

Articulação entre estudos sobre oralidade e formação docente em estágio de ensino de língua portuguesa

Correlation between studies about orality and teacher training in a Portuguese language internship

Williany Miranda Silva¹Edmilson Luiz Rafael²

Resumo

Neste trabalho, apresentamos resultados de pesquisa vinculada a um projeto maior que tem em vista compreender as relações entre conhecimentos sobre língua/linguagem e os modos de tratamento e de mobilização na elaboração e na execução didática em diversas ações de formação e de atuação docente. Para este trabalho, o recorte feito focou o conhecimento sobre oralidade em atividades de leitura e de produção textual realizadas em situação de estágio de língua portuguesa. Pretendíamos saber se havia articulação entre as noções sobre oralidade e letramento digital e a prática docente durante o estágio e se o objeto selecionado para ensino de produção textual, neste caso, o debate, havia sido sistematizado em conformidade com os conhecimentos específicos. Os dados foram coletados a partir de dois instrumentos: o relatório de estágio e uma entrevista com uma aluna de um Curso de Letras de uma Instituição pública federal do interior do estado da Paraíba, no segundo semestre de 2018. A análise, guiada por uma fundamentação advinda de estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, sobre textualidade, gêneros textuais e letramentos e da Educação e da Linguística Aplicada, sobre formação de professores, nos permitiu constatar que a articulação entre conhecimentos de formação e os mobilizados para a construção da prática escolar, pela via do estágio de ensino, se faz de forma genérica na escrita do relato e se manifesta como imprescindível na reflexão sobre a prática profissional.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino de Língua; Oralidade

Abstract

In this work, we present research results linked to a larger project that aims to understand the relationship between knowledge about language and the forms of treatment and mobilization in the elaboration and didactic execution in various training and teaching activities. For this work, the selected portion focused on the knowledge of orality in reading and writing activities, carried out in a Portuguese language internship. We wanted to learn if there was a correlation between orality, digital literacy and teaching practice during the internship. We were further interested in if the object selected for teaching textual production, in this case, the debate, had been systematized according to specific knowledge. Data were collected from two instruments: the internship report and an interview with a student of a Language Course at a federal public institution in the interior of the state of Paraíba, in the second half of 2018. The analysis was guided by a theoretical basis derived from studies in Linguistics and Applied Linguistics concerning textuality, textual genres and literacies. It was also derived from studies in Education and Applied Linguistics concerning teacher training. These basis enabled us to verify that the correlation between training knowledge and those mobilized for the construction of school practice, through the teaching internship, is done in a generic way in the writing of the report and is manifested as essential in the reflection on professional practice.

¹Professora Titular. Docente Permanente do PPGLE/UFCG.

² Professor Titular. Docente Permanente do PPGLE/UFCG.

Keywords: *Teacher training. Language Teaching. Orality*

Recebido em: 23/09/2020

Aceito em: 23/10/2020

Introdução

Neste trabalho, apresentamos resultados de pesquisa vinculada ao Projeto de Pesquisa *Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns)*³, o qual, dentre outras questões, pretende investigar que conhecimentos e fundamentos epistemológicos embasam ou orientam ações de formação e de atuação de professores no tocante a concepções de língua/linguagem e fenômenos relacionados às atividades de ensino de leitura e de produção linguística.

O contexto mais amplo de investigação é o da formação de professores por meio dos cursos de licenciatura; neste caso, Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. É, segundo Garcia e Alves (2012), o contexto da formação acadêmica, também denominado de formação inicial, caracterizado como o das práticas-teorias-práticas, o qual tem se configurado de dois modos: disciplinares ou multidisciplinares, transdisciplinares e interculturais. O primeiro modo, corrente na tradição universitária, tende a isolar conteúdos e atividades em espaço e tempo e a priorizar o planejamento, o desenvolvimento de atividades e a avaliação de aprendizagem no nível individual. O segundo, mais recente e ainda pouco presente nas práticas institucionais de formação, caracteriza-se como propostas curriculares que concebem conhecimento como entrecruzamento de diversos saberes, exercitados em uma diversidade de atividades e em diferentes espaços.

Para a discussão a ser proposta neste trabalho, precisamos ainda considerar, seguindo com o apoio dos estudos das autoras acima mencionadas, a importância ou a interferência de outros contextos na formação do professor. Entre os citados pelas autoras, destacamos o contexto das demandas oficiais, que elas (GARCIA; ALVES, 2012) denominam de contexto das práticas-teorias das políticas de governo. Esse contexto, constituído pelo conjunto de documentos (diretrizes, resoluções, parâmetros, projetos) e de ações, geralmente cursos de curta duração, caracteriza-se por ser de natureza interventiva, uma vez que se apresenta como orientações sobre como organizar a Educação, em seu todo, e o ensino, em específico.

Assim, para definir o contexto específico de foco deste trabalho, temos uma formação acadêmica – Curso de Licenciatura em Letras – atravessada por uma demanda de natureza oficial. Isso significa uma formação constituída por um conjunto de conhecimentos específicos, advindos da instância científica, e de orientações, advindas das instâncias oficiais, materializadas em documentos como os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais, a recente Base Nacional Comum Curricular, para o campo da atuação do professor, e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Embora seja complexa essa relação, espera-se um alinhamento teórico-metodológico entre essas instâncias quanto a concepções dos objetos de estudo, particularmente língua e linguagem. O resultado esperado, na prática de formação inicial, seria, então, um percurso curricular

³ Comitê de Ética CAAE: 94344318.6.0000.5182. N° Parecer Consubstanciado: 2.918.588.

que privilegiasse a apropriação do conhecimento especializado ou conhecimento específico da área de especialização profissional (professor de língua) e a construção do conhecimento didático do objeto da especialidade. Esse percurso, aberto e flexível, é um processo composto por assimilações, transformações e adaptações a que se tem denominado de didatização.

No entanto, conforme nos lembram os estudos que relacionam Didática e Formação de Professores, principalmente os de inspiração sócio-histórica ou histórico-cultural (LIBÂNEO; ALVES, 2012), a especialidade da formação precisa considerar a exigência de domínio teórico da matéria de ensino, aliado aos processos envolvidos no ensino e aprendizagem. Sem um repertório teórico sobre os objetos de ensino de sua especialidade, a atividade profissional de ensinar tende a se apoiar em generalidades e conhecimentos empíricos, uma vez que lhe faltam os elementos da prática científica, como análise, observação e sistematização, necessários para refletir de forma crítica sobre a própria experiência vivida ou em vivência.

Assim sendo, a expectativa é que, na formação acadêmica de professores de língua portuguesa, pela via dos cursos de licenciatura, esse movimento de acesso e de apropriação (FICHTNER, 2012) dos conhecimentos teóricos fundamentais sobre língua/linguagem esteja ocorrendo, tendo em vista orientar a construção do processo de didatização dos conhecimentos sobre esse objeto para o ensino na Educação Básica. Estamos, assim, no âmago da problemática sobre o equacionamento da relação entre teoria e prática, sobre articulação entre conhecimentos teóricos da especialidade profissional e a atuação e sobre a construção do saber didático, compreendido como saber construir os objetos de ensino da Educação Básica. Esse saber, por fim, pode ser também compreendido como saber ensinar, de forma mais ampla, ou de forma mais específica, saber planejar ou didatizar. Vale lembrar que a preocupação com a construção desse saber como componente da formação inicial de professores está prevista como um dos princípios nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Dentre os conhecimentos sobre língua e linguagem produzidos pela pesquisa acadêmica, os referentes à modalidade oral de língua ou oralidade são, neste trabalho, aqueles para os quais nosso foco se voltou, aliados aos conhecimentos sobre letramento digital. Estes últimos têm sua importância justificada em função da natureza da realização material do objeto *oralidade*. Considerando o Estágio Supervisionado como o componente curricular das licenciaturas no qual o aluno-graduando (futuro professor ou professor em formação inicial) exercitaria a profissão, espera-se, nesse componente, mais do que para os outros do curso, que o processo de didatização esteja igualmente consolidado como objeto de conhecimento, fazendo parte, assim, dos saberes de formação. Há, é verdadeiro também, quem pense que seja o Estágio o espaço e o tempo para essa aprendizagem. De uma forma ou de outra, o fato cognitivo do repertório de conhecimentos especializados fundamentais precisa ser considerado, assim como o fato social da didatização por meio da articulação de conhecimentos e saberes precisa, igualmente, ser alçado à condição de saber de formação.

