

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS – LINGÜÍSTICA

MARIA HELENA RODRIGUES CHAVES

**O gênero *seminário escolar* como objeto de ensino:
instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente**

VOLUME 1

Dissertação de mestrado
apresentada ao Instituto de
Letras e Comunicação da
Universidade Federal do Pará
(UFPA) como exigência parcial
para obtenção do título de
Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem de línguas

Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos

BELÉM
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

Chaves, Maria Helena Rodrigues

O gênero *seminário escolar* como objeto de ensino:
instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente /
Maria Helena Rodrigues Chaves; orientador, Sandoval
Nonato Gomes Santos.----- 2008.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Belém, 2008.

1. Língua materna - estudo e ensino. 2. Prática de
ensino. 3. Didática. I. Título.

CDD-20.ed.469.07

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos (UFPA)
(orientador)

Profa. Dra. Fátima Pessoa (UFPA)

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad (UNICAMP)

Suplente:

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (UFPA)

Todos nós, todos sem exceção, no que se refere à ciência, ao desenvolvimento, ao pensamento, aos inventos, aos ideais, aos desejos, ao liberalismo, à razão, à experiência e tudo, tudo, tudo, tudo, ainda estamos na primeira classe preparatória do colégio! Nós nos contentamos em viver da inteligência alheia - e nos impregnamos! (DOSTOIÉVSKI, 2001, p. 214)

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada! De forma mais imediata,

Obrigada aos meus filhos, que amargaram quatro¹ anos de orfandade materna com paciência e resignação;

Obrigada à RCL, professora colaboradora, que, por um ano, dedicou à minha pesquisa os momentos ociosos, por direito, de sua família; obrigada a seus filhos e esposo que, ainda assim, me recebem com festa quando os visito;

Obrigada aos alunos da turma 101 da EEEFM “MGRO” (2006) que aceitaram o desafio de estrelarem o meu projeto e, nesse gesto, tornaram possível este estudo;

Obrigada aos colegas de curso – Antônio Carlos, Débora, Jocilene, Andréia, Héverton, Alessandro, Marília, Benedita do Socorro, Socorro Pastana, Inéia, Josalídia, Valente, Maura, Rita Bentes, Gláucia, Celeste, Elissandra, Rosemiro, Arlon, Isabel, Flávio etc., meus companheiros de fé nesse inesquecível “Caminho de Samestrado”;

O-bri-ga-da aos professores – José Carlos Cunha, Mírian Cunha, Eulália Sobral, Fátima Pessoa, Célia Macedo, Marília Ferreira – que mediarão com sabedoria a cachoeira de conhecimentos que banhou cada um desses meus setecentos e noventa dias de mestranda;

Muito obrigada especial ao professor Sandoval Nonato Gomes-Santos, orientador paciente de minhas leituras desde a especialização. Obrigada por investir em mim e por me fazer tomar consciência do lugar que ocupo nesta corrente dialógica sem fim.

De forma mais distanciada,

Obrigada a todos os teóricos da linguagem que, com suas idéias, modelaram meu discurso e remodelaram meu fazer discursivo; a Bakhtin, em particular, obrigada por ter, com seu discurso filosófico, puxado a cortina que me impedia de perceber o espetáculo vivo que é a interação entre a linguagem e a vida (humana);

Por fim, obrigada a todos os homens que construíram coletiva e historicamente a linguagem, pois que nada há em meu discurso, em meu pensamento que seja produto só meu, que não tenha vindo de outros nem que vá ficar eternamente e exclusivamente em mim.

Se nada tiver mudado fora de mim, depois dessa jornada “compostélica”, mudei eu, e sei que para melhor. E isso já é motivo suficiente para agradecer. Por isso, a todos que, de algum modo, fizeram de mim uma pessoa melhor, meu muito obrigada.

¹ Um ano na especialização, um ano de atualização teórica e construção do projeto de pesquisa e dois anos e dois meses de mestrado.

RESUMO

Este estudo tem sua gênese em nossas indagações e insatisfações profissionais frente a um ensino tradicionalmente normativo de língua materna que, em confronto com os recentes estudos sobre a linguagem, tem contribuído para a cristalização de uma imagem mitificada e reduzida da docência. Partimos do pressuposto de que há mais à sombra do trabalho do professor do que tem sido visto pelos estudos que se limitam aos procedimentos da denúncia e da receita e chegamos à conclusão de que o diálogo entre a escola e a academia muito pode contribuir para o avanço da profissionalização e para a redução da proletarização do ensino na educação básica, em nosso país.

Para constituir nossos dados, implementamos uma pesquisa de cunho colaborativo-etnográfico junto a uma turma de alunos de primeiro ano de ensino médio de uma escola pública da periferia de Belém. Gravamos, em áudio e vídeo uma sequência de ensino sobre o gênero discursivo “seminário escolar”, cujas aulas, após gravadas, foram transcritas grafematicamente e resumidas pelo instrumento da sinopse. As transcrições e a sinopse são os dados em que analisaremos o trabalho docente e os instrumentos didáticos utilizados pelo professor para instituir o gênero seminário escolar em objeto de ensino e transformá-lo em objeto ensinado.

Organizamos nosso estudo em cinco capítulos: no primeiro, aportamos, do campo da Didática, as vozes teóricas de: Chervel (1998), Chevallard (1991), Geraldini (2003), Soares (2002) e Tardif e Lessard (2005); no segundo capítulo, também de caráter teórico, buscamos fundamentar nossas concepções a respeito das relações entre linguagem e ensino a partir de Bakhtin (1997; 2003), Vigotski (2005) e Schneuwly, Dolz e colaboradores; no terceiro capítulo, convocamos André (1991; 1995) e Moita Lopes (1994; 1998; 2003), entre outros, para discutir conosco o procedimento etnográfico-colaborativo; no quarto capítulo, emprestamos os modos como Schneuwly (2000; 2001; 2004; 2005; 2006 etc) e seus colaboradores têm tomado os gêneros do discurso enquanto objetos de ensino e apresentamos o modelo didático, a sequência didática e a sinopse da sequência didática do gênero seminário escolar, nosso objeto de ensino/ensinado; no quinto capítulo, apresentamos nossa análise dos dados.

Do confronto entre as vozes teóricas, advindas da academia, e as vozes da prática docente, advindas da sala de aula, resultou o estudo que ora se inicia.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho docente, ensino-aprendizagem, instrumentos didáticos, gêneros discursivos, dialogismo.

RÉSUMÉ

Ce travail a son origine sur nos interrogations et mécontentements professionnelles face à un enseignement traditionnellement normatif de la langue maternelle, qu'en confrontation avec des études récents sur la langue, contribue pour la cristallisation d'une image mythifiée et réduite de l'enseignement. Nous partons de la présupposition qu'il y a plus de collaboration dans le travail du professeur que ce que nous montrent des études. Nous pensons que le dialogue entre l'école et l'académie peut contribuer à l'avance de la professionnalisation et à la réduction de la prolétarianisation de l'enseignement dans l'éducation fondamentale, dans notre pays.

Pour constituer nos données, nous avons fait une recherche collaborative-ethnographique auprès d'une classe d'élèves de la première série d'étude secondaire (correspondant au lycée en France) d'une école publique de la banlieue de Belém. Nous avons enregistré, en audio et en vidéo une séquence d'enseignement sur le genre discursif "séminaire scolaire", dont les cours, après les enregistrements, ont été transcrits graphématiquement et résumés par l'instrument de synopsis. Les transcriptions et la synopsis sont les données que nous utilisons pour analyser le travail de l'enseignant et les instruments didactiques utilisés par lui pour fixer le genre séminaire scolaire comme objet d'enseignement et le transformer en objet enseigné.

Nous avons organisé notre travail en cinq chapitres: dans le premier, nous avons pris, chez la Didactique, les théories de: Chervel (1998), Chevallard (1991), Geraldi (2003), Soares (2002) et Tardif et Lessard (2005); dans le deuxième, qui correspond aussi à la théorie, nous avons fondé nos conceptions sur les relations entre langage et enseignement à partir de Bakhtin (1997; 2003), Vigotski (2005) et Schneuwly, Dolz et collaborateurs; dans le troisième, nous avons convoqué André (1991; 1995) et Moita Lopes (1994;1998;2003) pour discuter avec nous les procédures ethnographique-collaborative; dans le quatrième, nous avons pris les manières comme Schneuwly (2000; 2001; 2004; 2005; 2006 etc) et ses collaborateurs ont abordé les genres du discours comme objets d'enseignement et nous avons présenté le modèle didactique, la séquence didactique et la synopsis de la séquence didactique du genre séminaire scolaire, notre objet d'enseignement/enseigné; dans le cinquième, nous avons présenté notre analyse sur les données.

De la confrontation entre les voix théoriques, venues de l'académie, et les voix de la pratique de l'enseignement, venues de la salle de classe, a résulté l'étude que maintenant débute.

MOTS-CLÉ: travail de l'enseignant, enseignement-aprentissage, instruments didactiques, genres discursifs, dialogisme.

SUMÁRIO

Introdução.....	009
Capítulo 1 – Da invenção da escola à proletarização do ensino: contribuições teórico-metodológicas no campo da Didática.....	015
1.1. Escola – uma invenção cultural.....	016
1.2. A constituição dos saberes escolares e a idéia de transposição didática.....	019
1.3. Em contexto, a história do ensino do português.....	024
1.4. Em pauta, a questão do ensino tradicional – conceito e preconceito.....	027
1.5. Em foco, o trabalho docente e os instrumentos didáticos.....	031
Capítulo 2 – Dos pressupostos teóricos na interface linguagem e ensino.....	043
2.1. Sobre língua/gem e ensino.....	043
2.1.1. Sobre o conceito: língua/gem é interação discursiva.....	044
2.1.2. Sobre a relação entre língua/gem e ensino.....	046
2.2. Sobre a noção de gêneros como objetos de ensino.....	047
2.3. Das noções de modelo didático do gênero	050
Capítulo 3 – Dos procedimentos metodológicos.....	053
3.1. Da natureza etnográfica da pesquisa.....	053
3.2. Do procedimento didático.....	057
3.3. Da constituição dos dados.....	058
3.3.1. Da agenda paralela.....	058
3.3.2. Do lócus e da população da pesquisa.....	059
3.3.2.1. Da professora colaboradora.....	060
3.3.3. Dos procedimentos para constituir os dados.....	061
3.3.4. Do tratamento dado aos vídeos.....	063
3.4. Da descrição das seqüências didáticas	063
3.4.1. Da primeira seqüência didática.....	063
3.4.2. Da segunda seqüência didática e seu novo contexto.....	066
3.4.2.1. Sobre o público destinatário da seqüência didática “seminário escolar”....	066
3.4.2.2. Mas nem só de “louros” vive uma pesquisa.....	067

Capítulo 4 – Da descrição do objeto de ensino	069
4.1. Da descrição do gênero “seminário escolar”.....	069
4.1.1. Seminário – o gênero oral público no contexto escolar.....	069
4.1.2. O seminário escolar – modelização do gênero.....	072
4.2. A seqüência didática “seminário escolar”.....	084
4.3. Da sinopse da seqüência didática.....	086
4.4. O corpus.....	091
 Capítulo 5 – Da análise dos dados.....	 092
5.1. Da teoria à prática, o percurso da modelização didática.....	092
5.1.1. Modelização: instrumento de formação docente.....	094
5.1.2. Modelização: instrumento didático de ensino-aprendizagem.....	097
5.2. Do objeto de ensino ao objeto ensinado, o lugar dos instrumentos didáticos...	117
5.2.1. As estruturas do gênero seminário.....	119
5.2.2. A escuta-guiada de um seminário modelo.....	121
5.2.3. Preparando um seminário - do texto-fonte ao texto falado.....	123
5.3. Nos modos de apropriação do gênero, as marcas do trabalho docente.....	129
 Considerações finais.....	 173
 Referências	 179

INTRODUÇÃO

Quando começamos este trabalho, tínhamos a intenção de problematizar o ensino de língua materna por meio de uma proposta de pesquisa pautada na produção e recepção de gêneros discursivos. Nosso foco, portanto, estava centralizado no aluno. A escolha desse enfoque decorria de nossas insatisfações profissionais e ideológicas, frente a um ensino de português tradicionalmente normativo, em confronto com conhecimentos recentemente adquiridos em estudos sobre a linguagem e o ensino da língua materna. Propúnhamos discutir as implicações teóricas e metodológicas que o trabalho com os gêneros discursivos – tal como são compreendidos no pensamento bakhtiniano e nas reflexões didáticas encaminhadas a partir dos estudos de Schneuwly, Dolz e seus colaboradores – podiam trazer para a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, particularmente no ensino médio.

Em contato diário com a escola, com os alunos e com os professores (uma vez que somos professores regentes), podíamos observar a prática docente, in loco, à luz dos conceitos que iam sendo (re)construídos na academia. Foi assim que percebemos a grande dificuldade que os professores tínhamos de realizar atividades didáticas que tivessem os gêneros como objetos de ensino. Havia atividades com textos, mas limitavam-se à leitura e interpretação e à prática de “redação”, não consideravam aquilo que o aluno tinha para dizer bem como as razões ou motivações que o levavam a dizê-lo, configurando o texto produzido para a escola, no dizer de Geraldi (2003, p. 135-165). O que acabava predominando era o ensino tradicional, com toda a carga preconceituosa que o termo traz: um ensino expositivo-autoritário, pautado na gramática do livro didático, prescritivo, coercitivo, medido pela velha tecnologia da prova, entre outros aspectos. Um ensino predominantemente escrito: ora escrito no livro didático, ora escrito no quadro pelo professor, ora escrito no caderno pelo aluno. A oralidade não era objeto de ensino: existia na exposição do professor, nas leituras em voz alta que os alunos faziam ou nos trabalhos que os alunos apresentavam e que consistiam em ler, em pé diante da turma, a xérox de algum livro didático que tratava do assunto-tema do trabalho.

Os professores, quando viam refletido nas provas o fracasso do seu trabalho, tinham reações as mais diversas: alguns se entristeciam, lamentavam não conseguir mudar o quadro, reclamavam do desinteresse dos alunos, da falta de apoio governamental e da direção da escola, da carência de material didático, da falta de tempo e de espaço para desenvolver atividades complementares, enumeravam as inúmeras estratégias que já haviam utilizado etc. Enfim, surpreendiam-se, estressavam-se, desanimavam... Eram professores que sofriam diante da incapacidade de resolver o problema. Outros reagiam com frieza e indiferença pouco se importando se os alunos aprendiam ou não alguma coisa, diziam que não adiantava “esquentar a cabeça”, que não tinha jeito, os alunos “não queriam nada”, que a gente passava um trabalhinho para eles fazerem em casa, aumentarem a nota e tudo estava resolvido. E sempre havia os pontos extras, que eram dados como “prêmio” pela participação do aluno nos projetos da escola.

Entre alunos e professores, havia aqueles que culpavam o ensino moderno, a nova pedagogia que incentivava a preguiça dos alunos e o despreço pelo estudo, as reformas que acabaram com o ensino tradicional, e os mecanismos governamentais que obrigavam o professor a aprovar o aluno mesmo sem ele ter notas suficientes; e havia aqueles que culpavam a prática tradicional e gramaticeira de professores retrógrados e jurássicos, cuja aula era “um saco”. Enfim, todas essas coisas que já estão tão bem descritas e analisadas em uma vasta literatura sobre as relações entre linguagem e ensino.

Aquelas percepções nos incomodavam: até bem pouco tempo, ensinar português parecia tão fácil... aí vieram os PCNs e fizeram do ensino de língua materna um trabalho tão difícil! Por que não conseguíamos trazer para nossas reflexões em sala de aula a língua viva do cotidiano? Seriam praticáveis os PCNs (ROJO, 2005; BRAIT, 2005; POMPÍLIO et al, 2005; BARBOSA, 2005; BEZERRA, 2005)? Seria possível uma estratégia didática que interligasse esses dois pontos, que unisse a *significação lingüística* com a *realidade concreta* num todo discursivo inseparável? A hipótese era de que o ensino por meio dos gêneros do discurso pudesse promover a interação entre as aulas de português e o português ausente das aulas, a língua do uso, a língua das ruas, das interações sociais, pelo menos as que se faziam dentro da escola. Pois, se

é o enunciado quem realiza o contato entre a língua e a realidade concreta, como Bakhtin nos ensinou, por meio dos gêneros as práticas sociais de referência adentram a escola e podem ser transformadas em objetos de ensino (SCHNEUWLY e DOLZ [1997] 2004).

A partir desses questionamentos, organizamos uma intervenção didática dividida em duas seqüências de ensino: uma primeira, privilegiando o domínio da escrita, funcionaria como seqüência-piloto; e uma segunda, privilegiando o domínio da fala (MARCUSCHI, 2003, p. 39).

A intencionalidade de uma seqüência-piloto vinha ao encontro de nossa inexperiência em planejar uma seqüência didática. Pesquisadores (BARBOSA, 2005; ROJO, 2001) têm demonstrado que um percentual significativo de professores não sabe planejar nem mesmo uma aula adequadamente. Sabíamos que iríamos enfrentar dificuldades, principalmente para construir o modelo didático do gênero (DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2006), entre outras coisas, devido à carência de estudos que tratem da descrição de gêneros, como já bem observado por Barbosa (2005, p. 174). Outra dificuldade era a nossa inabilidade para administrar uma pesquisa de natureza etnográfica e garantir a legitimidade dos dados constituídos. A seqüência-piloto serviria de ‘cobaia’ da nossa pesquisa. Depois dos dados coletados, ela poderia ser aproveitada ou descartada.

Até aqui, nosso olhar focalizava a prática didática de ensino a partir do que isso representaria *para o aluno*. Enquanto realizávamos o projeto, novos debates na academia (CHERVEL, 1998; CHEVALLARD, 1991; SCHNEUWLY, 2000; TARDIF e LESSARD, 2005)² foram desviando nosso olhar do aluno para o professor, para o que a prática do professor representa para o próprio professor, para o mito cristalizado na imagem pública³ do docente atual. Nossos dados continuaram os mesmos, mas nossos objetivos mudaram. A idéia agora era olhar o que de fato o professor faz, na complexidade do gesto de ensinar, fugir da tendência em apontar os vícios da profissão perceptíveis na superfície de uma aula ou em perseguir a tão cobiçada ponte entre sala de aula e vida real. No pólo dos saberes, encontramos apoio na hipótese de

² Alguns originais em francês, referidos e citados neste estudo, são transcritos e traduzidos sob nossa responsabilidade.

³ Empregaremos “imagem pública”, neste texto, como concebido por Galembeck, 1997.

Chervel (1998), para quem o ato de ensinar é muito mais do que simplesmente transmitir um conteúdo ou facilitar a sua transmissão e, na esteira, em Chevallard (1991), que nos revela que, na transformação de um objeto de ensino em objeto ensinado, muitos gestos docentes ficam à sombra. Quanto ao pólo do professor, Tardif e Lessard (2005) defendem que, para que se compreenda a dimensão global da prática docente, é necessário

ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente. Por quê? Simplesmente porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 27)

Quando fala de relações de poder, mais do que da assimetria que caracteriza a interação entre professor e alunos, na sala de aula, os autores estão se referindo ao poder que se estabelece nas relações de produção que caracterizam o trabalho, dentro dos moldes ergonômicos, tal como concebido por Marx. As relações de poder bloqueiam a profissionalização do ensino, proletarizam o trabalho docente e transformam os professores em um

corpo de executantes que, como tal, nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos. (...) Seu lugar de agir é a sala de aula, mas a classe é, ao mesmo tempo, o limite de seu poder. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 78)

Com esse novo horizonte, elegemos como objetivos de nossa pesquisa:

- Compreender as implicações teóricas e metodológicas que os estudos que analisam as práticas de ensino, em particular aqueles que enfocam os instrumentos didáticos e os objetos ensinados e que se ancoram em trabalhos com os gêneros discursivos – tal como são compreendidos no pensamento bakhtiniano e nas reflexões didáticas encaminhadas a partir dos estudos de Schneuwly e seus colaboradores –, podem trazer para a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, particularmente no ensino médio.
- Compreender o processo de inserção do conceito de gênero na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e problematizar o trabalho docente

a partir da prática de ensino de língua materna centralizada nos gêneros do discurso;

- Investigar, no gesto de ensinar, os instrumentos de que um professor se apropria para transformar os objetos de ensino em objetos ensinados;
- Confrontar os gestos e instrumentos do professor com alguns recortes que ilustrem a resposta dos alunos ao trabalho do professor.

Mas que fazer e como fazer para alcançar esses objetivos? A opção pelo procedimento de base etnográfica nos pareceu a mais rentável, particularmente, porque abria passagens para que ficássemos o mais próximo possível da escola, dos alunos e, principalmente, do professor, agora nosso colaborador na pesquisa. Quando falamos em proximidade, mais do que estar em sala de aula para filmar e observar a prática do professor como se ele e seu trabalho fossem objetos estranhos a nós ou nós fôssemos seres estranhos àquele contexto, pensamos na construção de laços de confiança, parceria, amizade mesmo, pois acreditamos que só assim é possível diminuir a distância e os mecanismos de proteção que se levantam, automaticamente, entre pesquisado e pesquisador, promovendo uma atitude mais espontânea e natural do pesquisado e, em decorrência, uma interpretação mais legítima do pesquisador.

Em campo, trabalhamos duas seqüências didáticas, como já sinalizado: a primeira, que funcionou como seqüência-piloto, teve por objeto de ensino o gênero “crônica”; a segunda, que elegemos como base dos dados que analisaremos neste texto, teve por objeto o ensino do gênero “seminário escolar”.

Assim, estruturamos nosso estudo em cinco capítulos. Dois capítulos iniciais de aportes teóricos: o primeiro, de retomada dos conceitos e representações teóricas ligados ao campo da Didática, em que propomos uma viagem ao passado para refletirmos, na companhia de Chervel (1998), Soares (2002), Geraldi (2003) e Tardif e Lessard (2005), entre outros, como, por que e para que a escola, os saberes escolares e a profissão professor foram constituídos na sociedade e que configuração apresentam hoje; o segundo, em que assumiremos lugar ao lado de Bakhtin (1997, 2003), Vigotski (2005) e Schneuwly (2004) para discutir questões e conceitos que relacionam

linguagem, ensino e gêneros discursivos. No terceiro capítulo, apresentamos as contribuições teórico-metodológicas que alicerçam o procedimento etnográfico de nossa pesquisa e realizamos a descrição do processo de constituição dos dados. No quarto capítulo, descrevemos nosso objeto de ensino e apresentamos o modelo didático, a seqüência didática e a sinopse da seqüência didática do gênero seminário escolar ensinado. No quinto e último capítulo, apresentamos nossa leitura analítica dos dados. Finalmente, para fechar todo esse estudo, apresentamos nossas considerações finais, em que tecemos comentários conclusivos a respeito do trabalho feito e levantamos possibilidades de novos diálogos.

CAPÍTULO 1

DA INVENÇÃO DA ESCOLA À PROLETARIZAÇÃO DO ENSINO: ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CAMPO DA DIDÁTICA

Falar de professor é sempre um exercício pressionado pelos diversos conceitos e preconceitos que adornam o ethos da profissão e de seu espaço de trabalho. Principalmente, num momento em que a crise educacional reduz o prestígio da profissão. De um lado, uma imagem, já cristalizada, de detentor de um saber magistral, cheia de poder e de prestígio social; de outro, em concorrência, uma imagem decadente, proletarizada, em processo de cristalização. O senso comum que correlaciona desqualificação do ensino e desqualificação do professor (GERALDI, 2003, p. XVIII) e atribui ao professor a responsabilidade pela crise na educação (ora porque é gramatiquero, ora porque está preso a modelos tradicionais, ora justamente porque não é tradicional, ou porque é incompetente ou porque não dá aula ou, ainda, por ser despreparado ou desinteressado etc.) torna-se contrapeso na tentativa de mostrar que – plagiando Hamlet – entre a alma e a prática dos professores, há bem mais coisas do que tem visto nossa parca pedagogia. O olhar limitado a uma relação imediatista e superficial de causa e consequência impede que se apreenda a dimensão histórica do contexto escolar.

