

## TEORIA VAI, PRÁTICA VEM: O ENSINO DE ORALIDADE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### *THEORY GOES, PRACTICE COMES: THE TEACHING OF ORALITY FOR TEACHER EDUCATION*

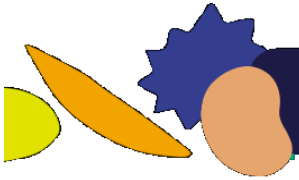
Renilson Nóbrega Gomes  
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino  
Universidade Federal de Campina Grande  
renilson.professor@hotmail.com

**Resumo:** Neste relato de prática, discuto sobre formação inicial do professor de Língua Portuguesa mediante um processo didático-pedagógico que primou pela aliança entre teoria e prática, demonstrando como o ensino acadêmico poderá se efetivar compenetrado no que se realiza em sala de aula. Para tanto, sustento-me numa discussão teórica e um objeto de ensino de livro didático proposto para ser escolarizado no ensino médio, articulando conceitos teóricos à escola com a prática desse objeto (entrevista) propagada como temática de estudo na universidade. Nesse contexto, objetivo descrever práticas no ensino superior com foco no entrelaçamento teórico e prático, entre o que se discute na universidade e o que se realiza pedagogicamente na escola, pontuando possibilidades de aproximação entre as duas esferas. Teoricamente, filio-me aos conceitos teóricos sobre formação docente e ensino de oralidade, com destaque para o gênero entrevista. Quanto à metodologia, é uma pesquisa qualitativa com influência documental e interpretativa, em cuja geração de dados, utilizei um artigo científico, um capítulo de livro e uma proposta de produção de texto de livro didático. Como resultados, posso apontar que a relação de saberes teóricos com saberes práticos em contexto de formação de professor de Língua Portuguesa pode ocorrer, estabelecendo, por fim, um diálogo entre o que se discute academicamente com o que se faz escolarmente. Com essa percepção, é possível depreender que a teoria pode contribuir com uma prática mais elaborada no que toca à definição do objeto e das estratégias com foco no conteúdo a ser ensinado.

**Palavras-chave:** formação docente; teoria; prática; ensino; oralidade.

**Abstract:** In this practice report, I discuss the initial training of Portuguese language teachers through a didactic-pedagogical process that excels in the alliance between theory and practice, demonstrating how academic teaching can be carried out in line with what takes place in the classroom. To this end, I rely on a theoretical discussion and a textbook teaching object proposed to be taught in high school, articulating theoretical concepts at school with the practice of this object (interview) propagated as a study theme at university. In this context, the objective is to describe practices in higher education with a focus on the theoretical and practical intertwining, between what is discussed at the university and what is carried out pedagogically at school, highlighting possibilities of rapprochement between the two spheres. Theoretically, I adhere to theoretical concepts about teacher training and oral teaching, with emphasis on the interview genre. As for the methodology, it is a qualitative research with documentary and interpretative influence, in which data generation, I used a scientific article, a book chapter and a proposal for producing text from a textbook. As results, I can point out that the relationship between theoretical knowledge and practical knowledge in the context of Portuguese language teacher training can occur, ultimately establishing a dialogue between what is discussed academically and what is done at school. With this perception, it is possible to infer that theory can contribute to a more elaborate practice in terms of defining the object and strategies focused on the content to be taught.

**Keywords:** teacher training; theory; practice; teaching; orality.



## Situando a conversa em contexto de estágio docência

Após vivenciar por, aproximadamente trinta anos, experiências de ensino na educação básica, trafegando, precisamente, nos anos finais do Ensino Fundamental, como também no Ensino Médio, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa em escolas pertencentes às redes de ensino do município de Tenório-PB e do estado da Paraíba, destaco, na condição de estudante do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campinha Grande, a experiência de ministrar aulas como professor-estagiário na educação superior.

Sob a orientação da professora doutora Williany Miranda da Silva, no período de 24 de novembro de 2021 a 01 de abril de 2022, semestre 2021.2, colaborei, na condição de estagiário, com a ministração da disciplina *Estudos de Oralidade e Escrita*, do curso de Letras-Português, da Unidade Acadêmica de Letras, da UFCG, visando articular a temática de minha tese que versa sobre “formação docente” com a realidade de ensino superior.