Em face desses contextos, a problematização em que se inseriu a investigação foi norteada por duas questões: 1. Existe articulação entre as noções sobre oralidade e letramento digital e a prática docente durante o Estágio Supervisionado? E, 2. É possível constatar uma sistematização do gênero *debate* como culminância da unidade de ensino?

O corpus para análise, neste trabalho, foi constituído pelo texto de Relatório de Estágio e de uma entrevista com uma aluna, que se encontrava realizando Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa – Ensino Médio no segundo semestre de 2018, em um Curso de Letras de uma instituição pública federal do interior do Estado da Paraíba. Os dados relativos a essa aluna são parte de um corpus maior do qual tomaram parte outras cinco alunas do mesmo Curso de Letras. O recorte feito para focar apenas a experiência de uma delas se justifica em função da escolha do objeto de ensino para sua atuação no estágio. A aluna propôs planejar e executar uma sequência de ensino, correspondendo a unidade do ano escolar, tendo como objetivo geral realizar com os alunos o estudo e o ensino do gênero *debate*. Dada, ainda, a pouca atenção dispensada, na academia, à produção de conhecimento sobre *oralidade* como objeto de estudo e de ensino, decidimos por focar apenas nessa escolha.

O presente artigo está organizado em quatro seções. A primeira, após esta Introdução, se destina a apresentar o encaminhamento teórico adotado para construir o eixo que articula, em função de nosso objeto de estudo, formação docente, conhecimentos e saberes à mobilização dos conhecimentos sobre oralidade na formação acadêmica de professores. A segunda destina-se a apresentar o contexto da pesquisa e de geração dos dados. A terceira apresenta os resultados da análise de dados, organizada de modo a demonstrar como a articulação de conhecimentos ocorre, em um primeiro momento, na materialização do relatório de experiência docente da aluna estagiária e, no segundo momento, na manifestação de sua visão sobre o fenômeno por meio da participação em uma entrevista. Por último, em Considerações finais, discorreremos sobre as respostas possíveis apresentadas, inicialmente, no que tange à observância da articulação entre a prática docente e os saberes de referência e à utilização das estratégias de leitura nas tarefas de ensino com os textos do universo digital.

Formação docente e a articulação de conhecimentos e saberes

A relação entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho na docência não tem sido uma equação simples de resolver. Nem sempre os melhores alunos durante o curso são bem-sucedidos no estágio; quando não se deparam com dúvidas se devem (ou não) assumir a profissão. Esse problema, além de muitos outros, tem sido investigado sob vários enfoques, em estudos também diversos, que tomam a formação de professores como objeto, inscritos, principalmente, nas áreas da Educação, de forma ampla, e da Linguística Aplicada, de forma específica, para o caso da formação do professor de língua.

De forma geral, podemos afirmar que uma das contribuições do campo de estudos sobre formação foi auxiliar na distinção de dois paradigmas que, historicamente, têm orientado as práticas de formação, quanto às relações que se estabelecem ou se deveriam estabelecer entre conhecimentos e os sujeitos em formação. Um dos paradigmas é o que pensa essa relação como herança de um postulado positivista (LIBÂNEO, 2011, 2012; FREIRE, LEFFA, 2013), tendo como resultado a compreensão de que a formação se faz da *teoria* para a *prática*, de forma linear e cumulativa. Uma vez tendo o sujeito, aprendiz de professor, acesso, cognitivamente, ao conhecimento acadêmico (ou científico ou da tradição escolar), a sua transformação em saber da *prática* (ou *saber prático*) seria mera aplicação. O outro paradigma, de orientação sociocultural e histórica, advindo das mudanças paradigmáticas da compreensão dos processos de ensinar e aprender, principalmente a partir e pós o pensamento vygotskyano, e de produção de conhecimento

(MORAES, 2012) defende que a formação deva se apoiar na ideia de construção do sujeito sobre o objeto, de ação do sujeito que aprende sobre o objeto do aprendizado. Nesse segundo sentido ou movimento, a relação entre conhecimentos e sujeitos em formação é da ordem *prática – teoria – prática – teoria*, caracterizando um percurso formativo cíclico, de natureza observacional, no qual saberes diversos se constituirão.

Nesse ponto, faz-se necessária uma distinção, embora breve, em razão dos limites do presente trabalho, entre conhecimento(s) e saber(es) em função dos nossos objetivos de investigação. Para isso, tomamos, inicialmente, a contribuição de Fairchild (2014). O autor, investigando o papel da escrita na formação docente, por meio da análise de projetos escritos por estagiários de Letras, com apoio da concepção foucaultiana de *disciplina*, apresenta uma distinção que acreditamos ser também apropriada para os fins de nosso trabalho. A partir de seu trabalho, destacamos como postulados básicos para essa distinção os que seguem. Conhecimento pode ser concebido como um conjunto de enunciados organizados constitutivos de uma área sobre determinados objetos cognoscíveis. Os enunciados podem ser abstrações, metáforas, ou modelos aos quais se atribui a denominação de *teóricos*. Há também enunciados que dizem respeito a relações entre essas formas abstratas (também denominados de *conceitos*) e as realizações dos objetos a que se referem. Assim, entre os enunciados *Todas as línguas variam, Todas as línguas se realizam em textos*, de onde advém os conceitos de variação linguística e de texto, por exemplo, e os enunciados que afirmam ou negam ser a modalidade oral das línguas a manifestação da desordem gramatical ou o espelhamento da língua escrita, há ou houve a produção de outro conjunto de afirmações sobre o objeto língua que, ao longo do processo e do tempo, foram refutados ou reafirmados.

Sem a pretensão de nos alongarmos na distinção entre *saber e conhecimento*, o que julgamos como importante é destacar alguns sentidos necessários para o tratamento dessa questão no âmbito da formação de professores. Mota, Prado e Pina (2008), em trabalho sobre implicações dos sentidos desses conceitos no contexto da docência e da formação de professores, contribuem ao concluírem, após cuidadosa revisão e análise pela Filosofia, que o objeto de conhecimento é qualquer realidade externa ao indivíduo, que, através do ato intelectual, torna-se interna e o do saber é a relação do sujeito com objetos empíricos de uma dada situação, da qual participa, também, o de conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento é de ordem interna e o saber, de ordem externa.

Qualquer revisão dos estudos sobre os componentes da formação docente poderá comprovar um uso sinonímico dos termos *conhecimento e saberes*, ou um uso predominante de um ou de outro termo. Conforme nos mostram Mota, Prado, Pina (op. cit.), as razões para isso podem ser de ordem histórica-etimológica ou epistemológica. Interessa-nos destacar o motivo epistemológico para depreender dois movimentos de uso que sinalizam concepções de formação. A tendência a usar conhecimento, de base filosófica, ressalta o lugar ou o papel do objeto escolar de ensino como um desses componentes. A tendência a usar saberes, de base socioantropológica, ressalta o sujeito e o *locus* da ação como componentes mais importantes. No entanto, sabemos que essa distinção não pode ser tomada uma forma de polarizar os estudos ou os componentes. Ela nos serve, apenas, para destacar aspectos a serem considerados, neste trabalho, em função de nosso objeto de estudo.

De inspiração filosófica, com apoio dos estudos sobre desenvolvimento humano e da aprendizagem, os importantes estudos que, a exemplo dos desenvolvidos por Sforni (2012), se inscrevem sob a égide da teoria histórica cultural, trazem para o campo da

formação de professores os conceitos fundamentais dos processos de produção e de socialização do conhecimento: objetivação, apropriação. Nessa perspectiva, o nível de consciência sobre o mundo e seus objetos estaria objetivado nos conhecimentos científicos, principalmente por meio dos conceitos, que constituirão os conjuntos diversos a que se chamariam de *disciplinas*. No entanto, como lembra Sforzi (op. cit., p. 478), a atividade intelectual que originou a objetivação permanece “em repouso”. A contraparte do processo será quando o sujeito se apropria da cultura imaterial, internalizando a atividade intelectual objetivada em um dado conceito, terminologias e classificações. É o processo de apropriação ou aprendizagem dos conceitos científicos, ou, ainda, o movimento de formação do pensamento teórico, necessário à formação do professor.

