

Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: o diálogo como condição de autoria na prática educativa

Regina Aparecida Ribeiro Siqueira
Rozana Aparecida Lopes Messias
Universidade Estadual Paulista

Resumo: *Propomo-nos, neste artigo, a refletir sobre a formação e a prática de professores de língua portuguesa, numa perspectiva denominada reflexiva. Nosso intuito configura-se, essencialmente, em pensar sobre como o professor interage com as orientações teóricas, em especial as contidas nos PCNs destinadas ao ensino de língua portuguesa, e, a partir desta relação, de que maneira se constitui autor de sua prática pedagógica em sala de aula. Para tal, observaremos a atuação de um professor de língua portuguesa em uma classe de ensino fundamental (5ª série), considerando a forma como o mesmo, a partir da leitura dos PCNs de língua portuguesa, orienta, em sala de aula, as atividades de produção de textos orais.*

Palavras-chave: *ação-reflexão; autoria; experiência; diálogo; ensino de português.*

INTRODUÇÃO

Buscaremos, neste espaço, discutir, dialogar, ou seja, refletir, ainda que brevemente, sobre a formação e a atuação de professores de língua portuguesa, numa perspectiva, hoje denominada reflexiva, fundamentada em Shön (1992), Zeichner (1993) e Alarcão (2003). Lançaremos mão, também, de alguns estudos de Larrosa (2004), tão significativos quanto os dos autores anteriormente mencionados, embora não vinculados especificamente à formação de professores, mas à experiência humana de ordem geral, que caracterizaremos, para efeito deste artigo, como experiência pessoal e profissional. Consideramos a contribuição de Larrosa essencial a nossa perspectiva reflexiva. Nesse contexto, recorreremos, também, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de língua portuguesa, que buscam orientar, a partir da relação entre teorias sobre a linguagem e a prática pedagógica, a ação do professor no tocante ao trabalho com a produção de textos em sala de aula, em especial a escuta e a produção de textos orais sendo, portanto, a oralidade o foco de nossa atenção (Brasil, 1998).

Como forma de ilustrar nossas reflexões, faremos uso de respostas colhidas em um questionário endereçado a um professor de língua portuguesa da Rede Oficial de Ensino, de um município do interior do estado de São Paulo, cujo objetivo foi verificar sua experiência, familiaridade e reflexão sobre os PCNs, no tocante ao trabalho com produção de textos falados. Além disso, utilizaremos para análise trechos da gravação de uma aula por ele ministrada em uma classe de 5ª série do Ensino Fundamental. Ambos (questionário e trechos de gravação) constituem uma pequena parte dos dados coletados, no ano de 2002, para uma pesquisa qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso.

Assim, neste revisitar, nosso olhar incidirá sobre a relação (dialógica ou monológica) que esse professor estabelece com sua própria experiência docente e com os referenciais teórico-metodológicos para o ensino de língua portuguesa, em particular aqueles privilegiados pelos PCNs. Observaremos, então, em que medida essa relação propicia a reflexão e a prática da autoria em sua ação pedagógica na sala de aula.

SOBRE A REFLEXÃO E A EXPERIÊNCIA

Num primeiro momento, acreditamos ser necessário pensar um pouco sobre o que concebemos por reflexão e experiência e, a partir daí, interrogarmos a formação e a atuação do professor que entendemos como professor reflexivo.

Sabemos que o termo não é novo na história da filosofia, nem mesmo na pedagogia ou nas teorias da educação. No entanto, acreditamos na força que dele emana para a prática docente, seja nas instituições de educação básica, seja nas de formação profissional docente (universidades e institutos superiores de educação). Particularmente, se levarmos em consideração o fato de que, como nos aponta Shön (1992, p.79), estamos sempre “no meio de processos cíclicos de reforma educacional”, a partir dos quais podemos tomar consciência das adequações / inadequações das propostas educacionais, da prática das mesmas e, por que não dizer, dos saberes que as fundamentam e, com isso, vamos criando possibilidades para esse acontecer pedagógico.