Com uma frequência de dezoito alunos, alguns desistentes e doze chegando ao final, e em período de pandemia, as aulas ocorreram em dois modelos, quais sejam: síncrono, às quartas-feiras (18h00 às 20h20min), via *Google Meet*, e assíncrono, às sextas-feiras (20h00 às 21h30min), via *Google Classroom*. No total, foram realizadas vinte e sete aulas, sendo quatorze aulas síncronas e treze aulas assíncronas. De modo igual, além dos dois modelos de aulas citados, informo que os/as acadêmicos foram atendidos/as, quando solicitavam, tanto no grupo de *WhatsApp* da turma quanto no privado. Estas aulas foram distribuídas em três etapas, compondo, assim, as unidades um, dois e três do referido semestre, cujo término de cada período se deu com o desenvolvimento de uma atividade, objetivando a geração de notas.

Entre as ações implementadas no percurso do estágio, participei de reuniões de planejamento e reflexões sobre aulas realizadas; acompanhei e ministrei aulas; orientei e corrigi atividades, com a explanação de resultados diagnosticados durante a correção das produções, possibilitando a conscientização do aproveitamento adequado de leituras e discussões teóricas ante às respostas dos estudantes.

Neste período, era objetivo do planejamento conjunto descrever práticas no ensino superior com foco no entrelaçamento teórico e prático, entre o que se discute na universidade e o que se realiza pedagogicamente na escola, pontuando possibilidades de aproximação entre as duas esferas. Assim, busquei responder à seguinte questão: *como ocorre a intersecção entre saberes teóricos e saberes práticos na formação de professores de Língua Portuguesa?*

Essa questão norteou as ações de planejamento e atuação em sala de aula para dirimir conversas de senso comum em que professores da educação básica alegam discrepância entre o que se discute na universidade com o que acontece na sala de aula. Com a pretensão desenhada, organizei o relato de prática em quatro seções que se desenham a seguir – esta introdução, sucedida pela que contempla a base teórica, outra que elenca um objeto de ensino de oralidade dentre os vários discutidos em sala e, por fim, uma seção em que são postas reflexões suscitadas a partir da prática de estágio, à guisa de conclusão da experiência vivenciada.

## O disse me disse da formação: entre teorias e teóricos

No que se refere ao teor de conversas de professores sobre o que se propaga no período de sua formação e se faz profissionalmente, Nóvoa (2017) declara que essas ocorrem devido ao sentimento de insatisfação originado da distância profunda entre as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, que chegam a pensar que as produções acadêmicas pouco contribuem para transformar as suas condições socioprofissionais. Assim, surgem as críticas às universidades formadoras de professores, sendo estas expressas no sentido de se perceber tais lugares como sistematizadores de uma visão técnica e aplicável, dissociada da realidade social, cultural e política a qual aqueles pertencem.

Em consequência do exposto, surge a necessidade de se pensar na formação de professores com olhar voltado para a sua profissão, consolidando, assim, uma interface entre a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão. Os anos de 1987 a 1992, segundo Nóvoa, trouxeram à baila uma nova abordagem de formação docente, tomando por base as ideias de professor reflexivo e de professor pesquisador. Ou seja, profissional capaz de criticar e desenvolver as suas práticas à medida que reflete sozinho ou em conjunto na ação e sobre a ação, acerca do ensino e de suas condições sociais que modelam as suas experiências docentes (Zeichner, 1993).

As universidades ainda continuam fechadas nas suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas, tornando-se urgente uma célere mudança de tal paradigma. Este desejo é aguardado ora se pensando na formação de professores, ora no próprio futuro da docência e da educação brasileira. Assim, programas de formação do pessoal dirigente e de melhoria das escolas continuam ignorando os conhecimentos e experiências dos professores (Zeichner, 1993).

A esse respeito, utilizando-se de uma metáfora para se referir ao desenho de formação de professores mencionado, Shôn (2000) escreve sobre a topografia irregular da prática profissional, concebendo-a como um terreno alto e firme de onde se pode ver um pântano. Para o autor, no plano mais elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas, baseadas em pesquisas. Enquanto isso, na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. Tal dilema constitui-se de duas fontes: conhecimento profissional rigoroso, baseado na racionalidade técnica, sendo este instaurado nas universidades, e a consciência das zonas de práticas pantanosas e indeterminadas, configuradas nas escolas.

Em acréscimo, à luz dos postulados de Andrews, Bartell e Richmond (2016), Nóvoa reforça a necessidade de se repensar os modos com os quais têm se configurado tal evento docente, propondo que este processo se inicie a partir de uma reflexão acerca da zona de fronteira que tem distanciado a universidade das escolas, na perspectiva de se preencher um vazio que tem dificultado a implantação de um novo modelo de formação de professores.