A questão a se colocar para o campo da formação é a de como realizar esse processo. Em primeiro lugar, é preciso considerar o professor em formação inicial na condição de sujeito que aprende, ou sujeito de/em aprendizagem. Por isso, em segundo lugar, precisa considerar o processo de formação como processo de aprendizagem. Como tal, considerando também ser consensual a importância da especialidade (Língua, Matemática, Biologia etc.), essa aprendizagem, conclui Sforzi (op. cit., p. 484), deve proporcionar ao professor, em formação inicial, o conhecimento do “percurso lógico e histórico do conteúdo a ser trabalhado, reconhecê-lo como um instrumento simbólico..., impregnado de ações e operações mentais”.

As mais importantes operações mentais a serem desenvolvidas são, nessa perspectiva, as de reflexão e de análise. Reflexão como um mecanismo de estabelecimento de relações entre ações realizadas pelo sujeito que aprende (o sujeito em formação) e as exigidas por uma atividade de ensino. Nesse caso, por atividade de ensino, entenda-se a atividade a que o sujeito, futuro professor, é exposto em sua formação. A reflexão não é mera expressão de opinião sobre dizeres teóricos, mas é uma tomada de consciência diante da própria ação em resolver um problema. De natureza subjetiva, mas orientada por critérios que procurem recuperar a construção do conceito teórico em aprendizagem. A análise permitirá encontrar princípios ou formas universais de organização para a resolução de diferentes atividades, tendo em vista desenvolver as capacidades de generalizar e de identificar o que é geral e as particularidades dos fenômenos recobertos pelos conceitos e classificações, objetos do conhecimento teórico.

Para a formação, esse raciocínio se mostra particularmente relevante quando se considera, por fim, que o objeto da aprendizagem, na formação, não é o conceito, mas a sua instrumentalidade. De nada servirá saber repetir o que é *linguagem*, *texto* ou *discurso*, mas certamente, será mais seguro o percurso que ajudou a compreender o processo de resolução de problemas que envolvem fenômenos relativos a esses conceitos.

De inspiração socioantropológica, os estudos amparados nos conceitos de prática social e de ação colocam a questão da relação entre conhecimentos específicos e formação docente no âmbito da diversidade de saberes que constituem a atividade de ensinar. Segundo Charlot (2000), não há saber sem relação com o saber. Essa relação é, conforme o autor, instalada por algum tipo de relação com o mundo, no confronto com a pluralidade das relações que se mantém com o mundo. Esse postulado nos encaminha para pensar em uma perspectiva de formação de professores em que a relação com os conhecimentos se constrói não só de um lugar cognitivo (o sujeito e o conhecimento acadêmico), mas também com o objeto de sua especialidade, sua história, as condições e as especificidades do espaço e do tempo. Para o caso da especificidade do ensino, o mundo, simbolicamente, está representado pela escola, constituída por um conjunto de significados e representações

para os objetos e as ações. Para Tardif (2002), considerando a ação de ensinar como trabalho, a formação se constitui de um conjunto de saberes: profissional, disciplinar, curricular e experiencial. Para ele, a relação do docente com esses saberes se materializa na prática por meio da crítica da experiência. Assim sendo, podemos dizer que a ação de formação correspondente a essa perspectiva se aproxima da que tem sido denominado de *reflexiva*, por dever ser um processo de aprendizagem ininterrupto que se realiza por meio da observação da ação e na ação.

Dentre as muitas contribuições dessa perspectiva, amplamente difundida e utilizada como aporte teórico em investigações sobre ensino de língua no Brasil, destacamos as que definem os conhecimentos docentes como saberes, a exemplo de Tardif (2002), e as que moldaram o conceito de prática reflexiva e de professor reflexivo (SCHON, 2000; ZEICHNER, 1993). Para este trabalho, é importante trazer dessa perspectiva a compreensão de que os saberes se constroem, também, em situação real de atuação (*in loco*), por meio da reflexão sobre a ação e na ação. Zeichner (op. cit.) ressalta como componentes de reflexão, que podem ser tomados como componentes de formação, o reconhecimento do funcionamento de uma teoria na prática, a eficácia ou o insucesso de estratégias, a comparação entre expectativas e os resultados, entre outros. No entanto, embora, nessa perspectiva, o olhar formativo esteja para o exterior da relação entre conhecimento e sujeito, ela não nega a sua existência nem a sua importância. A questão é encontrar o ponto de equilíbrio, o que se configurará na relação *sujeito – conhecimento, saber – objeto* ou *objeto – conhecimento, saber – sujeito*.

Para tratamento dessa questão, no âmbito da Linguística Aplicada, destacamos o trabalho de Freire e Leffa (op. cit.) que propõem pensar a produção de conhecimento na formação a partir do próprio indivíduo em formação. Na visão dos autores, as quatro dimensões implicadas no processo de formação devem ser a ação, o sujeito, o objeto e as relações, compreendendo um processo ao qual denominam de *auto-heteroformação*. Nesse sentido, a ação, embora de origem individual, é recursiva e circular, típica de um agir complexo e reflexivo, dirigindo-se ao sujeito que age, mas pode também influenciar ou ser influenciado os/pelos outros e o/pelo ambiente.

Nos cursos de formação inicial, foco deste trabalho, será, então, a articulação entre conhecimento e saberes, da teoria e da prática, que permitirá construir a reflexão necessária. Ela, a articulação, pode ser exercitada, como componente de formação, nas situações de estudo das práticas escolares de ensino que incluem planejamento e execução. No caso do planejamento, os planos anuais de ensino, de unidade, bimestre e de aula são exemplares de gêneros potencializadores dessa construção, aos quais Signorini (2006) denomina de *gêneros catalisadores*, ou seja, gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento de ações mais produtivas para o processo de formação. Uma das importantes ações a serem potencializadas é da relação entre a formação inicial e atuação profissional, mediada pela especialidade do objeto de ensino.

Quanto à especialidade do objeto de ensino, neste trabalho, como já dissemos, o foco está nos estudos sobre oralidade e letramentos. No entanto, esse objeto, quando considerado no conjunto disciplinar dos Cursos de Letras, está vinculado a um objeto mais amplo a que poderíamos chamar de Estudos Linguísticos ou, mais tradicionalmente, de Linguística. Separando os dois objetos – oralidade e letramentos –, podemos ainda encontrar mais possibilidades de desdobramentos, além de possibilidades de disciplinas, aqui consideradas como espaços institucionais onde se alocam conjuntos de conhecimentos considerados científicos.

Fazendo um recorte necessário, quanto à oralidade, vejamos como se apresenta na formação do ponto de vista da condição de objeto de conhecimento para o professor em formação. Provavelmente, o estudo mais difundido é o produzido, na esteira da Linguística Textual, com contribuições de ordem cognitiva e antropológica, sendo a obra de Marcuschi (2010) a principal representante. A visão de língua e de linguagem que se propaga permite compreender fala, escrita e oralidade de modo diferente da visão estruturalista. Para Marcuschi (op. cit.), as diferenças entre fala e escrita ocorrem em um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Esse postulado favorece a compreensão da realização linguística como prática que se materializa na forma oral, uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais materializados na realidade sonora. A partir dessa visão, começa a circular, o que será intensificado com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a produtiva análise textual que favorece visualizar a produção linguística oral por meio da diversidade da oralidade: conversa espontânea, entrevistas, notícias, debates, exposições, aulas, palestras, conferências, entre muitos outros.

Uma das implicações dessa compreensão para a formação é, conforme mostraram Araújo, Rafael e Amorim (2016), a inclusão de fatores como o contexto de realização linguística e a relação entre falante e ouvinte, envolvidos na situação de uso. Isso redimensiona a compreensão da natureza da linguagem, no sentido de entender a finalidade para a sua produção. Esta parte de uma mudança de paradigmas para a explicação de fatos linguísticos, não mais relacionados ao âmbito do texto escrito, para certos fenômenos linguísticos específicos do texto oral. As modalidades de uso da língua ocorrem de formas diferenciadas e são moldadas em circunstâncias de interação.