Neste estudo, temos a meta de trazer para o debate acadêmico uma percepção dos gestos que uma professora realiza em uma prática de sala de aula para transformar os objetos de ensino em objetos ensinados. Nosso olhar estará voltado para a professora e seu trabalho, na intenção de pôr em evidência alguns fenômenos que se fazem presentes na prática pedagógica e, assim, contribuir para a construção de uma percepção mais atualizada do trabalho docente, uma percepção menos induzida e, quiçá, mais legítima. Nesse sentido, propomos iniciar nossa reflexão por uma visada histórica do ensino e do trabalho do professor, resgatar o processo de constituição das disciplinas escolares, de como os saberes de ensino têm sido transformados em saberes ensinados e dos lugares que a profissão professor tem ocupado nesse domínio. Conhecer um pouco desse percurso da cultura escolar nos

possibilitará revisar nossos modos de conceber e preconceber as práticas docentes atuais.

1.1. Escola – uma invenção cultural

Tem sido consenso entre vários autores (CHERVEL, 1998; CHEVALLARD, 1991; SCHNEUWLY, 2001; SOARES, 2002, GERALDI, 2003; TARDIF e LESSARD, 2005) que, embora a educação tenha séculos de história, só recentemente os pesquisadores têm-se interessado em investigá-la, principalmente no que diz respeito às questões relativas à constituição e transposição didática dos objetos de ensino.

Nem sempre o ensino se deu em escolas, na concepção que se tem hoje do termo. Segundo Soares (2002), a escola, enquanto prédio único que abriga várias salas de aula, foi uma invenção do século XVI, consequência da instituição de saberes que exigiam um espaço e um tempo para o ensino-aprendizagem. Antes, o ensino era feito de forma independente por mestres que lecionavam em locais dispersos, muitas vezes suas próprias casas.

Geraldi (2003) também nos fala de uma “Escola de Sábios”, séculos XIV e XV, que se caracterizava por ser o mestre um produtor de conhecimentos, produtor dos saberes que ensinava. Os alunos eram seus seguidores, seus discípulos, não alguém a ser instruído, mas a ser conquistado. Aliados ou adversários, os aprendizes escolhiam o sábio que queriam seguir em razão dos conhecimentos que queriam produzir. Junto com o mestre, eram louvados ou perseguidos.

O que me parece identificar este tempo, que vai até os inícios da modernidade, é o fato de que entre aquele que ensina e aquele que produz conhecimento não há uma separação radical⁴. Quem ensinava Gramática era também um gramático; não havia diferença entre o filósofo e o professor de Filosofia; entre o físico e o professor de Física (GERALDI, 2003, p. 86-87)

⁴ Entretanto, embora o mestre não fosse identificado como alguém que tivesse a docência como fonte de sustento, segundo Manacorda (*apud* GERALDI, 2003, p. 85), já há indícios, nessa época, de uma relação profissional de caráter mercantilista entre professores e sociedade, já havia a venda do saber adquirido, havia professores que eram pagos para ensinar, às vezes, por corporações, às vezes, por outros mestres.

Nesse período, havia uma perfeita identidade entre a ciência de referência, aquela que era produzida pelos sábios, e os saberes de ensino, uma vez que produtor e transmissor de saberes eram a mesma pessoa. Com o advento do Mercantilismo, porém, e a divisão radical do trabalho, no século XVI, surge a figura do professor, então, não mais produtor, mas, apenas transmissor dos conhecimentos produzidos pelos sábios e selecionados para o ensino. Essa nova identidade docente gera, também, uma nova identidade discente: surgem os alunos, não mais discípulos, mas receptores de conhecimentos com todas as implicações que o conceito traz. Inclusive a de serem obrigados a estudar os saberes que lhes sejam impostos pela escola, quer eles queiram ou não.

Se não é o professor quem produz os conhecimentos científicos, na sala de aula, é ele que os domina e os transmite. Inicia-se, aqui, a construção do mito que iguala ciência escolar com ciência de referência, embora a distância entre elas seja cada vez maior. Aos alunos, cabe apenas acreditar nas e reproduzir as informações recebidas. Neste tipo de relação, o professor deveria estar sempre a par das últimas descobertas, mas como ele não convive com a pesquisa, ele está sempre um passo atrás. Ou seja, a profissão professor já nasce sob o estigma da desatualização.

Séculos mais tarde, tempos atuais, o professor, ao lado da identidade transmissora, assume uma nova identidade: a identidade da *capatazia* (GERALDI, 2003, p. 95). Sob novas condições de produção e divisão do trabalho, em lugar de sábios, temos os cientistas ou pesquisadores; entre a produção dos saberes de referência (agora, saberes científicos) e o seu ensino, uma “parafernália didática” (GERALDI, 2003, p. 93) que visa facilitar ou didatizar a transmissão desses saberes; do livro didático ao chip eletrônico, ouvem-se ecos da profecia de Comenius (1627):

Com efeito, assim como qualquer organismo executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMENIUS, 1627, apud GERALDI, 2003, p. 87)

Nesse contexto, o professor já não precisa mais dominar o conhecimento para transmiti-lo. Ele é uma espécie de administrador da aprendizagem do aluno, um capataz, gerente da sala de aula. Todo o saber está nos livros, na Internet, nos CDs “como que em partituras”. O professor controla o tempo de contato dos alunos com os “depósitos” de saberes e avalia o que conseguiu aprender. É o “exercício da capatazia”.

Tardif e Lessard (2005), ao analisar a prática docente como trabalho (mais adiante trataremos disso), vêem o professor como um trabalhador marcado por um ethos religioso moralizante com suas raízes na gênese missionária da profissão de ensinar, construída historicamente no ensino religioso. Ensinar é uma missão que implica “obediência cega e mecânica” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 36) às regras, às autoridades. A princípio, às autoridades religiosas; depois, com o advento das revoluções políticas, aos líderes ideológicos; e mais tarde ainda, a partir do século XIX, quando os governos assumem a *missão educativa*, os professores se transformam em seus agentes sociais, corpo do Estado, funcionário obediente e doutrinado/convertido pelo Estado:

(...) as finalidades e os valores mudam, mas o que permanece praticamente invariável é a certeza de que, no fundo, a docência é apenas um *ofício moral* (...) que não é necessário estudar e compreender, mas simplesmente investir e manipular em favor das crenças dominantes do momento. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 37)

Se, como vimos com Soares (op cit), a invenção da escola foi uma consequência da instituição de saberes para serem ensinados, como se deu esse processo de institucionalização? Quer dizer, como e por que certos saberes se transformam em disciplinas curriculares? Que saberes eram esses? E, principalmente, o que aconteceu com eles na escola?

Para a autora, essa constituição se processa historicamente, opinião compartilhada por Geraldi (op cit). Para este autor, no esforço de articular os saberes de referência produzidos pelos sábios com as necessidades de ensino, dois fatores são determinantes: a necessidade pragmática, isto é, aquilo que, em determinado momento histórico, se considera necessário que o aluno saiba; e a história da disciplina em atendimento a diversos jogos de interesses: às vezes, porque é tradição, outras, porque convém aos interesses

do Estado, outras, ainda, por interesse da própria disciplina, enquanto corrente de saberes, que visa defender, preservar ou ampliar seus domínios. Nessa passagem de saberes de referência a saberes de ensino, o que era hipótese científica de poucos passa a ser tratado como verdade absoluta.

Para compreender melhor o processo de constituição das disciplinas escolares e dos conteúdos de ensino e as implicações que esse processo traz, vale retomar o vigoroso estudo de Chervel (1998).

1.2. A constituição dos saberes escolares e a idéia de transposição didática

Para Chervel, a constituição de disciplinas escolares e a instituição de conteúdos de ensino também se fazem para atender a interesses socioculturais exteriores à escola. O conceito da própria palavra “disciplina”, a princípio, estava vinculado às idéias de policiamento, repressão e manutenção da ordem. Só no início do século XX, após a primeira grande guerra, com a crise do ensino, é que o termo passa a significar conteúdos de ensino, sentido que vem em decorrência dos projetos de renovação do ensino e da difusão da idéia de “ginástica intelectual” que defendia a preservação dos estudos clássicos (latim, grego) como indispensáveis para aprofundar e disciplinar a natureza da formação dos alunos, disciplinar as mentes. Sob o signo da *disciplina escolar*, passou-se, então, a elencar os saberes de referência que, exercitados e assimilados, conduzissem ao modelo cultural desejado.

Depois, a palavra vai perdendo essa ambigüidade e os conteúdos escolares vão sendo transformados em “entidades *sui generis*” (CHERVEL, 1998, p. 12) próprias do domínio escolar. Hoje, acredita-se que, de fato,

os conteúdos de ensino são impostos tais quais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. (CHERVEL, 1998, p. 13)

A consequência dessa crença, lembra-nos Geraldi, está em que:

Na escola, como vimos, o que é hipótese na ciência, vira verdade absoluta; conteúdos de ensino não vivem na provisoriedade da ciência; seu papel de “transmissora” exige da escola que tome algo pronto cá e o passe para lá como tal. (GERALDI, 2003, p. 105)

Esse senso comum de que a escola ensina o que há de melhor na sociedade, tais quais esses saberes se realizam nas ciências de referência, reduz a função da escola a meros espaços de transmissão de saberes e as disciplinas escolares a metodologias que só existem porque os saberes de referência precisam ser simplificados para que o público possa aprendê-los. A escola, diz Chervel, é muito mais do que um lugar de reprodução de saberes, assim como os saberes ensinados nas escolas não são os saberes de referência, mas saberes criados historicamente para a escola, na escola e pela própria escola. O conhecimento desses conceitos, a nosso ver, é importante, em nosso estudo, porque nos ajudarão a compreender os modos diferentes como os parceiros do processo ensino-aprendizagem, em nossos dados, interagem com o gênero seminário quando este se transforma em saber de ensino.

Mas, se os saberes ensinados na escola não são os saberes de referência, então que saberes são esses? Surgiram com que finalidade? Como funcionam? As disciplinas escolares, segundo essa perspectiva historiográfica focalizada pelo autor, são criadas pelo sistema escolar que joga um papel duplo: ao mesmo tempo em que forma os indivíduos, constrói uma cultura escolar que, por sua vez, modifica a cultura global. Atendendo à função educativa e ensinante da escola, as disciplinas escolares comportam, além das práticas de ensino e das finalidades que as determinaram, a conseqüente “aculturação⁵ das massas”. Em outras palavras, surgem de um interesse de uma geração em transmitir sua cultura às gerações futuras. A grande questão que Chervel coloca aqui é: como se dá essa metamorfose que produz a aculturação? Qual a dimensão do trabalho docente nesse processo?

O ato pedagógico é de uma natureza muito mais complexa que a simples designação. Ele exige muito mais de atividade, ele põe em jogo os procedimentos sutis, ele empresta os desvios, ele delega as funções aos simulacros, divisa as dificuldades e, procedendo como o próprio espírito cartesiano, realiza uma seqüência de movimentos pedagógicos (*dénombrements*) completos. (...) O mestre não faz os alunos adquirirem a matéria senão após a haver metodicamente decomposto em pedaços que eles assimilam um após o outro. (CHERVEL, 1998, p. 26)

⁵ Compreendemos “aculturação” como a assimilação, por um indivíduo ou por um grupo social, dos princípios e práticas culturais de outro grupo ou sociedade.

A idéia de “transposição didática” estaria relacionada, portanto, à própria “ensinabilidade” de um saber, o professor o decompõe, pontua, segmenta em tópicos para que o aluno apreenda suas partes ou aquelas que, conforme as finalidades da escola, o professor elege para ensino.

Essa discussão havia sido proposta por Verret (1975) e desenvolvida por Chevallard (1991). Verret (*apud* BRONCKART e GIGER, 1998, pp. 35-36) conceitua transposição didática como a transformação de objetos de uma prática didática em objetos de ensino a partir da submissão dos saberes a quatro princípios: o princípio da divisão do trabalho, em que se distinguem as práticas de invenção ou científicas das práticas de transmissão ou didáticas dos saberes; o princípio da invenção ou da *hypothèse de vaction*, segundo a qual um saber, ao passar pelo percurso *invention* → *exposition scientifique* → *exposition didactique* → *mise em oeuvre* (p. 36) vai sofrendo transformações; o princípio da submissão do saber aos três pólos do triângulo didático: a natureza do saber, o estatuto dos destinatários, as competências do professor; e, finalmente, o princípio dos procedimentos de transmissão, que se fazem por meio da dessincretização ou decomposição dos saberes; da despersonalização ou do distanciamento construído entre os saberes e a pessoa; da programabilidade ou organização dos saberes em seqüências racionais e progressivas; da publicização ou definição explícita dos saberes e do controle social da aprendizagem.

Chevallard (1991) amplia o conceito de Verret. Para ele, as questões que tratam da didatização dos saberes devem buscar explicar o movimento que esses saberes realizam ao passar do estatuto de saberes teóricos ou de referência a saberes disciplinarizados ou institucionalizados ou ainda selecionados para o ensino e, destes, a saberes efetivamente ensinados, e compreender a distância que se interpõe entre cada uma dessas instâncias. Nessa linha de pensamento, transposição didática, à semelhança da “hypothèse de **vection**”, de Verret, corresponde à passagem do objeto pelo percurso:

*objeto de saber teórico ou de referência → objeto a ensinar →
objeto de ensino → objeto ensinado.*

↓
(trabalho do professor)

Um dado significativo na contribuição de Chevallard está na relevância dada ao trabalho do professor para transformar o objeto de ensino em objeto ensinado. Nesse nível, diz o autor, é importante que se esteja atento para a *ilusão de transparência*, o engodo de se pensar que o objeto passa de lá - de saber teórico - para cá - para saber de ensino - tal qual, engodo também levantado por Chervel e Geraldi como já referimos. Para evitar a *ilusão de transparência*, Chevallard constrói o conceito de *vigilância epistemológica*, isto é, ficar atento à construção dos saberes no sentido de perceber que a evidência dos saberes teóricos nos saberes de ensino pode ser uma ilusão: o que é proposto para ser ensinado nem sempre é, de fato, ensinado. Mesmo porque os princípios de *désyncrétisation*, de despersonalização e de “programabilidade” da aquisição condicionam a escolarização dos saberes e, portanto, já fazem deles algo diferente dos saberes de referência. Nesse sentido, compreendemos, também, a voz de Geraldi (2003) quando nos lembra que o saber produzido pelo sábio nunca era igual ao saber transmitido pelo professor.

Schneuwly (2005), na esteira, argumenta a favor “*De l'utilité de la transposition didactique*” para o trânsito entre saberes teóricos, saberes a ensinar, saberes ensinados e saberes aprendidos. Segundo o autor (p. 49), a transposição didática é possível sob dois princípios: o da fragmentação ou elementarização dos saberes teóricos em seqüências de ensino e o da ficcionalização ou imitação dos aspectos originais dos saberes.

Essa discussão é estendida ainda um pouco mais por Bronckart e Giger (op cit), que chamam a atenção para a necessidade da elaboração de um plano de trabalho com vistas a evitar o risco de o objeto selecionado para ensino se perder e o professor acabar ensinando outra coisa que não havia previsto.

Porém, na contra-mão desse movimento dialético em que interagem professor, saberes e alunos, paradoxalmente, Chervel problematiza o discurso da longa tradição que concebe a escola como espaço de transmissão e de reprodução dos saberes de referência. Para o autor, esse discurso faz do espaço escolar lugar do conservadorismo, da rotina e da obrigação, e, do professor, uma espécie de tarefeiro impotente, cuja liberdade teórico-pedagógica acaba sendo limitada e reduzida às condições materiais do seu

lugar de trabalho – a sala de aula – e à turma de alunos que ele deve transformar. Não há dúvida de que as condições materiais do ambiente têm relação estreita com o trato que o professor dá aos conteúdos disciplinares, entretanto, afirma Chervel, não se pode garantir que condições ideais de ensino produzam, necessariamente, práticas de ensino também idealizadas ou, ao menos, substancialmente, melhoradas. Como testemunharemos neste estudo, mesmo em condições adversas, o professor sempre dispõe de um espaço pedagógico para se movimentar mais ou menos livremente. Apenas os alunos podem, de fato, se opor à liberdade pedagógica do professor que, diante da heterogeneidade da turma e, principalmente, diante da resistência dos alunos em colaborar, joga um tenso corpo-a-corpo com eles que, consciente ou inconscientemente, o desafiam constantemente.

Mas que fator poderia determinar a resistência dos alunos ao trabalho de ensino do professor? Retomamos a hipótese sinalizada por Chervel, no início deste item, de que há um elemento sócio-ideológico que orienta tanto a instituição dos saberes a ensinar quanto a relação que professor e alunos constroem com esses objetos, ou seja, parece que o processo de transposição didática extrapola o triângulo didático – professor, aluno e objeto de ensino. De um lado, há a dimensão *moral* da escola, cujas finalidades (religiosas, sociopolíticas, psicológicas, específicas do nível de ensino etc.), a maioria prevista pelo poder público e fixada nos programas escolares e manuais didáticos, determinam o ensino e a constituição das disciplinas escolares. De outro lado, há a dimensão sociocultural, cujas finalidades, no entanto, são impostas pela realidade cultural local em que a escola está inserida (interesses imediatos dos alunos: trabalho, casamento, filhos, vestibular; o contexto familiar em que vivem: moram com suas famílias ou em casa alheia; tradições religiosas, civis e folclóricas, práticas culturais e sociais predominantes etc.) e, muitas vezes, assinalam uma ruptura entre o que acontece na sala de aula e o que determinam ou orientam os programas oficiais, mais particularmente, orientam se a relação que os alunos construirão com os saberes de ensino criará ou não as condições para o incremento dos múltiplos letramentos necessários a sua participação protagonista na sociedade e na cultura. A nosso ver, essa dupla dimensão é central em todo processo de transposição didática;

a segunda dimensão, porém, parece não ter sido objeto de atenção particular pela teoria da transposição didática.

Se a escola cria as disciplinas, a escola também as modifica ou extingue. É um processo lento que ocorre junto com as mudanças das gerações. Entre a constituição e a transformação de uma disciplina escolar, há um longo período de aplicação cujo sucesso ou fracasso dificilmente pode ser medido, uma vez que só irá se manifestar muito depois de o indivíduo ter saído da escola. A ocupação da escola por um novo público, com novos objetivos sociais, impõe à coletividade escolar a necessidade de ajustes no currículo, de adaptar as disciplinas para torná-las ensináveis, assim como pode determinar a extinção delas e/ou a constituição de novas disciplinas. Nesse esforço escolar para “fabricar o ensinável”, as disciplinas surgem como produto do próprio sistema escolar, concebido em seu sentido mais amplo e considerando todas as ramificações e as interferências sociopoliticoculturais que nele têm lugar. Vejamos como isso se deu com a história da disciplina Língua Portuguesa, particularmente no Brasil.

1.3. Em contexto, a história do ensino do Português

Segundo Soares (2002), a disciplina Língua Portuguesa foi instituída no currículo escolar brasileiro apenas na segunda metade do século XVIII, por ocasião da Reforma Educacional realizada pelo Marquês de Pombal que resolveu torná-la obrigatória para, por meio dela, *desterrar* a barbárie dos povos conquistados e *radicar* neles a cultura portuguesa. A propósito, veja-se o que diz o Marquês:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. (Diretório de 3 de maio de 1757, apud SOARES, 2002, p. 159)

A disciplina Língua Portuguesa revela, assim, sua finalidade política de aculturação das gentes brasileiras. Sua instituição se fazia necessária, uma vez

que o contexto cultural da colônia brasileira se distanciava cada vez mais dos interesses da Coroa. Por aproximadamente três séculos, dominava absoluto, nas escolas dos jesuítas, o ensino do latim, melhor dizendo, da gramática latina. Embora não fosse a língua do uso, era a de prestígio. O português, que também não era a língua dominante nas interações sociodiscursivas, aparecia nas escolas apenas como “instrumento para a alfabetização”. A partir dessa orientação inicial, vai-se dando a inclusão do ensino de língua portuguesa: ensinava-se gramática da língua portuguesa, a língua vulgar, para facilitar os estudos da gramática latina, a língua de prestígio.

Somente com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, a língua portuguesa entra para o currículo escolar com os nomes de Retórica, Poética e Gramática, que, após a Proclamação da República, foram fundidas numa única disciplina: Português. Mas só o nome mudou. Na prática, continuava-se a ensinar Retórica, Poética e Gramática, sem conflitos, uma vez que isso atendia aos interesses da elite, cujos filhos eram os que freqüentavam as escolas.

Não havia também preocupação com a formação do professor, pois as primeiras faculdades de filosofia, que trouxeram uma orientação nesse sentido, só surgiram na década de 30. O professor, embora não fosse um produtor de saberes de referência, à semelhança dos sábios medievais, era um autodidata, estudioso da língua, que decidia sozinho sobre a elaboração dos conteúdos curriculares e a abordagem que se daria a eles no ensino.

A década de 50 marca o início de profundas transformações sociais no Brasil e, conseqüentemente, educacionais também. Os movimentos populares reivindicam a democratização da escola, à qual começava a ter acesso uma clientela extremamente diversificada e numerosa. Surgem novas reformas educacionais. Para atender à demanda do novo público escolar, os professores também são mais numerosos, embora menos valorizados, principalmente do ponto de vista de sua remuneração, o que os leva a trabalhar cada vez mais e estudar cada vez menos. Para “facilitar” o trabalho deles – e concretizando a profecia de Comenius referida acima –, surge o livro didático, com as aulas prontas e contendo inclusive a grade de respostas. Mas o foco ainda é o estudo da gramática, se bem que, agora, articulada ao texto:

ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática (SOARES, 2002, p. 167)

Esta prática pedagógica só começa a ser questionada a partir de 1980, quando os efeitos de novos estudos lingüísticos – embora a introdução desses estudos nas faculdades de Letras tenha se iniciado na década de 60 – começam a aparecer, de modo mais ampliado, no debate brasileiro sobre as finalidades do ensino de língua portuguesa. A Sociolingüística, a Análise do Discurso e da Conversação, a Teoria do Texto e da Enunciação e, mais recentemente, a concepção bakhtiniana de Dialogismo e de Gêneros do Discurso trazem reflexões que põem em xeque um ensino de português desvinculado do contexto e das diferentes situações de uso da língua/gem, concebida como produto da interação discursiva entre indivíduos socialmente organizados em que “cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Entretanto, embora as academias brasileiras tenham investido bastante, nas três últimas décadas, na produção e circulação de saberes na área dos estudos da linguagem, especialmente aqueles voltados “para preocupações de ordem didático-pedagógica”, como evidencia Gomes-Santos (2004), parece que esses saberes ainda não se fizeram presentes de forma produtiva nas salas de aula de ensino fundamental e médio⁶.

Embora tenha crescido o investimento dos estudos da linguagem em temas e questões de ordem didático-pedagógica, o que parece predominar nas práticas didáticas, de um modo geral, é o ensino prescritivo/normativo da língua portuguesa, vista como um sistema homogêneo, e o apagamento da heterogeneidade lingüística dos alunos bem como das condições de produção/recepção dos discursos.

Tem sido bastante comum que, logo após cursos de formação continuada, os professores inovemos nossas aulas explorando as variedades lingüísticas ou promovendo reflexões sobre o processo comunicativo por meio

⁶ Gomes-Santos (2005), em pesquisa realizada com mestrandos em lingüística da UFPA, no primeiro semestre de 2005, revela que, no meio acadêmico paraense mais especificamente, houve uma ampliação, nos últimos cinco anos, da produção de artigos e projetos de ensino que discutem sobre a relação entre linguagem e ensino de língua materna, enfocando principalmente os procedimentos metodológicos, recursos e estratégias para o ensino de língua e literatura.

de gêneros do discurso, mas, em pouco tempo, essa inovação vai-se tornando um procedimento repetitivo, produzindo a impressão de que se está marcando passo ou perdendo tempo. Parece que não há progressão curricular sistematizada, o que deixa o professor inseguro diante dos alunos e das pressões do contexto social. E, aos poucos, a velha gramática volta a ocupar seu trono de séculos. Mesmo porque é muito mais fácil, as aulas já estão prontas nos livros didáticos. Além do mais, como trabalhar com gêneros, por exemplo, sem deixar de lado os tópicos relacionados ao ensino dos objetos gramaticais⁷ ?

Nas práticas didáticas com que nos temos deparado ocorre, sem dúvida, produção de gêneros discursivos, mas pouco ocorre, quando ocorre, reflexão ou análise lingüística sobre os modos de funcionamento dos recursos de linguagem deles constitutivos. Diante da dificuldade em transformar os conhecimentos sobre linguagem em plano de aula, de forma que seja mantida a unidade e a progressão curricular, o professor acaba se acomodando nas práticas tradicionais de ensino, tal como são popularmente concebidas. A esse respeito, parece que o conceito de ensino tradicional circula de modo um tanto instável nas esferas escolares. Uma breve reflexão poderá nos ajudar a problematizar melhor a interação na sala de aula e o trabalho docente.

