

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

Rozana Aparecida Lopes Messias

**GÊNEROS ORAIS E ENSINO:
TRAJETÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DO “CONHECIMENTO PESSOAL
PRÁTICO” NA “PAISAGEM” ESCOLAR**

**Marília- SP
2009**

ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS

**GÊNEROS ORAIS E ENSINO:
TRAJETÓRIAS DA CONTRUÇÃO DO “CONHECIMENTO PESSOAL
PRÁTICO” NA “PAISAGEM” ESCOLAR**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagem Pedagógica do Ensino de Linguagens, para a obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientador: Prof.Dr. João Antônio Telles

**Marília – SP
2009**

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico
de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Messias, Rozana Aparecida Lopes.

M585g Gêneros orais e ensino: trajetórias da construção do
“conhecimento pessoal prático” na “paisagem” escolar /
Rozana Aparecida Lopes Messias. – Marília, 2009.
223 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.
Bibliografia: f. 161 -167
Orientador: Profº Drº João Antonio Telles

1. Educação. 2. Língua portuguesa - Ensino.
3. Conceitos de gêneros orais. 4. Produção de textos orais.
I. Autor. II. Título.

CDD 372.6

ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS

**GÊNEROS ORAIS E ENSINO: TRAJETÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DO
“CONHECIMENTO PESSOAL PRÁTICO” NA “PAISAGEM”
ESCOLAR**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Presidente e orientador: Dr. João Antonio Telles

Membro titular: Dr^a Stela Miller

Membro titular: Dr. Juvenal Zancheta Júnior

Membro titular: Dr^a Solange Aranha

Membro titular: Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães

Suplentes:

Dr^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Dr^a Maximina M. Freire

Dr^o Dilma Maria de Melo

Marília, 2 de março de 2009.

*Para meus filhos Vítor e Júlio, tesouros inestimáveis, e para
meu marido Cláudio, com amor.*

AGRADECIMENTOS:

Agradeço a Deus que tornou concreta mais essa realização.

Ao professor Dr. João Antonio Telles pela orientação amigável, atenta, competente, pelo “zelo pedagógico” que demonstra para com seus orientandos.

Aos professores Dr^a Creobel Franco Maimoni, Dr^a Clélia Cândida Spinardi Jubran, Dr^a Vilma Fernandes Neves e Dr^o Rafael Eugênio Hoyos-Andrade que participaram direta e indiretamente de minha trajetória na pesquisa.

À Dr^a Stela Miller pela leitura criteriosa, pelas sugestões relevantes e pela atenção que sempre dispensou a seus alunos.

À Dr^a Solange Aranha que contribuiu com sabedoria, mostrando-me novas reflexões e possibilidades.

Ao Dr^o Juvenal Zancheta Júnior, pela leitura sensata e abertura à reflexão.

À Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães, por apontar novas direções e possibilidades de aprofundamentos.

Às professoras da “Escola do sonho” Maria e Milca, à coordenadora Samanta, à vice-diretora e, especialmente, ao professor João que filmou suas aulas, expondo sua prática à reflexão.

Ao “Seu Oscar”, secretário da escola e amigo fiel, agradeço por tudo que sempre fez para viabilizar meus trabalhos.

A minha querida mãe Francisca por irradiar luz e esperança na minha vida sempre.

A minha adorada irmã Rosiney, companheira inseparável de todas as horas e interlocutora imprescindível em minha vida acadêmica.

A meu querido irmão Adão, que nunca mediu esforços para me ajudar nesta empreitada.

À Amiga Regina, que esteve ao meu lado durante todo o processo de gestação e confecção desse trabalho, agradeço por sua lealdade, por seu companheirismo e equilíbrio nas horas mais amargas.

À amiga Djane Antonucci Corrêa que sempre acreditou no meu potencial, mais do que eu mesma.

Ao querido amigo Leandro, pela presença positiva, por compartilhar comigo seus conhecimentos, pela disponibilidade com que sempre me ajudou, me ouviu e me aconselhou.

A todos os amigos que conviveram comigo nesse período de alegrias, aflições e descobertas.

A minha amada família que soube compreender minha presença, muitas vezes, ausente.

À agência CAPES pelo apoio financeiro, essencial para o desenvolvimento desse trabalho.

(...) o sujeito da experiência é um sujeito passional: receptivo, aberto, exposto (...). Da paixão também se desprende uma epistemologia, uma ética, uma política e uma pedagogia.

Jorge Larrosa

MESSIAS, Rozana Ap. Lopes. **Gêneros orais e ensino: trajetórias da construção do “conhecimento pessoal prático” na “paisagem” escolar.** Marília, 2009. 229p. Tese (Doutorado em Educação – Linha de Pesquisa: Ensino na Educação Brasileira – Abordagem Pedagógica do Ensino de Linguagens) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO:

O trabalho em questão objetiva compreender de que maneira professores de língua portuguesa constroem seus conceitos de gêneros orais, quais conceitos possuem e como implementam práticas didáticas de produção de textos orais em suas aulas. Ao observar a configuração dos conceitos que permeiam a prática desses docentes, busco salientar as paisagens pelas quais transitam esses profissionais e como essas interferem na construção de seu conhecimento pessoal prático. As preocupações expostas foram originadas pela crescente discussão acerca da importância do ensino de gêneros orais na escola - sobretudo após a publicação dos PCN para o Ensino de Língua Portuguesa (3º e 4º Ciclos) ocorrida em 1998. Outro fator foram as inquietações remanescentes de um trabalho anterior, *A oralidade nas aulas de língua portuguesa: análise de um caso* (MESSIAS, 2002), cujo foco incidia na observação do tratamento dado à produção de textos orais por um professor de língua portuguesa, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Sendo assim, retornei à mesma escola e, dessa vez, tive como parceiros outros professores, além de uma coordenadora pedagógica, uma vice-diretora e alguns alunos. Como forma de materializar a pesquisa, promovi reuniões de estudo, com os professores; elaborei um questionário que foi respondido pelos docentes e por alguns alunos; realizei entrevistas. Um dos professores, ainda, filmou algumas atividades de produção de textos orais ocorridas em suas aulas. A forma como a investigação foi conduzida a caracteriza como pesquisa qualitativa, tal como explicitado por Lüdke e André (1986), mais especificamente uma pesquisa ação nos moldes especificados por Thiollent (2002). O estudo desenvolveu-se em tom narrativo, pois, durante o percurso, a ênfase nos textos produzidos pelos professores tornou-se fundamental para a construção dos sentidos. Por meio dos relatos, das entrevistas (gravadas e transcritas), dos diários de pesquisa, dos questionários busco tirar significações, valendo-me da hermenêutica de Gadamer (1997), das

possibilidades lingüísticas de interpretação de textos, da visão bakhtiniana da língua e da concepção de gêneros discursivos por ele instaurada. Busco amparo, também, em estudos da lingüística aplicada acerca dos gêneros orais (Schneuwly e Dolz, 2004) e das relações estabelecidas por Clandinin e Connelly (1995) entre as questões teóricas e práticas que permeiam a construção do conhecimento profissional do professor. O resultado desse percurso é um olhar mais aprofundado pelas diversas instâncias que perpassam as ações didáticas dos professores e explicam os conflitos metodológicos e conceituais que emperram as práticas didáticas de produção de gêneros orais conscientes e produtivas, visando à formação de um aluno que consiga ajustar sua fala com vistas a alcançar os objetivos que a originaram, sobretudo nas situações mais formalizadas da vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Conhecimento Pessoal Prático; Gêneros Orais; Formação de Professores.

MESSIAS, Rozana Ap. Lopes. **Oral genres and teaching: trajectories in the construction of the personal practical knowledge in the school landscape.** Marília, 2009. 229 p. Thesis (Ph. D in Education – Research Line: The teaching on Brazilian Education – Pedagogical Approach on the Language Teaching – Philosophy and Science College, Marília Campus, ‘University of São Paulo State’ “Júlio de Mesquita Filho”).

ABSTRACT:

This study has as objective to understand how teachers of Portuguese construct their knowledge of oral genres, what knowledge they have and how they implement pedagogical practices of production of oral texts in their classrooms. Observing the knowledge which supports those teachers' practices, I intend to point out the *landscapes* in which these professionals live and work and how these landscapes interfere in the construction of their *personal practical knowledge*. The concerns exposed arose from the growing discussion about the importance of oral genres teaching in schools, mainly, after the publication of the PCN directed to the Teaching of Portuguese (3th and 4th cycles) in 1998. Another point that must be mentioned refers to a previous work, *The orality in classes of Portuguese: the analysis of a case* (MESSIAS, 2002), whose focus is on the procedures for the production of oral texts followed by a teacher of Portuguese in a public school in the State of Sao Paulo. Thus, I returned to the same school and, this time, I had as partners other teachers, the pedagogical coordinator, the vice-principal and some students. As far as my methodological framework is concerned, I organized interviews, study groups with the teachers and a questionnaire which was answered by them and some students. One of the teachers also videotaped some activities of production of oral texts developed in his classroom. The way the research was conducted characterizes it as a qualitative, as suggested by Ludke and André (1986), more specifically an action research, as proposed by Thiollent (2002). This study was developed in a narrative tone because the emphasis on the texts produced by the teachers became fundamental in the construction of the meanings. Through the accounts, the interviews (audio-recorded and transcribed), the research diaries and questionnaires I try to get meanings from the linguistic possibilities of text interpretation, having as theoretical approach the Hermeneutics of Gadamer (1997) and Bakhtin's view of language and the concepts of genre discourse established by him. This study was also grounded on the Applied Linguistics the deals with oral genres (SCHNEUWLY and DOLZ, 2004, and the relations hips established by Clandinin and Connelly

(1995) concerning the theoretical and the practical issues that which permeate the construction of teachers' professional knowledge. The result of this study is a deep reflection on the various aspects which constitute the didactic actions of the teachers it explains the methodological and conceptual conflicts that hinder the pedagogical practices of production of oral genres. Those activities are an important part in the language teaching process, because they contribute to the constitution of a student who is able to adjust his speech to the objectives that gave origin to it, mainly, in the most formal situations of formal life.

KEYWORDS: Portuguese teaching; Personal practical knowledge; Oral genres; teachers' training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes.....	38
Quadro 2 – Síntese dos instrumentos de coleta de dados e seus respectivos objetivos.....	41
Quadro 3 – Proposta Inicial	47
Quadro 4 – Base de uma seqüência didática	74
Quadro 5 – Seqüências Didáticas para expressão oral e escrita	76
Quadro 6 – Respostas aos questionários: imagens e expectativas dos encontros	80
Quadro 7 – Objetivos e possibilidades do teatro	85
Quadro 8 – O teatro e o ensino de Língua Portuguesa (Prof ^o João)	88
Quadro 9 – O teatro e o ensino de Língua Portuguesa (Prof ^a Milca)	89
Quadro 10 – O teatro e o ensino de Língua Portuguesa (Prof ^a Maria)	89
Quadro 11 – Escrita / Leitura / Oralidade (Prof ^o João)	90
Quadro 12 – Escrita / Leitura/ Oralidade/ Outros objetivos (Prof ^a Milca)	92
Quadro 13 – Escrita / Leitura / Oralidade / Outros objetivos (Prof ^a Maria)	95
Quadro 14 – Teatro / Linguagem Oral / Ficcionalização	105
Quadro 15 – Fala (seqüência didática) / Fala (interação cotidiana)	113
Quadro 16 – Atividades de escrita / Leitura / Gramática	119
Quadro 17 – Relações interpessoais na paisagem escolar	138
Quadro 18 – Coordenadora e vice-diretora: questões lingüísticas	144
Quadro 19 – Os alunos	151

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Fotos da oficina de teatro	54
Ilustração 2 – Contínuo de gêneros orais e escritos (MARCUSCHI)	65
Ilustração 3 – Produção de gêneros orais na escola	153

SUMÁRIO

I – SUSTENTAÇÃO DOS PASSOS	17
1.1 – O calçado.....	17
1.2 – Olhar os contornos do caminho.....	26
II – O TRAJETO: TROPEÇOS E DESCOBERTAS	34
2.1 – Sinopse da trajetória.....	34
2.2 – O contexto e os interlocutores	37
2.3 – Os encontros: curso de redirecionamentos	41
2.4 – Questionamentos acerca do movimento: seria eu um conduíte?	46
III – TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA: UMA PEDRA NO CAMINHO?	56
3.1 – Gêneros discursivos: esses incompreendidos	56
3.2 – Como os suportes didáticos tratam a produção das modalidades de gêneros orais: caminhos tortuosos	69
3.3 – Seqüência didática: um caminho para a prática	73
3.4 – Em busca da direção: o teatro como escolha	79
3.5 – O teatro, o oral e a possibilidade de ficcionalização	98
3.6– Observando veredas	104
3.7 – Produção oral: trilhos para a construção de uma seqüência didática	106
IV – PEGADAS DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR	111
4.1 – O professor e a fala como objeto de ensino	112
4.1.1 – Atividades de leitura, escrita e gramática	119
4.1.2 – Atividades orais: seqüências didáticas na sala de aula	123
4.1.3 – Por onde transcorrem as atividades	133

V – ENTRONCAMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE: PERSONAGENS

DA PAISAGEM DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL	138
5.1 – Relações interpessoais e o conhecimento pessoal prático	138
5.2 – Personagens que orientam o caminhar da escola: algumas considerações	143
5.3 – E os alunos?	151
O CHEGAR LÁ: CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
BIBLIOGRAFIA	161

APÊNDICES

A – Perfil dos Participantes	168
B – Proposta Inicial	169
C – Diários de Pesquisa	172
D – Questionários (Professores)	177
E – Questionários (alunos)	183
F – Entrevista com Professor	187
G – Entrevista com Coordenadora e Vice-diretora	209

SUSTENTAÇÃO DOS PASSOS

1.1– O calçado

A educação, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, passa por constantes críticas. Isso é o que demonstram estudos, pesquisas e materiais produzidos e direcionados, especificamente, aos professores que atuam no cenário escolar. Nesse contexto, no estado de São Paulo, têm sido freqüentes os cursos de formação continuada direcionados aos professores de língua portuguesa e demais disciplinas do currículo. De maneira geral, nos cursos específicos para os professores de Língua Portuguesa há ênfase nas metodologias de leitura, de estruturação de textos, na diversidade da linguagem etc. Em meio a esse emaranhado de informações, muitas vezes desordenados, que circulam no meio educacional, o que me interessa é compreender, mais de perto, como os professores de Língua Portuguesa constroem o seu *conhecimento pessoal prático* acerca da questão dos gêneros orais e sua implementação nas aulas de Língua Portuguesa.

Sendo assim, neste trabalho, como professora de prática de ensino e ex-professora do Ensino Fundamental e Médio, busco: (a) compreender como o professor constrói os conceitos de gêneros orais; (b) quais representações possui a respeito do tema; e (c) como/se trabalha com a produção de gêneros orais em suas aulas. Para tanto, buscarei decifrar nos contornos da *paisagem do conhecimento profissional docente* respostas para suas ações e crenças acerca das práticas com gêneros orais. No contexto desse trabalho, *paisagem* é uma metáfora que, cunhada por Clandinin e Connelly (1995), diz respeito aos espaços pelos quais o professor circula, além de todas as implicações que essa relação traz para a constituição de sua prática docente.

Os estudos que contemplam a questão do oral na escola ganharam relevo com o avanço das pesquisas da lingüística aplicada e a inserção de uma visão mais discursiva da língua, sobretudo com a consideração da variação

lingüística, da concepção bakhtiniana de gêneros textuais e das questões sociais que incidem sobre as manifestações lingüísticas. Os materiais direcionados ao professor de Língua Portuguesa, principalmente os PCN (1998), documento oficial que engloba alguns aspectos das pesquisas da linguagem efetuadas pela Escola de Genebra, representados por Schneuwly e Dolz (2004), que enfatizam a importância das práticas de produção e escuta de textos orais na sala de aula e cuja obra, pesquisa, serviu como um despertar para a reflexão acerca deste tema.

Antes de decidir pelo início de uma caminhada, contudo, é necessário munir-se de um aparato que implique em mínimo de garantia de chegar-se do ponto de partida ao objetivo almejado. Calçar-se, logo, é dispor dos acessórios mínimos para este desafio. Escolhi esta analogia para falar da metodologia e das teorias a que recorrerei, pois a reflexão dos acontecimentos a partir delas pode amparar, ou desamparar, o pesquisador quando da caminhada em busca do desconhecido, das soluções de problemas, do entendimento da realidade e até mesmo da compreensão de si mesmo no contexto em que se encontra inserido. Essa relação não significa, entretanto, que a prática seja desconsiderada. Pelo contrário, teoria e prática estão imbricadas, pois, mesmo que intuitivamente, o indivíduo teoriza seu conhecimento e sua prática quando narra suas ações na sala de aula.

Na conjuntura expressa, a escolha de um tênis inadequado ao terreno pode tornar a caminhada mais difícil, dolorosa ao atleta. Portanto, é necessário planejar, buscar os contornos do trajeto. O planejamento, entretanto, não se restringe à escolha do calçado adequado, pois somente este não bastará para uma caminhada tranqüila e vitoriosa. Existem muitos outros fatores que devem ser considerados: o empenho nos treinamentos é fator essencial, assim como a alimentação adequada, a disciplina e, principalmente, não ignorar os imprevistos. Estes, sim, podem fazer com que todo o esforço anterior seja inútil. A verdadeira questão é: então, como planejar o imprevisível? Uma coisa é certa: o enfrentamento de situações inesperadas deixa o atleta/pesquisador/professor mais experiente, e essa vivência da prática faz com que seus planejamentos tornem-se cada vez mais apurados. Além de, principalmente, imprimir-lhe a certeza de que nenhuma idealização pode prever tudo. Isso torna o processo reflexivo contínuo, na ação, sobre a ação e sobre a reflexão, o que constitui a reflexão crítica.

Assim, a observação da distância a ser percorrida e da configuração do caminho não basta para que o corredor/pesquisador/professor consiga atingir seu

intento. Com efeito, como pesquisadora assentarei esta empreitada na idéia de que a construção do conhecimento se dá pela reflexão, e que somente por meio dela pode-se compreender e buscar as soluções para o inesperado, improvisar. A este respeito Shön, 2000, exemplifica:

Uma professora de matemática, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. (p. 17).

Para o autor, situações como essa fogem da perspectiva de que somente os conteúdos aprendidos na universidade dão conta das necessidades da prática e, assim, “essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica” (idem).

Shön salienta a necessidade de uma educação que valorize a prática e, em seu estudo, focaliza situações em que a resolução de ocorrências em serviço faz-se necessária. O autor não ignora, entretanto, as forças institucionais que restringem, muitas vezes, a prática da reflexão por aqueles que nela se encontram.

Alarcão (2004, p.46) defende, do mesmo modo, a idéia da formação do professor reflexivo e da valorização da experiência. Para ela,

aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos em comum (...) queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional.

De acordo com a autora, para a efetivação de um processo reflexivo, realmente significativo, a reflexão “precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (p.46). Então, sugere a pesquisa ação como metodologia eficaz para o desenvolvimento de um processo reflexivo na escola. Ressalta, ainda, que somente a interpretação e a compreensão das informações poderão gerar um conhecimento capaz de melhorar a qualidade do ensino. Assim, é premente a necessidade de que os professores compreendam que vão dos dados à sabedoria e para que isso se efetive

a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive. (ALARCÃO, 2004, p.58).

Sobre a relação entre escola, professor e políticas educacionais Zeichner, (1993) ressalta a postura equivocada dos órgãos governamentais que desconsideram o professor como um importante agente nos processos de reforma educacional, relegando a este o papel de “professores-funcionários irreflexivos e obedientes” (p.37). O autor afirma que só haverá mudanças consideráveis no ensino quando os professores sentirem-nas como sendo também suas. Afinal, nenhuma reforma educacional garante que o professor irá implementá-la, de verdade, na sala de aula, um espaço sobre o qual ele tem o domínio.

Outro aspecto interessante do discurso de Zeichner está relacionado à formação do professor reflexivo. Para ele, é preciso considerar que o professor tem “teorias capazes de contribuir com a construção de um conhecimento comum acerca das boas práticas docentes” (p. 41). Além disso, alerta para o fato de que a expansão da idéia de reflexão na educação ocasionou confusões em torno do próprio termo, que muitas vezes é usado por conveniência.

Por trás da semelhança aparente entre os que adotaram o *slogan* do ensino reflexivo, detectam-se enormes diferenças nas perspectivas acerca do ensino, da aprendizagem, da educação e da ordem social. Atualmente, chegou-se ao ponto em que todo o espectro de crenças a respeito dessas coisas foi incorporado ao discurso sobre o ensino reflexivo. Todos, independentemente de sua orientação ideológica, aderiram à moda e estão comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo. (ZEICHNER, 1993, p. 42).

Da mesma forma, em concordância com Zeichner, pondero sobre a validade dos esforços em consolidar a escola como um ambiente propiciador de reflexão, sobretudo quando a própria estrutura escolar e as políticas que regem o seu funcionamento minimizam a voz do professor. Esse quadro cria, na maioria das vezes, “uma ilusão do desenvolvimento do professor, a qual conservou de modo mais ou menos sutil a sua posição subserviente” (idem, p.43).

Sobre este aspecto, Ghedin (2002) salienta que a grande questão é compreender quais as bases epistemológicas que fundamentam as propostas de

formação de profissionais da educação. Não nega, por exemplo, a importância do olhar dispensado por Shön à prática, de que “o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela e é por isso que é um conhecimento na ação”, mas questiona seu pragmatismo, pois julga não ser possível situar o conhecimento, apenas, na prática. Para Ghedin (2002, p. 132):

o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo.

O autor salienta que teoria e prática são indissociáveis, sendo esta última inseparável dos fins que a originam. Assim, toda atividade prática “implica a modificação do ideal em face das exigências do próprio real” (p.134). Esse movimento gera o conhecimento, e é nessa relação “entre a teoria e a prática que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes” (p.134).

O grande problema detectado nesse procedimento é a forma como o conhecimento é produzido e reconstruído nos processos ensino-aprendizagem, em que há uma inconcebível lacuna entre o saber do ensino e da pesquisa. De um lado, o pesquisador produz conhecimento (teorias), enquanto do outro o professor faz a mediação entre este e os alunos, no contexto escolar. Esse quadro ampara-se em um sistema educacional imbuído dos vícios e ideologias de uma sociedade segregada. A alienação, segundo Ghedin, encontra-se na separação entre teoria e prática.

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro neural do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. (GHEDIN, 2002, p. 135).

O autor defende, então, uma reflexão crítica, na qual a realidade da sala de aula não está dissociada do contexto que a circunda. Assim, as reflexões efetuadas pelos professores são marcadas por sua individualidade, por suas experiências anteriores, por sua posição social, entre outros fatores. Em suma, o

conhecimento e a experiência não são homogêneos, gerando conflitos quando embatidos com os discursos “despejados” no ambiente escolar que, por sua vez, pregam a homogeneidade, mesmo que implicitamente.

Para Ghedin, a passagem da epistemologia da prática docente para a prática da epistemologia crítica é um processo denso, pois na reflexão crítica “distanciamos-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis” (p.140). Somente a reflexão crítica poderá, segundo ele, levar à formação da autonomia, pois “a informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica” (p. 147).

Um alerta de Ghedin, no entanto, parece-me extremamente relevante: não podemos obrigar as pessoas a refletirem. Logo, se o professor não possui postura reflexiva, dificilmente seu aluno a terá e, fatalmente, não haverá transformação. Esta questão instigou-me a abrir um parêntese sobre a formação inicial docente, pois a academia deveria constituir-se, assim como a escola, em um espaço de reflexão acerca da integração dos saberes (conhecimento) e da experiência. No entanto, a departamentalização do conhecimento e a propagação do abismo entre teoria e prática rondam grande parte das universidades.

Por conseguinte, penso serem esclarecedoras estas palavras:

(...) o horizonte da reflexão no ensino é a potencialidade ou deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração, reproduzido ideologicamente por meio da escola. Tal situação não se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado. (GHEDIN, 2002, p. 149).

As idéias expressas a respeito do processo de reflexão, necessário para a resolução de problemas, vão ao encontro de meu objeto de observação/reflexão: a ação do professor de língua portuguesa, principalmente no que tange a sua relação com as questões teóricas que permeiam seu trabalho dentro da sala de aula. Dada a abrangência da linguagem e de seu ensino, escolhi observar a produção oral, mais necessariamente em sua relação com a teoria dos gêneros textuais de base bakhtiniana e com os referenciais para o ensino de Língua Portuguesa - neste caso, os PCN para o ensino de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries.

Ao focalizar a prática do professor em sua relação com as questões teóricas que a permeiam, busquei em Clandinin e Connelly (1995), na análise que empreendem a respeito das “paisagens do conhecimento profissional do professor”¹, a esteira para a observação da relação estabelecida pelo docente com os elementos que circundam sua prática. Os referidos autores, por meio de narrativas de professores, procuram compreender de que maneira os ambientes profissionais modelam o conhecimento profissional destes e, também, o quanto interferem no trabalho dos mesmos.

Clandinin e Connelly (1995) elaboraram várias metáforas como forma de contextualizar e compreender o conhecimento prático pessoal do professor. Tais metáforas são, em sua totalidade, muito relevantes para o que pretendo discutir doravante. A metáfora da paisagem do conhecimento profissional do professor possibilita a contextualização e a compreensão do conhecimento prático do mesmo. A idéia expressa por essa metáfora é, segundo os autores, abrangente e permite-lhes falar sobre espaço, lugar e tempo, além de trazer em si a possibilidade de tal espaço ser habitado por diferentes pessoas. A este respeito salientam:

Entender o conhecimento profissional abrangendo uma paisagem exige uma noção de conhecimento profissional como constituído de uma ampla variedade de componentes e influenciado por uma ampla variedade de pessoas, lugares e coisas. Uma vez que vemos a paisagem do conhecimento profissional como constituída de relações entre pessoas, lugares e coisas, nós a consideramos tanto uma paisagem moral como intelectual². (CLANDININ & CONNELLY, 1995, p. 5).

Para os autores, o trânsito por estas diferentes “paisagens” gera, no professor, vários dilemas epistemológicos e morais, já que os lugares pelos quais esse profissional transita apresentam características morais e epistemológicas diferentes, muitas vezes até conflitantes. Tais dilemas são, para os referidos autores, focos de observação. Sendo assim, buscam compreender a relação entre as ações dos professores em sala de aula e o modo como vivem em outros espaços profissionais.

¹ Teachers' Professional Knowledge Landscapes (A paisagem do conhecimento profissional do professor diz respeito a todos os espaços por onde esse profissional transita e suas conseqüentes relações.)

² Understanding professional knowledge as comprising a landscape calls for a notion of professional knowledge as composed of a wide variety of components and influenced by a wide variety of people, places, and things. Because we see the professional knowledge landscape as composed of relationships among people, places, and things, we see it both an intellectual and a moral landscape. (CLANDININ & CONNELLY, 1995, p.5)

Fora da sala de aula existe o que os autores chamam de “conduíte”, metáfora que envolve as histórias sagradas, as quais, por sua vez, estão ligadas à relação teoria e prática. Para Which Johson (1987, *apud* Clandinin e Connelly, 1995) a metáfora do conduíte está relacionada à estrutura comunicacional, pois as palavras e sentenças carregam as idéias que são enviadas, literalmente, pelo “conduíte”, ao ouvinte, o qual deve extrair a idéia objeto. Estas idéias, por ora, são o que Clandinin e Connelly chamam de “retórica de conclusões” (p. 9). Tal retórica configura-se, para o professor, como algo abstrato, pois é um conhecimento de que ele desconhece a origem epistemológica. São “palavras recortadas de sua origem”, deixando a paisagem profissional do professor, fora da sala de aula, abstrata.

Deste modo, espera-se que este profissional siga as orientações das retóricas de conclusões, de cuja “subjetividade da ação humana que gerou o material da pesquisa” ele fora excluído, o que torna o que já é abstrato, mais abstrato ainda. Nesta relação entre teoria e conhecimento teórico, os autores enfatizam a redução equivocada dos termos ao mesmo significado, ocasionada por seu uso popular. A teoria, resultado de pesquisas, em contextos definidos e com bases epistemológicas distintas, que perde seus contornos no trajeto até a escola, transforma-se em retórica de conclusões ao passar pelo “conduíte” que leva ao professor. As retóricas de conclusões, por sua vez, relacionam-se aos conhecimentos teóricos abstratos, que são empacotados em forma de textos oriundos de inúmeras releituras, construídas em um movimento contínuo. Sendo assim chegam, já desfigurados, às paisagens profissionais habitadas pelo professor. Estes conhecimentos estão relacionados ao que os autores chamam de “histórias sagradas”.

Este conhecimento teórico é, então, empacotado para professores em textos, materiais curriculares e oficinas de desenvolvimento profissional. Com efeito, essa ação de empacotar o conhecimento teórico aproxima-se da metáfora do conduíte, descrita acima. Para a maior parte, uma conclusão retórica é embrulhada e transmitida via conduíte para a paisagem do conhecimento profissional dos professores³ (*idem*, p. 9).

³ This “theoretical” knowledge is then packaged for teachers in textbooks, curriculum materials, and professional – development workshops. In effect, the readying and packaging of theoretical knowledge in education closely fits the conduit metaphor described above. For the most part a rhetoric of conclusions is packaged and transmitted via the conduit to the teachers’ professional knowledge landscape (p.9).

Os autores enfatizam, também, o fato de as políticas educacionais, assim como as “teorias” que orientam a prática dos professores, serem transformadas em retórica de conclusões:

O mesmo pode ser dito a respeito das políticas educacionais, que desvinculadas das pesquisas e ideais que lhes deram origem, perdem a significação (Reid, 1987). A política descontextualizada de suas origens deliberativas possui uma qualidade epistemológica abstrata. A política, conseqüentemente, tem também a qualidade de retórica de conclusões (p. 8)⁴.

Neste cenário, em que a relação estabelecida entre teoria e prática é aprofundada e diferenciada da visão tecnicista, mais corrente, os autores estabelecem uma conexão entre o conhecimento prático pessoal do professor com a sua prática,

Com o termo conhecimento dos professores nos referimos àquele corpus de convicções e significados, conscientes e inconscientes, que surgiu a partir da experiência (íntima, social e tradicional) e que se expressa nas práticas de uma pessoa (...) Ele é um tipo de conhecimento que surgiu a partir de circunstâncias, práticas e ocorrências que possuíam, em si, conteúdos afetivos para a pessoa em questão. Portanto, a prática é parte do que chamamos de conhecimento prático pessoal (...) quando olhamos para a prática, vemos o conhecimento prático pessoal em funcionamento⁵. (CLANDININ & CONNELLY, 2005, p. 7).

A sala de aula é, então, um espaço gerido por professor e alunos, sendo que o primeiro tem supremacia em relação aos segundos. Isso facilita ao docente a vivência de suas “histórias secretas”, as histórias da prática. Considerando que os vários espaços fora da sala de aula são moral e epistemologicamente diferentes, essas histórias somente são compartilhadas em lugares seguros, neutros, em que os professores sentem que não serão avaliados como incompetentes. Isto, sem dúvida, gera conflitos pessoais marcantes. Então, para fugir de julgamentos negativos, fora da paisagem da sala de aula, esses profissionais constroem suas

⁴ Much the same can be said for policy, which is usually taken to mean government, board of education, or other statements stripped of the public deliberative process that gave rise to them (Reid, 1987). Policy stripped of its deliberative origins has the abstract epistemological quality of theoretical knowledge stripped of its inquiry origins. Policy, therefore, also has the quality of a rhetoric of conclusions (p. 8).

⁵ What we mean by teachers’ knowledge is that body of convictions and meanings, conscious or unconscious, that have arisen from experience (intimate, social, and traditional) and that are expressed in a person’s practice (...) It is a kind of knowledge that has arisen from circumstances, practices, and undergoings that themselves had affective content for the person in question. Therefore, practice is part of what we mean by personal practical knowledge (...) when we see practice, we see personal practical knowledge at work (idem, p.7).

“histórias de fachada”⁶, buscando adequar a sua prática real àquela esperada pelos “habitantes” das paisagens de fora da sala de aula.

A paisagem do conhecimento profissional do professor é múltipla. Esta multiplicidade abarca *histórias secretas*, *histórias de fachada* e *histórias sagradas*, que podem ser observadas e interpretadas por meio das narrativas. E as narrativas contêm a essência da vivência dos professores e demonstram os conflitos, as dúvidas, as influências morais e epistemológicas que constituem o seu conhecimento pessoal prático.

Logo, a caminhada que ora inicio terá como foco o conhecimento pessoal prático do professor. Interessa-me (a) compreender os modos pelos quais o professor constrói seu conhecimento teórico acerca dos gêneros orais; (b) se/como implementa práticas de produção oral em suas aulas; e, somando-se, (c) quais as representações que ele possui a respeito do tema. Vale ressaltar que, como afirmei de início, o resultado final vale tanto quanto o processo da caminhada para chegar aos objetivos almejados. Assim, não desconsiderarei meus equívocos e fracassos, pois eles constituem uma ferramenta importante para a construção do trabalho/corrída que empreenderei.

1.2 – Olhar os entroncamentos e os contornos do caminho

Na busca dos contornos da realidade que desejo decifrar, procurarei não desarticular prática de teoria. Essa opção faz com que o texto enunciado seja entrecortado pela apresentação dos fatos e sua concomitante análise reflexiva. Dessa forma, julgo não contradizer o que acredito configurar-se como a indissociável relação entre teoria e prática.

Em consonância com essa idéia, Pimenta (2004) relata que, em estudo anterior (1994), ao debater questões relativas ao processo de estágio supervisionado, é introduzida a “discussão de práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática”. Pimenta conclui que, ao contrário do que se acreditava, o estágio era uma atividade teórica e não, apenas, prática; uma atividade “teórica, instrumentalizada da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. Por certo que não observo alunos em

⁶ “Cover histories”

processo de estágio supervisionado. São, neste caso, professores que atuam diariamente no contexto escolar. Todavia, é a práxis docente de meus interlocutores e a minha, enquanto professora/pesquisadora, que definem o itinerário deste estudo. Portanto, na esteira desse pensamento e dos postulados de Clandinin e Connelly (2005), que buscam relacionar *teoria, conhecimento teórico, conhecimento pessoal prático e prática*, julgo que minha intenção, neste trabalho, somente será concretizada se as ações docentes e as questões teóricas forem consideradas concomitantemente.

Nesse contexto, como forma de implementar os objetivos anteriormente aventados, apresentei minha proposta de pesquisa à coordenação da mesma unidade escolar onde, em momento anterior, havia efetuado minha pesquisa de mestrado. Essa atitude deveu-se, sobretudo, à receptividade da direção, vice-direção e coordenação pedagógica para com as propostas de inserção externa na realidade escolar. Chamarei a escola em que a pesquisa foi desenvolvida de “Escola do Sonho”. Quanto a meus interlocutores, por escolha pessoal, os denominarei por nomes fictícios.

Após apreciação, a coordenadora Samanta apresentou a proposta aos professores de Língua Portuguesa e propôs que nos encontrássemos uma vez por semana no horário de HTPC (hora de trabalho pedagógico conjunto) comum a eles. Três professores aceitaram participar dos encontros comigo: Milca, Maria e João.

Inicialmente, quando comecei esta pesquisa, interessavam-me as relações estabelecidas pelos professores com textos teóricos sobre o assunto “gêneros textuais e ensino”, além da implementação de planos de ação de práticas orais em sala de aula. Sendo assim, como forma de buscar os contornos do objeto desejado nesta trajetória, produzi anotações dos encontros com os professores; executei entrevistas com a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da escola. Um dos professores filmou algumas de suas aulas e, posteriormente, gravei em áudio uma entrevista com ele, enquanto assistíamos ao filme produzido. Finalmente, elaborei um questionário que foi respondido pelos três professores envolvidos na pesquisa.

O resultado das atividades acima citadas são textos. Textos produzidos por mim e por meus interlocutores, durante o tempo em que compartilhamos nossas idéias e anseios, são segmentos do caminho percorrido. E, neste processo, o olhar despendido para esses trechos da caminhada é qualitativo, no sentido expresso por

Lüdke e André (1986), através da afirmação de que neste tipo de pesquisa há ênfase no processo, preocupação em se retratar a perspectiva dos participantes, além de o ambiente natural ser a fonte direta dos dados.

A escolha desse posicionamento deve-se às minhas concepções metodológicas, que privilegiam o diálogo. Assim, as características da pesquisa qualitativa vão ao encontro das necessidades inerentes à concretização dos objetivos traçados, pois esse estudo possui como cenário a escola, a reflexão sobre questões teóricas e práticas em conjunto com os professores, além da observação das “paisagens” de seu conhecimento profissional.

Nesse contexto, julguei a pesquisa-ação como sendo apropriada, considerando a importância que a compreensão da atitude dos participantes, frente às questões referentes à linguagem oral e a sua relação com o ensino de língua portuguesa, possui para o estudo em questão. Nesse sentido, Thiollent (2002) expõe que a pesquisa-ação caracteriza-se por ser uma linha de pesquisa associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação.

Supõe, portanto, além da participação, uma forma de ação planejada. Esta afirmação sustenta a pretendida intervenção na prática das aulas de língua portuguesa. A inquietação geradora de todo processo que será desvelado no decorrer deste trabalho é o desejo de contribuir com os estudos que buscam o entendimento, a reflexão sobre a possibilidade de mudança a partir da experiência da sala de aula. É, também, a procura de respostas sobre o porquê de as orientações para as aulas de português, oriundas de referenciais e propostas curriculares elaborados por instâncias superiores, terem surtido poucos resultados.

Finalmente, em decorrência dos fatores mencionados, há foco na perpetuação do ensino de língua atrelado a pacotes gramaticais, à valorização excessiva da modalidade escrita padrão, utilizada como parâmetro para a avaliação da produção oral dos alunos, sendo esta última pouco considerada enquanto conteúdo a ser trabalhado pela escola.

Deste modo, o intuito inicial foi agir, especificamente, na lacuna existente entre a prática das aulas de Língua Portuguesa, os referenciais educacionais e os estudos lingüísticos direcionados ao ensino de língua portuguesa. Com estes pensamentos almejava empreender um trabalho em conjunto com os professores, de um lado buscando a reflexão sobre a prática pedagógica, a orientação teórica e a

construção de propostas de trabalho com a produção de gêneros orais, e de outro lado, observando além do posicionamento dos professores durante a execução da pesquisa a validade de uma proposta de ensino direcionada para o trabalho com a oralidade, a partir dos resultados, em sala de aula.

De tal modo, faz-se relevante a seguinte afirmação acerca da pesquisa ação:

os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. (THIOLLENT, 2002, p.15).

Ademais, os participantes desempenham um papel importante no processo, o que valida o desejo de que as ações desenvolvidas em sala de aula sejam decididas juntamente com os professores, nas reuniões de estudo e orientação.

Após definir a metodologia a ser seguida faltava, então, decidir: como tirar significação de todo material coletado no decorrer de meu relacionamento com aqueles professores e com aquela escola? Como compreender minhas próprias ações, visto que também era parte da realidade observada? Concluí que as respostas para essas perguntas somente podem ser buscadas, concretamente, nos textos, pois estes representam a materialização da pesquisa. São os textos⁷ produzidos por mim e por meus interlocutores, pois configuram-se como a fonte concreta de onde as significações devem aflorar.

Recorri, pois, à hermenêutica, para procurar sentidos, respostas para as inquietações que me movimentavam, desde as inquietações iniciais até aquelas surgidas no processo pesquisa/ação/reflexão. Daí, faz-se relevante considerar o que diz Palmer (1969, p. 33):

(...) método e objeto não podem separar-se: o método já delimitou o que veremos (...) por esse facto, todo o método é já interpretação; é, no entanto, apenas uma interpretação e o objecto, visto com um método diferente, será um objecto diferente. Portanto, a explicação tem que ser vista no contexto de uma explicação ou interpretação mais funda, a interpretação que já ocorre no modo como nos voltamos para o objecto.

⁷ De acordo com a concepção interacional dialógica da língua que permeia nossa visão acerca dos fenômenos lingüísticos, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10)

Esta afirmação ratifica a idéia de que todas as escolhas, todos os movimentos devem ser considerados. O dialogar com os textos produzidos no decorrer da pesquisa deve ser verdadeiramente dialético. A linguagem, neste contexto,

revela o nosso mundo – não o nosso mundo ambiente ou universo científico, mas sim o nosso mundo da vida (...) o mundo não é impessoal nem falando em termos figurados, circula como um indivíduo isolado, como um balão gigante projetado pela mente e pelas percepções (...) É a compreensão partilhada pelas pessoas, e é o meio dessa compreensão, é a linguagem que possibilita esse facto. (PALMER, 1969, p. 207-208).

A ênfase dada à produção de sentidos, **nos** e **pelos** textos, obrigava-me a definir qual conceito de linguagem, de língua e de texto residia em minha mente. Como professora de, entre outras disciplinas, prática de ensino de língua portuguesa para o curso de letras, tenho reproduzido a idéia em que acredito: a linguagem serve à interação entre as pessoas; a língua funciona como instrumento dessa interação. Os sentidos, então, são produzidos nas relações estabelecidas entre os indivíduos sócio e historicamente situados nos processos interativos. Estas relações, por sua vez, materializam-se pela língua em determinados gêneros concretizados em textos (orais ou escritos) e construídos dentro das possibilidades da estrutura da língua. Assim, o processo de leitura destes textos no qual constrói-se a significação é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2006, p. 11).

Por esse prisma, a lingüística textual constitui-se como um instrumento a que recorrerei no processo de compreensão. Vale ressaltar que o fato de sustentar minhas idéias na materialidade do texto não representa, necessariamente, que não considerarei o contexto de produção dos mesmos; bem como o evento de que seus locutores são guiados por crenças construídas no decorrer de sua trajetória de vida, no contato com as diversas instituições das quais fazem parte. Também, não deixarei de lado a consideração de que a relação estabelecida entre mim e meus interlocutores não é horizontal, mesmo que eu a desejasse assim. O papel desempenhado por nós (pesquisador/interlocutores) faz com que, mesmo sem

querer, ao expressar nossos pensamentos e posicionamentos na concretude dos textos, camuflemos nossas verdadeiras idéias. Isso implica que a penetração no material lingüístico seja pensada e repensada, individual e coletivamente.

Gadamer, 1997, alerta, também, sobre a questão das inquietações geradoras da compreensão, das “próprias opiniões prévias” que podem ofuscar a verdade dos fatos. Relata o autor que:

De modo algum podemos pressupor como dado geral que o que nos é dito em um texto se encaixe sem quebras nas próprias opiniões e expectativas. Ao contrário, o que me é dito por alguém, numa conversa, por carta, num livro ou de outro modo, encontra-se por princípio sob a pressuposição de que o que é exposto é sua opinião e não a minha, da qual eu devo tomar conhecimento sem precisar partilhá-la. (GADAMER, 1997, p. 357).

Para Gadamer, as opiniões prévias podem não ser percebidas, por exemplo, em textos dos quais não temos objeções. Sem dúvida, esse é um elemento que pode confundir a verdade dos fatos. Porém, não significa que devemos esquecer nossas opiniões prévias,

O que se exige é simplesmente a abertura para a opinião do outro ou para a opinião do texto. Mas a abertura implica sempre colocar a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões próprias, ou que a gente se ponha em certa relação com elas (...) aquele que quer compreender não pode se entregar de antemão ao arbítrio de suas próprias opiniões prévias, ignorando a opinião do texto da maneira mais obstinada e conseqüente possível – até que este acabe por não ser ignorado e derrube a suposta compreensão (...) em princípio quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa. (GADAMER, 1997, p. 358).

Este deixar que o texto diga alguma coisa não significa ausência de posicionamento, falta de objetivos prévios que direcionem a leitura, pois:

Uma compreensão guiada por uma consciência metodológica procurará não simplesmente realizar suas antecipações, mas, antes, torná-las conscientes para poder controlá-las e ganhar assim uma compreensão correta a partir das próprias coisas (...) são os preconceitos não percebidos os que, com seu domínio, nos tornam surdos para a coisa de que nos fala a tradição. (GADAMER, 1997, p. 359).

Sendo assim, não posso desconsiderar-me durante o percurso investigativo, afinal, sou parte dele e assim devo reconhecer-me. Preciso, sim, atentar-me para a validade de minhas pressuposições, confrontá-las, discuti-las. Para tanto, a reflexão é parte essencial de todo decurso. Temos, logo, a reflexão *na ação, sobre a ação e sobre a própria reflexão* (Shön, 2000).

Neste capítulo, procurei traçar as linhas metodológicas que orientam as ações de meu estudo. Para tal, busquei evidenciar os suportes a que recorrerei para o entendimento dos atos empreendidos por mim e por meus interlocutores. A metodologia qualitativa permite-me atenção a todo movimento do processo pesquisado; as idéias voltadas à teoria da reflexão consentem com o meu desejo de imergir nas relações estabelecidas por mim e por meus interlocutores no decorrer da pesquisa; a hermenêutica afina o olhar para os dados, representados, estes, pelos textos documentados (orais e escritos); a lingüística do texto assiste às necessidades da busca concreta das marcas lingüísticas que podem elucidar e contribuir para uma interpretação adequada dos fatos.

Embora proponha-me a não dissociar teoria e prática procurei, nesta parte inicial, apresentar a meu interlocutor, para que este compreenda minhas escolhas, uma visão geral da base teórico-metodológica que orienta as reflexões impressas no decorrer do texto. Desta forma, os suportes escolhidos foram buscados na pesquisa qualitativa nos moldes da pesquisa ação, bem como no tom narrativo encontrado nos estudos de Clandinin e Connelly (1995). Essa opção tem o intuito de auxiliar-me no desvelamento das paisagens que influenciam na construção do conhecimento profissional do professor - inclusive o da própria pesquisadora. Além disso, encontro amparo nas teorias acerca da formação do professor reflexivo e na hermenêutica, enquanto instrumento que subsidia a compreensão dos textos produzidos pelos participantes do processo.

No capítulo II (O trajeto: tropeços e descobertas) traço o perfil dos participantes, os (des) encontros ocorridos durante minha convivência com estes, e relato, também, os redirecionamentos ocorridos no decorrer da pesquisa, em razão de reflexões sobre o meu próprio papel de pesquisadora, pela escolha dos professores em produzir peças teatrais e, ainda, pelos entraves impostos pela rotina escolar.

No capítulo III (Teoria e prática na escola: uma pedra no caminho) busco esclarecer alguns dos pressupostos teóricos que orientam um trabalho com o ensino

de Língua Portuguesa que contemple a concepção de gêneros textuais. Traço, também, à luz de questões teóricas acerca da construção do oral enquanto seqüência didática, a relação estabelecida pelos professores entre “teatro” e gêneros orais, observando de que maneira interligam atividades orais com questões lingüísticas que, para eles, perpassam tal prática.

No capítulo IV (Pegadas do conhecimento profissional de um professor), após a não concretização das atividades teatrais planejadas em princípio, junto aos professores, acompanho a prática de um professor que se dispôs a filmar suas aulas, e que cujo foco incidiria na produção de textos orais. Mais do que a filmagem, busco, na gravação de áudio de uma conversa com o educador, enquanto assistíamos ao vídeo, pistas sobre a construção de seu conhecimento pessoal prático sobre “gêneros orais”.

Finalmente, no capítulo V (Entroncamentos da prática docente: personagens da paisagem do conhecimento profissional) procuro, em outra entrevista efetuada com a coordenadora e a vice-diretora da escola, observar como se dá a interferência desses personagens da paisagem, externos à sala de aula, na construção do conhecimento pessoal prático do professor. Para tal, entrecruzo os dizeres das entrevistadas com idéias expostas pelos demais personagens da pesquisa. Nesse sentido, compreender a paisagem escolar e sua interferência na prática docente exigiu a compreensão e a (re) compreensão de minhas próprias atitudes, enquanto personagem desse processo.

II – O TRAJETO: TROPEÇOS E DESCOBERTAS

A pesquisa que ora se enuncia, neste trabalho, sofreu transformações no decorrer de sua implementação. Sendo assim, em “O trajeto: tropeços e descobertas” exporei os contornos da trajetória percorrida no desenvolvimento da pesquisa; as inquietações que movimentaram minhas ações, mudanças de direção, incertezas. A busca por respostas que satisfizessem os objetivos condutores deste estudo, até que ele tomasse os contornos que, finalmente, caracterizaram-lhe.

2.1 – Sinopse da trajetória

A palavra trajeto significa, segundo o Dicionário Aurélio, 2000, “sm. Espaço que alguém ou algo tem de percorrer para ir de um lugar a outro; trajetória, percurso”; trajetória, por sua vez, significa “linha descrita por um corpo em movimento”. Desse modo, julgo que os movimentos pelos quais passei, no decorrer de todo processo, do nascimento à maturação da pesquisa em foco, são importantes fontes de observação da essência e constituição dos fatos, dos atos, das pessoas envolvidas, inclusive de mim – a pesquisadora. Nesse sentido, ressalto que as primeiras preocupações foram lingüísticas, mais especificamente com o ensino dos gêneros textuais orais nos níveis Fundamental e Médio, os quais, por seu turno, configuram-se como temas geradores de diversos textos de estudos lingüísticos e educacionais, fazendo parte, inclusive, das proposições dos PCN para o Ensino de Língua Portuguesa, 1998. Isso sem desconsiderar a dificuldade em demarcar um ponto de partida real, pois não se pode mensurar o momento exato em que as inquietações que ora habitam-me passaram a guiar minhas ações.