Nenhum desses saberes, embora por vezes tenha esta pretensão política, dá conta da realidade como um todo, uma vez que nela

coexistem múltiplas perspectivas e, por isso mesmo, uma pluralidade de significados, impossibilitando, portanto, o estabelecimento de um controle rígido regulador das instituições escolares. “O resultado de tudo isto é uma espécie de jogo paralelo entre as escolas, que procuram continuar a fazer as mesmas atividades, e as autoridades centrais ou regionais, que tentam controlar o comportamento delas [...]” (Shön, 1992, p.79).

Neste artigo, nos circunscreveremos à perspectiva da formação de professores como pessoas que experienciam suas próprias vidas também no contexto das instituições escolares e que, justamente por isso, também aí se subjetivam, construindo sua maneira de ser e de ser professor junto com outros (professores, funcionários, alunos, pais e familiares destes; enfim a comunidade interna e externa à escola). Assim, parece residir nesse espaço-tempo pessoal e histórico, um importante lugar para a ação-reflexão, para a reflexão sobre a ação e para a reflexão crítica, aquela que se dá sobre a reflexão na ação.

Sem dúvida, não estamos concebendo aqui reflexão como um ato isolado, individualizado de pensamento que não vai além do professor em si mesmo. Mas, tal como nos aponta Zeichner (1993, p.25) sobre a prática do professor reflexivo, “a atenção do professor está tanto virada para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa esta prática”, portanto, em uma experiência que abre possibilidades de sentido para cada um e que, por essa mesma condição, clama por ser compartilhada. Trata-se de um intenso ato de reflexão, que não se dá no vazio, que é deflagrado na vivência, na experiência, na ação cotidiana, no encontro com outros (alunos, professores etc.). Isso pede de cada um de nós empenho, esforço e interrogação constantes que não se encerram na busca de respostas individuais isoladas. Transcendem-nas; vão além da idéia de se ter uma opinião e da concepção de experiência como uma condição constitutiva inata do humano.

A propósito das relações entre o professor reflexivo e a escola reflexiva, Alarcão (2003, p.44) afirma:

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 se 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 coletivas. Vou mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem , também ela, de ser reflexiva.

Para isso, entretanto, “é preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência.” (idem, p.45). Trata-se, assim, como nos diz Larrosa (2004), de reivindicar experiências, ou seja, de dar a elas *dignidade, legitimidade*; de fazer soar, essa palavra, de outro modo e de reconhecer nela, a despeito dos discursos da racionalidade clássica e moderna, a subjetividade, a incerteza, o improviso, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida. Portanto, “a experiência seria um modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência que não sua própria existência: corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros” (Larrosa, 2004, p.25).¹

Ao nos defrontarmos com a força que emerge dessa concepção, torna-se-nos possível a compreensão da necessidade de reivindicar a experiência e de atribuir-lhe legitimidade no campo pedagógico, abrindo-nos às suas linguagens, evitando, com isso, fazer dela um conceito, ou seja, “descontaminá-la” de suas conotações empírica e experimental e não pretender pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente, ou mesmo, destituí-la de todo dogmatismo, de toda pretensão de autoridade. Isto nos dispõe à manutenção do princípio de *receptividade*, de *abertura* e de *disponibilidade*, essenciais ao diálogo, como salienta Larrosa (2004, p.24):

pensar a experiência a partir da paixão; de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão, uma vez que 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. (grifo nosso).

Tal posicionamento, sem dúvida, retira-nos de um esquema de pensamento já constituído

¹ A tradução de Larrosa (2004) é de nossa responsabilidade.

que produz uma sensação de que pisamos terreno conhecido, de que podemos seguir falando ou pensando em seu interior, sem dificuldades, sem sobressaltos, sem surpresas... que nos faz 'pensar o que todo mundo pensa', ainda que tenhamos a sensação de que somos nós mesmos os que pensamos. (2004, p.21).

Por conseqüência, somos encaminhados à questão da reflexão e da autoria. O que nos impulsiona é a observação daquilo que expressa, ou não, a relação entre o professor de língua portuguesa e os referenciais curriculares nacionais para o ensino dessa disciplina; o diálogo e a reflexão estabelecidos nesse exercício e como isso se mostra em sua prática. Esse quadro envolve diretamente a questão da formação do leitor e do escritor ou, para os que preferem, pessoa que escreve. Nesse contexto, interessa-nos mais de perto a possível constituição do professor como autor de sua própria prática, estabelecida por meio do contato (aceitação passiva ou problematizadora) em frente aos pressupostos teóricos orientadores da produção textual na escola, atrelados à criação de mecanismos de conduta das atividades de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Também por isso, ganha mais sentido 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.