Seria, então, uma circunstância de interação o caso do gênero *debate*. Ao desdobrar as afirmações, acima apresentadas, mais gerais sobre língua, linguagem, fala, escrita e oral, a partir de uma visão acadêmico-científica, a formação estaria promovendo com o sujeito (professor em formação) uma apropriação de, pelo menos, dois conceitos: o de oralidade e o de gêneros textuais. Mas a materialização do objeto debate como objeto de ensino precisa ser considerado de dois pontos de vista complementares: primeiro, como objeto empírico; segundo, como objeto escolar. Como empírico, sua realização requer condições e instrumentos específicos da oralidade. Conforme Pereira e Silva (2016, p. 124), o *debate* se configura um gênero de características estáveis com uma “tendência à manutenção do tema e apresenta uma predominância de sequências argumentativas /.../ com local, tempo e participantes predeterminados”. Como objeto de ensino, requer uma orientação didática centrada em objetivos condizentes com a sua funcionalidade e as adaptações do espaço e do tempo de ensino e aprendizagem escolares para sua realização didática.

Associado a esse conhecimento, outro conjunto também se apresenta, na formação, como saber a ser objeto de apropriação. São os que se divulgaram sob a denominação de *letramento(s)*. Em uma atitude prescritiva, os cursos de formação, em vista de atender às demandas de orientações oficiais, também, passam a apresentar aos professores em formação a necessidade de incorporar outros conhecimentos, além dos específicos da descrição linguístico, textual e discursiva. De forma geral, são enunciados semelhantes ao que Pozzobon (2017) apresenta para se referir a multimodalidade como um dos componentes necessários para o estudo de textos escritos e orais. Segundo o autor, os saberes sobre leitura e produção de textos escritos e orais precisam ser abordados em sala de aula e redimensionados em suas estratégias para que o jovem leitor desenvolva um raciocínio consciente acerca dos problemas que surgem ante a

caracterização de textos multimodais (constituído de múltiplas semioses) voltados para os múltiplos letramentos.

O contexto e a geração dos dados de análise

O aporte da presente investigação pautou-se numa abordagem descritivo-interpretativista, a fim de explicitar fenômenos de linguagem decorrentes da relação de ensino e aprendizagem em situação escolar, de forma qualitativa. Conforme Aparício (2014), a realidade de sala de aula é múltipla e complexa e envolve um emaranhado de ações, interações e retroações, sendo, portanto, impossível apreender a realidade em sua totalidade. De cunho exploratório, a investigação situa-se como documental, pois o ponto de partida são documentos, registros que testemunham os usos de linguagem de forma monumental, sejam eles institucionais ou não (SANTOS, 2013).

Em específico, utilizamo-nos de dois instrumentos para a análise desenvolvida. O primeiro instrumento refere-se à documentação relativa a planos de aulas datados de 2018.1 e produzidos por uma estagiária do curso de Letras-Português, diurno, de uma universidade pública federal do interior do Estado da Paraíba. Estes contemplam, além da descrição das aulas, um acervo de material utilizado, como: recorte de páginas de redes sociais; *download* de vídeos e letras de músicas. O segundo, por sua vez, diz respeito a uma entrevista semiestruturada, para fins de explicitação de procedimentos e tomadas de decisão, pela estagiária, para a organização e reorganização das tarefas de ensino.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras, do qual a estagiária foi aluna, propõe um perfil de egresso a partir de uma formação que contempla dois eixos articulados: Especialista e Docente. No que diz respeito ao ensino de língua, o primeiro contempla o domínio teórico e descritivo da Língua Portuguesa, em suas dimensões fonético-fonológica, morfossintática, semântica, pragmática e discursiva e a reflexão crítica sobre a Língua Portuguesa como objeto de estudo e de ensino, entendida como fenômeno variável, segundo os fatores sócio-históricos e discursivo-interacionais. O segundo diz respeito ao uso adequado de metodologias e tecnologias educacionais, apoiando-se nos resultados de pesquisas na área de ensino de língua, à condução de sua formação inicial, tendo em vista sua participação no desenvolvimento de pesquisas em Linguística, à avaliação, individual e/ou coletiva, de sua atuação acadêmica e profissional, com vistas à reconfiguração permanente de sua formação, à construção de sua identidade social e profissional, através da participação em grupos acadêmicos, profissionais ou de pesquisa, entre outras competências e habilidades relacionadas à atuação profissional.

A cada um dos eixos corresponde um conjunto de componentes curriculares (ou as tradicionais disciplinas), de natureza obrigatória, além de alguns optativos, a serem cursados pelo aluno ao longo de oito semestres. Ao eixo especialista correspondem componentes como *Introdução aos Estudos Linguísticos*, *Teorias Sociocognitivas de Leitura e Escrita*, *Estudos de Oralidade e Escrita*, *Estudo do Vocabulo*, *Sintaxe Oracional*, entre outros. Ao eixo docente correspondem componentes como *Fundamentos da Prática Educativa*, *Planejamento de Ensino* e os *Estágios Supervisionados*. Além da formação específica prevista pela organização curricular, nesses dois eixos, o projeto de curso estabelece um conjunto de atividades complementares de natureza flexível, com vistas à formação geral e integral do licenciando. Essas atividades devem ser cumpridas pelo aluno, totalizando o mínimo de 200 (duzentas) horas ao longo do curso. São atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de

interesse do aluno, que podem ser realizadas por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, articulando os eixos especialista e docente.

No caso da formação da aluna, sujeito participante da pesquisa, além do cumprimento dos componentes curriculares, obrigatórios e optativos, dos dois eixos, houve também a participação nos programas institucionais: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como parte de suas atividades complementares de formação.

Foi, então, desse contexto geral de formação que os dados analisados neste trabalho se originaram e pelo qual a aluna estagiária passou como professora em formação. É também a partir desse contexto geral, aqui brevemente descrito, que ela se apresenta seu Relatório de Estágio e fala sobre parte de sua experiência em entrevista.

O acesso ao relatório nos permitiu vislumbrar um percurso de três etapas desenvolvidas durante o período de estágio supervisionado, em uma turma do segundo ano do ensino médio, em uma escola pública da periferia de Campina Grande, PB. Podem ser assim discriminadas: etapas de observação, planejamento e, por fim, de realização de uma sequência de atividades, envolvendo os três eixos de ensino: leitura, produção e análise linguística, incluídos no relatório sob a forma de Relato de experiência.

Ao todo, o estágio foi composto por nove aulas, das quais registramos os procedimentos adotados para a sua realização e os materiais utilizados, como vídeos e depoimentos divulgados em redes sociais. Do relatório de estágio, recolhemos, para análise, as partes referentes a objetivos apresentados como norteadores para a realização das aulas, conteúdo e procedimentos. Para remissão à aluna estagiária ao longo do texto de análise utilizamos o nome fictício Léa.

A apresentação desses itens obedece a uma estrutura de cunho flexível, embora relativamente estável, em que o(a) estagiário(a), em consonância com o(a) orientador(a), deve contemplar no documento. Além dos objetivos, outros componentes textuais típicos do gênero, como justificativa, fundamentação teórica e análise de resultados são exigidos.