1.4. Em pauta, a questão do ensino tradicional – conceito e preconceito

Usar o estigma de ensino tradicional para criticar uma prática de ensino tem sido bastante freqüente nos espaços que discutem ensino-aprendizagem e, mesmo em alguns estudos acadêmicos. Parece que o termo “ensino tradicional” tornou-se sinônimo de ensino improdutivo, por isso, propomos uma breve reflexão a respeito dos usos que têm sido dados à expressão “ensino tradicional”.

⁷ Empregam-se objetos gramaticais, aqui, significando, não apenas as questões de ordem sintática, morfológica e fonológica, mas, e principalmente, as operações discursivas realizadas pelos falantes em situação de interlocução / construção de um texto na intenção de alcançar a compreensão de seu interlocutor, ou seja, atividades de formulação textual – argumentação, referenciação, simbolização, explicitação, modalização etc. – que podem ser objetos de reflexão em atividades de análise lingüística, como proposto por Geraldi (2003).

Além dos fatores socio-político-culturais nos bastidores da instituição e constituição dos saberes de ensino, parece-nos latente um novo conceito – ou preconceito: o de ensino tradicional.

Essa ambigüidade já é sinalizada por Chervel (1998) ao estabelecer um parâmetro entre disciplina escolar e ciência de referência. O autor identifica quatro componentes de uma disciplina escolar que a distinguem dos saberes de referência:

- A exposição do conteúdo pelo mestre ou por manuais didáticos;
- A prática de exercícios;
- A utilização da combinação conteúdo x pedagogia com a promoção de motivação que incite a disposição dos alunos para o estudo dos conteúdos e exercícios propostos;
- A utilização de um aparelho “docimológico”⁸.

Então, o autor traz para o centro da discussão o próprio conceito que se tem de ensino tradicional, caracterizado como todo ensino

fundado sobre a exposição, pelo mestre ou pelo livro, a memorização, a recitação e, de uma forma geral, sobre esse princípio que, em todas as aprendizagens, leitura, latim, cálculo, tudo passa pela reflexão que, na classe, identifica, assimila, constrói e controla, a todo momento, os processos e elaboração do conhecimento.(CHERVEL, 1998, p. 34)

Chervel vai buscar no método de Vincent (CHERVEL, 1998, p. 35) as quatro operações que regulam o ensino tradicional:

- Exposição da matéria pelo mestre ou pelo livro
- Interrogação
- Repetição
- Aplicação

⁸ Aparelho de controle da aprendizagem. Estão inclusos desde as provas escolares bimestrais aos Exames Nacionais de Ensino Médio (ENEM) e “provões” nacionais de controle da qualidade do ensino superior.

A nosso ver, a problemática nasce da identificação entre as características do ensino tradicional e os componentes das disciplinas escolares que o autor torna transparentes e que permitem a formação de dois conceitos simultâneos e antagônicos:

- i. defendido por um certo discurso pedagógico, corresponde ao “ensino do passado, bom, rigoroso e eficiente, em que nenhum aluno saía da escola (entenda-se: terminava a escolaridade) sem saber as matérias ensinadas, em oposição ao ensino moderno, em que o aluno faz tudo e de tudo na escola, menos estudar, e termina a escolaridade sem saber nada”;
- ii. defendido por outro discurso pedagógico, em posição contrária, corresponde ao “método do passado e, por isso mesmo, ruim, atrasado, arcaico e ineficiente, pois não atende mais aos interesses e expectativas da clientela escolar atual”.

Aparentemente, nenhuma das duas concepções se sustenta plenamente. No primeiro caso, para perceber a fragilidade dessa concepção, vale referir o equívoco citado pelo autor sobre o termo “Pedagogia”: atribui-se à nova pedagogia a responsabilidade pela decadência do ensino, entendendo-se como decadência, do ponto de vista dos conteúdos ministrados, a exclusão ou redução dos estudos clássicos nas escolas; entretanto, como já foi demonstrado, são os interesses sociais que determinam os saberes que a escola deverá ensinar. Há também a referência aos aparelhos docimológicos, responsáveis pelos processos de avaliação. Segundo o autor, a necessidade de avaliação gerou dois fenômenos consideráveis (CHERVEL, 1998, p. 40): a especialização de exercícios de controle, como os ditados de ortografia, que visam, tão somente, preparar para as provas; e o poder que os exames finais exercem sobre a classe e sobre o desenvolvimento da disciplina: os exames retêm a atenção e o interesse do professor e dos alunos e freiam as evoluções, impedindo transformações mais significativas.

A fragilidade da segunda concepção, a que percebe o ensino tradicional como um método negativo, pode ser posta à prova com o argumento sobre o caráter indispensável dos exercícios (registre-se da qualidade dos exercícios)

para garantir o sucesso dos conteúdos explicitados. Quer dizer, a prática de exercícios, embora seja uma prática tradicional, é de grande importância para a aprendizagem. Veja-se o que diz o autor sobre o assunto:

Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contraparte quase indispensável. A intervenção momentânea dos papéis entre o mestre e os alunos constitui o elemento fundamental desse interminável diálogo de gerações que se opera no interior da escola. (...) O sucesso das disciplinas depende, fundamentalmente, da qualidade dos exercícios aos quais elas são suscetíveis de se prestar. (CHERVEL, 1998, p. 38)

Ou seja, parece-nos que a polêmica acaba errando seu alvo. Ou, pelo menos, desviando-o. Se há uma identificação entre os modos de apresentação das disciplinas escolares e suas práticas tradicionais de ensino, podemos supor que a supressão de um suprimiria o outro também. Por exemplo, qual a possibilidade de efetivação de um ensino-aprendizagem sem que haja a exposição dos saberes pelo mestre ou pelo livro? Sem que haja a assimilação dos saberes expostos? Sem que esses saberes sejam submetidos à reflexão? Sem que eles sejam fixados por meio de exercícios?

Supondo que essas sejam práticas comuns aos dois discursos pedagógicos referidos acima, podemos depreender que esteja havendo um equívoco quanto ao que chamamos de ensino tradicional. Afinal, nem tudo é negativo nas práticas tradicionais de ensino; nem positivo também. E parece mesmo que não há uma forma de ensino que não se ancore nos procedimentos que modelam o ensino tradicional o que nos leva a pressupor que, talvez, a questão não seja se a prática do professor é ou não de natureza tradicional, mas se os valores veiculados nessas práticas e os produtos nelas gerados são ou não prestigiados por aquele determinado discurso pedagógico, considerando o lugar histórico-social em que esse discurso circula.

De todo modo, o que parece evidente, nessa discussão, é a relevância da palavra “práticas” na mediação da polêmica. Tem sido freqüente a caracterização de “tradicional” em trabalhos que centram sua análise a partir do produto final, sejam textos produzidos por alunos, sejam aulas ou depoimentos de professores. Defendemos que a reflexão sobre o ensino de português precisa fazer mais do que analisar o produto final: precisa olhar as práticas em que esses produtos foram constituídos, o que exige considerar, entre outros

aspectos, a dimensão mais ampla da profissão da docência e, para isso, é preciso adotar uma concepção de trabalho docente. É o que propomos no próximo item.

1.5. Em foco, o trabalho docente e os instrumentos didáticos

O conceito de trabalho docente que vamos desenvolver aqui tem suporte nas percepções de Tardif e Lessard (2005) e na ampliação que Schneuwly (2000, 2001) faz desse conceito. Para Tardif e Lessard, ensinar é trabalhar, no sentido que tem o termo no campo da Ergonomia e das relações de produção, isto é, atividade humana que promove a modificação de um objeto com o uso de instrumentos. Cinco aspectos, porém, concorrem para particularizar o trabalho docente:

Seu objeto tem natureza humana

O objeto que o professor deve modificar é o aluno, seus modos de pensar, de falar e de agir. A criança deve ser transformada em adulto aculturado. A natureza humana desse objeto levanta questões de poder, de ética, de valores, de direitos que não são postos em questão quando o objeto é material ou animal.

Sendo humano, o objeto/aluno tem vontade própria, não é passivo diante do trabalhador, reage diante da ação dele. Diferentemente da matéria inerte que aceita a transformação e a nova forma que lhe é dada, o objeto humano apresenta graus diferentes de resistência, o que aumenta significativamente a complexidade do trabalho docente.

A principal consequência da natureza humana do objeto é a dimensão interativa do trabalho.

Ensinar é um trabalho interativo

Todas as profissões que trabalham com objeto humano são interativas, mas no trabalho docente essa interação se transforma em um desafio, principalmente por causa das relações de poder e de ética que são

estabelecidas entre o professor e os alunos. No cenário didático, a assimetria entre trabalhador e objeto trabalhado fica exposta. Ao professor, cabe administrar essa assimetria, mas é um jogo tenso, entre outras coisas, por causa da multiplicidade de alunos e da heterogeneidade da turma. Os alunos, aparentemente o lado fraco do jogo, na verdade constituem uma forte oposição ao processo de transformação que o professor implementa, às vezes declaradamente, na tentativa de desestabilizar seu trabalho, outras vezes, inconscientemente, por não conseguirem acompanhar seus ensinamentos. O ambiente escolar, por seu lado, com todas as suas regras burocráticas, com a sua forma específica de divisão do espaço e do tempo, imprime sua marca nas relações entre professor e alunos.

Essas relações sociais já não são as mesmas que uniam os mestres-de-ofício aos aprendizes, os pais aos filhos, os padres que ensinavam nas igrejas aos pobres das paróquias, o mestre que trabalhava em casa e dava lições particulares às crianças apadrinhadas: aqui as relações são escolarizadas, ou seja, moduladas e mediadas pelas regras da vida da escola.(TARDIF & LESSARD, 2005, p. 58)

Por outro lado, a heterogeneidade da turma faz da ausência de equidade no tratamento dado aos alunos um problema sem solução. Citando Perrenoud (1993), os autores dizem que o professor vai sempre ter que escolher um entre dois lados dicotômicos: eu ou o outro, o indivíduo ou a sociedade, respeitar a identidade do aluno ou transformá-la, avançar no programa para atender aos mais hábeis ou recuar para esperar os mais lentos, desenvolver a autonomia ou o conformismo, envolver-se ou abster-se, impor ou negociar, sacrificar o futuro ou o presente, estimular a competição ou a cooperação, amar a todos ou valorizar simpatias etc.

A dimensão ética convoca o senso de responsabilidade e leva o professor a questionar os limites de sua tarefa, como, por exemplo, se pode/deve extrapolar o âmbito meramente instrutivo para participar dos problemas sociais extra-escolares vividos pelos alunos. Esse dilema pode desembocar em

sofrimento, sentimento de culpa ou na formação de uma couraça de indiferença e de racionalização diante da impotência para ajudar alguns alunos.(TARDIF & LESSARD, 2005, p. 71)

A dimensão interativa afeta dialeticamente a relação que tanto professor quanto alunos constroem com os objetos de ensino.

As classes – a estrutura celular do trabalho docente

Ensinar é um trabalho que se realiza num lugar definido: a classe. A sala de aula aparece como um espaço paradoxal: é fechada e aberta ao mesmo tempo. Fechada para o exterior, para o mundo, para a rua. Na sala de aula, todas as atenções devem estar voltadas para o que acontece e é dito dentro dela. Aberta para o interior, para a turma. Esse paradoxo se estende ao trabalho docente que também se torna, ao mesmo tempo, público e privado: público, porque se realiza diante de uma coletividade, porque é marcado pela visibilidade; privado, porque se realiza dentro da classe, longe dos olhos e dos ouvidos curiosos ou fiscalizadores e, principalmente, sob a *autonomia* e responsabilidade do professor. Mas isso é só uma ilusão porque, na verdade, o professor trabalha sob os olhos fiscalizadores da escola e do sistema escolar e em cumprimento da LDB e dos PCNs.

Tudo isso atinge o professor. Se, por um lado, dá a ele a ilusão de autonomia - ali, o professor é a autoridade máxima, ele conduz a sua aula do modo que lhe aprouver, o que lá se faz é sua responsabilidade -, por outro, o professor trabalha isoladamente, separado dos demais colegas, do resto da escola, das academias científicas, do resto do mundo. Solitário, diante da turma, é o único responsável pelo funcionamento da classe, pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos. O fracasso da classe é o reflexo da sua incompetência.

A solidão do trabalhador diante de seu objeto de trabalho, solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão.(TARDIF & LESSARD, 2005, p. 64)

A idéia de fechamento também é uma ilusão de ótica. O contexto social pega carona com os alunos e invade a escola; a escola, em vez de

organização fechada, se mostra, agora, crivada pelos problemas das ruas, das casas e famílias dos alunos, das igrejas, do mercado de trabalho etc. Todos esses problemas estão agora dentro da sala de aula, interferindo na gestão da classe e na aprendizagem dos alunos. O professor tem que dar seu jeito de resolvê-los sozinho, mesmo porque, nas outras classes, os seus colegas também estão enfrentando situações semelhantes. E um não vê o que acontece com o outro; nem sabe; e, se sabe, não se envolve.

Sem o conhecimento *magistral* (filosofia, astronomia, matemática etc), que diferenciava os mestres do passado, e com as bases religiosas, tradicionais ou autoritárias fragilizadas, só o tempo, os anos de experiência dão a “ginga”, o “jogo de cintura” que o professor precisa para “tirar de letra” os contratempos do trabalho docente. Nessa vivência, ele vai, a cada evento, individualizando mais.

Às vezes acontece de colegas traçarem planos para a solução de algum problema coletivo, mas a estratégia limita-se à divisão de tarefas que cada um vai cumprir no seu horário, na sua classe, individualmente, isoladamente. Nada que preveja dois ou mais professores numa mesma classe, numa mesma aula, contribuindo um para a segurança do outro na solução dos problemas, colaborativamente.

Para os autores, uma consequência grave deste caráter ambíguo das classes é a proletarização do trabalho docente. A ilusão de autonomia impede a profissionalização do ensino; o isolamento afasta os professores dos centros oficiais de tomadas de decisões políticas e transforma-os em executores incapazes de se fazer ouvir ou de controlar seu próprio espaço de trabalho; o individualismo distancia-os das academias e dos debates acadêmicos, única possibilidade de rompimento desse círculo vicioso.

fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente, ou ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam.(TARDIF & LESSARD, 2005, p. 27)

Ensinar é trabalhar dentro de um tempo contínuo e fragmentado

O tempo escolar, assim como a classe, foi inventado juntamente com a escola. Para esses autores, assim como a classe, o tempo escolar também comporta um paradoxo: é, ao mesmo tempo, contínuo e fragmentado. O caráter contínuo é definido pela sua objetividade, pela sua mensurabilidade, por ser administrável; o caráter fragmentado, por ser repartido em horas/aulas, em séries ou ciclos, planejado conforme as avaliações etc.

Entre as várias implicações que esse caráter duplo do tempo escolar produz, queremos retomar aqui duas: por primeiro, o fato de que o tempo escolar faz da docência um trabalho marcado pela lentidão e pela velocidade simultaneamente. A lentidão se expressa na rotina da escola, na repetição das atividades, nos tempos mortos: descontinuidade das aulas... horário de entrada e de saída definidos... uma aula depois da outra... períodos de avaliações... programações culturais que se repetem ano após ano in-ter-mi-na-vel-men-te... gestos que se repetem todos os dias etc. O tempo vai fluindo, lentamente, entre aulas e pausas, ... e tudo o que o professor espera é a aposentadoria.

A velocidade se expressa na roda-viva cotidiana e anual da escola:

já tocou a campã professora passou uma aula já vem outra com novas atividades a planejar e a corrigir carnaval na escola programação de Páscoa já a primeira avaliação olha o dia do Tiradentes você pode fazer o Caminha cartãozinho pra mamãe não esqueça o banho de cheiro quem vai enfeitar o mastro de São Pedro professora cadê a nota da segunda avaliação atividade para a recuperação todo mundo de branco no passeio ciclístico contra as drogas como foram as férias tem festa de estudante amanhã tem reunião de pais cabanagem o que é isso bumbumtátátábumbumtátátá não esqueça de treinar a rainha dos jogos vós sois o lírio mimoso ninguém lembrou do professor vamos à feira do livro outro vós sois o lírio mimoso feira cultural também vós sois o lírio mimoso de novo já a quarta avaliação quando foi a terceira mais um Natal Solidário olha o boletim pessoal quem vai fazer o *reciclagem* nas férias feliz natal FELIZ ANO NOVOO não esqueça da jornada pedagógica professora

Acontecimentos novos, eventos sem cessar geram automaticidade, imprimem um ritmo acelerado e estressante na vida do professor que trabalha noite e dia, se considerarmos que, sendo um trabalho cognitivo, não tem expediente delimitado. Quando o professor ocupa sua mente com questões da escola num fim de semana, ele está trabalhando, ainda que essa carga de

trabalho passe invisível. Não é admissível perder tempo nesse corre-corre. E tudo o que o professor deseja é a aposentadoria.

Essa estruturação da organização escolar é extremamente exigente para os professores, pois ela puxa constantemente para a frente, obrigando-os a seguir esse ciclo coletivo e abstrato que não depende nem da rapidez nem da lentidão do aprendizado dos alunos. Essa temporalidade reproduz em grande escala o universo do mundo do trabalho, cadenciado como um relógio.(TARDIF & LESSARD, 2005, p. 75)

A segunda implicação que queremos retomar relaciona o desprestígio da profissão professor com a forma de organização do tempo escolar: um certo olhar sobre o tempo escolar faz circular a idéia de que a docência é uma ocupação secundária, subordinada à esfera da produção, que tem por finalidade preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a escolarização passa a ser vista como um tempo dispendioso e improdutivo, período de preparação para a “verdadeira vida”, o trabalho produtivo. Em consequência, os agentes escolares também são vistos como trabalhadores improdutivos (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 17)

Ensinar é trabalhar com instrumentos simbólicos

Se todo trabalho se realiza por meio de instrumentos, quais são os instrumentos do trabalho docente? Na concepção de Tardif e Lessard (op cit, p 175), são os signos da linguagem. Três aspectos particularizam a relação do professor com seus instrumentos:

- São artesanais, o professor prepara sua sala de aula e os instrumentos que vai utilizar: textos, cartazes, filmes etc,. Diferentemente dos instrumentos do trabalho usineiro, em que um martelo, por exemplo, tem existência independentemente do operário, fica à disposição dentro da caixa de ferramentas para quem dele precisar, o instrumento docente só tem existência vinculado ao professor que o fabricou.
- São rotativos. Em função do seu caráter artesanal, um instrumento é preparado para ser usado apenas uma vez na sala

de aula: um texto, depois do uso deve ser substituído por outro. Isso significa que a preparação dos instrumentos é um trabalho diário e constante durante toda a vida profissional do docente;

- São marcados por uma tecnologia estável: a tecnologia da interatividade. Enquanto uma “parafernália tecnológica” afeta profundamente os outros campos de trabalho, o ensino continua a se fazer hoje como há mil anos: a partir da interação entre professor e alunos.

Schneuwly (2000, 2001), a partir dos estudos de Tardif e Lessard (1999; 2005), desenvolve os conceitos de *trabalho*, de *instrumento* e de *tarefa* aplicados ao campo das práticas de ensino.

As proposições de Schneuwly caminham em sintonia com as de Tardif e Lessard. Para ele, há um ponto cego nos estudos que tratam das questões de ensino-aprendizagem: esses estudos, embora bastante numerosos, pouco têm focalizado os gestos do professor como um trabalho ou a escola como espaço de trabalho. O autor evidencia que a maioria das pesquisas que discutem questões do ensino tem por eixo a questão da interação professor-aluno, como se a interação mesma fosse o objeto de ensino, pouco enfocando a relação entre *currículum*, matérias ensinadas e a tarefa dos professores. Em outras palavras, pouco se tem olhado como o trabalho do professor transforma os *objetos de ensino* em *objetos ensinados*.

O conceito de *instrumentos do professor*, ampliado por Schneuwly, pressupõe, seguindo a esteira de Tardif e Lessard, a compreensão dos gestos realizados pelo professor, no cenário didático, como um trabalho e da escola como espaço de trabalho. Ensinar, portanto, é um trabalho. Para fundamentar sua tese, o autor retoma o conceito de trabalho, como concebido por Marx e desenvolvido por Vigotski, e o conceito de tarefa a partir dos domínios da Ergonomia. Para Marx, trabalhar é realizar uma atividade que, com o auxílio de instrumentos, conduz à modificação voluntária do objeto. Isso implica três componentes do trabalho: ação humana, objeto a modificar/modificado e instrumentos.

Na mesma linha de pensamento, Tardif e Lessard (2005) constroem uma analogia entre o conceito marxista de trabalho e o ato de ensinar realizado pelo professor. Para esses autores,

ensinar, é agir na classe e escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, agindo sobre suas capacidades de aprender, para os educar e os instruir, com a ajuda de programas, de métodos, de livros, de exercícios, de normas etc. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 49)

Essa percepção do ato de ensinar como um trabalho encontra reforço na teoria vigotskiana do desenvolvimento infantil para quem o desenvolvimento se dá a partir da educação que, por sua vez, se faz com o auxílio do signo e dos instrumentos semióticos.

A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. (...) Esse domínio é possível com a ajuda do signo, “estímulo artificial criado pelo homem como meio de controle de comportamento – seu próprio comportamento e os dos outros”. (VIGOTSKI 1931/1992, p. 135 apud SCHNEUWLY 2001, p.1)

Nesse sentido, é possível compreender a atividade do professor como um trabalho. Uma forma particular de trabalho, é bem verdade, uma vez que tem como objeto de transformação os modos de pensar, de fazer e de falar dos alunos e, como instrumentos, os signos/instrumentos semióticos.

Essa particularidade do trabalho do professor deriva, de modo significativo, do fato de ser esse trabalho um processo de dupla semiotização, conceito desenvolvido por Chevallard (1992) em seus estudos sobre Transposição Didática e adotado por Schneuwly. Para Chevallard, o ato de ensinar algo a alguém é intencional e, para isso, o professor procura didatizá-lo, procedimento que se realiza por meio de dois movimentos didáticos diferentes e indissolúveis: primeiro, o professor torna presente, na cena didática, o objeto a ensinar, materializando-o por meio de instrumentos como textos, transparências, imagens etc.; depois, o professor o topicaliza, direcionando a atenção dos alunos para as dimensões essenciais do objeto ou para aquelas que deseja ensinar. E, nesse gesto, utilizando-se de instrumentos semióticos diversos, transforma-o em objeto de estudo. Ou seja, o objeto é duplamente semiotizado, desdobrado no processo de ensino-aprendizagem: primeiro, apresentado como objeto de ensino em sua unidade, inteiro, acabado;

depois, como objeto de estudo em seus tópicos, decomposto, quebrado, pontuado. O gênero seminário escolar que será nosso objeto de análise mais adiante, por exemplo, primeiro é presentificado pela professora como objeto de ensino; depois, é topicalizado para que os alunos apreendam os componentes essenciais em que se estrutura e cujos domínios conduzem à aprendizagem do gênero.

Um objeto de ensino é sempre e necessariamente desdobrado na situação didática: ele é tornado presente, “presentificado”, pelas técnicas de ensino, materializadas sob formas diversas (objetos, textos, instrumentos, exercícios, etc.), considerado tanto objeto a aprender, a “semiotizar” (Moro, 2000), a propósito dos quais novas significações podem e devem ser elaboradas pelos alunos; quanto objeto sobre o qual a intenção de ensinar guia a atenção dos alunos para procedimentos semióticos diversos, por meio da “focalização” e da evidenciação das dimensões essenciais do objeto, que fazem dele um objeto de estudo, guiando a construção mesma da aprendizagem. Os dois processos – tornar presente o objeto e o “topicalizar/focalizar em suas dimensões proeminentes” – são indissoluvelmente ligados, definem-se mutuamente (SCHNEUWLY, 2000, p. 23)

E instrumento? Que Schneuwly entende por instrumento de ensino? Schneuwly percebe os instrumentos de ensino a partir de duas ordens funcionais:

- os instrumentos da ordem do material, constituídos por todo e qualquer material que o professor utilize para materializar e presentificar o objeto na cena didática e assim pôr o aluno frente-a-frente com o objeto de ensino. São exemplos os textos impressos, transparências, exercícios, esquemas, imagens etc;
- os instrumentos da ordem do discurso, constituídos pelos signos e instrumentos semióticos que o professor, movido pela intenção de ensinar, utiliza para guiar a atenção dos alunos no processo de focalização dos tópicos essenciais do objeto ou dos tópicos eleitos para ensino. São exemplos a leitura em voz alta, a comparação, a simulação, a paráfrase etc. Esses instrumentos, ao mesmo tempo em que transportam consigo a leitura semântica que o professor faz do objeto de ensino, permitem aos alunos a construção de novas significações e de novas leituras.