Para isso, Nóvoa (2017) aponta alguns caminhos possíveis para que as universidades trilhem e concretizem um novo projeto de formação continuada, pontuando as seguintes características: a) uma casa comum da formação e da profissão, ou seja, um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação; b) um lugar de entrelaçamentos em que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão

baseada no conhecimento; c) um lugar de encontro, um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos; d) um lugar de ação pública que envolva os estudantes na vida das comunidades.

Nessa esteira, Freire e Leffa (2013) propõem que a formação docente transcorra a partir de uma visão conceitual renovada e questionadora, denominando-a de auto-heteroecoformação, ou seja, um processo formativo isento da visão reducionista e simplificadora, que destaca os sujeitos, suas individualidades, suas inter-relações e o ambiente em que se constituem, se desenvolvem e se transformam.

Assim, Freire e Leffa (2013) discorrem sobre os movimentos da Teoria tripolar de formação – autoformação, heteroformação, ecoformação, bem como as dimensões dos processos formativos: ação, sujeito, objeto e relações.

Sobre os primeiros, os autores definem autoformação com uma ação do eu como sujeito individual e social, pela responsabilização do indivíduo pela sua própria formação, tornando-se sujeito e objeto da mesma; a heteroformação como uma ação que se efetiva entre indivíduos, ou seja, uns sobre os outros, indicando a dimensão social do processo formativo e caracterizando a conformação; e a ecoformação com uma ação do meio ambiente sobre os indivíduos, revelando a dimensão ambiental e ecológica do processo formativo.

Quanto aos segundos, assim conceituam: ação: agir do sujeito sobre si mesmo (individual); dos sujeitos uns sobre os outros (social); e/ou do ambiente sobre o(s) sujeito(s) e, reciprocamente, dele(s) sobre o ambiente (ambiental ou ecológica), sujeito: indivíduo, social e ecológico na medida em que ele atua e se relaciona com os polos da autoformação, heteroformação e ecoformação; objeto: articula as dimensões anteriores, uma vez que uma ação de um sujeito se direciona a um objeto.

Nesse sentido, Saujat (2004) ressalta, no que tange à concepção prática reflexivo, que o saber se encontra incorporado e é a fonte da eficácia da atividade profissional que pode ser representado como um diálogo dos profissionais com os problemas das situações com que se defrontam. O autor ainda acrescenta que a experiência profissional é assimilada à experimentação, uma confrontação com o real produzido no contínuo de um curso de ação situada. Logo, a confrontação poderá alimentar a dinâmica de uma reflexão na ação, articulada a uma reflexão sobre a ação conduzida a posteriori, fonte de novos conhecimentos para o profissional.

No próximo tópico, ilustro uma possibilidade de fusão entre discussões teóricas com um objeto de ensino proposto para ser utilizado didaticamente, oportunizando, assim, a inclusão de noções teóricas à escola e a prática desse objeto (entrevista) difundidas como objeto de estudo na universidade.

### **Entre tentativas e acertos: o casamento amigável da teoria com a prática**

Para o desenvolvimento deste tópico, apresento três vivências didáticas, sendo duas ministradas por mim, professor-estagiário e a outra, pela professora titular da disciplina em que realizei o estágio em relato. Para tanto, reúno indícios que balizaram as perspectivas durante tal período, conforme promete o título que denomina esta parte do relatório de prática em exposição.

Em relação à dimensão teórica, que ocorreu em aulas diferentes, saliento que foram realizadas a discussão do artigo científico *O gênero entrevista como ferramenta de ensino em aulas de Língua Portuguesa*, de Pacheco (2008), assim como do capítulo, *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*, de Schneuwly e Dolz (2004).

Na discussão do artigo de Pacheco, recuperei considerações feitas pela articulista sobre os gêneros e sua aplicação na escola, textos jornalísticos e o estudo da língua, e uma proposta de trabalho com o gênero entrevista. Enquanto isso, na explanação do capítulo de Schneuwly e Dolz, refleti, com os alunos, sobre práticas, atividades e gêneros de linguagem, a escola como lugar e como negação da comunicação. Nesse ponto, pude dialogar com eles acerca de gêneros textuais/discursivos variados: O debate: lugar de manipulação ou instrumento coletivo de reflexão; A entrevista radiofônica: um gênero a conhecer e a dar a conhecer aos outros; e O resumo: um gênero escolar reinterpretado ou: da necessidade de reconstruir a lógica enunciativa de um texto.