Assinalo, então, como ponto inicial desta trajetória, as observações de um trabalho anterior intitulado *A oralidade nas aulas de língua portuguesa: análise de um caso* (MESSIAS, 2002), cujo foco incidia na observação e análise da forma como um professor de língua portuguesa, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, tratava a produção de textos orais em suas aulas.

Das constatações efetuadas no referido estudo surgiram inquietações que orientaram o retorno à mesma realidade escolar para empreender uma pesquisa

ação. Desta vez com outros professores (João, Milca e Maria), tendo em vista que o professor participante da primeira experiência na escola havia pedido remoção para outra cidade. O que balizava, então, esse retorno era o desejo de compreender a reflexão do professor acerca das propostas norteadas pela concepção de gêneros textuais, sobretudo os orais, e, também, como esse profissional vê a sua própria prática, tendo em vista tais pressupostos. A idéia que norteia(de novo) o trabalho em questão é a crença de que, por meio da reflexão sobre a própria prática, o professor conseguirá encontrar respostas para suas indagações sobre questões teóricas que permeiam o ensino de sua matéria e o processo ensino/aprendizagem de suas aulas.

Tendo em vista o recorrido, impulsionava, em princípio, os objetivos anteriormente mencionados, a vontade de interferir na prática das aulas de língua portuguesa, a partir do estudo e da reflexão conjunta com os professores desta disciplina sobre os conceitos de texto, gênero e discurso, baseados em uma perspectiva dialógica da língua. Os gêneros orais, inicialmente propostos para serem trabalhados nas aulas, “como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), resumiam-se a (a) exposição oral de temas pré-estabelecidos e (b) debate.

Tal escolha deveu-se às características lingüísticas e discursivas dessas duas modalidades. A primeira, por configurar-se como expressão oral de concepção discursiva fundamentada na escrita, visto que os alunos deveriam preparar sua apresentação tendo como suporte o texto escrito, sem desconsiderar as improvisações e adequações necessárias; a segunda, por possuir concepção discursiva oral, ou seja, mesmo baseado em preparação prévia fundamentada na leitura de textos escritos e produção de textos escritos como apoio, apresenta-se concretamente por meio da expressão oral. No caso do debate, os alunos teriam que formular sua fala durante o processo da atividade, pois a argumentação depende do direcionamento dado pelos “adversários”. Tais características levam o aluno à organização fundamentada da fala em situação diferenciada de sua prática cotidiana.

Saliento, por exemplo, como aspecto positivo considerado na escolha dos gêneros orais supracitados, o fato de que a produção da exposição oral de temas pré-estabelecidos configura-se como um texto falado cuja execução segue atrelada a uma base escrita. Tal característica levaria os alunos a organizarem mecanismos

que ancorassem suas falas. Assim, os mesmos poderiam fazer uso dos meios tecnológicos (retro-projetor, TV, vídeo, rádio, computador etc.), buscando, desta forma, mecanismos de controle para não fugir do tema exposto. Tudo isso configura uma situação diferenciada de ensino de língua em que a consideração do trabalho com a oralidade proporciona, para o aluno, o desenvolvimento de diversas habilidades discursivas.

Diante do exposto é fundamental esclarecer que o entendimento real do que seja *gênero textual* faz-se essencial para a transposição coerente desses gêneros em práticas didáticas de sala de aula. Neste sentido, Schneuwly (2004, p. 84) chama a atenção, no caso do debate, para o fato de que

A modelização didática do gênero deve ser orientada para variações menos 'belicosas' e construir um gênero escolar que insista em dimensões potenciais, mas que se manifestam pouco nos protótipos mais conhecidos.

Na realidade, a prática social 'debate' a que os alunos têm acesso é, na maioria das vezes, aquela em que se busca um vencedor e uma verdade. A este respeito o autor questiona a validade desta modalidade como prática produtiva para ser trabalhada na escola. Assim, salienta que

o objeto de um debate é sempre uma questão social para a qual soluções diversas são previstas; o debate pode, então, ser concebido, idealmente, como um *instrumento de construção coletiva de uma solução* (Klein 1980); tendo posições diferentes em relação à questão colocada, porém não necessariamente contraditórias, cada participante pressupõe nos outros – participantes ou ouvintes – a faculdade da razão e a vontade de encontrar, através do raciocínio, uma solução coletivamente aceitável para a questão; (...) o debate aparece, assim, como uma construção conjunta de uma resposta complexa a questão, como instrumento de reflexão (e a cada ouvinte) precisar e modificar a sua posição inicial (...) (SCHNEUWLY, 2004, p. 84-85, apud. De Pietro, Erard e Kaneman-Pougatch, grifo meu).

Além da inserção de atividades de produção oral nas aulas de língua portuguesa, eu promovi reuniões com os professores envolvidos, para que pudéssemos discutir e refletir acerca de questões teóricas voltadas para a compreensão dos gêneros textuais. Para essa prática, privilegiei textos que tratam da constituição da fala e enfatizam a importância de sua inserção como prática

sistematizada nas aulas de língua portuguesa⁸, bem como dos pressupostos teóricos que sustentam tais estudos.

Ademais, busquei refletir, conjuntamente com os professores, acerca das práticas de sala de aula, do trabalho desenvolvido por eles. Objetivava observar como eles pensavam sobre sua prática e produzir, conjuntamente, propostas de inserção das atividades expostas. Pretendia verificar, na prática da sala de aula, como se daria uma ação que valorizasse atividades com textos orais; como os professores se posicionariam frente a este processo de transformação de suas aulas; sua reflexão sobre os pressupostos teóricos que permeiam o trabalho docente e sobre os resultados práticos em sala de aula.

Nesse contexto, ressalto que, mesmo frente às reestruturações, previsíveis em um trabalho que ambiciona ser coletivo, a implementação e a compreensão do funcionamento de práticas sistematizadas de produção de gêneros orais em sala de aula configuram-se, de acordo com o exposto, como fatores centrais nesta ação/reflexão.

2.2 – O contexto e os interlocutores

Tendo como suporte as idéias expostas, inseri-me, no início de 2006, nas reuniões de HTPC dos professores de língua portuguesa, na “Escola do Sonho”. Meus interlocutores eram, como já expressei inicialmente, três professores, com formação e tempo de serviço no magistério heterogêneos. Além deles, Samanta, uma coordenadora pedagógica, assistiu a algumas das reuniões. Os primeiros, interessados em discutir a prática de sala de aula e “aprender”⁹ formas eficientes de intervenção pedagógica para o dia-a-dia de suas aulas, e a segunda, em refletir acerca de questões que envolvem as práticas de ensino/aprendizagem na escola e, também, “aprender” formas de intervenção no cotidiano escolar. Esse era, em princípio, o panorama que permeava os encontros semanais promovidos na escola.

⁸ Marcuschi (2001); Fávero; Andrade e Aquino (1999); Ramos (1997); Castilho (2000); PCNs para o Ensino de Língua Portuguesa no Ciclo II (5ª a 8ª séries), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros.

⁹ Saliento a palavra “aprender”, pois percebia que os professores acreditavam que a intervenção externa, no caso, a minha presença enquanto pesquisadora poderia auxiliá-los na solução de problemas enfrentados na prática de ensino, sobretudo no que tange às questões de conteúdo das matérias por eles ensinadas.

Quadro 1 – Perfil dos professores participantes

Nome	Formação	Exercício no magistério	Tempo na escola	Classes em que atua
João	U. Privada – 2006	2 anos	2 anos	5 ^a , 6 ^a , 8 ^a E. F. 1 ^o , 2 ^o E. M.
Maria	U. Pública – 1997	16 anos	5 anos	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a E. F.
Milca	U. Pública – 1998 U. Pública – 2003 (Mestrado)	5 anos	6 meses	6 ^a , 7 ^a , 8 ^a E. F.

Com relação à formação e experiência profissional no magistério de meus interlocutores, verifiquei que o professor João¹⁰ ainda cursava Letras em uma instituição de ensino superior privada, atuava havia dois anos na escola pública e, também, no magistério. A professora Maria já havia concluído a graduação em Letras há então nove anos, em universidade pública, ministrava aulas havia 5 anos na escola e contava com dezesseis anos de exercício no magistério, acrescido o tempo em que atuou como professora PEB I. A professora Milca concluíra a graduação oito anos antes, em universidade pública, onde, também, passou por um programa de mestrado em literatura; já havia lecionado no magistério superior (faculdade particular) e, apesar de contar com três anos de experiência no ensino público fundamental e médio, trabalhava na escola havia, somente, um ano.

A coordenadora pedagógica, por sua vez, concluíra a graduação havia dezoito anos, também em universidade pública, contava com o mesmo tempo de experiência no magistério público, sendo os quinze últimos na escola observada.

O tempo de formação, atuação no magistério e atividade na escola observada configura-se como mais um instrumento para buscar a compreensão da forma como posicionam-se nossos interlocutores, durante os processos de leituras conjuntas e reflexões efetuadas no decorrer das reuniões e fora delas.

Durante o primeiro mês, entre os textos discutidos saliento o de Santos (2005), no qual a autora levanta um debate sobre aspectos positivos e negativos dos

¹⁰ Não utilizarei os nomes reais de meus colaboradores por uma escolha minha, embora todos tenham tido acesso às idéias aqui expostas.

PCN para o ensino de língua portuguesa (3º e 4º Ciclo¹¹). De acordo com Santos, um ponto ruim desse documento está em seu caráter impositivo. Porém, observa:

segundo os PCN, é a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, que fará o aluno perceber como se estrutura sua língua (...) a reflexão sobre língua e linguagem, e, comparando textos orais e escritos, dos mais diversos gêneros, o aluno vai percebendo as variações lingüísticas (...) o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola (...) discussões político-pedagógicas à parte, não se pode negar que os Parâmetros têm seu valor e vêm servindo, ao menos, para levantar o debate a respeito do ensino de língua portuguesa (p. 173 -175).

Lemos e discutimos conjuntamente, também, um texto de Carneiro (2005), cuja seleção deveu-se ao fato de o autor salientar algumas formas de transposição de teorias lingüísticas, tais como a análise do discurso, a lingüística textual e a teoria dos gêneros textuais para atividades práticas de aula de língua portuguesa. Observo como importante a afirmação, do autor, de que os professores

sabem todos eles da importância dos já não tão recentes estudos textuais para o seu trabalho (...) mas falta-lhes uma sistematização desses conhecimentos para que possam trabalhar de forma didaticamente organizada (p.59).

Essas leituras permitiram-me direcionar as discussões para a reflexão acerca de como se dá o ensino de língua e de determinadas proposições feitas por alguns lingüistas aplicados¹². Meu intuito era, naquele momento, verificar o modo como os professores entendiam e refletiam acerca de sua própria prática a partir de conceitos específicos, tais como o de gêneros discursivos (referidos por Bakhtin como tipos de enunciados relativamente estáveis, definidos por campos específicos de utilização da língua, sendo, portanto, incontáveis) e tipos textuais (definidos por Marcuschi como espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição tais como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, portanto de número reduzido)¹³ e sua aplicação no ensino

¹¹ No Estado de São Paulo, atualmente o Ensino Fundamental divide-se em dois ciclos: 1º Ciclo (Anos Iniciais) – do 1º ao 5º ano e 2º Ciclo (Anos Finais) – do 6º ao 9º ano.

¹² Bagno, 2002; Bárbara e Ramos, 2003; Pauliukonis e Gavazzi, 2005; Dionísio e Bezerra, 2005; Geraldi, 1984, 1995; Kleiman, 1995; Marcuschi, 2000, 2001; Rojo, 2000 etc.

¹³ No próximo capítulo tecerei comentários apurados acerca das noções de gêneros discursivos e de tipos textuais e do porquê de sua coexistência nesse trabalho.

de práticas de produção de textos escritos e orais, sendo esta última modalidade praticamente inexistente, fato já constatado em pesquisa anterior na mesma escola.

Além dos encontros - momentos sobre os quais efetuei diários de pesquisa em que saliento as impressões sobre o vivenciado - realizei entrevistas com a coordenadora e a vice-diretora da escola. Elaborei e apliquei questionários aos professores participantes¹⁴. Finalmente, gravei em áudio a interlocução entre mim e um dos professores ao assistirmos ao vídeo de duas de suas aulas. Neste ínterim, busquei, com a utilização de múltiplos instrumentos de coleta de dados, uma forma de compreender as impressões e as reflexões que me ocorriam no decorrer do processo da pesquisa. Os diários de pesquisa foram escritos sempre após os encontros, quando, já em processo de produção científica, valia-me da memória e de algumas anotações efetuadas no decorrer das interlocuções.

Todavia, não havia como valer-me apenas desses artifícios, pois poderiam e, com certeza, estavam repletos das minhas interpretações momentâneas, as quais deveriam ser novamente refletidas. No decorrer dos encontros, elaborei um questionário a ser respondido pelos professores. A escolha por este instrumento de pesquisa deveu-se ao distanciamento e à liberdade para que os interlocutores expressassem seus pensamentos. Pensei que, respondendo sozinhos, sem a minha presença, os professores se sentiriam mais livres para pensarem e refletirem sobre suas respostas. Na verdade, eu buscava uma forma de certificar-me das razões de suas escolhas e posicionamentos, durante as reuniões. Aspirava por ter acesso ao seu conhecimento teórico e prático acerca dos gêneros orais. Apenas os meus diários de pesquisa não me bastavam. Neste sentido, a convivência e o conhecimento dessas realidades eram meus aliados. Então, os questionários foram entregues aos professores pela coordenadora pedagógica, que nesta pesquisa também figura como interlocutora, sendo devolvidos, já respondidos, um mês depois.

Por seu turno, a gravação efetuada com a vice-diretora e a coordenadora pedagógica daquela unidade escolar foi pensada como forma de observar a inter-relação entre o que pensavam os professores e sua instância superior imediata (coordenadora e vice-diretora). Finalmente, a filmagem e a gravação de uma aula e

¹⁴ Todos os materiais coletados durante a pesquisa encontram-se, na íntegra, nos anexos. Além disso, no decorrer das análises, vários fragmentos aparecem no corpo do texto.

o diálogo com um dos professores foi uma forma de verificar, concretamente, sua ação/reflexão sobre a própria prática e os pressupostos teóricos estudados.

Sendo assim, com o quadro abaixo ilustrado, pretendo delinear mais claramente os instrumentos de coleta de dados utilizados:

Quadro 2 – Síntese dos instrumentos de coleta de dados e seus respectivos objetivos

AÇÃO	OBJETIVOS
Diários de pesquisa	Escritos após os encontros com os professores, têm como objetivo registrar os acontecimentos, as impressões e as reflexões deflagradas durante o processo de contato em estes interlocutores.
Questionários	Direcionados aos participantes (professores), têm como objetivos registrar suas impressões acerca das reuniões, desvelar a razão de sua escolha por determinado gênero oral, sondar os contornos de seu conhecimento teórico e prático.
Entrevista (1)	Efetuada com a coordenadora e a vice-diretora da escola, tem como objetivo observar a inter-relação entre o que expressavam os professores e o que diziam seus superiores hierárquicos imediatos, habitantes de outra paisagem dentro da realidade escolar.
Filmagem de aula	Efetuada por um de meus interlocutores, que filma sua própria aula. Tem como objetivo obter registro sobre como o professor entende atividades orais, a relação existente entre seu conhecimento teórico e prático, bem como o desenrolar de tal atividade, considerando a participação dos alunos e o contexto gerador de suas ações.
Sessão de visionamento	Sessão em que eu e o professor assistimos ao vídeo de sua aula. Nesse contexto, gravo nossa interação enquanto ele explicita acerca do que assistimos no vídeo. Tem por finalidade auxiliar na compreensão de sua ação-reflexão sobre sua própria <i>prática</i> , bem como o desvelamento dos contornos de seu <i>conhecimento teórico</i> .

2.3 – Os encontros: curso de redirecionamentos

Durante as reuniões, os professores falavam do seu dia-a-dia em sala de aula e, conforme líamos as proposições dos textos selecionados, relatavam algumas de suas práticas no tocante ao trabalho com textos. Falavam, ainda, de sua experiência com a leitura de materiais daquele contexto e reclamavam da formação lingüística oferecida na graduação por eles cursada:

“Os professores falaram sobre sua formação, seus professores etc. Concluíram, os formados por uma universidade pública (entre 88 e 98), que aprenderam um pouco do que sabem de lingüística aplicada nas aulas de Língua Portuguesa e que o curso de Lingüística deixava a desejar, no que diz respeito às questões de aplicação teórica ao ensino de língua. O Professor João elogiou as disciplinas da universidade particular de onde ainda é aluno; disse ter até uma disciplina específica de Análise do Discurso”. (Diário do dia 12/04/2006)

O professor João e a professora Maria procuravam mostrar que as atividades de produção de textos por eles desenvolvidas estavam coerentes com as propostas de trabalho observadas nas leituras. Já a professora Milca, em alguns momentos, salientava os equívocos teóricos cometidos, sobretudo no tocante à confusão entre gêneros e tipos textuais. O que me chamou a atenção nessas colocações foi o fato de que a professora que se mostrava mais crítica em relação ao próprio trabalho era, justamente, a que possuía formação acadêmica mais longa que os demais, havendo cursado, como já referido, um programa de mestrado em literatura. Essa ocorrência levou-me à consideração sobre a questão da reflexão orientada pelos desígnios teóricos da própria profissão; aqueles pressupostos produzidos pela práxis, pela prática iluminada e transformada pela teoria.

Ponderei, naqueles momentos, que a experiência e a habilidade de leitura mais aperfeiçoada, com maior domínio das terminações teóricas contidas nos textos, promovidas pelos anos dedicados à pesquisa e à leitura, demonstrada pela professora Milca, relacionavam-se ao tempo de inserção na instância discursiva acadêmica, como pesquisadora. Talvez, isso fizesse com que conseguisse pensar mais profundamente sobre a densidade das ações de aprendizagem discutidas nos encontros. Mesmo assim, não vi por parte da mesma uma expressiva observação e valorização de sua experiência prática¹⁵. Tal fato reforça a idéia de um meio acadêmico alheio à experiência dos indivíduos e abre precedente para o alerta de Larrosa (2004, p. 29) sobre a dificuldade ou mesmo a impossibilidade incomparável do homem contemporâneo

¹⁵ A professora Milca falava pouco acerca de sua prática em sala de aula, em comparação com os demais professores. Seus comentários estavam mais relacionados às questões teóricas vistas nos textos.

de elaborar as experiências, de dar-lhes um sentido próprio. E se as experiências não se elaboram, se não adquirem um sentido, seja qual for, em relação à própria vida, não podem chamar-se, estritamente, experiências. E, por isso, não se podem transmitir. (Tradução nossa).

Os outros professores, por sua vez, aparentavam uma atitude mais defensiva ao expressarem suas atividades práticas. Em determinados momentos expressavam-se com o intuito de mostrar que o desenvolvimento do trabalho com textos em suas aulas estava em sintonia com o que propunham os referências (PCN, 1998). Parecia-me, conforme observei nos registros, que tentavam responder às minhas expectativas de pesquisadora (alguém de fora da paisagem, que estava inserida no contexto escolar para avaliar suas práticas). Além disso, em algumas reuniões a presença da coordenadora Samanta também poderia apresentar riscos para os professores, pois mesmo sendo alguém da paisagem escolar, a coordenadora pertence a uma instância superior e, portanto, suas avaliações podem trazer riscos para a caracterização da competência docente dos participantes.

A Professora Maria fazia muitas anotações, olhava os livros que eu havia levado, anotava as bibliografias, mas parecia, contudo, estar pouco à vontade, demonstrava sempre uma atitude defensiva. Ela fez algumas inserções dizendo que valorizava a produção de textos dos alunos e que não corrigia muito, para que o aluno não se sentisse desmotivado. A Professora Milca fazia inserções sempre muito relevantes e mostrava um interesse grande na possibilidade de poder estudar junto com outras pessoas, mas falava pouco acerca de sua prática docente. O Professor João mostrava interesse e fazia algumas colocações que me levavam a pensar que ele queria mostrar conhecimento, o que me parecia, também, uma atitude defensiva. Já a coordenadora S. mostrava-se muito à vontade, porém fazia poucas colocações. Sinto que sua posição - de coordenadora - permite-lhe conhecer, de perto, a prática dos que estão presentes ali. Esse fato a leva a fazer poucos comentários com o intuito de não parecer que está dando indireta em alguém.

(Diário de pesquisa 5/04/2006)

Todos, porém, pareciam interessados no material utilizado nas discussões. Isso ratificava minha impressão de que eles buscavam mostrar sua valorização das teorias expressas nos textos. Aquelas encontradas nos livros. A este

respeito, Clandinin e Connely (1995) chamam nossa atenção para os dilemas epistemológicos por que passam os professores no que concerne às questões teóricas e práticas. Para tal, os autores diferenciam *teoria* de *conhecimento teórico*. Enfatizam que este último é o que chega aos professores via *conduíte*, ou seja, esse conhecimento encontra-se, muitas vezes, dissociado de seu contexto de produção, fato que o torna abstrato. Neste sentido, há uma distância entre a *teoria*, entendida como o “conhecimento teórico codificado nos livros”, e o *conhecimento teórico* construído pelo professor, pois ao passarem pelo *conduíte* os sentidos são re-significados e, novamente, significados pelo professor. Essa re-significação gera insegurança.

Assim, o professor sente-se inseguro ao falar de sua prática de sala de aula em outras paisagens. No caso específico a que me refiro, são encontros realizados em ambientes tais como a sala de informática, a biblioteca, ou mesmo, a sala dos professores, fora do ambiente da sala de aula, em que os professores João, Maria e Milca além de compartilharem seu discurso entre si, sentem a minha presença como a de alguém de fora da paisagem da escola; alguém que pode avaliá-los como incompetentes, caso não correspondam às expectativas que me julgam ter acerca do trabalho por eles desenvolvido.

Este dilema faz com que os professores tentem demonstrar que trabalham de acordo com aquilo que me julgam pensar como correto. Pareciam não perceber os fundamentos de seus conhecimentos teóricos e acreditavam que eu traria respostas para as suas dúvidas e inquietações teóricas e práticas; mais ainda, que eu lhes daria uma proposta de trabalho para suas aulas.

Essa forma de encarar a minha presença na escola reforça o que Pérez Gómez (1996) afirma sobre a formação do professor voltada para uma perspectiva técnica. Nesta, os professores acreditam que sua função seja, apenas, a de colocar em prática os modelos didáticos produzidos por outras pessoas, ignorando a necessidade da reflexão sobre suas ações como fonte de produção de conhecimento. Segundo o autor, na perspectiva técnica de formação, o docente

é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele. (PÉREZ GÓMEZ, p. 357).

Por esse prisma, retomo a palavra “aprender”, evidenciada anteriormente, como sendo a chave para tal questão. Ao julgarem que aprenderiam comigo formas de intervenção auxiliares a sua prática, os profissionais em questão, mesmo fazendo referência aos seus métodos de trabalho, não o valorizavam. Na verdade, negavam seus próprios conhecimentos práticos como fonte importante de reflexão, pressupondo serem as teorias e reflexões trazidas de fora o que, realmente, os auxiliariam.

Os professores viam na minha figura a representação da universidade, pois eu não era mais professora daquela realidade, onde trabalhara por alguns anos. Eu havia saído, cursado mestrado e voltava, agora, no doutorado. Esse olhar os distanciava de mim, pois eu era, para eles, a sua “professora”; aquela que conhece a teoria. E esse foi um obstáculo difícil de transpor, pois não era minha intenção fazer com que os professores observassem a realidade pelos meus olhos. Eu desejava, sim, fazer dos gêneros discursivos orais um dispositivo para a reflexão conjunta sobre a sua prática; ambicionava que por meio destas reflexões, mediadas pela teoria, construíssemos um conhecimento teórico que nos possibilitasse elaborar e compreender as propostas de intervenção nas aulas.

Todavia, a percepção dos fatos ocorridos nesses primeiros encontros fazia com que eu não sentisse, inicialmente, ambiente propício para apresentar a proposta de trabalho com produção de debates e exposições orais, cuja implementação era buscada nas aulas de língua portuguesa. Então, sem conseguir delinear concretamente minha proposta de trabalho, continuei propondo a leitura de textos de lingüística aplicada, sobretudo os que partiam de uma visão dialógica da linguagem, e discussões acerca das inquietações surgidas. Entre os títulos saliente: PCN, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade, Brait (2000); Uma sinopse de uma gramática textual, Carneiro (2005); Os gêneros do discurso; Bakhtin (2003); Gêneros textuais: definição e funcionalidade, Marcuschi (2005); O oral como texto: como construir um objeto de ensino, Dolz, Schneuwly e Haller (2004).

Esses momentos de estudo levaram-me a reforçar a convicção acerca das teorias lingüísticas que sustentariam o trabalho, pois a questão problemática centrava-se na compreensão de como o professor entendia a produção de gêneros orais e a maneira como trazia esse conhecimento para a sala de aula. Sendo assim,

os pontos mais voltados para a lingüística da composição da fala não constituíam o centro de minhas preocupações, como pensava no início do estudo. Na verdade, o essencial era compreender os aspectos discursivos; os gêneros textuais, especificamente os orais. Percebi, também, que a questão do ensino dos gêneros orais funcionava como um dispositivo para a reflexão sobre o conhecimento prático e teórico, bem como as questões teóricas, que permeiam a vida docente, em especial de Milca, Maria e João, nas paisagens pelas quais transitavam.

Além do exposto, havia outra questão que também orientava o trabalho: era a minha própria ação enquanto professora de prática de ensino para os cursos de formação de professores de língua portuguesa. Compreender como os professores construíam e refletiam acerca das práticas de produção de textos orais era, também, refletir e compreender a minha própria prática, passada e presente. Passada, porque a realidade na qual estava inserida fora, durante anos, o meu ambiente de trabalho. E, presente, porque, embora de outra forma, o meu vínculo com a realidade escolar é indissociável da minha prática docente. Então, reformulei o título da pesquisa, que de “Reflexão e ensino de Língua Portuguesa: a língua falada como ponto de partida e objeto de estudo” passou para “Gêneros orais e ensino: trajetórias da construção do ‘conhecimento pessoal prático’ na ‘paisagem’¹⁶ escolar”.

Na verdade, o que me preocupava era a transposição didática, o que para Bronckart (1999, apud. MAGALHÃES-ALMEIDA, 2001) pode ser entendido como as “transformações a que um conteúdo de conhecimento é submetido com o objetivo de ser objeto de ensino e de aprendizagem”. Sendo assim, interessava-me a transposição de práticas discursivas orais para a sala de aula, refletir sobre as nuances que envolvem os conceitos de gênero discursivo, além da possibilidade de transformar “conhecimentos práticos” já cristalizados em “conhecimentos teóricos” geradores de transformação.

2.4 – Questionamentos acerca do movimento: seria eu um conduíte?

Antes, porém, de prosseguir refletindo sobre as ações dos professores, volto-me à minha ação de pesquisadora e, espantosamente, percebo que residia em

¹⁶ Apropriei-me das metáforas “paisagem” e “conhecimento pessoal prático” de Clandinin e Connelly para expressar os espaços pelos quais o professor transita e a sua práxis.

mim, também, a idéia de que a transformação da prática docente passa, primeiramente, por instâncias externas à sala de aula. Afinal, não trazia, eu, uma proposta pré-estabelecida de trabalho voltada para a produção de textos orais (debate e exposição oral)? Por que, então, não deixar que os professores escolhessem os gêneros a serem trabalhados, de acordo com suas realidades discentes? Assim, percebo, além de trazer a “teoria” encontrada nos livros, já imbuídas de minhas próprias interpretações, direcionava demasiadamente as ações a serem empreendidas, o que justificava e reforçava o comodismo por parte de meus interlocutores, que esperavam propostas prontas. Eu funcionava, neste contexto, como o próprio conduíte que despejava retóricas de conclusões naquele ambiente. Sendo assim, pondero ser relevante a observação do texto, abaixo, apresentado aos professores no primeiro dia em que nos encontramos.

Quadro 3 – Proposta Inicial

Como parte das atividades programadas na pesquisa Reflexão e ensino de Língua Portuguesa: a língua falada como ponto de partida e objeto de estudo, iniciaremos, no dia 29/03, o contato com os professores interessados em compartilhar e contribuir com as leituras, discussões e elaboração de planos para o ensino de língua portuguesa. O que nos orienta nesta imersão no universo escolar é, também, nossa experiência como professora de língua portuguesa na Rede Oficial de Ensino no período de 1993 a 2002, fato que nos possibilita entender, em parte, o sentimento dos professores que se dispuseram, tão prontamente, a nos auxiliar neste intento.

Ressaltamos que, ainda como professora da Rede Oficial, no período de 2000 a 2003, nos encontrávamos inseridas no programa de mestrado em lingüística da UNESP/Assis; essa situação dúbia reforça nossa crença de que a simples passagem de pesquisadores pela escola pouco contribui para a orientação da prática dos professores. Acreditamos, portanto, que a transformação não virá de instâncias externas à escola e, finalmente, que qualquer tipo de transformação no âmbito educacional depende, primeiramente, do professor. Sendo assim, a autonomia advinda do conhecimento acerca dos pressupostos teóricos que sustentam o ensino, a reflexão sobre a sua prática docente, durante sua prática e sobre a reflexão de sua prática, constitui-se como ferramenta que propicia a inquietude que, por sua vez, gera transformações.

Destarte, o projeto por nós empreendido possui, no contexto escolar, o objetivo principal de pensar sobre a maneira como alguns professores produzem conhecimento e refletem sobre o conhecimento produzido por outros e por si mesmos ao elaborarem e

aplicarem suas propostas de trabalho em sala de aula. Neste sentido, será dada ênfase às teorias lingüísticas que norteiam uma prática de ensino voltada para a valorização da produção de textos orais, sobretudo a teoria dos Gêneros Textuais, os quais, por sua vez, embasam as proposições para o ensino de língua dos PCN para o Ensino de Língua Portuguesa (referenciais para o ensino organizado e publicado pelo Governo Federal). Nesta mesma perspectiva, lançaremos nosso olhar, também, para os pressupostos teóricos que discutem e enfatizam a formação do professor como um profissional crítico e reflexivo.

Para tal, marcamos encontros com os professores às quartas-feiras, das 14h00 às 15h30, entre os dias 29/3 e 28/6. Durante este período, serão feitas leituras e discussões com vistas à elaboração, pelos professores, de projetos e planos de aula que valorizem a produção de textos orais em sala de aula, considerando a importância que esta modalidade de textos possui na vida cotidiana dos alunos. Além disso, pesa sobre esta modalidade textual o fato de ser, na maioria das vezes, ignorada na prática de ensino de língua portuguesa dentro da sala de aula, apesar de contemplada, em algumas situações, nos planos de ensino e projetos escolares, como já tivemos oportunidade de observar em nossa pesquisa de mestrado.

Nesse cenário, caminhando na contramão da ideologia da busca de propostas prontas, acreditamos que, inseridos em um contexto de reflexão e produção de conhecimento, os professores possam descobrir suas potencialidades enquanto orientadores dos usos da língua e que, somente nesta perspectiva, poderemos buscar as respostas - ou mais inquietações, quem sabe - para o que imaginamos ser a autonomia geradora de transformações.

Para avaliar mais atentamente a essência do texto acima exposto, penso que seja necessário, primeiro, afastar-me dele; mesmo este distanciamento configura-se como uma tarefa difícil, tendo em vista que a construção da proposta partiu da própria analista. Sendo assim, dentro das possibilidades de análise, neste momento, observo o quão tecnicista era o modo pelo que minha proposta inicial estava estruturada.

Selecionei dois trechos do referido texto em que penso ser possível detectar de forma mais clara a relação entre o discurso e as nuances de idéias que julgava estarem distantes da proposta que pensei ser dialógica.

“a transformação não virá de instâncias externas à escola e, finalmente, que qualquer tipo de transformação no âmbito educacional depende,

primeiramente, do professor. Sendo assim, a autonomia advinda do conhecimento acerca dos pressupostos teóricos que sustentam o ensino, a reflexão sobre a sua prática docente, durante sua prática e sobre a reflexão de sua prática, constitui-se como ferramenta que propicia a inquietude que, por sua vez, gera transformações”

Ainda acredito nas palavras acima cunhadas, pois confio, assim como Cladinin e Connelly (2005), na importância de o professor refletir sobre a própria prática, buscar a compreensão de seu próprio conhecimento teórico, expresso em suas práticas de sala de aula (“conhecimento prático”); do conhecimento teórico presente nas “paisagens profissionais do professor”, despejadas via “conduíte” (“retórica de conclusões”), e como este último relaciona-se com a “teoria” codificada pela ciência.

Porém, acredito, também, que o responsável pelo conhecimento teórico que chega à escola, via conduíte, deva refletir sobre as mesmas questões postas acima. Caso isso não ocorra, pode-se incorrer no erro mais comum no cenário educacional contemporâneo: o pesquisador de um lado, pensando que faz pesquisa e ajuda na melhoria do ensino, e os professores, do outro lado, reclamando que “na teoria tudo é fácil”. Ao falar acerca dos dilemas impostos aos profissionais da educação no tocante à relação que fazem entre teoria e prática, Cladinin e Connelly (1995) ressaltam que a paisagem escolar é educativa e, ao mesmo tempo, “deseducativa”. Segundo esses autores, os professores não trabalham isoladamente e, muitas vezes, também não atuam em lugares de sua opção. Isso, associado à forma como as políticas públicas educacionais são inseridas no ambiente escolar, interfere no modo como os professores, realmente, incorporam e reelaboram seu conhecimento pessoal prático.

No cerne da questão teoria/prática no momento da facção da proposta apresentada aos professores, na escola, pulsava a certeza de que consolidaria um espaço de reflexão e construção de conhecimento. Faltou refletir sobre minha relação com as questões impostas pela pesquisa. Tanto questões teóricas quanto sobre meus conhecimentos teóricos e práticos. Sendo assim, a autonomia geradora de transformações dificilmente se efetivaria.

“(...) caminhando na contramão da ideologia da busca de propostas prontas, acreditamos que, inseridos em um contexto de reflexão e produção de conhecimento, os professores possam descobrir suas potencialidades enquanto orientadores dos usos da língua e que, somente nesta perspectiva, poderemos buscar as respostas - ou mais inquietações, quem sabe - para o que imaginamos ser a autonomia geradora de transformações (...)”.

Diante do exposto, passo ao seguinte questionamento: até que ponto, então, não me encontrava, assim como aqueles professores, impregnada pelo espírito da racionalidade técnica? A forma como apresentava minha proposta, por escrito; o fato de contar a minha trajetória. Isso, talvez, aumentasse o abismo entre mim e eles.

Tais questões fazem-se relevantes, pois não havia como pensar na ação de terceiros sem refletir sobre as minhas próprias ações no contexto educacional em que me encontrava inserida. Nessa esteira, saliento minha indiferença, na época, às palavras de Shön 1983 apud (PÉREZ GÓMEZ, 1986, p. 361):

As situações problemáticas da prática se apresentam, com freqüência, como casos únicos e, como tais, não se ajustam adequadamente à categoria de problemas genéricos que a técnica e a teoria existente abordam. Por isso, o profissional prático não pode tratá-los como meros problemas instrumentais que possam ser resolvidos mediante a aplicação de regras armazenadas em seu conhecimento científico-técnico.

Olhando mais de perto, observo que essa perspectiva, assumida em minhas ações iniciais, fazia com que não conseguisse apresentar as propostas de construção conjunta dos planos de aula que enfocavam a produção de textos orais. Na verdade, a construção não era coletiva. Eu já a havia construído, na medida em que selecionara os gêneros a serem trabalhados. Esse posicionamento invalidava qualquer desejo de fazer com que os professores refletissem sobre suas próprias práticas e valorizassem suas experiências, buscando, concomitantemente, a inovação por meio de planos de aula voltados para a produção de gêneros orais.

O refletir sobre estas questões fez-me repensar minhas atitudes nas reuniões, não focalizando tanto os textos levados por mim. Isso porque, por várias

vezes percebi que os professores não faziam as leituras propostas e esperavam a minha interpretação -, como explicita o excerto seguinte:

“Hoje eu cheguei na escola e os professores já me esperavam. A Professora Milca estava lendo o texto do dia; os demais apenas aguardavam. Fomos imediatamente para a sala de informática, local onde estudamos. Perguntei a eles sobre o texto, o que haviam achado da leitura. Percebi que o Professor João não havia lido o texto, a Professora Maria disse que não tinha chegado nos exercícios, mas havia achado o texto fácil. A coordenadora Samanta declarou não ter lido o texto e pediu desculpas pois teria que sair freqüentemente da sala para atender alunos, pois estava sozinha, ou seja, não havia direção presente na escola. A Professora Maria, que disse ter lido o texto e achado fácil, não fez muitos comentários. (Anotações do dia 12/04/2006)

Esse fragmento de anotação retrata minha inquietação. Primeiro, porque nem todos liam os textos propostos; segundo, porque o movimento na escola transcendia meus desejos de pesquisadora. Não há como congelar os momentos; os professores, muitas vezes, demonstram preocupações com outras questões do cotidiano e da *paisagem* escolar. A escassez de funcionários faz com que um coordenador pedagógico desenvolva funções de outros profissionais, tirando seu foco de ações específicas da coordenação, tais como orientar e refletir sobre questões práticas e teóricas com os professores, por exemplo e impossibilitando-o de atender-nos integralmente na pesquisa.

As questões postas acima geraram-me apreensão, pois apesar de minha indesejável postura tecnicista de levar propostas fechadas para que os professores as aplicassem, sentia não ser aquele o caminho e desejava, verdadeiramente, que as propostas de ação partissem deles. Portanto, quando os professores demonstraram desejo em desenvolver atividades voltadas à produção de textos teatrais, senti-me mais segura em relação aos meus próprios objetivos de produzir ações conjuntas na escola. A este respeito saliento algumas anotações de pesquisa

Neste dia, nos encontramos na biblioteca devido à falta de espaço. Enquanto conversava com a coordenadora Samanta e as professoras Milca e Maria, alguns alunos procuravam livros para desenvolver um teatro com a professora Milca. Outros faziam atividades propostas pela professora Maria. O assunto teatro foi ganhando espaço e os professores ali presentes foram mostrando muito interesse. A professora Milca salientou o fato de alguns alunos serem, realmente, muito talentosos e da possibilidade de trabalhar com a linguagem oral. A professora Maria disse já trabalhar com produção de textos teatrais com seus alunos, sobretudo nas datas comemorativas, tal como o dia das mães, disse que os pais gostam muito. Por seu turno, a coordenadora Samanta animou-se visivelmente com a idéia de montar um projeto que visasse a produção e encenação de textos teatrais, tendo em vista a proposta da D.E de promover o Protagonismo Juvenil que, segundo ela, relacionava-se ao fato de dar mais autonomia ao jovem (a voz e a vez). Vi uma luz acesa... eles queriam o teatro, então este era o caminho perfeito, fazer algo que os professores desejassem realmente. Estava decidido, trabalharia, então com a produção e encenação de textos teatrais. Como? Ainda não sei bem, só sei que também quero. O teatro, possibilitaria a implementação de práticas de produção de textos orais na escola? Como fica isso fica no âmbito de um trabalho orientado pela concepção de gêneros textuais?

(Diário do dia 9/5/2006)

O fato de os professores *desejarem* o teatro trouxe mais segurança para a continuação da pesquisa, pois vislumbrei a possibilidade de empreender uma prática realmente significativa para eles. Neste contexto, busco amparo nas palavras de Cabrera (in: BARBARA e RAMOS, 2003, p. 261) de que “é o nosso querer que nos leva nesta ou naquela direção; em consequência, é o nosso não querer ou não saber qual é o nosso querer que nos leva à estagnação, à inércia”. O desejo dos professores dava-me a certeza de meu próprio querer. A partir de então, senti que era o momento propício para propor a ação, a elaboração e a execução de propostas de produção e encenação de textos teatrais. Naquele momento não me importei com as divergências conceituais que perpassavam os objetivos dos professores para a montagem de textos teatrais, pois alguns visavam à *adaptação* de textos literários e outros à *criação de textos teatrais*. A partir da prática da leitura de outros textos, em um aspecto todos foram unânimes: queriam explorar a

criatividade dos alunos, fazer com que os mesmos desenvolvessem seu potencial escritor, leitor e a expressão oral em situações públicas.

Por outro lado, o transformar dos gêneros propostos inicialmente – debate e exposição oral de temas pré-estabelecidos –, quando apresentei minha proposta na escola, trouxe-me novas inquietações. O teatro transcendia os objetivos de transposição de práticas sociais de utilização dos gêneros orais, pois é uma linguagem que não pode ser “encaixotada” dentro da denominação de gênero no sentido atribuído neste trabalho, pois sua prática pode abranger todos os gêneros discursivos e expressar qualquer linguagem, verbal e não verbal.

Mais ainda, a concepção de linguagem que formatava a idéia de produção de textos teatrais poderia vincular-se ao que Bakhtin (2003, p. 271) chamou de “ficções” que dão a noção deturpada de que há um falante e um ouvinte e nos quais “sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte”. Diante desse pensamento, as situações artificiais de fala proporcionadas pela encenação teatral poderiam ser inúteis se os elementos contextuais e sociais constitutivos do processo enunciativo e delineadores dos gêneros não fossem refletidos.

Porém, eu ainda não havia construído tal compreensão, pelo menos até aquele momento. Logo, atendi ao desejo dos professores, que pensavam ser enriquecedor o diálogo com alguém que os pudesse orientar, mais profundamente, acerca das práticas teatrais. Criam que poderiam dirigir melhor os alunos se tivessem orientações de alguém “mais experiente”. Marcamos, então, com o consentimento da direção, uma oficina de teatro com um profissional das artes cênicas. Um ator e estudante de pós-graduação em artes cênicas¹⁷. A oficina aconteceu em um sábado e foi muito produtiva. Dela participaram as professoras Maria e Milca, outros professores da escola, alunos integrantes de diversos projetos - entre os quais o programa Escola da Família-, a coordenadora pedagógica Samanta, além de outros interlocutores cujo interesse fora despertado pelo convite feito pelos professores em suas aulas.

¹⁷ Sandro de Cássio Dutra atua como ator é licenciado em história, mestre em história, com pesquisa desenvolvida sobre o Teatro amador na cidade de Assis nos anos 70. Desenvolve projetos voltados para a temática: teatro e educação.

Durante as atividades propostas na oficina procurei observar a reação dos participantes. Os professores pareciam interessados nas atividades propostas e faziam perguntas etc. Mas, dentre todos os presentes, o detalhe que me chamou a atenção foram as atitudes de uma aluna, que pela timidez no início das atividades e crescente desenvoltura no decorrer da oficina acabou destacando-se dos demais. Sigo, então, com o recorte de algumas anotações:

A OFICINA



Explicação sobre teatro

Preparação para o início dos exercícios

Ilustração 1 – Fotos da oficina de teatro

“Participaram da oficina: a coordenadora Samanta, a professora Milca, a professora Maria, alguns integrantes da escola da família entre os quais, professores, alunos monitores e alunos da escola integrantes de projetos, aos finais de semana e, durante a semana, como, por exemplo, um projeto de produção jornalística denominado Jornal D’escola.”

“Arrumada a sala, Sandro iniciou a oficina. As pessoas estavam desconcentradas, atitude que foi sendo alterada no decorrer das atividades. Foquei, em especial, Elizabeth. Esta garota foi modificando sua atitude no decorrer das atividades de forma muito significativa. Mostrou-se criativa e concentrada ao que era proposto pelo orientador Sandro. Ratifiquei a idéia de que a arte é um veículo de modificação pessoal, pois Elizabeth mostrou-se muito mais solta ao final das atividades, olhando nos olhos do interlocutor, quando falava.”

(Diário do dia 24/06/2006)

Os fatos ocorridos na oficina deixaram-me muito empolgada com a atividade. Pensava que o teatro era uma excelente ferramenta para o trabalho com a

produção de textos orais. Não percebia, contudo, que este pensar, na realidade, desfocava meus objetivos. Algum tempo após a atividade, refleti: afinal, estava interessada na arte teatral ou na produção de gêneros orais? Tal questionamento deixou-me inquieta e cheia de dúvidas. Dessa experiência ficou, apenas, uma certeza: não era a repetição do mesmo, pois havia interação entre nós - os professores e eu -, apesar de não estar clara, para mim, a “real” ligação entre o teatro e os gêneros orais.

Naquele momento concluí que, se iríamos, realmente, concretizar as atividades de produção teatral era menos importante do que descobrir e entender o porquê desta escolha. A relevância estava, então, em voltar à questão inicial: a produção de gêneros textuais orais e a relação estabelecida, pelos professores, entre a teoria, o conhecimento teórico, o conhecimento prático e a prática no tocante a tais atividades e, principalmente, como os professores construíam os conceitos de produção oral e quais os conceitos possuíam.

Essa etapa do trabalho é representativa da relação que busquei estabelecer com meus interlocutores. A escolha deles pela implementação de textos teatrais em suas aulas indicava, para mim, um envolvimento. Esse engajamento era essencial, naquele momento, para que nosso contato não fosse rompido, pois a experiência no espaço escolar mostra o quanto é difícil manter um grupo de pesquisa coeso, por muito tempo.

III – TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA: UMA PEDRA NO CAMINHO?

Antes de adentrar ao universo de desassossego, que orientou minhas reflexões, faz-se importante retomar questões teóricas, mais especificamente aquelas referentes ao “conhecimento teórico encontrado nos livros” (CLANDININ E CONNELLY, 1995). Esses conhecimentos constituem as histórias sagradas que refletem a relação estabelecida entre teoria e prática e modelam a paisagem do conhecimento profissional do professor.

3.1 – Gêneros discursivos: esses incompreendidos

O contexto anteriormente expresso, em narrativa sobre minha prática de pesquisa, as inquietações surgidas no decorrer do processo de inserção no ambiente escolar e o contato com os professores fizeram com que eu conseguisse estabelecer as noções de gênero, sobretudo dos gêneros orais, como o ponto central a ser observado na paisagem do conhecimento teórico do professor. Assim, no contexto deste trabalho o tema gerador de todo processo de reflexão acerca da relação teoria e prática é a noção de gênero textual, bem como suas implicações no ensino de língua portuguesa.

Essa escolha pode ser relacionada aos PCN para o ensino de Língua Portuguesa, material que circula com maior frequência nas paisagens educacionais e introduzem a idéia do trabalho com a produção de gêneros orais nas aulas de língua materna. É importante salientar que os PCN apregoam um ensino de língua ancorado em sua visão dialógica, sendo a linguagem entendida como

ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (PCN, 1998, p.20).

Tal afirmação, logo na abertura desse documento oficial, dá o tom de toda a sua constituição, ou seja, o discurso de um ensino que privilegie as práticas sociais de utilização da linguagem, tanto na fala quanto na escrita, também de uma perspectiva histórica. Esta é, sem dúvida, uma visão ampla da prática de ensinar português. Assim, tendo em vista tal magnitude, os PCN carregam em seu bojo um conjunto de questões teóricas que ao professor resta captar, transformar e, a partir da compreensão alcançada, construir seus planos de ensino.

É com esse discurso que os PCN são apresentados e, embora muitos professores não percebam, esta transposição é complexa e requer um exercício de reflexão constante, que vai além da simples leitura. Antes, entretanto, de ponderar acerca do movimento existente entre a teoria e a prática pedagógica, penso ser ideal discorrer sobre alguns pontos teóricos que perpassam o referido documento, sobretudo a noção de gênero discursivo.

Vale ressaltar que, por sua amplitude, o conceito de gênero é utilizado por diversas áreas de investigação, o que o torna multidisciplinar. No Brasil, os vieses de estudo dos gêneros assumiram caminhos diversos. Marcuschi (s/d) salienta alguns deles. Porém, no espaço deste trabalho, destacarei apenas dois. O primeiro deles diz respeito a “uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vigotskiniana sócio-construtivista da Escola de Genebra que é representada por Schneuwly / Dolz e pelo interacionismo sócio-discursivo de Bronckart” (p.5). Essa orientação de estudos tem como foco o ensino de língua materna, tanto de gêneros escritos quanto falados.

O segundo viés nos estudos de gênero é representado por uma perspectiva sócio-cognitiva e interativa, da qual fazem parte, por exemplo, os estudos de Ingedore Vilaça Koch e do próprio Marcuschi. Os dois vieses têm interesse no ensino. Porém, o segundo está mais voltado para os aspectos da estrutura formal do texto, tanto que este último autor faz a distinção entre *gêneros* e *tipos textuais*, esmiuçando as estruturas lingüísticas do texto. Nesse sentido, distancia-se de Bakhtin que utiliza, em vários momentos de sua obra, a expressão *tipos de enunciados* para referir-se a gênero.

Schneuwly e Dolz, por sua vez, tiveram grande influência na construção dos PCN, que trazem à tona a discussão acerca do ensino do oral. Tal fato torna as propostas desses autores elementos basilares no âmbito desta investigação, no que tange às práticas didáticas observadas e discutidas nesse meu estudo. Contudo, a

dificuldade de desvinculação do ensino de língua portuguesa das práticas de estruturação do texto escrito, por parte de meus interlocutores, faz com que os postulados de Marcuschi acerca de *tipos e gêneros* tornem-se relevantes e necessários para minhas observações.