Além dos objetivos, o relato e as atividades referente às aulas foram sistematizadas e descritas na reprodução da Figura 1, “Síntese e amostragem dos planos de aula em função dos eixos de ensino”, para uma visualização panorâmica do ocorrido. À medida que forem sendo pormenorizados os objetos e as estratégias desenvolvidas para a mobilização dos fenômenos de linguagem, trechos da figura serão retomados. Vejamos:

Figura 1: “Síntese e amostragem dos planos de aula em função dos eixos de ensino”

| Planos de aula | | |
|--|--|-----------------------------|
| Foco em leitura | Foco em produção e análise linguística | Foco em oralidade - debate |
| 01, 02, 03, 07, 08 | 04, 05, 06 | 09 |
| <p>(Aula 01) Apresentação do tema escolhido pela turma. Reprodução do vídeo, “Clandestinas”, (https://www.youtube.com/watch?v=xb48gs6uft4). Anotação de pontos positivos e negativos mencionados no vídeo. Solicitação de respostas a um questionário sobre o tema, após discussão.</p> <p>(Aula 03) Leitura em grupo de nove depoimentos sobre abortos clandestinos, retirados do site, http://somostodas clandestinas.milharal.org. Roteiro de seis questões para exposição pública dos depoimentos de cada grupo.</p> | <p>(Aula 04) Exposição de vídeo de humor (http://www.youtube.com/watch?v=PSnhvG5fQ) sobre problemas linguísticos como motivação para abordagem de operadores argumentativos. Identificação e análise de seu funcionamento em slogans, propagandas. Solicitação de uma produção “artigo de opinião”, utilizando os operadores mencionados.</p> <p>(Aula 05) Entrega dos artigos corrigidos. Exibição e exploração da letra da música “Pátria que me pariu”, de Gabriel, o pensador. Destaque para o posicionamento do autor sobre o tema. Proposta de reescrita do final do personagem da letra.</p> | <p>Realização do debate</p> |

A discriminação do plano de aulas fornece uma ideia do conteúdo e de sua predominância em cada eixo de ensino. O eixo de leitura explicita cinco aulas, com ilustração das aulas 01 e 03, destacando-se a temática e os instrumentos. Os eixos de produção e de análise linguística aparecem juntos e reúnem três aulas. O quadro especifica as aulas 04 e 05, enfatizando-se a variedade de instrumentos e de gêneros submetidos à turma para auxiliar numa produção com operadores argumentativos. Por fim, aparece o registro de uma última aula, que difere dos eixos de ensino por se tratar da execução de um *debate* como culminância da sequência de ensino elaborada. Como já dissemos na Introdução, esse fato nos chamou atenção, particularizando-o em relação à escolha do objeto de ensino.

A entrevista semiestruturada tinha por objetivo nos instrumentalizar a refletir sobre o processo de elaboração e revisão das etapas do planejamento de ensino pela estagiária. Nesse caso, a condução das respostas poderia fornecer pistas sobre lacunas evidenciadas durante a produção do Relatório de estágio. No relatório, por exemplo, não se encontram evidências de que outras disciplinas do curso ou a sua participação como bolsista do PIBIC e do PIBID pudessem ter auxiliado na tarefa de planejar e executar as atividades profissionais no universo da educação básica. Por essa razão, o conjunto de perguntas se dirigiu em torno de indagações sobre: o que apoiava o estagiário para definir seu planejamento; a possibilidade de este perceber se, ou quando, havia articulação entre os conhecimentos obtidos durante o curso e o planejamento; a percepção de um eixo de ensino predominante em detrimento de outro; a consideração (ou não) de textos multimodais e a facilidade e/ou dificuldade de abordagem. Assim, pensamos que o instrumento de pesquisa humanizou o processo de coleta de dados, fornecendo informações alheias às explicitadas no relato de experiência contido no relatório. A recolha dos dados da entrevista em questão, com duração de doze minutos e cinquenta e cinco segundos ocorreu através de um aplicativo para *smartphone*, cujo armazenamento ficou reservado a um arquivo destinado aos materiais da pesquisa, com acesso restrito aos pesquisadores.

Articulação entre conhecimentos e saberes no estágio: objetivação e subjetividade

Passando à análise dos dados, percebemos dois movimentos de mobilização dos conhecimentos sobre oralidade, a partir da formação da aluna, materializados nas duas situações focadas neste trabalho: na situação escrita de produção do Relatório de Estágio ou Relatório de Experiência e na situação de fala por meio da entrevista. Na primeira, percebemos um movimento mais semelhante ao da objetivação de conhecimentos, de forma mais reprodutiva dos enunciados acadêmicos, fazendo supor uma formação alinhada teoricamente com o pensamento sobre o objeto de ensino pretendido. Na segunda, na entrevista, a relação subjetiva suplanta a objetividade, típica do academicismo, para fazer vir à tona lacunas e alternativas.

Para demonstração, iniciamos com os exemplos (1), (2) e (3), referentes a objetivos e conteúdo.

(1)

Temos como objetivo principal o desenvolvimento da compreensão e interpretação do tema escolhido “A legalização do aborto”, tendo em vista a elaboração de debates, discussões e leituras sobre o tema, bem como a produção de artigos de opinião que retratam o tema em questão. Temos como objetivo também a formação de argumentos textuais, sejam orais ou escritos, e o auxílio dos operadores argumentativos na construção desses mesmos argumentos.

(2)

Compreender e debater sobre o tema “A legalização do aborto, respeitando as duas vertentes que pertencem ao tema;
Reconhecer e compreender diferentes discursos contra e pró legalização do aborto, bem como reconhecer dados que comprovem diferentes linhas de pensamento;
Reconhecer, compreender e utilizar os operadores argumentativos na construção da argumentação nos textos produzidos;
Produzir o gênero artigo de opinião e o gênero debate-júri ao fim da SD.

(3) Conteúdo: Artigo de opinião, debate e operadores argumentativos.

Fonte: Relatório de Estágio

Os três fragmentos são representativos de partes do relatório como instrumento que representa o espaço de aprendizagem do aluno-professor, em formação inicial. Nesse sentido, é a esse instrumento que se dirige a atenção como o lugar onde se espera encontrar as marcas da relação entre o sujeito e os conhecimentos. O registro do objetivo revela saberes de referência que abrange, necessariamente, os eixos de ensino. O estagiário precisa evidenciar os saberes provenientes da formação profissional (conteúdo), considerados adequados e convenientes. Por isso, nesse caso, a relação está mais ancorada no conhecimento objetivado pela ciência dos estudos da linguagem.

Em (1), no objetivo geral, esse fenômeno se manifesta em dois conjuntos conceituais que garantem a relação objetiva. O primeiro, de ordem linguístico textual, se revela pelos enunciados *elaboração de debates, produção de artigos de opinião, formação de argumentos*

textuais e *operadores argumentativos*. O segundo conjunto aponta para conhecimentos sobre prática de leitura e produção textual, revelado, principalmente, pelas uso das expressões *desenvolver* e *compreender* e *produzir*. Em (2), a sustentação conceitual é semelhante, ou seja, percebemos um alinhamento ao se referir aos conceitos de *gêneros textuais*, *artigo de opinião*, *debate* e *operadores argumentativos*, fazendo a quem ler supor ter havido apropriação para consequente articulação às necessidades da prática de ensino. Em (3), por fim, temos o enunciado do conteúdo, o qual, neste caso, seria referente às nove aulas ministradas pela estagiária. Como conteúdo, expressa, inequivocamente, uma relação de objetivação: o ensino não será sobre/de *gênero notícia e adjetivação*, mas *Artigo de opinião, debate e operadores argumentativos*, ou seja, há, claramente, para a estagiária, objetos de conhecimento dos quais sinaliza ter domínio.

A análise desses fragmentos, desse ponto de vista, pode nos sinalizar para uma formação acadêmica que esteja, supostamente, atendendo com o princípio da articulação entre teoria e prática, se considerarmos que a relação entre conhecimentos e a formação ocorra apenas do sujeito com o objeto. Talvez, só nesse sentido, podemos pensar que a mera exposição do sujeito ao conhecimento objetivo (aquele expresso pelos enunciados teóricos) seja condição para a apropriação. O que temos nos exemplos (1), (2) e (3) parece ser o primeiro momento dessa relação, pois esse conhecimento objetivo, suposto no uso dos enunciados e expressões, só terá utilidade, neste caso, quando posto em situação de apropriação. É o que veremos com o exemplo (4), a seguir:

(4)

PLANO 01: Apresentação do tema. Reprodução de vídeo
 “Clandestinas” (<https://www.youtube.com/watch?v=xb48gs6ufT4>,
 acesso em 29/04/2018)

Procedimentos: Exploração do tema veiculado no vídeo a partir de depoimentos de mulheres que realizaram aborto. Anotação de pontos positivos e negativos explicitados. Solicitação de respostas a um questionário para aferir conhecimentos sobre o tema, após a discussão.