À luz das teorias expostas, no que toca à dimensão prática, considero muito oportuna a conexão que a professora estabeleceu entre os conceitos explanados com a proposta de produção de texto<sup>1</sup>. A referida proposta está contida na Unidade 3, capítulo 2, do livro didático Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, de Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 231-235). Nela, o gênero entrevista é proposto para ser desenvolvido. Para isso, os autores sugerem um processo didático-pedagógico dividido em duas partes, a saber: o primeiro, *Foco no texto*; e o segundo, *Hora de escrever*, subdividido em duas subpartes: *Antes de escrever* e *Antes de passar a limpo*. A seguir, citamos o que prescreve as referidas dimensões que compõem a proposta analisada:

Em Foco no texto, os autores propõem, inicialmente, que seja lida uma entrevista com o rapper Emicida - "O racismo é a minha luta para a vida", diz Emicida. Tal entrevista foi produzida por Amanda Nogueira e disponibilizada no jornal eletrônico Folha de São Paulo – link de acesso <http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2015/08/1669076-o-racismo-e-a-minha-lutapara-a-vida-diz-emicida-leia-entrevista-na-integra.shtm>. Em seguida, eles sugerem uma atividade (p. 233-234) composta por nove questões que versam sobre conhecimentos de texto, conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos linguísticos (KOCH; ELIAS, 2017), de modo que para serem respondidas, o aluno deverá pautar-se no texto lido – entrevista.

Em Hora de escrever (p. 234), os alunos são motivados a produzir uma entrevista, individualmente ou em grupo, cabendo ao professor orientar tal produção no intento do texto ser divulgado em uma revista que será lançada no projeto Fatos em revista, no final da unidade – bimestre escolar.

Na subparte Antes de escrever (p. 235), os autores orientam que o aluno pense em quem irá entrevistar, considerando o perfil da revista – um músico, um jogador de futebol ou de vôlei, um ator, um palhaço, um cineasta, um jovem ou um pai de aluno que tenha uma experiência interessante para contar, por exemplo. Também dão orientações no que toca à preparação de um roteiro de perguntas para que este não seja muito extenso, considerando que a transcrição das respostas é bastante

<sup>1</sup> No artigo *Produção do Gênero Entrevista: Uma Análise da Abordagem em LD*, publicado em 31 de março de 2023, pela Revista Letra Magna, Gomes e Silva retomam a discussão deste relato de prática, acrescentando informações, aqui, apenas citadas. Portanto, recomendamos a sua leitura. *Link* de acesso: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2161/1417>

trabalhosa. Para isso, o aluno deve planejar algumas perguntas a fim de que tome como apoio durante um momento de improvisação da entrevista. Também aconselham que grave a entrevista e tire fotos do entrevistado, bem como lhe peça autorização para eventual publicação tanto das informações repassadas sobre os questionamentos lhe apresentados quanto de imagens que permitiu que fossem feitas, devendo, para isso, o aluno produzir um termo de consentimento – destaque nosso. Em adição, para o ato de transcrição das perguntas e respostas, os autores pedem que o aluno passe o registro oral para o escrito, eliminando informalidade, deixando o texto de acordo com a norma-padrão da língua. E, por fim, escolha um trecho da fala do entrevistado e, a partir dele, crie um título atraente para a entrevista, além de um texto de introdução, apresentando o entrevistado e situando seu trabalho ou sua experiência na área em que ele atua.

Na subparte Antes de passar a limpo (p. 235), os autores solicitam que o aluno observe se o texto da entrevista se relaciona ao perfil da revista escolhido, considerando o grupo e público a que se destina; se o título é atraente e se há um texto de apresentação que situa o leitor quanto à atuação do entrevistado; se a sequência de perguntas e respostas cria um ritmo natural e agradável para a leitura; se o grau de informalidade da linguagem e as marcas de oralidade são adequados ao perfil da revista.

Em consideração à proposta de produção de texto para o gênero entrevista exposta, na sua explanação, a docente chamou a atenção para a objetivação – trabalho abstrato que foca na descrição do objeto, texto, dissociado de uma comunicação efetiva – que ainda se configura nas atividades de linguagem sugeridas pelos manuais de ensino e aprendizagem utilizados na sala de aula, com foco na produção de um determinado gênero. Na ocasião, ela endossou que tal procedimento se demonstra ainda recorrente nos referidos suportes, de modo que a fala e a escrita são escolarizadas, desvinculadas de uma prática social de linguagem, ou seja, aproximada com a que o sujeito a emprega no seu dia a dia para atender a questões de ordem pessoal, cidadã e profissional, por exemplo.

