

O CONHECIMENTO PESSOAL PRÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNEROS ORAIS EM FOCO

Rozana Ap. Lopes Messias*

Resumo: O artigo em questão representa parte de uma pesquisa maior, em andamento, Gêneros orais e ensino: trajetórias da construção do “conhecimento pessoal prático” na “paisagem escolar”, empreendida em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Busco, então, salientar uma breve reflexão sobre os conhecimentos tácitos que impregnam a ação dos professores participantes e discutir algumas questões acerca de gêneros orais no interior das pretensões do trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: Conhecimento pessoal prático. Ensino de língua portuguesa. Gêneros orais.

Abstract: This paper is part of a research in progress, *Oral genres and teaching: ways of constructing a “practical personal knowledge in the environment of the school”*, developed in a public school in the interior of the State of São Paulo. Thus, we aim to present a brief reflection on the tacit knowledge that impregnates the action of the teachers involved in the project, as well as to discuss some questions concerning oral genres inside the intentions of the work under study.

Keywords: Practical personal knowledge. Teaching of portuguese. Oral genres.

Introdução: sinopse da trajetória

Assinalo, 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, desta vez, empreender uma pesquisa-ação, guiada pelo 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

* Pós Graduação – UNESP Marília – CAPES.

em vista tais pressupostos. A idéia que rege 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 pontos teóricos que permeiam o ensino de sua matéria e o processo ensino/aprendizagem de suas aulas.

Tendo em vista o decorrido, o que impulsionava o trabalho, em princípio, era a vontade de interferir na prática das aulas de língua portuguesa, a partir do estudo e reflexão conjunta com os professores desta disciplina sobre os conceitos de texto, gênero e discurso, baseados em uma perspectiva dialógica da língua.

Sendo assim, além da inserção de atividades de produção oral, nas aulas de língua portuguesa, eu promoveria reuniões com os professores envolvidos, para que pudessemos refletir sobre questões teóricas voltadas para a compreensão dos gêneros textuais. Para essa prática, privilegiaria textos que tratam da constituição da fala e enfatizam a importância de sua inserção como prática sistematizada nas aulas de língua portuguesa¹, bem como dos pressupostos teóricos que sustentam tais estudos.

Ademais, buscava refletir, conjuntamente com os professores, acerca das práticas de sala de aula, do trabalho desenvolvido por eles. Objetivava observar como o grupo pensava sobre sua prática e produzir, conjuntamente, propostas de inserção das atividades expostas. Verificaria, na prática da sala de aula, como se daria uma ação que valorizasse a produção de 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.

1 O conhecimento, o contexto e os interlocutores

Ao focalizar a prática do professor em sua relação com as questões teóricas que a constituem, busquei em Clandinin e Connelly (1995), na análise que empreendem a respeito das “paisagens do conhecimento profissional do professor”², a esteira para a observação da relação estabelecida pelo docente

¹ 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.

² Teachers' Professional Knowledge Landscapes

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 desses profissionais.

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 de seu conhecimento prático. 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 intelectual (CLANDININ; CONNELLY, 2005, 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 transita apresentam características morais e epistemológicas diferentes, muitas vezes até conflitantes. Tais dilemas são, para eles, 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.

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; Connelly, 2005), 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 do qual 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, e que perde seus contornos no trajeto até a escola, transforma-se em retórica de conclusões ao passar pelo “conduíte” que a leva ao professor. As retóricas de conclusões, por sua vez, relacionam-se aos conhecimentos teóricos abstratos, empacotados em forma de textos oriundos de inúmeras releituras, sendo estas construídas em um movimento contínuo até chegarem, 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 professores (CLANDININ; CONNELLY, 2005, 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 (CLANDININ; CONNELLY, 2005, p.8).

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 funcionamento (CLANDININ; CONNELLY, 2005, p.7).

Neste ínterim, a sala de aula é um espaço gerido por professor e alunos, sendo que o primeiro tem supremacia em relação aos segundos, o que 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 sintam 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 “histórias de fachada”³, 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.