Assim, como é de costume, e não vejo como fazer diferente, inicio esta discussão pelas exposições bakhtinianas:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2004, p. 261).

Ao fazer tal colocação, mesmo que não tenha sido sua intenção inicial, Bakhtin provoca transformações na visão que se tem da língua e, conseqüentemente, de seu ensino. Desta forma, os rumos das propostas para o ensino de língua materna na escola não foram os mesmos após a descoberta e propagação de suas ideias. O fato de estabelecer as bases de constituição dos gêneros – conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional – abre uma nova perspectiva para se pensar a constituição dos textos.

Inevitavelmente, o contexto de produção e a instância discursiva de onde provém o texto são fundamentais para a definição dos elementos acima referidos. No contexto de suas colocações, as produções lingüísticas são vistas, então, na sua totalidade: quem fala/escreve está inserido em um contexto, que engloba a situação social e histórica dos falantes/escreventes. Desta forma, não há como ignorar o lugar social de quem fala/escreve, o lugar social de quem lê/ouve, pois esses fatos influenciarão na constituição formal do texto.

Logo, o conteúdo temático, esfera de sentido a qual pertence um determinado gênero, estará, sempre, relacionado à prática social de utilização da linguagem de que é constituinte. As práticas sociais de utilização da linguagem, por sua vez, são diretamente determinadas pela *instância discursiva* de que são

oriundas. Grosso modo, na comunicação verbal de um hospital, como exemplo, podemos pensar na circulação de receitas médicas, prontuários de pacientes, cadastro de pacientes, consultas etc. Estes gêneros possuem, então, seu conteúdo temático orientado por situações que envolvem pacientes, médicos, medicamentos, doenças etc. O seu estilo, por sua vez, variará de acordo com as escolhas gramaticais de quem fala /escreve e a situação de produção. Já a *construção composicional* diz respeito ao formato, à fisionomia do texto, que faz com que o gênero seja reconhecido. Por exemplo: uma receita médica trará, sempre, o nome dos remédios a serem tomados, a dosagem e a duração do tratamento medicamentoso.

Marcuschi, 2005, reforça a idéia de que os gêneros textuais “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (p.19). Nesse sentido, o autor ressalta a dinamicidade, plasticidade e maleabilidade dos gêneros textuais que podem mudar seus contornos, de acordo com as necessidades sociais de cada momento sócio-histórico da vida humana. E nos chama a atenção, também, para o fato de que os novos gêneros “não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes” (p. 20). Nesta direção, compara gêneros como o telefonema e a conversa face a face, sendo a primeira um desdobramento da segunda, porém cada uma com suas especificidades. Assim também o e-mail pode ser considerado uma versão moderna das cartas, bilhetes etc.

Outro fator relevante a ser considerado nos estudos de Marcuschi é o fato de os gêneros textuais poderem mesclar-se entre si. A isso ele chama hibridização, fato que ocorre quando um gênero assume a função de outro. O exemplo escolhido pelo autor é o poema “E agora José”, de Carlos Drummond de Andrade, que é utilizado como fonte inspiradora para a criação de um artigo de opinião, publicado¹⁸ no Jornal Folha de São Paulo, Caderno 1, pág. 2, em 04/10/1999, com o título “Um

¹⁸Um novo José Josias de Souza

-São Paulo- / Calma José./ A festa começou,/ a luz não acendeu,/ a noite não esquentou,/ o Malan não amoleceu,/ mas se voltar a pergunta: e agora José?/ Diga: ora Drummond, agora camdessus./ Continua sem mulher,/ continua sem discurso,/ continua sem carinho,/ ainda não pode beber,/ ainda não pode fumar,/ cuspir ainda não pode, / a noite ainda é fria, / o dia ainda não veio,/ o riso ainda não veio,/ não veio ainda a utopia,/ o Malan tem miopia,/ mas nem tudo acabou, / nem tudo fugiu,/ nem tudo mofou./ Se voltar a pergunta: E agora José?/ Diga: ora Drummond, Agora FMI. / Se você gritasse / Se você gemesse,/ Se você dormisse,/Se você cansasse,/ Se você morresse... / O Malan nada faria, mas já há quem faça. / Ainda só, no escuro,/ qual bicho-do-mato, ainda sem teogonia,/ ainda sem parede nua,/ para se encostar,/ ainda sem cavalo preto, / Que fuja a galope,/ Você ainda marcha ,José:/ Se voltar a pergunta: / José, para onde? / Diga: ora Drummond,/ por que tanta dúvida?/ Elementar, elementar, / siga para washington e, por favor, poeta,? Não me chame de José. / Me chame Joseph.”

novo José Josias de Souza”. Neste caso, temos o formato poema com a função de artigo de opinião. Isso, de acordo com Marcuschi, “não deve trazer dificuldade interpretativa, já que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e a dinamicidade dos gêneros” (p. 31).

Os tipos textuais são, para Marcuschi (2005, p. 23):

constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas; constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos; sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção.

A apreciação desse conceito revela que em um gênero textual, tal como uma carta pessoal, podemos encontrar uma variedade de seqüências tipológicas (narrativa, injuntiva, expositiva etc.).

Ao considerar, na constituição dos textos, as idéias expostas, cai por terra, pelo menos no âmbito dos estudos discursivos, a visão estrutural da língua como um sistema de signos utilizados na comunicação de um emissor e um receptor. A este respeito, Bakhtin salienta que:

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa lingüística. (BAKHTIN, p. 269).

A língua, para Bakhtin, é viva, e, portanto, deve ser vista através do enunciado. Sendo assim,

os enunciados e os seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (idem, p. 268).

Em suma, nos comunicamos por meio de gêneros, e são eles, guiados pelas necessidades comunicativas dos falantes que influenciam nas transformações do sistema lingüístico. O autor instaura, também, a noção de gêneros primários e

gêneros secundários. Estes seriam as formas mais complexas de comunicação, enquanto que, aqueles, seriam formas mais simplificadas de comunicação, estando mais ligadas às produções orais cotidianas. Assim, Bakhtin reforça a idéia de não se minimizar a

extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos (...) a diferença entre os textos pertencentes ao gênero primário e ao secundário não é apenas funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas, científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (p.263).

Por este prisma, os gêneros primários incorporados pelos gêneros secundários “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (p. 263). Os gêneros primários são aqueles com os quais nos defrontamos a partir do momento que nos inserimos em processos de comunicação verbal, como a família e a comunidade da qual somos parte. Sendo assim, os gêneros secundários estão completamente vinculados à linguagem escrita, que nos será apresentada, oficialmente, na escola. Portanto, os gêneros secundários são formulados a partir dos primários, que fazem parte da vida de qualquer indivíduo, independente de seu nível de letramento, definido por Molica (2007, p. 16) como um conceito que

transcende o conhecimento da escrita para fora do âmbito da escola, na medida em que, nas sociedades complexas, a escrita integra todos os momentos de nosso cotidiano. Sob tal perspectiva, compreende-se que a escrita tem múltiplas funções, desde as mais rotineiras até as que permitem acesso às esferas de poder. Assim, o letramento tem que ser entendido como práticas sociais em que se constroem identidade e poder extrapolando-se os limites da escrita.

Na mesma direção Soares (2001) exemplifica, como reflexo desta mudança de postura diante da questão letramento / alfabetização, a alteração que o censo adotou para verificar o número de analfabetos e alfabetizados no Brasil. Antigamente era considerado analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio

nome, ao passo que, nas últimas décadas, o que define a condição do entrevistado é a pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?”. Para ela, a mudança reside no fato de se passar da “verificação de apenas codificar o próprio nome” para a “verificação da capacidade de utilizar a leitura e a escrita para uma prática social”.

No espaço desse trabalho, especificamente, interessa-me a relação entre letramento e oralidade. Recorro, então, a Marcuschi (2001, p.25), que faz o contraponto letramento x oralidade, tratando esta última como “prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Fala e escrita seriam, então, formas de produção textual discursivas para fins comunicativos, a primeira situando-se no plano da oralidade e a outra, no plano dos letramentos.

Por conseguinte, a adoção do posicionamento de que lidamos com “práticas” de letramentos e oralidade remete, segundo ele, à idéia de que “as línguas se fundam nos usos e não o contrário” (p.16). Esta afirmação inaugura o conceito de que não devemos considerar apenas como letramento a escrita aprendida na escola. Pelo contrário, mesmo um indivíduo “analfabeto”, para participar da vida em sociedade, tem necessidade de algum tipo de letramento, que pode ser representado por práticas tais como conseguir contar dinheiro, até pegar um ônibus com o itinerário correto.

Ainda com relação à fala e a escrita, o autor assinala que o fato de a escrita ser a representação formal de um tipo de letramento fez com que esta se tornasse indispensável no dia-a-dia, adquirindo um “status mais alto”. Além disso, segundo ele, do ponto de vista mais central da realidade humana, o homem pode ser definido como um ser que fala, e não como um ser que escreve. Todavia, isso não torna a fala superior à escrita e tampouco ratifica a convicção de que a fala seja primária.

Assim sendo, a escrita e a oralidade constituem práticas e usos da língua que, por sua vez, possuem características próprias. Porém, estas características não as tornam dicotômicas, pois:

ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2001, p.17).

Outra maneira de encarar a questão da relação entre fala e escrita, apontada por Marcuschi como sendo mais facilmente aplicável no ensino, é a perspectiva variacionista, pois “trata o papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da relação padrão e não padrão lingüístico nos contextos de ensino formal” (idem, p.31).

Esta é uma variante da visão dicotômica, mas com grande sensibilidade para os conhecimentos trazidos pelos alunos que enfrentam o ensino formal. Neste paradigma, há uma forte preocupação com regularidades e variações. Além disso, não se distingue fala e escrita e, sim, se observam as variedades lingüísticas distintas. Acrescenta-se o fato de que todas as variedades submetem-se a algum tipo de norma. “Mas como nem todas as normas podem ser padrão, uma ou outra delas será tida como *norma padrão*” (idem, 31).

Todavia, é evidente que a fala possui características próprias, tal como a circunstância de ser relativamente não-planejável de antemão, pois, ao contrário do que acontece no texto escrito, o oral apresenta-se em se fazendo. Neste sentido, Vilela e Koch (2001) chamam atenção para o fato de que o texto falado apresenta uma sintaxe característica; contudo, a sintaxe geral da língua serve-lhe de pano de fundo. Além disso, a escrita pode ser considerada como resultado de um processo, portanto estática, enquanto a fala é o processo, sendo assim dinâmica. Sobre este aspecto remetem a Halliday, que

captam bem essa diferença, utilizando a metáfora do quadro e do filme. Para o leitor, o texto se apresenta de forma sinóptica: ele existe, estampado numa página – por trás dele vê-se um quadro. Já no caso do ouvinte, o texto o atinge de forma dinâmica, coreográfica: ele **acontece**, viajando através do ar – por trás dele é como se existisse não um quadro, mas um filme. (HALLIDAY, 1987, p.74 apud VILELA E KOCH, 2001, p.).

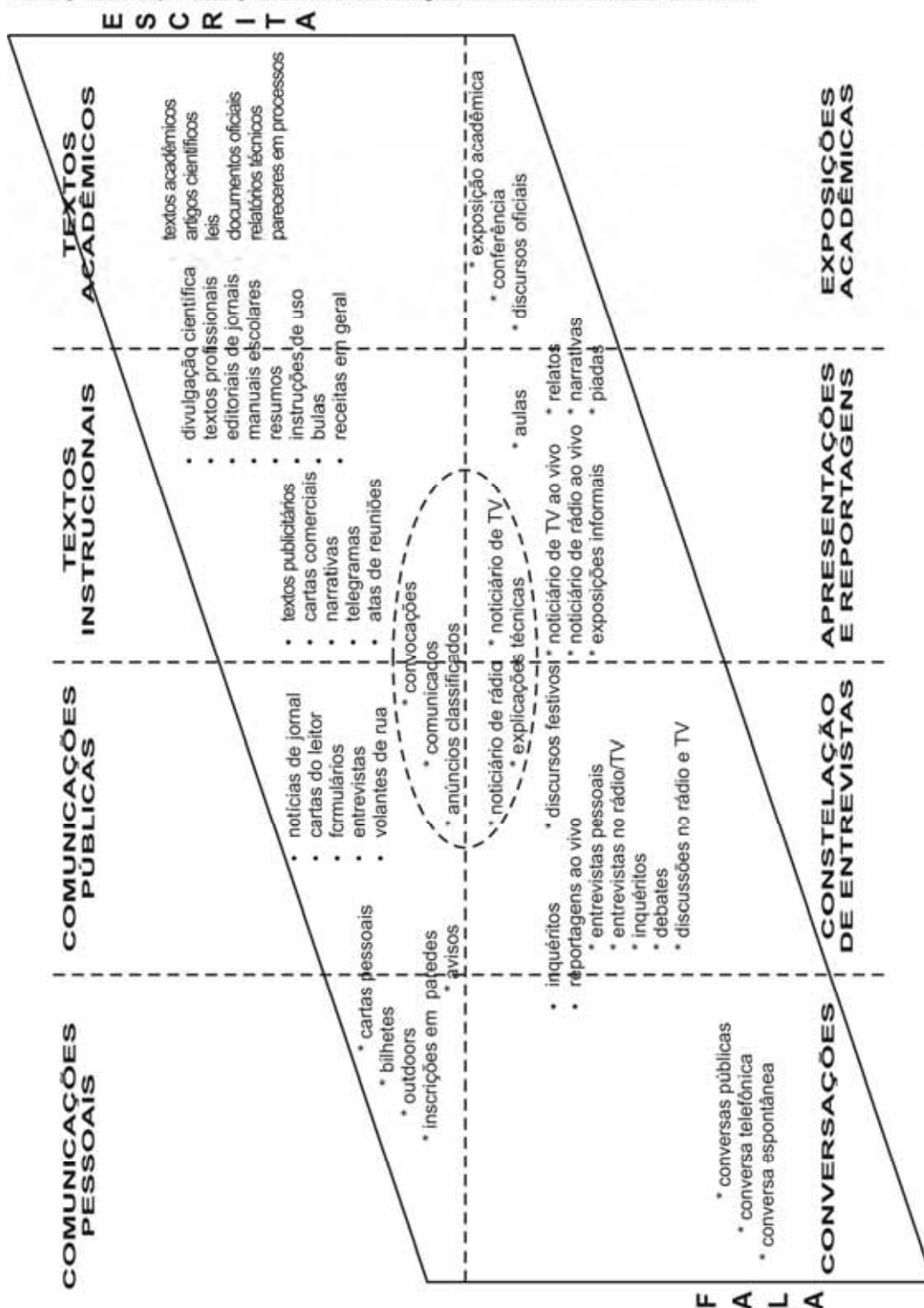
Enfim, é importante salientar a afirmação de Marcuschi de que referir-se às relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é algo consensual, tampouco como objeto de análise. Isso ocorre por tratar-se de “fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos lingüísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento)”

(MARCUSCHI, 2001, p.34). Desta forma, é preciso entender que relações entre fala e escrita “não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques” (idem, p.34).

Aprofundando um pouco mais a questão texto falado e escrito, os lingüistas Vilela e Koch (2001, p.454), reforçam o postulado de que “os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, as escritas formais e, de outro, a conversação espontânea”.

Ainda sobre esta questão, Marcuschi, (2001, p.41) é elucidativo ao exibir o contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, de acordo com a representação a seguir.

Ilustração 2 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.



Nesse *continuum* encontramos, por exemplo, textos falados (como conversas públicas, telefônicas e espontâneas) ao lado de textos escritos (como cartas pessoais, bilhetes, avisos etc.). Da mesma forma, textos acadêmicos, artigos científicos e documentos oficiais são representados no contínuo como estando mais próximos da exposição acadêmica, da conferência e de discursos oficiais. Ou seja, de um lado, gêneros estritamente calcados na escrita e, de outro, gêneros que, apesar de serem representados oralmente, estão muito próximos da escrita.

Além destes textos, existem os gêneros mistos, que podem ser representados na escrita pelas convocações, comunicados, anúncios classificados e, na fala, pelos noticiários de TV e de rádio, e explicações técnicas. Sendo assim, caem por terra as explicações que vêem a relação fala e escrita como formas dicotômicas de representação da linguagem. Além disso, o autor reforça a idéia de que tanto fala como escrita variam e “a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no continuum dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas” (MARCUSCHI, 2001, p. 42).

Logo, é muito significativo o fato de Bakhtin chamar atenção para a observação da natureza do enunciado como forma de não perder a relação da “língua com a vida” (p.263). Os gêneros são, portanto, heterogêneos e representam possibilidades de comunicação oral e escrita nas diversas instâncias sociais. Sendo assim, variam e se modificam à medida em que os costumes sociais se alteram e a tecnologia evolui. Porém, de acordo com Bakhtin, não cabe ao homem criar os gêneros, pois eles lhe são dados no processo de inserção nas práticas sociais de comunicação. Pensando por este ângulo temos, então, que os gêneros nos são anteriores e que os apreendemos de acordo com as necessidades comunicacionais que nos são impostas.

Ainda, com relação aos gêneros textuais, Schneuwly (2004) desenvolve, a partir da filosofia marxista¹⁹ e da concepção bakhtiniana de gênero, a idéia de que estes são instrumentos. Como forma de explicitar esta idéia, propõe, primeiramente, um questionamento: “como o instrumento pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais?” (p. 23). Fazendo uma analogia, simplificada, da explicação dada pelo autor, pensar no gênero como instrumento, a partir de uma perspectiva

¹⁹ “A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de capacidades nos próprios indivíduos” (Marx e Engels 1845-1846/1969, p. 67s) apud (SCHENEUWLY, 2004, p. 23).

sócio-interacionista, significa dizer que a atividade de utilização da linguagem possui, de um lado, o locutor; do outro, o interlocutor, e, entre os dois, o instrumento, que, por sua vez, deve tornar possível a interação entre ambos, além de corresponder ao contexto em que a interação acontece. Sendo assim, o gênero seria um “instrumento semiótico complexo” (p. 27). Nesse contexto, Scheneuwly critica a tese bakhtiniana de que os gêneros têm valor normativo para o indivíduo, não cabendo a este a sua criação. A esse respeito, transcrevo abaixo um excerto do texto de Bakhtin

ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciados para ele obrigatórias, isto é os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

A crítica de Scheneuwly, então, incide no fato de Bakhtin não mencionar os mecanismos de adequação do gênero às situações concretas de comunicação, ou seja, os esquemas de utilização. O primeiro esquema, de acordo com o autor

é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva. Esse esquema funciona em dois sentidos: de um lado, o gênero como instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo – deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação. (SCHENEUWLY, 2004, p. 28).

Deste modo, utilizando o mesmo exemplo que o autor apresenta, seria necessário conhecer o que é e como se estrutura um romance, para proceder à ação discursiva de escrever um. Isso significa que “os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis” (idem, p. 28). Em outras situações, contudo, a ação discursiva precede os meios. Neste caso, é permitida, ao indivíduo, a escolha do gênero para um determinado fim, como, por exemplo, “persuadir alguém a parar de fumar: panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo (...) O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela” (idem, p. 28).

Essa forma de pensar a produção dos discursos, para Scheneuwly, ratifica seu posicionamento de que os gêneros são instrumentos e, como tais,

configuram-se como meios de conhecimento. O autor compara as ações de linguagem com o ato de cortar uma árvore. Para concretizar tal ação é necessário o conhecimento de como manejar o machado. Porém, para construir o cabo do machado, é necessário cortar uma árvore. Para ele, o gênero seria, então, um

megainstrumento, uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se, assim, compará-lo ao megainstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo. Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade. (p. 28)

A posição de Scheneuwly a respeito dos gêneros discursivos é esclarecedora, pois conduz à ponderação acerca dos processos de utilização dos gêneros, tanto orais quanto escritos. Mais interessante, ainda, é o vínculo estabelecido, pelo autor, com os temas relacionados ao ensino de gêneros na escola, nosso foco de interesse neste trabalho.

Questões vinculadas ao ensino de língua portuguesa e sua relação com os gêneros textuais têm sido exaustivamente debatidas, pesquisadas e divulgadas no meio científico (Castilho,2000; Rojo,2000; Marcuschi, 2001; Dionísio, Machado e Bezerra, 2005; Meurer e Motta-Roth 2002; Naganime Brandão, 2000; só para citar alguns estudos). Além disso, não há como não considerar os PCN para o ensino de Língua Portuguesa que, incisivamente, trazem o texto e os gêneros textuais como base para o planejamento do ensino de português na escola.

Tantas são as manifestações a respeito do assunto que, antes de discorrê-lo, em um espaço como este, grande inquietação movimentou-me, gerada principalmente pelo receio de dizer o óbvio. Afinal, dirijo-me a meus pares, ou não? As ideias que ora expresso a respeito da divulgação e circulação dos pressupostos bakhtinianos nas universidades e nas escolas, tenho observado, fazem com que pensemos, ou tentemos acreditar, que tais pressupostos teóricos sejam velhos conhecidos dos professores que atuam em ambiente escolar. Afinal, não é este um tema amplamente debatido e difundido?

As realidades mostram que não. As velhas bases gramaticais ainda imperam no pensamento teórico do professor, que mesmo na mira dos “cursos de

capacitação” e dos referenciais “explicativos” não consegue desvincular-se do conceito normativo da língua. Este pensar leva-me a observar o que Clandinin e Connelly (1995) mencionam a respeito das retóricas de conclusões e sua penetração na paisagem profissional da escola.

Como já expressei inicialmente, para esses autores, as retóricas de conclusões são representadas pelos discursos teóricos que entram, via conduíte, na paisagem do conhecimento profissional do professor. As retóricas de conclusões representam, na maioria das vezes, um discurso já desconfigurado, uma releitura da teoria que, muitas vezes, perdeu sua significação inicial e, talvez, desejada. Os conduítes que levam esse conhecimento para a escola são vários, entre os quais, os agentes externos: supervisores de ensino, ATPs (Auxiliar de Trabalho Pedagógico), referenciais para o ensino (Parâmetros, Propostas Curriculares). Há, também, a influência de agentes internos à paisagem, tais como a coordenação pedagógica, a direção, outros colegas etc. Não estou levando em consideração, devido à experiência na escola, o fato de o professor buscar a fonte, os referenciais teóricos de onde as idéias são retiradas. Isso, sem dúvida, auxilia na aceitação de idéias que muitas vezes não apresentam fundamento explícito propiciando a criação de planos de ensino cujos conteúdos, objetivos e metodologia destoam.

Portanto, antes de adentrar à relação gêneros orais/ensino, centro gerador das reflexões deste espaço de discussão, sobretudo no que diz respeito ao posicionamento do professor frente às questões teóricas que embasam as ações de ensino de língua oral na sala de aula, creio ser relevante ilustrar como os suportes didáticos tratam a produção dessa modalidade de gênero. Isso se deve ao fato de esses materiais constituírem-se, muitas vezes, como o mais importante canal entre os professores e sua ação didática.

3.2 – Como os suportes didáticos tratam a produção das modalidades de gêneros orais: caminhos tortuosos.

A relação dos professores com a teoria, entendida como os conhecimentos codificados nos livros (CLANDININ E CONNELLY, 1995), acontece em momentos diversos de estudo. Na maioria das vezes, em situações que impõem o ato de ler e, em muitas ocasiões, a teoria encontra-se diluída nos textos de tal forma que não lhe seja possível atribuir os créditos. Como exemplo de situações e

materiais a que os professores são expostos, saliento os materiais didáticos construídos para orientar suas aulas, os referenciais para o ensino de língua portuguesa (PCN), os cursos de capacitação oferecidos pelas Diretorias de Ensino, dentre outros. Neste espaço, tratarei, especificamente, da forma como a produção de gêneros orais tem sido vista nos livros didáticos de língua portuguesa. A relação fala/escrita exposta por Marcuschi (2001) é elucidativa em muitos pontos observados pelo mesmo autor, em estudo anterior (MARCUSCHI, 1997), quando o autor desenvolve um projeto com vistas à observação do tratamento dado aos gêneros orais em livros didáticos direcionados desde as primeiras séries do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Nesse sentido, o autor salienta a visão equivocada a respeito da língua falada em tais manuais. Entre suas constatações, encontram-se afirmativas como “a terminologia para tratar a oralidade não se acha ainda bem fixada (...) confunde-se gíria com dialeto e regionalismo (...) inexistente a distinção entre oral e coloquial (...) falta uma concepção de língua falada (...)” (p. 46). O autor reforça, também, a existência de uma associação entre escrita/padrão e fala/não padrão; “as expressões idiomáticas e as frases feitas do dia-a-dia caracterizam a língua falada, como se esta pudesse ser captada na imanência do código (...) constata-se uma nítida consciência do gênero *diálogo* como única fonte clara para a presença de estratégias de fala (...)” (p. 47). Além do exposto, há, segundo ele, o fato de que “os exercícios que se dedicam à oralidade privilegiam atividades de oralização da escrita (...) nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real (...) quase não há menções sistemáticas à variação lingüística da *fala*, ignorando-se a variação na escrita” e, ainda, “não há exploração consistente sobre as formas de construção de sentido na fala” (p.47, grifos do autor).

As considerações sobre os equívocos destinados à fala nos manuais didáticos, avaliados por Marcuschi são muito significativas e representativas da realidade, pois originam-se da análise de “**58** livros num total de **12.436** páginas impressas, sem contar as mais de **1.000** páginas que figuram no início ou no final dos livros a título de Manual do Professor” (p. 47, grifos do autor).

Assim como os materiais explicitamente didáticos direcionados à prática pedagógica do professor, os PCN configuram-se, de igual forma, como uma proposta de organização dos conteúdos a serem tratados. Neste sentido, os gêneros

concretizados em textos estruturam-se como a espinha dorsal das práticas de leitura, produção escrita, escuta e produção oral na escola. Porém, apesar da orientação focada nos gêneros, este documento, segundo observações de Brait (2000, p. 18), também apresenta confusões no âmbito da concretização da teoria em prática, ou seja,

Ao se juntarem com a “organização interna a partir de seqüências discursivas – narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional”, concepção advinda de outra fonte teórica, mesclam indiscriminadamente gênero discursivo e tipologia textual, estruturando o restante do trabalho com o ensino e aprendizagem de língua, quase que exclusivamente a partir de tipologias textuais.

A autora salienta, ainda, que o maior problema de toda esta confusão está no fato de que o texto dos PCN, embora não estabeleça relação direta com os postulados bakhtinianos constrói-se a partir deles, fato que torna incoerente a mescla teórica de gêneros textuais e tipos textuais, sendo que estes últimos dizem respeito, apenas, à estrutura lingüística do texto. Assim, um texto pode apresentar seqüências narrativas, descritivas e expositivas, por exemplo. Isso significa que contemplam o arcabouço formal do texto, sendo reconhecidos pelo conjunto de traços lingüísticos que os compõem. Ao contrário dos gêneros, que abrangem a função histórico, social e discursiva do texto.

Estas constatações mostram, de forma sintética, o grande problema que representa o caminho percorrido pelas teorias até chegarem às mãos dos professores ou em forma de propostas prontas, como é o caso observado por Marcuschi no estudo sobre o oral nos livros didáticos; ou em forma de orientação, para que eles (os professores) procedam à confecção de seus próprios planos de aula, no caso dos PCN.

Embora as temáticas dos referenciais para o ensino de língua portuguesa sejam múltiplas, focalizarei a problemática do oral. Assim, o quadro supracitado agrava-se sobremaneira se pensarmos na formação inicial dos professores de língua portuguesa, nos cursos de Letras. Como professora de prática de ensino, em cursos de formação de professores de língua portuguesa, observo, neste contexto, a ausência de um espaço de reflexão sobre a relevância da língua falada nos processos de ensino/aprendizagem de língua portuguesa. A discussão sobre a importância dessa modalidade de utilização da língua acaba, na maioria das vezes,

reduzida ao ambiente das aulas de prática, nos últimos anos do curso, portanto sem tempo suficiente para o amadurecimento necessário das reflexões, para que o futuro professor contemple práticas de produção oral em suas aulas. Mesmo os estudos destinados ao suporte teórico, como, por exemplo, as disciplinas diretamente vinculadas à lingüística, aos estudos do discurso e da análise da conversação, não refletem na forma de os graduandos encararem a abordagem que os gêneros orais deveriam ter na prática didática.

Outra questão, também relevante, se relaciona aos equívocos do próprio entendimento do que seja, realmente, um ensino de língua portuguesa voltado à consideração da concepção de gêneros textuais. Retomo, aqui, um trecho de meu diário de pesquisa, em que os professores comentam sobre sua formação:

“Selecionei alguns pontos para serem discutidos, o primeiro era a ênfase dos PCN dada aos textos e como o conhecimento deficitário de teorias lingüísticas inviabiliza o trabalho fora da linha prescritiva de ensino. Os professores falaram sobre sua formação, seus professores, concluíram, os formados em universidade pública (entre 88 e 98), que aprenderam um pouco do que sabem de lingüística aplicada, nas aulas de Língua Portuguesa e que o curso de Lingüística deixava a desejar, no que diz respeito às questões de aplicação teórica ao ensino de língua. O Professor João elogiou as disciplinas de sua universidade, disse ter uma disciplina específica de Análise do Discurso”.

(Diário de pesquisa 12/04/2006)

Assim, fatores como as observações feitas pelos professores acerca de sua formação inicial, o tratamento dado à oralidade nos manuais didáticos e nos referenciais para o ensino de língua portuguesa, bem como a escolha de meus interlocutores em elaborar textos teatrais como forma de trabalhar com a produção oral em sala de aula, estão intrinsecamente ligados. Importante se faz ponderar que a não pertinência dos materiais supracitados, sobretudo os materiais didáticos, leva a silenciamentos e equívocos gerados pelas confusões no tocante à abordagem teórica, como expresso por Marcuschi e pela ausência de proposições a respeito da modalidade oral, tendo em vista que o espaço destinado a tais práticas de linguagem nos manuais estudados não ultrapassou 2% do total das atividades propostas. Neste aspecto, os PCN são extremamente significativos por destinar um

espaço considerável para a produção e recepção de gêneros orais, por mais que apresentem alguns equívocos conceituais.

Todas estas constatações clarificaram, novamente, minhas pressuposições iniciais. As questões centrais de minha pesquisa foram, portanto:

(a) Esclarecer quais conceitos os professores possuíam acerca de gêneros orais; (b) como estes conceitos eram construídos por eles e (c) como estes conceitos materializavam-se em sua prática.

3.3 – Sequência didática: um caminho para a prática

Tendo em vista o exposto no item anterior acerca do tratamento dado à produção de gêneros orais nos materiais didáticos, penso que seja importante, antes de refletir acerca da escolha dos professores pelo teatro como forma de implementar práticas de produção de textos orais na escola, discorrer, mesmo que brevemente, sobre o conceito de sequência didática.

A noção de sequência didática está completamente ligada à ideia de organização e progressão dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos. No caso do ensino de língua baseado na concepção de gêneros textuais é necessário pensar, em um primeiro momento, nos contornos que caracterizam o gênero a ser trabalhado. A esse respeito Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) salientam que uma sequência didática pode ser considerada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para esses autores, a sequência didática tem a função de auxiliar o aluno no domínio de uma forma de texto que ele ainda não utiliza com proficiência. Sendo assim, a sequência didática permite ao aluno adequar-se a determinadas situações comunicativas às quais ele teria dificuldades em participar sem o auxílio da escola.

Nesse contexto, a sequência didática deve estar organizada de forma a permitir ao professor definir os passos a serem seguidos e, ao aluno, compreender o porquê de suas ações na concretização do gênero aprendido. Para que isso ocorra é necessário que o professor faça uma avaliação prévia, como forma de verificar a compreensão dos alunos acerca do gênero alvo. Essa avaliação é fruto do que os referidos autores chamam de “produção inicial”. Desta forma, é necessário que o professor apresente a situação inicial – o gênero e todos os seus contornos – por

exemplo, se o objetivo é produzir um programa de rádio na escola, o professor deve ouvir a programas de rádio com os alunos; delimitar o assunto central do programa (esporte, culinária, lazer, notícias, entrevista etc.); trabalhar com a montagem dos textos que darão suporte para as falas; trabalhar a entonação, o vocabulário etc. Além disso, faz-se necessário que o aluno compreenda o porquê de suas escolhas linguísticas, pois não há como desvincular a produção oral das questões ideológicas que perpassam tais seleções.

Como se pode ver, a delimitação de uma sequência didática é complexa e envolve vários elementos externos ao meramente linguístico. Por isso, entre a primeira e a última produção existem outros módulos. Procurei com o quadro abaixo possibilitar a visualização do que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99-102) propõem:

Quadro 4 – Base de uma sequência didática

1 – Apresentar um problema de comunicação bem definido (projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação na qual devem agir.	
Qual é o gênero abordado?	A quem se dirige a produção?
Que forma assumirá a produção?	Quem participará da produção?
2– Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos (na apresentação da situação é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar.	

Os autores salientam que a primeira produção deve servir como base para uma avaliação formativa:

para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa (...) o professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino. (p. 102).

Dessa avaliação formativa, emergem as idéias para a elaboração das etapas necessárias para a obtenção dos resultados esperados. Nesse sentido, Dolz,

Noverraz e Schneuwly (2004, p.103) salientam a importância do trabalho com a organização de módulos, pois isso auxilia na resolução de problemas que aparecem na primeira produção e oferece aos alunos instrumentos para superá-los.

O instrumento geral da seqüência didática vai, portanto, do complexo para o mais simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

O trabalho orientado por módulos é o princípio básico no uso das seqüências didáticas. Ele põe em relevo os processos de observação e de descoberta. Desta forma distancia-se da ideia de que o fazer é suficiente para o desenvolvimento de uma nova capacidade. De acordo com os já citados autores (p. 110) este fazer “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”.

Outro fator relevante, sobretudo para as observações que efetuei no estudo que ora apresento, diz respeito às diferenças entre o trabalho com a escrita e com a oralidade. Isso deve-se ao fato de que na fala “o processo de produção e o produto constituem um todo” (p.10). Desse modo, é necessário criar mecanismos de controle da produção, o que não constitui uma tarefa fácil. A criação do texto falado requer a criação de automatismos e preparação, sobretudo para a fala pública. Essa necessidade leva, obrigatoriamente, à consideração do texto escrito e da memorização, sem deixar de lado a necessidade de variação impostas pelos imprevistos da comunicação real. Nesse contexto, deve ocorrer uma correção prévia, “numa atividade de preparação intensa, cujos instrumentos o aluno deve aprender a dominar” (p. 112).

Outro fator importante para a construção de seqüências didáticas de produção de textos orais é fazer com que o comportamento possa ser observado. Para isso as gravações em vídeo ou cassete são instrumentos indispensáveis. Esse procedimento auxilia na análise dos textos produzidos e na comparação com outros textos. As seqüências didáticas devem dialogar com outros conhecimentos, produzidos em outros momentos da vida escolar. Os critérios para a seleção das estruturas linguísticas a serem trabalhadas na hora da seleção dos gêneros deve

superar a ideia utilitária de utilização da língua. Na confecção das sequências didáticas é preciso prever a alternância entre atividades orais e escritas, principalmente no que tange à produção oral, que são mais difíceis de conduzir, pois por incluir movimentos corporais e de voz, produzem um cansaço maior em professores e alunos.

Os gêneros privilegiados para a produção de textos orais, na realidade de ensino do francês, de onde emergem essas idéias, são os gêneros orais públicos representados, por exemplo pelos debates regrados, pela entrevista, os seminários, as narrativas de viagens feitas para a classe. Os princípios básicos para a progressão das sequências didáticas são entre outros, organização em torno de agrupamento de gêneros, gêneros idênticos trabalhados com diferentes níveis de aprofundamento, dependendo da etapa estudantil, ou gêneros diferentes que apresentam características transferíveis a outros. Outro princípio relaciona-se à adequação do gênero à série, sem deixar de lado a ideia de que a aprendizagem precoce permite o domínio ao longo do tempo, pois a incorporação das características de gêneros mais complexos requer paciência.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99-126) propõem uma divisão de sequências de gêneros textuais a serem trabalhados no decorrer do Ensino Fundamental. Salientamos que o exemplo diz respeito à realidade de ensino do Francês, todavia, por julgar interessante para a realidade instaurada nesta pesquisa, avalio ser procedente representar a tabela de 35 seqüências proposta pelos autores, neste espaço.

Quadro 5 - Seqüências Didáticas para Expressão Oral e Escrita²⁰

GRUPAMENTO	CICLO			
	1º - 2º	3º - 4º	5º - 6º	7º - 8º
NARRAR	1 - O livro para completar	1 - O conto maravilhoso 2 - A narrativa de aventura	1 - O conto do porquê e do como 2 - A narrativa de aventura	1 - A paródia do conto. 2 - A narrativa de ficção científica. 3 - A novela fantástica

²⁰ Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.126), os grifos são meus e referem-se às sequências orais.

RELATAR	1 - <u>O relato de experiência vivida</u> 2 - Apresentação em áudio	1 - <u>Testemunho de uma experiência vivida.</u>	1 - A notícia	1 - A nota biográfica 2 - <u>A reportagem radiofônica.</u>
ARGUMENTAR	1 - A carta de solicitação	1 - A carta de resposta ao leitor 2 - <u>O debate regrado</u>	1 - A carta de leitor 2 - <u>A apresentação de um romance.</u>	1 - A petição 2 - A nota crítica de leitura 3 - O ponto de vista 4 - <u>O debate público</u>
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1 - Como funciona? 2 - Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento.	1 - O artigo enciclopédico 2 - <u>A entrevista radiofônica</u>	1 - A exposição escrita 2 - A nota de síntese para aprender 3 - <u>A exposição oral</u>	1 - A apresentação de documentos 2 - O relatório científico 3 - <u>A exposição oral</u> 4 - <u>A entrevista radiofônica</u>
REGULAR COMPORTAMENTOS	1 - A receita de cozinha (<u>apresentação em áudio</u>)	1 - A descrição de um itinerário.	1 - As regras do jogo	
	5 seqüências (sendo 2 orais)	8 seqüências (sendo 3 orais)	9 seqüências (sendo 2 orais)	13 seqüências (sendo 4 orais)

Ao apresentar esse quadro de possibilidades de seqüências didáticas, os autores salientam a necessidade de diversificar as habilidades a serem adquiridas (relatar/narrar/argumentar/transmitir conhecimentos/ regular comportamentos) e que os gêneros orais não podem ser negligenciados. De qualquer forma, o número de gêneros orais contemplados equivale a um terço do total das seqüências. Mesmo assim, representa um percentual significativo, tendo em vista que vivemos em uma sociedade em que a escrita é supervalorizada. Essa observação não significa, entretanto, que não considere o valor que a escrita possui, ainda mais que a fala nos moldes mais formalizados apresenta influências diretas dessa modalidade.

Os autores ressaltam, de forma muito consciente, que as possibilidades de trabalho com seqüências didáticas expostas por eles não dão conta da totalidade dos gêneros disponíveis e necessários no dia-a-dia da vida em sociedade.

Tampouco, os problemas que podem emergir de tais atividades podem ser previstos. Nesse sentido, destacam que não há como pedir aos professores que desempenhem todas as seqüências integralmente. A ideia é levá-los a apropriarem-se da proposta de forma progressiva. As seqüências funcionariam, então, como exemplos à disposição dos professores, que devem ter autonomia para desenvolvê-las, recriá-las, além de organizar outras, da forma como convier a sua realidade de trabalho.

A concepção de seqüência didática expressa acima, conforme já observado, faz parte de um estudo realizado na Suíça francófona e possui como foco o ensino do francês. Essas pesquisas, por sua vez, apresentam influência direta na composição dos parâmetros para o ensino de língua portuguesa, no Brasil. Sendo assim, a idéia de um ensino de língua baseado na concepção de gêneros e de valorização da produção oral dos alunos não pode prender-se somente à constituição lingüística dos textos. Não vejo como negativas as sugestões expostas pelos autores, porém, quando observo a forma como esses conceitos são “lançados” para os professores, no Brasil, novamente, questiono-me acerca das retóricas de conclusões e sua constituição abstrata para os professores.

Nesse sentido, ressalto que apesar de os referenciais para o ensino de língua portuguesa, produzidos pelos governos estadual e federal, representarem uma compilação de estudos profícuos para o ensino de língua, falta ao professor a compreensão da essência dessas propostas, dos pressupostos teóricos chave, tais como, uma concepção clara de língua, de ensino de língua e de como o aluno aprende a língua. Muitas vezes, os conceitos constituintes do ideário de ensino do professor vinculam-se, essencialmente, a uma visão tradicional de aprendizagem e, bem como a uma postura estruturalista no trato com a língua. Isso dificulta o ensino do idioma como forma de interação, com vistas à comunicação, que é o que propõem as atividades focadas nas seqüências didáticas, no desenvolvimento gradual de habilidades comunicativas orais e escritas dos estudantes.

Sendo assim, pondero que, como retórica de conclusões os referenciais para o ensino não surtem efeito imediato, pois apesar de seu acesso ser facilitado aos professores, estes profissionais encontram-se, muitas vezes, distantes das bases epistemológicas que originaram tais propostas. Dessa forma, faz-se relevante compreender o processo de produção desses materiais, as políticas públicas que os originaram, as teorias das quais provêm, para analisar, criticar e selecionar os

pontos relevantes, ou não, na prática pessoal de sala de aula. Esse é, sem dúvida, um fenômeno lento que não consegue alcançar a rapidez com que as transformações sociais influenciam o modo de utilização da língua e, conseqüentemente, a necessidade de alterações no ensino da mesma.

3.4 – Em busca da direção: o teatro como escolha

Com relação à realidade da pesquisa, objeto das reflexões impressas neste trabalho, observarei a atividade escolhida, pelos professores, para produzir atividades orais em suas aulas. Daí que, sua escolha por criar e encenar textos teatrais, como forma de empreender práticas de produção de gêneros orais com seus alunos, trouxe à tona um questionamento. Era necessário refletir se as atividades teatrais poderiam servir de suporte para a conscientização de um trabalho de ensino de língua portuguesa que realmente privilegiasse a produção de textos orais. Neste caso não há como desconsiderar que o teatro transcende os objetivos deste trabalho, pois, apesar de constituir-se como um espaço de gêneros orais, mais que um gênero, nos moldes explicitados por Bakhtin, esta prática das artes cênicas é uma linguagem ampla demais para ser encaixotada dentro da noção de gênero oral. Então, pensei que somente o entendimento acerca das concepções que os professores possuíam de gêneros orais, de como as construíam e as relacionavam às atividades de ensino, poderia auxiliar-me na compreensão da essência de suas ações.

Uma das formas de linguagem utilizadas para buscar respostas aos meus anseios foi o questionário que apresentarei a seguir. Antes de mostrá-lo, ressalto que as perguntas, elaboradas com o intuito de compreender a ligação feita pelos professores entre o teatro e a produção de textos orais, foram impressas e entregues à coordenadora que, por sua vez, encaminhou-as aos professores. Estes responderam e, quase um mês depois, entregaram à coordenadora que retornou a mim.

Início a observação analisando as respostas dos três professores para cada questão. Como forma de extrair significação, elencarei idéias centrais, sobre as quais refletirei. Antes, porém, de pormenorizar os objetivos do trabalho com o oral e a relação estabelecida, pelos professores, com a produção de textos teatrais, procurarei retratar a visão geral dos professores acerca dos encontros. Os

questionamentos postos representam, também, um processo de reflexão acerca de minhas próprias ações, enquanto pesquisadora. Sendo assim, inicio com uma questão abrangente, para que os professores expressem sua relação com as atividades desenvolvidas.

1- O que você achou dos encontros dos quais participou até o momento?

(Professor João)

Analisando de maneira geral, acho que o foco de ação e o intuito dos encontros não ficaram bem definidos. Analisando criticamente, acho que foram mal programados de maneira dispersa e em lugares inapropriados o que agrava mais a dispersão.

(Professora Milca)

Os encontros me levaram a refletir sobre a minha postura em sala de aula, enquanto professora de língua portuguesa. Foram muito proveitosos, pois por intermédio deles acrescentei informação ao meu repertório teórico, despertou idéias de como trabalhar linguagem de modo atualizado; motivou ousar projetos que levem a momentos diferenciados, mesmo que em sala de aula, tendo como instrutos a lousa, giz, lápis, caderno.

(Professora Maria)

Importante, pois favorece a troca de experiência e atualização para o meu desempenho na função.

Quadro 6 - Respostas aos questionários: imagens e expectativas dos encontros

Aspectos positivos dos encontros	Aspectos negativos dos encontros
1 - refletir sobre a postura em sala de aula	1 - intuito e foco mal definidos
2 - acrescentar idéias ao repertório teórico	2 - mal programados
3 - ousar projetos	3 - lugares inapropriados
4 - troca de experiência	4 - dispersos
5 - atualização para o desempenho da função	

Observarei, em princípio, dois aspectos aparentemente positivos elencados pelos professores. As afirmações “*acrescentar idéias ao repertório teórico*” e “*atualização para o desempenho da função*” refletem a imagem construída por eles, de que os encontros funcionariam como um espaço de atualização profissional. Sendo assim, eu traria novos conhecimentos teóricos a serem acrescentados aos seus. O que me intriga, entretanto, é o questionamento: que os professores entendem como sendo seu próprio conhecimento teórico? E, ainda aprofundando no tema, como eles entendem o “conhecimento teórico” trazido por mim? Volto-me à questão colocada por Clandinin e Connelly (1995) entre *conhecimento teórico e teoria*.

O primeiro, inclui o processo de compreensão do indivíduo acerca dos fenômenos representados, como os resultados foram encontrados, em que contexto etc. A este respeito, creio que eu trazia a teoria codificada nos livros e absorvida e refletida durante meu percurso enquanto professora de ensino fundamental e médio, pesquisadora e professora no ensino superior. Então, de certa forma, eu acessei a teoria, transformei-a e estava, como já havia intuído, funcionando como um conduíte. Esse é, sem dúvida, um processo perigoso, pois além de o professor não refletir sobre o que é estudado, pode aderir a todos os equívocos do próprio processo de construção do conhecimento teórico daquele que fala, ou seja, do conduíte.

Reforçam essa compreensão as afirmações: “*intuito e foco mal definidos*” e “*dispersas*”, pois elas demonstram o não-entendimento, por parte do professor, dos objetivos que nos uniam naquelas reuniões. Retomo, então, a idéia dos tropeços iniciais, pois enquanto eu pensava construir um espaço de reflexão, os professores sentiam-se como se estivessem fazendo um curso de “capacitação”. Nossos objetivos eram diversos e, eu, como já explicitiei anteriormente, demorei a perceber que, como conduíte, passava-lhes retórica de conclusões, idéias abstratas, difíceis de serem entendidas. Portanto, os professores, também, não entendiam qual era o alvo a ser atingido.

Ressalto, por outro lado, idéias que considero positivas, como “refletir sobre a postura em sala de aula” (Prof. Milca), “ousar projetos” (Prof. Milca), e “troca de experiências” (Prof. Maria). A primeira expressão por conter o item lexical *refletir* que remete a idéia de pensar sobre as próprias ações, dialogar consigo mesmo, redirecionar; pode ser associado à segunda: “*ousar projetos*” em que o item lexical “*ousar*” também agrega a idéia de inovação, mudança, quebra de paradigmas. Esta

ruptura, por sua vez, faz-se necessária para que haja evolução, para que o novo, o diferente possa entrar em cena. Na mesma direção, “*troca de experiência*” é uma expressão que carrega em si a idéia da reflexão conjunta, do falar e também ouvir o que o outro diz. Trocar experiências faz com que a vivência de cada um seja imbuída de importância, significação. Isso, sem dúvida, é extremamente relevante para mim, pois avigora meus objetivos de diálogo, de interação, de partilha.

Ademais, gostaria de acrescentar que o fato de a professora Milca haver compreendido mais profundamente minha proposta, naquele espaço, trouxe à tona outro questionamento acerca de sua paisagem de conhecimento profissional. Como já referido, quando ressaltai a formação dos professores acompanhados observei que esta professora já havia transitado por outras paisagens de construção de conhecimento teórico, representadas, neste caso, por sua vivência em um programa de pós-graduação *stricto-sensu* em uma universidade pública. Neste contexto, percebi que a mesma era, entre os interlocutores, a que apresentava menos problemas para refletir acerca de suas práticas didáticas.

Ainda nesta esteira, a expressão “troca de experiências” impressa pela professora Maria, que, por sua vez, nunca partilhou das paisagens de construção de conhecimento dos programas de pós-graduação, retrata bem de perto as expectativas do professor da Rede Oficial de Ensino ao expressar “atualização para o meu desempenho na função”. A idéia de atualizar-se para desempenhar “melhor” a função figura como uma tênue nuvem de fumaça sobre a reflexão contida na ação edificada pela “troca de experiências”. A idéia que emerge é a de que a professora agregará novos conhecimentos e os colocará em prática, não havendo espaço, então, para a reflexão sobre suas próprias ações e sobre quais “conhecimentos teóricos” são realmente relevantes para a sua prática docente.