Nesse sentido, como base no que refletem Schneuwly e Dolz (2004), a professora destacou que no ensino de produção de textos orais e escritos, um gênero articula as práticas sociais que encaminham o modo de ser e viver que rege nossa vida, devendo, portanto, os objetos escolares se aproximarem o mais possível da realidade. Nessa ótica, as práticas de linguagem fornecem um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem), orientando, assim, as atividades de linguagem que devem adotar um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (capacidades para produzir e compreender a linguagem).

A realização de entrevistas com familiares e pessoas da comunidade, objetivando extrair repertórios para compor memórias que serão publicadas em um livro da turma, é um exemplo de prática social que orienta em sala de aula a atividade de linguagem, momento no qual os alunos encontrarão sentido para o que aprenderão sobre o referido gênero, considerando a aplicação real que o darão.

Com base nessa ilustração, a professora orientou que as atividades de linguagem sejam pautadas em razões concretas para a sua efetivação, semelhante ao que ocorre socialmente, funcionando, assim, como uma interface entre o sujeito e o meio e responda a um motivo geral de representação-comunicação. Para Schneuwly e Dolz,

uma ação de linguagem se produz, compreende, interpreta ou memoriza um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, movimentando, para isso, a operação de capacidades discursivas e linguístico-discursivas. À vista disso, reforçou o que sugere a proposta de produção de texto, quando na seção *Hora de escrever*, orienta o professor a informar para os alunos o destino final de suas produções, que é compor os textos de uma revista que será no projeto *Fatos em revista*, no final do bimestre.

Mesmo assim, a professora disse que os autores do livro didático vão de encontro ao que os teóricos sugerem, pois, na primeira parte da proposta de texto, eles mobilizam uma atividade de linguagem para, depois, sugerirem a prática de linguagem que se realizará a partir do gênero entrevista. Ademais, lembrou de que tal procedimento ocasiona um desdobramento, ou seja, na escola, o gênero não é mais um instrumento de comunicação, apenas; é também objeto de ensino-aprendizagem. “O aluno encontra-se, num espaço de “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 65).

Baseada na proposta de texto analisada, a professora pontuou que a comunicação desaparece, sendo substituída pela objetivação, bem como torna o gênero, no caso, a entrevista, uma forma linguística cujo domínio é o objetivo. Decorrente de tal didática, ocorre uma inversão, ou seja, o gênero que é um instrumento de comunicação, passa a ser uma forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção.

A referida inversão feita por Cereja, Vianna e Damien ocorre a partir da proposta de leitura de uma entrevista, seguida da atividade a ser respondida com base em tal texto, cujo foco é descrever o gênero *entrevista* visando, logo após, ao aluno retomar a referida descrição na produção, o que favorece a uma abordagem do gênero em direção contrária a uma situação de comunicação autêntica (Schneuwly; Dolz, 2004).

Diante disso, com foco na didatização e implementação do gênero entrevista na sala de aula, após ter discutido os encaminhamentos didáticos-pedagógico contidos na proposta de texto em análise, a professora apontou outras ações, quais sejam: leitura, produção, aplicação, textualização, ou seja, convertendo do oral para o escrito as informações apresentadas pelos entrevistados no ato da entrevista. Ademais, retomou os passos que Pacheco (2008) orienta na condução de um projeto de ensino cujo foco seja a produção de uma entrevista, a saber: situação inicial, formação de grupos, produção de perguntas, coleta das respostas, orientações prévias e depois da entrevista, registros ou produção textual, socialização da entrevista, e reescrita do texto.

Nessa ótica, a professora propôs que na escola sejam pensados eventos que apontem necessidades de comunicação, justificando para os alunos razões para se falar e escrever, de se referir aos textos. Em vista disso, acentuou que “o gênero nasce naturalmente da situação. Ele não é, assim, tratado como tal, não é descrito, nem menos ainda, prescrito, nem tematizado como forma particular que torna um texto” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 65).

Assim, o cruzamento da dimensão teórica com a dimensão prática, com base na proposta de texto sugerida pelo livro didático para ser trabalhada na sala de aula, enfatiza a objetivação do gênero, desarticulada de uma situação real como ocorre socialmente. Os autores propõem a leitura de um gênero “modelo” e a resolução de uma atividade, com vistas à produção da entrevista.