Partindo dessa concepção de experiência, que é pessoal e, por isso mesmo, ampara a experiência profissional, percebemos o quão restrito é o espaço para o diálogo e, conseqüentemente, para a autoria no exercício da prática pedagógica; e isso não acontece apenas na prática docente, é anterior a ela: dá-se no projeto educativo de formação do professor, sem dúvida, em consonância com os valores e a estrutura social na qual esta formação profissional se institui.

INSTÂNCIAS FORMADORAS: A (DES)VALORIZAÇÃO DA REFLEXÃO E DA EXPERIÊNCIA

As idéias de Larrosa, mesmo que de sua parte não intencionalmente, nos levam a uma reflexão importante no que diz respeito à valorização da experiência na formação inicial do professor, o que nos remete às fundamentações legais e pedagógicas dos cursos de formação de professores, como por exemplo, o parecer CNE/CP 9/2001.² Este documento ressalta a estreita vinculação entre teoria e prática e enfatiza a necessidade da valorização das experiências dos professores em formação. Temos aí um alerta para a profissionalização do professor pré-serviço, ou seja, a constatação da importância do desenvolvimento da consciência do que é ser professor, desde os anos iniciais de sua formação. Desarticula-se, então, a distinção entre disciplinas “teóricas” e “práticas”, representadas estas últimas, em geral, pelas disciplinas pedagógicas, além do estágio supervisionado, que é visto, muitas vezes, como o único momento em que o professor em formação terá contato com práticas reais (nem sempre adequadas) de ensino.

Nessa mesma direção, Donald Shön, no entender de Pimenta (2002), observa que a formação do professor baseada em um currículo normativo que, primeiramente, apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais, não possibilita dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional porque tais situações ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. A esse respeito a autora afirma que

[a] partir desta concepção Shön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, baseada na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (Pimenta, 2002, p.21).

² Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parece-nos interessante essa visão de que o professor deva conscientizar-se de sua prática desde os primeiros anos dos cursos de formação, particularmente porque a formatação dada aos cursos de licenciatura, na maioria das vezes, não tem conseguido preparar profissionais aptos a agirem em situações concretas, também porque não dispõem de dispositivos reflexivos que lhes permitam administrar as previsibilidades, quanto mais “gerir as imprevisibilidades”, segundo Alarcão (2003).

Nesse sentido, a concepção “professor reflexivo” aqui entendida como “movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (Pimenta, 2002, p.18), que não confunde a expressão reflexão com adjetivo, vem ao encontro das reivindicações de dignidade e de legitimação da experiência, procurando destituí-la, como já foi dito, de toda pretensão de autoridade e evitando fazer dela apenas um conceito. Refletir durante a ação, a experiência; após a ação, ou seja, após a experiência; e refletir criticamente, isto é, refletir sobre a reflexão na ação, na experiência é, em primeira e última instância, questionar a validade de nossos quadros de referência, ou melhor, dos fundamentos implícitos e explícitos de nossas atitudes e procedimentos e, com isso, atentar para a correlação de forças a eles subjacentes, reconhecendo o caráter fundamentalmente político de tudo o que fazemos.

Assim sendo, o ato de refletir, como já foi dito, não se dá no vazio, não é algo que acontece apenas em alguém; dá-se no encontro com outros, mediado pelos desafios que o encontro apresenta, que a vivência e a experiência consentem. Shön aponta em sua obra (1992) para o conceito de “praticante reflexivo”, o que torna problemática a compreensão do mesmo, uma vez que pode sugerir uma concepção pragmatista / pragmática e individualista da formação e da atuação do professor. No entanto, chama-nos a atenção para uma epistemologia da prática, o que, certamente, amplia nossa compreensão. Trata-se, portanto, de uma “teoria-prática”, construída a partir da experiência situada social e institucionalmente, de acordo com o que observam Liston e Zeichner (Pimenta, 2002, p.23), em suas críticas a Shön.