Finalmente, no que diz respeito às respostas do professor João, observo duas expressões que considere negativas: “*mal programados*”, no que se refere aos encontros, e “*lugares inapropriados*”, no que condiz aos espaços em que os encontros aconteciam. Destaco os itens lexicais “mal” e o prefixo “in”, ambos impregnados pela idéia de negatividade. Neste caso, a reclamação latente do professor é claramente compreensível. Primeiro, porque os encontros aconteciam em um horário de HTPC que não era conjunto; ou seja, os professores poderiam não comparecer, caso quisessem. Assim, as baixas eram freqüentes no decorrer das reuniões. Houve dias em que me encontrei, somente, com a coordenadora da

escola. Neste aspecto, entendo que os professores resistissem à inserção das reuniões em um horário, que poderia ser-lhes livre. Sobre as ausências dos professores, observei:

“No dia 20/06 estavam presentes na escola, somente, o professor João e a coordenadora pedagógica Samanta. Mesmo assim nos reunimos”.

(Trecho do diário de pesquisa do dia 20/06)

A outra expressão “lugares inapropriados” está relacionada à estrutura física da própria escola, que possui pouco espaço disponível além das salas de aula. Por isso, nos reuníamos na sala de informática e, quando esta estava ocupada, recorriamos à biblioteca que, muito pequena, mal abrigava aos alunos que por ali passavam. A este respeito saliento, abaixo, duas anotações.

“Nós nos reunimos na sala de informática, ao redor de uma mesa central, somos ao todo 5 pessoas.”

(Diário de pesquisa 5/04/2006)

“Neste dia, nos encontramos na biblioteca devido à falta de espaço.”

(Diário de pesquisa 09/05/2006)

Neste íterim, considero não ser o problema de espaço um empecilho se pessoas estão imbuídas de um espírito aberto ao diálogo, à troca de experiências, à reflexão conjunta. Mesmo quando os objetivos não são muito claros, o simples fato de pensar conjuntamente pode ser algo extremamente positivo e enriquecedor para nossa prática. O compartilhar de idéias faz com que objetivos sejam agregados ou excluídos do pensamento gerador dos encontros e, neste sentido, a trajetória com estes professores pode mostrar a validade desta idéia.

Não me isento, porém, dos problemas elencados: “intuito e foco mal definidos” e “dispersos”. Como já mencionado, esses são os tropeços pelos quais passei até chegar à definição concreta de que, mais importante que a implementação de qualquer prática de produção oral, era entender como os

professores construíam seus conceitos de gêneros orais e quais eram suas concepções sobre este tema. Todavia, o fato de um professor ter se atentado a isso significa que enxergou em mim o que, talvez, eu tenha demorado a perceber.

Passo, então, à segunda pergunta, já direcionada, especificamente, à tentativa de desvelamento dos motivos que levaram os professores a desejarem trabalhar teatro com seus alunos; qual, por conseguinte, a relação estabelecida por eles entre o teatro e a produção oral. As respostas obtidas não fogem do tema proposto pela pergunta. Todos expõem os objetivos pelos quais decidiram trabalhar com o teatro.

O que o levou a pensar em trabalhar com a produção e encenação de peças teatrais com seus alunos? (Se já trabalhou ou trabalha com este tipo de atividade, exponha sua experiência).

João

Embora nunca houvesse trabalhado com este tipo de atividade, sempre tive vontade de aderir a experiência, acredito na diversidade pedagógica e acho que só utilizando métodos diferentes de aplicação de conteúdo conseguiremos mudar a realidade do ensino.

Milca

Trabalhar teatro é um desafio, pois nunca desenvolvi este tipo de atividade antes. O que me motivou primeiramente a aptidão e interesse dos alunos. Pensando de um modo mais aprofundado, trabalhar “teatro” me possibilitou falar de produção textual, literatura e arte, oralidade, expressividade sem que os alunos dessem conta disso.

Maria

Proporcionar aos alunos o gosto pela leitura, pois percebi que quando os mesmos lêem para encenar, suas leituras são mais precisas e espetaculares. Trabalho com essa atividade.

- Proponho leituras que favorecem aspectos a serem encenados.

- Aproximação das leituras realizadas fazendo uma contextualização com os aspectos da vida real.

- Senso de responsabilidade e integridade entre os alunos e professora

- Após as leituras e transportam esta para o gênero dramático. Considero significativo, pois são capazes de diferenciar os tipos de texto tais como dramático, literários, crônicas etc.

- Faço a leitura dos textos necessárias.

- Próximo passo é treinar as cenas e incorporar os personagens e criação de cenários.

- Apresentação das peças para as classes e reuniões de pais.

(sic)

Quadro 7 – Objetivos e possibilidades do teatro.

Objetivos que levaram os professores a optar por trabalhar com teatro (trechos retirados do questionário)	
1-	<i>sempre tive vontade de aderir a experiência...</i>
2-	<i>acredito na diversidade pedagógica...</i>
3-	<i>acho que só utilizando métodos diferentes...</i>
4-	<i>me motivou primeiramente a aptidão e interesse dos alunos...</i>
5-	<i>me possibilitou falar de produção textual...</i>
6-	<i>Trabalho com essa atividade...</i>
7-	<i>Proponho leitura...</i>
8-	<i>Considero significativo, pois....</i>
9-	<i>Faço a leitura dos textos necessárias...</i>
De acordo com o exposto pelos professores podemos evidenciar que a produção e encenação de textos teatrais:	
1-	Possibilita a diferenciação entre as situações de produção dos textos e as seqüências lingüísticas que os constituem (gênero e tipo textual);
2-	abre contextos diferentes dos costumeiros (treinar cenas, trabalhar personagens, criar outras formas de linguagem (visual-cenários);
3-	possibilita formas alternativas de interação na/pela língua (apresentações);
4-	permite contextualizar o conteúdo.

Antes de observar os elementos lingüísticos, saliento que não ignoro o processo enunciativo da produção dos mesmos, ou seja, são questionários respondidos por professores de língua portuguesa, direcionados a alguém externo a

sua “paisagem profissional”. No caso, uma pesquisadora que, para eles, é vista como alguém que pode avaliar sua “competência” enquanto professores.

Sendo assim, na construção dos sentidos dos textos, produzidos pelos professores, ressalto um dos pressupostos enunciativos de Benveniste (apud, KOCH, 2000, p. 14) em que ele distingue dois planos de enunciação: discurso e história. Para ele, na história não há envolvimento do locutor, sendo que no discurso o locutor instaura-se como um eu que se dirige a um tu, com o intuito de influenciá-lo. Contrapondo-se a essa visão, Koch salienta ser impossível um texto totalmente isento da presença do locutor. De acordo com a autora, os termos não se narram a si mesmos, não existindo, portanto, total neutralidade do narrador.

Logo, mesmo havendo, com relação aos tempos verbais, uma alternância entre discurso e história, visto que ora os professores relatam o que já fizeram ou o que desejam fazer, e ora imprimem suas concepções e desejos acerca das atividades orais, suas respostas representam um discurso. Portanto, instauram-se como um “eu”, cuja intenção centra-se no desejo de influenciar o “tu” (interlocutor) de alguma maneira. Neste caso, especificamente, o interlocutor representa para eles, como já exposto, alguém que avaliará suas ações. Portanto, não descarto a possibilidade de este “discurso” apresentar contornos de “histórias de fachada”.

Mesmo tendo em vista tais limitações de minha coleta de dados, como forma de relacionar suas idéias entre o teatro e a produção de gêneros orais, ressalto duas expressões que denotam o despertar que o teatro produz no professor: “*sempre tive vontade*” e “*trabalhar teatro é um desafio*”. Estas expressões, assim como em várias outras, estão marcadas pela primeira pessoa (eu) reforçando a presença do locutor no texto. Assim, além do item lexical “vontade”, outro elemento que enfatiza a idéia de desejo do professor em trabalhar com atividades teatrais é o item lexical “sempre”, pois configurara-se como um advérbio que indica um tempo prolongado, por vezes infinito, como quando utilizado nos contos de fadas, por exemplo. O desejo explicitado por estas expressões torna a atividade mais significativa para os professores. Outra palavra que demonstra esta idéia é o item lexical “desafio”, que carrega em si a idéia de estimular, excitar, despertar. Assim, quando o indivíduo empreende um desafio, abre-se à reflexão e às mudanças.

O teatro aparece no texto dos professores, também, como um método de trabalho, um meio para atingir determinados objetivos. Primeiro, as expressões “diversidade pedagógica” e “métodos diferentes” expressam claramente a idéia de

teatro como uma estratégia distinta e alternativa em meio às várias possibilidades de ensino de língua portuguesa. Em um segundo momento, pautada na idéia de método há, mesmo que implicitamente, uma demonstração dos objetivos a serem alcançados: “falar de produção textual, *literatura e arte, oralidade, expressividade*”. Essas afirmações demonstram a possibilidade de camuflar outros pontos do ensino da língua, dentro das atividades teatrais, sem que o aluno perceba. Em suma, é uma metodologia diferente, que permite trabalhar os conteúdos convencionais (leitura/escrita/gramática normativa).

Outro aspecto interessante a ser notado é a ligação estabelecida entre teatro e leitura (“proponho leitura”, “faço leitura” etc.). Esta questão está tão arraigada na cabeça do professor que a palavra “leitura” aparece seis (6) vezes em uma mesma resposta. O elo estabelecido entre leitura e produção oral é muito interessante e surge em várias oportunidades no decorrer dos dados observados. Os professores, em geral, pensam que ao trabalhar a leitura de textos escritos estão automaticamente produzindo textos orais. A incongruência deste pensamento está na confusão entre as modalidades da língua (oral/escrita), pois na leitura de textos escritos a base discursiva é a escrita, pois o aluno reproduz a estrutura do código escrito, enquanto que, na produção de textos orais o aluno é guiado a construir seu texto a partir das possibilidades de organização da fala. Falar pressupõe, assim como escrever, a delimitação do contexto de produção. Na produção programada de gêneros orais o aluno aprende a organizar seu repertório lingüístico, a buscar novas formas de expressão, a controlar os aspectos prosódicos necessários aos objetivos propostos pela atividade.

Assim, (“*Faço a leitura dos textos necessárias / Próximo passo é treinar as cenas e incorporar os personagens e criação de cenários*”) fica denotada a prática do professor e, por consequência, seu conhecimento pessoal prático. Este, por sua vez, caracteriza um conhecimento teórico construído de forma equivocada. Fazer com que os alunos leiam, decorem os textos e representem em situações diversas do calendário escolar não é a mesma coisa que produzir gêneros orais oriundos de práticas de linguagem contextualizadas. Tal produção deve ser consciente e partir dos pressupostos que amparam a noção de gênero como a concretização de uma atividade lingüística humana, que ocorre em instâncias definidas, pelas quais é modelado. Assim, é preciso levar em consideração quem está falando para quem, o que e em que contexto. Ao ler e decorar um texto, o

indivíduo, apenas, repete oralmente um discurso escrito, sem muitas vezes enxergar-se como fazendo parte dele.

Não concebo, porém, as atividades empreendidas pelos professores como sendo perdidas. São válidas como trabalho com a linguagem em sala de aula. Fazer com que os alunos leiam e compreendam o mundo com amplitude é muito produtivo e necessário. Contudo, a configuração estabelecida pelos professores para as atividades distancia-se da prática de produção consciente e contextualizada de gêneros orais.

A última questão está relacionada, diretamente, aos objetivos almejados com a implementação de produção teatral nas aulas de língua portuguesa. Neste caso, procurei fazer com que os professores unissem, de forma consciente, a produção teatral com os conteúdos de sua matéria.

Observemos as respostas:

Exponha pelo menos 2 objetivos para:

Quadro 8 – O teatro e o ensino de Língua Portuguesa – Prof. João

João
A) O desenvolvimento de textos e apresentações teatrais na escola:
Através das apresentações teatrais na escola, poderei incluir varias aplicações de conteúdo que estavam já em meu plano de aula, como a introdução às tipologias textuais que já começam na formulação dos textos e se estendem para as apresentações e as variações e adequações lingüísticas que estão presentes em toda atividade de fala e escrita.
B) O desenvolvimento de atividades específicas dos conteúdos de língua portuguesa, a partir da produção e encenação de textos teatrais:
Através da produção dos textos teatrais as possibilidades de aplicação dos conteúdos da língua portuguesa são inúmeras, que vão desde regras gramáticas, treino ortográfico, coesão e coerência em fim (sic) a própria produção em si. Quanto à encenação, é a melhor maneira de demonstrar a língua em uso, de forma a contextualizar o escrito, trabalhar com a fala, aplicar as adequações que o uso da língua nos possibilita, maneira essa que a meu ver demonstra ao aluno a importância de conhecer e dominar as variações de forma coerente. (sic)

Quadro 9 – O teatro e o ensino de Língua Portuguesa – Prof. Milca

Milca
A) O desenvolvimento de textos e apresentações teatrais na escola:
Produção escrita e produção oral Cidadania: temas transversais Interação Valorização da cultura brasileira
B) O desenvolvimento de atividades específicas dos conteúdos de língua portuguesa, a partir da produção e encenação de textos teatrais:
Análise sintática e semântica de textos literários, Variedade lingüística (sic)

Quadro 10 – O teatro e o ensino de Língua Portuguesa – Prof. Maria

Maria
A) O desenvolvimento de textos e apresentações teatrais na escola:
Criar gosto e desenvoltura pela leitura como uma atividade prazerosa Conhecer diferentes gêneros textuais Prática constante da oralidade
B) O desenvolvimento de atividades específicas dos conteúdos de língua portuguesa, a partir da produção e encenação de textos teatrais:
Favorecer de forma significativa, porque os alunos começaram a se envolver mais com as aulas e interessar pelos conteúdos da disciplina, pois essas atividades mostraram a eles a importância de estudar a nossa língua para o uso diário dos mesmos (sic)

Focalizarei nestas respostas as ligações que os professores fazem entre o teatro e a produção de textos escritos e orais, além da leitura de textos escritos. Neste caso, pautada nas concepções de produção de gêneros orais defendida até o momento, bem como nos pressupostos teóricos que amparam tal prática e nas considerações de Clandinin e Connelly (1995) acerca das paisagens do conhecimento profissional do professor, analisarei, com olhar interpretativo hermenêutico, as respostas de cada um separadamente, na tentativa de aproximar-

me, com maior nitidez, das relações estabelecidas pelos professores entre teatro e oralidade.

Como forma de implementar esta relação, focalizarei três pontos do ensino de língua (escrita, leitura e oralidade).

Início, então, pelas respostas do professor João:

Quadro 11 – Escrita/Leitura/Oralidade – Prof. João

Escrita	Leitura	Oralidade
<p>Tipologias textuais; Variações e adequações lingüísticas; Regras gramaticais, treino ortográfico, coesão e coerência.</p>		<p>Tipologias textuais; Variações e adequações lingüísticas; Demonstrar a língua em uso, de forma a contextualizar o escrito, trabalhar com a fala.</p>

Começando pela relação teatro, escrita e oralidade, observo que o professor enfatiza as regras de constituição do texto escrito e sua contextualização, pois estabelece relação com a questão da variação e da necessidade de adequação ao contexto conversacional. Estas idéias, constituintes de nossa concepção de ensino de língua na escola, podem ser reanimadas nas palavras de Marcuschi, 2001, p. 28, quando o mesmo ressalta que:

A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a *organização da sociedade*. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral mais visível na fala. Grifo do autor.

Essas percepções teóricas aparecem, portanto, nas respostas do professor, embora ele não as aprofunde. O mesmo ocorre quando este interlocutor faz a ligação teatro/oralidade. Neste caso, fica enfatizada a idéia da importância da observação da língua em uso, porém remete-se esta contextualização ao texto escrito “demonstrar a língua em uso, de forma a contextualizar o escrito”. Assim, mesmo quando ficam relacionados teatro e oralidade em “trabalhar com a fala”, não há uma explicação clara destes objetivos.

Tais ausências de elucidações guiam-me a duas leituras: uma primeira leitura é a de que o professor não tem clareza dos conceitos que descreveu, apenas repetindo nomenclaturas vistas em cursos de formação profissional, referenciais, materiais didáticos, textos teóricos etc. Desse modo, sente necessidade de dizer aquilo que o leitor (no caso eu) tem vontade de ler, afinal o contexto em que estamos inseridos, infelizmente, nos coloca em posição vertical, do ponto de vista dos professores. Essa postura ratifica as idéias de Clandinin e Connelly (1995), de que não é seguro expor as suas histórias secretas (aquilo que realmente trabalha na sala de aula) em paisagens que gerem insegurança, medo de avaliação negativa. Logo, ele pode estar criando uma história de fachada (histórias inventadas para não ser tachado de incompetente, pelas instâncias de fora da paisagem da sala de aula).

Uma segunda leitura seria a de que o professor sabe com clareza os objetivos que deseja alcançar e possui, em seu conhecimento prático, aquilo que é refletido na sua prática de sala de aula: o respaldo para fazer essas ligações. Há que se considerar que a transcrição do conhecimento prático para a forma escrita, no caso o questionário, faz com que o professor tenha que estabelecer várias relações: o que ele faz e o que dizem as propostas de ensino; o que seu interlocutor deseja ler e o que ele realmente pensa, ou, simplesmente, a dificuldade de descrever seu conhecimento teórico, por meio das práticas de ensino de língua (leitura/oralidade/escrita).

Por outro lado, fica nítida a desconsideração dos gêneros textuais nos moldes bakhtinianos, ou seja:

fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (...) caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas. (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

O professor não tem clara a noção de que “tipo de texto” diz respeito às especificidades lingüísticas de constituição do texto; “constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos” (MARCUSCHI, 2005, p. 23). Assim, não observa que, para pensar na elaboração de textos (no caso, para serem encenados), obrigatoriamente, devem ser consideradas as questões voltadas às instâncias discursivas. A esse respeito, é

fundamental a observação dos domínios discursivos²¹ em que os discursos proferidos nos textos são produzidos. Esses elementos somente poderiam vir à tona se o professor entendesse que, ao falar algo, estamos inseridos em determinados contextos; somos guiados por interesses, finalidades, e que além disso falamos para alguém, nosso interlocutor, aquele cuja posição no contexto social em que nos encontramos orienta nossas escolhas textuais.

Com relação à questão da variedade lingüística, saliento o fato positivo de o professor expressar consciência acerca da variação existente, tanto na fala quanto na escrita, quando salienta “*variações e adequações lingüísticas*” como foco de ensino, para tais modalidades. Interessante é o fato de que o professor não estabeleceu em suas respostas nenhuma conexão entre teatro e a leitura. Isso não havia acontecido em ocasião anterior, quando de outras entrevistas. Sobre esta conversa, doravante, tecerei comentários. Na sequência, então, observo os posicionamentos da professora Milca.

Quadro 12 – Escrita/Leitura/Oralidade/Outros objetivos - Prof. Milca

Escrita	Leitura	Oralidade	Outros objetivos
Produção escrita; Análise sintática; Variedade Lingüística.	Análise semântica de textos literários.	Produção oral; Interação; Variedade lingüística.	Cidadania: temas transversais; Valorização da cultura brasileira.

A professora Milca, neste particular, institui, em seus objetivos, conteúdos relacionados à escrita, à leitura e à oralidade. O que me parece importante ressaltar são os elos estabelecidas entre a produção de textos teatrais e estes três objetos de ensino do professor de língua portuguesa.

As questões vinculadas à escrita referem-se à produção de textos escritos e à análise sintática. Se, por um lado, a produção de textos escritos é uma atividade

²¹ usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas” (MARCUSCHI, 2005, p. 23-24).

extremamente produtiva, por outro, aparece vinculada à análise sintática. Não há observação entre esta modalidade e a modalidade falada.

Sobre esta forma de pensar, busco amparo nas palavras de Bagno, 2002, p.16:

Ninguém espera que os professores das outras disciplinas na escola (história, geografia, física, química, biologia etc.) continuem transmitindo noções, conceitos, dados e informações que o progresso científico tornou ultrapassados e inoperantes. No entanto, há uma certa cobrança sobre o ensino de língua (cobrança às vezes mais explícita, às vezes mais dissimulada) para que continue perpetuando uma prática de ensino prescritivo-normativo cujas linhas mestras foram fixadas há mais de dois mil anos, mas são até hoje consideradas dignas de reverência religiosa.

Desse modo, este posicionamento apareceu, também na resposta do professor João, que descreveu como objetivos “*regras gramáticas, treino ortográfico*”, o que ratifica a crença do professor de que não há como ensinar língua portuguesa sem tratar de regras gramaticais.

Observo, entretanto, positivamente a menção à variedade lingüística, feita pela professora Milca, pois reconhecer que a língua não possui uma única forma correta, que varia sócio, regional e historicamente, atenua o olhar para a gramática normativa como sendo uma verdade imutável. Assim, a professora pode conseguir situar o ensino de conteúdos gramaticais ao uso contextualizado da língua. Não desconsidero, também, que a professora possa ter colocado nas respostas algumas de suas histórias de fachada. Contudo, isso não desconfigura o que observei anteriormente.

No tocante às atividades de leitura, a professora Milca salienta a “análise semântica de textos literários”. Esse posicionamento mostra o desejo de mesclar atividades teatrais ao ensino de literatura. A leitura e a construção dos sentidos do texto literário seriam, neste caso, o formato precursor das atividades de produção e encenação de peças teatrais. A ordem das atividades se configuraria, logo, em ler, compreender e encenar praticando o que a professora expôs como “produção oral e interação”.

Esta última prática, “interação”, pode estar associada, também, a todo o processo: leitura, compreensão e produção de peças teatrais, tendo em vista que os alunos estarão dialogando com várias formas de manifestações da língua. Tais atividades são, portanto, produtivas e positivas quando o professor consegue ter

clareza de seus objetivos e dos mecanismos lingüísticos e discursivos acionados nas operações por ele orientadas. Porém, minha observação centra-se na consideração do oral como modalidade lingüística, formulada em gêneros e materializada em textos.

Visto isso, retomo as idéias de Clandinin e Connely (1995) acerca dos dilemas epistemológicos gerados pela relação teoria e prática. Nas respostas de Milca há palavras que, ao transitar pelo conduíte, entram na paisagem da escola e passam a ser citadas, mesmo que sua apropriação não se aproxime, para o professor, nem de sua significação primeira (teoria dos livros), nem da significação pretendida pelos veículos que a lançaram, via conduíte, na paisagem em que o professor encontra-se inserido.

Esse quadro materializa o que os referidos autores explicitam acerca da construção do “conhecimento teórico” do professor. Para eles, o professor cria suas próprias teorias ao associar as informações que recebe via conduíte com conhecimentos advindos de sua vivência, enquanto leitor e aprendiz, nas diversas paisagens pelas quais transita: sua experiência enquanto aluno de ensino fundamental e médio, como aluno na universidade (pré-serviço), nos cursos de formação continuada, nas reuniões escolares, nas interlocuções com outros professores, na prática de suas aulas etc. Portanto, os objetivos traçados pela professora Milca para tratar da produção de gêneros orais, representam a concretização de seu “conhecimento teórico” manifestado no respectivo “conhecimento pessoal prático” que, por sua vez, materializa-se na sua “prática”.

Além dos objetivos relacionados à leitura, escrita e oralidade a professora expõe outros itens a serem trabalhados por meio da prática de produções teatrais, como no caso “Cidadania: temas transversais, valorização da cultura brasileira”. A alusão aos temas transversais remete a uma observação que me acompanha desde os tempos de professora no Ensino Fundamental e Médio: os professores são orientados a inserir em sua prática pedagógica os temas transversais, diluindo os temas propostos (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo) nos conteúdos de sua matéria. Tal orientação nem sempre é bem compreendida e, às vezes, não é sequer cogitada. Mas em seu discurso, fora da paisagem da sala de aula, os professores, em geral, quando indagados, afirmam tratar tais temas em seus projetos pedagógicos. Neste caso, na maioria das vezes, os temas transversais acabam fazendo parte das “histórias de

fachada”, pois, tendo em vista o fato de serem demasiadamente enfatizados como necessários para a formação do estudante, os professores acabam sentindo-se na “obrigação” de introduzi-los em seus planejamentos.

Quadro 13 – Escrita/Leitura/Oralidade/Outros objetivos – Prof. Maria

Escrita	Leitura	Oralidade	Outros
Conhecer diferentes gêneros textuais.	Gosto e desenvoltura pela leitura; Conhecer diferentes gêneros textuais; Transportar a leitura para o gênero dramático.	Prática constante da oralidade.	Contextualização com os aspectos da vida real; Diferenciar tipos de textos, tais como dramático, literários, crônicas etc. Treinar as cenas e incorporar os personagens.

No que tange à escrita e à leitura, as respostas da professora Maria enfocam o conhecimento da diversidade de gêneros. Porém, o sentido atribuído por ela a gênero parece estar mais próximo do que Marcuschi (2005) chama de tipo textual (estrutura lingüística do texto), pois a professora faz alusão à expressão “gêneros textuais” nomeando-os somente quando alude aos gêneros (dramático/literários/crônicas), nesse caso há evidências de que o gênero “dramático” representa a oralização da escrita, ao passo que “literários” e “crônicas” remetem diretamente à escrita. Essa ocorrência evidencia as razões pelas quais a docente em questão não consegue organizar um plano de ensino, que abarque a produção oral, desvinculando-o da escrita e de sua organização tipológica. Nesse ínterim, a orientação de seus objetivos e as razões que a levaram a trabalhar com a produção e encenação de peças teatrais podem desvelar, mesmo que parcialmente, seu conceito acerca do oral e sua relação com o teatro.

Inicialmente, a professora manifesta “conhecer diferentes gêneros textuais”. Essa afirmação, associada à totalidade de suas respostas, mostra que ela relaciona a leitura de textos (escritos) diversos como sendo o ponto inicial para a construção das peças teatrais.

Diante deste contexto, fica evidente que a atividade principal é a leitura, uma prática discursiva que tem como base a linguagem escrita. A materialização desta idéia está expressa no objetivo “desenvolver o gosto e a desenvoltura pela leitura”.

Logo, a oralidade aparece imersa na atividade de leitura em voz alta, no “treino” e “incorporação dos personagens”. Se ligadas à idéia de contextualização com os aspectos da vida real, posta pela professora, as práticas de leitura e incorporação de personagens são relevantes para a criação de contextos sociais de produção de textos orais, embora isso não esteja claro para a mesma. A essa altura ganham relevância as definições teóricas de gênero textual oral e escrito. As atividades expostas pela professora representam o seu *conhecimento prático*. Tanto que a mesma constrói uma seqüência de sua própria prática: “(a) faço a leitura dos textos necessários (b); próximo passo é treinar as cenas e incorporar os personagens e criação de cenários; (c) apresentação das peças para as classes e reunião de pais”.

Observo, assim, que a professora relaciona teatro e oralidade como um *continuum* que se inicia com a leitura (seleção de textos), a leitura em voz alta dos mesmos, sua memorização e apresentação “oral” em forma de peças teatrais, em datas específicas do calendário escolar.

As ponderações efetuadas nas respostas dos professores manifestam, mesmo que não totalmente, o conhecimento prático dos mesmos; aquilo que julgam ser coerente para a prática de produção de textos orais em sala de aula. Não posso desconsiderar que este conhecimento foi construído ao longo de um processo que abarca, além de sua experiência como aluno, sua formação inicial e sua trajetória docente. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000, p. 216) salientam que:

uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmos de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente(...).

Portanto, o conhecimento profissional do professor é uma construção múltipla, permeada por idéias de várias paisagens, transmitida por diversas formas de *conduítes*. O estudo efetuado por Marcuschi (1997) sobre o modo como os gêneros orais são tratados nos manuais didáticos ilustra a idéia de que esta não é uma questão bem resolvida. Nem mesmo para aqueles que constroem os modelos a serem seguidos. A multiplicidade de conceitos aos quais o professor é exposto configura-se como retalhos que vão sendo costurados sem que a combinação entre as cores seja percebida ou considerada.

Assim é construído o conhecimento teórico do professor que, manifestando-se em seu conhecimento prático, é elemento caracterizador de sua prática. A afirmação da professora Maria “transportar a leitura para o gênero dramático” é representativa da crença de que oralização da escrita e produção de textos orais mais formalizados são a mesma coisa. Portanto, a prática da leitura aparece de forma insistente quando os professores manifestam-se para explicar as relações estabelecidas entre produção oral e teatro. Estas observações não são alarmantes, nem demonstram uma grande falha do sistema educacional no que tange ao ensino de língua portuguesa, no que tange aos gêneros orais. Considero como um alerta para que o professor seja observado, mais de perto, como alguém que pode refletir sobre o conhecimento e recriá-lo de forma significativa. Para isso, é necessário o querer dos agentes das várias paisagens por onde este personagem transita e, mais que tudo, o seu próprio querer.

A apreciação das respostas dadas pelos professores emerge como uma pequena parte de uma análise que pretende aprofundar-se. Para justificá-la, valho-me das palavras de Orlandi (1988, p.11):

quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito, aquilo a que o que está dito se opõe, outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc.

3.5 – O teatro, o oral e a possibilidade de ficcionalização.

Meu objetivo nesta sessão é buscar uma interpretação mais acurada acerca das concepções construídas por meus interlocutores sobre o trabalho com a produção de textos orais e entender, por que, estabeleceram a relação entre “gêneros orais” e “produção de textos teatrais”. Tal propósito compele-me a procurar outras experiências em contextos igualmente diferentes. Isso poderia auxiliar em um olhar mais aprofundado sobre as ações dos professores, expostas anteriormente; suas crenças materializadas nos textos produzidos em nossas interlocuções. Amparo-me na idéia de que se as palavras e sentenças constituem, de acordo com Clandinin e Connelly, 1995, *contêineres* de significações quando entram pelo *conduíte*, nas paisagens profissionais do professor, ao saírem, já transformadas por suas interpretações, continuam sendo *contêineres* de significações abertos a novas interpretações.

Assim, como forma de pensar mais profundamente o processo de construção da linguagem oral enquanto objeto de ensino, ilustrarei as concepções de alguns professores suíços, coletadas em uma pesquisa efetuada por Schneuwly (2004) sobre o trabalho com a produção de textos orais, em sala de aula. Nesse estudo é apresentada, a professores/estudantes de Ciências da Educação suíços, a seguinte questão: “Você é professor (a) ou imagina ser. No programa está previsto o ensino do oral (expressão e compreensão). O que é o oral para você?” (p.130). As respostas recebidas foram reunidas em três grupos: “oral como materialidade”, “oral como espontaneidade” e “trabalho sobre o oral como norma”. O autor observou que as respostas dos professores demonstravam traços de crenças antigas e mais modernas acerca da história do ensino do francês:

ainda encontramos traços tanto das antigas elocução e recitação quanto da virada em favor das dimensões comunicativas. (...) poderíamos parafrasear a opinião majoritária dizendo que o verdadeiro oral é, por um lado, aquele em que o aluno se exprime espontaneamente, no qual não existe escrita, no qual o aluno exprime seus sentimentos em relação ao mundo, e, por outro lado, o oral cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos, em aulas diversas. Nem um nem outro parecem suscetíveis de se tornarem objeto de ensino: o oral “puro” escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação. (p. 132-133).

Na mesma direção, Schneuwly lembra que o oral que se aprende é aquele da escrita, ou seja, aquele que organiza a escrita, que nada mais é senão a oralização da escrita. Esse posicionamento é muito comum, por exemplo, “na declamação de poemas – em que o trabalho se faz sobre a pronúncia, a articulação, as ligações, o acento tônico – e na leitura em voz alta, que representa 70% das atividades orais” (p.133).

Essas observações expressam a visão de um oral idealizado, essencialmente associado à língua escrita, contrapondo-se a um oral espontâneo, utilizado no dia-a-dia. Ocorre, então, uma dicotomização das concepções oral e escrita em que as duas formas de expressão são miticamente idealizadas: o oral como lugar da correção lingüística e a escrita como o lugar em que a língua encontra sua organização gramatical apurada. Assim, a linguagem oral é vista como oposta à escrita ou representante falada da mesma.

O autor adverte que essa visão dicotômica e equivocada encobre a realidade onde

não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita ou mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana (p. 135).

Em conformidade com o já exposto acerca dos gêneros enquanto “instrumentos”, e pelo fato de uma das funções da escola ser a de oferecer aos alunos condições para que desenvolvam sua competência produtora de textos (orais e escritos), atendo-me à questão central dessas idéias: como ensinar o oral na escola? Primeiro, é necessário não perder de vista a idéia de que oralidade não é parte da dicotomia oral/escrito, nem mesmo a representação fiel da escrita. Segundo, deve-se considerar que a escola é um lugar em que

a intervenção educativa é uma condição necessária para o aparecimento de certas formas cognitivas complexas, ligadas a técnicas culturais particularmente elaboradas e cujo acesso implica lugares sociais particulares de aprendizagem. (SCHNEUWLY, 2004, p.140).

Esses posicionamentos são representativos de que os objetivos a serem alcançados no processo ensino/aprendizagem de gêneros orais devam estar sempre marcados pelos contornos históricos e sociais dos mesmos. O autor ressalta o fato de que o ensino do oral na escola é um tema ainda pouco conhecido, distante da tradição de ensino de língua na escola. Isso, sem dúvida, dificulta sobremaneira sua inclusão nos planos de ensino como prática a ser ensinada de forma sistematizada.

No tocante ao entendimento do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, Schneuwly reforça a idéia de que no período escolar, com a inserção sistemática da escrita na vida da criança, sua forma de produzir linguagem não é mais a mesma. Novos “instrumentos semióticos socialmente elaborados” fazem com que a criança desenvolva formas igualmente novas de compreensão do mundo, estas por sua vez, permitem a essa criança apreender sucessivamente formas de pensamento mais elaboradas.

Quando o professor intervém de forma consciente no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno consiga resolver questões que ultrapassem os conhecimentos que já possui, cria condições para que o aprendiz consiga caminhar para uma outra forma de conhecimento, no caso, um gênero mais elaborado - uma forma de comunicação forjada historicamente pela sociedade e pela cultura na qual criança encontra-se inserida. Nesse particular, o professor deve atentar para o estágio de desenvolvimento da linguagem em que o aluno se encontra; como ele realiza, com o seu auxílio, atividades de linguagem mais elaboradas, para, finalmente, estabelecer novos objetivos a serem alcançados.

Tais idéias sustentam-se nos estudos de Vygotsky (1998) acerca da zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, em que o autor busca esclarecer “as dimensões do aprendizado escolar” das crianças. Para ele, se faz necessário, antes de estabelecer o que ensinar e quando ensinar, compreender “as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado”. Tendo em vista os estudos vygotskyanos, a zona de desenvolvimento proximal diz respeito àquilo que a criança ainda não consegue resolver sozinha, e, sim, com o auxílio de outro, enquanto a zona de desenvolvimento real refere-se àquilo que a criança já consegue realizar sozinha. Nas palavras do autor:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

O fato de transportar essas idéias para a realidade que observo relaciona-se a sua importância para o entendimento do conceito de seqüência didática, pois esta pressupõe um planejar e replanejar, de acordo com o desenvolvimento do aluno e em consonância com os objetivos propostos pela atividade orientada pelo professor. Quando a criança entra na escola, já é falante de sua própria língua, portanto, produz eficientemente gêneros orais diversos, em sua maioria os mais informais, cuja ligação com a escrita praticamente inexistente. Sendo assim, no que diz respeito à produção de gêneros orais, a escola deve auxiliar o aprendiz a compreender e inserir-se em novas práticas sociais de utilização da linguagem oral, cuja variante lingüística, na maioria das vezes, distancia-se daquela falada por ele.

Nesse sentido, temos os gêneros orais que o aluno já produz e aqueles que o professor deseja que ele consiga produzir sozinho. No processo de aprendizagem, quando o professor auxilia o aluno nas tarefas propostas, cria-se a possibilidade de que esse desenvolvimento proximal se converta em conhecimento apropriado pelo aluno, caracterizando-se em novo nível de conhecimento real, e, assim sucessivamente. Neste caso, a fala norteada por situações mais formais e orientada pelo professor vai se transformando em conhecimento significativo para a criança. A aprendizagem de gêneros orais mais próximos do que socialmente convencionou-se como apropriado para situações sociais formais faz parte de um processo de letramento da fala.

Esta abordagem, contudo, é diferente da habitualmente utilizada na escola. Normalmente, o fato de as práticas orais serem consideradas como a oralização do escrito faz com que os professores não as associem às práticas sociais cotidianas de uso da língua. Desta forma, prevalece a atitude corretiva diante das manifestações orais distanciadas da escrita (padrão formal), o que gera no aluno uma visão dicotômica entre fala e escrita, fazendo com que conceba a existência de uma forma “correta” de falar; aquela que representa a escrita formal. Assim, o fato

de essa forma de expressão distanciar-se de sua fala rotineira faz gerar o que Castilho (1988) e Bagno (2002) chamam de sentimento de incompetência lingüística, que, por sua vez, acarreta o fracasso tanto na produção de gêneros escritos como orais “cultos”²². Nesse contexto, as práticas de escuta de textos variados, produzidos em situações de formalidade diversas, tais como entrevistas, debates, palestras, telejornais etc. poderia auxiliar o professor na ilustração de formas do que se convencionou como sendo o português oral culto. Penso, então, que se o professor concebesse que o uso da língua não se separa das práticas sociais de utilização da linguagem, os alunos teriam mais chance de compreender que há uma diversidade de formas de expressão e, estas, por conseguinte, estão imbuídas de significação no contexto social em que o mesmo encontra-se inserido. Neste sentido, o professor poderia servir como um intermediador no processo de aprendizado entre as formas menos formalizadas de expressão oral e as formas mais formalizadas, de maneira contínua e significativa.

Isso não significa, porém, que seja um processo automático. A este respeito Schneuwly (2004, p. 142) observa:

O contexto, a intervenção educativa e, mais particularmente, o ensino não podem mais ser meramente concebidos como uma “alimentação”, à maneira dos aquisicionistas, o desenvolvimento prosseguindo com toda a autonomia. A intervenção educativa dá uma forma particular ao desenvolvimento, porque coloca à disposição, em termos de instrumentalização do desenvolvimento da criança, instrumentos semióticos que lhe permitem construir e reconstruir suas próprias funções psíquicas. (...) o desenvolvimento repousa sobre interações verbais, que asseguram o contato com os objetos; esses objetos são grandemente delimitados pelo exterior, o contato tem lugar no quadro de padrões de comunicação culturalmente forjados e, quando há intenção de ensino-aprendizagem, graças a instrumentos semióticos também transmitidos culturalmente.

Sendo assim, além de inserir o aluno em contextos propícios à utilização de gêneros orais mais elaborados, é preciso que ele tenha consciência da complexidade das relações sociais que estão em jogo em tais processos de interação. Assim, deve-se ter em mente que essas relações são definidas culturalmente, forjadas por uma história de influências externas. Portanto, o objeto

²² Pessoas com um nível de letramento mais elevado, normalmente, conseguem adequar sua fala/escrita a situações de maior formalidade social.

de ensino “práticas de produção de textos orais” deve ser considerado “múltiplo, heterogêneo e, sobretudo, complexo” (SCHNEUWLY, p.142).

A complexidade das práticas sociais de utilização da linguagem oral que carrega toda a história das relações humanas e institucionais de um povo não pode ser esquecida no processo pedagógico em sala de aula. Assim, é necessário identificar os contextos sociais, culturais e institucionais que possibilitem ao aluno criar significação para a fala, que, por sua vez, diferencia-se daquela utilizada em situações rotineiras de interação.

Os fatores arrolados levam, de acordo com Schneuwly, à necessidade de ficcionalização, pois as atividades de linguagem mais complexas requerem a representação “interna, cognitiva, da situação de interação social”. Assim, deve ser ficcionalizada, para que os parâmetros que a compõem possam ser compreendidos, ou seja, quem fala para quem, com que finalidade e em que contexto social e institucional.

Neste sentido, são esclarecedoras as palavras de Schneuwly (2004, p. 145-146):

A particularidade do oral em relação à escrita reside no fato de que essa ficcionalização deve se articular com uma representação do aqui e agora, gerenciada simultaneamente, graças especialmente a meios de linguagem que são o gesto, a mímica, a corporalidade, a prosódia. Palavra – implicação material e corporal na situação de produção de linguagem – e ficcionalização – **a necessidade de construir, ao mesmo tempo, uma representação da situação abstrata** – constituem, portanto, os dois vetores a partir dos quais se constroem as novas capacidades de linguagem no que chamamos de o oral. (Grifo meu).

Esse breve percurso leva-me a retomar a razão da escolha da atividade teatral, pelos professores, para o ensino do oral na escola. As respostas obtidas no questionário, cujo intuito centrava-se no esclarecimento de suas crenças a respeito de tal opção e sua ligação com o oral, anteriormente observadas, são esclarecedoras quando interpretadas à luz das idéias expressas neste capítulo. Em particular essas idéias de Schneuwly que acabo de apresentar.

Antes de empreender uma interpretação mais aprofundada, penso ser relevante esclarecer que a visão de textos teatrais dos professores, assim como da maioria das pessoas leigas no assunto, é uma concepção restrita. Deste modo, para estes profissionais o teatro é uma modalidade de expressão da linguagem em que

uma história é desenvolvida por meio de diálogo ou monólogo. De uma forma ou de outra, há uma representação em que a fala é importante para o desenrolar da trama. Além disso, para a orientação da interpretação existe um texto escrito, em que todas as informações necessárias para o desenvolvimento da fala (variante lingüística, frases etc.) e da prosódia (gestos, tonalidade, movimentos do corpo) encontram-se impressas em rubricas. Ademais, o contexto (posição social do personagem, relações sociais, institucionais e culturais estabelecidas entre eles) também é posto para que os atores possam estudar e adequar sua fala às necessidades impostas por tal definição.

O fato de estes textos, em sua maioria, estarem voltados a uma trama conversacional imprime-lhes características próprias da fala em situações reais de conversação quando expressas pelos atores. Kaufman (1995, p. 23) salienta que

devido à trama conversacional destes textos, torna-se possível encontrar neles vestígios de oralidade que se manifestam na linguagem espontânea das personagens, através de numerosas interjeições, de alterações da sintaxe normal, de digressões, de repetições, de dêiticos de lugar de tempo. Os sinais de interrogação, exclamação e sinais auxiliares servem para moldar as propostas e as réplicas e, ao mesmo tempo, estabelecem os turnos das palavras.

3.6 – Observando veredas

Partindo do princípio de que o intuito de nosso trabalho não está atrelado à produção teatral em si, mas na relação estabelecida pelos professores entre esta atividade e a forma, encontrada por eles, de didatizar a prática de produção oral, a definição de texto teatral expressa anteriormente nos é válida e significativa. Procurarei, portanto, desvelar em alguns segmentos das respostas dos professores, pontos de intersecção acerca das relações entre as atividades de representação, o oral e a idéia expressa por Schneuwly sobre a ficcionalização. Buscarei, também, observar a relação teoria/prática estabelecida pelos professores no tocante à aplicação de tais atividades em suas aulas de português.

Quadro 14 - Teatro – Linguagem oral – Ficcionalização

João	Maria	Milca
Introdução das tipologias textuais; Produção de texto e apresentações; Relação entre variação e adequação lingüística, presentes nas atividades de fala e escrita; Demonstrar a língua em uso.	Lêem para encenar, Suas leituras são espetaculares; Treinar as cenas e incorporar os personagens; Prática constante da oralidade.	Trabalhar teatro me possibilitou falar de produção textual, literatura e arte, oralidade, expressividade; Variedade lingüística; Produção escrita e oral; Análise sintática e semântica de textos literários.

Início, então, pelas expressões que considero representantes contundentes da idéia de ficcionalização: “demonstrar a língua em uso”/ “incorporar os personagens”. Aqui, resalto a idéia bakhtiniana de que usamos a língua no dia-a-dia, em nossas relações sociais e que essas relações já foram forjadas; esculpidas socialmente. Portanto, seguimos, mesmo que involuntariamente, padrões de linguagem que expressam relações sociais, econômicas e culturais alicerçadas desde muito antes de nosso aprendizado lingüístico. Sendo assim, ao didatizar a prática oral na sala de aula, por meio das atividades teatrais, o professor consegue construir um espaço em que, como na vida real, “na língua em uso”, papéis sociais são representados, “personagens são incorporados”. Schneuwly (2004, p. 143) salienta que:

as formas visadas são mais impostas do exterior – e implicam, então, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las; são em (grande parte) pré-definidas, ‘pré-codificadas’ pelas convenções que regulam e que definem seu sentido institucional.

Neste sentido, defendo a tese de que a organização consciente das atividades de produção oral pode, sim, fazer com que o aluno compreenda os contornos das situações de fala formalizada. No entanto, essa prática deve dar-lhe condições de argumentar, produzir novos contornos em situações comunicativas

formais, inová-las, sem que tal comportamento fira os “princípios discursivos” esperados pelo interlocutor e pela situação comunicativa.

Aproveito esse espaço para retomar a pesquisa efetuada por Schneuwly acerca das crenças de professores no tocante à produção de textos orais enquanto prática pedagógica. Sobre este aspecto, encontro, em alguns posicionamentos dos professores João, Milca e Maria, ressonância no fato de 70% dos professores suíços creditarem às atividades de leitura em voz alta o rótulo de prática de produção de textos orais. Esse eco pode ser observado em segmentos como:

“Suas leituras são espetaculares”; “Trabalhar teatro me possibilitou falar de produção textual, literatura e arte, oralidade, expressividade”.

Neste contexto, ajuízo que as atividades teatrais para os professores estão muito atreladas às atividades de leitura (em voz alta), nas quais pode ser trabalhada a expressividade, a entonação etc. Interpreto estas questões relativas à leitura como constituintes da idéia de ficcionalização, ou seja, a necessidade de uma “representação abstrata” da situação comunicativa, para que a atividade lingüística oral seja concretizada.

3.7 – Produção oral: trilhos para a construção de uma seqüência didática

Estas breves ponderações entre o pensamento dos professores que acompanhei e aqueles outrora pesquisados por Schneuwly trazem algumas inquietações, que devem ser postas neste espaço. A primeira delas é: como professores de países diferentes, realidades educacionais distintas, podem fazer associações tão parecidas entre a prática de produção oral e as atividades de ensino das mesmas? Uma resposta plausível seria nossa herança secular de “retóricas de conclusões” européias, acerca dos conceitos de ensino de língua. A segunda questão que me toma, neste momento, é: de que maneira o professor construiu esse conhecimento prático?

Não considero que tal resposta seja fácil ou simples. Creio, verdadeiramente, na complexidade do pensamento e da prática do professor e, principalmente, das ações nas quais busco significação. Desta forma, os dados mostram que a relação entre oral e escrito, estabelecida por meus interlocutores, é

contundente: “*produção de textos, atividades de fala e escrita, literatura, análise sintática e semântica de textos literários*”. Estas expressões, utilizadas pelos professores, mostram, no meu entender, a dificuldade que eles encontram em definir o oral como objeto de ensino. Esse quadro representa o reflexo de uma tradição escolar que, historicamente, supervaloriza a escrita, atrelada à gramática normativa e à literatura considerada de “bom nível”. Além, é claro, da juventude das pesquisas lingüísticas que focalizam a língua e sua relação com o ensino.

Mesmo diante de tais desventuras, compactuo com a visão de Schneuwly e Dolz (2004, p. 151), quando os mesmos salientam a necessidade de se definir o oral a partir de suas próprias características, não o relacionando diretamente à escrita. Sendo assim, ao delimitar o oral enquanto gênero deve-se “*definir claramente as características do oral a ser ensinado*”²³. Para os autores isso promoveria “de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura”.

Um elemento interessante referido pelos autores é o fato de que o professor lida, constantemente, com a elaboração de objetos de ensino que, por sua vez, traduzem-se na concepção de seqüência didática, também estudada pelos autores. Desta forma, a ação de delimitar o objeto e o processo de ensino

é o que os professores fazem a cada vez que ensinam *alguma coisa*, ocasião em que conseqüentemente, *definiram* um objeto de ensino, de maneira bastante implícita e sem muitos problemas, desde que se trate de objetos ancorados na tradição (a gramática, por exemplo). O processo revela-se mais delicado para a produção de textos escritos e torna-se muito difícil para as práticas orais, cuja legitimidade não está absolutamente assegurada (idem, grifo dos autores).

A constatação da dificuldade de se construir objetos de ensino a partir de conteúdos novos, tal como a prática de produção de textos orais, gera inquietações no professor. Sobre os dilemas epistemológicos causados pelas questões voltadas à teoria, Clandinin e Connelly (1995) propõem questionamentos interessantes, que, presumo, estejam ligados à semelhança entre as concepções de oral dos professores suíços e dos três brasileiros Milca, Maria e João.

²³ Grifo do autor

Em ambos os casos, vejo semelhanças na forma como é construído o conhecimento prático pessoal dos professores. As paisagens pelas quais circulam os professores de língua, de forma geral, estão, ainda, repletas de “retóricas de conclusões”, minadas por inúmeras formas de “conduítes”. No caso específico do professor de língua portuguesa, os PCN (1998), os cursos de formação continuada e inicial, dentre outras formas de intervenção, postulam inúmeras formas de conceber e trabalhar com a linguagem. Todas elas voltadas para o “texto” como unidade de ensino.

Mesmo incorrendo em repetição, reitero a idéia de que esses documentos, materiais didáticos e agentes formadores configuram-se como “conduítes” de “retórica de conclusões”. No caso específico dos PCN (1998), que defendem a produção e escuta de textos orais na escola, como conduíte traz para a paisagem escolar um conhecimento oriundo de pesquisas e estudos (teorias) criados em contextos e por pessoas que não estão expressas. Sendo assim, na tentativa de simplificar a leitura para o professor que está distante da criação de conhecimento “cientificamente” valorizado, o discurso torna-se vazio; e o professor em busca de concretude para implementar as práticas exigidas, pelos habitantes da paisagem de fora da sala de aula, encontra na escrita - uma prática de status milenar no ambiente escolar- a saída para a construção de seu objeto de ensino, no caso, a prática de produção de textos orais. Sendo assim, o teatro, visto pelo viés da leitura, das atividades de gramática, de variação lingüística e até das poucas referências voltadas para a literatura, oferece ao professor maior segurança. Em outras palavras, este pode contar sua história de “fachada”, dizer que cumpre com o que vislumbram as propostas mais avançadas para o ensino de língua portuguesa.