A relação entre essas duas ordens de instrumentos é de complementaridade, uma vez que o discurso pode tanto produzir os objetos e permitir o acesso a eles, quanto, inversamente, o material pode assegurar a condução da atenção do aluno no processo de apropriação dos objetos (SCHNEUWLY, 2001, p. 2).

O autor sugere a existência de um *outillage*, uma espécie de arsenal abstrato, invisível, social. Os instrumentos, segundo o autor, são construídos coletivamente pela sociedade ao longo da história e encontram-se disponibilizados nesse “outillage”. São, portanto, de domínio comum. As pessoas, entre eles o professor, elegem nesse arsenal os instrumentos que lhes parecem adequados conforme a necessidade do trabalho que realizam e as intenções que as movem. No caso do professor, a intenção de ensinar e a necessidade de didatizar esse trabalho. A escolha dos instrumentos, pelo professor, portanto, não se dá por acaso, mas atende à sua necessidade e à sua intencionalidade. A tarefa escolar, por exemplo, é um dos instrumentos mais empregados no trabalho de ensinar.

A definição de tarefa é, entretanto, um pouco problemática em decorrência, entre outros fatores, da homologia que há entre tarefa como trabalho de um modo geral e tarefa como trabalho escolar. Para o autor, a tarefa escolar, embora conserve características de sua origem industrial, não é um trabalho como o é a tarefa como trabalho de um modo geral, ligada aos conceitos da ergonomia.

Considerado o pólo da atividade do aluno, a tarefa escolar não é um trabalho porque o aluno não participa, enquanto produtor, de um sistema produtivo. Sua atividade é a aprendizagem, a transformação de si mesmo. Nessa direção, a tarefa escolar assume a função de instrumento que permite ao aluno o acesso ao objeto de aprendizagem e cria as condições para que esse acesso ocorra. Considerada, entretanto, na perspectiva da atividade do professor, a tarefa pode ser tomada como trabalho, uma vez que está engajada no sistema produtivo. Em outros termos, a tarefa realizada pelo aluno é instrumento *de aprendizagem* ligada ao sistema didático. Para o professor, essa tarefa realizada pelo aluno é instrumento *de trabalho* constituído sócio-historicamente e regulador das relações entre os atores do cenário escolar. Enquanto instrumento de ensino, a tarefa ocupa um lugar funcional no sistema

didático: institui o objeto de ensino e cria as condições, como mencionamos, que permitem ao professor presentificá-lo em sala de aula e ao aluno apropriar-se dele.

A história das disciplinas escolares e da escolarização dos saberes é de um interesse muito recente no contexto acadêmico. Sua abordagem deve focar tanto os discursos mais institucionais, como as leis, prescrições e reformas que as criam quanto os modos como esses discursos se realizam, concretamente, no trabalho docente, em sala de aula.

A palavra “disciplina”, embora tenha sua gênese nas práticas exteriores à escola, seu sentido, cada vez mais, se liga à conotação escolar. Seguindo movimento similar, as disciplinas, no processo de sua formação, romperam com a realidade exterior à escola; elas se formaram justamente por essa ruptura. Mas essa ruptura só será vista como algo negativo, se virmos as disciplinas escolares como uma simplificação das disciplinas científicas, condição em que acabaremos por reduzi-las a simples metodologias. Se considerarmos que as disciplinas fazem muito mais com os saberes de referência do que vulgarizá-los ou reduzi-los; se considerarmos que, no processo de escolarização dos saberes, a escola também os transforma dialeticamente, perceberemos que os saberes escolares não são os saberes de referência, mas saberes criados na escola, pela comunidade escolar para promover a aculturação das gerações mais jovens e, num processo dialético e histórico, podem mudar o estado da cultura escolar e da cultura global.

A escola é uma invenção criada para exercer uma dupla função: educar/aculturar os indivíduos e construir uma cultura escolar que interaja dialeticamente tanto com a cultura global quanto com a cultura local. Sua marca é sua função educativa. Para atender à função educativa da escola, os saberes de referência precisam ser disciplinarizados, o que se dá por meio da sua transposição didática. Ou seja, só é possível ensinar um objeto do saber se ele for decomposto, fragmentado, movimento em que ele se modifica e se torna algo diferente da ciência de referência. O fato de ser decomposto em tópicos já faz do objeto do saber algo diferente da ciência de referência.

Ensinar é trabalhar sobre um objeto humano, para transformá-lo por meio de instrumentos de ensino. Cinco aspectos particularizam o trabalho docente: o caráter humano do seu objeto, ser essencialmente interativo, realizar-se num lugar definido paradoxalmente fechado e aberto (as classes), medir-se por um tempo paradoxalmente contínuo e fragmentado, ter o signo lingüístico como instrumento.

Embora o trabalho docente oscile entre a profissionalização e a proletarianização, efeito da escola moderna que “reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do estado” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 24), o trabalho docente não é uma ocupação secundária; na verdade, ele “constitui uma das chaves para a compreensão das transformações das relações de trabalho das sociedades” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 17). Mas, diferentemente do trabalho usineiro, em que facilmente percebemos a transformação do metal em um automóvel, por exemplo, o trabalho docente é uma atividade complexa e difícil de evidenciar, haja vista o seu caráter cognitivo, em outras palavras, dificilmente visualizamos quando e como a ação docente transforma um modo de pensar, de falar e de fazer em outro.

O que distingue o trabalho docente é o seu *status de alteridade*, o fato de o professor ter atitude diante do seu trabalho, de investir nele, de dar sentido e significado a cada ato que realiza na escola, para a escola e pela escola, de transformar seu papel em uma experiência de cunho pessoal, atitudes que promovem, à semelhança da cultura escolar, uma cultura própria da docência.

Diante de tudo que acabamos de expor, nossa preocupação neste estudo concentra-se em evitar olhar o professor sob a ótica moralizante e tradicional que marca o ethos missionário da profissão. Quer dizer, não será nossa preocupação construir receitas, dizer o que o professor deve fazer, ou como ele deve realizar o seu trabalho, ou ainda fiscalizar se eles estão ou não fazendo o que deveriam. Nesta pesquisa, procuraremos mostrar o que, de fato, uma professora é e faz, cotidianamente, enquanto trabalhadora, no trabalho de ensinar.

CAPÍTULO 2

DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NA INTERFACE LINGUAGEM E ENSINO

Neste capítulo, apresentaremos as concepções teóricas sobre questões de linguagem e ensino, às quais nos filiamos para o sustento de nossa pesquisa. Primeiro, falaremos do conceito bakhtiniano de linguagem; em seguida, aportaremos a teoria do desenvolvimento, de Vigotsky, em que o autor discute a aquisição dos conceitos pela criança e constrói uma relação entre linguagem e ensino; por último, importaremos de Schneuwly e Dolz as noções de gêneros enquanto objetos de ensino e a concepção de modelização didática como instrumento didático.

2.1. Sobre linguagem e ensino

Como vimos, a escola e os saberes escolares são importantes aparelhos de aculturação social. O professor serve a esse aparelho, é ele que promove a aculturação no gesto de ensinar. Porém, se concordamos que o trabalho docente é essencialmente sócio-interativo, e que a interação é um fenômeno de linguagem, não é produtivo discutir as questões do ensino sem passar pelas de linguagem. Neste ponto, duas questões se apresentam: que entendemos por linguagem? Que relação há entre linguagem e ensino?

Como os discípulos dos sábios do passado, vemo-nos na responsabilidade de escolher uma entre as tantas correntes do pensamento filosófico que tratam da linguagem. Mais do que devemos, queremos. Ouçamos um bom conselho:

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo. (GERALDI, 2003, p. 4-5)

2.1.1. Sobre o conceito: Linguagem é interação discursiva

Em afinidade com o conceito que adotamos de trabalho docente que tem sua gênese na concepção marxista de trabalho e considerando que o trabalho docente só se realiza pela interatividade, adotamos, também, a concepção filosófico-marxista de linguagem, de Mikhail Bakhtin (1929/1997; 1979/2003). Para esse autor, a língua/gem é produto histórico da interação discursiva viva entre seres socialmente organizados e é determinada pela ideologia que rege as relações sociais. É, portanto, um fenômeno de natureza eminentemente social, construído a partir das necessidades e das práticas de comunicação dos indivíduos, o que faz do signo lingüístico lugar de interação e de conflito, arena de embates das classes antagônicas que nele vêm refletidas e refratadas⁹ suas ideologias, suas estruturas e relações sociais; dialético, varia, modifica-se conforme as regras internas das sociedades, modifica e é modificado pelo contexto.

A principal característica da linguagem é o seu caráter dialógico. Para Bakhtin, sendo interação comunicativa, a língua se realiza em uma corrente interminável de enunciados concretos, em que cada enunciado, elo na cadeia da comunicação discursiva, guarda ecos de todos os demais enunciados que compõem a cadeia discursiva. Significa dizer que nada na linguagem é plenamente original nem definitivo. Quando nascemos, a linguagem e a sociedade já existem em toda a sua plenitude, logo, tudo que sabemos, tudo que falamos e que pensamos, cada palavra que conhecemos foi construída historicamente pelo conjunto dos membros da sociedade humana. Nós nos apropriamos da linguagem e a reconstruímos conforme nossas intenções e nossa vontade discursiva... E, ao fazê-lo, nós a modificamos a cada novo enunciado. Mas, nosso enunciado é polifônico, conserva ressonâncias dessa infinidade de vozes que dialogam, respondendo a uns enunciados e sendo respondido por outros. Esse outro é a razão do nosso enunciado. É ele quem

⁹ A idéia de reflexo e refração, Bakhtin (1929/1997, p. 83) pegou emprestado aos domínios da Física, a partir dos estudos desenvolvidos por René Descartes em 1637 e aplicado à linguagem, inicialmente, por Leibniz na sua teoria da gramática universal (BAKHTIN, 1929/1997, p. 84, nota de rodapé nº 19).

determina o conteúdo e a forma que damos para nosso enunciado; é a relação axiológica que temos com esse outro que orienta a relação axiológica que construiremos com nosso enunciado. Ao outro respondemos; do outro, ficamos na expectativa da resposta. A linguagem se funda nessa noção de responsividade dialógica em que toda ação de linguagem é uma atividade responsiva ativa que avalia, aprecia, valora o enunciado a que responde.

A idéia bíblica de um primeiro homem que teria nomeado as coisas pela primeira vez, um Adão responsável pela invenção da linguagem é um mito. Nesse sentido, Bakhtin critica também o estruturalismo saussuriano porque, ao considerar a língua um sistema homogêneo, faz de suas estruturas categorias abstratas e produz a ilusão de pureza do texto e, para Bakhtin, não existe texto puro, as pessoas se comunicam por meio de formas relativamente estáveis e híbridas de enunciados concretos que circulam em um determinado campo de utilização da língua: os gêneros do discurso (BAKHTIN 2003, p. 262).

É assim que compreendemos a linguagem no espaço da sala de aula. Nesse sentido, ensinar é uma ação lingüístico-discursiva que se realiza, predominantemente, na esfera da comunicação escolar. E ensinar língua materna é, particularmente, um trabalho que tem a linguagem, simultaneamente, como instrumento (os signos lingüísticos) e como produto (os modos discentes de pensar, de fazer e de falar modificados).

Geraldi (2003, p. 26-58), distingue as ações que se fazem *com a linguagem* (que têm por objeto o interlocutor e suas representações do mundo) das ações que se fazem *sobre a linguagem* (cujo objeto é a própria linguagem). Nesse jogo em que a linguagem é, ao mesmo tempo, instrumento, objeto e produto, o trabalho docente navega entre os discursos cristalizados e novas possibilidades discursivas que vão sendo constituídas, dialeticamente, na interlocução da sala de aula. A ação lingüístico-discursiva que se produz na interação didática atua sobre as funções psíquicas dos alunos e poderá torná-los abertos ou fechados para novas representações do mundo, conforme a orientação ideológica do professor e do contexto em que se encontre.

A linguagem, como a concebemos, com Bakhtin, aparece como a correia que interliga o ensino à aprendizagem e conduz o aluno ao desenvolvimento cognitivo. Ouçamos o que diz Vigotski a esse respeito.

2.1.2. Sobre a relação entre linguagem e ensino

Para evidenciar melhor a relação entre linguagem e ensino, vamo-nos ancorar nas contribuições fundadoras de Vigotski (1935/2005) sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo essa teoria, ao contrário do que defendia a teoria piagetiana, de que o desenvolvimento de um indivíduo estaria condicionado a um determinado estágio de seu amadurecimento físico ou intelectual, Vigotski defende que o movimento é inverso: é o aprendizado que promove o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2005, p. 126), uma vez que primeiro uma pessoa aprende uma certa habilidade para depois empregá-la.

Para defender sua hipótese, o autor cria o conceito de ZPD – zona proximal de desenvolvimento – um estágio à frente do estágio atual do desenvolvimento do indivíduo. A ZPD é a zona ideal para os processos de ensino-aprendizagem, pois as tarefas apresentadas na ZPD são sempre um desafio que estimula o intelecto, conduzindo o raciocínio do indivíduo a novos estágios de desenvolvimento.

Vigotski demonstra que é a linguagem que cria as condições para o desenvolvimento, pois o domínio da linguagem, dos “instrumentos lingüísticos do pensamento” (VIGOTSKI, 2005, p. 62) conduzem ao desenvolvimento cognitivo, à medida que promovem a aprendizagem de conceitos, principalmente de conceitos científicos; logo, quanto mais amplo for esse domínio, maiores serão as potencialidades do indivíduo.

Mas a aprendizagem de um conceito só é possível se inserida num contexto lingüístico. As experiências do autor mostram que:

o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (VIGOTSKI, 2005, p. 104)

O indivíduo utiliza com naturalidade um conceito, numa situação concreta, mas precisa ter um alto grau de desenvolvimento intelectual para defini-lo verbalmente. Por isso, os estudos que tratam dessas questões que relacionam linguagem e desenvolvimento cognitivo devem buscar compreender

as relações que subjazem entre as tarefas externas propostas ao indivíduo e a dialética do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2005, p. 73). Seguindo essa orientação sócio-interacionista, os gêneros do discurso têm sido apontados, por diversos pesquisadores da educação, como um bom lugar de contextualização lingüística das práticas docentes.

2.2. Sobre a noção de gêneros como objetos de ensino¹⁰

Muitos educadores têm-se esforçado, mais recentemente, no sentido de introduzir os gêneros em suas práticas pedagógicas como objeto de ensino, mas, por vários motivos, essas iniciativas têm apresentado contradições com a própria concepção bakhtiniana de gêneros do discurso. Barbosa (2005) cita como exemplo os *Parâmetros em ação* (terceiro e quarto ciclos), material de apoio a multiplicadores¹¹ dos PCN que, no dizer da autora, enfocam a produção e compreensão dos textos mais como atividades de lingüística textual do que de base enunciativo/discursiva:

¹⁰ Neste estudo, poderá acontecer de nos referirmos ao termo gênero ora como objeto ora como instrumento de ensino. Muitos estudiosos alertam para o cuidado desse emprego, pois há uma corrente teórica que considera que os gêneros não podem ser ensinados porque, uma vez que não se produz gêneros, também não se aprende gêneros. Segundo essa corrente, os gêneros só podem ser instrumentos de ensino de línguas. Em nosso estudo, filiamos-nos ao grupo de Genebra, liderado por Schneuwly e Dolz que concebem os gêneros como mega-instrumentos de comunicação passíveis de se tornarem objetos de ensino e, nessa direção, de serem modelizados em uma seqüência didática particular. Nesse sentido, nossa escritura não foi rigorosamente policiada quanto ao emprego do termo, em parte porque pensamos que, talvez esse rigor não seja muito relevante. Quer dizer, temos visto, com freqüência, as pessoas falarem, de modo indistinto e até inconsciente, *produção ou ensino, recepção ou aprendizagem de gêneros ou por meio de gêneros*, como se não estivessem vendo diferença entre eles ou, então, considerando que os gêneros e a língua são ou podem ser ensinados simultaneamente. Talvez a questão não seja se é ou não possível ensinar gênero, se no final ocorre ou não o ensino de gênero (e, talvez, ocorra), mas se nossa intenção é o ensino de gêneros ou o ensino de LM por meio de gêneros e se essa intenção fica esclarecida, ainda que por tabela se ensine o gênero também. Segundo Bakhtin, não aprendemos a língua por meio de palavras, mas por meio de gêneros. Então, não aprendemos também as competências lingüísticas isoladamente, mas contextualizadas. Veja-se, o fato de uma pessoa saber escrever uma carta não significa que seja capaz de fazer um relatório ou uma narrativa de ficção; uma especialista em receita culinária dificilmente conseguiria escrever uma receita médica; temos visto professores com uma vasta experiência em aula expositiva, uso público da fala, portanto, encontrarem dificuldades para apresentar um seminário. Se aprendemos a língua por meio de gêneros, então, provavelmente, aprendemos os gêneros também. De modo que o fato de nos referirmos ao gênero, às vezes, como objeto, às vezes, como instrumento de ensino-aprendizagem, talvez, não conduza a diferenças significativas e, por isso, não nos preocupou muito.

¹¹ Produzido pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC).

O trabalho proposto neste documento é muito mais um trabalho de base textual, orientado por aportes teóricos da Lingüística Textual e da Psicologia Cognitiva, do que um trabalho de base enunciativa ou discursiva, baseado nos gêneros do discurso (BARBOSA, 2005, p. 160).

Assim, considerando os objetos de ensino deste estudo e sendo nosso objetivo a reflexão sobre as implicações teóricas e metodológicas que o trabalho com os gêneros discursivos pode trazer para a reflexão sobre o trabalho docente no ensino de língua portuguesa, parece-nos essencial que formemos, em primeiro lugar, uma compreensão do que seja gênero aplicado ao ensino de língua materna. Dessa forma, não apenas tomemos por princípio gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, mas apropriemo-nos da metáfora bakhtiniana de que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003.)

Relacionado ao ensino de língua materna, optamos por adotar a leitura de Dolz e Schneuwly, que consideram gêneros como “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)” (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 64). Essa opção se deve pelo fato de esses autores entenderem que os gêneros não são os objetos reais de ensino/aprendizagem, mas “práticas de linguagem que se materializam nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 74). Os objetos de ensino/aprendizagem são as operações de linguagem que, dominadas, tornam o indivíduo competente para o uso dessas práticas.

Assim, este estudo se fundamenta essencialmente na concepção bakhtiniana de gêneros do discurso e na interpretação que Dolz e Schneuwly fazem desse conceito aplicado ao ensino de língua materna.

Tendo em vista essas opções, a indagação que surge é: afinal, por que analisar a prática docente a partir do ensino de gêneros? O mérito de um ensino embasado nos gêneros do discurso, segundo Bunzen (2004, p. 251), está no fato de que, como uma força centrífuga, no dizer bakhtiniano, essa prática “vai procurar trazer para a escola não mais o homogêneo, mas o plurilingüismo, ou seja, o heterogêneo”. Esse novo contexto abre um vasto campo de possibilidades ao professor, tanto no que diz respeito à temática dos objetos ensináveis - que vai desde a discussão sobre os preconceitos

lingüísticos a partir dos objetos da gramática tradicional até o nível das operações discursivas mais profundas que permeiam a comunicação, passando pela co-autoria eu/outro, ou outros na construção e uso da linguagem e ainda pelas intenções e estratégias utilizadas pelo eu, nesta relação ao mesmo tempo harmônica e antagônica, para garantir seu espaço sócio-ideológico-discursivo - quanto ao lugar enunciativo que o professor vai assumir diante desses novos objetos, uma vez que, na ausência do livro didático que já traz um posicionamento orientado, o professor se verá na condição de construir seus próprios objetos, ou um modelo desses objetos, isto é, de construir uma versão escolarizada do gênero para didatizar.

Ensinar por meio de gêneros é, desse modo, uma opção que obriga o professor a uma postura diferenciada quanto à constituição do objeto de ensino, na medida em que exige que o professor não se limite mais a transmissor de saberes, ao contrário, convoca-o a uma iniciação à produção dialogada de conhecimentos e a uma atitude diante das consequências desse gesto

Os gêneros do discurso já vêm sendo utilizados com bastante propriedade na investigação sobre linguagem e ensino de língua, na tentativa de superação da fragmentação entre oralidade e escrita, entre leitura e escrita. Retextualizar, recontar histórias têm sido modos de apropriação da teoria dos gêneros para propor um ensino que, a partir das relações intergenéricas possíveis, procure superar a fragmentação histórica do ensino de língua, leitura, literatura e escrita. Nessa linha de pesquisa, vale mencionar um projeto de Chaves (2005) em que, a partir da leitura comparativa entre um anúncio classificado e um classificado poético, conduz-se o aluno à produção de diversos gêneros, por meio da retextualização do gênero classificados. Entretanto, a utilização do ensino por meio de gêneros para observar como o professor administra a relação de si com os saberes ensináveis, de si com os parceiros da interação didática (os alunos), dos alunos com os objetos ensinados, parece que só recentemente vem despontando na investigação acadêmica. Vale mencionar nessa linha os estudos de Schneuwly (2000; 2001) e Rojo (2007).

2.3. Das noções de modelo didático do gênero

Em um modo de dizer bem simples, modelização didática consiste na descrição de um modelo do gênero que se pretende ensinar em uma seqüência didática. Segundo Pietro e Schneuwly (2006), a compreensão do conceito de modelo didático é fundamental para o processo de transposição didática. Para eles, a modelização dos objetos de ensino, isto é, a idealização de um modelo do saber que se pretende ensinar sempre esteve presente nas práticas didáticas. É portanto um procedimento antigo, ainda que nem sempre consciente. Mas esse procedimento antigo impunha o modelo como a verdade ou a realidade, a descrição de uma norma, portanto, que deveria ser assimilada e seguida pelos alunos. Só recentemente, com a inserção dos gêneros do discurso como objetos de ensino-aprendizagem, o procedimento de modelização ganha uma concepção nova: passa a ser compreendido como instrumento para a construção de seqüências didáticas. Em outras palavras, para construir uma seqüência didática de ensino de um gênero do discurso, o professor precisa primeiro conhecer o gênero, descrevê-lo minuciosamente, construir um modelo idealizado dele para ensinar aos alunos ou para, nesse ideal, situar os tópicos que elegeu para ensino.

Na concepção dos autores, um modelo didático pode ser compreendido sob três dimensões: como um *produto acabado*, uma vez que se realiza por meio de uma forma composta, principalmente, pela definição do gênero discursivo a ser ensinado e sua estrutura global, pelos parâmetros do contexto comunicativo, pelos conteúdos específicos e pelas operações de linguagem com suas marcas lingüísticas; como um *produto em construção*, uma vez que pode ser visto como um estágio avançado de modelos pré-existentes, mas também, e simultaneamente, como estágio preparatório de modelos que o sucederão, à semelhança de uma escala em espiral. Essa perspectiva deve considerar as práticas sociais de referência, as fontes de informação sobre o gênero, as práticas languageiras dos alunos e as práticas escolares. “Um modelo didático é sempre, assim, o produto das práticas históricas precedentes, uma forma nova do que já se fazia. A exposição, por exemplo, é uma tradição antiga no contexto escolar e toda empresa de modelização se inscreve, necessariamente, nesse lugar” (PIETRO e SCHNEUWLY, 2006, p.

38), e, finalmente, como um *instrumento*, uma vez que permite tanto adequar a transposição didática ao público, quanto promover a progressão do ensino.

Essa dimensão múltipla do modelo didático permite percebê-lo “como um instrumento essencial para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis” (PIETRO e SCHNEUWLY, op cit, p. 31).

A linguagem, na teoria bakhtiniana, é um fenômeno social, produto histórico e inacabado da interação discursiva dos homens organizados em sociedade. É, portanto, lugar em que as diferenças ideológicas que regem as relações entre os indivíduos se chocam e se manifestam, ora sendo refletidas, ora sendo refratadas. Mas o signo lingüístico é dialético e, nesse movimento de reflexo e refração, vai-se reconstruindo, modificando o contexto e a si mesmo.