Desta forma, em se tratando de experiência, isso não pode ser iniciado (e não se inicia mesmo) no exercício da profissão de professores. Em que pesem todas as limitações dessa afirmação, acreditamos que isso tem que se dar na formação inicial dos mesmos,

ou seja, nos cursos de licenciatura e, posteriormente, em cursos de formação continuada, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática.

Assim, a abertura ao diálogo em todos os planos e em todos os sentidos cria oportunidades para o contar as histórias, o revisitar as experiências pessoais, pedagógicas, de identidade profissional e outras, de professores e alunos que não somente atribuem significados às experiências já vividas, como também ajudam a antecipar formatos significativos de situações, mesmo antes de elas acontecerem, permitindo-lhes a visualização de diferentes sinais desde o início e, por isso, abrirem-se a possibilidades variadas de compreensão.

Não é desconhecido o fato de que o pensamento, a reflexão se constrói pela linguagem. Portanto, é nas relações que se estabelecem entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, mediados pelos diferentes campos de conhecimento, que o professor se constitui e como tal orienta sua prática pedagógica.

PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS FALADOS: A ORALIDADE ENQUANTO EXPERIÊNCIA

Como relacionar então, oralidade, experiência, reflexão e prática pedagógica? Para isso, neste trabalho, como dito inicialmente, lançaremos nosso olhar a algumas questões postas, para serem respondidas por um professor de língua portuguesa com o objetivo de aproximarmos da experiência deste com os PCNs para o ensino de língua portuguesa (5ª a 8ª série), uma vez que nossa vivência, como educadoras, nos aponta que tal documento oficial está presente na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, no caso em Letras, seja na disciplina de Didática, seja na Prática de Ensino de língua portuguesa e Estágio Supervisionado, sendo de fácil acesso aos professores nas escolas, circulando freqüentemente nos HTPC (Horários de Trabalhos Pedagógicos Conjuntos). Além disso, o documento traduz e expressa um direcionamento às atividades de escuta e produção de textos orais, essenciais a nossa análise, ainda que passível de discussão.

Antes, porém, de traçarmos um paralelo entre as respostas do referido professor às questões escritas e os trechos da aula gravada, consideramos importante salientar que, no tocante à produção de textos, os PCNs colocam ao lado das atividades de leitura e produção

de textos escritos, a escuta e a produção de textos orais como forma de atender às diversas demandas sociais, além de responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e, também, de considerar as diferentes condições de produção do discurso (Brasil, 1998). O aluno seria encaminhado, assim, a reconhecer-se em sua própria variedade lingüística, bem como conhecer e valorizar as demais.

No que diz respeito à escuta de textos orais, o referido documento prevê que, nesse processo, os alunos sejam levados à ampliação dos conhecimentos semânticos, discursivos e gramaticais que auxiliam na construção do sentido no texto. Além do reconhecimento dos elementos não-verbais que participam da elaboração dos textos orais, há, também, preocupação com o aperfeiçoamento de suas habilidades para compreender os elementos subjacentes ao texto e da capacidade de utilização da língua escrita como apoio para registrar, documentar e analisar textos orais. Tais atividades, a nosso ver, podem criar oportunidades de diálogo entre professores e alunos, alunos entre si e destes com o mundo que os cerca. Do diálogo, surge a reflexão que implica valorização do conhecimento prévio e da experiência dos envolvidos.

Além disso, na produção de textos orais, espera-se que os alunos consigam, entre outras habilidades, planejar a fala pública tendo como parâmetro a linguagem escrita, de acordo com as exigências da situação. Da mesma forma, espera-se que sejam capazes de monitorar sua fala, com vistas à sua intenção comunicativa e à reação do interlocutor; de perceber os efeitos de sentidos que os elementos prosódicos e gestuais podem produzir e, ainda, de ajustar o texto à variedade lingüística adequada à situação comunicativa.

Foi com esse intuito que uma das autoras observou o desenvolvimento das características da produção de textos falados nas aulas de um professor de língua portuguesa da Rede Oficial de Ensino, no ano de 2002.