Admito ter conduzido estas observações além daquilo que vi nos dados, nas ações dos professores, nas leituras de outros textos; uma reflexão sobre o que já vivenciei enquanto professora de língua portuguesa; esta mesma que, em iguais condições, passou pela paisagem escolar e, igualmente, fez sua primeira leitura dos PCN. A relevância desta constatação está na relação estabelecida entre aquilo que o professor vive em sua sala de aula e aquilo que vivencia em espaços comuns, dentro da *paisagem* escolar. Como pesquisadora e professora formadora de professores, *paisagem do conhecimento profissional* que habito, fiz diversas leituras dos PCN. Busquei alguns dos fundamentos teóricos que ampararam sua construção e refleti, mesmo que não suficientemente, acerca de questões epistemológicas que

perpassam as concepções de língua, linguagem, texto e ensino impressas em suas páginas. Da mesma forma, não ignoro que na construção desse documento os professores não foram consultados, sendo sua experiência e prática ignoradas.

Em um sentido mais amplo, posso afirmar, retomando as idéias de Shön, (1983), que passei por um processo de reflexão na e sobre a ação. Refleti na ação quando buscava, como professora do Ensino Fundamental e Médio, adequar minha própria prática às propostas curriculares que circulavam na paisagem escolar. Refleti acerca de minhas próprias reflexões quando, no mestrado, relacionava os conceitos, já construídos, àqueles que tomavam corpo à medida que estudava. O retorno, então, à paisagem escolar em uma outra posição, pesquisadora em processo de doutoramento, oportuniza-me reconstruir minhas idéias, ratificar algumas, restaurar outras, enfim, proceder a uma reflexão sobre reflexões já efetuadas.

Essa trajetória faz de mim um *conduíte*, como já afirmei em momentos anteriores, pois, mesmo buscando ouvir mais do que falar, os professores esperavam que eu lhes levasse *histórias sagradas*. Não percebiam, talvez, que eu não possuísse as respostas; que eu buscava construí-las. Tal postura advinha da crença de que as histórias oriundas da teoria poderiam auxiliá-los a resolver problemas encontrados no cotidiano das práticas didáticas da sala de aula. Sendo assim, é essencial não esquecer que o mais importante em todo esse processo é não perder de vista que, como pesquisadora professora, não seria equitativo excluir-me do difícil processo de construção didática do oral enquanto objeto de ensino na sala de aula.

Antes de prosseguir com os apontamentos acerca da experiência empreendida na escola, com os professores, coordenação e vice-direção, saliento que as atividades teatrais não foram efetivadas. Como já expressei em outros momentos no decorrer de minha estada na escola os personagens foram dispersando-se. A realidade escolar sorve seus personagens de tal maneira que se o pesquisador, no caso eu, não perseverar e insistir, perde seus interlocutores para os compromissos institucionais e pessoais de cada um.

Enfim, não julgo que o fato de não haver efetivado as atividades teatrais com os alunos tenha prejudicado a configuração dos objetivos da pesquisa, pois as idéias dos professores acerca da produção teatral como forma de produção de gêneros orais foram elucidativas para a compreensão de seu entendimento acerca da constituição do oral enquanto conteúdo didático.

A reflexão acerca do andamento da pesquisa na escola trouxe-me a necessidade de redirecionamentos. Nesse caso, segui com apenas um dos professores, o professor João, que se prontificou a organizar atividades de produção oral em suas aulas. Ponderei que tais atividades deveriam ser filmadas, pois assim teríamos a possibilidade de observá-las e refletir sobre elas.

Sendo assim, faz-se necessário salientar que as colocações de meus interlocutores, bem como as minhas, são frutos de inquietações surgidas em situações de construção de conhecimento profissional, e isso não pode ser ignorado no decorrer da observação da ação do professor que aceitou minha proposta de organizar atividades, em suas aulas, que privilegiassem os gêneros orais.

IV – PEGADAS DO CONHECIMENTO PESSOAL PRÁTICO DE UM PROFESSOR

Neste capítulo, discorrerei sobre uma entrevista efetuada com um de meus interlocutores, o professor João, que executou atividades de produção de textos orais em duas de suas salas, na ocasião uma 7ª e uma 8ª série do Ensino Fundamental. Inicialmente, pedi a ele que organizasse uma atividade de produção de gêneros orais e a aplicasse em suas aulas. Acordamos que ele mesmo filmaria a aula, isentando-a de minha presença. O professor mostrou solicitude com a idéia e com o desafio; combinamos, então, que depois de efetuada a filmagem faríamos um encontro para assistirmos e conversarmos sobre o que observávamos.

Como combinado, ele elaborou e executou uma atividade: a leitura de uma história acompanhada da inserção de palavras para serem adequadas ao contexto. Contudo, enquanto assistimos ao filme, relatou outras atividades com as quais costuma trabalhar. Sendo assim, pareceu-me interessante considerá-las: a criação de uma novela, a partir de dados passados por ele, a criação de um super herói, a descrição de um objeto, a reflexão sobre o que os alunos querem e o que precisam e a simulação de entrevista de emprego.

O encontro para assistir à gravação da aula ocorreu na casa do professor, fora da *paisagem* escolar, um ambiente que, em tese, o deixaria mais “à vontade” para falar, livre de preocupações com avaliações negativas sobre sua prática. Apesar disso, não descarto a idéia de que o mesmo sentia-se avaliado por mim, pois não desconsidero, como já expressei em outros momentos, o fato de que o professor vislumbrava na minha figura de pesquisadora um *conduíte* propagador de *histórias sagradas* e, portanto, avaliador potencial de suas ações.

Ciente desse quadro, ao assistirmos ao vídeo, procurei criar espaço para que ele discorresse acerca do que víamos, ausentando-me o máximo possível da conversa e produzindo, assim, condições para que o professor falasse sem interrupções. O resultado dessa postura foi que, além de explanar sobre as atividades a qual assistíamos, o professor reportou-se a diversos trabalhos desenvolvidos em outros contextos que, para ele, auxiliavam na prática de produção de textos orais.

Posteriormente, ao observar a entrevista já transcrita, tive a impressão de que todos os segmentos eram significativos da constituição do conhecimento profissional do professor. Portanto, com o intuito de compreender a construção do conhecimento pessoal prático do professor de língua portuguesa, busquei atentar-me àquilo que julgava mais relevante para responder aos questionamentos que tal propósito impunha. Dessa forma, fixei minha atenção aos conceitos de produção de gêneros orais, de produção desses gêneros como objeto de ensino e em como os elementos da paisagem escolar (na qual o professor estava inserido) contribuíam para a construção desses conceitos. Sendo assim, selecionei fragmentos os quais segmentei em temas que julguei serem importantes na constituição das seqüências didáticas propostas pelo professor para a produção de gêneros orais: (1) fala como objeto de ensino / fala como interação cotidiana; (2) atividades de produção escrita/ atividades de leitura/ Atividades de gramática; (3) relação com alguns personagens da paisagem escolar; (4) reflexões sobre a carreira docente e (5) atividades de produção oral desenvolvidas em sala de aula.

4.1 – O professor e a fala como objeto de ensino

Antes de observar separadamente as atividades desenvolvidas pelo professor, farei considerações mais generalizadas, abarcando o conjunto de atividades exposto pelo professor. No quadro que segue, busco segmentar do texto produzido por ele – gravação – trechos que julgo significativos acerca de sua concepção sobre o que pode ser considerado como produção de gêneros orais na escola. Neste caso, especificamente, observo os conceitos que o professor apresenta sobre as atividades orais entendidas como objeto de ensino (seqüências didáticas) e o oral entendido, simplesmente, como o ato de falar. Além disso, observo como ele constrói tais conceitos, na interação com as pessoas que fazem parte de sua vivência, ou não; nos diversos contextos pelos quais transita. Para facilitar a visualização dos conceitos expressos pelo professor segmentei as temáticas em quadros, que constituem-se por segmentos da gravação efetuada por mim.

Quadro 15 – Fala (sequência didática) – Fala (interação cotidiana)

(...) então eu falo que essa atividade ajuda na produção oral deles... porque reforça o::: o conhecimento que eles têm o trabalho de trazer isso à tona (...) isso ajuda... primeiro porque eles *perdem a inibição da fala... porque o maior problema de você trabalhar o oral com o aluno é a própria inibição que ele tem de falar com a gente...*

(...) daí eles adequam (sic) até o verbo ... chegando à pia...

(...) conversam muito comigo sobre outros assuntos pessoais deles... só que eles usam a linguagem informal... porque eles me trazem pro campo de amigo (...) eu não posso usar aquele momento pra trabalhar com eles ... certas coisas...

(...) porque o que eu queria na verdade era que o aluno quando eu faço uma história dessa e tal... ele se soltasse e acabasse produzindo o discurso dele em cima da história pra que eu pudesse separar o que é história e o que é dele... o que é produção dele né...

(...) quando eu comecei essa atividade a minha idéia era trabalhar o oral... mas na verdade com este tipo de atividade eu consigo mais me aproximar deles... do pensamento deles... e **daí eu caio em um problema** enquanto professor... eu queria me aproximar do aluno e trazer ele pro lado do conhecimento e às vezes ao invés disso... numa aproximação com o aluno eles acabam me vendo como um amigo e vindo conversar comigo trazendo problemas (...) e é a hora do discurso onde eu não posso corrigir... eu não vejo naquele momento... eu/é lógico eu tento fazer a adequação da fala deles e tal... mas naquele momento....

(...) *se comunicar... porque eles não conseguem transmitir o que eles querem*

(...) não o que eles querem mesmo né... porque o que a gente pensa é difícil mesmo a gente transmitir... eu mesmo estou estudando continuo estudando e às vezes não consigo falar o que eu quero... o que eu penso realmente...

(...) todos os alunos que conseguem decodificar tudo que lêem têm uma postura tem uma fala tranquila né... eles não se apertam em situações que eles necessitam da comunicação...

(...) ele não usa expressões corretas... ele não... ele tem a fala da região...

Primeiramente, observo que o professor demonstra preocupação ao definir as práticas de produção oral a serem aplicadas em sala de aula, pois encontra dificuldades em separar as atividades didáticas de produção de textos orais

- cujos objetivos estão relacionados à produção de textos mais formalizados - da conversação espontânea. Saliento os segmentos abaixo:

“(...) conversam muito comigo sobre outros assuntos pessoais deles... só que eles usam a linguagem informal...porque eles me trazem pro campo de amigo (...) eu não posso usar aquele momento pra trabalhar com eles ... certas coisas...”

“(...) quando eu comecei essa atividade a minha idéia era trabalhar o oral... mas na verdade com este tipo de atividade eu consigo mais me aproximar deles... do pensamento deles... e daí eu caio em um problema enquanto professor... eu queria me aproximar do aluno e trazer ele pro lado do conhecimento e às vezes ao invés disso... numa aproximação com o aluno eles acabam me vendo como um amigo e vindo conversar comigo trazendo problemas (...) e é a hora do discurso onde eu não posso corrigir... eu não vejo naquele momento... eu/é lógico eu tento fazer a adequação da fala deles e tal... mas naquele momento...”

A atitude do professor evidencia a relação entre seu *conhecimento teórico* e *prático* no que diz respeito à sua concepção de fala espontânea e fala formalizada, sendo esta última, na maioria das vezes, pautada na escrita. Para ele, o momento da fala (conversação espontânea) não pode misturar-se à atividade didática de produção oral, momento em que é exigido, do aluno, adequação ao padrão formalizado da língua. A questão formal e a informal sobrepõem-se, pois não há como corrigir os alunos, fazê-los adequar a fala a um padrão diferente do seu, nos momentos de fala espontânea. Isso poderia inibi-los a falar, o que para o professor constitui um obstáculo à aplicação de atividades didáticas de produção oral:

“(...) então eu falo que essa atividade ajuda na produção oral deles... porque reforça o::: o conhecimento que eles têm o trabalho de trazer isso à tona (...) isso ajuda... primeiro porque eles perdem a inibição da fala... porque o maior problema de você trabalhar o oral com o aluno é a própria inibição que ele tem de falar com a gente...”

Os pontos arrolados impelem-me a uma reflexão acerca da realidade da sala de aula dos ensinos Fundamental e Médio. Nessa faixa etária, geralmente, as

crianças são falantes, atitude muitas vezes confundida pelos professores com indisciplina. A inibição a que o professor faz referência está relacionada à consciência que os alunos possuem de que existe um padrão de fala exigido em determinadas situações mais formalizadas e relacionadas, geralmente, com a escrita. O professor, nesse contexto, é um representante desse padrão formal e, em se tratando de situações didáticas de produção oral, a questão da avaliação torna-se implícita, gerando a inibição. Tanto que a grande problemática enfrentada pelo professor é não “*corrigir*” ou “*adequar*” a fala do aluno, quando o mesmo conversa espontaneamente. Isso significa dizer que quando o aluno deixa de enxergar no professor um avaliador, mas um “amigo”, não se sente constrangido em falar-lhe.

A atitude do professor diante das situações que emergem nas práticas de sala de aula demonstra, mesmo que implicitamente, seu *conhecimento pessoal prático* acerca das atividades didáticas de produção oral. Para ele, as situações criadas artificialmente para a produção de textos falados são importantes, pois propiciam a adequação a um padrão mais formalizado,:

“(...) daí eles adequam (sic) até o verbo ... chegando à pia”

Por outro lado, o professor salienta que a proximidade gerada pelo desejo de inserir os alunos em atividades de fala cria uma situação conturbadora, pois os alunos o confundem com um amigo “pessoal” para conversar, e na interlocução com amigos os gêneros de textos orais estão relacionados a um padrão de linguagem informal, familiar.

Dois pontos parecem-me claros nesses posicionamentos do professor, ambos com relação a seu *conhecimento teórico* que, de acordo com Clandinin e Connelly, 1995, dizem respeito, também, aos processos acionados pelo professor na compreensão de teorias a partir de suas experiências vivenciadas no cotidiano das paisagens de seu conhecimento profissional. Nesse caso, como já mencionado anteriormente, nos referimos às relações estabelecidas na sala de aula, na sala dos professores, nas relações com a direção, com a coordenação, com as instâncias superiores (supervisores, diretores de ensino etc.)

Mesmo não mencionando a palavra gêneros textuais, o professor mostra que compreende as diferenças entre os gêneros orais formais, produzidos em

contextos de formalidade, e os gêneros orais informais, produzidos em contextos mais familiares. Isso é muito significativo na sua prática, pois faz com que não apresente um posicionamento prescritivo diante da fala dos alunos, mesmo que em determinados momentos insista em utilizar termos e expressões que remetam a visão mais corrente, que considera, apenas, uma gramática: a normativa.

Nesse sentido, Travaglia (1996, p.25) ao discutir as concepções de gramática que norteiam a prática docente, afirma que nesta concepção de gramática a língua é só a variedade dita padrão ou culta, sendo as demais formas de uso da língua consideradas como “desvios, erros, deformações, degenerações da língua”. O fragmento a seguir, extraído da fala do professor João, é representativo deste posicionamento teórico que desconsidera as formas de expressão próprias de segmentos sociais desprivilegiados:

“(...) ele não usa expressões corretas... ele não... ele tem a fala da região...”

As afirmações que seguem, também, direcionam para a visão prescritiva da língua, porém acrescidas de uma confusão entre atividades discursivas. O professor liga a prática da leitura diretamente à prática de produção de textos orais. Esse ponto não é inédito neste segmento do trabalho, pois no decorrer das análises dos questionários as práticas de leitura em voz alta apareceram, de forma recorrente, vinculadas à produção de textos falados. Nesses casos, como já observado, a confusão centra-se no desconhecimento da teoria dos gêneros orais e escritos, pois leitura de texto escrito não é o mesmo que produção de texto falado. E esta última, pressupõe todo um contexto que a oriente, apesar de não ser totalmente planejada, mesmo nas atividades de produção de gêneros orais. Koch (2000, p. 63), por exemplo, reforça o fato de que a fala é “relativamente não-planejável de antemão”

O texto falado apresenta-se “em se fazendo”, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a “pôr a nu” o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, ao contrário do que acontece com o texto escrito, em sua elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções, etc., no texto falado que ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho (...) a escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto dinâmica.

Observo nos fragmentos abaixo o fato de o professor visualizar na leitura o caminho para a melhor organização da fala. Nesse caso, predomina a idéia de que o simples contato com a estrutura do texto escrito daria a competência para que o aluno estruturasse seus textos falados de forma mais apropriada ao padrão formal da língua. O fato de vincular, diretamente, a fala formal à escrita gera a não consideração de que o texto oral possui contornos que o definem e que podem ser ensinados.

“(...) se comunicar...porque eles não conseguem transmitir o que eles querem

(...) todos os alunos que conseguem decodificar tudo que lêem têm uma postura tem uma fala tranquila né... eles não se apertam em situações que eles necessitam da comunicação...”

Interessante observar que, apesar dos deslizes conceituais, o professor mostra abertura para criar situações de fala para os alunos. Prova disso são as atividades organizadas por ele, em suas aulas (Inserção de idéias durante a leitura de um texto; produção de uma novela, a partir de um contexto pré-estabelecido, etc.). Observarei essas atividades mais adiante.

O segmento a seguir ilustra a dificuldade encontrada em falar em determinadas situações, cujo contexto gera avaliação e fatores, tais como: a “inteligência” do falante será posta em xeque. Nesse sentido, o professor mostra sensibilidade com os alunos, pois aprendeu, em sua “prática” como estudante, a constituição dessa dificuldade. Talvez, aqui, seja uma especulação, mas creio que a dificuldade a que se refere o professor esteja presente nos contextos de fora da sala de aula; nas diversas paisagens inseguras (reuniões de HTPC, aperfeiçoamentos etc.)

“(...) não o que eles querem mesmo né...porque o que a gente pensa é difícil mesmo a gente transmitir... eu mesmo estou estudando continuo estudando e às vezes não consigo falar o que eu quero... o que eu penso realmente...”

O fragmento que segue é representativo das concepções teóricas do professor:

“(...) porque o que eu queria na verdade era que o aluno quando eu faço uma história dessa e tal... ele se soltasse e acabasse produzindo o discurso dele em cima da história pra que eu pudesse separar o que é história e o que é dele... o que é produção dele né...”

Ele deseja que o aluno consiga desprender-se do texto escrito e crie o seu próprio texto falado, pois, assim, haveria como orientá-lo. Essa afirmação ratifica a heterogeneidade das teorias, acerca da produção de textos falados, que circulam no “conhecimento teórico” do professor e que, por sua vez, dão contornos ao seu conhecimento pessoal prático e materializam-se na sua prática.

Dessa forma, reitero que um fator extremamente relevante nas afirmações do professor condiz à elaboração do oral como objeto didático. Parece clara a vontade do professor em trabalhar com produção de gêneros orais. Porém, falta definir o objeto (o gênero a ser estudado). A definição do gênero deveria vir acompanhada do estudo de sua estrutura (conteúdo temático, estrutura composicional, estilo). Esta postura é importante para que o professor consiga direcionar as atividades e para que os alunos compreendam a ação que devam desenvolver (por que falam, onde falam, e como devem falar no contexto do gênero estudado).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 168) relatam que:

Um texto adequado no plano da comunicação difere de um conjunto de frases desconectadas e é percebido como um todo, independentemente dos elementos que o compõem. Nessa perspectiva, impõe-se necessariamente a escolha de textos como objetos de trabalho para o ensino do oral. Eles permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo.

Na esteira desses autores Cristóvão (2002) desenvolve um estudo com alunos de um curso de licenciatura em Letras no qual retrata a importância de se trabalhar o ensino de língua inglesa baseado na concepção de gênero. A autora defende “a necessidade de se estabelecer um modelo para a construção do material

didático (em forma de seqüências didáticas) e como um instrumento de reflexão dos professores”.

Acredito, assim como esses autores (SCHNEUWLY, DOLZ e CRISTÓVÃO), que um aprofundamento na essência da concepção de gênero textual ajudaria o professor a organizar os gêneros orais, propostos como atividades nas aulas, como seqüências. Estas, por ora, são definidas pela autora como:

Um conjunto de atividades que se organizam em torno de um gênero, com o objetivo de que os alunos dele se apropriem por meio do desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas, guiando, assim, as intervenções do professor e apresentando para os alunos o objeto de conhecimento. (CRISTOVÃO, 2002, p. 42).

Acerca das idéias expressas neste segmento, tecerei comentários mais aprofundados adiante, quando observarei a descrição das atividades de produção de gêneros orais, propostas por João em suas aulas.

4.1.1 – Atividades de leitura, escrita e gramática.

Examino, agora, os excertos que seguem:

Quadro 16 – Atividades de escrita / leitura / gramática

(...) essa por exemplo que tem dificuldade em ler...

(...) Eu forço eles a lerem...

(...) o grupo lê.... essa seria a idéia

(...) escreve bem...escreve bem ele tem/ e outra além de escrever ele cria muito bem

(...)Ele não tem problemas na escrita e ele consegue conversar

(...) eles falam expressões regionais mesmo...né... então não corrijo...quando eles falam uma frase...eu repito de novo a frase correto... correto não... gramaticalmente correto... então na hora de produzir o texto eles tentam utilizar a gramática normativa mesmo...

(...) pela leitura... e trabalhando a leitura... eu não vou falar pra você que eu consigo em todas as séries

(...) aquele outro menino ele tem problemas de ordem gramatical... só que ele tem um conteúdo pessoal muito bom... ele tem idéias

(...) o professor se fosse aula de português eles teriam que copiar um texto... ler um texto responder questões? Essa é a atividade deles... como é uma aula só de leitura por

semana...

(...) não... ah... copiar ele copia... todos são copistas

(...) pra poder enriquecer a sua fala? Vocês vão ter que ler... não importa ... tem que ler qualquer coisa... até papel do chão...

(...) então eu falo pra eles gente olha vocês tem que pensar diferente... então se aprimorar...já que não consegue ser um gênio aí na parte escrita...

(...) só como um problema gramatical... ou como um problema de leitura ou ele tem um problema de alfabetização...

Alguns posicionamentos denotam a confusão de teorias que modelam o conhecimento pessoal prático do professor. Acredito que essas concepções façam parte de um emaranhado de teias nas quais o professor tenta agarrar-se para desenvolver as atividades que propõe em sala de aula. Sendo assim, mesmo que parcialmente, buscarei desembaraçá-las, tendo em vista a necessidade que a análise impõe.

Visto isso, assinalo, novamente, a relação estabelecida entre leitura e fala. Neste caso, a leitura é enxergada como pré-requisito para a fala, o que significa: a incorporação de vocabulário, por meio da leitura, facilitaria a produção oral. Não entendo como negativa essa visão do professor e, além disso, é visível que o mesmo atribui à leitura a função de pretexto. A este respeito Geraldi (1984, p. 92) manifesta:

longe de querer estabelecer uma tipologia de vivências de leitura, gostaria de recuperar da nossa experiência concreta de leitores as seguintes possíveis posturas ante o texto: a leitura – busca de informações, a leitura – estudo de texto; a leitura do texto – pretexto e a leitura – fruição do texto.

Os trechos abaixo retratam, então, a leitura vista como preparação para a produção de textos orais.

“(...) essa por exemplo que tem dificuldade em ler...

(...) Eu forço eles a lerem...

(...) o grupo lê.... essa seria a idéia

(...) pela leitura... e trabalhando a leitura... eu não vou falar pra você que eu consigo em todas as séries

(...) pra poder enriquecer a sua fala? Vocês vão ter que ler... não importa ... tem que ler qualquer coisa... até papel do chão...”

O evento de o professor estabelecer na leitura uma condição para a construção de textos orais mais adequados a situações formalizadas mostra uma concepção generalizada do que representa a escrita. Normalmente, esta prática está associada à formalidade, ao contrário da fala que aparece relacionada à idéia de informalidade. Logo, para que se construam textos falados mais formalizados há que basear-se na escrita. Este raciocínio encontra ressonância na visão dicotômica entre fala e escrita, que ignora o fato de que as duas são práticas discursivas diferentes.

Nessa mesma direção, Marcuschi (2001) salienta que a escrita é a representação formal de um tipo de letramento valorizado. Isso fez com que se tornasse imprescindível no dia-a-dia, adquirindo um “status mais alto”. Por outro lado, segundo ele, do ponto de vista mais central da realidade humana, o homem pode ser definido, como já apontamos antes, como um ser que fala, e não como um ser que escreve. Todavia, isso não torna a fala mais importante que a escrita e tampouco ratifica a convicção de que a fala é primária, menos complexa.

Assim sendo, escrita e oralidade constituem práticas e usos da língua que, aqui, possuem características próprias. Porém, estas características não as tornam dicotômicas, pois:

ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2001, p.17).

Essas colocações chamam atenção, como já exposto, para a trama estabelecida entre formal / escrita / gramática. Neste caso a leitura é a prática que propicia ao aluno a aquisição da estrutura formal da língua que, em seu particular, deve ser concretizada na fala. Sendo assim, a instituição da leitura como preparação para a produção de textos orais demonstra que, em seu *conhecimento teórico*, o professor não reconhece a existência de uma gramática da fala. Essa postura, entretanto, não distancia completamente seu *conhecimento pessoal prático*,

expresso em sua *prática*, da idéia de gêneros proposta por Bakhtin, pois ele considera a diversidade de textos escritos e a necessidade de os alunos conhecerem tal multiplicidade, de maneira a valorizar a leitura de todas as modalidades escritas:

“Vocês vão ter que ler... não importa .. tem que ler qualquer coisa... até papel do chão...”

Observo, diante das idéias de Schneuwly, Dolz e Cristóvão, que a relevância dada pelo professor à atividade de leitura representa a indefinição do gênero objeto de ensino. Isso significa que o professor, por não conseguir construir uma seqüência didática do oral que deseja ensinar, busca na leitura a contextualização do gênero. Isso ocorre porque ele tem clara a idéia de que é necessário adequar a expressão lingüística a um nível mais formalizado e, para o mesmo, a leitura pode auxiliar.

Tal postura sinaliza, por certo, para a relação escrita/formalidade e leitura/pretexto para o ensino de outras manifestações da língua (gramática, escrita, oralidade). Essas idéias são amplamente divulgadas nas paisagens do conhecimento profissional do professor. Rojo e Cordeiro (2004, p.9) traçam um percurso temporal e teórico acerca do processo ensino/aprendizagem de língua portuguesa na escola e assinalam as influências dos estudos lingüísticos sobre as práticas didáticas de gêneros orais e escritos. Afirmam as autoras:

A partir dessa perspectiva, havia o que ensinar sobre os textos – suas formas globais e locais – e estes alçam-se a objetos de ensino dos eixos procedimentais. Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de “quem sabe as regras sabe proceder”.

Assim, mais uma vez, observo que a prática do professor ancora-se na idéia de que a estrutura do texto escrito auxilia o aluno a estruturar o texto falado. Não considera as diferenças discursivas dessas práticas lingüísticas, partindo da premissa de que ao ler o aluno desenvolve suas potencialidades na produção de gêneros orais. Essa postura poderia ser mais profícua se o professor considerasse

mais a fundo a relação entre fala e escrita, suas formas de organização. Os gêneros orais utilizados em contextos mais formais, assim como os escritos, precisam de planejamento. Assim, o continuum proposto por Marcuschi (2001) seria de grande valia para o entendimento de que existem gêneros escritos que estão mais próximos da fala e gêneros orais que estão quase que emparelhados com a escrita.

4.1.2 – Atividades orais: seqüências didáticas na sala de aula

Durante a entrevista, enquanto explicava as atividades desenvolvidas na aula a que assistíamos, o professor João descreveu outros exercícios que costuma aplicar em suas aulas e que, segundo ele, enfatizam a organização de textos orais. Sendo assim, busquei extrair da entrevista descrições que caracterizam as atividades relatadas por ele. Ressalto, como já expressei anteriormente, que apenas a primeira atividade foi filmada, as demais fazem parte do relato (oral) do professor. Da entrevista retirei seis atividades que envolviam produção de textos orais e, sobre elas, tecerei alguns comentários. A primeira atividade “leitura de uma história, acompanhada do sorteio e inserção de palavras diferentes para serem adequadas ao contexto” possui registro filmado e sobre ela já discorri anteriormente.

Mesmo assim, penso ser importante retomá-la para que possa ser comparada com as demais atividades descritas. Antes, porém, saliento que apesar da perspicácia do professor em observar que a câmera influenciou no andamento da atividade, quando assisti ao filme constatei que a interferência não chegou a prejudicar o exercício, pois os alunos não perderam a concentração na hora de ler e desenvolver os seus textos.

Atividade 1- (leitura de uma história acompanhada do sorteio e inserção de palavras para serem adequadas ao contexto).

(...) eu pego uma história bem fácil... como Chapeuzinho Vermelho (...) você ta vendo aqui a história ela ta escrito certinho...são duas páginas é uma maneira que eles vão lendo e eu coloco trinta palavras ou quarenta palavras...objetos...totalmente...tipo..torneira pia e eles têm que encaixar aquele objeto na história...com isso o que eu faço? O grupo lê...**essa seria a idéia** (...) o grupo vai ler né... quando eles lêem a história eles vão fazer a socialização da idéia do objeto novo na história vão conversar entre eles

e...produzir um discurso novo...eles vão acabar criando um texto novo né...
 (...) então olha essa atividade **sem a câmera na sala ela flui mais rápido**
 ... entendeu? E eles interagem mais... (...) quando eu introduzo o objeto eles
 têm que recorrer ao repertório deles de palavras pra fazer uma adequação
 no texto...né (...) então eu falo que essa atividade ajuda na produção oral
deles... porque reforça o::: o conhecimento que eles têm(...) quando eles
 não conseguem encaixar essa palavra de maneira nenhuma eles pedem
 ajuda... professor como eu vou dizer isso? Professor é “eu di” como é que
 é...como eu falo aqui... entendeu? E isso ajuda... primeiro porque eles
perdem a inibição na fala...porque o maior problema para você trabalhar o
oral com o aluno é a própria inibição que ele tem de falar com a gente...

Apesar de ser uma atividade que possui como base a língua escrita, iniciada com a leitura de um texto escrito, no caso a história da Chapeuzinho Vermelho, a inserção de palavras diferentes e a necessidade de adequá-las ao contexto faz com que os alunos sejam levados a criar outros textos. Essa criação espontânea e em tempo real, obriga os aprendizes a explorarem seu conhecimento de mundo e seu conhecimento lingüístico. Neste caso, eles são colocados frente a um problema que devem resolver por meio da linguagem oral, o que é extremamente positivo, sem dúvida, pois desenvolve a sua competência comunicativa.

“quando eles lêem a história eles vão fazer a socialização da idéia do objeto novo na história vão conversar entre eles e... produzir um discurso novo... eles vão acabar criando um texto novo né...”

Observamos a esse respeito que o professor salienta o fato de que quando os estudantes não conseguem inserir a palavra, ou tem dúvidas a respeito de como se diz uma expressão em português formal, pedem auxílio.

“professor como eu vou dizer isso? Professor é “eu di” como é que é...como eu falo aqui... entendeu?”

Essa interação entre professor e alunos, no decorrer do desenvolvimento das atividades, mostra que esses últimos estão conscientes de que o texto a ser produzido está mais próximo do português constituinte de gêneros orais produzidos

em situações mais formalizadas. Sendo assim, mesmo o professor não lhes especificando “detalhadamente” as etapas e os objetivos do exercício, conforme observei quando assisti ao filme da aula, os aprendizes ficam atentos à correção gramatical de sua fala.

É importante salientar que os acontecimentos que geraram a filmagem e o diálogo (gravado) dizem respeito à paisagem da sala de aula. Representam o conhecimento profissional do professor sendo expresso dentro da sala de aula, um espaço guiado por ele e por seus alunos. Sendo assim, da mesma forma que seus conhecimentos acerca do ensino de língua portuguesa refletem em suas ações, os alunos também possuem uma experiência do que é aprender língua portuguesa na escola. Portanto, o fato de não haver, por parte do professor, uma orientação clara dos objetivos a serem alcançados com o exercício, não significa que os alunos estejam confusos. Pelo contrário, eles sabem o que a escola espera deles no que diz respeito à utilização da língua portuguesa, por isso procuram adequar seu discurso.

Essa falta de delimitação clara dos objetivos do exercício por parte do professor fere o princípio básico e primeiro da criação de uma atividade de ensino. A inovação buscada pelo professor esbarra na ausência de uma base teórica sólida, que o auxilie a delimitar as habilidades (ler/escrever/falar/ouvir) que deseja desenvolver nos alunos e associá-las às atividades didáticas.

O fato de chamar atenção para o problema da falta de orientação teórica (no sentido de teorias construídas cientificamente) não significa que acredite ser essa a solução incontestável para a criação de seqüências didáticas coerentes. Existem outros fatores que influenciam nas escolhas do professor, sua experiência de vida é, talvez, a primeira a mostrar-se presente. O fragmento abaixo, retirado da entrevista efetuada com o professor João, é significativo dessa idéia, pois o maior objetivo das atividades empreendidas pelo professor parece-me estar atrelado à vida prática e profissional dos alunos.

J ... uma empresa hoje quando vai contratar uma pessoa...eu falo porque eu já tive empresa e a primeira coisa que eu via quando ia contratar um funcionário era qual que era a postura dele...e se ele tinha condições de evoluir... eu tive um funcionário que quando começou a trabalhar pra mim ele andava de boné...não falava andava de cabeça baixa... e o máximo que

ele fazia era uhum...uhum... e hoje ele tem a empresa dele...é um menino bem sucedido...porque ele tinha potencial

R - E essa postura que você diz é a pessoa conseguir é::: se comunicar bem

J – se comunicar...porque eles não conseguem transmitir o que eles querem”

Em várias oportunidades, como demonstram as demais atividades observadas neste espaço, João mostra-se preocupado com o desenvolvimento dos alunos fora da escola.

Atividade 2 (Criação de uma novela a partir de dados passados pelo professor)

– essa é assim...você está vendo esse papel que eu estou entregando para os grupos? Ali tem o nome de um personagem que a Paty ... a Paty é morena...olhos verdes...corpo escultural...ela é uma Juliana Paes da vida...e o Maurício que é um Kauam () na vida e eles se apaixonam... é esse é o contexto da história que eu conto pra eles... só que Maurício trai ela ... e eles tem que fazer uma... e eles são o Maurício...cada grupo é o Maurício e eles têm que fazer uma desculpa... um discurso de desculpa pra que ela perdoe ele...né?... e eu separo um grupo pra ser a Patrícia... então esse grupo... esses alunos desse grupo é que vão selecionar as desculpas que eles acharam melhor... o grupo que deu a desculpa melhor é que escolhe o seguimento da novela... se ela perdoa ou se ela não perdoa (...) daí quando ela perdoa ele a gente começa a construir a história (...) eu deixo pra dar essa atividade só na 8ª série (...) eu posso dizer pra você que são seis novelas que eu já produzi... nestes três anos e eu nunca vi final feliz... eles não conseguem ver a felicidade assim... (...) é aproximar eles pra situações de uso real da língua... entrevista de emprego... né...igual nessa novela por exemplo até mesmo a capacidade que eles têm de sair de situações através da fala e::: o principal através destas atividades é mostrar pra eles a importância da fala

Nos fragmentos da entrevista, expostos acima, o professor procura explicar a atividade denominada, por ele, como a criação de uma novela. Ele contextualiza a história, delinea os personagens e propõe, aos alunos, uma situação problema para que os mesmos resolvam. Neste caso, devem justificar a traição do personagem Maurício.

Ressalto a significativa caracterização dos personagens: um “mauricinho” e uma “patricinha”, estereótipos de beleza feminina e masculina, representantes de uma esfera social distante da vivida pelos alunos participantes da atividade. Embora meu interesse esteja mais atrelado às questões lingüísticas do exercício, penso que esta seja indissociável das questões sociais e, neste caso, é visível a influência dos meios de comunicação na construção do ideal de juventude. No caso específico da novela que os alunos deveriam criar, pensei na visão de jovem que é freqüentemente veiculada pela televisão, meio de comunicação a que a maioria da população está exposta, um exemplo seria o programa “Malhação”²⁴ produzido por uma emissora de TV de grande poder econômico.

O fato de escolher figuras dramáticas jovens para sua novela, de certa forma, aproxima os alunos dos personagens, por outro lado, o fato de caracterizá-los como pessoas pertencentes a uma esfera social mais elevada financeiramente, parece, em princípio, um desejo de aproximá-los de um padrão de linguagem mais formalizado. Esta relação apresenta alguns equívocos, primeiro, por que os jovens possuem uma forma de falar que lhes distancia do formal, os ricos e os pobres e, segundo, por que o padrão de fala esperado nas situações formalizadas aproxima-se da linguagem mais adulta, as variações da língua não são consideradas.

Sendo assim, se a intenção do professor é criar uma situação propícia para o exercício da fala formal, sua contextualização é falha. Um fato positivo, porém não especificado, neste exercício é a prática da argumentação, já que os grupos de alunos devem elaborar discursos de “desculpas” para a traição do personagem, além dos discursos de “aceitação”, ou não, das mesmas. Outra técnica, também importante, é a produção da narrativa, que ocorre após a eleição da melhor argumentação de desculpas. Essas orientações enfatizam a elaboração estrutural

²⁴ Para os críticos de telenovelas, Malhação não representa a geração da década de 90 e muito menos do início do século XXI. Limita-se a dar valor a um método de educação alheio à realidade brasileira e a um padrão de vida incompatível com aquele vivenciado pela maioria da população brasileira. Afirmam, também, que os alunos não têm personalidade definida, ou seja, ou são muito bons ou muito maus, o que se desviaria da realidade. Há também o fato de que, na novela, os jovens passam um comportamento distante da maioria dos jovens brasileiros. (...) Outro fato que faz "Malhação" se afastar da realidade é que nenhum personagem, mesmo a maioria deles estando entre 18 e 20 anos, não possui problemas típicos desta faixa etária, como acne e mudanças corporais. Também vale salientar os corpos definidos e malhados da grande maioria dos personagens, fato que não ocorre na realidade (...) Uma das maiores críticas a "Malhação" é o comportamento das personagens que, em boa quantidade, possuem atitudes covardes, delinquentes e que passam um péssimo exemplo para o telespectador, além de uma péssima imagem do jovem brasileiro. É incomum em um capítulo de "Malhação" não aparecer um personagem bolando planos para expulsar um colega ou até levá-lo à cadeia. Basicamente, é com esse tipo de trama que se desenvolve a telenovela. <http://pt.wikipedia.org/w/index.php> - pesquisado em 12/06/2008

do texto, ora valorizando a argumentação, ora a narração. Porém, acabam perdidas enquanto seqüência didática, pois não há delimitação dos objetivos, avaliação para definição dos módulos a serem desenvolvidos, é uma atividade que se encerra em si mesma.

O vínculo buscado com a realidade, como pode ser observado na afirmação “é aproximar eles pra situações de uso real da língua... entrevista de emprego... né” acaba perdido diante da situação problema proposta pelo professor. Suas idéias são válidas enquanto tentativa de implantação do oral na sala de aula, mas os objetivos e a organização da prática são mal especificados o que torna a atividade pouco eficiente.

Apesar desses pequenos desajustes conceituais, retomo a idéia proposta por Schnewly e Dolz (2004) acerca da necessidade de ficcionalização do oral, percebo, então, que o professor busca distanciar-se da proposta de oralização da escrita e aproximar-se mais da produção efetiva de textos orais. Relembro uma afirmação do professor:

(...) porque o que eu queria na verdade era que o aluno quando eu faço uma história dessa e tal... ele se soltasse e acabasse produzindo o discurso dele em cima da história pra que eu pudesse separar o que é história e o que é dele... o que é produção dele né...

A atividade, exposta anteriormente, apresenta características muito peculiares, a primeira delas está relacionada à experiência. O professor João busca o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, no caso específico o desenvolvimento da habilidade de produção de textos orais mais formalizados. Para implementar a criação da “novela”, o professor traz para a sala de aula dois personagens caricatos, de classe social e estilo de vida distante de seus alunos. Essa ação do docente leva-me a ponderar que o mesmo busca em sua vivência e experiência o direcionamento para a elaboração de sua proposta, essa é sua primeira “teoria”. Sua experiência pessoal e a ausência de um posicionamento crítico diante do contexto social no qual se encontra inserido. Além disso, há, ainda, sua própria experiência enquanto aluno e, nesse sentido, se contarmos todo o processo de educação formal pela qual um profissional passa, até chegar à sala de aula na

condição de docente, serão contabilizados, pelo menos, 14 anos. No caso específico de João, isso representa praticamente metade de sua vida.

Nesse espaço, então, recorrerei à sua experiência como aluno do Ensino Fundamental e Médio que é, em termos de tempo, maior do que a de aluno universitário. Sendo assim, a possibilidade de o professor reproduzir as práticas de ensino de texto, vivenciadas neste período de seu processo de aprendizagem, é muito grande. Percebo que, mesmo buscando fazer com que os alunos reflitam sobre a possibilidade de ascensão por meio da linguagem, João faz o movimento inverso. Não mostrando aos alunos, por exemplo, as diferenças entre eles e os “Mauricinhos” e as “Patys”, sendo esses últimos representantes de uma imagem distorcida de juventude. A falta de esclarecimento acerca da atividade faz com que os alunos criem, eles próprios, uma forma de conduzir a temática proposta. Falando de suas experiências, voltam para a vida que conhecem e acreditam ser o futuro que lhes espera. Como mostra o segmento abaixo:

...daí quando eles começam a contar a história eles vão falando das próprias vivências deles eles vão contando...a Patrícia fica GRÁVIDA...abandona os estudos... este é o segmento que eles dão...sempre termina assim...né e eles não conseguem eh ...eu falo isso... todo ano...em pelo menos uma sala eu dou esta atividade então eu posso dizer pra você que são...seis novelas que eu já produzi... nestes três anos e eu nunca vi um final feliz...eles não conseguem ver felicidade assim...

Questiono-me se essas não deveriam ser as questões postas no início da proposição da atividade. Volto-me ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2000) dizem a respeito da organização da seqüência didática, seria esse o momento para a primeira avaliação e a retomada da atividade a partir das considerações efetuadas. Desta forma, poderia chegar-se a um objetivo que, realmente, desenvolvesse a competência comunicativa oral dos aprendizes. Parece transparente a ligação entre a forma de o profissional conduzir as atividades didáticas, das experiências vividas por ele na escola, em um tempo que, apesar de próximo, ainda não visualizava no oral uma prática didática. Retomo aqui as palavras de Tardif e Raimond (2000, p. 235) quando os mesmos discutem a questão do tempo e dos saberes profissionais:

Os saberes que servem de base para o ensino ou, se assim o preferem, os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um “sistema cognitivo” que como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente do contexto da ação no qual ele se insere quando da história anterior que o precede (...) um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. (...) o professor não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (...)

Sendo assim, não é mesmo fácil propor o novo, criar novas seqüências didáticas distantes das idéias propostas nos livros didáticos, enxergar a realidade da escola como o ponto de partida para a reflexão e a criação de novos textos. É difícil pensar na concepção de gêneros, na acepção mais profunda da idéia de adequação ao contexto. Ainda é difícil para uma escola que foi, inicialmente, criada para um segmento social privilegiado, atender a um público diferente, com outro perfil, apesar da incontestável democratização do ensino, ocorrida já há bastante tempo.

A atividade 3, a seguir, não foi filmada e, portanto, dela tenho apenas o registro na narrativa do professor. Constatei que o docente segue a mesma linha de pensamento que direcionou as atividades anteriores. Passo a sua descrição:

Atividade (3) – Criação de um super-herói

(...) teve a última aula que eu dei que eles tinham que criar um super-herói né... eu levo a foto do homem aranha... uma foto do homem crocodilo né...que são dois super-heróis um bonitinho e um feio e eu falo pra eles...olha vocês tem que criar um super herói (...) depois eu peço pra ele ler porque na hora da leitura ele vai rápido e não gagueja... então esses alunos que sentem maior dificuldade ... é assim eles têm mais resistência pra falar... então... pra falar assim quando você cria uma situação...não falar assim na classe... falar pra se apresentar lá na frente... fazer atividades orais (...)

O exercício de criação de um super-herói configura-se, do ponto de vista lingüístico, como uma atividade de escrita (relato das características de alguém, no caso, um herói), e oralização da escrita para a classe. Nesse caso, o objetivo proposto pensado para a atividade está atrelado à preocupação em fazer com que

os alunos mais inibidos consigam desprender-se e apresentar-se para os colegas de classe. Novamente verifico dois problemas, primeiro, a dificuldade em organizar uma seqüência didática e, segundo, a dificuldade em organizar atividades direcionadas, exclusivamente, para o desenvolvimento da habilidade de produção de gêneros orais. Os objetivos do oral, nessa atividade, vinculam-se mais a leitura (oralização), o foco está na produção do texto escrito.

Nesse caso, não há a criação de uma seqüência didática nos moldes postos anteriormente por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2000). Sendo assim, não há a definição clara dos objetivos da ação, tampouco uma avaliação formativa que leve a organização das próximas seqüências, para, enfim, chegar-se ao objetivo delineado para a atividade.

Ressalto, entretanto, que a atividade não é didaticamente inválida para o ensino de língua portuguesa, apenas, não se configura como uma seqüência didática de produção de texto oral.

A próxima atividade, mencionada pelo professor, refere-se à descrição de um objeto:

Atividade (4) – Descrição de um objeto

Tem uma atividade de descrição que eu peço pra eles e acaba trabalhando a fala também... que cada um tem que descrever um objeto no concreto e no abstrato... no abstrato eles acabam soltando o discurso

Nessa atividade, os alunos são levados a descrever oralmente um objeto, considero como sendo uma atividade de exposição oral, porém, novamente, não vislumbro a definição dos objetivos, atividades que antecedam a apresentação oral, tendo em vista que, antes de expor oralmente as características do objeto escolhido, os alunos deveriam pesquisar e organizar a apresentação. Não há seqüência na organização, o que pode tornar a atividade inócua para os alunos.

O professor mostra interesse em fazer com que os alunos falem com desenvoltura “soltem mais o discurso”, porém não lhes dá o suporte para que tal aconteça. Isso não significa que não tenha vontade; percebo, apenas, que ele não sabe como, empolga-o a idéia de que os alunos estejam falando. A questão central, para ele, é fazer com que os alunos falem. Esse posicionamento é de extrema

importância no que tange à produção de gêneros orais, falta, apenas, o planejamento do gênero objetivado.

A atividade seguinte (5) distancia-se de uma seqüência didática, muito mais que a anterior. Desta forma, o que justifica sua inclusão neste trabalho é o fato de demonstrar a preocupação social do professor e a relação estabelecida, por ele, da linguagem como prática social.

Atividade (5) – Reflexão sobre o que os alunos querem e o que, realmente, precisam

(...) eu faço uma atividade com os meus alunos que é o que você quer e o que você precisa...né... eles precisam de coisas básicas...que eu falo pra eles que nem tudo que a gente quer a gente precisa...igual por exemplo...agora o auge p... o MP4 eu falo gente... a gente precisa disso? (...) você tem que trabalhar com eles muito a auto-estima né... eles têm auto-estima muito debilitada e:::

Julgo ser relevante a questão posta pelo professor acerca da auto-estima dos alunos, pois a fala pública eficiente requer desprendimento, autoconfiança. O professor relaciona o tema da auto-estima dos alunos a questões materiais, tais como os bens tecnológicos que os jovens tanto anseiam. Ajuízo que este posicionamento não seja, necessariamente, o mais adequado, pois o fato de associar o sentimento de segurança dos alunos a posses materiais relaciona-se a uma forma materialista de viver e conceber as relações sociais.

Nesse caso, faz falta acentuar o poder que a linguagem possui e que o domínio das formas de expressões lingüísticas mais valorizadas socialmente pode lhes ser mais útil do que a conquista de bens materiais que se quebram, se acabam, se declinam.

Atividade (6) – Atividade em que o professor simula uma entrevista de emprego

(...) ele argumenta... teve uma atividade que eu faço que é a entrevista de emprego... que eu falo pra eles o cargo que eles estão concorrendo e tal e no final eles têm que dizer pra mim...porque que eles merecem esse

emprego...que é uma pergunta padrão... acho que em entrevista de emprego acabam fazendo e:: eu pego sempre... eu vejo uma referência na sala de aluno caxias pra ser o primeiro a falar pra ver se alguém vai tirar do discurso dele as idéias pra construir o seu né... eles sim...cada um constrói o seu discurso

A atividade de entrevista de emprego aparece em vários momentos na fala do professor. No trecho acima selecionado, o mesmo procura organizá-la em uma seqüência didática. Mais uma vez, é patente o desejo de “auxiliar” seus alunos no desenvolvimento da competência comunicativa oral, considerada como fator essencial para seu êxito profissional. Penso que este exercício seja a materialização da idéia de que, apenas, o domínio do padrão formal da língua portuguesa poderá garantir aos alunos o ingresso no universo do trabalho, seu destino final.