Tendo como suporte as idéias expostas, inseri-me, no início de 2006, nas reuniões de HTPC dos professores de língua portuguesa, na já mencionada escola. Meus interlocutores eram, inicialmente, três professores, com formação e tempo de serviço no magistério heterogêneos, além de uma coordenadora pedagógica. Os primeiros, interessados em discutir a prática de sala de aula e “aprender” 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”⁴ formas

³ “Cover histories”

⁴ 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.

de intervenção no cotidiano escolar. Esse era, em princípio, o panorama que permeava os encontros semanais promovidos na escola.

Nome	Formação	Tempo no magistério	Classes em que atua
João	Graduação – U. Particular – 2006	2 anos	5 ^a , 6 ^a , 8 ^a E.F; 1 ^a , 2 ^a E.M
Maria	Graduação – U. Pública – 1997	16 anos	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a séries E.F
Milca	Graduação – U. Pública – 1998 Mestrado – U. Pública – 2003	5 anos	6 ^a , 7 ^a , 8 ^a séries E.F

Com relação à formação e experiência profissional no magistério de meus interlocutores, verifiquei que o professor João⁵ 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. Contava com dezesseis anos de exercício no magistério, sendo os então cinco últimos naquela unidade escolar. 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 na escola observada configura-se como mais um instrumento para buscar a compreensão da forma

⁵ Não utilizei os nomes reais de meus colaboradores por uma escolha minha, pois todos tiveram acesso às idéias aqui expostas.

como se posicionam 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 PCNs para o ensino de língua portuguesa (3º e 4º Ciclo). De acordo com Santos, um ponto negativo 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 (2005, p.173-175).

Lemos e discutimos conjuntamente, também, 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 aplicados⁶. Meu intuito era, naquele momento, verificar como os professores entendiam e refletiam acerca de sua própria prática a partir de conceitos específicos, tais como o de gêneros textuais, tipos textuais e sua aplicação no ensino de práticas de produção de textos escritos e orais, sendo esta última modalidade praticamente inexistente, fato já constatado em pesquisa anterior na mesma realidade escolar.

⁶Bagno, 2002; Bárbara e Ramos, 2003; Pauliukonis e Gavazzi, 2005; Dionísio e Bezerra, 2005; Geraldi, 1984, 1995; Kleiman, 1995; Marcuschi, 2000, 2001; Rojo, 2000 etc.

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 participantes. Finalmente, gravei a interlocução entre mim e um dos professores ao assistirmos à filmagem 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-chaves, efetuadas no decorrer das interlocuções. 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.

2 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, sobretudo os formados em universidade pública:

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 em uma universidade pública. Essa ocorrência levou-me à consideração sobre a questão da reflexão orientada pelos pressupostos teóricos da própria profissão; aqueles produzidos pela experiência.

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, poderiam estar relacionadas 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 observei de sua parte uma expressiva observação e valorização de sua experiência prática⁷. 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:

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. (p.29, 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 estavam em sintonia com o que propunham os referenciais (PCNs, 1998). Parecia-me, conforme observei nos registros, que tentavam responder as minhas expectativas de pesquisadora (alguém de fora da paisagem, que estava inserida no contexto escolar para avaliar suas práticas). Além disso, a presença da coordenadora S., que pouco se manifestava, 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.

⁷A 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.

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 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. (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; ao menos 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 fora do ambiente da sala de aula, em que os professores, além de compartilharem seu discurso com outros professores, 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 tentem demonstrar que trabalham de acor-

do com aquilo que me julgavam 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 (GÓMEZ, 1996, 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.

3 O professor e a fala como objeto de ensino

A teoria e a prática constituem um dueto inseparável no contexto da pesquisa ora apresentada. Sendo assim, dentre as várias reflexões acerca da produção de gêneros orais na sala de aula, observarei um segmento de entrevista cedida pelo professor João, enquanto assistíamos à filmagem de uma de suas aulas.