01. O que você entende por aborto?

02. Você sabe diferenciar aborto espontâneo e aborto induzido?

Conceitue-os.

03. O que você entende por legalização? Conceitue.

04. O que você entende por criminalização? Conceitue.

05. Qual a sua opinião sobre a legalização do aborto?

06. Qual a sua opinião sobre a legalização do aborto no Brasil?

07. Qual a sua opinião sobre a criminalização do aborto no Brasil?

Fonte: Relatório de Estágio

No exemplo (4), temos a reprodução de uma das partes do relatório que se refere ao momento em que a estagiária deveria apresentar os procedimentos metodológicos adotados. Nesse caso, a pretensão era desenvolver uma prática pedagógica com vistas a contribuir para a formação de um aluno-leitor crítico, de forma atrelada ao seu objetivo geral. Esse momento, então, se caracteriza como a situação didática por excelência. Como veremos, a relação com o conhecimento, supostamente bem articulada, sinalizada nos objetivos e conteúdo, começa a emitir sinais de fragilidade.

A primeira questão é que a relação que se estabelece, no planejamento expresso em (4), entre as possibilidades a serem exploradas no vídeo, a anotação de pontos positivos e negativos explicitados, e um questionário para aferir conhecimentos sobre o tema, não parece fazer justiça às multissemos decorrentes do material selecionado como ponto de partida, revelando um descompasso em relação ao conhecimento sobre o objeto de ensino.

No relato dos procedimentos, não há espaço para a caracterização do vídeo. Este é um curta-metragem, publicado em 01/12/2016, com duração de 6 minutos e 16 segundos. O título *Somos todas clandestinas* remete, indiretamente, à temática geradora da unidade de ensino, *Legalização do aborto*. Aborda depoimentos de atrizes e não-atrizes sobre o processo de interrupção de uma gravidez. Aspectos como a discriminação do gênero, espaços de subjetividades dos atores sociais, e suas ocupações, podem (ou não) terem sido abordadas. Tal incerteza, pela falta de registro, pode implicar, como afirma Pozzobon (2017), na desconsideração das condições de produção, relegando-se o processo histórico, político, social, e o contexto de circulação do material.

Apontar a falta de clareza ou obviedade das estratégias empreendidas nos eixos de leitura e de produção oral, nesses dados específicos, o que se revela remete a um saber disciplinar superficial e imediatista, mas não menos relevante. A quantidade de conteúdo a ser abordado, contudo, parece mais urgente num estágio supervisionado do que o retorno dos alunos através da capacidade não apenas de ler, ouvir e escrever; mas de atribuir sentidos e produzir mensagens, incorporando além das múltiplas fontes de linguagem uma readaptação às diversas finalidades comunicativas, com vistas à formação e um sujeito autônomo e protagonista de suas decisões de ensino, flexível e adaptativo às condições de trabalho e sobrevivência social.

Outra consequência desse imediatismo resulta nos equívocos de conteúdo. Não houve a destinação de um plano em que se contemplasse a produção do *debate* ou de *artigo de opinião* no planejamento, mesmo Léa tendo citado pelo menos uma disciplina que envolvesse o gênero oral como objeto de ensino, presente na grade curricular do curso de Letras, de onde provém sua formação, como veremos adiante. Além disso, há o emprego de termos como *debate* e *discussão*, justapostos como sinônimos.

Os conhecimentos de base curricular reforçam o imperativo da exigência em se cobrar uma continuidade de trabalhos sistematizados e flexíveis como condição para que a instauração da capacidade crítico-reflexiva dos formandos não se restrinja a acontecimentos fortuitos (oficinas, cursos de extensão, disciplinas eletivas, ...) ou vínculos isolados (em Programas institucionais como PIBIC, PIBID, Residência Pedagógica, ONGs...), fornecidos pela instituição formadora ou outras instituições parceiras.

Mas se a existência de um conteúdo como o *debate* em um componente curricular não é garantia para um tratamento adequado a um saber de referência, tampouco a inexistência de outros pode determinar um tratamento não adequado. Em outras palavras, a presença do conteúdo não foi suficiente para que a estagiária didatizasse o gênero, vulgarizando-o no confronto com outras tarefas que envolvia a discussão do tema, conforme demonstramos no exemplo (4). Por outro lado, a inexistência da presença de um saber que envolva o universo digital, e a multimodalidade decorrente desse espaço, não determina uma possível indiferença a essa demanda.

Por último, vale destacar que, quanto à relação do sujeito com o conhecimento, parece certo afirmar que esses instrumentos (relatórios) sinalizam um tipo de embate vivido. É notório o esforço da estagiária em construir essa relação que não avança para além dos limites da mera recuperação terminológica, sinalizando, apenas, um princípio do processo de objetivação. Não parece haver apropriação, o que tornará mais difícil a formação dita reflexiva.

Passando a olhar do ponto de vista da estagiária, a partir da entrevista encontramos um sujeito que afirma a imprescindibilidade da relação entre conhecimentos e saberes, como articulação necessária para atuação profissional, mesmo que não se apresente de forma tão consciente, haja vista os muitos momentos de hesitação em sua fala.

O primeiro ponto a destacar diz respeito à menção a saberes que poderiam estar atrelados a conhecimentos teóricos mobilizados durante o Curso de graduação. Como discutido no item teórico deste artigo, esse ponto toma como princípio uma concepção de formação que prioriza o sujeito e sua ação sobre si mesmo, interferindo na forma de tratar os conteúdos em consequência da concepção de ensino e de língua/linguagem com a qual está alinhado. Tomemos como exemplo a menção aos saberes, na transcrição da fala de Léa, no exemplo (5), a seguir:

- (5)
- L.08.Entrevistadora: Quando você estava planejando as aulas ou executando as aulas...em
- L.09.algum momento você lembrou de disciplinas do curso de Letras?
- L.10.Léa: na questão do planejamento sim...e principalmente quando a gente executa e a gente
- L.11.vê que não deu certo...a gente deve ter de pensar em voltar e pensar...meu deus ...que
- L.12.estratégia eu posso usar para melhorar?
- L.13.Entrevistadora: sei...aí que disciplinas você acha que ajudou?
- L.14.Léa: tel gêneros acadêmicos
- L.15.Entrevistadora: Essa disciplina optativa...
- L.16.Léa: isso
- L.17.Entrevistadora: E por que TEL gêneros acadêmicos?
- L.18.Léa: Pela questão dos gêneros, já que a gente trabalhou muito os gêneros de sala de aula
- L.19.e as formas como a gente pode trabalhar esse gênero...
- L.20.Entrevistadora: sei...
- L.21.Léa: aí...as de sóciointeracionistas...
- L.22.Entrevistadora: aí você trabalhou gêneros acadêmicos lá?
- L.23.Léa: é...trabalhei artigo de opinião, aí como na disciplina a gente trabalha esses gêneros
- L.24.mais simples...aí...a professora nos auxiliava nessa questão como a gente podia trabalhar
- L.25.esses gêneros em sala de aula
- L.26.Entrevistadora: entendi...aí essa foi das que ajudou muito...e que outra?
- L.27.Léa: sim...é...a gente tinha pago com Maria ((nome fictício))...é...esqueci o nome da
- L.28.disciplina...mas era para a gente estudar a questão de seminário...
- L.29.Entrevistadora: Ensino de oralidade?
- L.30.Léa: isso, ensino de oralidade e escrita
- L.31.Entrevistadora: aí você lembrou dessa disciplina lá...teve alguma mais
- L.32...assim...basicamente ou foram essas?
- L.33.Léa: as que me ajudaram sim

(Entrevista realizada em 24/04/2019, fragmento compreendido entre 1'10" e 3'25")

O fragmento transcrito compreende um pouco mais de três minutos da fala inicial de Léa. Nele, destacam-se as afirmações da entrevistada acerca do impacto de sua

experiência anterior ao estágio em foco, o do ensino médio. Ao ser questionada sobre a possibilidade de relacionar disciplinas cursadas ao planejamento e execução das aulas, destacam-se vários trechos que, segundo a percepção de Léa, comprovam essa relação. A informante denomina três ou quatro disciplinas, identificadas como: *TEL- Gêneros acadêmicos*”, (Linha 14); *ai...as de sóciointeracionistas...*, (Linha 21); *“isso, ensino de oralidade e escrita*, (Linha 30).