Nesta forma de conceber o ensino da língua e, sobretudo, das práticas de produção oral, a língua é vista como um produto e, como tal, possui valor. Sendo assim, sua avaliação positiva ou negativa dependerá de sua proximidade à forma de expressão lingüística entendida socialmente como de prestígio. A atividade de busca de emprego reproduz o que a sociedade espera da escola, ou seja, preparar os alunos para o mercado de trabalho. Nesse contexto, o padrão formal da língua portuguesa é um produto (competência) essencial.

4.1.3 – Por onde transcorrem as atividades

As questões postas acima, entendidas pelo professor como propulsoras da prática oral, encaminham a discussão para além daquelas da organização de seqüências didáticas. Ressalto, então, o que expõe Magda Soares (2002, p.55-56) acerca dos postulados de Bourdieu sobre as relações de *forças simbólicas* que ocorrem nos atos comunicativos.

No universo social, além de bens materiais – força de trabalho, mercadorias, serviços – circulam também bens simbólicos – informações, conhecimentos, livros, obras de arte, música, teatro; a linguagem é um desses bens simbólicos (...) Numa sociedade capitalista, essa troca cria *relações de força materiais*, em que se opõem “possuidores” e “possuídos”, “dominantes” e “dominados”, e *relações de força simbólicas*, em que a posse e a dominação não se dão através de meios materiais, mas de meios simbólicos.

Desta forma, as relações empreendidas por meio da comunicação lingüística podem ser consideradas como relações simbólicas. Nesse sentido, se a língua é um bem simbólico, suas várias formas de expressão são representativas de esferas diferenciadas de poder. O poder social atribuído ao falante é transferido à sua variante lingüística e nas relações entre indivíduos de diferentes seguimentos sociais a variante que predomina é aquela que possui maior “valor no mercado”. Sendo assim, as mesmas idéias expressas em variantes diferentes acarretam reações, também, diferentes, que podem ser de crédito ou descrédito. Ao indivíduo não basta ter a *competência lingüística*, no sentido chomskyano do termo, pois para que sua variante possa ser considerada *capital lingüístico*, sua posição social deve, obrigatoriamente, conferir-lhe poder, dominação.

Como já observado, a ausência de uma orientação sistematizada para a organização das atividades propostas como verdadeiras seqüências didáticas torna os exercícios pouco reflexivos. Nesse sentido, os alunos repetem o que lhes é pedido, criam seus discursos a partir de suas representações acerca do que seja “falar bem”, também não compreendem o porquê de este modo de falar ser considerado melhor do que o seu modo de expressão.

A língua(gem) não é vista como forma de expressão humana, forma de interpretação do humano e de compreensão do mundo, da cultura, da história. Se a construção social da linguagem não é questionada, não há espaço para a reflexão e para o respeito às diferenças. O mais importante é assimilar as formas de expressão de maior prestígio social para, assim, competir no mercado de trabalho. Não acredito que essa idéia seja um engodo, ela tem o seu lado verdadeiro. Mas é inválida, empobrecida quando não vem acompanhada da compreensão efetiva e profunda da essência da constituição social das formas de expressão lingüística.

Nesse sentido, Magda Soares (2002, p. 76-77) ressalta:

As relações entre linguagem e classe social têm, forçosamente, de estar presentes, numa escola transformadora, na definição dos objetivos do ensino da língua materna, na seleção e organização do conteúdo, na escolha de métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem.

Por não considerar esses fatores, o professor não percebe que os personagens sugeridos, por ele, para a constituição da novela representam a cristalização de ideologias massificadoras de um ideal de jovem, nos dias atuais.

Nesse caso, ao invés de contribuir para a abertura à reflexão, ocorre a manutenção de idéias inverídicas, distanciando os estudantes da heterogeneidade real, que abarca as classes sociais, as crenças religiosas, políticas, ideológicas e, principalmente, lingüísticas. Essas idéias, porém, não significam que concebo a escola como um lugar neutro, onde os ideais de outras esferas sociais não tenham espaço. Ao contrário, por saber que a escola é uma paisagem em que planam ideologias diversas, acredito que os professores devam estar atentos ao tratamento dado aos conteúdos didáticos de suas disciplinas. No caso do professor de língua portuguesa, não observar que a variação lingüística reforça a falaciosa idéia de que existe, apenas, uma forma eficaz de comunicação verbal (aquela mais próxima do padrão).

Observando as atividades propostas pelo professor pelo viés da organização de seqüências didáticas, retomo Dolz, Noverraz e Schneuwly acerca da necessidade de organização das atividades a serem empreendidas em sala de aula. Nesse caso, se as atividades não fizerem sentido para os alunos, a apropriação do conhecimento não se efetiva e o processo ensino/aprendizagem falha.

Mello (2004, p. 136), ao falar sobre a teoria histórico cultural de base Vygotskyana e sua relação com a aprendizagem da criança, reafirma a idéia defendida por Marx de que

os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidões para a poesia, para a música, para a ciência devido a uma vontade divina. Da mesma forma que os homens não são ricos ou pobres por uma decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais – que, diga-se de passagem, foram criadas pelos homens ao longo da história –, também não têm mais ou menos aptidões para as artes, para a filosofia e para a ciência por um dom divino, mas devido às suas condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais.

Cabe ao educador, então, facilitar a criação de aptidões para que as crianças possam compreender a cultura no seu aspecto material (aquilo que foi construído pelos instrumentos de trabalho) e não materiais (hábitos, conhecimentos, língua, idéias etc.). Um ensino de qualidade, então, deve garantir que a criança seja, cada vez mais, impulsionada a conhecimentos que ainda não consegue dominar

sozinha. Não obstante, o professor deve estar atento ao processo de aprendizagem da criança, como esta constrói o conhecimento.

Pensando mais especificamente na fase escolar, a atividade principal da criança é representada pelos estudos: “isso quer dizer que é pela atividade de estudo que a criança mais amplia seu conhecimento sobre o mundo, mais é levada a pensar e reorganizar o que pensa e melhor compreende as relações sociais” (MELLO, p. 147). A autora relata o fato de que as situações que mais garantem o aprendizado são aquelas em que as crianças mostram maior envolvimento e concentração naquilo que fazem. Quando uma atividade leva à aprendizagem pode, então, ser considerada como uma atividade. A configuração da atividade pressupõe: ter um objetivo e um motivo, o primeiro é “aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa”; o segundo, por sua vez, é “a necessidade que leva a pessoa a agir”. Para que uma atividade seja, efetivamente, realizada Mello (2004, p. 147) afirma ainda que

o resultado da tarefa responde a uma necessidade, motivo ou interesse da pessoa que a realiza, percebemos que a pessoa está inteiramente envolvida em seu fazer: sabendo por que realiza a tarefa e querendo chegar ao resultado. Nesse caso, dizemos que ela realiza uma atividade e, ao realizar essa atividade, está se apropriando das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nessa tarefa.

Retornando aos exercícios propostos pelo professor João, já observados anteriormente, ressalto o fato de que apenas o desejo de responder ao pedido de uma pesquisadora não configurou-se como *motivo* suficiente para sua efetivação. Sendo assim, o desejo de instituir situações de produção de textos orais em sala de aula esbarrou na descontextualização da tarefa. Enquanto assisti à gravação da “leitura de uma história” e da “criação da novela” não percebi envolvimento, efetivo, dos alunos. A ausência de orientação adequada fez com que a prática dos alunos se tornasse confusa, não me pareceu que eles entendessem o que estavam fazendo. Esse quadro reforça a idéia de que não houve a efetivação de uma *atividade*, no sentido expresso por Mello.

Abro espaço, então, para mais uma observação, que não pode deixar de se enunciar. Antes de propor aos alunos os exercícios observados, o professor, também, passou por um processo de apropriação da idéia a ser executada. Nesse

caso, questiono, então, se teria eu, enquanto sua interlocutora, criado condições para que o mesmo vislumbrasse objetivo e motivo para empreender, com seus alunos, exercícios orais. Dessa forma, novamente, faz-se importante retomar Clandinin e Connelly (1995) com os conceitos de *histórias de fachada*, *histórias secretas* e *histórias sagradas*. As *histórias sagradas* (aquelas relacionadas à teoria) e contadas por mim ao professor podem ter representado, apenas, *retórica de conclusões* (textos sem sentido).

Em um segundo momento, o professor, por sua vez, poderia ter me contado uma *história de fachada* acerca de sua prática na sala de aula. Porém, a gravação trouxe sua *história secreta* à tona e fez com que passasse a ser compartilhada, entre nós. Sendo assim, aquilo que vimos juntos é a sua história secreta, isso pôde ser comentado na observação teórica, mais acurada, efetuada anteriormente.

Todas essas indagações não invalidam, acredito, as observações teóricas efetuadas acerca de tudo que analisei até o momento. Elas servem para colocar-me como co-produtora dos resultados na sala de aula, pois em algum momento eu não consegui fazer-me entender e servi, somente, como *conduíte*.

V – ENTRONCAMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE: PERSONAGENS DA PAISAGEM DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Neste espaço buscarei estabelecer algumas relações entre as ações do professor em suas aulas, sua visão sobre os participantes da paisagem escolar e, também, a visão de outros personagens da paisagem acerca dos professores e do processo educacional. Tendo em vista a amplitude de significados que poderiam ser extraídos das entrevistas – com o professor João; com a coordenadora pedagógica e a vice-diretora da escola – procurarei recortar os segmentos que se relacionam, especificamente, à construção do *conhecimento pessoal prático* acerca da produção de gêneros orais nas atividades didáticas. Sendo assim, buscarei não perder de foco os conceitos que os personagens da paisagem escolar possuem acerca da produção de textos orais e como suas concepções se entrecruzam.

5.1 – Relações interpessoais e o conhecimento pessoal prático

Em alguns momentos da alocução acerca de sua prática em sala de aula o professor João faz alusão aos colegas e superiores, muitas vezes, para explicar a razão de suas atitudes didáticas. No quadro abaixo, selecionei alguns segmentos significativos dessa idéia

Quadro 17 - Relações interpessoais na paisagem escolar

(...) em toda coord/ toda capacitação que a gente vai sobre aula de leitura eles mandam que a gente deixe o aluno a vontade pra ler ... mostre livros...mostre revistas...né...pra que ele faça uma leitura prazerosa só que eu acho complicado a gente trabalhar a leitura PRAzerosa com certas salas como ...(...) então eu tento fazer uma adaptação....

(...) que que eles fizeram? Jogaram ela lá embaixo próximo do banheiro... o que acaba...piorando a condição de aula pois é gente passando no corredor direto... isso atrapalha a concentração do aluno... então eu tive que mudar as táticas...

(...)daí um dia numa reunião de de coordenação o pessoal levantou o nome delas...

(...) eu conversando com a coordenadora ... a coordenadora falou...não... ela é

copista e tal...daí o que que eu peguei eu fiz eu dei uma atividade....

(...) foi um mentecápto que caiu lá pra dar aula e falou olha se você não estudar você vai cortar cana... então eles falam essa frase...

(...) eu não consigo analisar igual muitos professores analisam... (...) só como um problema gramatical... ou como um problema de leitura ou ele tem um problema de alfabetização... eu vejo mais...(...) os professores confundem o bom aluno com o aluno quieto...eu não tenho essa visão de bom aluno porque eu nunca fui um aluno quieto

Antes de analisar as idéias que perpassam os dizeres do professor, relembro o que dizem Clandinin e Connelly (1995) acerca da complexidade da paisagem por onde circulam os professores. Jonas F. Soltis, ao prefaciar o livro²⁵ desses autores, salienta o “comovente mundo epistemológico e moral em que os professores se encontram”, além do fato de o contexto ajudar a modelar a prática desse profissional. Sendo assim, ele “não trabalha isoladamente e nem tampouco em lugares de sua opção”, o que, muitas vezes torna “a paisagem profissional deseducativa”.

Nos dizeres do professor, percebo sua relação com o meio escolar, com seus superiores e colegas. Os superiores funcionam como *conduítes*, o que pode ser observado no fragmento a seguir:

(...) em toda coord/ toda capacitação que a gente vai sobre aula de leitura eles mandam que a gente deixe o aluno a vontade pra ler ... mostre livros...mostre revistas...né...pra que ele faça uma leitura prazerosa só que eu acho complicado a gente trabalhar a leitura PRAzerosa com certas salas como ...(...) então eu tento fazer uma adaptação....

As reuniões com a coordenação e os cursos de formação influenciam, em tese, a prática do professor. Igualmente, a relação que o mesmo estabelece com esses eventos é uma relação de subserviência: “eles mandam”. Parece-me que o professor não busca uma reflexão, conjunta, acerca daquilo que dizem coordenadores e capacitadores, em reuniões. Grosso modo, é como se ele dissesse: eles “mandam” que façamos, “só que” não acho que seja possível fazer

²⁵ Teachers’ Professional Knowledge Landscapes (1995)

em determinadas salas, “então tento fazer uma adaptação”. Nesse caso, a reflexão é feita consigo mesmo, na sua própria prática. Um questionamento faz-se necessário neste contexto: o que realmente dizem coordenadores e capacitadores em tais cursos? Seriam *retóricas de conclusões* desprovidas de sentidos para os próprios locutores? Questões como essas tornam ainda mais obscuro o entendimento do professor e a organização, então, de suas seqüências didáticas.

Outro fato que chama atenção é o vínculo entre atividades de leitura e o discurso dos superiores. Nesse caso, pontuo a grande incidência de atividades de leitura que aparecem no discurso dos professores, como observado nos questionários e, nas próprias atividades expostas pelo professor em sua entrevista. De forma adequada ou não, em *histórias de fachada* ou verdadeiras, a leitura parece configurar-se como uma grande preocupação na *paisagem* escolar.

Outra questão que parece emergir na relação entre coordenação e professor relaciona-se aos alunos com problemas de alfabetização, nesse caso vislumbro certa parceria. Nos segmentos abaixo, o professor relata o caso de uma aluna, cuja alfabetização deficiente ele não havia percebido. Ele ressalta que, apesar de não produzir seus próprios textos, ela copiava as atividades dos companheiros de sala. Inseri esse recorte, pois me chamou atenção o fato de o professor, depois de mais de um mês de aula, não haver percebido que a aluna apenas copiava, sendo necessário que a coordenadora levasse o caso ao conhecimento dos professores em reunião. Esse contexto de sala de aula instiga-me a mais um questionamento: conhecemos nossos alunos? Não penso que haja uma resposta suficiente para essa pergunta, nem que o professor possa ser responsabilizado por isso. Apenas, não posso deixar de assinalá-lo.

De qualquer modo, a relação entre coordenação e professores, nesse caso, pode ser positiva, levando à tomada de atitudes, ou pelo menos a uma reflexão sobre o problema. Por outro lado, é claro, também pode-se, apenas, levantar a problemática sem que nada seja feito.

(...) daí um dia numa reunião de de coordenação o pessoal levantou o nome delas...

(...) eu conversando com a coordenadora ... a coordenadora falou...não... ela é copista e tal...daí o que que eu peguei eu fiz eu dei uma atividade....

Acerca desse processo de reflexão na escola Alarcão (2004, p. 44) salienta que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente, Mas a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e colectivas.

Na esteira do que diz Alarcão, retomo outro segmento da entrevista em que o professor enfatiza os danos pedagógicos causados por uma ação da direção:

(...) que que eles fizeram? Jogaram ela lá embaixo próximo do banheiro... o que acaba...piorando a condição de aula por... é gente passando no corredor direto... isso atrapalha a concentração do aluno... então eu tive que mudar as táticas...

Nesse caso, o professor relata o fato de haverem trocado uma classe “problemática” de sala, alojando-os em um lugar distante das outras salas, perto dos banheiros. Várias questões emanam dessa afirmação, uma delas é o fato de que, quando a escola não consegue resolver um problema, tenta livrar-se dele. O professor, por sua vez, não pode abandonar os alunos e mostra sua preocupação em buscar alternativas para trabalhar: “então eu tive que mudar as táticas”. As atitudes administrativas, indubitavelmente, refletem na constituição do *conhecimento pessoal prático do professor*. Ainda, pensando a formação do professor reflexivo e sua relação com a construção de uma escola, também reflexiva, Alarcão (2004, p. 46) relata

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como o motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.

Nesse caso, penso, assim como a autora, que a escola é um espaço em que a reflexão não deveria ocorrer isoladamente e, nesse ínterim, percebo a marcante dissonância entre o pensamento do professor João e de seus colegas.

(...) foi um mentecápto que caiu lá pra dar aula e falou olha se você não estudar você vai cortar cana... então eles falam essa frase...

(...) eu não consigo analisar igual muitos professores analisam... (...) só como um problema gramatical... ou como um problema de leitura ou ele tem um problema de alfabetização... eu vejo mais...

(...) os professores confundem o bom aluno com o aluno quieto...eu não tenho essa visão de bom aluno porque eu nunca fui um aluno quieto

Nesses fragmentos o professor relata o posicionamento de alguns companheiros perante os alunos. O descaso e menosprezo para com a realidade da escola, em que a maioria das famílias dos alunos tem vínculo direto com uma Usina de álcool e açúcar. Essa reflexão faz regressar a questão do ensino da língua e, nesse caso, da produção de gêneros orais, pois não é possível pensar na produção de sequências didáticas que contemplem essa atividade com alunos que não conseguem vislumbrar a amplitude da linguagem e não se reconhecem como falantes eficientes.

Como adverte Mollica (2007, p. 30):

os padrões lingüísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social. Outros indicadores são igualmente responsáveis pela colocação ou exclusão social dos indivíduos. No Brasil, nível de renda e de escolarização, acesso a bens culturais, grau de comprometimento com a cultura letrada são alguns dos inúmeros agentes conjuntamente atuantes na questão da mobilidade social.

As palavras de Mollica ilustram o fato de que os professores, de maneira geral, contribuem para a manutenção da idéia de inferioridade lingüística, cultural e social dos alunos. Procurei pensar que o que relata meu interlocutor, a esse respeito, não se configura como uma *história de fachada* e que, apesar dos deslizes já observados na sua *prática*, ele realmente deseja agir de forma diferente. Talvez

por sua experiência anterior como aluno: “*eu não tenho essa visão de bom aluno porque eu nunca fui um aluno quieto*”. Isso encontra eco no que Tardif e Raymond (2000,p. 216) refletem sobre a questão do temporalidade e a estruturação do fazer pedagógico: “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do EU profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso”.

5.2 – Personagens que orientam o caminhar na escola: algumas considerações

Como forma de aprofundar os contornos da paisagem do conhecimento profissional dos professores envolvidos na pesquisa, sobretudo do professor João, cujo trabalho deixou-me partilhar – abrindo-me o espaço de suas *histórias secretas* – entrevistei a vice-diretora e a coordenadora da escola. Antes, porém, de observar alguns trechos da conversa com essas interlocutoras ajuízo que seja relevante reforçar o fato de que a coordenadora pedagógica atuava, na época, há quinze anos naquela escola e a vice-diretora, por sua vez, exercia o cargo, ali, há dezessete anos.

O tempo de atuação das duas na mesma escola faz com que tenham passado por muitas mudanças até o momento em que conversamos. Um dos fatores expostos por elas como complicador de um trabalho coeso é, justamente, a rotatividade de professores.

Samanta – (...) Aí...quando fala bom agora ta tudo certo daí então vamos ... daí muda... que foi o que aconteceu esse ano... então a gente tem uma leva de professores que não trabalha naquele mesmo esquema que nós costumamos trabalhar...

A questão da rotatividade de professores é séria e real, não há como negar. Um estudo sobre o abandono da carreira docente efetuado por Lapa e Bueno (2003) mostra que nesse ano 34% dos professores da Rede Pública do estado de São Paulo eram efetivos (admitidos via concurso público) e o restante 66% era composto por professores temporários (ACT – Admitido em Caráter Temporário)²⁶,

²⁶ Um artigo intitulado “Greve prejudica parte dos alunos da Rede Estadual de São Paulo”, publicado no site <http://g1.globo.com/Noticias>, em 26/06/2008, especificou que havia, na época, cem mil professores temporários atuando no estado. (Consulta efetuada no dia 28/07/2008).

quadro não muito diferente do que pode ser verificado na atualidade. Esse quadro é preocupante, pois obriga os professores a mudarem de escola, sempre que seu contrato acaba e a vaga é preenchida por outro, com maior pontuação (tempo no magistério). Outro fator que também não pode ser esquecido são as condições de trabalho que, muitas vezes, levam os professores ao desânimo e aos afastamentos.

O tempo de atuação das profissionais, em foco, na mesma escola, justifica a preocupação com esse quadro de mudanças docentes, que prejudicam, diretamente, o andamento dos projetos educacionais. Compreendo suas colocações, estive na escola, na sala de aula e vivenciei, também, como professora temporária a necessidade de mudar de escola, mesmo antes de terminar o semestre letivo. Sendo assim, já iniciei projetos que não tiveram continuidade e fui obrigada, muitas vezes, a adaptar-me ao “ritmo” da escola. Por isso, não poderia deixar de ponderar brevemente acerca do que disseram minhas interlocutoras sobre tal problema, apesar de não ser esse o foco do estudo que propus desenvolver no espaço dessa pesquisa. O mais importante nesse movimento de pessoas, que habitam a paisagem escolar é saber que não se pode deixar de caminhar, apesar da rotatividade docente, dos problemas políticos, estruturais etc.

Desta forma, retomo, então, o centro gerador das inquietações que originaram o trabalho em questão, ou seja, a construção do conhecimento pessoal prático dos professores no tocante à produção de gêneros orais na sala de aula. Focalizei, assim, daquela enunciação, aspectos que julgava complementar os textos produzidos pelos professores, em especial pelo professor João, cuja fala foi gravada.

Os segmentos abaixo retratam preocupações voltadas para as questões lingüísticas no processo ensino-aprendizagem, na escola.

Quadro 18 - Coordenadora e Vice-diretora: questões lingüísticas

Samanta - ...é a questão do aluno que ele vem pra quinta série...pro ciclo II e que não está alfabetizado..

Samanta – (...) falou a respeito de um aluno nosso que quando foi trabalhar lá...ele não conseguia ele não sabia sequer...preencher uma ficha de trabalho né...e era nosso aluno só que () ele chegou aqui na 5ª série ele não sabia ler nem escrever Nada só o primeiro nome... eram dois irmãos ... e é...na 6ª série eles caminharam um pouquinho... na sétima eles foram alfabetizados... na 8ª eles conseguiram ler é claro

que ele não sabia preencher uma ficha ainda porque havia uma série de outras coisas que ele tinha que aprender antes disso né....

Samanta - ...a outra que eu acho que faz bastante falta é a questão da::: leitura:... eles não tem um uma formação leitora né...quando vem pra cá eles eles poucos alunos tem competência escritora e leitora adequada pra série né...

Samanta – a gente sempre faz projeto pensando na escrita achando que a oralidade acompanha e nem sempre acontece isso né...

Samanta – a gente trabalha sempre voltados ...mais voltados mais preocupados com a escrita achando que a oralidade acompanhava...se ele ta melhorando na escrita se ele ta melhorando sua reflexão sua forma de colocar no papel... a impressão que dá é que a oralidade também se o aluno lê o texto na sala de aula...se o aluno lê né a sua redaçõzinha dá a impressão que ta trabalhando a oralidade... e não é esse o caminho mas a gente não tinha enxergado isso...pela correria... até do dia-a-dia né (...)

V.D – o próprio fato de...de o vocabulário do dia-a-dia simples ali do convívio familiar...muitos muit/ moram no sítio não tem.... () então eles trazem (...) eles trazem um vocabulário muito deles ... simples e aqui por mais que a gente trabalhe...eles passam 4 6 horas aqui mas passam18 ... lá... então “eu di” e outras coisas

Samanta – “eu fiço”

V.D – que a gente ouve... que a gente corrige...mas....

Samanta – mas corrige de uma outra forma ... porque antigamente “Oh fala tudo errado” a gente enxerga de uma outra forma hoje né... é ... a gente não trabalha... mais brigando com o aluno porque o aluno você está errando né... existe uma outra forma... na sua casa você fala assim mas aqui na escola você pode falar de um jeito...se você for lá pedir emprego com o prefeito você pode falar de outro... mas é uma coisa que...demora

Samanta – é um barulho positivo e até você vê o pai do aluno que entra “Nossa mais que conversa é essa” aí você mostra muitas vezes eles estão trabalhando... não é um barulho de bagunça é diferente de bater na carteira de gritaria né

Fica latente no discurso da vice-diretora e da coordenadora sua preocupação com o processo de aprendizagem da língua e como atribuem o problema do insucesso dos alunos ao fato de não chegarem alfabetizados na escola.

Samanta - ...é a questão do aluno que ele vem pra quinta série...pro ciclo II e que não está alfabetizado..

Samanta – (...) falou a respeito de um aluno nosso que quando foi trabalhar lá...ele não conseguia ele não sabia sequer...preencher uma ficha de trabalho né...e era nosso aluno só que () ele chegou aqui na 5ª série ele não sabia ler nem escrever Nada só o primeiro nome... eram dois irmãos ... e é...na 6ª série eles caminharam um pouquinho... na sétima eles foram alfabetizados... na 8ª eles conseguiram ler é claro que ele não sabia preencher uma ficha ainda porque havia uma série de outras coisas que ele tinha que aprender antes disso né....

Samanta - ...a outra que eu acho que faz bastante falta é a questão da::: leitura:... eles não tem um uma formação leitora né...quando vem pra cá eles eles poucos alunos tem competência escritora e leitora adequada pra série né...

A questão da alfabetização é posta como um entrave para que o aluno possa ter uma formação plena, ao término do Ensino Médio. No segundo segmento, a coordenadora responde a crítica de alguém, externo à escola, que comenta a dificuldade de um aluno da escola em preencher uma simples ficha de trabalho. Nesse caso, a coordenadora rebate com a explicitação da trajetória do aluno e dos problemas que apresentava ao entrar na escola (no II ciclo).

O conceito de letramento parece distante dessa colocação, a escola aparece como sendo o único espaço em que pode haver aprendizagem da língua escrita. Magda Soares (2001, p. 39) busca esclarecer os conceitos da palavra alfabetização e letramento, para essa autora “alfabetizar” é o ato de “tornar alfabeto” o indivíduo, é “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Letramento, por sua vez,

é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social

ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Desta forma, preencher uma “simples ficha de emprego” é algo que um indivíduo que tenha se apropriado da escrita como prática social de utilização da língua pode conseguir preencher, mesmo sem ter sido ensinado na escola. Se a língua escrita fosse encarada como algo que faz parte do cotidiano, a escola poderia aproximar o processo de “letramento” dos alunos de suas práticas cotidianas. O que acontece, pelo que observo, é um distanciamento entre o ato de ensinar a ler e a escrever da utilização concreta dessas habilidades. Primeiro, ensina-se o aluno a ler e a escrever e, depois, mostra-lhe que a escrita e a leitura fazem parte da sua vida.

– a gente trabalha sempre voltados ...mais voltados mais preocupados com a escrita achando que a oralidade acompanhava...**se ele ta melhorando na escrita se ele ta melhorando sua reflexão sua forma de colocar no papel... a impressão que dá é que a oralidade também se o aluno lê o texto na sala de aula...se o aluno lê né a sua redaçõzinha dá a impressão que ta trabalhando a oralidade...** e não é esse o caminho mas a gente não tinha enxergado isso...pela correria... até do dia a dia né (...)

Essa afirmação da coordenadora representa um processo de ensino de língua automatizado, sem sentido e que ainda impera no imaginário dos professores, mesmo que esses não se deem conta. As colocações dessas interlocutoras eximem a escola de uma responsabilidade mais profunda em relação à inserção dos alunos em um universo de letramento, na medida em que salientam, sempre, as deficiências externas à escola: competência leitora e escritora insuficiente, que denota a ineficiência da escola primária (I Ciclo); o meio familiar, em que a cultura letrada valorizada não tem penetração etc.

Ainda nessa esteira, relembro Magda Soares (2002, p. 76) em sua discussão sobre a questão da teoria da deficiência lingüística, que associa a condição social do aluno ao seu desempenho ineficaz da língua escolhida pela escola como padrão. Para a autora, a escola transformadora deve estar aberta ao bidualismo e não ignora a necessidade de ensinar a língua “padrão”, porém não deixa de considerar que:

As relações entre linguagem e classe social têm, forçosamente, de estar presentes, numa escola transformadora, na definição dos objetivos do ensino da língua materna, na seleção e organização do conteúdo, na escolha dos métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem.

As questões postas acima estão imbricadas com a postura dos demais personagens da paisagem escolar; o que afirmam as entrevistadas confirma o posicionamento dos professores observados anteriormente no tocante às atividades propulsoras de produção de textos orais.

Samanta – a gente sempre faz projeto pensando na escrita achando que a oralidade acompanha e nem sempre acontece isso né...

Samanta – a gente trabalha sempre voltados ...mais voltados mais preocupados com a escrita achando que a oralidade acompanhava...se ele ta melhorando na escrita se ele ta melhorando sua reflexão sua forma de colocar no papel... a impressão que dá é que a oralidade também se o aluno lê o texto na sala de aula...se o aluno lê né a sua redaçãozinha dá a impressão que ta trabalhando a oralidade... e não é esse o caminho mas a gente não tinha enxergado isso...pela correria... até do dia a dia né (...)

As personagens em questão relatam sua compreensão de que a oralidade acompanha o trabalho com a escrita. Nesse contexto, se o aluno escreve bem e lê bem, conseqüentemente, produzirá textos orais bem estruturados, em situações diversas, incluindo as mais formalizadas. Tudo o que foi observado quando os professores relataram como o teatro auxiliaria no trabalho com produção de gêneros orais, o que o professor João propôs como atividade para ser filmada em suas aulas, enfim, os desajustes teóricos são uníssonos.

Todos eles não fazem a necessária distinção entre a estruturação dos textos orais e dos textos escritos; não compreendem o ensino da língua como sendo o ensino do uso da língua, de gêneros textuais e não apenas de um código *per si*. Também, não percebem a importância que a consideração da variação lingüística, social e cultural exerce na efetivação de suas propostas de ensino.

Nesse sentido, quando a coordenadora e a vice-diretora relatam:

V.D – o próprio fato de...de o vocabulário do dia-a-dia simples ali do convívio familiar...muitos muit/ moram no sítio não tem.... () então eles trazem (...) eles trazem um vocabulário muito deles ... simples e aqui por mais que a gente trabalhe...eles passam 4 6 horas aqui mas passam18 ... lá... então “eu di” e outras coisas

Samanta – “eu fiço”

V.D – que a gente ouve... que a gente corrige...mas....

Samanta – mas corrige de uma outra forma ... porque antigamente “Oh fala tudo errado” a gente enxerga de uma outra forma hoje né... é ... a gente não trabalha... mais brigando com o aluno porque o aluno você está errando né... existe uma outra forma... na sua casa você fala assim mas aqui na escola você pode falar de um jeito...se você for lá pedir emprego com o prefeito você pode falar de outro... mas é uma coisa que...demora

Esses excertos externalizam um antagonismo pessoal, penso que seja como se quisessem dizer que sabem que não se deve corrigir o aluno, como se sua fala fosse errada e deficiente e que estão tentando mudar. Mais uma vez, pensarei que essa não é uma *história de fachada* e que apesar dos tropeços, a escola tenta acertar. O problema, nas palavras de Bagno (2002, p.74), relaciona-se ao preconceito de que “alguém que *fala* errado, pensa errado, é errado”, sendo assim, quem fala certo “pensa certo, age certo, é certo”. Ainda mais

esse preconceito social é milenar e já existia, por exemplo, na sociedade romana antiga, onde se falava do *consensus eruditorum*: as pessoas cultas, educadas e polidas tinham de ser, por consequência natural, pessoas boas, honestas, idôneas...

Bagno, faz uma reflexão acerca do ensino da língua que me parece interessante: não podemos forçar o aluno a desejar usar as regras padronizadas da língua, mesmo em gêneros orais em que isso se faça socialmente necessário. Não podemos impor nossa metodologia, mesmo que a achemos importante para que o aluno consiga “enquadrar-se melhor na sociedade”.

E se ele não quiser se enquadrar? E se ele considerar que esta sociedade injusta, excludente e discriminadora não merece o esforço do enquadramento? E se ele quiser, justamente, mostrar a sua

diferença, marcar seu distanciamento em relação ao que os grupos dominantes da sociedade consideram o “melhor” ou o “mais aceitável”? E se fizer questão de mostrar que não pertence ao grupo dos “barões doutos”? E se quiser usar a língua como instrumento de *crítica* e *contestação* do modelo social vigente? Temos o direito de fazer escolhas no lugar de outras pessoas? (p.77)

A esses questionamentos o autor salienta o fato de que não podemos fazer as escolhas, mas como educadores devemos “serenamente” explicitar os riscos, as vantagens e as desvantagens intrínsecas à escolha das gramáticas que utilizamos. Concordo com Bagno, e penso que o professor reflexivo buscará, com certeza, soluções para esses impasses.

Os problemas têm raízes profundas, reconheço. Passam pela formação inicial na universidade, pela experiência anterior como alunos do Ensino Fundamental e Médio; enfim, por toda a vivência do profissional. Os contornos da construção do *conhecimento pessoal prático* do professor são complexos, definir quais influências incidem na elaboração das seqüências didáticas com textos orais na sala de aula expõe um emaranhado de equívocos conceituais. Isso coloca em xeque os *conduítes* e, como professora de prática de ensino, não consigo desvencilhar-me de minha parcela de responsabilidade. Penso que seja relevante expor o dizer de Ilari (1997, p. 109):

pode-se tratar a queda de uma telha como um problema acadêmico de dinâmica, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação descritiva destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não a melhor para quem está embaixo. No caso do ensino, todos estamos.

Nesse caso, observar o que está por trás da *prática*, os *conhecimentos teóricos* que circulam nas *paisagens* por onde transita o professor, entrar em sua sala de aula e compartilhar com ele o seu pensamento acerca de sua própria *prática* é um passo importante para compreender como devemos, para usar uma metáfora, trocar as telhas e estancar as goteiras. Destarte, não considero história de fachada o que dizem a coordenadora Samanta e a vice-diretora sobre tentar melhorar, buscar pistas que levem à melhoria da educação, à perseverança.

V.D - A gente não entende...não é que a gente não entende a gente não é capaz de a todo momento ta lembrando... educação se faz ao longo... não é

de hoje para amanhã né... então as vezes a gente... a gente fala puxa não deu certo,,,não deu certo não... não deu certo neste momento...

Samanta - Deste jeito desta forma

Creio que seja assim, se não foi agora, poderá ser depois. A compreensão do pensar do professor, mesmo que este conte *histórias de fachada* configura-se como uma forma de tentar de outra forma.

5.3 – E os alunos?

Após observar o que dizem a coordenadora e a diretora, resta um questionamento: e os questionários que foram respondidos pelos alunos após a oficina de teatro oferecida a eles, quando os professores pensavam em produzir peças teatrais? Saliento, a esse respeito, que a amostragem de questionários coletadas não me permitiu maiores incursões no discurso dos aprendizes. Percebi que representavam, realmente, *histórias de fachada*, cujo objetivo era tentar dizer o que os leitores gostariam de ler. Esse fato é compreensível, pois serem avaliados por aquilo que dizem/escrevem, faz parte de sua experiência com a escola.

Observarei, assim, apenas as respostas relacionadas a uma das perguntas:

Quadro 19 – Os alunos

“Como você vê a relação entre a produção de textos teatrais e a aprendizagem de língua portuguesa?”

1- Completamente diferente, porque você se inspira para escrever uma boa pessoa já o de português não. (sic)

2- Creio que tenha, pois os textos e o teatro é uma grande maneira e explicar a língua portuguesa. Por exemplo: através de uma peça de teatro podemos até tentar contar alguma história do período do romantismo. (sic)

3- A produção de textos teatrais depende da língua portuguesa pois para produzir textos bons tem que ter um pouco de conhecimento sobre língua portuguesa. Assim a

produção de teatro reflete o conhecimento da língua portuguesa. (sic)

4- É muito boa, pois o aluno estuda e não percebe que o que ele está estudando é a matéria de estudo, além de incentivar o aluno a ler e estudar. (sic)

5- Acredito que o teatro depende primordialmente da linguagem. Junto com a expressão a linguagem é um dos fatores que mais chamam a atenção no teatro. E através do teatro também se pode aprender sobre os valores da diversidade da língua brasileira. (sic)

Os alunos mostram-se desorientados com relação à proposta de fazer teatro, porém, depois de todas as observações que já foram efetuadas no decorrer deste trabalho, não se esperava posicionamentos diferentes. Suas concepções materializam o senso comum: o teatro como uma forma diferente de estudar língua portuguesa e de representar os textos literários. Esse pensamento também pôde ser observado anteriormente quando os professores definem objetivos para trabalhar com o teatro. Há, também, um aluno que menciona a questão da diversidade da língua brasileira, essa relação além de remeter às respostas dos professores, vistas anteriormente, pode ser comparada ao que Marcuschi (1997) observa, em seu estudo a respeito da visão do oral nos materiais didáticos, que tratam de forma confusa as noções de dialetos, gírias e regionalismos. Trabalhar com gêneros orais transcende a idéia de marcar linguisticamente diferenças na estrutura do código. Em linhas gerais, os alunos têm dificuldade para expressar por que estudam língua portuguesa na escola. Tampouco conseguem relacionar essa aprendizagem com a produção de textos teatrais de forma que contemple o conceito de gênero, em que a língua é vista na sua amplitude social e histórica.

Relembro, então, que de acordo com o que verifiquei nos dizeres dos professores, da coordenadora e da vice-diretora, também não havia, de sua parte, clareza dessa relação. A equação representativa do pensamento de meus interlocutores, acerca da relação entre o oral e o teatro, parecia ser concebida pelas seguintes idéias:

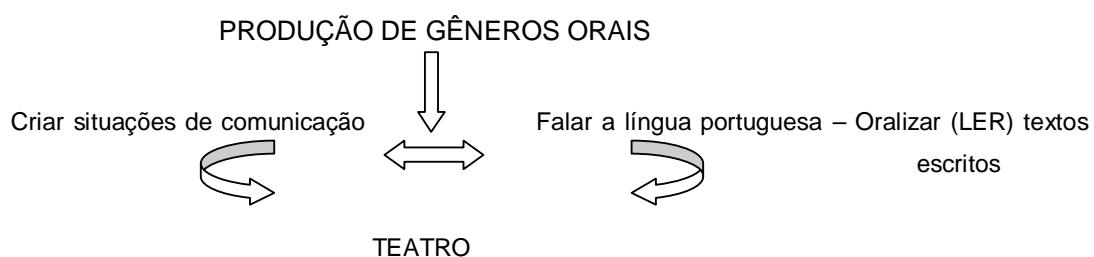


Ilustração 3 – Produção de gêneros orais na escola

Nesse sentido, o teatro possibilitaria o contexto necessário para a ficcionalização, uma característica intrínseca à produção de gêneros orais na escola, mas que, todavia, não representa a amplitude que o conceito de teatro pode abarcar. Ademais, nessa equação deveriam ser somadas as possibilidades de se trabalhar com literatura e leitura. Sendo assim, do pouco que pude extrair das respostas dos alunos, constatei que estavam em consonância com o que havia sido expresso, antes, por seus professores.

O CHEGAR LÁ: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciar a educação no dia-a-dia, como professora formadora de professores, fez-me sentir parte do processo observado no espaço deste trabalho. Busquei, então, emparelhar minha reflexão, como pesquisadora professora, com as experiências de meus interlocutores. Trilhar o caminho da construção do *conhecimento pessoal prático* do professor de língua portuguesa, acerca das práticas de produção de gêneros orais na sala de aula, desvelou uma série de questões teóricas que verifiquei não terem ganhado contornos sólidos na escola, mesmo depois de inúmeras incursões via *conduítes* diversos.

De forma mais específica, o trabalho com o conceito de gêneros textuais, embora tenha sido bastante estudado, em diversos materiais didáticos, cursos de formação, documentos oficiais etc., parece não ter alcançado êxito. Isso é o que mostram os dizeres dos vários interlocutores com os quais dialoguei no decorrer da pesquisa. Os professores observados (Milca, Maria e João) não conseguiram compreender a essência da concepção de gênero textual, que ultrapassa os limites da estrutura lingüística do texto, passando por questões sociais e históricas implicadas em sua produção. Quando convidados a organizarem atividades que privilegiassem os gêneros orais, estabeleceram objetivos que se ancoravam muito mais à língua escrita do que propriamente na produção de textos orais, orientados como seqüências didáticas a serem ensinadas.

Essa postura aponta para a observação de que a relação entre fala e escrita apresenta pontos obscuros, inclusive, em materiais didáticos, como assinalou Marcuschi (1997). Isso reflete no imaginário escolar, haja vista a insistente confusão entre leitura de texto escrito (oralização) e produção de textos orais (oralidade), presente no discurso dos professores. E, posteriormente, confirmada na prática do professor João, um dos interlocutores deste trabalho.

Essas observações encaminham a outras, por exemplo, a concretização do problema advertido por Schneuwly e Dolz (2004), pois o fato de os professores não compreenderem que a comunicação verbal se dá por meio de gêneros faz com que organizem seqüências didáticas que não contemplem os níveis de dificuldade e, tampouco, as etapas que devem ser obedecidas para alcançar um objetivo

determinado, na aprendizagem de um gênero específico. Agravando esse quadro, os objetivos do ensino de língua portuguesa, nesse contexto, tornam-se nebulosos para os professores. Essa falta de encaminhamento ordenado das ações pedagógicas, por sua vez, dificulta ainda mais o entendimento dos alunos acerca das atividades que executam nas aulas. A esse respeito, Mello (2004) lembra da necessidade do envolvimento efetivo e afetivo do aluno para que a “atividade”, realmente, possa concretizar-se.

Nesse ínterim, quando deixei que os professores decidissem as atividades de produção oral que desejavam implementar e eles escolheram a produção de textos teatrais, demonstraram, intuitivamente, conhecer uma característica essencial para a produção de textos orais: a necessidade de ficcionalização. Essa constatação pôde ser solidificada nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), os quais salientam a necessidade de ficcionalização na organização de gêneros orais, enquanto atividades didáticas. Então, de forma otimista, creio que uma incursão teórica acerca das diferenças entre fala e escrita e sobre o conceito de gêneros orais e escritos facilitaria o percurso para a produção oral em forma de seqüências didáticas.

O quadro acima exposto, só pôde ser visualizado graças à abertura da escola e de alguns profissionais que nela atuam. Nesse sentido, pude adentrar à *história secreta* do professor João, observar como as *histórias sagradas* chegam aos professores, que são personagens centrais em suas salas de aula, porém periféricos no contexto da paisagem que contorna o ensino de maneira geral. Para inserirem-se em um processo de transformação que ronda o ensino de língua na escola, veem-se obrigados a inventar suas *histórias de fachada*. Apesar disso, esperam as respostas, não percebem que os *conduítes* podem, também, trazer *histórias de fachada*.

Diante de tantas confusões e tentativas de acerto, a efetivação de projetos que enfoquem a produção de textos orais ainda não encontrou espaço. A educação linguística a que se refere Bagno (2002), uma educação que tenha como foco a formação do indivíduo proficiente e autônomo esbarra na tradição gramatical de ensino da língua. Proporcionar condições para que o indivíduo fale, expor-lhe as ideologias que perpassam as diferentes formas de expressão lingüística, de forma a permitir-lhe a possibilidade de escolha representa, ainda, um percurso a ser alcançado.

A escola ainda é entendida, muitas vezes, como um recinto de passividade. Afinal, para responder a exercícios estruturais não é preciso falar; nem é preciso entender o que se está respondendo. O importante é que o caderno fique “cheio de lição”. Como observado no discurso da coordenadora e da vice-diretora da escola, as famílias, muitas vezes, esperam que as aulas sejam silenciosas. Da mesma forma, muitos personagens da paisagem escolar creem que o silêncio seja o indicador de boas aulas. Por outro lado, a sociedade cobra dos alunos a habilidade de falar e de escutar que, por sua vez, aparece como conteúdo de ensino nos PCN (1998), um referencial a que a maioria dos professores têm acesso. Essa é uma questão antagônica e, sobre ela, é preciso debruçar-se e refletir.

Dessa forma, retomo minha chegada à escola, pois muitas transformações ocorreram durante o tempo em que compartilhei a leitura de textos (*teorias*), com os professores, na busca da reflexão conjunta, da compreensão de seus conceitos de gêneros orais e da elaboração de seqüências didáticas que privilegiassem a produção dessa modalidade de textos. Uma questão que sobressaiu, enquanto buscava a elaboração de projetos voltados para a produção oral, foi descobrir que chegar à definição das atividades a serem executadas - no caso a produção de textos teatrais - já representava um grande percurso, apesar de tais atividades não terem sido executadas.

Nesse contexto, pude observar-me como *conduíte*: propagador de *retóricas de conclusões*. Essa condição tornava-me representante daquilo que os professores estavam acostumados a encontrar nos cursos de formação continuada. Com efeito, foi notório o fato de esperarem que eu lhes oferecesse um plano de ação pronto. Como isso não ocorreu, a idéia de produção teatral dissipou-se, restando-me observar um único professor que compartilhou comigo algumas de suas histórias secretas, realizando a filmagem de duas aulas.

Não considero, porém, que essas ocorrências tenham afetado o objetivo de compreender a construção do conhecimento pessoal prático dos profissionais observados. Esse posicionamento explica por que a ação, a busca da transformação daquela realidade, ocorreu de maneira diferente da que, enquanto pesquisadora, planejei inicialmente. Alicerçada nas idéias de Shön (2000) de que não é possível planejar tudo nas relações educativas, abro um parêntese para observar que as ações de (re) planejamentos trouxeram à tona verdades que, talvez, não fossem notadas. Uma delas é o fato de que a universidade não pode fechar os olhos à

realidade das salas de aula das escolas de Educação Básica. Não há como, somente, “ficcionalizar” o que acontece nesses espaços. Na condição de professora formadora de professores pude refletir sobre o distanciamento que a falta de contato constante com tais escolas impõe sobre o olhar do professor universitário, mesmo quando este se julga “entendido” e “experiente” daquela realidade.

A incursão nas vivências e nos discursos produzidos pelos personagens da paisagem escolar, suas *histórias de fachada, secretas e sagradas*, fez emergir questões sensíveis acerca da construção de *conhecimento pessoal prático* daqueles professores. Sendo assim, constatei que os posicionamentos teóricos, recorrentes entre os professores observados, eram praticamente os mesmos, apesar de seus diferentes tempos de atuação no magistério. Tal fato foi verificado no decorrer do trabalho, pois havia professores formados há menos de dez anos, mais de dez anos e, ainda, um professor em processo de formação, como é o caso de João que, na época, cursava o último ano do curso de Letras.

O fato de este último ainda estar em processo de formação inicial e abrir sua prática a um olhar externo é significativo, pois demonstra um desejo de dialogar sobre sua ação pedagógica. Essa conduta aponta para a influência do estágio supervisionado no que concerne às ações docentes. Retomando as idéias postas por Pimenta e Lima (2004), o estágio oportuniza a visualização da prática à luz das teorias e a concretização da práxis docente. A reflexão conjunta e orientada pode auxiliar o professor, já nos processos de formação inicial, a compreender a construção de seu conhecimento pessoal prático. Esse procedimento pode fazer com que os personagens da *paisagem escolar* vejam as práticas de produção de textos orais mais formalizados como parte do processo de letramento, necessárias para a inserção do aluno em diversas instâncias sociais que, muitas vezes, ele nem sabe que existem. Não abandoná-lo na descoberta de novas formas de falar, de fazer-se compreender é dar-lhe a chance de inserir-se no tão “mencionado”²⁷ mundo do trabalho, por exemplo.

A paisagem da construção do conhecimento pessoal prático do professor é, como observado, multifacetada. Para elucidar a compreensão de gêneros

²⁷ § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDB, 1996)

Busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho. (PCN, 1998, p. 44)

“Essa *proposta curricular* tem como princípios centrais (...) a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (Proposta curricular do Estado de São Paulo, 2008, p. 11)

discursivos e a possibilidade de organização de gêneros orais como objetos de ensino passei por diversas instâncias pelas quais esse personagem circula, tanto que incorri no risco de desfocar os objetivos iniciais da investigação. Os mitos a respeito do ensino de língua, enraizados na prescrição, apresentam lastros antigos que dificultam, ainda, a penetração de formas novas de atuação no âmbito da escrita. Nesse sentido, o próprio conceito de letramento ainda parece obscuro no contexto da escola em que desenvolvi a pesquisa.

O evento de os professores privilegiarem a estrutura linguística do texto e as práticas de leitura evidencia sua preocupação com a construção do sentido, porém o fato de não visualizarem o texto como uma unidade maior, parte de um universo discursivo, demonstra que as teorias do discurso ainda não alcançaram a mesma penetrabilidade que a linguística textual. Marcuschi (2000) já apontava para o fato de que dentre as teorias lingüísticas desenvolvidas no Brasil, a partir da década de 60, aquela que encontrou maior ressonância foi a Linguística Textual. Quase dez anos depois desse estudo, esse quadro sofreu pouca alteração.