O dialogismo é sua principal característica, uma vez que a língua se realiza por meio de uma corrente infinita de enunciados concretos e, obrigatoriamente, polifônicos que circulam de forma mais ou menos estável em determinados campos da comunicação e que Bakhtin denomina de “gêneros do discurso”. O dialogismo lingüístico, portanto, se funda nessa noção de responsividade dialógica que faz de cada ação de linguagem um enunciado híbrido cuja forma é determinada pela relação axiológica existente entre os interlocutores.

Segundo Vigotski (2005), o domínio da linguagem conduz à aprendizagem dos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo, logo, quanto maior for esse domínio, mais competente será o indivíduo. Mas essa relação só é frutífera se as atividades de ensino estiverem contextualizadas, razão porque o autor cria o conceito de ZPD (zona proximal de desenvolvimento), zona em que as atividades de ensino-aprendizagem conduzem, sempre, a um estágio avançado do desenvolvimento do indivíduo.

A proposição de ensino de língua por meio de gêneros, compreendidos como “práticas de linguagem que se materializam nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 74) aparece como um bom lugar para se observar essas relações entre linguagem, ensino e contexto, pois, além de inserir o plurilingüismo na sala de aula, abre um vasto campo de

possibilidades de ensino ao professor, especialmente, por permitir que o professor saia de sua prática docente solitária e, meramente, transmissora e entre em um círculo de debates acadêmicos de produção dos e reflexão sobre os saberes de ensino, o que é possível por meio do procedimento da modelização, desde que o modelo didático do gênero construído seja tido como instrumento de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 3

DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os modos como interagimos com os princípios da etnografia e descreveremos o *lócus* da pesquisa e os procedimentos metodológicos, didáticos e contextuais de constituição e tratamento de nossos dados.

3.1. Da natureza etnográfica da pesquisa

Definidos a linha de pesquisa, os objetivos e as bases teóricas, cabe explicitar a orientação metodológica que seguimos para constituir e analisar nossos dados. A etnografia se apresentou para nós como a metodologia mais coerente com nossos propósitos: uma pesquisa que busque interpretar os fenômenos que ocorrem numa sala de aula, à luz de uma análise teórica, provavelmente terá mais legitimidade se constituir seus dados em campo, procurando apreender o conjunto dos fatores que se relacionam com os fenômenos que ocorrem na escola. Registrar as atividades da sala de aula, envolver-se nela para depois tentar descrevê-la, densamente, e interpretá-la a partir dos olhos da professora e dos alunos requeria uma metodologia voltada para o cotidiano escolar, que possibilitasse a reconstrução da dinâmica diária da sala de aula e o reconhecimento e o redimensionamento da prática escolar à luz de uma abordagem crítica. Esses procedimentos, pareceu-nos, podiam ser melhor encaminhados se nos guiássemos pelo método etnográfico, tal como caracterizado por André (1991, 1995) e Moita Lopes (1994, 2003), uma pesquisa colaborativa (MOITA LOPES, 1998), realizada na sala de aula por meio de intervenção didática, enfocando os processos sócio-interacionais como geradores de aprendizagem. Uma abordagem de natureza qualitativa, portanto, que visasse à DESCRIÇÃO densa do cotidiano, em sala de aula, “na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas” (MOITA LOPES, 2003, p. 88) e que, a partir da interpretação dos dados, investigasse novas

formas de entender o contexto escolar. Segundo André (1995), uma pesquisa com esse perfil deve ter como características:

- Observação participante e colaborativa do pesquisador;
- Entrevista intensiva, análise de documentos;
- Interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado;
- Ênfase no processo e não no resultado final;
- Preocupação com o significado, com a visão que as pessoas têm de si e do mundo;
- Constituição dos dados por meio de pesquisa de campo.

Para constituir nossos dados, servimo-nos, basicamente, dos seguintes instrumentos:

- Caderno de campo;
- Gravador digital (MP3/MP4);
- Câmera filmadora digital;
- Caderno de notas dos alunos¹²

Entretanto, e fazemos questão de frisar, consideramos que nossa pesquisa não chega a ser etnográfica na dimensão que tem a Etnografia no campo antropológico. Nós a concebemos como uma pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos uma visão holística da escola e dos fenômenos que lá ocorrem; de base interpretativista, porque a análise dos dados tem seu princípio na interpretação que o pesquisador faz deles; filiada à corrente etnográfica, porque os dados são constituídos *in loco* e implicam o envolvimento e a participação colaborativa do pesquisador e dos agentes escolares; de cunho duplamente colaborativo, já que sua realização foi amparada na troca e na construção conjunta de conhecimentos, a partir da relação de parceria estabelecida entre professor pesquisador e professor

¹² O caderno de notas dos alunos, embora tenha sido constituído, não será objeto de análise, neste estudo, haja vista a mudança de nosso enfoque, como foi mencionado na introdução e será melhor esclarecido mais adiante.

colaborador, que, uma vez investidos na condição de investigadores, têm sua prática didática modificada.

Tem sido consenso entre vários estudiosos da educação (TARDIF & LESSARD, 2005; ANDRÉ 1991; MOITA LOPES, 2003; WIELEWICKI, 2001) a importância de se conhecer, de forma concreta, o cotidiano da sala de aula para que se possa reduzir o perigo da abstração que se esconde nas teorias do processo ensino-aprendizagem, quando estas não são articuladas à prática.

Mas qual a vantagem de uma abordagem etnográfica no contexto escolar? Segundo André (1991), a etnografia permite pôr em cena o contexto escolar nas suas três dimensões – o institucional/organizacional; o instrucional/pedagógico e o histórico/filosófico/epistemológico – o que permite, ao pesquisador, uma visão holística e dialética dos indivíduos e dos fenômenos que lá se movimentam. A etnografia cria as condições para que o pesquisador possa interpretar os dados do ponto de vista de sua qualidade.

Entretanto, a natureza etnográfica não é garantia de verdade, mas uma entre outras formas de aproximação da verdade, uma vez que a interpretação é filtrada pelo olhar do pesquisador, pela pretensão que ele tem de ver os eventos pelos olhos dos atores envolvidos no cenário didático, pretensão maior ainda por buscar a compreensão de cada um, em sua individualidade, e de todos enquanto coletividade, perspectiva orientada pelos princípios de *Exotopia* e de *excedente de visão*, de Bakhtin, para quem

Eu(autor) devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23)

Nesse sentido, Tardif e Lessard (op cit, p. 39), argumentam que um campo de pesquisa, embora seja conduzido pelo olhar teórico do pesquisador, é também lugar onde a subjetividade dele, com todos os seus conceitos e preconceitos, interagem discursivamente com a subjetividade dos outros que estão em cena.

Há que se considerar, por exemplo, que a relação assimétrica de poder que se estabelece entre o pesquisador (etnógrafo) e os agentes escolares, às

vezes, pende para um pólo, outras vezes, para o outro. Segundo Wielewicki (2001), por mais que o pesquisador se utilize de instrumentos para diminuir a distância entre si e os outros, por mais que se esforce para olhar pelos olhos dos outros,

as diversas vozes que constituem os discursos do pesquisador e dos sujeitos estarão sempre presentes, relacionando-se e criando novas vozes, nos moldes da heteroglossia bakhtiniana (WIELEWICKI, 2001, p. 29)

Haverá sempre um jogo de interesses regulando o discurso. Até que ponto orientandos e orientadores não reconfiguram seus discursos em função de seus interesses acadêmicos no contexto da pesquisa? Segundo Tardif e Lessard (op cit), a descrição, por mais minuciosa que seja, não basta; é preciso buscar sintonia com a subjetividade dos parceiros que estão em cena, suas intenções e representações.

E também de outros que estão fora de cena: há que se considerar, segundo Wielewicki (2001), que um pesquisador escreve interessado na resposta de uma audiência, na maioria das vezes constituída por uma banca avaliadora de quem espera um parecer favorável. Em que medida, por exemplo, a corrente teórica da banca ou o nível de letramento do público a que visa influencia o dizer do pesquisador? Ou, dizendo de outro modo, até que ponto o receio de negação de um grau acadêmico ou de rejeição pública de um trabalho não redimensiona a linha de análise do pesquisador?

Por todos esses matizes é que não temos, neste estudo, a pretensão de representar a verdade, mas um discurso que, em determinado contexto, se pretende verdadeiro: um discurso híbrido, conduzido pela visão do pesquisador que, a partir do lugar físico e enunciativo que assume, procura convencer os outros do seu ponto de vista.

Para se ver a escola assim, dinâmica, viva e conflitante, diz André (1991), exige-se que se olhe além da rotina e da repetitividade que atribuem à escola um caráter estático; é preciso vê-la em sua dimensão holística, ver o movimento dialético que rege o seu caráter tridimensional: o nível institucional, por meio do contato direto com a direção da escola, com os professores e com os agentes escolares de um modo geral, e assim se compreenda como os princípios, os regulamentos e a estrutura institucional interferem na e

determinam a prática mais particular, restrita à escola e ao interior da sala de aula; o nível pedagógico, a partir do convívio com os professores, alunos e saberes escolarizados, com os objetivos almejados e os objetos a serem ensinados, com o trabalho docente e os instrumentos de ensino empregados, com a prática didática em sala de aula; e a dimensão histórico-filosófico-epistemológica, a partir da reflexão dos determinantes sociopolíticos, das concepções de homem, mundo, sociedade e conhecimento subjacentes e dos pressupostos que orientam a prática educativa do contexto escolar em estudo.

Uma pesquisa que pretende a si mesma assim, uma investigação que não se esgote no espaço da sala de aula, mas que busque explicação para os fenômenos que ali ocorrem nas outras faces dos atores em cena e na relação que os enquadra enquanto produtor/trabalhador – instrumentos – produtos, não pode limitar suas explicações na abstração nem isolá-las, mas ancorá-las, de forma concreta, no cotidiano escolar articulado a uma teoria de suporte.

Por isso, julgamos mais produtivo o pesquisador, em vez de se fingir invisível, assumir seu lugar duplo: pesquisador e colaborador, o que dificulta a exotopia, mas isso, a nosso ver, não é de todo negativo.

3.2. Do procedimento didático

Assumido o posto, convinha definir a estratégia didática em que se constituiria nossa intervenção. Adotamos o procedimento das seqüências didáticas como propostas por Schneuwly (2004), por sua coerência com a natureza colaborativa da nossa pesquisa e com a perspectiva de ver os gêneros do discurso como mega-instrumentos de comunicação que, uma vez inseridos no campo escolar, podem-se converter em objetos de ensino.

Schneuwly e Dolz (2004) entendem as seqüências didáticas como a unidade de trabalho escolar, uma vez que propõem um conjunto definido e limitado de atividades e de objetivos voltados para desenvolver competências lingüísticas que conduzam ao domínio de uma determinada prática de linguagem. Segundo esses autores, as seqüências didáticas permitem o confronto dos alunos com as práticas históricas de linguagem, os gêneros do discurso e possibilita que os alunos se apropriem dessas práticas a partir de

sua reconstrução. As seqüências didáticas, seu planejamento, sua realização e seus produtos, são os dados de que se ocupará este estudo.

Feito isso, partimos para o campo.

3.3. Da constituição dos dados

3.3.1. Da agenda paralela

Como a pretensão era de que a constituição dos dados se desse no decorrer do ano letivo de 2006, em conformidade com o calendário da Secretaria Executiva de Educação do Pará – SEDUC, elaboramos uma agenda paralela para a realização das intervenções didáticas prevendo os passos que daríamos mês a mês, gesto que nos tornou bem mais hábeis na administração dos imprevistos que ocorreram.

Nos meses de janeiro e fevereiro de 2006, entabulamos os primeiros contatos com o lócus da pesquisa e com o provável professor colaborador, ocasião em que fizemos um panorama da proposta de intervenção didática, do contexto de projeto de Mestrado e das implicações que a proposta traria como a provável necessidade de encontros para estudos entre pesquisador e professor colaborador. Nessa ocasião também sondamos o nível de formação/informação lingüística do professor colaborador na linha dos gêneros do discurso, seus conceitos e suas aplicações didáticas e demarcamos datas prováveis para encontros em que discutiríamos questões relativas às seqüências didáticas como objetos que o professor pretendia ensinar, competências e habilidades que buscava desenvolver, gêneros discursivos mais adequados ao ensino desses objetos, o período conveniente para a aplicação das seqüências didáticas e as formas de valoração das atividades como parte da avaliação bimestral.

Para o mês de março/2006, agendamos o planejamento da proposta da primeira seqüência didática pelo professor pesquisador, a seqüência que funcionaria como uma espécie de seqüência-piloto.

Em abril, apresentamos a proposta planejada ao professor colaborador, para avaliação e possíveis adequações; demos andamento à aquisição dos recursos materiais e teóricos necessários, ao agendamento do espaço escolar

e extra-escolar, bem como das entrevistas, visitas a bibliotecas, museus, conforme o que previsse a seqüência. Embora os módulos com as atividades devessem ser adequados às dificuldades percebidas na produção inicial dos alunos, algumas atividades, entretanto, podiam ser previstas e planejadas com antecedência.

Para os meses de maio e junho/2006, definimos a aplicação da primeira seqüência didática.

No mês de julho/2006, elaboramos a proposta da segunda seqüência didática. No mês de agosto de 2006, repetimos o procedimento do mês de abril, isto é, discutimos a proposta elaborada com o professor colaborador e tomamos as providências cabíveis.

Finalmente, em setembro, outubro e novembro/06, aplicamos nossa segunda seqüência e encerramos nossos trabalhos no campo.

3.3.2. Do *locus* e da população da pesquisa

O contexto escolar em que realizamos a intervenção didática não nos era de todo estranho, ao contrário, já havíamos trabalhado lá, há alguns anos, como professora de língua portuguesa e deixamos cultivada uma boa relação de amizade pessoal e parceria profissional com a diretora, com os professores¹³, técnicos e pessoal de apoio. Essa relação facilitou nossa entrada na escola e nos deu abertura para discutir os entraves burocráticos e didáticos que surgiram e sugerir algumas soluções, assim como nos deu instrumentos para compreender as interferências advindas das três dimensões que configuram o contexto escolar sinalizadas por André (2006), conforme já referido anteriormente.

A nossa descrição da escola sofre variação entre a nossa chegada, para apresentar a proposta de intervenção e da primeira seqüência didática, e o momento da segunda seqüência, como poderemos perceber mais adiante.

Por ocasião do planejamento da primeira seqüência didática, em

¹³ A professora colaboradora, entretanto, que não trabalhara lá, nessa época, nós ainda não conhecíamos.

parceria com a professora colaboradora, descrevemos o contexto da pesquisa da seguinte forma:

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio. Trata-se de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará, localizada em um bairro da periferia de Belém.

Como escola pública, naquela ocasião, reproduzia o padrão das escolas públicas paraenses no que diz respeito à sua estrutura física e infra-estrutura tecnológica. A escola tinha um laboratório de informática – que, na época, ainda não estava disponível para o uso dos alunos – e um espaço climatizado para onde estava previsto o funcionamento futuro de um laboratório de química/biologia. Havia, também, uma sala que todos, na escola, chamavam de biblioteca. Essa sala estava entulhada de livros didáticos usados e alguns títulos, literários e teóricos, dispersos entre os livros didáticos. Essa sala, embora tivesse um aparelho de ar condicionado, apresentava graves problemas na instalação elétrica, entretanto, o que impossibilitava o seu uso era a falta de espaço ocasionada pela forma desordenada como os livros estavam postos. Enfim, de tecnologia, a escola dispunha, de fato, somente de quadro branco, um retro-projetor acompanhado de tela branca e um televisor 29’.

Quanto ao espaço físico, embora as salas de aula fossem amplas, o espaço livre para os alunos que estão sem aula era reduzido e eles acabavam circulando nas galerias em frente às salas, produzindo muito barulho.

A escola atendia a uma clientela de aproximadamente 1500 alunos lotados em turmas de ensino fundamental e médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Eram moradores das áreas populares adjacentes, membros das classes mais desfavorecidas, tanto no que diz respeito ao fator econômico quanto ao aspecto sócio-cultural. A turma destinatária desta proposta – uma turma de 1º ano de ensino médio e sua professora de língua portuguesa - caracterizava-se por uma acentuada heterogeneidade. Nela, além do estudante padrão – jovem, solteiro, mantido pela família – encontramos alunos que trabalhavam para manter a si e à sua família, senhoras casadas, mães solteiras, jovens evangélicos, jovens envolvidos com gangues, com drogas, (sub)empregadas domésticas que viviam na casa dos patrões. A aluna mais velha estava com 50 anos e havia abandonado a escola aos 14, quando casou, retornando aos 48 para cursar a 4ª etapa e não parou mais: tornou-se um exemplo para os colegas de classe. Aliás, mais da metade dos alunos cursou a 4ª etapa do EJA (Educação de Jovens e Adultos), em 2005. Eram estudantes com dificuldades significativas quanto às competências de leitura e escrita, mas que, talvez, por estarem retornando à escola depois de anos, receberam nossa proposta com muito interesse. Esse era o perfil da turma.

3.3.2.1. Da professora colaboradora

Trata-se de uma professora jovem, trinta e dois anos de idade e treze de regência de classe, graduada e especialista em língua portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Por ocasião da pesquisa, trabalhava somente na rede pública estadual com uma carga horária de 56 horas semanais distribuídas entre turmas de ensino fundamental e médio. Declarou-se uma professora comprometida com o seu trabalho e com o seu aluno de um modo geral. Dispôs-se a colaborar com a pesquisa, em parte, porque, inquieta e inovadora, viu na proposta uma oportunidade de aprender novas formas de

ensinar língua portuguesa; em parte, porque tinha a pretensão de participar da seleção para o mestrado no fim do ano de 2006 e achou que o projeto poderia lhe trazer conhecimentos teóricos e metodológicos oportunos.

Do ponto de vista acadêmico, a professora desconhecia as bases teóricas e metodológicas que nos alicerçavam. Nunca havia lido nada sobre os gêneros do discurso nem sobre a concepção bakhtiniana de língua/gem, embora já tivesse ouvido falar sobre o assunto; ignorava em que se constituía uma intervenção didática ou uma seqüência didática do ponto de vista teórico. Embora já tivesse participado de outras seleções para o mestrado e até cursado algumas disciplinas como aluna especial, suas leituras se filiavam aos estudos literários, à Estética da Recepção, de Jauss, às teorias e análises literárias, área de seu interesse na pós-graduação.

Do ponto de vista de sua vida particular, a professora era casada e tinha dois filhos: uma menina de oito anos e um menino de três, que sofria de insuficiência de ácido fólico, uma doença crônica e grave que conduzia o menino, freqüentemente à internação hospitalar. Seu marido, na época, era mais um número no mercado de trabalho informal, de forma que o sustento da família acabava sendo estabilizado pelo emprego da professora.

Apresentamos essas informações porque julgamos que elas são relevantes para que se tenha aquela visão holística da sala de aula e do trabalho docente de que nos falam os autores citados anteriormente.

3.3.3. Dos procedimentos para constituir os dados

Para constituir os dados de nossa análise, tivemos a preocupação de envolver a professora em todos os passos do planejamento e construção da intervenção metodológica. Essa preocupação se justificava porque tínhamos o pressuposto de que esse procedimento construiria, na professora, uma identidade profissional mais atualizada, no sentido de mais próxima da produção dos saberes e de sua didatização, o que julgávamos condição para o sucesso do seu trabalho, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Mas não só por isso: nós, também, enquanto pesquisadores iniciantes, não nos sentíamos tão seguros assim, não nos julgávamos oniscientes. É justo registrar que, em algumas situações de penumbra, de desânimo, foi da professora colaboradora

que nos veio a luz e o incentivo para continuar. Mais uma vez, essa parceria aberta, franca e que se alargou além dos muros da escola trouxe produtividade para ambos os pólos da pesquisa. Juntos, planejamos, executamos e avaliamos as seqüências didáticas centradas no ensino-aprendizagem de gêneros discursivos.

O planejamento ocupou um lugar determinante em toda a pesquisa. Primeiro, porque ele se diluiu em todo o processo. Não houve um momento inicial, único de planejamento que depois fosse aplicado, houve diversos momentos de (re)planejamento, semestrais, bimestrais, semanais e até diários, às vezes, decorrentes de uma avaliação de última hora do contexto escolar, que se modificava movido por fatores externos ou alheios ao nosso projeto e que nos obrigavam a adequar os passos¹⁴. Segundo, porque ele se metamorfoseava ora em intensos momentos de estudos e discussões teóricas, base de conhecimento para que pudéssemos planejar, ora em momentos mais descontraídos de interação familiar, instrumento que, em nossa avaliação, estabelece os laços de amizade, permite que, de ambos os lados, se abaixe a guarda e contribui para que o pesquisador construa uma identidade mais fiel do professor colaborador. Tanto numa forma como na outra, essa segunda dimensão do planejamento foi a condição para a segurança e a habilidade com que o professor conduziu as atividades em sala de aula.

Durante a execução, acompanhamos as aulas da professora não apenas na condição de observador. Assumimos diante da turma o papel de pesquisador-colaborador e juntamente com a professora o perfil de investigadores, não de quem sabe a verdade, mas de quem a procura, de forma que demonstrar incerteza em relação a algum assunto ou insegurança para conduzir um problema não nos intimidava porque não nos sentíamos tão sós – no sentido da solidão levantada por Tardif e Lessard, 2005 -, sabíamos que podíamos contar com a parceria um do outro. Se errássemos, erraríamos juntos.

Nessa parceria, não nos referimos apenas à relação entre professora colaboradora e professora mestranda que estavam em contato mais imediato, mas incluímos como parceiro o professor doutor orientador – elo entre o

¹⁴ Há que se considerar, também, que, entre o projeto idealizado e a nossa condição de pesquisadores iniciantes, levantaram-se inúmeras limitações que precisamos superar.

campo da pesquisa e o mundo acadêmico - que com seu universo mais largo de leituras, ampliava nossos horizontes ao mesmo tempo em que tornava nossos passos mais firmes. Esse elo tem uma importância central nos nossos pressupostos teóricos porque do lugar que ele ocupa na corrente de diálogos depende a inclusão da professora colaboradora no círculo de debates acadêmicos e, portanto, a possibilidade de mudança do quadro de proletarianização em seu trabalho se encontra, como discutiremos mais adiante.

3.3.4. Do tratamento dado aos vídeos

As aulas, após gravadas, foram transformadas em dados de análise. Para isso, formatamos os vídeos em MPEG e depois efetivamos a sua transcrição grafemática¹⁵, o que foi feito com o auxílio do programa *transana* 2.2, um software de transcrição que disponibiliza instrumentos específicos para a transcrição de marcas da oralidade, recomendado para a transformação de texto falado em texto escrito. Após transcritas, as seqüências foram decompostas e sintetizadas pelo instrumento da sinopse¹⁶, o que permitiu uma análise multifocal dos diversos objetos de ensino-aprendizagem possíveis de serem evidenciados na seqüência em questão. Esses dados são os objetos em que centralizamos a nossa análise dos instrumentos didáticos de que se utiliza a professora.

3.4. Da descrição das seqüências didáticas

3.4.1. Da primeira seqüência didática

Como já sinalizado, o projeto previa duas seqüências didáticas a serem realizadas, uma no primeiro e outra no segundo semestre de 2006, ambas na

¹⁵ Adotamos, neste estudo, as regras de transcrição do Projeto NURC/SP. E, uma vez que nossos objetivos não são fonético/fonológicos, buscamos, na medida do possível, seguir a norma gramatical da língua portuguesa.