Uma das disciplinas mencionadas refere-se a uma disciplina optativa (*TEL- Gêneros acadêmicos*), ou seja, não está na grade curricular como obrigatória, nem tem o propósito de trazer gêneros textuais *mais fáceis de lidar em sala de aula*. Diferentemente, as que ela denomina *Sóciointeracionistas* e *Ensino de Oralidade e escrita* integram o quadro obrigatório e estão relacionadas a uma concepção de saber docente que se desloca de um espaço (o acadêmico) para outro (o profissional).

A questão motivadora proposta a Léa foi: *Quando você estava planejando as aulas ou executando as aulas...em algum momento você lembrou de disciplinas do curso de Letras?”* (Linhas 08 e 09). A resposta que segue (*na questão do planejamento sim...e principalmente quando a gente executa e a gente vê que não deu certo... a gente deve ter de pensar em voltar e pensar...meu deus ...que estratégia eu posso usar para melhorar?* Linhas 10-13) demonstra a associação entre a natureza do saber a exigências de fazer algo de maneira racional como uma implicação da capacidade em explicitar o porquê de ter feito *o que fez e como fez*. Trata-se da existência de um controle consciente da realização de fazer “certas coisas de uma certa maneira”. Isto não significa que a ideia de exigência de racionalidade seja normativa, pois não há uma determinação de conteúdos racionais, apenas se põe em evidência a indissociável relação entre saberes, tendo em vista a construção de um novo (*para melhorar*).

De fato, a atuação docente em detrimento da menção às disciplinas não garante a diluição dos saberes ou competências sob vários aspectos, tais como a capacidade de assimilar uma tradição pedagógica, através de hábitos, rotinas e truques do ofício. Há mais fatores intervenientes para a instauração de uma competência cultural comum dos saberes cotidianos e partilhadas com os alunos, ou mesmo a capacidade de gerir uma sala de aula de maneira estratégica, a fim de atingir objetivos de aprendizagem com base numa ética profissional do ofício de professor.

As dificuldades de sua operacionalização, contudo, não foram evidenciadas no relatório e, quando, reveladas na entrevista, Léa admite ter se sentido frustrada. Vejamos no exemplo (6):

(6)

L.34.Entrevistadora: você conseguiu trabalhar todos os eixos?

L.35.Léa: não como eu gostaria

L.36.Entrevistadora: do que você gostaria...ou até onde foi?

L.37.Léa: acho que a gente trabalhou muito a questão do eixo da leitura, não trabalhou muito

L.38.a questão de análise linguística e produção textual...a gente trabalhou ...o que ficou

L.39.faltando foi análise linguística...que a gente trabalhou uma ou duas aulas no máximo...no

L.40.início o que me frustrou era que tudo o que eu levava pra turma eu tinha de

L.41.mudar...porque a turma era problemática...os meninos não estudavam

- L.42.Entrevistadora: dá um exemplo do que você levou uma vez e teve que mexer
 L.43.Léa: debate...eu queria fazer debate em círculo...não dava...eles não conseguem ficar em
 L.44.círculos nem conseguem debater
 L.45.Entrevistadora: Para chegar a esse debate...trabalhou o quê? Trabalhou o tema? Outro
 L.46.material?
 L.47.Léa: É a gente trabalhou primeiro o tema ... é... tivemos discussões a respeito do tema
 L.48.atraves de textos...de vídeos...então eles já tinham uma base para debater...acho que foi
 L.49.na metade da sequência que a gente levou o debate...só que deixou muito a desejar

(Entrevista realizada em 24/04/2019, fragmento compreendido entre 6'04 e 7'38")

A menção às lacunas do que não pudera cumprir se revela de forma consciente e em uma mescla de argumentos, tais como, “*acho que a gente trabalhou muito a questão do eixo da leitura, não trabalhou muito ... a questão de análise linguística e produção textual...a gente trabalhou ...o que ficou ... faltando foi análise linguística...que a gente trabalhou uma ou duas aulas no máximo...no início o que me frustrou era que tudo o que eu levava pra turma eu tinha de mudar...porque a turma era problemática...os meninos não estudavam*. A negociação do objeto de ensino havia sido acordada após os momentos de observação das aulas e, para a continuidade do processo, o planejamento fora organizado de modo consciente e racional, direcionado pelos objetivos anunciados para o tratamento com os eixos de forma pontual. No entanto, a presença de conhecimentos de base, como se vê, torna-se quase imperceptível. De fato, o lugar, nesse caso, é da prática como espaço de construção de um saber específico. A estagiária não percebe que o sentido de *debate* predominante é o de *discussão* e, por isso, a exploração temática, talvez seja suficiente. Acrescente-se a isso o silenciamento das condições para que a racionalidade técnica sugerida pelo encaminhamento acadêmico pudesse funcionar. O único componente a aparecer é o fato, que não deixa de ser um complicador, de os alunos não atenderem às suas expectativas. Mas o debate foi realizado porque *eles já tinham uma base*. De todo modo, há aí uma concretização que ela parece não perceber nem o que há diferente entre essa construção e a que está proposta pela racionalidade objetiva do pensamento acadêmico.

O último ponto que merece ser destacado diz respeito ao reconhecimento de novas demandas e a multimodalidade do universo digital em função do objeto de ensino pretendido. A pouca habilidade em redimensionar os objetivos iniciais do planejamento de ensino pode ser resultante da interferência de outros saberes, como os pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, de políticas educacionais e de livros didáticos, cuja apropriação não tem sido considerada em discussões de componentes curriculares da formação profissional, de forma sistemática, e, portanto, não consolidadas como conhecimento pela estagiária. A profissionalização para a autonomia e compartilhamento de protagonismos em sala de aula paira ainda sob muitas dificuldades, dentre elas a do conhecimento das novas demandas para tratar as múltiplas práticas de leitura, inclusive em tela, que invadem os jovens aprendizes.

A inserção de suportes tecnológicos diversos, como vídeos e músicas, para discussão do tema eleito para compor o estágio da formanda, é reconhecida como motivadora, embora ela relate uma situação cuja rotina apresente altos e baixos no tocante

ao comportamento e às atitudes dos alunos, a ponto de atribuir a má condução de um debate à *realidade de uma turma problemática e que não estuda*. Vejamos o exemplo (7):

- (7)
- L.50.Entrevistadora: como foi essa inserção da...de levar vídeo com o mesmo tema...como você se
- L.51. programou ... se deu certo...o que que eles acharam?
- L.52.Léa: quando traz essa didática digamos diferente já que não é tão comum ... dessa forma...para
- L.53.eles... então eles ficam assim...encantados e prestam atenção...eles não reclamam
- L.54.Entrevistadora: e ajuda na condução do conteúdo?
- L.55.Léa: sim...muito... a gente levou o vídeo acho que nas primeiras aulas...foram os depoimentos das
- L.56.mulheres que abortaram
- L.57.Entrevistadora: sei...
- L.58.Léa: aí eles ouvem...param...sim, param par escutar...quando alguém fala...eles reclamam
- L.59.Entrevistadora: mesmo essa turma problemática
- L.60.Léa: mesmo essa turma problemática
- L.61.Entrevistadora: sei...então você achou melhor usar o vídeo como motivação...porque você disse
- L.62.que usou nas primeiras aulas e depois não mais
- L.63.Léa: hum-hum...sim...usei também na questão de usar na análise linguística...aquele vídeo que a
- L.64.senhora tinha até indicado e também foi muito positivo...desse mesmo jeito...eles prestaram
- L.65.atenção...riram...conseguiram ainda falar do vídeo depois
(Entrevista realizada em 24/04/2019, fragmento compreendido entre 7'51" e 8'40")

Os trechos em que Léa relata a novidade do material apresentam uma contradição em relação à caracterização da turma como problemática e pouco estudiosa. Em seu discurso, não se percebe uma consciência acerca das estratégias reguladoras das escolhas dos aparatos digitais. O bem-sucedido funcionamento como ferramentas pedagógicas motivacionais é mencionado tanto em aulas de leitura, comprovada pelo trecho *quando traz essa didática... digamos diferente... já que não é tão comum ... então eles ficam assim...encantados e prestam atenção...eles não reclamam* (L.52-53), quanto em aulas de análise linguística, segundo a afirmação, *sim...usei também na questão de usar na análise linguística...aquele vídeo que a senhora tinha até indicado e também foi muito positivo...desse mesmo jeito...eles prestaram atenção...riram...conseguiram ainda falar do vídeo depois* (L-63-64).