Achamos importante salientar que antes e durante o desenvolvimento da pesquisa foi explicitado ao professor o foco norteador da observação “desenvolvimento das atividades de produção de textos falados na sala de aula”. Sendo assim, esta era a informação que o professor tinha a respeito da presença da pesquisadora em suas aulas e, mesmo havendo entre os dois (professor e pesquisadora) uma boa relação interpessoal, em nenhum

momento houve questionamento por parte do professor sobre o que a pesquisadora entendia por produção de textos falados. Esta, por sua vez, jamais interferiu propositadamente nas ações de sala de aula, apesar da consciência de que sua presença poderia induzir algumas atividades do professor.

É desse cenário que emergem os dados que ora privilegiamos para análise: o questionário respondido pelo professor, bem como fragmentos da gravação realizada durante uma das aulas assistidas, mais precisamente o trecho em que o professor corrige, em voz alta, questões interpretativas de um texto de Ziraldo.

QUESTIONÁRIO

Você já leu os PCNs para o ensino de língua portuguesa? Em que contexto fez essa leitura?

R. Sim, em HTPC com o objetivo de conhecer melhor os Parâmetros Curriculares de língua portuguesa.

Qual a contribuição dessa leitura para seu trabalho?

R. Proporcionou a reflexão e ação do meu trabalho no ensino de língua portuguesa.

O que você entende por trabalhar a produção de textos orais?

R. Trabalhar a oralidade é dar espaço ou oportunidade aos alunos de falar, comentar, discernir, debater e expor suas idéias e pensamentos; fundamentais para a formação do senso crítico.

FRAGMENTOS DE GRAVAÇÃO DE UMA AULA

(A) [...] Aquele exercício que nós fizemos sobre opiniões, eu vou chamar para *ler*, a questão número um... depois eu corrijo o sobre objeto indireto, primeiro sobre opiniões, primeira questão.

(B) [...] *Lê alto*, primeira questão.

(C) [...] *Leia D*.

(D) [...] É *lendo* que se aprende, certo? Agora segunda questão, quem poderia *ler bem alto, leia você*.

(E) [...] Isso, para diminuir a violência, quem gostaria de *ler? Leia* você primeiro.

(F) [...] Ah, ela acha que para diminuir a violência tem que acabar com o alcoolismo, a venda de bebidas, quem acha outra coisa, quem não escreveu mas acha outra coisa.

(G) [...] Quem não escreveu pode dar opinião, ta certo? Fala D.

(H) [...] Ah, pelo amor de Deus... Alguém acha mais alguma coisa a respeito desta questão? É hora de dar opiniões, tá? Não tem problema que não escreveu, eu quero saber a opinião, vocês gente o que vocês tem que saber, é claro que vocês tem que treinar escrever. Só que tem gente que não pensa para escrever, mas importante antes da gente escrever é a gente pensar pra ver o que a gente acha pra ter idéias pra poder escrever.

Primeiramente, um olhar sobre as respostas escritas pelo professor às perguntas do questionário ratifica o que supúnhamos quanto ao fato de que os PCNs realmente circulam na escola, sobretudo nos espaços destinados aos HTPC. Também um fator relevante a ser considerado é a utilização, pelo professor, de expressões veiculadas pelos PCNs como “reflexão” e “ação”, dentro da proposta de ensino de língua portuguesa. Porém, a forma como o professor organiza a sua segunda resposta parece-nos esvaziar a significação dos mesmos: *Proporcionou a reflexão e ação do meu trabalho no ensino de língua portuguesa*. Observamos que esta afirmação não expressa compreensão do que vêm a ser os termos em questão, uma vez que não encontramos explicações de seu próprio entendimento quanto a tais idéias, demonstrando, apenas, reprodução de termos relacionados no texto dos PCNs.

A esse respeito, as palavras de Shön (1992), anteriormente citadas, sobre o fato de estarmos imersos em “processos cíclicos de reforma educacional” tornam compreensível a superficialidade das respostas do professor, uma vez que tais propostas de transformação expressam interesses próprios a determinadas políticas

educacionais, as quais o professor deve, apenas, incorporar ou adaptar-se.