¹⁶ Instrumento metodológico para a análise dos objetos ensinados em uma seqüência didática, conforme proposto pela equipe de Didática de Línguas de Genebra, liderada por Schneuwly e Dolz. Nas transcrições e na sinopse, identificamos os parceiros da sala de aula da seguinte forma: P – professora; D – documentadora; os alunos são identificados pelas iniciais de seus nomes em maiúsculas; A(s) – quando vários alunos falam em coro; A? – quando o aluno que fala não é identificado.

mesma escola e, teoricamente, com o mesmo público alvo. A primeira seqüência ocorreu entre abril e junho de 2006 e teve por objeto de ensino o gênero “crônica”, um gênero do domínio da escrita. Nessa seqüência, direcionamos a constituição dos dados para a produção dos alunos, centralizada na produção textual escrita. Apenas alguns momentos fragmentados das aulas foram filmados, de modo que os registros relevantes que temos do trabalho de ensinar da professora são os que foram feitos no caderno de campo. A seqüência foi planejada em oito módulos que exploravam atividades de leitura, análise lingüística e produção textual. Como se pode ver, eram atividades que valorizavam a modalidade escrita da língua o que, de certa forma, refletia a afinidade teórica da professora colaboradora com os estudos literários. Mas houve um módulo diferenciado, intitulado “Encontro com o autor”, em que o uso da oralidade foi dominante. Embora a oralidade não fosse declaradamente o objeto de ensino e esse ensino aparecesse de forma camuflada, ele se fez presente nas discussões travadas com os alunos sobre a postura que deveriam ter diante de uma mesa composta por um autor e outros convidados, sobre a variedade lingüística conveniente de ser empregada nas perguntas e comentários que fariam sobre as obras do autor ou a que empregariam, no momento do cocktail que seria oferecido, quer entre si quer para entabular conversa com os convidados... e sobre outras particularidades que caracterizam a comunicação face a face.

Um aspecto que convém descrever, a respeito desta seqüência didática, tem a ver com a movimentação que a intervenção gerou na escola como um todo. A começar pela presença de uma filmadora no ambiente escolar, o que, para os alunos de todas as classes (assim como para o pessoal de apoio) era motivo de grande interesse e curiosidade: todos queriam saber o que estava acontecendo com aquela turma e porque não acontecia com eles também. A turma destinatária da seqüência, por seu lado, sentia-se privilegiada, diferenciada por participar de um projeto de pesquisa que se fazia sob a orientação da Universidade Federal do Pará, uma universidade de grande prestígio social que, na maioria das vezes, é vista pelos alunos da periferia como um mito, imagem reforçada, a cada ano, por ocasião da divulgação do listão dos aprovados no vestibular, evento que, historicamente, encaminha para

a depressão milhares de jovens reprovados cujas expectativas de inclusão e valorização social residem na possibilidade de um curso superior.

Esse movimento dinâmico também atingiu professores. Alguns o sentiram mais outros menos, mas nenhum professor do turno vespertino ficou indiferente ao evento. Houve aqueles que sentaram conosco para discutir nossa proposta e aproveitaram o momento para expor suas próprias idéias e projetos em incubação e sondar a possibilidade de assessoria junto à Universidade Federal do Pará; elogiavam, aconselhavam, recomendavam, sugeriam... Outros participaram mais de perto, vieram para o encontro com o autor, emocionaram-se: interagimos com uma professora de História que defendia o ensino da História Paraense apoiado na produção literária local e que encontrava, em nosso trabalho, apoio ideológico; chamou-nos a atenção uma vice diretora do turno da noite, uma senhora *já bem senhora*, que fazia questão de vir participar dos encontros, à tarde, e ficava *quieti:nha*, sentada numa cadeira, sem falar nada, mas em seus olhos, em seus ouvidos era toda atenção; a própria professora colaboradora, estimulada e cobrada pelas demais turmas que não participavam da pesquisa, elaborou e desenvolveu, paralelamente, um projeto de leitura intitulado “Encontro de leitores”, voltado para essas demais turmas e que também trazia autores convidados à escola; e havia uma professora de literatura que queria promover um I Encontro dos Professores das Escolas de Ensino Fundamental e Médio do bairro para discutir questões didáticas comuns, como as dificuldades de leitura que os professores de ensino médio detectavam nos alunos advindos do ensino fundamental, buscar alternativas. Enfim, o que não se pode dizer do primeiro semestre do ano de 2006 do nosso campo de pesquisa é que ele tenha sido um semestre de rotina.

Com a mudança dos nossos objetivos, decidimos não descrever extensivamente a seqüência crônica, mas mantê-la na qualidade de seqüência-piloto, fonte de base teórica e empírica para a nossa pesquisa e de preparação motivacional do contexto escolar para a segunda seqüência didática, agora melhor planejada, em que centralizaríamos nossos esforços no ensino de um gênero oral – o gênero discursivo “seminário escolar” – e que elegemos como base de dados de nossa análise sobre os instrumentos do professor. Significa dizer que, embora a seqüência sobre o ensino do gênero “crônica” em si não

seja o nosso objeto de análise, temos a intenção de pô-la em cena, sempre que nela pudermos encontrar argumentos ou elementos que justifiquem ou endossem nossos pressupostos teóricos.

3.4.2. Da segunda seqüência didática e seu novo contexto

Quando sentamos com a professora colaboradora para discutir a segunda seqüência didática, achamos por bem atualizar a avaliação que tínhamos do contexto escolar. A pressuposição era de que elementos novos afetavam a vida na escola: alguns positivamente; outros, negativamente. Tanto num caso quanto no outro, era conveniente que estivéssemos preparados para reagir a eles. A segunda descrição que fizemos do lócus da pesquisa segue abaixo:

3.4.2.1. Sobre o público destinatário da seqüência didática “seminário escolar”:

A escola e os alunos destinatários desta seqüência didática, portanto, são, de um ponto de vista geral, os mesmos da seqüência anterior, pelo menos é a mesma instituição e a mesma turma: a turma 101 do 1º ano do Ensino Médio do turno vespertino de uma escola pública da periferia de Belém. Mas sob um ponto de vista particular, no nosso entender, não são mais as mesmas pessoas: os alunos não são mais os mesmos, a professora-colaboradora não é mais a mesma, nem a diretora nem os demais professores, tanto os que nos acompanharam mais de perto e até tiveram participação colaborativa na seqüência anterior quanto aqueles que ficaram espiando mais de longe. Nem a pesquisadora é mais a mesma.

Essa avaliação de que os participantes são pessoas modificadas não decorre somente da constatação de que o tempo passou e que agora ‘estamos alguns meses mais velhos’ e tampouco de alguma suposição de que a seqüência anterior teria alcançado plenamente seus objetivos, de tal modo que os alunos seriam agora cronistas competentes e as professoras (pesquisadora e colaboradora) especialistas em seqüências didáticas. Não, não há tal pretensão. A avaliação de que os indivíduos são outros resultou de uma ‘animação’ que, aos poucos, foi envolvendo professores, alunos, diretora, quebrando a rotina da escola e construindo uma certa expectativa para com o segundo momento da pesquisa.

Esse entusiasmo talvez seja produto - em parte, pelo menos - de alguns problemas de caráter disciplinar-administrativo que a escola vinha enfrentando - a escola passava por um delicado momento de intervenção administrativa - e isso estava, de alguma forma, ameaçando a imagem pública da instituição perante a comunidade e perante a instância administrativa superior, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). A realização das atividades, especialmente o ‘Encontro com o autor’ - e aqui cabe referência a um projeto paralelo gerado no embalo da seqüência didática pela professora-colaboradora envolvendo outras turmas e que também tinha outros autores como convidados - valorizaram, cerimoniosamente, os vários atores do cenário escolar, contribuíram para a “preservação da face positiva” da escola¹⁷ e

¹⁷ Conceito de Brown e Levinson como compreendido por Galembeck, 1997.

alimentou o desejo de que a segunda seqüência representasse um novo momento de prestígio escolar.

É nesse sentido que dizemos que os destinatários são outros, pois agora têm, em relação a esta proposta de intervenção didática, uma expectativa que não tinham por ocasião da primeira seqüência, o que também modifica as proponentes, uma vez que sentem, agora, ainda que não devessem, a responsabilidade de não decepcioná-los.

3.4.2.2. Mas nem só de “louros” vive uma pesquisa

Contraditoriamente às expectativas apresentadas acima, o segundo semestre de 2006 chegou com todas as datas comemorativas, feriados, eventos culturais e religiosos que lhe são tradicionais¹⁸, impondo distâncias diferenciadas e ampliadas entre os períodos de aula propriamente dita. Em outras palavras, as interações professor-alunos-objetos de ensino realizadas em sala de aula com pretensões de ensino-aprendizagem ficaram dispersas, às vezes com duas semanas ou três entre um encontro e outro. Sincronizar o cronograma de nossa seqüência didática com a instabilidade do calendário escolar ficou difícil. Precisávamos de uma seqüência ininterrupta de aulas para a constituição dos dados, mas não havia um mês sequer em que isso parecesse possível.

Vários períodos impressados entre um evento e outro, eram preenchidos com atividades extraclases, de modo que nem professores nem alunos necessitariam obrigatoriamente cumprir horário dentro do prédio escolar. Quando isso acontecia nos dias de aula da professora colaboradora, complicava ainda mais a situação, pois muitos alunos resistiam à idéia de ir para a escola só para a nossa aula e mais ainda se a escola estivesse fechada.

Diante desse contexto, refizemos nosso cronograma, em que contamos com a boa vontade de alguns professores que nos cederam algumas de suas aulas para que pudéssemos realizar nossas atividades e da diretora, que nos disponibilizou as chaves das dependências da escola quando precisamos.

A professora apresentou o novo calendário para os alunos, discutiu a questão com eles, usou de todos os argumentos de que dispunha, da

¹⁸ Adesão do Pará, Semana da Pátria, Jogos Estudantis, Círio de Belém, Círio do bairro, N.S. Aparecida, dia do professor, dia do funcionário público, Eleições 1º turno, Feira Pan-Amazônica do Livro, Feira Cultural Escolar, Eleições 2º turno, Proclamação da República etc e ainda um curso de formação de professores, de curta duração, programado pela SEDUC para o mês de outubro, justamente para a única semana de aula corrida que havia.

afetividade ao recurso coercitivo da avaliação. Quinze alunos abraçaram o projeto e nos acompanharam até o final, os demais, foram desaparecendo aos poucos, retornando à sala de aula em dezesseis de novembro, por ocasião da avaliação coletiva da exposição final, quando a escola retornava, então, à sua rotina normal.

Enfim, realizar a segunda seqüência didática exigiu um jogo intenso de estratégia argumentativa para motivar os alunos a continuarem em sala de aula quando não havia aula ou quando não havia na escola mais do que nossa equipe e, principalmente, para convencê-los a aceitar os ajustes do planejamento e realizar as atividades que propúnhamos, ou seja, continuar estudando enquanto seus demais colegas estavam em férias.

Apresentamos, a seguir, a descrição do objeto de ensino de nossa seqüência didática, o gênero “seminário escolar” e a seqüência de ensino que construímos para a turma em questão.

CAPÍTULO 4

DA DESCRIÇÃO DO OBJETO DE ENSINO

Neste capítulo, propomos uma reflexão a respeito de como o oral tem sido concebido e trabalhado no meio escolar, descrevemos o modelo didático de nosso objeto de ensino, apresentamos a seqüência didática e a sinopse da seqüência didática do gênero seminário escolar, base de nosso estudo e definimos o corpus de nossa análise.

4.1. Da descrição do gênero “seminário escolar”

4.1.1. Seminário – o gênero oral público no contexto escolar

Nos meses de fevereiro e março de 2006, por ocasião das discussões prévias e do macro-planejamento da intervenção didática, ficou previsto que a primeira seqüência didática teria por objeto de ensino um gênero escrito e a segunda, um gênero oral público, mais especificamente o *seminário escolar*.

Essa opção pela exposição oral derivou, em parte, de uma avaliação feita (ainda que de forma um tanto subjetiva, apoiada em nossas práticas pedagógicas e na vivência que temos do ambiente escolar) de como o oral vem sendo concebido na escola de educação básica da rede pública do estado do Pará e dos produtos que resultam dessa concepção, ou seja, do desempenho dos alunos, de suas performances nos ‘trabalhos’ apresentados nas atividades escolares. Mas também – e significativamente – essa escolha foi gestada na leitura de estudos que analisam a prática e o ensino do oral na escola, mais particularmente os estudos realizados pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, liderada por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz que, embora investigue o ensino do oral na escola suíço-francófona, também ilustra, de forma sistematizada, o viés científico das nossas constatações e impressões empíricas.

Desde que os avanços nos estudos da linguagem, especialmente os que discutem a dicotomia oralidade e escrita, começaram a se fazer ouvir no

contexto escolar brasileiro, tem sido recorrente e crescente o desenvolvimento de práticas escolares que tentam valorizar o oral por meio de atividades como leitura oral de textos do livro didático, declamação de poemas, prova oral, correção oral de exercícios, exposição oral de pesquisa bibliográfica, encenação de texto dramático ou ainda comentário e expressão de opinião ou sentimentos a respeito de determinado tema que a professora leva para 'debater' com a turma etc. Enfim, a sala de aula propõe-se ser palco aberto ao exercício da oralidade. Entretanto, acredita-se, ingenuamente, que trabalhar a oralidade consiste em reproduzir textos escritos por meio da voz, ou abrir espaço para o uso espontâneo da palavra ou para a conversa espontânea. Não há, parece-nos, ainda, preocupação, ou inclinação ao menos, para uma percepção do oral como objeto de ensino, mas o uso da fala como estratégia de condução à aprendizagem ou ao melhor domínio da escrita; ou seja, a oralidade é vista como uma modalidade defeituosa, inferior, mas que pode auxiliar a aquisição ou o aperfeiçoamento da escrita, a modalidade lingüística por excelência.

Nesse sentido, Marcuschi (2003, p. 16-17) propõe uma excelente discussão em que põe em xeque a dicotomia oralidade / escrita e as relações de superioridade / inferioridade entre elas. Veja-se, a propósito, o que diz o autor:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela *se tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. Não obstante isso, sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária.(...) Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia.(MARCUSCHI, 2003, p. 16-17)

Aliás, para Schneuwly (1997/2004), uma das grandes barreiras que bloqueiam um ensino sistemático do oral tem suas raízes no senso comum que

ora concebe o oral como recurso preparatório para a escrita, a língua ideal, ora o concebe como conversa espontânea e, portanto, o oposto da escrita. Mas em ambos os casos visto como um todo homogêneo tanto quanto a escrita. Para o autor,

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 e 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. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. (SCHNEUWLY, 1997/2004, p. 135)

E é essa concepção do oral que elegemos na investigação que propomos. Um oral que, embora mantenha um diálogo histórico e permanente com a escrita, mantém também suas fronteiras, seu lugar lingüístico e social, seus modos genéricos. Nem superior nem inferior à escrita: próprio e tão processo quanto.

Mas, se o oral navega entre um uso mais privado, como a conversa familiar, e um uso mais público, como a conferência científica, por exemplo, qual variedade ensinar na escola? Podem ser ensinados, de forma sistemática, segundo Dolz (*apud* SCHNEUWLY et al, 2004), os gêneros orais públicos escolares ou extra-escolares, mesmo porque o espaço escolar oferece inúmeras possibilidades e oportunidades dessas práticas, como a exposição oral, mais particularmente o seminário escolar, muito freqüente, ainda que não ensinado, nas diversas disciplinas que compõem a grade curricular escolar. Ensinar o gênero “seminário”, portanto, provavelmente, não só traria um retorno imediato no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de uso da linguagem oral e da escrita, mas também permitiria a ampliação significativa da aprendizagem dos alunos nos diversos campos do saber, bem como a sua valorização social na medida em que o aluno passa a usar a linguagem, em situações públicas as mais diversas, com mais competência e segurança.

A exposição representa, no entanto, um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e sobretudo para aquele(a) que a prepara e apresenta, a exposição fornece um *instrumento* para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual(...).

Do ponto de vista comunicativo, a exposição permite construir e exercer o papel de “especialista”, condição indispensável para que a própria idéia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido (DOLZ et al, 1998/2004, p. 216).

Isso implica, portanto, ver a exposição oral, e neste caso particular o gênero “seminário escolar”, como objeto de ensino de dupla face que imbrica oralidade e escrita, pesquisa e publicização, trabalho solitário e trabalho público, uso individual da linguagem e uso coletivo da linguagem, situação de espontaneidade e situação de formalidade etc. Considerar a duplicidade da dimensão comunicativa, por outro lado, do gênero “exposição oral” implica também a necessidade de descrever e planejar essa exposição, ou seja, de construir um modelo do gênero a ser ensinado e didatizá-lo, decompô-lo em seqüências didáticas que ficcionalizem situações de uso real e permitam a transposição dos saberes de ensino a saberes ensinados.

4.1.2. O seminário escolar – modelização do gênero¹⁹

Diferentemente dos outros gêneros que se realizam por meio da exposição oral, como a *comunicação acadêmica*, a *conferência científica* ou o *discurso de palanque*, por exemplo, o *seminário escolar* pode ser definido como um gênero específico do contexto escolar, de ocorrência predominante na sala de aula e que é, de certa forma, monitorado por um professor ou por uma banca apreciadora, ou seja, além do caráter educativo, tem também caráter avaliativo: pode transformar-se em uma nota ou conceito. É, portanto, uma situação comunicativa tensa, de assimetria tripolar, como um triângulo escaleno em que, em um lado está a classe, na função de auditório, pronta para ouvir, aprender com o expositor e apoiá-lo, no sentido de solidarizar-se a ele quanto à avaliação que receberá; no outro lado está o expositor, na

¹⁹ Embora tenhamos por base o modelo didático da exposição oral proposto por Dolz et al (1998/2004), nossa proposta se distancia da deles em vários pontos como, por exemplo, na compreensão da tripolaridade (expositor, platéia e professor/banca apreciadora) da situação comunicativa que, para Dolz, é bipolar (expositor e platéia). Entretanto, entendemos que essa variação exemplifica bem uma das dimensões ensináveis do gênero: a dimensão de produto em construção, conforme será possível constatar no decorrer da leitura.

condição de “especialista” no assunto em pauta, mas especialista em relação ao auditório, para quem pretende transmitir informações que supõe lhe sejam novas e interessantes, e não em relação à banca apreciadora; e, finalmente, no terceiro lado do triângulo está a banca apreciadora, detentora maior do saber exposto e, portanto, com poder para dar um parecer crítico-sugestivo ou uma nota, de aprovar ou reprovar a exposição, conforme a finalidade a que serve. O expositor tem consciência desses três pólos, por isso, ao mesmo tempo em que busca interagir com o auditório na tentativa de diminuir a assimetria que os separa, não perde de vista a banca, a quem pretende convencer da qualidade da sua pesquisa e explanação.

O objeto da exposição é sempre um item do currículo escolar, ou um assunto que, de alguma forma, dialoga com ele, e, portanto, acaba sendo investido do caráter de *saber escolar* ou *saber a ser ensinado/aprendido*. Pode ser determinado pelo professor ou negociado com os alunos. Em todo caso, é definido previamente e, previamente, são definidas, também, a data, a duração e a forma (individual ou grupal) da exposição.

Podemos, portanto, conceituar o seminário escolar como um gênero discursivo oral público, específico do contexto escolar²⁰, que se realiza – obedecendo a uma estrutura mais ou menos formal – entre expositor, auditório e banca apreciadora, com fins de aquisição, transmissão e avaliação da aprendizagem de saberes escolares. E nessa perspectiva podemos propor os objetos ensináveis.

Apoiemo-nos no modelo de Dolz et al (1998/2004), que apresenta três dimensões ensináveis da exposição oral: a dimensão da *situação de comunicação*, a dimensão da *organização interna da exposição* e a dimensão das *características lingüísticas*.²¹

²⁰ Embora esse modelo de seminário também se estenda ao contexto acadêmico, acreditamos que, na academia, há outros dados que o reconfiguram. Um deles é a relação de alunos e professores com os objetos de ensino. Na academia, os saberes ensinados representam mais de perto os saberes de referência do que no contexto escolar. Para Chervel (1998), “O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. (...) O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de difícil acesso, e de modificar esses conteúdos em função da variação de seu público”(p. 18). E isso já ilustra diferenças entre o ensino superior e o básico.

²¹ Conservamos as três dimensões propostas por Dolz, mas nossa descrição delas apresenta algumas variações.

A situação comunicativa

A situação comunicativa de seminário escolar envolve, como já dissemos, três interlocutores: *a banca apreciadora*, representada, na maioria das vezes, pelo professor regente da classe²², mas também podendo envolver outros professores ou profissionais qualificados para avaliar tanto o perfil público do expositor quanto a qualidade do conteúdo exposto; *o auditório*, composto freqüentemente pelos colegas de classe, mas podendo ser eventualmente composto por alunos de outras turmas e até por outros membros da comunidade, conforme a extensão do interesse do assunto e a conveniência da situação de ensino-aprendizagem; e *o aluno – ou grupo de alunos – expositor*, que é quem, na qualidade de “especialista”, no intervalo de tempo de sua exposição, tem direito à voz.

A condição de “especialista” é pré-requisito para a exposição e, segundo Dolz (op cit) é o detalhe que justifica a presença do auditório. Não que o aluno seja de fato um especialista no assunto, haja vista que na própria sala de aula há um avaliador que é ainda mais especialista que ele, mas é importante que o aluno assuma a posição de quem conhece o assunto mais que os demais colegas, porque é essa condição que lhe dá autoridade para falar do assunto (com uma certa segurança).

Essa compreensão, então, nos evidencia o seminário escolar como um gênero em três etapas articuladas: uma etapa pré-expositiva, também dividida em dois momentos – a preparação/habilitação do especialista e o planejamento/organização da exposição oral –, a etapa da exposição propriamente dita e uma etapa pós-expositiva, de intervenção do auditório, de apresentação dos comentários apreciativos do(s) professor(es) e de contra-argumentação dos expositores. E se a condição de especialista é, por assim

²² É mais freqüente nas práticas de sala de aula que esse pólo seja constituído apenas pelo professor da turma; em nosso modelo, entretanto, nós o constituímos por uma banca composta por convidados estranhos à escola, porque julgamos um recurso era vantajoso em duas dimensões: por um lado, beneficiava a imagem pública da escola, haja vista os contratempos que atravessava já expostos, ao mesmo tempo em que era motivo de prestígio para os alunos; por outro lado, contribuiria com nossa análise, uma vez que, por seus comentários, teríamos a oportunidade de conhecer olhares de outros colegas sobre o trabalho que havíamos realizado.

dizer, o que dá alma ao seminário, a fase pré-expositiva torna-se fundamental para o sucesso da situação comunicativa e, portanto, deve ser ensinada sistematicamente pelo professor²³. Mesmo porque, na hora da exposição, o aluno não está preocupado apenas com a transmissão de informações à platéia, mas também em construir ou preservar sua própria imagem pública, uma vez que está duplamente exposto: aos colegas/auditório e ao professor/apreciador/avaliador.

Para construir essa imagem positiva de si, o orador/aluno deve preparar-se tanto no que se refere ao domínio do assunto quanto no que diz respeito à elaboração e planejamento da exposição. Mas ainda assim, na hora da exposição, alguns cuidados são fundamentais para um bom desempenho comunicativo. Dolz enumerou-os em cinco itens. Para ele, o expositor, na ocasião da exposição, deve procurar:

- Sondar o grau de informação dos ouvintes e suas expectativas quanto ao tema em questão;
- Avaliar constantemente a recepção pelo auditório, atentando para os sinais que este manifesta e, a partir deles, reformular ou adequar sua exposição;
- Ter clareza do que de fato pretende em relação ao auditório: que intenções/objetivos tem e a que conclusões pretende conduzi-lo;
- Procurar interagir com o auditório por meio de perguntas. Essa estratégia é importante para estimular a atenção do auditório;
- E, finalmente, garantir uma boa transmissão do discurso – cuidando para que fiquem explícitas as mudanças de planos, de tópicos, de expositores quando o seminário for em grupo –, com a boa qualidade e pertinência dos recursos auxiliares, tecnológicos e ilustrativos elencados e especialmente com a sua elocução e postura diante do auditório

²³ Neste modelo, a fase pré-expositiva vem acoplada à fase expositiva, porque o público a quem ele se destina, reconhecidamente não sabe fazer uma pesquisa bibliográfica. Logo, ensinar o gênero seminário, significa também ensinar os alunos a pesquisar. Mas isso pode ser feito de modo separado. Nesse caso, quando for trabalhar a exposição oral, o professor deve enfatizar a importância do aluno realizar esses procedimentos de pesquisa para o sucesso de sua exposição.