Em síntese, a referida proposta de ensino não se associa com a que Pacheco (2008) propõe, sendo reforçada por Schneuwly e Dolz (2004), considerando a abordagem que Cereja, Vianna e Damien fazem sobre atividade de linguagem e produção de texto. Esta, como pontuou a teoria, deveria ter ocorrido a partir de uma prática de linguagem situada como assim acontece no exterior da sala de aula, e na

execução de passos, a exemplo dos percorridos por Pacheco, que, de fato, contribuem na gestão do gênero que se almeja produzir.

No próximo tópico, destaco minhas impressões de docência em nível superior, com ênfase para uma das atenções dadas ao tempo que marcou o período ora relatado, levando em conta a possibilidade de encontro entre teoria e prática compenetrado no ensino de oralidade no período de formação de professores.

### **Entre o feito e o rarefeito – do que se faz ao que se refaz, dilui-se, dilata-se...**

Ao final da aula cujas estratégias metodológicas de ensino centrou-se na conexão de teorias lidas e discutidas com a prática, sendo esta última a partir da análise de uma proposta de ensino disponibilizada pelo livro didático de português para ser implementada em sala de aula, o que enfatizo foi a vontade de reproduzir o que a professora ilustrou, demonstrando a possibilidade de alinhamento entre o que se discute na formação de professores e o que se realiza na docência. Tal momento foi o bastante para responder à pergunta e atender ao objetivo que conduzimos para os dias de estágio!

Para muitos professores, universidade e escola caminham em direções opostas. No entanto, pude experienciar que tanto uma esfera quanto a outra podem dialogar e contribuir na resignificação do que se faz didaticamente nas salas de aula das três modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) que compõem a educação básica.

A sensação de migrar de uma atividade para uma prática de linguagem, assim como de repensar propostas de texto que levam a escola a contribuir com o desaparecimento da comunicação, e passe a servir para que esta se efetive de forma autêntica, aumentou ainda. Importa acrescentar que isso ocorreu quando a professora titular da disciplina correlacionou o trajeto didático proposto pelos autores do livro didático analisado com o apontado por Pacheco para a escolarização do gênero entrevista, sendo reforçada pelas orientações de Schneuwly e Dolz.

No que tange às ações docentes implementadas na condição de professor estagiário da disciplina inicialmente citada, acuso a satisfação em atuar no ensino superior, na área da educação, com foco na reinvenção e redefinição do que se faz na educação básica para qual aquela existe e tem como meta de trabalho. Valorizando essa experiência, pude confrontar a mim mesmo a partir do momento que passei para o outro lado, na reflexão de como a teoria pode favorecer a uma prática mais elaborada de forma pontual que envolve a definição do objeto e das estratégias sem perder de vista o conteúdo de ensino – vetor principal de que deve se ocupar um professor de língua portuguesa.

Outro ganho diz respeito à aprendizagem que adquiri/construí no tocante à manipulação de conceitos com foco na formação de professor, uma experiência que se coaduna com a temática de minha pesquisa que se encontra em processamento, possibilitando uma experiência única entre teorizar para construir a tese e observar na prática docente tal teorização, ainda que o objeto seja outro, a aprendizagem é real e transferível a outros contextos de ensino.

Não posso deixar de aferir uma mudança de pensamento, com a escuta, entre palavras e ações da experiente supervisão, de que uma educação dinamizada na escola ainda é o caminho que prepara pessoas, sobretudo, aquelas que contam apenas com este dispositivo de ascensão e inserção social. Em outras palavras, é dever do professor tratar o conteúdo, mas o material humano é soberano para que esse conteúdo seja



ressignificado na interação entre alunos e docente. Uma prática, por melhor que seja, se não toca pessoas não muda uma situação e, por isso, atuamos numa sala de aula tendo em vista que educação deveria significar mudança!

### Referências

CEREJA, W.; VIANNA, C.; DAMIEN, C. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, (vol. 3). São Paulo: Saraiva, 2016.

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

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Políticas de formação: a formação para uma profissão**. *In: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>*.

PACHECO, L. P. O gênero entrevista como ferramenta de ensino em aulas de Língua Portuguesa. **Linguagens & Cidadania**, v. 10, n. 2, jul./dez., 2008

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004b, p. 5-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem ao objeto de ensino. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras, 2004, p. 61-77.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256 p.

ZEICHNER, Keneth. O professor como prático reflexivo. *In: A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.