Nesse contexto, o professor procura aderir e aplicar aquilo que, supostamente, as propostas educacionais carregam em sua configuração. Na situação observada e analisada neste artigo, o professor expressa sua concepção de produção de textos orais: *dar espaço para o aluno falar, comentar, discernir, debater e expor suas idéias e pensamentos*. Estas palavras demonstram mais uma reprodução do que, realmente, uma compreensão do que seriam práticas sistematizadas de produção de textos orais, orientadas por objetivos que visam à inserção dos alunos em situações comunicativas diversificadas de fala. Tal compreensão poderia auxiliá-los na construção da fala consciente dos mecanismos lingüísticos e discursivos que devem ser acionados para atingir os objetivos desejados no processo comunicativo. Isso colaboraria sobremaneira com a experiência de autoria do aluno no processo de expressão oral, de caráter essencialmente dialógico, uma vez que também seria conseqüência da experiência de autoria do próprio professor.

Torna-se mais evidente, portanto, no caso estudado, a fragilidade da reflexão do professor sobre a proposta dos PCNs no tocante às atividades de produção de textos orais na escola. Mais uma vez, somos levados a concordar com Shön (1992), haja vista que os saberes implícitos às propostas educacionais são múltiplos, híbridos, dificultando a interpretação e compreensão das ações efetuadas na escola, principalmente, as ações do professor, um dos principais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Assim, se compararmos a resposta do professor à questão voltada à contribuição da leitura dos PCNs para o desenvolvimento de suas atividades docentes – *proporcionou a “reflexão” e a “ação” do meu trabalho* – com o procedimento expresso, por ele mesmo, no segmento H dos fragmentos da aula gravada, quando solicita aos alunos que falem, ressaltando que *mais importante antes da gente escrever é a gente pensar pra ver o que a gente acha pra ter idéias pra poder escrever*, identificaremos uma questão instigante do ponto de vista teórico-metodológico: a não-consideração de que podem existir atividades de produção de textos orais, consideradas como uma finalidade, em si mesmas, e não apenas como uma ponte para a prática da escrita.

Isso expressa, também, a fragilidade da experiência do diálogo entre o professor (sujeito leitor) e o texto em questão (PCNs), com seus diversos autores, que por sua vez, expressam diversos postulados teóricos, visando orientar a produção sistematizada de textos falados em diferentes situações comunicativas, sobretudo as situações mais formais. Assim sendo, o professor conduz a atividade, por ele entendida como produção de textos falados, como uma atividade de respostas a perguntas sobre o texto lido, conforme demonstram as expressões em negrito dos segmentos A, B, C, D e E, quando os alunos são solicitados a lerem o que escreveram, o que configura, especificamente, leitura de texto escrito. Já nos segmentos F e G, o professor abre espaço para o aluno expressar-se, porém sem os contornos pragmáticos e lingüísticos da produção oral. Este procedimento do professor só faz sentido se considerarmos o seu entendimento de produção de textos orais: *Trabalhar a oralidade é dar espaço ou oportunidade aos alunos de falar, comentar, discernir, debater e expor suas idéias e pensamentos; fundamentais para a formação do senso crítico.*

Essa forma de encarar a prática de produção de textos falados distancia-se das propostas de atividades sistematizadas, orientadas por objetivos de conscientização das práticas sociais de utilização da fala, apresentadas pelos PCNs, ainda que estes possam e devam mesmo ser discutidos. Assim, se considerarmos a situação de interlocução do professor com este referencial, que pode se dar, por vezes, apenas em instâncias como a dos HTPC, verificaremos incoerências e mesmo inconsistências. Ou seja, os espaços destinados aos HTPC pressupõem a existência de um grupo de professores orientados para uma atividade comum: a leitura, a interpretação e a discussão de idéias e concepções que devem fundamentar a experiência docente. No entanto, parece-nos que essa experiência de interlocução, embora institucionalizada, não se concretiza como tal se considerarmos as respostas escritas no questionário já mencionado e os fragmentos de aula observados, que expressam um caráter mais monológico de interação, ao invés de dialógico. Dessa forma, lembramos a afirmação de Bakhtin (1995, p.113), de que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

No contexto dessa análise ganha mais sentido a afirmação de Zeichner (1993) de que a prática docente deve estar voltada tanto para dentro (sala de aula), como para fora (as condições sociais nas quais tal prática se situa), bem como a afirmação de Alarcão (2003) de que o professor reflexivo deve se constituir parte integrante de uma escola reflexiva.