A organização interna da exposição

Nesta dimensão, ensina-se o aluno a planejar a exposição. É, portanto, uma fase pré-expositiva. Embora o seminário escolar seja uma situação comunicativa tripolar, essa fase pré-expositiva, segundo Dolz, é monogerada, isto é, gerada individualmente pelo expositor ou pela equipe expositora. É, assim, um lugar excelente para se trabalhar competências de pesquisa e de produção de um texto falado, principalmente quando estamos ensinando alunos com significativas dificuldades de leitura e escrita, como são as turmas formadas por alunos remanescentes do Ensino Supletivo ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse momento permite o exercício das seguintes atividades:

- ❖ Pesquisa em bibliotecas, museus, locadoras, Internet etc de material informativo sobre o tema. É recomendável, e em certos contextos sócio-culturais necessário mesmo, que o professor indique uma bibliografia de referência para servir de base preliminar aos alunos. Tem sido freqüente nas pesquisas escolares a ausência dessa indicação bibliográfica, o que tem contribuído para que os alunos, muitas vezes, paguem alguém para imprimir páginas da internet sobre o assunto, as quais eles encadernam e apresentam ao professor como produto da pesquisa. E isso pode estar se dando pelo fato de o aluno não conhecer uma fonte em que possa buscar as informações que precisa²⁴;
- ❖ Triagem das informações disponíveis: neste momento, às vezes, é preciso que o professor sente mesmo com o grupo para manusear os livros, orientando-os a localizar o assunto dentro do livro, principalmente se se tratar de uma enciclopédia²⁵; depois seguir a leitura, a tomada de notas dos

²⁴ Sem dúvida que a questão não é tão simples assim, há que se considerar que, na maioria das vezes, o aluno desconhece como se faz uma pesquisa. Entretanto, vemos, com freqüência, nas bibliotecas das escolas, alunos pedindo para a atendente algum livro que fale sobre tal assunto. A “bibliotecária”, que, geralmente, é uma funcionária readaptada sem preparação para a função, pouco pode ajudar, mesmo porque nem ela sabe em que livro procurar. Resta, ao aluno, a opção do Cyber. Por outro lado, quando o aluno dispõe de um referencial bibliográfico, no mínimo, ele tira cópias desse referencial para ler na hora da apresentação e depois entregar à professora.

²⁵ Em muitas de nossas escolas que já dispõem de biblioteca, o funcionário que atende aos alunos é, freqüentemente, um auxiliar de secretaria ou um ex-inspetor remanejado, que pouco pode orientar os alunos na pesquisa.

dados que interessam, das citações, dados históricos, mapas estatísticos, imagens ilustrativas, bibliografia etc;

- ❖ Reorganização e hierarquização das informações selecionadas, levando em conta a progressão temática, a clareza e a coerência;
- ❖ Produção de um texto expositivo de próprio punho: trata-se de um texto objetivo, elaborado a partir das informações selecionadas e hierarquizadas. Esse texto não só ajudará o aluno a apreender melhor as informações, mas também a perceber as relações entre os subtemas, além de construir um certo distanciamento entre o aluno e o objeto do saber, uma vez que o aluno começará a perceber que as informações de que vai falar não são descobertas suas, mas produtos de pesquisas de outros estudiosos cujas referências darão segurança ao expositor e tornarão seu discurso bem mais convincente.
- ❖ Preparação de um roteiro de exposição: a partir das notas e do texto expositivo, elaborar um roteiro de exposição em forma de palavras-chave e tópicos que, ao mesmo tempo em que indicam a estrutura da exposição, servem de base para a produção oral do expositor. É o momento em que se distribuem as tarefas e responsabilidades de cada expositor do grupo.
- ❖ Ordenação das fases, partes e sub-partes da exposição: Dolz elenca as seguintes fases:
 - Abertura: momento em que se configura uma situação diferenciada da rotina diária escolar. Fase de apresentação e instituição do aluno enquanto expositor/especialista e dos colegas enquanto auditório/platéia. É importante que seja dada uma atenção diferenciada a este momento por aquele (geralmente o professor) que assume o papel de mestre de cerimônia, porque este momento investe o aluno do direito à fala e faz dos demais colegas, numa referência a Goffman (1979), platéia, ouvintes ratificados sem direito à fala, a não ser que sejam convocados pelo expositor ou que este lhes conceda.
 - Tomada da palavra: é a fase em que o expositor faz seu primeiro contato verbal com o auditório, assume lugar no palco, cumprimenta os ouvintes e, dependendo do modo como for feita, poderá, de início, diminuir a distância entre orador e platéia e construir, nesta, uma

expectativa quanto à exposição, contribuindo para o aumento ou redução da atenção dispensada ao orador.

- Introdução ao tema: o expositor informa a platéia exatamente sobre o que vai falar, que aspecto vai enfocar e a importância social do seu tema. É o momento de justificar suas escolhas, o ponto de vista adotado e, assim, provocar o interesse no auditório.
- Apresentação do plano da exposição: o expositor orienta o auditório sobre os passos em que está prevista a sua exposição, o roteiro que pretende seguir. Dolz (op cit, p. 221) argumenta que “esta fase cumpre uma função metadiscursiva que torna transparentes, explícitas, tanto para o auditório quanto para o expositor, as operações de planejamento em jogo. Sua eficácia é dupla, esclarecendo, ao mesmo tempo, sobre o produto (um texto planejado) e sobre o procedimento (o planejamento)”.
- Desenvolvimento do tema e encadeamento dos diferentes tópicos do roteiro: o expositor desenvolve sua explanação seguindo os tópicos conforme ordenados no roteiro. Convém sinalizar por meio de elementos verbais e não-verbais a mudança de assunto, mas mantendo a idéia de inter-relação entre eles e, caso a exposição seja em grupo, marcar lingüisticamente, também, a alternância de expositor.
- Recapitulação e síntese: breve, mas importante por dois motivos. Primeiro, porque retoma os argumentos que justificarão a conclusão seguinte, funciona como recurso argumentativo; segundo, porque sinaliza para o auditório a aproximação da conclusão e da finalização da exposição.
- Conclusão: conclusão do assunto exposto. O expositor pode fechar o assunto apresentando um parecer de uma autoridade da área com a qual concorda ou uma conclusão produto de suas indagações surgidas por ocasião da pesquisa. Pode dar o assunto como concluído ou deixá-lo aberto para debates futuros, o que nos parece mais recomendável.
- Encerramento: esta fase tem uma certa semelhança com a abertura. O expositor informa o auditório do término de sua exposição,

agradece a atenção dispensada e põe-se à disposição para possíveis perguntas.

- ❖ Preparação e organização dos modos de exposição material e aquisição de recursos ilustrativos: transparências, datashow, fotografias, mapas, gráficos, gravação em áudio ou vídeo, performances etc. Este é um momento de intenso dinamismo físico e mental, lugar de criatividade, de inventividade, é o lugar em que tanto as equipes personalizam suas apresentações, se diferenciam umas das outras, quanto, dentro de uma mesma equipe, cada aluno também personaliza sua participação; é, portanto, também, fundamental para o sucesso da exposição.
- ❖ Construção de um texto em prosa falada: neste momento o aluno já está ensaiando sua exposição e, na medida em que vai pensando sua fala, escreve-a. É uma fase de muitas reformulações que visam promover a otimização da relação texto falado x tempo estipulado x completude expositiva.

Algumas operações são discutidas nesse último item: como introduzir, desenvolver e concluir uma exposição? Como sinalizar a mudança de tópicos ou de expositor? Como alocar no texto oral os recursos ilustrativos selecionados? Como iniciar e encerrar a exposição?

Vigotski, analisando a aquisição dos conceitos pela criança e a dificuldade na aquisição da escrita, discute um pouco a complexa relação que há entre a fala interior, a escrita e a fala oral. Para ele,

A fala interior é uma fala condensada e abreviada. A escrita é desenvolvida em toda a sua plenitude, é mais completa do que a fala oral. A fala interior é quase que inteiramente predicativa, porque a situação, o objeto do pensamento, é sempre conhecida por aquele que pensa. A escrita, ao contrário, tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível. A passagem da fala interior, extremamente compacta, para a fala oral, extremamente detalhada, exige o que se poderia chamar de semântica deliberada – a estruturação intencional da teia do significado. (VIGOTSKI, 2005, p. 124)

Um pouco mais adiante, ao concluir que “o aprendizado precede o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2005, p.127), o autor conclui também pela importância da consciência e do domínio deliberado – produto do aprendizado das matérias escolares – como bases do desenvolvimento. É verdade que o

autor está falando da aquisição de conceitos pela criança, mas talvez possamos estender um pouco essa concepção para alunos de ensino médio que, à semelhança de crianças, estão aprendendo a falar a um público.

As características lingüísticas

Esta dimensão permite trabalhar com os alunos a reflexão e a análise lingüísticas. Pode-se partir da planificação textual entre as diferentes etapas da exposição e exercitar com os alunos os diferentes recursos lingüísticos que sinalizam:

- A articulação e organização das idéias quanto ao seu grau de importância: *principalmente, sobretudo, em particular, ...*
- A introdução, o desenvolvimento e a conclusão da exposição: *temos a intenção de falar, nesse sentido, enfim, pra fechar, comecemos por, dando continuidade, então, nesse caso, agora, ...*
- A organização temporal e espacial das informações: *em primeiro lugar, comecemos por, primeiramente, em seguida, depois, finalmente, por último, neste momento, ...*
- Os tempos verbais: futuro (antes do desenvolvimento: *falaremos, mostraremos, vamos apresentar, ...*); imperativo (durante o desenvolvimento: *falemos agora, vejamos então, passemos para o próximo tópico, ...*); pretérito (depois do desenvolvimento: *como acabamos de expor, conforme foi visto, ...*)
- Passagem da fala para outro expositor: *vejamos com a Marta quais os cuidados que devemos ter..., mas isso nós vamos conhecer com o Marcelo, o Carlos vai explicar agora, ...*
- Introdução de recursos ilustrativos: *como ilustração, um exemplo disso, pra exemplificar, podemos comprovar essa informação com, esta foto poderá, ...*
- Reformulação por meio de paráfrases: *ou melhor, quer dizer, ou seja, isto é, melhor dizendo, dito de outro modo, em outras palavras, ...*

É importante que esses recursos lingüísticos sejam bem exercitados, treinados mesmo pelos alunos, pois não se pode esquecer que o orador tem um tempo limite para concluir sua exposição. Grande parte dos problemas apresentados pelos alunos nos seminários escolares são decorrentes do pouco domínio desses recursos em situação de tensão. Um bom domínio desses articuladores e operadores poderá garantir não só a otimização do tempo, mas também a coesão e coerência da exposição.

A questão do plano ou esquema ou roteiro da exposição

Recomenda-se que seja orientada de perto pelo professor. Dolz argumenta que a passagem de um texto longo a um esquema de exposição é uma operação complexa que exige do aluno um bom domínio dos diversos níveis em que esse texto está estruturado.

Afinal, em que consiste uma exposição oral? Na oralização de um texto escrito? Na leitura de um texto escrito em prosa falada? Vejamos o que pensa Goffman (apud DOLZ et al 1998/2004) sobre o assunto:

Goffman (1987, p. 178), tratando da conferência, distingue três “maneiras principais de dar vida às palavras pronunciadas: a memorização, a leitura em voz alta (...) e a fala espontânea”. Considerando, naturalmente, que a palavra espontânea constitui, sem dúvida, o “ideal geral”, às vezes realizado (mas, freqüentemente, com a ajuda de notas), o autor conclui, entretanto, que “o ponto decisivo para esta relação de dar vida à palavra pronunciada é que um número grande de conferências repousa sobre a ilusão da palavra espontânea”(p. 179), precisando algumas páginas adiante, que: “escrever um texto em prosa falada e depois lê-lo de maneira proficiente é, pois, gerar a impressão de algo como a fala espontânea”(p. 199). (Dolz et al 1998/2004, p. 224)

Seja para criar a ilusão da fala espontânea seja para tornar o aluno mais hábil no uso espontâneo da palavra, recomendamos que se oriente o aluno a escrever um texto em prosa falada que lhe sirva de base para os seus ensaios, um texto intermediário entre o texto expositivo elaborado após a pesquisa e o roteiro, constituído das palavras-chave que orientarão a explanação, uma espécie de protótipo de texto falado. O professor deve convidar o aluno a treinar/ensaiar previamente a sua exposição, dentro do tempo limite, e a escrever sua fala. Esse exercício vai ensiná-lo não só a ser econômico com as palavras, mas, e principalmente, a desenvolver o poder de síntese, a

objetividade e a manipulação dos marcadores lingüísticos, o que tornará o texto mais fluido, uma vez que lhe dará maior competência em relação a marcadores discursivos característicos do gênero, assim como lhe ajudará a administrar o uso dos marcadores de oralidade como os *né, aí, ah,..* Na hora da exposição, o aluno guiará sua fala pelo roteiro, mas terá em sua mente a imagem do protótipo falado e isso, acreditamos, poderá lhe dar bem mais segurança e naturalidade.

O professor poderá desenvolver um modelo “curta-metragem” desse procedimento em sala para que os alunos o tenham como referência em seus grupos. Essa idéia da imitação encontra apoio em Vigotski (2005, pp. 129, 130) para quem:

a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (VIGOTSKI, 2005, p. 129-130)

Finalmente, cabe um parágrafo dedicado à importância dos elementos não verbais da comunicação (STEINBERG, 1988): da pronúncia, do tom de voz, dos gestos, da postura diante do público. É importante que o professor avalie, analise e exercite com os alunos esses aspectos, pois eles interferem na interação comunicativa. Orientar quanto ao cuidado com a aparência: o modo de vestir, o penteado, o uso de goma de mascar enquanto fala, cacoetes como coçar partes do corpo, balançar as pernas, encostar-se na parede etc informam dados que talvez o expositor não queira evidenciar e ainda podem contribuir para a construção de uma imagem pública não desejada. Conscientizá-lo da importância desses elementos não-verbais dará a ele a possibilidade de escolher o perfil que quer apresentar. Quanto à elocução, orientar que o aluno fale com clareza, pronunciando bem as palavras, numa altura suficientemente audível pela platéia, olhando o auditório de frente, desviando o olhar, rapidamente, quando for necessário apontar alguma ilustração ou, discretamente, para consultar alguma nota que tenha em mãos ou, ainda, em breves momentos de planejamento da fala. Se for ler alguma

citação ou anotação, que seja de forma discreta e jamais encobrindo o rosto com a folha de papel ou voltando o rosto para o chão ou escondendo-se atrás de outros colegas. A oralização é também uma estratégia de argumentação, o modo de falar pode captar a atenção do auditório e seduzi-lo, isto é, convencê-lo de que o orador sabe o que fala e que merece crédito. Aliás, embora seja um péssimo exemplo, muitos políticos não fazem mais do que isso em seus discursos de palanque e estão aí, enchendo os nossos Congressos Nacionais. Nesse sentido, o trabalho com o gênero seminário, por sua finalidade educativa, pode ser um bom lugar para se construir reflexões críticas entre uma oratória meramente “sofista” (no sentido pejorativo do termo) e uma retórica pautada na relação ética entre orador, linguagem e platéia.

Ainda algumas últimas considerações a propósito das fronteiras entre “exposição oral” e “seminário escolar”. Talvez, um primeiro afastamento entre esses dois gêneros esteja na própria raiz etimológica da palavra, *seminariu*, do latim, “viveiro de plantas onde se fazem as sementeiras, centro de criação e de produção” (AURÉLIO, 1986, p. 1567), a idéia de sêmen, no sentido de gênese de idéias, de espaço para fecundação de informações. Daí seu caráter, talvez, mais dinâmico e inacabado, próprio da função interlocutiva da linguagem, enquanto, na exposição oral, a sugestão de dois pólos - um transmissor e um receptor - mais definidos parecem conferir ao gênero um caráter mais acabado, mais produto e menos processo.

Uma segunda delimitação pode ter a ver com os modos de realização desses dois gêneros. Enquanto a conferência, por exemplo, é monogerada²⁶, o seminário se realiza de modo poligerado, a partir da fragmentação de um tema que se quebra em vários sub-temas de que se ocuparão as equipes, cada uma lidando com um aspecto particular do tema geral, mas mantendo com as demais equipes uma certa cumplicidade.

E ainda podemos relevar a dimensão catalisadora do gênero seminário, nos modos de dizer de Signorini (2006, p. 8), *locus* de aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno, espaço em que o já existente se entrelaça com o novo proposto, favorecendo, desencadeando e potencializando as

²⁶ Pode até acontecer de uma conferência ser preparada por mais de uma pessoa e mesmo por pessoa diferente do expositor (caso que tornaria o modo de geração desse gênero mais complexo), entretanto sua apresentação é feita, tradicionalmente, por apenas uma pessoa: o conferencista.

práticas de ensino-aprendizagem. Mais do que um objeto de ensino, espaço em que se entrecruzam vários objetos de ensino. Mais do que um alvo final, um percurso, um instrumento (SCHNEUWLY, 2004), um modo de ensinar-aprender. Nesse sentido, é um gênero que se constitui pelo encadeamento de uma série de outros gêneros, um sistema de gêneros, como diria Bazerman (2004, XXX), como: anotações, roteiro de exposição e exposição oral. No que se refere particularmente à exposição oral, pode ser considerada um gênero que faz parte do seminário como um dos seus elementos constitutivos: aquele que o *conclui*, que *lhe dá acabamento* e o *publiciza*, mas que não o constitui em sua totalidade²⁷.

4.2. A seqüência didática – seminário escolar

A tabela abaixo apresenta uma visão panorâmica de como foi planejada, inicialmente, a seqüência didática “seminário escolar”. Estruturada em cinco colunas, cada coluna esquematiza um dos pontos centrais do planejamento de uma seqüência de ensino: a coluna das oficinas ou fases didáticas, a coluna dos objetivos de cada oficina, a coluna das atividades em que se desdobra cada oficina, a coluna dos recursos materiais que cada oficina requer e a coluna da duração em que se agenda a data e o tempo necessário para o desenvolvimento de cada oficina. A seqüência didática desenha-se, portanto, tanto verticalmente quanto horizontalmente. Na linha vertical, temos uma visão progressiva dos momentos didáticos, seja no que diz respeito ao aspecto temporal, seja no que diz respeito aos objetos a ensinar; na linha horizontal, temos uma síntese descritiva de cada oficina, de modo que o cruzamento das duas linhas permite uma visão ampla do todo e de cada momento, simultaneamente. A seqüência didática “seminário escolar” foi estruturada em dez oficinas, conforme enumeradas a seguir:

1. apresentação da situação
2. exposição inicial
3. avaliação da exposição inicial

²⁷ A propósito desse gênero, ver o interessante estudo encaminhado por Goulart (2006).

4. fases estruturais do gênero seminário
5. escuta guiada de um seminário modelo
6. preparando juntos um seminário: da leitura da fonte ao texto falado
7. trabalhos nos grupos
8. finalização dos trabalhos
9. exposição final
10. avaliação da exposição final e da sequência didática.

Sequência didática “seminário escolar”

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação	Motivar a turma Organizar as equipes	Formação das equipes Sorteio dos temas Esclarecimentos Entrega do caderno de notas Fornecimento de indic. bibliográfica	Ficha de registro das equipes Caderno de notas Lista com bibliografia	11/10 – 4ª f. 2 h/a
Exposição inicial	Observar as performances dos alunos, suas capacidades e dificuldades em realizar um seminário	Apresentação de exposições em equipes	Esquemas de exposição preparadas pelas equipes	19/10 – 5ªf 20/10 – 6ªf 4h/a
Avaliação da exposição inicial	Avaliar as competências e dificuldades dos alunos com vistas à elaboração das atividades; Promover, nos alunos, a consciência, a partir da avaliação coletiva, das representações que têm do seminário escolar	Avaliação coletiva Enumeração dos problemas detectados Proposição de uma estrutura expositiva Planejamento da reformulação do seminário	Vídeo da exposição inicial; DVD; TV Esquema estrutural da exposição conforme modelo didático	21/10 – sáb 5 h/a (14h-16h) (16:15- 17:30)
Fases estruturais do gênero seminário				
Escuta guiada de um seminário modelo	Reconhecer os procedimentos e os marcadores lgcos empregados pelo expositor Aprender a empregar outros elementos que tenham a mesma função	Escuta guiada por um guia de escuta Discussão e análise dos marcadores lgcos empregados Exercício	Guia de escuta DVD de um seminário Exercícios impressos	26/10 – 5ªf 2 h/a
Preparando juntos um seminário: da leitura da fonte ao texto falado	Exemplificar e treinar com os alunos procedimentos que possam servir de base p/ os trabalhos das equipes	Leitura; tomada de notas; hierarquização; produção de texto expositivo; produção de roteiro; produção de texto em prosa falada; enumeração de possíveis ilustrações	Texto (breve) Transparência com as notas tomadas Retro-projetor	27/10 – 6ªf 5 h/a Solicitar prédio da igreja Negociar horário
Trabalhos nos grupos	Adquirir saberes teóricos específicos; Esquematizar a apresentação	Orientação individual Estudo nos grupos Organização da exposição	Material teórico e ilustrativo de cada grupo	30/10 – 2ªf 03/11 – 6ªf 3 grp / dia Casa das prof.
Finalização dos trabalhos	Revisar pontos fracos ou falhos; exercitar postura pública	Revisão e ajustes Ensaios	Idem	9/11 – 5ªf 10/11 – 6ªf 3h/a
Exposição final	Avaliar e comparar a aprendizagem em relação ao seminário inicial	Exposição dos grupos	Sala ambiente equipada p/ atender aos grupos	11/11 – sab. (14h-18h)
Avaliação da exp. final Avaliação da seq. didática	Criar oportunidade para que os alunos avaliem o seu próprio desempenho e aprendizagem.	Exibição, comparação e discussão das performances dos grupos	Vídeo da apresentação inicial Vídeo da apres. final	16/11 – 5ªf 2 h/a

Vejamos como a professora conduziu os alunos pelo percurso da seqüência: primeiramente, após serem organizados em equipes e receberem por sorteio um tema previamente definido, os alunos foram convidados a apresentar um seminário sobre o tema recebido, sem que lhes fosse dada nenhuma orientação adicional. Após a exposição inicial – que foi gravada – o vídeo foi exibido à turma que, conduzida pela professora, realizou uma avaliação da apresentação inicial dos grupos. Em seguida, a professora propôs e explicou os passos seguintes, quais sejam, que eles vivenciariam uma seqüência de atividades didáticas sobre o gênero seminário e, no final, fariam uma nova exposição, então para uma platéia diferente e em um ambiente diferente. A seqüência foi incorporada ao plano curricular da turma e teve peso significativo na quarta avaliação bimestral dos alunos.

Os problemas de planejamento perceptíveis em um primeiro olhar – e que serão apreciados mais adiante - foram sendo administrados, na medida do possível, considerando os espaços que conseguíamos em função da fragmentação do calendário escolar e na medida em que a ampliação de nossas concepções teórico-metodológicas nos tornavam mais hábeis. Esse movimento pode ser evidenciado quando confrontamos a seqüência planejada com a sinopse da seqüência transcrita no quadro abaixo.

4.3. Da sinopse da seqüência didática

A seqüência, depois de ser transcrita, foi resumida pelo instrumento da sinopse, conforme conceituada por Schneuwly et al (2005), um instrumento metodológico que permite reconstruir o objeto ensinado de maneira que se apreenda:

de um lado, as principais características do objeto tal como ele funciona na sala de aula; do outro, as restrições contextuais e os dispositivos didáticos que intervêm em sua construção; enfim, a ordem e a hierarquia na apresentação do objeto ensinado, graças à visão holística da seqüência de trabalho na qual ele se inscreve e se estende. (SCHNEUWLY, 2005, p. 1)

O grande mérito da sinopse, conforme modelizada por Schneuwly, está em ela instrumentalizar o pesquisador com um ponto de vista múltiplo, de modo que o analista pode analisar a seqüência tanto em seu todo, de forma global e

contextualizada - movimento em que apreendemos o gênero “seminário escolar” em sua totalidade, como objeto de ensino – quanto em seus aspectos, mais ou menos extraídos do contexto, como o trabalho do professor, as tarefas realizadas pelos alunos, os objetos ensinados, os instrumentos docentes utilizados, a interação em sala de aula, as formas de avaliação etc. Quer dizer, o analista olha o todo, em sua unidade, mas olha também as suas partes decompostas, topicalizadas, os diversos componentes que o estruturam.