No quadro que segue, busco segmentar do texto produzido pelo professor – gravação – trechos que julgo significativos de sua concepção acerca de atividades de produção oral. Neste caso, especificamente, observo a relação entre as atividades orais, entendidas como objeto de ensino, e a fala, entendida como o ato de falar cotidianamente; na interação com as pessoas que fazem parte da vivência do indivíduo, ou não; nos diversos contextos pelos quais transita.

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 seguimentos 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...”

Fala (seqüências didáticas) – 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 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 quer... 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...

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 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 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 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 pro-

fessor 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 formais, produzidos em contextos de formalidade, e os gêneros 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 uma visão da língua como um conjunto de regras a serem seguidas.

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 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 relacionadas à prática de produção de textos falados. Nesses casos, como já observado, a confusão centra-se no desconhecimento da teoria dos gêneros textuais orais e escritos, pois leitura de texto escrito não é o mesmo que produção de texto falado. E esta última, por conseguinte, pressupõe todo um contexto que a oriente.

“(...) 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...”

É interessante observar que, apesar dos deslizos conceituais, o professor mostra abertura para criar situações de fala para os alunos. Prova disso são as atividades organizadas por ele, em suas aulas. O segmento a seguir ilustra a dificuldade encontrada em falar em determinadas situações, cujo contexto gera avaliação e fatores, tal 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 desse problema. 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. É clara a vontade desse profissional 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), de acordo com Bakhtin (2003). Esta postura é importante para que o professor consiga direcionar as atividades e para que os alunos compreendam a ação que devem desenvolver (por que falam, onde falam e como devem falar no contexto do gênero estudado).

Considerações Finais

O que foi retratado nesse espaço configura-se como o trecho de uma reflexão que pretende ser contínua. Portanto, não pode apresentar-se como conclusão; representa o fim de uma etapa e o início de outras. Saliento, então, o quanto os conhecimentos tácitos do professor influenciam na proposição das atividades com gêneros orais. Além disso, como as instâncias discursivas em que o professor encontra-se inserido controlam sua reformulação dos posicionamentos frente ao conhecimento cientificamente produzido. Nesse sentido, é importante, antes da análise da forma como o professor age em sala de aula, buscar compreender como esse profissional constrói seu conhecimento pessoal prático, aquele que dá os contornos de sua prática didática. Não há como pensar na ação do professor sem considerar os *conduítes* por onde passam o conhecimento teórico até chegar a ele, na *paisagem* do ambiente escolar.

Os recortes do discurso do professor expõem, como já observado, seu desejo de trabalhar com a produção de textos orais. Mostram, também, que essa vontade esbarra na falta de esclarecimento de pontos importantes das teorias lingüísticas, como, por exemplo, a concepção de gênero textual e a orientação pedagógica para a didatização dos gêneros orais em sala de aula. Nesse sentido, 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.

Finalmente, mesmo considerando alguns entraves à concretização de atividades organizadas de produção de gêneros orais, o panorama em sua totalidade não é negativo. O desejo de transformação representa um salto para a teorização orientada dos conhecimentos implícitos trazidos pelo professor. Nesse sentido, ajuízo que a visualização e a reflexão, do docente, de sua própria prática constituem o primeiro passo para qualquer proposta de mudança educacional.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 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.
- CARNEIRO, A. D. Uma sinopse de uma gramática textual, In: PAULIUKONIS, M. Ap. L.; GAVAZZI, S. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.59-74.
- CLANDININ J.; CONNELLY, M. *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995.
- FERREIRA, A. B. de H. *Minidicionário século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- 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: UNESP, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 30, p. 39-79, 1997.
- 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.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- SANTOS, L. W. O ensino de língua portuguesa e os PCNs, In: PAULIUKONIS, M. Ap. L.; GAVAZZI, S. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2005, p.173-184
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2004.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de COSTA. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido para publicação em 20 de maio de 2008.

Aceito para publicação em 21 de outubro de 2008.