Ainda que a inserção de vídeos seja reconhecida como uma estratégia articuladora nas ações desenvolvidas, é preciso cautela para não se confundir o objeto de motivação com o objeto de ensino. Ao ser indagada pela entrevistadora se o material tinha como objetivo ajudar na condução do conteúdo, a entrevistada admite, *sim...muito... a gente levou o vídeo acho que nas primeiras aulas...foram os depoimentos das mulheres que abortaram* (L.55-56). Os trechos põem em crise a situação do estagiário, que, prestes a sair da instituição formadora, não entende (ou não percebe) que o ato de levar a “novidade” por si não é suficiente para redimensionar a implementação de competências e habilidades, conforme preconizam as orientações oficiais.

Atuar na educação básica com base nessas premissas demanda novas formas de

lidar com saberes da formação já consolidados na academia. O formando, muitas vezes, está fazendo o melhor que pode e, ainda assim, percebe que não consegue atuar de forma satisfatória, o que pode gerar angústias e frustrações já no início da profissionalização. Vejamos o trecho em que Léa admite uma ação mal sucedida, conforme suas expectativas, registrada nos trechos, ... *eu queria fazer debate em círculo...não dava...eles não conseguem ficar em círculos ... nem conseguem debater,* (L43-44), e *a gente trabalhou primeiro o tema ... é... tivemos discussões a respeito do tema através de textos...de vídeos...então eles já tinham uma base para debater...acho que foi na metade da sequência que a gente levou o debate... só que deixou muito a desejar*” (L.47-49).

Considerações Finais

As reflexões discorridas no artigo em pauta direcionam para síntese das reflexões desenvolvidas em dois aspectos. Inicialmente vale salientar que não se trata de responder as indagações, postas na introdução, de forma objetiva com uma afirmação ou negação para as perguntas: *Existe articulação entre as noções sobre oralidade e letramento digital e a prática docente durante o estágio? e É possível constatar uma sistematização do gênero debate como culminância da unidade de ensino?* A não polaridade das respostas decorre da consciência em se tratar o objeto de estudo- atividades de planejamento de estágio- como um processo de contínuas mudanças e múltipla variáveis.

Neste espaço de subjetividades, é possível refletir sobre o recorte analisado, evidenciando alguns equívocos que perturbaram a articulação entre saberes de referência e a prática docente. No tratamento da oralidade, por exemplo, ignorou-se que o objeto de ensino previsto para a unidade, o gênero *debate*, necessitava de uma abordagem linguístico-estrutural e discursiva para a compreensão de seu funcionamento, ausência que impediu a prática do gênero em sala de aula. Além disso, o saber de referência não manifesto, nem pela entrevista realizada nem pelos documentos acessados (relatório de estágio e planos de aula) fazem emergir implicações sobre o pouco saber sistematizado para o tratamento adequado em sala. Nesse caso, o debate e a discussão parecem ter tido funcionamento semelhante no decorrer do estágio.

Quanto ao letramento digital, observaram-se práticas letradas restritas à seleção de materiais digitais (vídeos e música) como motivadores para o desenvolvimento de estratégias de leitura para a abordagem da temática, *Legalização do aborto*, e para o uso de operadores argumentativos. Em ambas as situações de motivação, o vídeo foi o instrumento catalisador de algumas ações da formanda, a ponto de ela assumir que dedicou mais aulas ao eixo de leitura, sem apresentar uma explicação que pudesse ser consequência de uma ação consciente e controlada do processo e não uma ação que pareceu fortuita.

A inserção de materiais digitais e de algumas estratégias de leitura nas rotinas escolarizadas baseadas na predição, inferência e associações, resgatando-se conhecimentos linguísticos e de mundo, são consideradas um acerto inequívoco da empreitada, o que coloca o estagiário, em questão, num patamar para além da exclusividade do paradigma tradicional de ensino que busca tão somente o resgate da formalidade do código linguístico.

A diversidade de gêneros textuais como curta-metragem, vídeos de humor, depoimentos, textos de opinião, slogans e clipes de músicas nem sempre óbvios revela um formando ávido por material confiável e de boa qualidade. Filtro indispensável à

organização do acervo.

Alguns desacertos que limitaram o desenvolvimento de novas estratégias ancoram-se na superficial exploração de aspectos da multimodalidade, inerente aos textos imagéticos, como trilha sonora, cores, cenários, e tantos outros recursos construídos nessa mídia específica para seduzir o leitor. Desconsiderar tais propósitos comunicativos minimizam os efeitos do mediador de produção de sentido, relegando-o a um outro lugar, o da indiferença e do desafeto. Ou ainda, nas palavras de Moran (2013), o problema está no uso da tecnologia mais para entretenimento do que pedagógico, favorecendo um uso que favorece a diversão e o entretenimento e não o conhecimento sobre a língua em suas diversas facetas.

Enfatizar ações em que o entretenimento seja central (ou preponderante) para a discussão temática nas atividades de leitura, na prática docente, mascara e promove um retrocesso nas conquistas continuamente disputadas, instauradas por um paradigma que põe em crise essas opções que nem centra o ensino no estudo do código em si. O impacto de ações como essa deveria ser refletida nos espaços de formação para que estes possam redimensionar, adequar e situar *o que, quando, como e quando* flexibilizar o ensino de língua/leitura na educação básica, uma vez que a universidade e a escola sofrem influências sócio-políticas, históricas, ideológicas e culturais na gestão de suas múltiplas atividades e na operacionalização do currículo.

É urgente o diálogo entre as diferentes agências de letramento, para que uma fomenta na outra o contínuo desafio de incluir os sujeitos da contemporaneidade no maior número de práticas sócio-políticas, engajando-os em situações que emergem do conflito cotidiano das relações sociais e contínuas da existência no mundo do trabalho.

Referências

APARÍCIO, A. S. Análise Linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. São Paulo: Pontes, 2014, p. 81-110.

ARAÚJO, D. L. de.; RAFAEL, E. L.; AMORIM, K. V. Estudos de oralidade: O ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente. In: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. (Orgs.) **A oralidade em foco**: conceito, descrição e experiências de ensino. São Paulo: Pontes, 2016, p.27-48.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: CNE/MEC, 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FAIRCHILD, T. M. Escrita, saber e conhecimento: alcance da pesquisa no estágio em Letras. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos; MELO, M. A. de. (Orgs.) **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. São Paulo: Pontes, 2014, p. 23-44.

FICHTNER, B. O conhecimento e o papel do professor. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 209-226.

FREIRE, M. e LEFFA, V. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: LOPES MOITA, L. P.(org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, p.59-78.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 489-512.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Educação, pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil. In: PIMENTA, S. (org.) **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 89-148.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOTA, E, A, D.; PRADO, G. V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. In: **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. N.30, janeiro/junho, 2008, p. 109 – 134.

POZZOBON, M. Gêneros multimodais na formação do agente letrado. In: LUTERMAN, L. A. e POZZOBON, M. M. et alii. (org.) **Educação linguística e formação docente: diferentes olhares epistemológicos**. Campinas, SP: Pontes, 2017.pp19-32.

PEREIRA, B. e SILVA, W. M.O debate no espaço escolar: objeto de ensino ou estratégia metodológica? In: ARAÚJO, D. L.de, SILVA, W. M. (Orgs.) **A oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino**. São Paulo: Pontes, 2016, p. 121-144.

SANTOS, I. E. dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. Niterói, RJ: Impetus, 2013.

SFORNI, M. S. de F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 469-488.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, I. Prefácio. SIGNORINI, I. (org.) **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 7-18.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.