Pensamos, então, que a inconsistência no processo de apropriação do conhecimento, no diálogo entre o professor e os pressupostos orientadores dos PCNs de língua portuguesa, especificamente no que diz respeito à produção de textos falados, bem como a falta de interação entre professores, dificultam a constituição do profissional professor, como sujeito autor, porque não se considera que o que está em jogo é a própria experiência pessoal, social e institucional de ser professor. Assim sendo, ao professor pode acabar restando apenas a reprodução de palavras e idéias sem que estas exerçam quaisquer influências sobre seu pensar e, portanto, sobre seu agir individual e coletivo, dificultando a reflexão crítica de seu trabalho em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inobservância das sugestões de atividades de produção de textos falados, na escola, dificulta ao professor a construção da autoria em sua prática pedagógica no processo de orientação da produção desta modalidade textual. Em consequência, essa postura acaba por dificultar, também, a formação de alunos autores de textos falados e escritos. Pensamos que o fato de o professor não se encarar como sujeito do diálogo e da reflexão sobre experiências vividas “como modos de habitar o mundo” (Larrosa, 2004), cria, ainda, maiores dificuldades em sua ação de transformação, ressignificação de práticas de ensino profícuas no que diz respeito à oralidade, tão cara e rara, nos dias atuais, ao ensino da língua materna.

Da mesma forma, a não-identificação, a incompreensão das concepções, dos conceitos orientadores de um ensino de língua que se propõe de caráter dialógico, de valorização do outro e do contexto que o circunda, não permite que o professor reconheça suas teorias tácitas, condição essencial para compreensão e aceitação ou não de outras teorias, o que o leva à repetição de expressões, e mesmo

conceitos, sem fundamento teórico explícito. Como afirma Orlandi (1988, p.82),

assim como, para o aluno, o conhecimento não vem pronto, mas é, ao contrário, um processo (de elaboração do qual ele faz parte fundamental), também para os que produzem conhecimento, programas e métodos de ensino, existe um processo de divisão de trabalho. Nessa divisão de trabalho, cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão de trabalho: propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso.

Acreditamos que não resida, na reprodução acrítica de referenciais teóricos, a solução dos problemas para o ensino de língua portuguesa na escola. Pelo contrário, é a recriação, a transformação, a ressignificação pautada na experiência revisitada e no conhecimento das estruturas que compõem o conteúdo a ser ensinado, que favorecem a reflexão, enquanto prática social, a compreensão e a construção da autoria de propostas pedagógicas mais conseqüentes.

Para encerrar, gostaríamos de enfatizar que a autoria na prática pedagógica se exerce no diálogo entre os conhecimentos teóricos implícitos, interiorizados, nem sempre reconhecidos pelos sujeitos que os expressam, e aqueles conhecimentos com os quais se encontram alunos (dos ensinos Fundamental e Médio) e professores (em formação inicial e continuada) passíveis, por sua vez, de ressignificação porque contextualizados institucional e socialmente.

A autoria na prática pedagógica, de acordo com os referenciais teóricos por nós assumidos, supõe, em primeira e última instâncias, receptividade, disponibilidade e abertura à experiência vivida e ao diálogo, condições essenciais à reflexão crítica: a reflexão que se exerce sobre a reflexão na ação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. MEC/ Brasília, 1998.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. p.19-34.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. *A oralidade nas aulas de Língua Portuguesa: análise de um caso*. 2003. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UNESP, Assis, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

PARECER CNE/CP 9/2001, Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. D.O.U. 18/01/2002, Seção 1, p.31.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.115-138.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

Recebido em junho de 2007
e aceito em novembro de 2007.

Title: *Reflection and action in the training and performance of teachers of Portuguese: dialogue as a condition of authorship in the educative practice*

Abstract: *In this paper we propose to reflect on the training and practice of teachers of Portuguese in a perspective called "reflexive". Our main purpose is to think over how the teacher interacts with the theoretical orientations presented in the PCNs destined to Portuguese teaching. From this relation, we aim to examine the way this teacher constitutes himself as the author of his pedagogical practice in the classroom. For that, we are going to observe the performance of a teacher of Portuguese in a classroom of basic education (5th grade), considering the method this teacher employs to guide the oral text production activities in the classroom from his reading of the PCNs of Portuguese.*

Keywords: *action-reflection; authorship; experience; dialogue; Portuguese teaching.*