No que tange à produção de gêneros orais, então, a realidade mostra-se complexa. Confunde-se fala com escrita e acredita-se que oralização de textos escritos e produção de textos orais sejam práticas análogas. Não ignoro a relação entre fala e escrita, tanto que recorri ao continuum proposto por Marcuschi (2001), cuja consideração é profícua para a visualização de gêneros orais e escritos no ensino de língua. Porém, não se pode esperar que as habilidades específicas ao oral desenvolvam-se paralelamente. A intervenção do professor faz-se necessária para, a partir das etapas de apropriação dos gêneros escritos, fazer com que o aluno desenvolva sua competência na produção de gêneros orais mais elaborados. Esse procedimento, numa aproximação com a divisão bakhtiniana entre gêneros primários e secundários, significa que cabe ao educador assessorar seus alunos a organizarem de forma consciente e planejada essa última modalidade de gêneros.

Sendo assim, a construção do conhecimento teórico do professor advém de fontes variadas e heterogêneas, entre as quais: suas experiências como aluno no ensino fundamental e médio, na universidade, nos cursos de formação continuada, das leituras feitas de forma independente, dos estudos promovidos nos planejamentos e HTPC etc. Esse conhecimento teórico descontextualizado, na maioria das vezes, da essência das teorias que o originou transforma-se em conhecimento pessoal prático, aquele materializado na prática docente.

A produção de gêneros orais, nesse contexto, representa algo novo, até mesmo na universidade, cujos profissionais não orientam, na maioria das vezes, seus alunos a produzirem tais gêneros em contextos acadêmicos. Da mesma forma, não raramente, desconsideram o conceito de seqüência didática em suas aulas, não observando as etapas de aprendizagem de seus alunos. Acredito que o processo de aprendizagem seja o mesmo, em todas as instâncias, salientando-se os diferentes níveis de dificuldade de cada fase escolar. A consideração das paisagens supracitadas faz com que não seja espantosa a constatação de que os personagens observados na Escola do Sonho ainda não tenham clareza acerca das questões teóricas e práticas que permeiam a produção de gêneros orais.

Pela voz dos professores, da coordenadora, da vice-diretora percorri diversas instâncias institucionais representadas pela formação inicial e continuada do profissional docente. Esse caminhar fez-me retornar a minha própria sala de aula que, também, faz parte da trajetória do conhecimento pessoal prático de meus alunos, futuros professores. Olhar e refletir sobre a prática de Maria, Milca e, mais profundamente, de João contribuiu para, em consonância com Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), estabelecer os pilares de uma primeira avaliação diagnóstica. Tal ação configura-se como instrumento essencial para a construção de novas ações nessa empreitada que é construir na escola um ambiente favorável à produção e compreensão de gêneros orais.

Frente a essas constatações, finalizo minha incursão no emaranhado de paisagens pelas quais transitam os professores Milca, Maria e João, que incluem sua convivência com seus alunos, com a coordenadora Samanta e com a vice-diretora, com a certeza de que sem refazer os caminhos pelos quais esses personagens constroem seu conhecimento pessoal prático, aquele que vemos expresso na sua sala de aula, qualquer proposta de renovação, no que tange ao ensino de língua portuguesa, incorre em um sério risco de ser mal compreendida e não efetivada. Tendo em vista todas as transformações que as formas de comunicação social têm sofrido e a rapidez com que as informações chegam aos alunos, a escola não pode fugir de seu papel de inserir seus estudantes em práticas de utilização oral da língua diversas daquelas que utilizam na comunicação diária, em sua comunidade. Da mesma forma, partindo da premissa de que informação não é conhecimento, a escola não pode deixar de auxiliá-los a selecionar, daquilo que ouvem, o que realmente é necessário para o seu crescimento individual e social. A

prática dos personagens da “Escola do Sonho” mostrou-me que essas idéias não são utópicas, são viáveis e a caminhada empreendida é o início de muitas outras. Porém, não mais às escuras, pois os contornos da “trajetória” da construção do “conhecimento pessoal prático” do professor foram desvelados e mesmo sendo uma experiência única podem servir de apoio em outros caminhos e outros contextos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- BAGNO, M; GAGNÉ, G. & STUBBS, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARBARA, L. e RAMOS, R. de C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BICUDO, M. A.V. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BICUDO, M. A. V. & ESPÓSITO, V.H.C. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Editora da Unimep, 1997.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: _____. **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. ROJO, R. (org.). São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 15-25.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 1997.
- BUENO, B. A. B. O. **Autobiografia e Formação de Professores: A Gênese das Representações da Relação Teoria-Prática**. (Trabalho apresentado no VIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Florianópolis, maio de 1996.
- CARNEIRO, A. D. Uma sinopse de uma gramática textual. In: PAULIUKONIS, Maria Ap. Lino e GAVAZZI, Sigrid. **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Lucerna: Rio de Janeiro, 2005, p. 59-74.

CASTILHO, A. T. Variação lingüística, norma culta e ensino de língua materna. In: **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus**. São Paulo: SE/ CENP, 1988, 3º v.

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

CELANI, M. A. A. **Professores Formadores de Mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CLANDININ J. & CONNELLY, M. **Teachers' professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrument para formação de professors. In: MEURER, J. L. e MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsidios para o ensino da linguagem. Bauru, SP. EDUSC, 2002, p. 31-73.

DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. e HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In.: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2004, p. 149-185.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2004, p. 149-185.

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

FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FONTANA, R.A.C. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método In: **traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. (Trad. MEURER, F. P.) 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. Cascavel PR: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G & GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino de língua portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KINCHELOE, J.L. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KAUFMAN, Ana. M. e RODRÍGUEZ, Maria E. (org) **Escola, leitura e produção de textos**; (Trad.) Inajara Rodríguez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:____. KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de letras, 1995.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LAPO, R. F. e BUENO, B. O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de Pesquisa, nº 118, p. 65-88, março de 2003.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (org) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAIMONE, C.F. **A Interação e o Processo de Construção da Linguagem. Estudo sobre a Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º grau SE/CENP**. Marília, 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

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

_____. **O papel da lingüística no ensino de língua**. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Lingüístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo.

_____. **Concepção de Língua Falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº 30, p. 39-79, 1997.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (org) **Gêneros textuais e ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros e tipos textuais. [S.l.]: UNB. Ambiente de aprendizagem. Disponível em: < <http://aprender.unb.br/mod/book/print> >. Acesso em 17 out. 2008, 22:15.

MATENCIO, Maria de L. M. **Estudo de língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MELLO, S. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MESSIAS, R. A. L. **A oralidade nas aulas de língua portuguesa: análise de um caso**. Assis, 2002. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual paulista. Assis, 2002.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, M.K.; CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E. e LERNER, D. **Piaget – Vygotsky**: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PALMER, R. E. **Hermeneutics**: interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey and Gadamer. Northwestern University Press, 1969. (Trad. FERREIRA, Maria Luísa). Lisboa, Portugal: Edições 70.

PAULIUKONIS, Maria Ap. Lino e GAVAZZI, Sigrid. **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino, Lucerna: Rio de Janeiro, 2005.

PEREZ GÓMEZ, A. I. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. (Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa). **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1996, p.. 353-379.

PIMENTA, S.G & CHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S.G & LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: 1º grau. 4ª ed. SE/ CENP, 1991.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: LÍNGUA PORTUGUESA (coord. Maria Inês Fini). São Paulo: SEE, 2008.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, R. (org.) **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R. H. R. **Efeitos das narrativas na constituição do sujeito e da linguagem**. Letras de Hoje: Porto Alegre v. 33, nº 2, p.175-181, junho de 1998.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. (Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa). **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SANTOS, L. W. O ensino de língua portuguesa e os PCNs, In: PAULIUKONIS, Maria Ap. Lino e GAVAZZI, Sigrid. **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Lucerna: Rio de Janeiro, 2005, p. 173-184

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In.: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2004, p. 129-147.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. (Trad. COSTA, R. C.) Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. São Paulo: Papirus, 1995.

TARDIF, M. RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73, p. 209-243, dezembro/2000.

TELLES, João A. **Paisagens e relevos do livro de Clandinin e Connelly: possíveis implicações para a pesquisa em lingüística aplicada**. Revista D.E.L.T.A. Vol. 12 (2), 367-378, 1996.

_____. **“É pesquisa, é? Ah, não quero não bem!”** Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem e Ensino, Vol. 5, nº2, p. 91-116, 2002.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VILELA, Mário e KOCH, Ingedore Vilaça. Da gramática da palavra/frase para a gramática do texto/discurso. In: **Gramática da Língua Portuguesa**. Almedina – Portugal, março, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. (Trad. M. Resende). 42^a ed. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (org.) Michel Cole (et al.) Trad. José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange castro Afeche. 6^a ed. São paulo: Martins Fontes, 1998.

WENZEL, R. L. **Professor: agente da educação?** Campinas: Papirus, 1994.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. [trad.] Marcos Bagno. - São Paulo: Parábola Editorial, 2002

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

Consultas a meio eletrónico:

Portal de Notícias Globo <http://g1.globo.com/Noticias>, 26/06/2008. Acesso em: 28 de julho de 2008.

<http://pt.wikipedia.org/w/index.php>. Acesso em: 12 junho de 2008.

APÊNDICES

A – PERFIL DOS PARTICIPANTES

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Maria- Professora somente na escola, moradora da cidade, formação Letras/UNESP (1996). Tempo de atuação na escola: 6 anos – No magistério 8 anos

Milca – Professora na escola e em outra, também da Rede Pública, não mora na cidade e viaja todos os dias, formação Letras/UNESP, 1998, Mestrado em Literatura UNESP/ Assis 2003. Tempo de atuação na escola: 6 meses – No magistério 2 anos

João – Professor na escola e em outra, também da Rede Pública, não mora na cidade e viaja todos os dias, formação: Graduando em Letras /UNIP (3º ano). Tempo de atuação na escola: 1 ano – No magistério 1 ano

Samanta – Coordenadora pedagógica da escola, não mora na cidade e viaja todos os dias. Formação: Letras UNESP/Assis 1988. Tempo de atuação na escola: 15 anos

Vice – Diretora - não mora na cidade, trabalha na escola há mais de 15 anos; atua no magistério há mais de 20 anos. Formação UNESP/Assis.

B – PROPOSTA INICIAL

REFLEXÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A LÍNGUA FALADA COMO PONTO DE PARTIDA E OBJETO DE ESTUDO.

(Rozana Ap. Lopes Messias)

Como parte das atividades programadas na pesquisa Reflexão e ensino de Língua Portuguesa: a língua falada como ponto de partida e objeto de estudo, iniciaremos, no dia 29/03, o contato com os professores interessados em compartilhar e contribuir com as leituras, discussões e elaboração de planos para o ensino de língua portuguesa. O que nos orienta nesta imersão no universo escolar é, também, nossa experiência como professora de língua portuguesa na Rede Oficial de Ensino no período de 1993 a 2002, fato que nos possibilita entender, em parte, o sentimento dos professores que se dispuseram, tão prontamente, a nos auxiliar neste intento.

Ressaltamos que, ainda como professora da Rede Oficial, no período de 2000 a 2003, nos encontrávamos inserida no programa de mestrado em lingüística da UNESP/Assis; essa situação dúbia reforça nossa crença de que a simples passagem de pesquisadores pela escola pouco contribui para a orientação da prática dos professores. Acreditamos, portanto, que a transformação não virá de instâncias externas à escola e, finalmente, que qualquer tipo de transformação no âmbito educacional depende, primeiramente, do professor. Sendo assim, a autonomia advinda do conhecimento acerca dos pressupostos teóricos que sustentam o ensino, a reflexão sobre a sua prática docente, durante sua prática e sobre a reflexão de sua prática, constitui-se como ferramenta que propicia a inquietude que, por sua vez, gera transformações.

Destarte, o projeto por nós empreendido possui, no contexto escolar, o objetivo principal de pensar sobre a maneira como alguns professores produzem conhecimento e refletem sobre o conhecimento produzido por outros e por si mesmos ao elaborarem e aplicarem suas propostas de trabalho em sala de aula. Neste sentido, será dada ênfase às teorias lingüísticas que norteiam uma prática de ensino voltada para a valorização da produção de textos orais, sobretudo a teoria

dos Gêneros Textuais, que, por sua vez, embasam as proposições para o ensino de língua dos PCNs para o Ensino de Língua Portuguesa (referenciais para o ensino organizado e publicado pelo Governo Federal). Nesta mesma perspectiva, lançaremos nosso olhar, também, para os pressupostos teóricos que discutem e enfatizam a formação do professor como um profissional crítico e reflexivo.

Para tal, marcamos encontros com os professores às quartas-feiras, das 14:00 às 15:30 horas, entre os dias 29/3 e 28/6. Durante este período serão feitas leituras e discussões com vistas à elaboração, pelos professores, de projetos e planos de aula que valorizem a produção de textos orais em sala de aula, considerando a importância que esta modalidade de textos possui na vida cotidiana dos alunos. Além disso, pesa sobre esta modalidade textual o fato de ser, na maioria das vezes, ignorada na prática de ensino de língua portuguesa dentro da sala de aula, apesar de contemplada, em algumas situações, nos planos de ensino e projetos escolares, como já tivemos oportunidade de observar em nossa pesquisa de mestrado.

Neste cenário, caminhando na contramão da ideologia da busca de propostas prontas, acreditamos que, inseridos em um contexto de reflexão e produção de conhecimento, os professores podem descobrir suas potencialidades enquanto orientadores dos usos da língua e que, somente nesta perspectiva, poderemos buscar as respostas - ou mais inquietações, quem sabe - para o que imaginamos ser a autonomia geradora de transformações.

BIBLIOGRAFIA²⁸

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIONÍSIO, P. A., MACHADO, R. A. e BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

²⁸ Esta bibliografia será a base geradora das discussões efetuadas nos grupos de estudos (quartas-feiras) e o centro para a produção das propostas de trabalho com produção de textos orais efetuadas pelos professores. Salientamos que está sujeita a transformações, pois serão consideradas as sugestões dos professores envolvidos neste processo.

MESSIAS, R. A. L. *A oralidade nas aulas de Língua Portuguesa: análise de um caso*. Assis, 2003. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Assis.

MEURER, J. L. e MOTTA-ROTH D. (Org.) *Gêneros Textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - LÍNGUA PORTUGUESA. MEC/ Brasília, 1998.

ROJO, R. (org) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SANTOS, W. Leonor. O ensino de língua portuguesa e os PCNs. In.: PAULIUKONIS LINO, M. A. e GAVAZZI, S. (Org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. e Org. ROJO, R. e CORDEIRO, G. S.) Campinas SP: Mercado de Letras, 2004.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

C – DIÁRIOS DE PESQUISA

1º ENCONTRO COM PROFESSORES

Data: 5/04/2006

Horário: 13h30 às 14h30

Presentes: Prof.Maria, Prof.Milca, Prof.João, Prof.S.

A primeira reunião com o grupo de professores que se propuseram a participar da pesquisa, aconteceu pela primeira vez hoje dia 4 de abril de 2006, uma quarta-feira às 14:00h. Nós nos reunimos na sala de informática, ao redor de uma mesa central, somos ao todo 5 pessoas. Nesta primeira oportunidade eu apresentei o propósito de minha pesquisa o meu desejo de construir um grupo de estudos cujo intuito fosse a construção de planos de aula e projetos de ensino de Língua Portuguesa.

Salientei que o foco das discussões seria questões da lingüística aplicada, mais especificamente, voltadas para a produção e recepção de textos tendo como pano de fundo as proposições dos PCNs, uma concepção sócio-interacionista da linguagem e a noção de gêneros textuais. Além disso, esclareci que gostaria de discutir com o grupo alguns textos que versassem sobre a formação de professores reflexivos. Os professores não falaram muito, mas fizeram algumas inserções, enquanto eu falava.

A Professora Maria fazia muitas anotações, olhava os livros que eu havia levado, anotava as bibliografias, mas parecia, contudo, estar pouco à vontade, demonstrava sempre uma atitude defensiva. Ela fez algumas inserções dizendo que valorizava a produção de textos dos alunos e que não corrigia muito, para que o aluno não se sentisse desmotivado. Os demais professores aparentavam estar à vontade.

A Professora Milca fazia inserções sempre muito relevantes e mostrava um interesse grande na possibilidade de poder estudar junto com outras pessoas, mas falava pouco acerca de sua prática docente. O Professor João mostrava interesse e fazia algumas colocações que me levavam a pensar que ele queria mostrar conhecimento, o que me parecia, também, uma atitude defensiva. Já a Professora S. mostrava-se muito à vontade porém, fazia poucas colocações. Sinto

que sua posição - de coordenadora - permite-lhe conhecer, de perto, a prática dos que estão presentes ali. Esse fato a leva a fazer poucos comentários com o intuito de não parecer que está dando indireta em alguém.

Eu havia enviado, com antecedência, um texto para os professores lerem: *O ensino de Língua Portuguesa e os PCN*. Este é um artigo da Prof. Leonor Werneck dos Santos (UFRJ) e encontra-se no livro *Da Língua ao Discurso: reflexões para o ensino*. A escolha desse texto foi a de iniciar uma discussão sobre algumas propostas dos parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito ao trabalho com textos. Outro fator que me chamou atenção foi o fato de ele apresentar algumas proposições de atividades de análise lingüística. Ou seja, uma parte prática. Infelizmente não pude iniciar a leitura do texto com os professores. O período de 1 hora, que é destinado ao estudo comigo encerrou-se e nós deixamos o texto para o encontro seguinte.

2º ENCONTRO COM PROFESSORES (Anotações)

Data: 12/04/2006

Horário: 13h30 às 15h00

Presentes: Prof.João, Prof.Milca, Prof.Maria, Prof.S

Hoje eu cheguei na escola e os professores já estavam me esperando, a Professora Milca estava lendo o texto do dia, os demais apenas aguardavam. Fomos imediatamente para a sala de informática, local onde estudamos. Perguntei a eles sobre o texto, o que haviam achado da leitura. Percebi que o Professor João não havia lido o texto, a Professora Maria disse que não tinha chegado nos exercícios, mas havia achado o texto fácil. A Professora S. declarou não ter lido o texto e pediu desculpas pois teria que sair freqüentemente da sala para atender alunos, pois estava sozinha, ou seja, não havia direção presente na escola. A Professora Maria disse ter lido o texto, mas não fez muitos comentários.

Eu selecionei alguns pontos para serem discutidos, o primeiro era a ênfase dos PCNs dada aos textos e como o conhecimento deficitário de teorias lingüísticas inviabiliza o trabalho fora da linha prescritiva de ensino.

Os professores falaram sobre sua formação, seus professores, concluíram, os formados pela UNESP (entre 88 e 98) que aprenderam um pouco do

que sabem de lingüística aplicada, nas aulas de Língua Portuguesa e que o curso de Lingüística deixava a desejar, no que diz respeito às questões de aplicação teórica ao ensino de língua. O Professor João elogiou as disciplinas da UNIP, disse ter até uma disciplina específica de Análise do Discurso.

A leitura do texto foi fluindo e, aos poucos, percebi maior interesse nos participantes, sobretudo na Professora 1, que me parece sempre um pouco arredia. Ela falou um pouco de sua experiência com produção de textos, disse que está dando aulas para um primeiro colegial pela primeira vez (ela prefere o Ensino Fundamental). Disse que o Professor João tem dado algumas dicas de como trabalhar, ao ver os exercícios do texto que estávamos lendo, relacionou-os aos exercícios do livro ALP, que ela julga como sendo um bom livro, apesar de difícil. Neste aspecto todos concordam que o livro ALP é difícil e que os professores no início tinham restrições a trabalhar com ele.

Os exercícios do texto que estamos lendo são de gramática reflexiva, os professores os acham muito interessantes e mostram-se empolgados na resolução conjunta que fazemos. A professora Milca demonstra muita facilidade em resolver os exercícios, comenta que são ótimos para serem adaptados para a sala de aula. O Professor João também. Este nos mostra um jornal que os alunos do 2º E.M. fizeram, é um jornal escrito à mão, realmente muito interessante.

O Professor João gosta de falar sobre o seu trabalho em sala de aula, mas faz poucas inserções. A Professora 1 também, porém fala menos ainda. Já a Professora Milca prende-se mais às ligações da prática com as questões teóricas, mesmo sem querer as diferenças de formação ficam nítidas entre a professora, que é mestre e os demais. Neste dia a Professora S. quase não participou da discussão, pois foi muito solicitada e teve que sair da sala várias vezes. Percebi que ela realmente sentia muito ter que sair da sala a todo momento.

Às 15h encerrei nosso encontro, 30 minutos após o previsto. Combinamos que terminaríamos os exercícios de gramática reflexiva e traríamos no próximo encontro.

ENCONTRO COM A COORDENADORA S. 5/07/2006

Neste dia fui à escola especialmente para conversar com a coordenadora S. Queria marcar as datas da próxima oficina de teatro e falar da possibilidade de o grupo de teatro do prof. Sandro apresentar-se na escola. S. mostrou-se muito satisfeita com tais possibilidades.

Expliquei para ela como o meu propósito se agregava aos propósitos da escola e dos professores individualmente. Ela me falou do projeto Ensino Médio em rede e do projeto Game Superação (Airton Sena), ambos valorizando o Protagonismo Juvenil, ou seja, dar a voz, a vez e a ação para os alunos. Este seria, então, o contexto de construção do projeto de apresentação teatral prevista para o mês de outubro. A idéia é construir, junto com a coordenadora Sandra, um projeto que viabilize o encaixe das propostas dos professores, no que tange à produção de textos teatrais, atreladas aos objetivos de ensino de língua portuguesa no que diz respeito à produção de gêneros orais e escritos. Para mim, especificamente, interessa mais de perto o enfoque na produção de gêneros Orais.

Além disso, interessa-me a forma como os envolvidos no processo (professores e a coordenação) posicionam-se em todas as etapas do projeto (reuniões em grupo, oficinas de teatro, montagem de seus projetos específicos, aplicação de tais projetos), ou seja, todo o processo reflexivo (na ação, sobre a ação, sobre a reflexão na ação) revestem-se de suma importância para os meus objetivos de pesquisa.

Concluimos, eu e a coordenadora Sandra, que seria vantajoso para todos a execução da idéia. Para a escola, pela produção e execução de um projeto que vai ao encontro do que postulam as diretrizes para o ensino e para a pesquisadora, pois possibilitaria a chance de observar todo o processo de construção e aplicação junto aos professores.

Reunião do dia 20/06

No dia 20/06 estavam presentes na escola o professor Adão e a coordenadora pedagógica Sandra. Mesmo assim nos reunimos. Apesar de não trabalharmos nenhum texto dos que eu separei para os encontros, tivemos uma conversa muito produtiva. Neste dia acertamos a oficina de teatro que aconteceria no sábado 24/06, conversamos, também, sobre as atividades de produção de peças teatrais para a semana artística prevista para acontecer no segundo semestre. A coordenadora Sandra parece muito empolgada com a oficina, falamos sobre o trabalho de produção das peças teatrais, a produção do texto, como poderíamos trabalhar com textos literários. Neste momento surge a idéia de trabalhar com os textos de Gil Vicente (no Ensino Médio). O professor Adão mostra-se preocupado com a linguagem dos textos literários, penso que fazer adaptações fará com que os alunos reflitam sobre a diversidade de expressão lingüística, no tempo e no espaço.

D – QUESTIONÁRIOS (professores – oficina de teatro)**DADOS DOS PROFESSORES**

Nome: “Maria” Idade: 37
Local em que cursou letras: UNESP/Assis
Ano de conclusão do curso de letras: 1997
Tempo de exercício no magistério: 16 anos
Tempo de exercício na escola: 5 anos
Classes em que atua: 5ª, 6ª e 7ª

A questão 1 tem o intuito de verificar os aspectos positivos e negativos observados nos encontros das tardes de Terça-feira. Sua opinião sincera é muito importante para eventuais remodelações.

1- O que você achou dos encontros dos quais participou até o momento?

Importante, pois favorece a troca de experiência e atualização para o meu desempenho na função.

2- O que o levou a pensar em trabalhar com a produção e encenação de peças teatrais com seus alunos? (Se já trabalhou ou trabalha com este tipo de atividade, exponha sua experiência).

Proporcionar aos alunos o gosto pela leitura, pois percebi que quando os mesmos lêem para encenar, suas leituras são mais precisas e espetaculares. Trabalho com essa atividade.

- Proponho leitura que favorecem aspectos a serem encenados.

- Aproximação das leituras realizadas fazendo uma contextualização com os aspectos da vida real.

- Senso de responsabilidade e integridade entre os alunos e professora

- *Após as leituras e transportam esta para o gênero dramático. Considero significativo põe são capazes de diferenciar os tipos de texto tais como dramático,literários, crônicas etc.*
 - *Faço a leitura dos textos necessárias.*
 - *Próximo passo é treinar as cenas e incorporar os personagens e criação de cenários.*
 - *Apresentação das peças para as classes e reuniões de pais.*
- (sic)

3- Exponha pelo menos 2 objetivos para:

- a) O desenvolvimento de textos e apresentações teatrais na escola.

Criar gosto e desenvoltura pela leitura como uma atividade prazerosa
Conhecer diferentes gêneros textuais
Prática constante da oralidade

- b) O desenvolvimento de atividades específicas dos conteúdos de língua portuguesa, a partir da produção e encenação de textos teatrais.

Favorecer de forma significativa, porque os alunos começaram a se envolver mais com as aulas e interessar pelos conteúdos da disciplina, pois essas atividades mostraram a eles a importância de estudar a nossa língua para o uso diário dos mesmos.

Nome: João Idade: 30 anos

Local em que cursou letras: Unip

Ano de conclusão do curso de letras: 2006

Tempo de exercício no magistério: 2 anos

Tempo de exercício na escola: 2 anos

Classes em que atua: 5ª, 6ª, 8ª series do fundamental e 1ª e 2ª series do ensino médio.

A questão 1 tem o intuito de verificar os aspectos positivos e negativos observados nos encontros das tardes de Terça-feira. Sua opinião sincera é muito importante para eventuais remodelações.

4- O que você achou dos encontros dos quais participou até o momento?

Analisando de maneira geral, acho que o foco de ação e o intuito dos encontros não ficaram bem definidos. Analisando criticamente, acho que foram mal programados de maneira dispersa e em lugares inapropriados o que agrava mais a dispersão.

5- O que o levou a pensar em trabalhar com a produção e encenação de peças teatrais com seus alunos? (Se já trabalhou ou trabalha com este tipo de atividade, exponha sua experiência).

Embora nunca houvesse trabalhado com este tipo de atividade, sempre tive vontade de aderir a experiência, acredito na diversidade pedagógica e acho que só utilizando métodos diferentes de aplicação de conteúdo conseguiremos mudar a realidade do ensino.

6- Exponha pelo menos 2 objetivos para:

a) O desenvolvimento de textos e apresentações teatrais na escola.

Através das apresentações teatrais na escola, poderei incluir várias aplicações de conteúdo que estavam já em meu plano de aula, como a introdução às tipologias textuais que já começam na formulação dos textos e se estendem para as apresentações e as variações e adequações lingüísticas que estão presentes em toda atividade de fala e escrita.

- b) O desenvolvimento de atividades específicas dos conteúdos de língua portuguesa, a partir da produção e encenação de textos teatrais.

Através da produção dos textos teatrais as possibilidades de aplicação dos conteúdos da língua portuguesa são inúmeras, que vão desde regras gramáticas, treino ortográfico, coesão e coerência em fim a própria produção em si.

Quanto à encenação, é a melhor maneira de demonstrar a língua em uso, de forma a contextualizar o escrito, trabalhar com a fala, aplicar as adequações que o uso da língua nos possibilita, maneira essa que a meu ver demonstra ao aluno a importância de conhecer e dominar as variações de forma coerente.

Nome – Milca Idade: 31 anos

Local em que cursou letras- UNESP- Assis

Ano de conclusão do curso de letras: 1998

Tempo de exercício no magistério: 5 anos

Tempo de exercício na escola Galharini: 6 meses

Classes em que atua: 6^a , 7^a e 8^a séries

A questão 1 tem o intuito de verificar os aspectos positivos e negativos observados nos encontros das tardes de Terça-feira. Sua opinião sincera é muito importante para eventuais remodelações.

7- O que você achou dos encontros dos quais participou até o momento?

Os encontros me levaram a refletir sobre a minha postura em sala de aula, enquanto professora de língua portuguesa. Foram muito proveitosos, pois por intermédio deles acrescentei informação ao meu repertório teórico, despertou idéias de como trabalhar linguagem de modo atualizado; motivou ousar projetos que levem a momentos diferenciados, mesmo que em sala de aula, tendo como instrutos a lousa, giz, lápis, caderno.

8- O que o levou a pensar em trabalhar com a produção e encenação de peças teatrais com seus alunos? (Se já trabalhou ou trabalha com este tipo de atividade, exponha sua experiência).

Trabalhar teatro é um desafio, pois nunca desenvolvi este tipo de atividade antes, O que me motivou primeiramente a aptidão e interesse dos alunos. Pensando de um modo mais aprofundado, trabalhar “teatro” me possibilitou falar de produção textual, literatura e arte , oralidade, expressividade sem que os alunos dessem conta disso.

9- Exponha pelo menos 2 objetivos para:

a) O desenvolvimento de textos e apresentações teatrais na escola.

Produção escrita e produção oral

Cidadania: temas transversais

Interação

Valorização da cultura brasileira

b) O desenvolvimento de atividades específicas dos conteúdos de língua portuguesa, a partir da produção e encenação de textos teatrais.

Análise sintática e semântica de textos literários,

Variedade lingüística.

E – QUESTIONÁRIOS (alunos – oficina de teatro)**Perguntas sobre a oficina de teatro realizada no dia 24/06/2006.**

Aluno: João Manuel S. da Silva - **Série:**1º A

1 – Escreva um pouco sobre você e sua relação com a oficina de teatro da qual participou.

Foi uma relação muito boa de muita harmonia

2 – Reflita e escreva sobre as suas idéias sobre teatro antes e após a oficina.

Eu pensei no início que ia ser uma chatisse depois eu percebi que foi mesmo

3 – Como você vê a relação entre a produção de textos teatrais e a aprendizagem de língua portuguesa?

Completamente diferente, porque você se inspira para escrever uma boa peça já o de português não.

Aluna:J. T. Carvalho - **Série:** 2º EM A

1 – Escreva um pouco sobre você e sua relação com a oficina de teatro da qual participou.

A oficina de teatro de que participei me fez entender muitas coisas interessantes de minha vida, me fez ver o porque de algumas coisas como, as diferentes formas de agir e ao mesmo tempo a compreensão que devemos ter com as pessoas. Eu Jaqueline tinha uma diferente forma de ser, eu era uma pessoa que apenas ouvia e tinha medo de falar em público, mas percebi que o medo a gente mesmo é quem faz.

2 – Reflita e escreva sobre as suas idéias sobre teatro antes e após a oficina.

Antes de participar da oficina via o teatro de outra forma, não imaginava o quanto é legal e interessante a maneira e a estrutura de um teatro.

3 – Como você vê a relação entre a produção de textos teatrais e a aprendizagem de língua portuguesa?

Creio que tenha, pois os textos e o teatro é uma grande maneira e explicar a língua portuguesa. Por exemplo: através de uma peça de teatro podemos até tentar contar alguma história do período do romantismo.

Aluna: K. M. D. Prado - **Série:** 2º EM A

1 – Escreva um pouco sobre você e sua relação com a oficina de teatro da qual participou.

Eu gostei muito da oficina de teatro pois nos proporcionou uma visão mais ampla sobre teatro, pois tirou muitas dúvidas e esclareceu idéias que tínhamos que de uma certa forma era errada. Tudo de forma objetiva.

2 – Reflita e escreva sobre as suas idéias sobre teatro antes e após a oficina.

Antes eu tinha idéias muito diferentes do que é realidade pois para muitos de nós teatro era só aquilo de você decorar um texto e depois no palco lembrar do texto. Mas percebi que tem que existir toda uma preparação exige muitos recursos, técnicas etc. Mudou totalmente minhas idéias e me esclareceu muitas dúvidas.

3 – Como você vê a relação entre a produção de textos teatrais e a aprendizagem de língua portuguesa?

A produção de textos teatrais depende da língua portuguesa pois para produzir textos bons tem que ter um pouco de conhecimento sobre língua portuguesa. Assim a produção de teatro reflete o conhecimento da língua portuguesa.

Aluna: D. F.O. - Série: 2º EM A

1 – Escreva um pouco sobre você e sua relação com a oficina de teatro da qual participou.

Foi uma experiência muito legal, pois eu aprendi muitas coisas, além de nos ensinar coisas boas sobre o assunto.

2 – Reflita e escreva sobre as suas idéias sobre teatro antes e após a oficina.

Eu sempre gostei de teatro, mas meu conceito mudou sobre algumas coisas, como o modo de se expressar em cena. Além de ter aprendido várias formas de se interagir com o grupo.

3 – Como você vê a relação entre a produção de textos teatrais e a aprendizagem de língua portuguesa?

É muito boa, pois o aluno estuda e não percebe que o que ele está estudando é a matéria de estudo, além de incentivar o aluno a ler e estudar.

Aluna: J. F. S. - Série: 2º EM A

1 – Escreva um pouco sobre você e sua relação com a oficina de teatro da qual participou.

Eu sou um pouco enérgica, e atualmente adoro me comunicar. A oficina de teatro pra mim foi mais uma experiência magnífica, na qual aprendi muito.

2 – Reflita e escreva sobre as suas idéias sobre teatro antes e após a oficina.

Sempre gostei de teatro, pois adoro observar o comportamento humano. Após a oficina passei a valorizar mais esse trabalho e também a observar com um olhar mais crítico e aprimorado.

3 – Como você vê a relação entre a produção de textos teatrais e a aprendizagem de língua portuguesa?

Acredito que o teatro depende primordialmente da linguagem. Junto com a expressão a linguagem é um dos fatores que mais chamam a atenção no teatro. E

através do teatro também se pode aprender sobre os valores da diversidade da língua brasileira.

F – ENTREVISTA COM PROFESSOR “JOÃO”

Transcrição da conversa com o Professor João²⁹, enquanto assistimos ao vídeo de duas atividades desenvolvidas, por ele, nas aulas de leitura, em duas séries diferentes; uma 7ª e uma 8ª série.

A atividade proposta consistiu na seguinte dinâmica: os alunos foram divididos em grupos, o professor entregou-lhes um texto da fábula Chapeuzinho Vermelho para que fosse lido em voz alta. Cada grupo elegeu um colega para efetuar a leitura. Durante a leitura, o professor entregava, para o grupo, papéis com palavras diversas escritas (computador, Jeans, panela etc.) e o aluno que estava efetuando a leitura inseria a palavra no texto, tentando contextualizá-la. Nesta parte da atividade, os demais alunos do grupo tentavam ajudar o colega (leitor) com idéias.

R - Eu queria que você explicasse para mim esta atividade

J - Pode começar ?

R - Pode começar

J - Na verdade é o seguinte, esta sala é uma sala problema.é uma 7ª B...eles têm grandes dificuldades de aprendizado na área da escrita...né...eles...eu tenho ali...esse primeiro grupo que está apresentando...aquelas meninas de trás...não a que está lendo e nem esta que está entregando...as de trás...elas são as melhores alunas da sala...que diríamos assim...que tem um conhecimento compatível...

R - Com a série

J - Com a série... com a sétima série...e eu posso falar isso tranquilamente...porque eu fiquei com eles um mês inteiro com eles dando 10 aulas semanais com aula de português e aula de leitura junto... agora eu estou só com a leitura... então eu acompanhei a problemática deles... na área... da alfabetização assim... o nível da sala seria assim uma 5ª série... a grosso modo... pra fazer essa comparação...

²⁹ Nome fictício

então... eu tinha um plano de leitura que eu trabalho em 7ª série textos de revistas...né?... em toda coord/ toda capacitação que a gente vai sobre aula de leitura eles mandam que a gente deixe o aluno a vontade pra ler...mostre livros... mostre revistas... né... para que ele faça uma leitura prazerosa...só que eu acho complicado a gente trabalhar a leitura PRAzerosa com certas salas como essa por exemplo que tem dificuldade em ler...então nada que vinculado à leitura vai gerar um prazer para eles ... então eu tento fazer uma adaptação de aula que seria uma leitura né... voltada a própria prática de ler...pra tentar alfabetiza você consegue entender? Que que eu faço? Eu forço eles a lerem..porque eles não têm esse hábito eh.... essa sala é tão problema... que que eles fizeram? jogaram ela lá embaixo próximo do banheiro... o que acaba... piorando a condição de aula por é gente passando no corredor direto.. isso atrapalha a concentração do aluno... então eu tive que mudar as táticas daí depois de muitas tentativas eu consegui encontrar isso aí.. que que é isso aí? Eu pego uma história bem fácil... como Chapeuzinho vermelho...eh.. já trabalhei com eles a história do Patinho Feio...fábulas bem conhecidas mesmo... pra você ter uma idéia a maioria da sala... são trinta e sete alunos...só nove conhecia a história do Chapeuzinho Vermelho inteira...sétima série (risos) só nove... e ainda conhecia porque o mês passado eu passei pra eles o...o novo filme do Chapeuzinho Vermelho... e eles ainda tinham aquela idéia deturpada eles acharam que aquela era a história..eu falei não não é assim..tal...então o que que eu faço... eu pego a história... você tá vendo aqui a história ela ta escrita certinho...são duas páginas é uma maneira que eles vão lendo e eu coloco trinta palavras ou quarenta palavras... objetos... totalmente... tipo... torneira pia e a maneira que eles vão lendo eu dou o papelzinho e eles têm que encaixar aquele objeto na história... com isso o que que eu faço? O grupo lê... essa seria a idéia você vê que não sai certinho (risos) mas a idéia seria assim...

R – é eu tinha percebido

J - o grupo vai lê...né...quando eles lêem a história eles vão fazer uma socialização da idéia do objeto novo na história vão conversar entre eles e...produzir um discurso novo...eles vão acabar criando um texto novo...né... eles tentam... fazer em grupo...você vê que poucas pessoas opinam ali...né...mas quem está por trás da orelha da menina são as alunas que eu falei pra você que...sabem ler que são as

que têm realmente conhecimento compatível pra série e elas que estão falando olha... toda hora que a menina tem que introduzir um objeto elas que dizem o que tem que falar

R – então você fez de caso pensado...quando você montou o grupo...

J - Não..não fiz...você vê que...na verdade esse é o gostoso dessa brincadeira o que que faço com eles...eu falo assim... gente olha vocês escolhem os grupos... então acaba formando... isso em toda série que eu vou...não sei se é padrão mas os fortes ficam com os fortes e os fracos ficam com os fracos...né... só que o bacana é que os fracos...acabam nesse tipo de brincadeira... se unindo...e formando melhores textos coisas mais bem construídas do que os melhores..porque os melhores se isolam..fica só na idéia de quem sabe...tipo do grupo quem sabe é ela... então é ela que vai falar...agora quando todo mundo não sabe... é todo mundo que vai falar... entendeu?... então como eu disse pra você é uma sala problema e olha como eu consigo atenção deles no grupo... eles não conseguem prestar atenção em mim...mas eles prestam atenção nos colegas...né... e eu tento TOdo tempo não atrapalhar... você vê que eu só falo no final

R – ahan...

J – então olha essa atividade sem a câmera na sala ela flui mais rápido... entendeu? e eles interagem mais... eles estão meio inibidos ali olha... olha ali olha aquele menino que está atrás do gordinho...aquele negro ali.. você está vendo? ele é gago... e eu consegui gravar todo ele...e eu gostaria que você prestasse atenção especial na parte dele pra você ver o esforço que esse menino faz para produzir a fala... ele não tem problemas na escrita e ele consegue conversar... assim e o professor que ele pede pra conversar é comigo... e eu fico numa sinuca de bico... porque pra falar uma frase ele demora... de dez a quinze minutos (riso)

R - mas ele escreve bem?

J - escreve bem...escreve bem ele tem/ e outra além de escrever bem ele cria muito bem...() olha esse grupo já é um grupo de alunas fracas assim ...não...não gosto de

qualificar o aluno... mas alunas que o nível de conhecimento delas não está compatível com a série... né... observa pra você ver que aquela do canto ali olha... ela não participa ela vai ficar parada ela é analfabeta funcional...

R – ela não sabe ler?

J – não... ela lê assim...abelha...palavras que ela decorou..assim...ela decorou a forma

R – e ela está na sétima série....

J – sétima série...

R – mas assim... o que você acha que auxilia... essa prática que você está fazendo com eles aí na produção oral?

J – na produção oral?

R – é

J - Quando eu introduzo o objeto eles têm que recorrer ao repertório deles de palavras pra fazer uma adequação no texto... né... e eles têm uma postura comigo ...que eu não corrijo eles quando eles falam...como é uma cidade de de região rural...todos eles têm um problema de::: eles falam expressões regionais mesmo... né... então eu não corrijo...quando eles falam uma frase..eu repito de novo a frase correto...correto não...gramaticalmente correto...então na hora de produzir o texto eles tentam utilizar a gramática normativa mesmo...daí eles vão...e quando eu estou perto...eles pegam aquela palavra cama no meio daquele texto eh... Chapeuzinho entra na casa da vovó vai até a cama...daí eu entrego lá..pia... daí eles adequam até o verbo...chegando à pia... que que acontece? Você vê que na própria leitura eles dão aquela pausa pra fazer...o/a o reconhecimento de como eles vão encaixar aquilo na história... então...eu falo que essa atividade ajuda a produção oral deles ...porque reforça o::: o conhecimento que eles têm... e eles têm o trabalho de trazer isso à tona porque a maioria são palavras que eles conhecem... que eles já viram...quando

eles não conseguem encaixar essa palavra de maneira nenhuma eles pedem ajuda...professor como eu vou dizer isso? Professor é eu di como que é...como que eu falo aqui...entendeu? e isso ajuda...primeiro porque eles perdem a inibição na fala...porque o maior problema de você trabalhar o oral com o aluno é a própria inibição que ele tem de falar com a gente..e quando ele vai conversar com o professor...igual os meninos do colegial conversam muito comigo sobre outros assuntos pessoais deles...só que eles usam uma linguagem muito informal..porque eles me trazem pro campo do amigo...eles esquecem o campo do professor... e como eu não posso quebrar esse elo amigo.. que eles me deram essa liberdade... eu não posso usar aquele momento pra trabalhar com eles ...certas coisas..porque eles estão falando de problemas pessoais... entendeu?..então nesse contexto...essa é uma das maneiras que eu encontro... de....

R - Pra fazer com que eles soltem a fala

J - Sem entrar no contexto pessoal

R- Pela leitura...então?

J - Pela leitura... e trabalhando a leitura.. eu não vou falar pra você que eu consigo em todas as séries...a minha idéia era diferente... eu desenvolvi essa idéia numa sala muito boa.. porque eu tenho uma 5ª série uma 5ªA que é uma benção de Deus ... é a série perfeita... são alunos plenos de conhecimento...eu tenho duas duplas de gêmeos que são disléxicos assim...mas é por problemas físicos mesmo...não é problema de alfabetização... e o resto...a maioria veio de escola particular...então eles têm um conhecimento bacana pra se trabalhar...todos..é vieram assim do ensino base com um repertório de escrita assim maravilhoso...você vê textos dele bom...uma menina da 5ª série ganhou o prêmio de::: de frases sobre hanseníase ...da 5ª série de uma escola de 5ª a 3º Ensino Médio aí você tem base da sala em que eu trabalhei esta atividade...

R - Mas você falou que eles vieram de escola particular...

J - A maioria

R - Então eles são de outro segmento social...

J - De outro segmento social

R - Diferente do que a gente está observando aqui nesta 7ª série

[

J - por isso que eu escolhi ela pra trabalhar entendeu?

J – esses meninos aí que você está vendo olha...

[

R - que ficam no fundo

J – esses meninos do fundo olha esse menino é analfabeto funcional... aquele outro menino ele tem problemas na escrita de ordem gramatical...só que ele tem um conteúdo pessoal muito bom... ele tem idéias assim... eu tenho um trabalho que eu faço com eles...que é... a gente constrói uma novela... que eu até tentei gravar numa 8ª...mas a fita não deu...essa novela eu passo pra eles... é... dois personagens...dou um começo pra novela...que seria a história..né... eu falo pra eles..que eu falo pra ele que é a novela das 8 ...é a novela das 8ª ..que eu falo pra eles é um dramalhão mexicano... e eles construindo a história... esse menino fez uma história assim...tirou idéias assim que não é coisa que ele viu na televisão... não é coisa não é idéia batida igual a maioria põe ...sabe essa coisinha é Malhação... não é coisa assim mamão com açúcar que eles estão vendo assim... e ele não tem leitura nenhuma...quer dizer eu não sei de onde esse moleque conseguiu tirar...

[

R - então quer dizer... em determinados

[

J - olha é esse o grupo dele é esse que está lendo... o Alexandre...e ele é ele tem problema físico na mão.. aquele dedo/ o dedo dele ele esmagou quando ele era pequeno num moedor de cana...então o pessoal chama ele de... Aleijadinho...discrimina ele assim...tal...observa pra você ver..até a fala dele... olha lá ó...e ele fala... você

vê..olha... entro na internet pra conversar com sua vó...ele não tem acesso a computador...não tem acesso a nada...mas ele sabe que um computador através da internet vai conversar com outra pessoa..pra saber ou não... entendeu? ele mora no sítio esse menino... ele levanta cedo tira leite vai pra escola...e volta pra trabalhar na roça...

R – então...mas olha... então se você está falando pra mim que...ele tem pouco potencial na leitura... na leitura decodificação?

J - Não ele tem pouco potencial na escrita... ele lê decodifica...cria maravilhosamente bem...

R - Ele interpreta bem...

J - Ele interpreta ele tem dificuldade com palavras...

R - Então o que falta pra ele é organizar a escrita

J - A escrita...só...

R - Então...quer dizer... a leitura ela abre esse leque de possibilidades de idéias que ele tem

J - Só que eu já fiz um teste com ele...quando eu pego alunos que eu vejo que tem essa capacidade... entendeu? Eu trabalho algumas idéias com eles... então eu passei pra ele... alguns livros.. dei o nome dos livros pra ele ler...daí ele não foi atrás...daí eu levei o livro pra ele ver...né...deixei com ele...ele ficou com o livro mais ou menos uns vinte dias... daí eu perguntei algumas coisas sobre o livro... e ele não leu...talvez tenha passado longe do gênero que ele goste e tal...mas o que eu vejo nele assim...ele não desperta interesse assim...pela leitura:: vamos dizer assim oficial..ele gosta de ler outro tipo de coisa... não sei o que ele lê.. mas ele tem boas idéias

R – mas ele lê então...

J – alguma coisa ele lê porque essas idéias dele não são idéias vinculadas a TV a a produtos jovens que eles vendem assim... sabe não é uma mídia formada a idéia dele...pela própria postura dele como pessoa você vê que ele tem...de algum lugar esse menino tira uma instrução... não é dos pais ...eu já tive possibilidade de conhecer a família...() olha você está vendo aquele outro ali olha... aquele que está com a mão no bolso ali...ele também olha ele escreve muito mal...ainda está naquela fase pré-silábica..

R – na sétima série?

J – sétima série... olha hoje acho que de sétima série...cada sala ...de uns 35 alunos pelo menos 4 estão nesse pé...daí desses 4 ou 5 você tira 1 ou 2 que são por problemas físicos ou mentais e o resto...

R – mas olha se você parar pra pensar se de trinta e cinco...quatro e se dois só

]

J - não é um número muito grande

R - quer dizer então... um programa assim...paralelo poderia auxiliar

J – não poderia

R – não?

J – por exemplo assim...eu vejo...e eu falo pra você que não poderia pelo seguinte...a postura do... o que eu vejo hoje na escola..que eu trabalho... o problema não está na falta de programas pra auxiliar esse aluno a aprender...é:::: não puxando a sardinha para o lado dos professores...mas falando o que eu vejo principalmente de um lado crítico... nós temos lá... na escola... a Badé que é uma excelente profissional...ela é formada em pedagogia... ela trabalha alfabetização com as crianças que não são alfabetizadas e ela consegue... ela tem... ela trabalha com um grupo de alunos reduzidos...ela trabalha com um grupo de 5 a 6 alunos que a coordenadora separa assim...desses 5 ou 6 alunos ela consegue alfabetizar... no

mínimo 70% você vê que ela é uma boa profissional... só que você pega casos como o daquele menino ali por exemplo

R – o que está com a mão no bolso?

J - o que está com a mão no bolso... é ele é um caso que... ele vai no reforço... ele frequênta o reforço e se recusa a fazer as atividades... e como ele já chegou na sétima série e ele tem plena certeza que ele vai para a oitava... ele não esquenta a cabeça... e quando você cobra ele...se você fala alguma coisa... fulano você tem que tomar uma atitude né...ele fala professor... não dá nada não... ele não tem aquela postura pessoal... e não é por falta de apoio... os pais dele têm mais conhecimento que os pais do Alexandre... eles são pessoas mais escolarizadas que os pais do Alexandre...(riso) e você vê que ele é o líder do grupo né?

R – ahan...

J – ele é o líder do grupo e é a turma do fundão

R – a gente percebe pela...

J - cada um tem um grau de dificuldade aquele menino que está encostado lá na parede... é um até que o Cláudio teve um problema com ele...é o que os pais estão se separando e tal... é outra dificuldade que ele tem... no mesmo problema...então igual eu estava falando e agente acabou mudando de assunto... na minha opinião o que a escola precisava hoje não é tanto uma recuperação paralela..também isso...é lógico...faz parte mas eu acho que ela precisava de um acompanhamento psicológico para os alunos...entendeu? esses alunos eles têm problemas de ordem pessoal () eles precisam de um acompanhamento psicológico... uma psicóloga resolveria essa conduta desses alunos...olha o gago que eu estava falando pra você... e eles são um grupo de cdfs é o gago o menino de óculos você vê que eles acabam se unindo assim... de uma forma bem interessante

R – os iguais... eles vão se procurando....

J – é eu digo assim ... que eles são os diferentes né? Eles não são nem os iguais... que você tem ali...um menino que é hiperativo que é o de boné... você tem um que é gago... você tem que é discriminado porque é cego... você tem um que é gordinho...eles são diferentes só que eles são diferentes dos demais então eles se unem...olha na leitura ele vai rápido pra não gaguejar observa (silêncio) está sentindo a dificuldade... na fala?

R – ahan...

J – e ele está tremendo...toda vez que ele vai falar em público é isso

R – ele treme

J – e o único professor que ele fala que deixa ele falar sou eu... teve a última aula que eu dei que eles tinham que criar um super herói né... eu levo uma foto do homem aranha... uma foto do do do homem crocodilo né... que são dois super heróis um bonitinho e um feio e eu falo pra eles.. olha vocês tem que criar um super herói...daí depois eu escolho os melhores... e às vezes mesmo sendo não tão bom... eu peço pra ele ler porque na hora da leitura ele vai rápido ele não gagueja então eu vejo que ele se sente bem com aquilo né...então naquele dia como ele criou um super herói feio e começou a ler e o poder do super herói dele era o grito...você vê que ele tem problemas psicológicos relacionados à fala... você vê que até na no herói dele o herói dele o forte era o grito

R – então esses alunos que sentem maior dificuldade... é assim eles têm mais resistência pra falar... então...pra falar assim quando você cria uma situação... não falar assim na classe... falar pra se apresentar lá na frente... fazer atividades orais

J – eles têm... só que comigo é assim... eu falo eu costumo já escutar eles... porque toda vez que você propõe uma atividade como essa a primeira coisa é... eu não vou ler... eu não vou fazer... né... então eu já falo pra eles... olha a vida não é assim... não pensem vocês que eu queria acordar às 6 horas da manhã pra trabalhar.. porque eu não queria eu posso ter cara de professor... mas eu não sou bobo...eu não gosto de acordar às 6 horas da manhã e vir trabalhar todo dia... só

que na vida a gente faz coisas que é preciso fazer... e vocês estão aqui para fazer o que é preciso ser feito...então vocês tem que vir aqui né...e funciona assim...e não vinculo isso a nota... não vinculo isso a nota isso é uma atividade que não conta nota não conta nada... tem que fazer porque é uma atividade de sala.. o professor se fosse aula de português eles teriam que copiar um texto... ler um texto responder questões? Essa é a atividade deles... como é uma aula só de leitura por semana... depois eu analiso na hora que eles estão falando quem participou... qual é o comportamento... na outra semana não vai poder ser o mesmo que vai ler...porque os grupos se formam os mesmos... então no final de um mês com quatro aulas por semana eu consigo analisar não todos... mas uma boa parte

R – e melhora... a participação deles

J – a participação melhora no final do bimestre quando eu premio o aluno que se sai melhor

R – então eles são movidos à premiação?

J – não não não são movidos à premiação... mas melhora porque eu vejo da parte deles um esforço pra tentar fazer pra ser reconhecido como o aluno que ganhou... na verdade pra eles o prêmio é irrisório... tem vezes que eles não gostam do prêmio...porque eu dou um livrinho... sabe? Peguei uma promoção do 1.99 aqueles livros Senhora...Sinhá Moça Iracema...coisa que nem o colegial gosta de ler... então eles nem gostam do prêmio... eles não gostam mesmo... ele todos reclamam professor mas o senhor vai dar esse livro? esse livro é chato e eu não vou ler... eu falei pra ele assim... põe na sua estante de enfeite... daí o último que eu falei isso... falou pra mim que não tinha estante (riso) então... é... eles fazem... mas daí a sala fica... é::: ele foi o melhor... ele foi o melhor...eles gostam de se qualificar como os melhores...olha ele olha você vê o alívio dele... ele mesmo se bate palma... ele...

R – depois que termina a atividade...

J – é... esse grupo olha aquela aluna que está lendo... ela não era alfabetizada... a Badé que alfabetizou... e ela foi minha aluna de informática em um projeto de

números... e eu acabei de alfabetizar ela no ano passado... sexta série... ela consegue... olha como ela lê bem...

R – quando você fala que o aluno entra na quinta série e ele não é alfabetizado... assim... como assim... ele não é alfabetizado?

J – ele não é alfabetizado... por exemplo se você ditar pra ele uma palavra... por exemplo... preconceito... ele não consegue escrever... ele não conhece a a as vogais... daí por exemplo... você dita.. o preconceito é a rota que trava o mundo...

R – mas ele copia?

J – não... ah.. copiar ele copia... todos eles são copistas...né... tanto que quando eu entro numa quinta série a primeira atividade que eu dou é o ditado...eu pego um texto pequeno de três ou quatro linhas e dito...porque daí você já descobre quem sabe escrever e quem não sabe...porque quando eu comecei a dar aula...o primeiro ano que eu dei aula... eu passei três meses acreditando que eu tinha três alunas na sala que eram as melhores alunas do mundo...mas na verdade elas eram copista e eu não sabia...

R – mas então voce não trabalhou com produção de texto

J- não trabalhei...quando... porque eu comecei dar aula no solavanco...daí... o que que eu fazia eu levava atividade...passava atividade na lousa... explicava os exercícios né... lia o texto com eles... eu lia o texto com eles na lousa e pegava as questões... geralmente eles pedem...professor a gente pode sentar junto... e eu deixo... eu não gosto dessa coisa... eu odeio essa postura de aluno ficar olhando para a nuca de aluno... eu acho que se eles estão na sala de aula eles são seres humanos e eles têm que interagir...sabe eu vejo essas:: carteiras aí meio que como celas tanto que você pode ver que na minha aula é tudo meio junto assim...eu não ligo pra essa organização física deles... é:: eu deixo eles numa postura pra que eles relaxem mesmo e:: eu deixava e elas copiavam e respondiam traziam o caderno pra eu dar o visto...e eu dava o visto e eu via que as respostas estavam sempre iguais as das amigas mas eu achava que era porque elas sentavam juntas...daí um dia

numa reunião de de de coordenação o pessoal levantou o nome delas porque elas vinham pra Assis...porque elas tinham/ uma delas tinha problema ...daí eu conversando com a coordenadora...a coordenadora falou...não... ela é copista e tal...daí o que que eu peguei e eu fiz eu dei uma atividade...na atividade eu passei um pedaço do texto na lousa...falava duas frases... passava outra frase e falava duas frases...porque na verdade era um diálogo..né...então eu escrevia o contexto e ditava o diálogo...escrevia o contexto e eles continuavam o diálogo...só que nestas duas pausas eu fiquei observando ...já fiz isso pra ver... e foi fatal... ela olhando no caderno da amiga...entendeu? e em prova se for uma prova...igual eu passava pra eles uma prova de exercícios... els não faziam...faltavam no dia da prova...e eram meninas assim...bem cuidadas você via que a família tinha preocupação com elas e elas por ser meninas tinham aquela vaidade feminina preocupação com a aparência e tal...você não vê problemas nelas...não dão problemas de comportamento...a maioria desses alunos disléxicos não apresentam problemas de comportamento...são poucos...tem casos assim...eu tenho uma oitava série que tem a Janaína que é totalmente disléxica...ela é louquinha de atirar pedra assim...mas ela leva a loucura pra afinidade pessoal...ela tenta fazer amizade com você...fazer suas provas seus exercícios ... como ela está aprendendo a ler e a escrever agora...a gente faz uma provinha pra ela de// achar o A da abe:::lha...

R – qual série?

J – oitava série...né mas ela é disléxica ela faz tratamento psicológico e tal e a sala não discrimina ela... e nem a escola...

R – essa é outra classe?

J – é...essa seria a produção da novela essa é a série da J. a J. não está aí... no dia que eu dou aula pra ela faz aula no Centro Especial de Assis no Carolina...que é só para alunos deficientes... essa é a pior sala da escola...

R – pior que a sétima... a anterior?

J – vixe... bem pior... porque essa tem 42 alunos

R – e que série que é?

J – oitava... eu peguei as piores salas pra você ter uma base de como é o ensino hoje ...porque por exemplo fica completamente...humanamente impossível você trabalhar com essa quantidade de alunos ...é humanamente impossível...olha uma maioria feminina você está vendo?

R – e mesmo assim as meninas...

J – são as piores... são as piores... o feminino hoje ele é muito diferente do que você viu na escola viu? Eu diria pra você que dos últimos seis anos pra cá... a postura feminina mudou muito...mudou muito muito mesmo...essa idéia de posturas femininas e masculinas que a gente tinha na nossa geração caiu por terra...

R – Qual é a atividade que você propôs pra eles aí?

J – essa é assim...você está vendo esse papel que eu estou entregando para os grupos? Ali tem o nome de um personagem que a Paty ... a Paty é morena...olhos verdes...corpo escultural...ela é uma Juliana Paes da vida...e o Maurício que é um Kauam () na vida e eles se apaixonam... é esse é o contexto da história que eu conto pra eles... só que Maurício trai ela ... e eles tem que fazer uma... e eles são o Maurício...cada grupo é o Maurício e eles têm que fazer uma desculpa... um discurso de desculpa pra que ela perdoe ele..né? ... e eu separo um grupo pra ser a Patrícia...então esse grupo... esses alunos desse grupo é que vão selecionar as desculpas que eles acharam melhor... o grupo que deu a desculpa melhor que consegue ser selecionado é que escolhe o seguimento do novela ... se ela perdoa ou se ela não perdoa...daí quando ela perdoa ele a gente começa a construir a história.. daí geralmente/eles quando...eu deixo pra dar esta atividade só na 8ª série...daí quando eles começam a contar a história eles vão falando das próprias vivências deles eles vão contando...a Patrícia fica GRÁVIDA...abandona os estudos... este é o segmento que eles dão...sempre termina assim...né e eles não conseguem eh ...eu falo isso... todo ano...em pelo menos uma sala eu dou esta atividade então eu posso dizer pra você que são...seis novelas que eu já produzi...

nestes três anos e eu nunca vi um final feliz...eles não conseguem ver felicidade assim...

R - Mesmo sendo sempre romance?

J - Mesmo sendo romance

R – você pega sempre romance?

J – não...eu dou a introdução do romance...eu pego dois personagens assim... é de mídia pra dar uma idéia pra eles pra eles conseguirem alçar vôo na imaginação... e solto na mão deles pra produzir... sempre acaba assim

R – mas esta produção é só falando...

J – é eles só falam...só falam...né... eles é...alguns fazem anotações pra não se perder na hora da fala que eles tentam organizar o discurso deles...só que na hora de apresentar que era o legal pra você ver é que um começa a falar e o outro entra no meio...sugerindo né...eles têm uma coisa muito forte de não deixar só um locutor no grupo...eles... todos tentam falar ao mesmo tempo... e...eu tento fazer isso sempre em sala problemática...porque como é uma atividade que consome três aulas pra gente conseguir concluir a história é::: depois fica o comentário e os grupos vão arrumando durante a semana as idéias pra apresentar na outra aula..e no corredor quando eles me vêem... eles dizem...ai professor eu já sei o que ele vai falar...ai professor eu já inventei uma coisa pra ele dizer pra ela..né...que quando eles falam assim ah... aquela menina que estava ...se eles são o Maurício no caso... aquela menina que estava comigo é minha prima e tal né...eu falo pra eles...mas gente vocês estão namorando já faz seis meses na nossa história...vocês acham que ela não conhece a família dele?...esta história não cola...vocês tem que sair dessa e tal...teve duas sala que eu consegui chegar no Maurício procurar um emprego... e tiveram esta preocupação de que o Maurício...quando a namorada fica grávida...busque um trabalho e tal...

R – Mas eles é que construíram que a namorada ficou grávida...

J – eles que construíram...isso é fatal todas as histórias eles engravidam ela...é a concepção que eles têm de relacionamento hoje é essa que a menina vai engravidar...entendeu?...acho que esses trabalhos que são... acho não...posso dizer isso sem medo...esses trabalhos de conscientização sobre Aids que existem nas escolas forçam tanto esse lado que invés de criar uma idéia no adolescente no jovem de que ele vai pegar uma doença...cria uma idéia no jovem que ele vai pegar uma doença terminal que seria um filho (riso)... então é complicado

R - Então você acha que quando você faz essa atividade você está e:::enfaticando a produção oral dos alunos

J – então não sai da maneira que eu planejo...entendeu? porque o que eu queria na verdade era que o aluno quando eu faço uma história dessa e tal... ele se soltasse e acabasse produzindo um discurso dele em cima da história pra que eu pudesse separar o que é história e o que é dele... o que é produção dele né...nas histórias tipo fábulas em que eu vou introduzindo objetos fica fácil...fica fácil porque...igual quando eu dei o exemplo do Alexandre lá...que falou coisas sobre a internet...você vê que são coisas dele mesmo fica fácil você separar o que do texto e o que produção própria...o que seria produção dele...o que ele pensou o que ele falou né...eu consigo...

R – separar o que é leitura do que é produção de texto que ele criou que ele falou

J - que ele criou que ele falou...que é o oral dele mesmo e::: e fica fácil porque em um grupo de cinco pessoas... os cinco ali...eles conseguem a partir de um mesmo objeto ter idéias diferentes ...quando é um grupo que você pega igual aquelas meninas lá em que só duas produzem...você sabe que as idéias são só delas...as outras nem opinam...só falam...só que trabalham a leitura...e já é um avanço...só que na produção da novela eles vão conduzindo pro mundo deles ...quando eu comecei essa atividade a minha idéia era trabalhar o oaral...mas na verdade com este tipo de atividade eu consigo mais me aproximar deles ...do pensamento deles...e daí eu caio em um problema...enquanto professor...eu queria me aproximar do aluno pra trazer ele pro lado do conhecimento e às vezes ao invés disso...nessa aproximação com o aluno eles acabam me vendo como um amigo e vindo conversar

comigo trazendo problemas e mais problemas... e é a hora do discurso onde eu não posso corrigir...eu não vejo naquele momento eu/é lógico eu tento fazer uma adequação da fala deles e tal...mas naquele momento...principalmente porque eles só me procuram com buchas...grandes mesmo... né...e::: eu não consigo...acabou virando outro lado da atividade...eu resgato o aluno pra minha aula...todos eles têm uma postura na minha aula...mais por respeito...eles me respeitam muito eles:::procuram opiniões tanto que esta oitava série é a pior sala mandou fazer uma camiseta pra mim...eles cobraram de todos os outros professores e a minha eles me deram...falaram olha professor não conta pra ninguém que a gente deu a sua...porque quando eles vieram me vender eu falei pra eles..gente eu sou professor eu ganho muito pouco....porque se você for comprar de todas as classes...você tem um prejuízo grande...eles gostam de mim como amigos então eles me respeitam né...fazem todas as atividades que eu peço... tem uma atividade de descrição que eu peço pra eles e acaba trabalhando fala também...que cada um tem que descrever um objeto no concreto e no abstrato...no abstrato eles acabam soltando o discurso...mas eu acabo vendo que eu prendo eles numa idéia de discurso...

R - O que que pra você então seria o ideal pra ajudar esses alunos a produzirem textos falados...né...assim...melhores mais organizados...

J - O que eu tento fazer...isso é o que eu tento e eu tenho conseguido fazer...é aproximar eles pra situações de uso real da língua...entrevista de emprego...né...igual nessa novela por exemplo até mesmo a capacidade que eles têm de sair de situações através da fala e::: o principal através destas atividades é mostrar pra eles a importância da fala... através de quando eles conseguem assimilar que a fala é importante...eu falo gente...como que vocês vão aprender a nadar? Nadando tem que entrar na água saí de braçada...como que você vai conseguir aprender a falar bem...conhecer novas palavras pra poder enriquecer a sua fala? Vocês vão ter que ler...não importa...tem que ler qualquer coisa...até papel do chão...vocês estão passando pelo corredor aqui...olha tem um monte de trabalho de educação artística...lê o nome dos alunos... a quinta série eu já sugeri que eles saíssem procurando erro nos nomes dos alunos... e eles acham...né..então o que eu falo pra eles é isso...vocês vão aprender a nadar nadando...e pra aprender a construir um discurso...uma fala que é o que vai fazer de vocês pessoas... a fala é

uma primeira imagem que uma pessoa constrói de você...você saiu desta...porque eu falo pra eles que a escola não é o mundo...ela é o começo...o mundo lá fora é o mundo fechado é um mundo preconceituoso...eu falo o bonito aqui hoje ele não vai ser bonito lá fora...eu tenho um aluno naquela sétima série que é o que estava filmando pra mim...que ele é o galã da sala...eu falo pra ele...hoje aqui dentro nesse pequeno espaço aqui você é alguém...você está construindo sua personalidade aqui...só que você tem que entender que isso aqui é um pedaço de um pedaço mínimo de Maracá e Maracá é um pedaço de um pedaço mínimo de São Paulo ou seja...você não pode basear isso aqui como a realidade isso é parte da realidade...então vocês têm que construir alguma coisa aqui de concreto pra levar lá pra fora...e quando vocês forem procurar um emprego... eu bato muito no emprego nestas ocasiões porque todos eles têm uma visão... de tanto ouvir dos professores...os pais falarem que se você não estudar você vai cortar cana...que eu já falei pra eles naquela escola que o dia que eu ouvisse aquela frase...eu ia fazer questão de fazer o aluno escrever trezentas vezes na lousa que cortar cana é um trabalho como outro qualquer e que até pra fazer isso vai precisar de estudo que eles acabam com essa idéia...porque eu acho que o professor que falou isso pra eles não tinha idéia de que o pai de todos eles são cortadores de cana...foi um mentecápito que caiu lá pra dar aula e falou olha se você não estudar você vai cortar cana...então eles falam essa frase...ah...se eu não conseguir nada eu vou cortar cana...meu pai corta cana e me sustenta... porque porque o cara acabou ofendendo a própria origem deles desmereceu o que eles tanto amam...então eu falo pra eles gente olha vocês tem que pensar diferente...então se aprimorar...já que não consegue ser um gênio aí na parte da escrita...eu li aqueles textos que você mandou sobre postura de discurso...passei pro pessoal do terceiro colegial é que faz parte hoje da apresentação da pessoa...uma empresa hoje quando vai contratar uma pessoa...eu falo porque eu já tive empresa e a primeira coisa que eu via quando ia contratar um funcionário era qual que era a postura dele...e se ele tinha condições de evoluir... eu tive um funcionário que quando começou a trabalhar pra mim ele andava de boné...não falava andava de cabeça baixa... e o máximo que ele fazia era uhum...uhum... e hoje ele tem a empresa dele...é um menino bem sucedido...porque ele tinha potencial

R - E essa postura que você diz é a pessoa conseguir é::: se comunicar bem

J – se comunicar...porque eles não conseguem transmitir o que eles querem

R – o que eles pensam

J – não o que eles querem mesmo né...porque o que a gente pensa é difícil mesmo a gente transmitir... eu mesmo estou estudando continuo estudando e às vezes não consigo falar o que eu quero... o que eu penso realmente...mas eu digo você transmitir o que você quer...já é um fato né...porque a gente pensa é muito amplo...depende de muitas coisas né...o que eu vejo... eu olho por exemplo uma coisa...eu vejo um problema enorme...igual eu vejo um aluno...eu não consigo analisar igual muitos professores analisam...só como um problema gramatical...ou como um problema de leitura ou ele tem um problema de alfabetização...eu vejo mais...eu vejo ele tem um problema familiar ele tem...um problema financeiro...né... eu faço uma atividade com os meus alunos que é o que você quer e o que você precisa...né...eles precisam de coisas básicas...que eu falo pra eles que nem tudo que a gente quer a gente precisa...igual por exemplo... agora o auge é o mp4 eu falo gente...a gente precisa disso?

R – e eles são pobres...

J – né::: é isso que eu falo vocês precisam disso? Não precisam é uma coisa que não te faz diferença...primeiro porque aquele negócio é pra ouvir música na tua casa você ouve no rádio que é o mesmo preço hoje de é... você tem que trabalhar com eles muito a auto estima né...eles têm a auto estima muito debilitada e::: o que você precisa e o que você quer...o que eles precisam são coisas básicas...a maioria coloca roupa...roupa...e o que eles querem...a maioria é atenção... então quando eu vejo igual ao Alexandre que eu vi a história que ele construiu...o herói que ele construiu eu vejo num menino desses um potencial enorme... mesmo vendo que ele escreve cedo com s que ele não consegue separar é::: como na hora de escrever vou embora ele escreve tudo junto... sabe ele tem problemas de ordem gramatical mas de raciocínio ele não tem problema nenhum ... o que ele precisa é o quê? Uma sala que dê condições de você trabalhar essa dificuldade com ele... entendeu?...porque que um aluno desses não vai para o reforço? Porque é injusto

você colocar um cara que tem um raciocínio desses igual...ele é bom em matemática...numa sala que você tem problemas muito mais graves pra colocar lá...precisava só que você tivesse condições de chegar perto do aluno...numa sala de quarenta alunos você não tem condições de chegar perto do aluno...é impossível...é humanamente impossível...

R - Então isso dificulta...trabalhar...mas assim...você está falando que ele tem dificuldades para escrever

J - Pra escrever

R - Mas que ele lê bastante

J - Não ele não lê bastante...ele lê bem...

R - Ele lê bem...

J - Ele lê bem...

R – mas assim lê pegar o texto e ler o texto em voz alta...

J – não me expressei errado...ele decodifica bem... ele traz pra realidade

R - Mas ele não interpreta?

J - ele interpreta...

R - Então ele interpreta...

J – ele interpreta bem...por exemplo se ele pegar um texto igual eu dei pra eles da Ester Catar que faz associação da escola com as fábricas de veículos né...com as montadoras de veículo...ele foi o único na aula de leitura que me respondeu que é porque numa linha de montagem...cada cada pessoa é responsável por uma peça e

na escola cada professor é responsável por uma peça de conhecimento para o aluno...não foi exatamente nessas palavras...mas ele conseguiu...

R – então ele lê....

J - ele lê no sentido ()

R – mas isso auxilia ele a falar bem... a falar bem assim... a se comunicar bem

J- ele não usa expressões corretas...ele não... ele tem a fala da região...

R – é...o que é normal

J – tranqüilo...mas ele se expressa muito bem...todos os alunos que conseguem decodificar tudo que lêem têm uma pronúncia tem uma fala tranqüila né...eles não se apertam em situações que eles necessitam da comunicação...até mesmo você vê nessa produção da novelinha quando o rapaz tem que inventar uma desculpa pra menina e tal... os alunos que são tidos como os piores os bagunceiros e tal eles saem por cima...e os que não conseguem decodificar texto mas tem uma vivência...são os malandrinhos os espertinhos...se saem bem também...muitos do::: igual tem nessa sétima série eles colocaram um menino chamado Luis...ele é aquele aluno cdf...faz tudo quer tirar 10 em tudo..não abre a boca,,e os professores... é complicado a gente falar...porque a gente acaba criticando os professores (riso) mas é verdade...os professores confundem o bom aluno com o aluno quieto...eu não tenho essa visão de bom aluno porque eu nunca fui um aluno quieto...então eu não tenho esse preconceito de o aluno falar...tanto que eu falo pros meus alunos gente vocês podem falar à vontade porque eu sou surdo...vocês estão incomodando os outros e quando a gente começar a incomodar os outros vocês diminuem o tom...mas é::: e os professores dão notas boas pra ele mesmo quando ele não vai muito bem nas provas... eu conheço vários profissionais que nem aplicam prova e dão nota pela cara do aluno...olha pra cara dele e dá dez... então ele mesmo não consegue se sair numa situação de fala dessa...ele usa até a a a fala dele...a pronúncia ele escolhe as palavras pra falar...ele é o tipo de aluno que lê dicionário pra colocar palavras do jargão da língua...pra construir frases bonitas assim...porque

ele gosta de se sentir um intelectual...e ele não de certas situações que um aluninho que às vezes é::: esta na fase do analfabeto silábico lá e na fala constrói do jeito dele uma forma de sair da situação..

R – ele argumenta...

J – ele argumenta...teve uma atividade que eu faço que é a entrevista de emprego...que eu falo pra eles o cargo que eles estão concorrendo e tal e no final eles têm que dizer pra mim...porque que eles merecem esse emprego... que é uma pergunta padrão... acho que em entrevista de emprego acabam fazendo e::: eu pego sempre...eu vejo uma referência na sala de aluno caxias pra ser o primeiro a falar pra ver se alguém vai tirar do discurso dele as idéias pra construir o seu né... eles sabem sim... cada um constrói o seu discurso...

R – é legal...então esta atividade de de perguntar de colocar uma situação real de procurar um emprego ela é boa?

J – eu gosto...eles gostam...

R – e você faz com que série?

J – no caso ali... eu já fiz de sétima até terceiro colegial...porque eles já começam a trabalhar nessa fase...na sétima série eles já começam a trabalhar... eu tenho aluno lá de 5 série que trabalha informalmente mas trabalha

R – então ta bom... eu agradeço a sua colaboração...

G – ENTREVISTA COM COORDENADORA SAMANTA E COM A VICE-DIRETORA DA ESCOLA

19/04/2006 – Gravação efetuada na Escola Maria Aparecida Galharini dos Santos, na sala da Diretoria. Participaram da entrevista a coordenadora pedagógica da escola, Samanta, e a vice-diretora.

Rozana – (...) perguntar para a SAMANTA e para vice diretora, quais as principais dificuldades que elas enfrentam como diretora e coordenadora pedagógica da escola pra lidar com a questão da expressão pela linguagem das crianças, dos alunos, tanto a expressão oral, quanto a expressão escrita e eu vou partir do princípio que tanto a expressão oral quanto a expressão escrita é... é obrigação da escola...né é o papel fundamental da escola é fazer com que o aluno consiga se expressar por escrito e oralmente se situar dentro do contexto no qual ele vive... como é que vocês/ quais as dificuldades que vocês encontram pra lidar com isso dos alunos...por parte dos alunos e por parte dos professores...

Samanta- bom... eu enxergo assim... são inúmeras as dificuldades ...

]

Rozana –

é...

Samanta– mas tem uma assim que pega bravo...é::: é a questão do aluno que ele vem pra quinta série...pro ciclo II e que não está alfabetizado.. ele tem uma defasagem na escrita ele não escreve por outro lado ele também não se expressa adequadamente por que entre outras coisas ele tem vergonha né... ele se afasta...ele não faz... hoje nós tivemos um evento aí né... o professor pediu pra que ele fizesse um relatório uma avaliação da aula...né... o que ele gostou o que ele aprendeu o que ele sabe e como ele não sabia escrever ele se sentiu mal é mal perante os outros que estavam fazendo aí quando o professor foi conversar com ele...ele disse eu não ler eu não sei escrever... aí ele se afasta também.... ele fica mais agressivo ele fica mais arteiro... ele faz bagunça... ele fica indisciplinado não consegue desenvolver...bom... essa é uma dificuldade que eu acho...a outra que eu acho que faz bastante falta é a questão da::: da leitura:... eles não tem um uma formação leitora né...quando vem pra cá eles eles poucos alunos tem uma

competência escritora e leitora adequada pra série..né... a gente tem recebido com bastante defasagem... aí o professor tem que voltar trabalhar como se fosse um PEB I numa classe grande... e muitas vezes ele não sabe como... né... trabalhar essas crianças em casa ele não tem assim... essa formação o pai que lê a mãe que lê... pais que estudaram... são poucos... a grande maioria na nossa escola não tem uma formação..é::: no estudo...pais que estudaram...muitos dos nossos alunos do noturno são os pais...esses que são nossos alunos da suplência são os pais dos nossos alunos do diurno eles... também não tem isso em casa... e acho que nós também falhamos muito ainda...nós procuramos os caminhos né... mais ainda....

Rozana – o Sandra e Roseli...mas tem projetos... vocês têm projetos específicos pra trabalhar com a:: é::: o desenvolvimento da expressão é::: pelo menos a expressão escrita:: né... e organização da fala... alguma

]

Samanta - a gente sempre faz projeto pensando na escrita achando que a oralidade acompanha e nem sempre acontece isso... né... então a gente sempre faz projeto de recuperação de língua portugUESa... de matemática né... agora que a gente ta ampliando um pouco até por que a gente não tem muita liberdade pra ta ampliando...por exemplo o jornal que o Cláudio vai desenvolver na escola entrou como projeto de língua portuguesa alunos com defasagem na escrita pra que possa trabalhar além da escrita além da oralidade é... alguma coisa diferente...que seja atrativa pra eles é... tem a sexta aula que o Estado colocou...que...

V.D – aula de leitura

Samanta – que é a aula de leitura... mas é muito cedo ainda pra gente

]

V.D - pra fazer uma avaliação

]

R - exatamente

Samanta – pra fazer uma avaliação se isso vai ter um resultado positivo uma coisa recente e os professores também...estão sendo orientados né...com capacitações pra ta desenvolvendo um trabalho adequado

Rozana - e me diz uma coisa...como é que os professores reagem com os projetos... porque ce ta falando pra mim de projetos extra que são outras pessoas que não são o seu corpo docente efetivo mesmo... que é... que desenvolvem... e os seus professores que são esses da escola mesmo...porque a gente sabe o problema da rotatividade de professor na escola... mas tem um corpo docente que é mais ... é estável...que fica na escola e que conhece por consequência disso conhece a realidade da escola... como é que esses professores auxiliam no desenvolvimento de projetos e como é que eles auxiliam...por serem conhecedores da realidade da escola...que eles auxiliam a direção e a coordenação a pensar em caminhos...ou a desenvolver os projetos que vocês propõem ou que a DE propõe...ou não auxiliam... ou mais ou mais ou menos

Samanta – não...eles auxiliam

(risos)

Samanta – na verdade o professor ele se dispõe a fazer qualquer projeto que você propõe dificilmente alguém aqui...né... alguém diz...não eu não vou fazer...tudo que você propõe aqui...desse lado é bom.. eles...eu vou fazer...posso até não acertar...

V.D – pode ser até com certa limitação...

Samanta – limitação...mas todos tentam né... então esse lado a gente não tem problema né de boa vontade pra fazer as coisas...é...o que eu acho que a gente ainda não aprendeu a fazer adequadamente mas estamos tentando graças ao seu trabalho que a gente não conseguia enxergar esse lado que é a questão da oralidade por exemplo... a gente trabalho sempre voltados...mais voltados mais preocupados com a escrita achando que a oralidade acompanhava... se ele ta melhorando na escrita se ele ta melhorando sua reflexão sua forma de colocar no papel...a impressão que dá é que a oralidade também se o aluno lê o texto na sala de aula... se o aluno né lê a sua redaçõzinha dá a impressão que ta trabalhando a

oralidade...e não é esse o caminho mas a gente não tinha enxergado isso...pela correria...até do dia a dia né ()

V.D – eu acho...eu vejo assim às vezes a gente que está dentro...que está no mesmo espaço as vezes a gente... o dia a dia acaba fazendo com que a gente não perceba certas coisas que o outro que está por fora consegue perceber com mais rapidez

Samanta – Depois da sua apresentação...sobre a sua tese de mestrado sobre a questão da oralidade... o aluno ler um//um o livro o texto do livro didático não é a mesma coisa que ele produzir...ele saber usar a sua linguagem...né na produção

Rozana – na produção

Samanta - nos mais diversos contextos...é que eu percebi...os professores buscando novos caminhos né... aí tem um projeto da escola...que não é só da escola que é do Estado que é o Protagonismo Juvenil... que é deixar o aluno participar o aluno criar o aluno fazer... que a gente sente que ta caminhando né...pra esse lado... mas ainda não é o...ideal não... a gente tem um longo caminho pela frente...

Rozana- e me diz uma coisa...a última pergunta...é... com relação as leituras assim...porque eu sei que o governo do estado está oferecendo cursos de capacitação para os professores... que a Teia do Saber...a Rede do saber... tem vários cursos

Samanta- tecendo leitura

V.D – letra e vida...ler e viver

Rozana – e vocês enquanto coordenadora pedagógica e diretora da escola que estão aqui...e há muitos anos...o que eu acho que dá pra vocês um...dá uma autoridade muito grande pra falar da escola...porque vocês não estão de passagem por aqui... a vida de vocês ela... se constrói aqui no dia a dia da escola...então o

quanto que vocês observam... desde que começou... de que estes cursos começaram vocês observam que houve alguma alteração na atitude na forma de desenvolver o trabalho na sala de aula por parte dos professores...

(silêncio)

Samanta – eu vejo sim uma mudança...do que era quando eu comecei aqui e do que é hoje...

V.D – inclusive eu não estou mais dentro da sala de aula...mas certas coisas que eu fiz hoje eu vejo que eram erradas...então se eu voltasse pra sala de aula hoje... certas coisas eu não faria...assim como eu já cheguei pra alguns professores... e falei ah...até...pelo fato de eles estarem aqui há algum tempo e você ter uma convivência maior...uma intimidade maior não não é m por aí...faz assim...eu já fiz assim eu já errei... fazendo assim...desta maneira né...a questão da avaliação mesmo ontem quando a gente discutiu a avaliação... foi uma discussão muito boa...é é a gente é avaliado a nossa vida nós nos avaliamos a cada momento a cada isso eu posso eu não posso isso eu posso comprar isso eu não posso hoje eu tenho que sair tal hora porque eu tenho que fazer isso na verdade você está avaliando o seu dia avaliando a sua vida...o seu dia a dia e na avaliação também a gente vê...ainda existem falhas mas já se vê a avaliação de uma outra maneira de uma outra forma

Samanta - o medo da avaliação ainda existe... a avaliação voltada pra nota ainda existe...mas a gente já vê graças a Deus uma porcentagem maior de professores trabalhando com uma forma diferenciada...né... a avaliação como diagnóstico mesmo...que conseguiu fazer...o que conseguiu aprender... o que não conseguiu... o que eu preciso mudar na minha prática daí eu acho que com relação o à leitura e a escrita e ao trabalho da sala de aula também acontece isso... tem aquela questão da rotatividade dos professores...nós passamos dois anos com um grupo de professores trabalhando...bom né...

V.D – vestiu a camiseta

Samanta – exatamente... mesma linha um trabalho coeso na hora do estudo vamos fazer juntos? vamos... né... enfim... a gente erra mesmo e as vezes quebra a cara

isso e vamos começar de novo aí...quando...fala bom agora ta tudo certo daí então vamos daí muda...que foi o que aconteceu esse ano...então a gente tem uma leva de professores que não trabalha naquele mesmo esquema que nós costumamos trabalhar

V.D – não tem ainda a cara da escola Galharini alguns que vieram por remoção

]

Samanta tem boa vontade trabalharam em cidades grandes em São Paulo outro esquema outra forma né...eu tenho idéia de como é mas como eles contam é muito diferente até o trabalho em sala de aula é diferente... mas eu sinto assim uma boa vontade muito grande neles né eu vejo eles se esforçando pra fazer diferente...né e as vezes falta apesar das capacitações porque ninguém mostra nada pronto não tem uma forma ó ta prontinho você tem que criar e na hora de criar nessa correria toda é que as vezes a coisa desanda...mas eu vejo diferença...nossa...muita diferença...

Rozana – então eu posso dizer assim que vocês tem um olhar positivo

V.D- sim

Rozana – do ensino...da realidade aqui da escola

Samanta – a nossa... o ano passado nós fizemos um projeto no final do ano com aquele grupo de professores que já estavam estudando juntos há algum tempo...então fizemos um trabalho...acho que nunca conseguimos um trabalho tão coeso assim em interação professores e alunos

V.D – é

Samanta -

e eles deixaram muito o aluno produzir o aluno falar o aluno apresentar o aluno construir e o resultado foi muito bom... e eles sim se espantaram com a criatividade do aluno...com o desempenho né que eles tiveram é...eles não tiveram medo de fazer também ah...fiz errado...mesmo aqueles que têm mais dificuldade você vê aqueles alunos

]

V.D -

eles se propuseram

Samanta –é vou fazer e fizeram... né...depois passou assim por uns tramites pra chegar lá...mas mesmo aqueles alunos que foram alfabetizados tardiamente que têm uma defasagem muito grande...eles participaram eles fizeram eles criaram eles apresentaram.. foi muito bom isso...o mais gostoso foi ver assim que os professores deram liberdade essa liberdade para os alunos...eles fizeram eles apresentaram um bom resultado e eles se sentiram felizes né... olha...eles podem mesmo eles conseguem mesmo...né a gente não precisa dá pronto...

V.D - ainda que isso fosse dia 15 de dezembro

Rozana – é eu ia perguntar isso quando que ()

Samanta -

15 de dezembro

bem no finalzinho

V.D – Terminamos o ano com chave de ouro...porque era dia 15 16 não sei nós tínhamos professor...nós tínhamos alunos e nós tínhamos pais de alunos...comunidade

Samanta-

trabalhando mesmo

V.D – trabalhando e depois vindo visitar ta certo nem todos estavam aqui...nem todos os alunos mas pela época...

Samanta - quando quase todo mundo já está...entrando em recesso terminando a nossa escola estava a todo vapor...eu achei isso muito...

Rozana – só pra encerrar eu queria perguntar uma coisa pra vocês...e como a DE é...como que ela...ela interfere...ela mostra é...satisfação com os resultados...ou tudo que vocês fazem aqui fica aqui pra comunidade para os alunos...e pra vocês mesmos como aprendizado pra vocês mesmos...como é que a DE vê ou ela eu não vou nem dizer em gratificação ou algo assim...mas vocês recebem algum ...pelo menos um elogio

(silêncio e risos)

Samanta – olha em alguns trabalhos...não é tudo que dá pra passar pra eles não é tudo que eles conseguem acompanhar na escola houve uma época que a gente pode dizer até sem medo que...supervisão não vinha na escola...né...quando eu comecei mesmo eu nem sabia que tinha supervisão

V.D- e quando vinha...

Samanta – quando vinha era pra crítica mesmo né...

V.D - pra puxar a orelha

Samanta – puxar a orelha...então hoje a gente vê que vem pra escola vêm com o intuito de ver o que tá acontecendo com intuito de orientar de ensinar né de...então hoje eles participam às vezes de um HTPC de planejamento eles estão sempre passando...eles não ficam muito tempo...nem podem porque são muitas escolas e são poucos supervisores...né...mas sempre que a gente convida eles participam de alguma coisa...faz por exemplo uma feira de ciências eles vêm...vem supervisor vem ATP vem dirigente...eu sinto uma participação maior...eles gostam muito eles mostram satisfação

V.D – o termo de visita...normalmente neste termo de visita há um elogio um parabéns...um... uma valorização um reconhecimento do trabalho da comunidade escolar...não só do professor...não só da direção ...mas de todos...né

Samanta – este último trabalho especificamente nós não tivemos tempo de mostrar pra eles né...porque foi bem no finalzinho com curso de capacitação eles indo pra São Paulo voltando a gente saindo voltando no meio desta confusão toda então na verdade só ficou mesmo pra escola e comunidade...né...alunos professores...pais né...

Rozana – mas então ...se convidados e se avisados eles vêm

Samanta- mas se convidados e se avisados se não podem eles dão uma satisfação... é recente né...não é de muitos anos...é um trabalho diferenciado que eles estão...

V.D – na verdade... é um outro olhar pro trabalho é...na escola o trabalho do professor o trabalho

Samanta – é deles também é deles também...porque se a escola não produz adequadamente se ela não trabalha adequadamente a supervisão falha a direção falha o coordenador falha o professor falha existe um...

V.D– quando a gente colocou que a supervisão era mais distante...normalmente era pra se fazer crítica...o trabalho parecia distanciado lá uma realidade e aqui uma outra realidade...hoje já se vê diferente...a escola é uma comunidade e nós como supervisão como diretoria de ensino estamos pra dar apoio pra dar sustentação é lógico que o trabalho deles continua sendo diferente do nosso trabalho porque o nosso trabalho é direto com o aluno é envolvimento direto mas existe uma ()

Samanta – até com relação a relacionamento melhorou...

V,D - nós estamos mais no mesmo nível dava a impressão de estar um lá e nós aqui e hoje...

Samanta - Ficava difícil o diálogo né... agora já é mais... é como a sala de aula...também naquela época era muito distante né...professor e aluno e hoje a gente está mais próximo...

(aluno interrompe para dizer que não passa bem e pedir para ir embora)

Rozana - Eu agradeço então a colaboração

Samanta – eu não sei se a gente respondeu o que você queria

Rozana- na verdade eu só queria saber...pensar um pouquinho...do ponto de vista de vocês... porque a gente conversa muito...mas assim é duro eu falar alguma coisa então faz falta um registro...

Samanta- que uma coisa melhor que aconteceu com relação a oralidade do aluno por exemplo... é o diálogo que muitos conseguem ter com o professor hoje...porque antigamente isso não existia...muito...professor entrava na sala de aula dava a sua aula e ia embora e ficava por isso mesmo né...hoje você vê o professor entrar sentar conversar...qual é o teu problema?...sabe...conhece a realidade do aluno parte de uma necessidade... sabe eles pedem...olha eu vou fazer o concurso x dá pra trabalhar com a gente tal coisa né? A gente não se sente tão preparado desta forma... e...e... a gente vê isso acontecer no dia a dia eles procurarem eu acho que há o diálogo que faltou tanto em outras épocas

Rozana – e eu agradeço então esta conversa ... esta conversa registrada

V.D- eu vejo assim...é... a gente trabalha com educação e às vezes a gente quer resultados imediatos...

Samanta – imediatos

V.D – a gente não entende...não é que agente não entende a gente não é capaz de a todo momento ta lembrando...educação se faz ao longo...não é de hoje pra amanhã a mudança não é de hoje pra amanhã e a gente quer a mudança de hoje para amanhã né...então as vezes a gente... a gente fala puxa não deu certo...não deu certo não...não deu certo neste momento...

Samanta- deste jeito desta forma

V.D – neste momento...mas voltando á questão da avaliação se o aluno sair daqui conseguindo avaliar coisas pra vida dele isso me convêm... isso não me convêm... eu... posso fazer uma faculdade...posso não fazer...mas posso fazer um curso profissionalizante...eu posso ter uma qualidade de vida melhor com o que a escola me proporcionou...se ele conseguir enxergar isso...avaliar...isso...já valeu...só que a

gente quer o resultado de imediato esquece que ele vai estar quatro anos no ensino fundamental Ciclo II e mais três no Ensino Médio

Samanta – Mais voltado ainda pro ensino pra língua na sala de aula...esses dias ainda conversando com o Vanderlei...ele tem o projeto da horta pra alunos carentes...tal... falou a respeito de um aluno nosso que quando foi trabalhar lá...ele não conseguia ele não sabia sequer...preencher uma ficha de trabalho...né...e era nosso aluno só que () ele chegou aqui na 5ª série ele não sabia ler nem escrever NAda só o primeiro nome...eram dois irmãos...eé...na sexta série eles caminharam um pouquinho...na sétima eles foram alfabetizados... na 8ª eles conseguiram ler é claro que ele não sabia preencher uma ficha ainda porque havia uma série de outras coisas que ele tinha que aprender antes disso né...hoje nós temos dois um ta no segundo da tarde e é um aluno que tem um texto maravilhoso...ele não é perfeito do ponto de vista da língua portuguesa...assim...ortografia e tal essas coisas...ele ainda tem falhas...mas a parte crítica...é rico em idéias

V.D -

] percepção

Samanta – percepção ele consegue tudo isso

]

Rozana -

que é o mais difícil

Samanta – que é o mais difícil.. então eu e a Roseli...a gente tava conversando ontem e a gente tava observando né então a gente não consegue...então o professor quer... não o aluno não sabe ler...não sabe escrever...é...não fala direito...não se esforça...não abre a boca...mas não é uma coisa que acontece de um dia para o outro...é uma coisa difícil... falar na sala de aula é indisciplina...né...Ah mas o aluno fala pelos cotovelos...vamos aproveitar esse aluno que fala pelos cotovelos e direcionar a aula de uma outra forma...né...o professor ainda... AINDa infelizmente ele existe...né...o professor que acha que falar é uma coisa errada na sala de aula...isso precisa ser melhorado né...a gente já vê mudanças...né...isso é uma coisa que não muda de um dia pro outro...infelizmente

V.D– mas que é algo...com o tempo você vê...retorno você vê benefícios para a vida do aluno com certeza...demora mas a gente vê ... Sabe o que que é... se a gente não acreditar que a educação pode mudar...melhorar...então eu não tenho esperança...se eu não tenho esperança...o que que eu estou fazendo NA educação

Samanta – na educação....então ontem no HTPC o professor falou olha mas a educação é muito demagógica...() eu não vou falar assim do sistema...eu vou falar aqui da nossa escola...eu achar que a educação é uma demagogia é não acreditar naquilo que eu faço...é não acreditar no que vocês estão fazendo...é não acreditar que o aluno é capaz e que a () não vai acontecer eu não aceito esse tipo de coisa...eu gosto muito eu acredito muito eu faço porque eu acredito...por que eu vi...né...nesses quinze anos que eu passei nesta única escola...eu vi as mudanças acontecendo eu vi a mudança na vida dos alunos...o crescimento pessoal de cada um... agente vê algumas coisas que não deram certo também...infelizmente mas é muito mais coisa positiva do que negativa

Talvez porque a gente esteja muito tempo no mesmo lugar...talvez se eu tivesse passando aqui um ano dois anos a gente não percebesse isso...muitos professores não percebem isso...por causa disso eles estão sempre em constante mudança... mas quando você..é é acompanha um aluno de 5ª que chegou na 8ª um aluno que está chegando agora no ensino médio... você vê mudança...

Samanta - alunos que já saíram... que já se formaram...que já fizeram uma faculdade e que voltam

V.D – voltam como prof profissionais

Samanta - voltam como voluntários...procuram a escola pra fazer um trabalho... tem bastante...

Rozana – é só o tempo mesmo que pode... mostrar

]

Samanta -

só o tempo que mostra

Samanta – aí você vê ex aluno sendo... (riso) vice prefeito (riso) () receber um ex aluno como advogado um ex aluno como professor um ex aluno como...banCÁRIO que seja....ou trabalhando no comércio...mas de alguma forma ajudou...né... ce vê aquele aluno que () o professor... é tão peralta...tão peralta que nossa esse não vai fazer...

]

V.D -

absolutamente nada

Samanta – e hoje ele é um... um... a gente tem visto muita coisa assim... é isso que a Roseli falou a dificuldade do professor perceber porque os concursos são recentes...né... pra eles se efetivarem...eles se efetivam fora da da do local onde mora...tem as remoções pra lá pra cá até chegar demora...mas a gente que está numa escola ela há 20 anos eu há 15 na MESma escola... né que você deu aula pro pai agora você dá aula pro filho e você vê...a família toda passando...você vê () sim...agora o trabalho específico de língua (riso) tem muito a melhorar (risos)

V.D – o próprio é...a Sandra colocou isso de uma outra maneira...com outras palavras...mas o próprio fato de...de o vocabulário do dia a dia simples ali do convívio familiar...muitos muit/ moram no sítio não tem... () então eles trazem

]

Samanta -

muitos nem conversam em casa

V.D -

eles trazem um vocabulário eles trazem um vocabulário muito deles... simples e aqui por mais que a gente trablhe...eles passam 4..6 horas aqui mas passam..18...lá então “eu di” e outras coisas

]

Samanta -

“eu fiço”

V.D - que a gente ouve ...que a gente corrige...mas ...

Samanta – mas corrige de uma outra forma...porque antigamente “OH fala tudo errado” a gente enxerga de uma outra forma hoje né... é... a gente não trabalha...mais brigando com o aluno porque o aluno você está errando né... existe uma outra forma ... na sua casa você fala assim mas aqui na escola você pode falar

de um jeito...se você for lá pedir um emprego com o prefeito você pode falar de outro...mas é uma coisa que...demora

]

Rozana -

demora

Samanta – mas () mas aqui// aquilo que você falou sobre o seu trabalho... a sua observação NA sala de aula aqui... ajudou bastante...se não todos... até porque daquela turma que esta aqui poucos continuam

V.D– Shirlei Edílson Maria

Samanta– Marina já estava aqui? Não lembro

V.D– tava... já.. Marina estava a Shirlei a Marina o Edílson a Maria

Samanta – então você já vê que o trabalho deles... se preocupando mais em deixar o aluno produzir ... a aula não é tão silenciosa

V.D – um pouco barulhenta...

]

Samanta -

barulhenta...mas é um barulho...

]

Rozana -

de produtividade

Samanta – de produtividade () na porta de uma sala () outro dia eu cheguei NOssa que barulho o que será que está acontecendo? Eu fiquei NOssa chocada...eu fiquei até envergonhada...(risos) eles estavam trabalhando né ...com alegria...fazendo e apresentando

V.D – a sala de aula tem hoje uma outra característica... () ia dar bronca...numa classe fazendo aula de de arte... como eu vi todo mundo pra lá e pra cá...pintando... olhando...observando...

]

Samanta-

fazendo atividade

V.D - tava um barulho sim... mas a maioria estava trabalhando

Samanta– é um barulho positivo e até você vê o pai do aluno que entra “NOssa mais que conversa é essa” aí você mostra muitas vezes eles estão trabalhando...não é um barulho de bagunça é diferente de bater na carteira de gritaria né () eu achei muito interessante porque eu cheguei (...)