Esse movimento de distanciamento entre o analista e a seqüência didática, que já se faz perceptível com as transcrições, permite que ajustemos a sinopse aos objetivos da pesquisa, trazendo para primeiro plano a dimensão e o fenômeno que se pretende analisar. Ou seja, por esse recurso podemos pôr em evidência a prática do professor ou os objetos ensinados ou as atividades dos alunos e ainda hierarquizar os diversos níveis do objeto selecionado para análise; ou ainda voltar o foco para o caráter epistemológico dos saberes de ensino, analisar o processo de modificação e de reconfiguração dos objetos de ensino a partir das interações dos parceiros no contexto de sala de aula e dos instrumentos utilizados, de como os três pólos do triângulo didático se recompõem mediados pelo contexto, pelos instrumentos de ensino e pelo trabalho docente.

Construímos a sinopse em duas etapas: um primeiro momento em que fizemos um apanhado geral e completo de todo o trabalho realizado e um segundo momento em que descrevemos os diversos episódios²⁸ que constituem a seqüência. O quadro, a seguir, primeira parte da sinopse que construímos da seqüência didática “seminário escolar”, representa a dimensão mais ampla da seqüência. Convém, porém, não nivelar este momento com o anterior: a seqüência didática (quadro anterior) contém o que se planejou fazer e a sinopse contém a síntese do que se fez²⁹. A primeira traz os objetos a ensinar; a segunda, os objetos ensinados.

²⁸ Estamos empregando “episódios” como definido por Schneuwly e compreendido por Abreu e Gomes-Santos (2007), que o tomam “como “um événement d’une durée variable dont l’étendue temporelle est définie par le fait que le milieu crée reste identique, tendu vers un même objectif didactique” (Schneuwly, 2000, p. 25), podendo agregar uma ou mais aulas, essas consideradas uma *unidade administrativa* com duração de 45 ou 50 minutos, em geral”.

²⁹Note-se, a exemplo, os episódios 6, 7, 8 e 9, que estavam planejados para uma única tarde e acabaram sendo fragmentados em vários encontros, frutos das intempéries do contexto e do replanejamento já anunciado

Identificação da sinopse:

Sinopse de sequência de ensino: Gênero Seminário Escolar	
Professora: RCL	Formação: Especialização em L. Portuguesa
Classe: 1º ano / Ensino Médio	Ano: 2006
Analista da Sinopse: HC	

Sequência didática "Seminário Escolar"

Esquema de aplicação		Data/ C.H.	Episódios/ Arq. Fonte	Formas de registro	Trans- critos	Resu- midos	Recons- tituídos
Apresentação inicial da proposta		11.10.06 1h/a – 45'		Caderno de campo			
Exposição inicial		19.10.06 31'	1 - Seminário inicial 16.10.06	Áudio e vídeo	X	X	
M Ó D U L O S	Aval. Exp. Inicial	20.10.06 33'	2 - Avaliação da Exposição Inicial 20.10.06	Áudio e vídeo	X	X	
	Estruturas do gênero seminário	20.10.06 13'.18"	3 - Caracterização das estruturas do gênero seminário 20.10.06 25.10.06	Áudio e vídeo	X	X	
		25.10.06 35'					
	Escuta guiada de um seminário	25.10.06 47'	4 - Escuta guiada de um seminário modelo 25.10.06 25.10.06-2 26.10.06	Áudio e vídeo	X	X	
		26.10.06 1h:12'	5 – Ordenamento de seqüências de seminários 26.10.06	Áudio e vídeo	X	X	
	Preparando um seminário: da leitura da fonte ao texto falado	01.11.06 47'	6 - Tomada de notas 01.11.06	Áudio e vídeo	X	X	
			7 - Construção do texto expositivo 03.11.06 03.11.06-2	Áudio e vídeo	X	X	
			8 – Preparação do Roteiro de Exposição (Horários por grupos)	Caderno de campo			
9 – Organização da Apresentação (Horários por grupos)			Caderno de campo				
Exposição final		11.11.06 1h:09'	10 - Produção final 11.11.06	Áudio e vídeo	X	X	
Avaliação da Exposição Final		11.11.06 38'	11 – Comentários dos professores apreciadores 11.11.06	Áudio e vídeo	X	X	
		16.11.06 1h:30'	12 – Avaliação coletiva 16.11.06	Caderno de campo			
			13 – Avaliação individual 16.11.06	Ficha de avaliação impressa			

Na sinopse, as oficinas e as atividades trabalhadas se desdobram em módulos e episódios de ensino. São também referidas as datas e as formas de registro de cada arquivo de modo a facilitar a localização de cada episódio

resumido nas transcrições ou nas fontes originais. Vale, ainda, notar a forma diferenciada com que tratamos a “Avaliação da Exposição Inicial” e a “Avaliação da Exposição Final”. O fato de termos considerado a avaliação da exposição inicial como um módulo de ensino decorre de que, nesse momento, já se inicia a construção coletiva do modelo didático (como demonstraremos mais adiante) e, portanto, já há um ensino cuja aprendizagem será evidenciada na exposição final. A avaliação da exposição final, embora o ato de ensinar apareça mascarado, não tenha aparência de aula, é, sem dúvida, também, um intenso momento de ensino-aprendizagem, principalmente porque os alunos estão com os sentidos atentos aos comentários apreciativos. Longe de ver a avaliação da exposição final como o fechamento da seqüência de ensino, sabemos, como Bakhtin (2003), que ela se abre para novos diálogos que vão se fazer na continuidade da vida estudantil do aluno. Entretanto, para percebê-los, teríamos que voltar à escola no ano seguinte, procedimento ideal, a nosso ver, mas que naquele momento não nos convinha fazer, mesmo porque não era previsto em nosso projeto de pesquisa. Já que não nos seria possível continuar no campo de pesquisa, e uma vez que precisávamos dar uma forma acabada à sinopse, julgamos que a posição de acabamento temporário não ficaria de todo negativa.

Depois da síntese inicial cada episódio vai sendo descrito de forma resumida. A descrição dos episódios é o lugar em que se revelam os fenômenos que ocorrem na sala de aula, bem como os saberes ensinados, os instrumentos docentes utilizados etc. É também o momento em que, conforme os objetivos do estudo, o analista traz para a superfície o pólo do triângulo didático em que vai centrar seu olhar³⁰. Neste estudo a ênfase foi centrada no trabalho do professor.

Abaixo transportamos um pequeno trecho da sinopse do sexto episódio. Note-se que a descrição põe em evidência os gestos da professora no trabalho de ensinar, mas ao descrevê-los, a sinopse vai demarcando o nível que cada gesto ocupa dentro da seqüência de ensino. O número 6, por exemplo, indica que essa já é a sexta atividade que a professora realiza para tornar presente e

³⁰ A princípio, pensou-se que a sinopse deveria ser completa, exaustiva, de modo que, a partir da sinopse, o analista pudesse eleger o pólo que iria enfocar, mas já no início percebemos que essa pretensão, além de extremamente trabalhosa, seria inútil porque, a exemplo do mapa de Borges (apud MARTINS, 2004, p. 440), a sinopse ficaria muito longa.

ensinável o gênero “seminário escolar”; o número zero indica movimentos que realiza fora da atividade do episódio ou em outro enquadre (TANNEN e WALLAT, 2002)³¹.

Episódio 6 – Tomada de notas			
Níveis	Arquivo de referência	Recurso didático	Descrição
6	01.11.06 02'.25".8 a 1.04'.38".6	Dois referenciais teóricos apostilados; Quadro-branco e lápis para quadro-branco	Atividade em que P ensina os alunos a tomar notas para fins de preparação de um seminário
6.0	02'.27".3 a 09'.00".0		Conversa introdutória
6.0.1	02'.34".5		P comenta as representações e dificuldades que os alunos têm em relação a um seminário
6.0.1.1			P retoma depoimentos de alunos que dizem que suas experiências com seminários não são agradáveis
6.0.1.2			P diz que trabalhar com o gênero oral é uma oportunidade de trabalhar com a língua sem ser dentro dos moldes tradicionais, uma forma de desempenhar bem tanto a escrita quanto a fala
6.1			P anuncia a proposta da aula do dia: extrair do texto pesquisado os elementos-chave para montar o texto de apresentação do seminário
6.0.2			P desabafa sua tristeza com o desinteresse do aluno pela aprendizagem. Diz que, quando o aluno já tem nota boa, ele se ausenta das aulas e com isso perde oportunidade de aprender; que as atividades são importantes para eles, mas muitos alunos estão faltando; e, finalmente, faz referência ao excesso de feriados e facultados como um problema para o trabalho escolar
0	05'.11".0 a 06'.17".4		Diretora interrompe a aula para discutir, rapidamente, com a turma um problema referente à Feira Cultural

Tomemos por exemplo o nível 6.0.1.1: o número 6 identifica o episódio dentro da seqüência didática: atividade em que a professora ensina os alunos a tomar notas para fins de preparar um seminário; o número 0 indica que, naquele momento, a professora está fazendo algo diferente do que pede a atividade; o número 1 informa qual é essa atividade que a professora está fazendo: ela está conversando com eles sobre as dificuldades que os alunos têm para apresentar um seminário; o último número 1 informa o primeiro tema que ela convoca na conversa: a professora retoma depoimentos de alunos que tiveram experiências desagradáveis com seminários. No nível 6.0.1.2, o

³¹ Enquadres: estruturas de conhecimento que orientam as interpretações dos indivíduos nas interações face a face. Em uma sala de aula, por exemplo, a professora ora dá a aula propriamente dita, ora conversa com os alunos sobre assuntos paralelos etc. Tannen e Wallat (1998/2002) perceberam essa mudança de enquadres como uma espécie de jogo, uma dança em que um enquadre substitui o outro ou sobrepõe-se a ele. Os falantes se movimentam nessa dança alinhando-se a cada novo enquadre posto em cena, ocupando um novo lugar no discurso.

número 2 informa o segundo tema ou argumento que a professora convoca na conversa: ela fala sobre as vantagens de se trabalhar com o gênero oral. Já no nível 6.1, o número 1 informa a entrada da professora no objeto de ensino, é o momento em que ela anuncia aos alunos a atividade do dia. À medida que os gestos da professora vão se modificando, que os objetos de ensino vão sendo ensinados, que os instrumentos docentes vão sendo convocados, os níveis vão se modificando. Mas o zero (0) reaparecerá cada vez que um incidente paralelo ocorrer ou que a conversa girar sobre um assunto fora do tema.

4.4. O *corpus*

No processo de construção desta pesquisa, um conjunto amplo de dados pôde ser gerado: os textos orais e escritos produzidos pelos alunos, em sala de aula, durante a seqüência didática sobre o ensino do gênero “crônica”, o caderno de notas dos alunos, os vídeos correspondentes à seqüência didática “seminário escolar”, as entrevistas realizadas com os professores e o caderno de campo da pesquisa. Porém, uma vez que nosso interesse, neste estudo, está centrado no trabalho do professor, para a nossa análise, elegemos como *corpus primário do estudo*:

- i) as transcrições feitas da seqüência didática sobre o gênero seminário, com suas respectivas sinopses,
- ii) as entrevistas realizadas com os professores e
- iii) o caderno de campo da pesquisa.

CAPÍTULO 5

DA ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, propomos uma leitura de nossos dados em três dimensões: uma dimensão inicial em que seguiremos, a passos largos, os movimentos da professora pelo percurso da seqüência de ensino e evidenciaremos os instrumentos de que se serve para didatizar o gênero seminário escolar; uma segunda dimensão, em que pararemos em pontos selecionados do percurso e, como num *zoom* progressivo, analisaremos bem de perto a relação entre alguns instrumentos didáticos e a transformação de objetos de ensino em objetos ensinados; e, finalmente, uma terceira dimensão, em que faremos algumas comparações entre a produção inicial e a produção final para mostrar alguns sinais do trabalho docente nos modos de apropriação do gênero seminário escolar, pelos alunos.

5.1. Da teoria à prática, o percurso da modelização didática

Iniciemos nossa análise pela primeira parte da sinopse em, que podemos ter uma visão global da seqüência didática. Esse primeiro olhar, do alto, como quem aprecia um mapa, revela que, além dos procedimentos de produção inicial seguida de avaliação, episódios de ensino sobre o gênero seminário, produção final e avaliação da produção final, a professora se preocupa em ensinar os alunos a pesquisar e a planejar sua produção final.

Seqüência didática “Seminário Escolar” – quadro sinóptico

Esquema de aplicação		Data/ C.H.	Episódios/ Arq. Fonte	Formas de registro	Trans- critos	Resu- midos	Recons- tituídos
Apresentação inicial da proposta		11.10.06 1h/a – 45'		Caderno de campo			
Exposição inicial		19.10.06 31'	1 - Seminário inicial 16.10.06	Áudio e vídeo	X	X	
M Ó D U L O S	Aval. Exp. Inicial	20.10.06 33'	2 - Avaliação da Exposição Inicial 20.10.06	Áudio e vídeo	X	X	
	Estruturas do gênero seminário	20.10.06 13'.18"	3 - Caracterização das estruturas do gênero seminário 20.10.06 25.10.06	Áudio e vídeo	X	X	
		25.10.06 35'					
	Escuta guiada de um seminário	25.10.06 47'	4 - Escuta guiada de um seminário modelo 25.10.06 25.10.06-2 26.10.06	Áudio e vídeo	X	X	
		26.10.06 1h:12'	5 – Ordenamento de seqüências de seminários 26.10.06	Áudio e vídeo	X	X	
	Preparando um seminário: da leitura da fonte ao texto falado	01.11.06 47'	6 - Tomada de notas 01.11.06	Áudio e vídeo	X	X	
			7 - Construção do texto expositivo 03.11.06 03.11.06-2	Áudio e vídeo	X	X	
			8 – Preparação do Roteiro de Exposição (Horários por grupos)	Caderno de campo			
9 – Organização da Apresentação (Horários por grupos)			Caderno de campo				
Exposição final		11.11.06 1h:09'	10 - Produção final 11.11.06	Áudio e vídeo	X	X	
Avaliação da Exposição Final		11.11.06 38'	11 – Comentários dos professores apreciadores 11.11.06	Áudio e vídeo	X	X	
		16.11.06 1h:30'	12 – Avaliação coletiva 16.11.06	Caderno de campo			
			13 – Avaliação individual 16.11.06	Ficha de avaliação impressa			

Ao mesmo tempo em que presentifica, para nós, o ensino do gênero seminário, por meio dos módulos de ensino com seus respectivos episódios, a tabela acima, também, nos encaminha para um procedimento que vai se tornar recorrente em cada episódio seguinte: a presentificação do gênero “seminário escolar” em suas dimensões constitutivas. Da avaliação da exposição inicial à organização da apresentação final, as estruturas do seminário, ou, em outras

palavras, o modelo didático do gênero, regulam os movimentos da professora. Nosso objetivo, nesta primeira dimensão de nossa análise, é mostrar como a construção do modelo didático se revelou um instrumento de ensino-aprendizagem tanto para o professor quanto para os alunos.

5.1.1. Modelização: instrumento de formação docente

O modelo didático, a nosso ver, constitui o instrumento didático saliente na sinopse por concretizar o primeiro gesto docente para didatizar o gênero seminário. Surge da necessidade de transposição didática de que Verret (1975) e Chevallard (1991) nos falaram anteriormente, isto é, da necessidade que o professor tem de criar mecanismos para transformar um saber teórico ou um uso linguageiro particular em saber ensinado.

Sentimos essa necessidade quando, após definirmos os gêneros que íamos ter por instrumento de ensino, vimo-nos diante da dificuldade em planejar a seqüência didática. Como íamos ensinar algo que não conhecíamos direito? Tínhamos um conhecimento implícito do gênero seminário, tínhamos práticas de exposição oral desde nossos anos de colegial, mas esse conhecimento não era suficiente, pois não conseguíamos planejar atividades que ensinassem os alunos a expor com competência. Por onde começar? Resolvemos começar por sessões de estudo. Precisávamos conhecer o objeto de ensino como quem conhece os componentes e a montagem de um equipamento eletrônico, sua função e seu uso ou, então, íamos nos limitar a reproduzir conceitos definidos sobre o gênero. Logo percebemos que alguns conhecimentos teóricos que já eram do nosso domínio, enquanto pesquisadores, não o eram da professora colaboradora, de modo que era preciso diminuir essa assimetria se quiséssemos manter um bom entendimento em nosso projeto. Foi assim que realizamos, com a professora, várias sessões de estudo sobre os gêneros discursivos, sobre a concepção bakhtiniana de linguagem e sobre o ensino por meio de gêneros, em especial o gênero oral formal público. Enquanto a professora realizava as leituras no contexto escolar, nós, enquanto pesquisadores, investigávamos, no espaço acadêmico, outros estudos a respeito do processo de modelização e, mais especificamente, da

modelização do gênero oral, cujos conhecimentos depois eram objetos de reflexão entre nós e a professora.

Essas sessões de estudo foram muito importantes porque nos fizeram perceber que, para construir atividades que tornassem os alunos expositores competentes, precisávamos, antes de tudo, nos distanciar do gênero - vê-lo como objeto de ensino e não como prática linguageira pessoal - e, a partir dessa postura distanciada, desmembrar as suas partes constitutivas e organizá-las em seqüências progressivas de ensino. Esse exercício manteve-nos vigilantes para perceber, na companhia de Chevallard op cit, que, na medida em que o gênero era dessincretizado, despersonalizado e programado em seqüências de ensino ele ia se tornando algo diferente do saber teórico e do saber de referência. Por exemplo, enquanto saber teórico, o objeto seminário não precisava passar por um procedimento de transposição didática nem ter seu conteúdo exposto pelo professor e depois fixado pelos alunos por meio de exercícios, nem a aprendizagem dos alunos submetida a mecanismos de avaliação. Esses procedimentos só se faziam necessários, naquele momento, porque o gênero estava se tornando um objeto de ensino. No meio acadêmico, por exemplo, quando o professor propõe que os alunos apresentem seminários, geralmente, ele não se preocupa com esses aspectos, porque, nesses casos, o seminário é tido, apenas, como instrumento de estudo e não como objeto de ensino.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que essas sessões de estudo nos orientavam na construção do modelo didático do gênero seminário, também impediam que nos distanciássemos do contexto escolar em que nos encontrávamos, uma vez que, diferentemente do que acontece, com freqüência, nos cursos de licenciatura em letras, em que os estudos teóricos têm pouco contato com a prática, o contexto etnográfico permitiu que confrontássemos as leituras que fazíamos com as nossas representações didáticas e nossas práticas pedagógicas. Desse confronto surgiu o nosso modelo didático do gênero “seminário escolar”, um modelo ancorado na literatura de referência, mas que respeitava as carências de nossos alunos, as nossas intenções e as particularidades do lócus da pesquisa. Ou seja, partimos das representações do gênero seminário que os alunos tinham, em função dos modos como o gênero tem circulado, tradicionalmente, no espaço escolar para,

a partir desse conhecimento adquirido, desenvolver novas competências e ampliar o universo dessas representações.

Paralelamente à construção do modelo teórico e ao planejamento das atividades da seqüência didática, gravamos, em áudio e vídeo, a exposição oral de alguns colegas mestrandos para servir de seminário modelo no episódio “Escuta guiada”, atividade em que o aluno, guiado por uma ficha impressa (ficha de escuta) ia identificando, no vídeo, as expressões lingüísticas que o expositor modelo empregava para sinalizar cada uma das estruturas do gênero. Esse procedimento nos fez perceber que o modelo em vídeo era bem diferente do nosso modelo didático, que, por sua vez, já era diferente da descrição que havíamos encontrado na literatura de referência e que, também, se revelou bem diferente de cada seminário apresentado pelas equipes na produção final.

É desse modo que pensamos que a construção colaborativa do modelo didático funcionou como um importante espaço de formação docente. Em parte, porque permitiu que, enquanto professores, evitássemos a *ilusão de transparência* mencionada por Chevallard (1991), uma vez que pudemos perceber, a partir da modificação que o seminário sofria a cada novo contexto, que o saber que se ensina nunca é igual ao saber da teoria, razão por que, mais do que transmiti-los, é preciso refletir sobre eles. Mas, também, por sua função catalisadora: a modelização nos impulsionou à pesquisa, à mudança de nossas práticas e à descoberta de novas ambições e interesses acadêmicos. Na entrevista cedida logo após a realização da primeira seqüência didática, a professora colaboradora assim declarou:

P - (...) eu vi a preocupação com a linguagem (...) com a oral com a escrita... então com a intervenção didática nos moldes que a professora Helena me apresentou pra mim foi novidade mas uma novidade que não me deu medo e sim me fez éh: querer saber mais... e estou aprendendo
P - (...) estou me realizando com o projeto (...)me fez despertar (...) para não desvencilhar estudos literários de lingüística

Foi motivada por esse exercício que, atualmente, a professora colaboradora iniciou seu curso de Mestrado com um projeto de pesquisa em que propõe o ensino de língua materna por meio da narrativa de ficção, pois, durante esse ano em que partilhamos conhecimentos, ela aprendeu que é

perfeitamente possível dialogar o ensino de literatura, objeto de seu interesse, com o ensino de língua portuguesa.

Isso, acreditamos, nos foi possível porque produzimos o objeto de ensino a partir do confronto entre a teoria e a prática.

5.1.2. Modelização: instrumento didático de ensino-aprendizagem

Mas como é que, em sala de aula, a professora reconstrói com os alunos o modelo didático? Primeiro, ela presentifica o gênero em seu todo (a exposição inicial), depois, ela decompõe esse todo em tópicos (as estruturas do gênero seminário, trabalhadas em vários episódios) para, no final, recompor o todo (a exposição final). Vejamos o quadro sinóptico da exposição inicial.

Episódio 1 – Seminário inicial

Níveis	Arquivo de referência	Recurso didático	Descrição
0	19.10.06		P. senta-se em uma carteira da primeira fila e observa os alunos que se preparam para apresentar.
1	00'.00".1		Apresentação das equipes
1.1	00'.02".5 a 01'.39"	Texto fotocopiado	Apresentação da primeira equipe
1.1.1	00.02".5		Aluno E informa que o assunto do seu grupo seria o Teocentrismo e o Humanismo, mas como seus colegas desistiram de apresentar, ele explicará somente o Teocentrismo.
1.1.2			Aluno E lê o texto que tem xerocado com o rosto voltado para o chão. Ao terminar, suspende o rosto e comenta brevemente o texto lido ((Aluno E volta para sua carteira. Platéia aplaude))
1.1.0	01'.39"		
0	01'.39".8		Nova equipe se prepara para expor. Platéia conversa.
0	02'.39".8		P. pede atenção da platéia. Quatro alunas escoradas na parede aguardam
1.2	02'.06".9 a 07'.46".9	Um bloco de folhas fotocopiadas	Apresentação da segunda equipe
1.2.1	02'.06".9		Aluna DU diz que vai ler a parte do aluno AL que não quer apresentar e diz que o trabalho fala sobre a produção literária.
1.2.2			Alunas lêem texto xerocado
1.2.2.1			DU lê passando várias vezes a mão no nariz
1.2.2.0	03'.30".4		DU passa o bloco de cópias para T
1.2.2.2	03'.36".8		T lê trecho longo; voz baixa; leitura inaudível
1.2.2.0	04'.26".1		T passa o bloco para JU
1.2.2.3	04'.30".2		JU lê um pequeno trecho. Leitura completamente inaudível
1.2.2.0	05'.13".4		JU olha para M e oferece-lhe o bloco; M recusa e CI o pede
1.2.2.4	05'.15".8		CI lê vários trechos. Leitura incompreensível
1.2.2.0	05'.55".7		CI olha para M e passa-lhe o bloco
1.2.2.5	05'.59".8		M lê com o rosto erguido. Durante a leitura olha rapidamente a platéia
1.2.2.0	06'.26".3		M devolve o bloco para CI
1.2.2.6	06'.31".3		CI lê (barulho externo prejudica a compreensão)
1.2.2.0	07'.46".9		Acabada a leitura, CI abaixa o bloco e levanta o rosto. As alunas riem e encaminham-se para seus lugares. A platéia aplaude.
0	07'.59".4		P. muda de cadeira enquanto nova equipe se prepara para apresentar
1.3	08'.28".8 a 16'.27".7	Fotocópia de livro	Apresentação da terceira equipe
1.3.0			Cada componente tem sua cópia em mãos
1.3.1	08'.28".8		Aluna V cumprimenta a platéia e diz que o tema deles é "Humor e crítica nas cantigas medievais". Indica com o braço uma colega que vai falar sobre a Sátira. Enquanto fala, ri, sacode as pernas e as folhas que tem

			em mãos.
1.3.2	08'.40".7		Aluna AA lê, mas com a cabeça levantada. Encontra dificuldade para pronunciar a palavra "satírica". Olha com frequência para a professora
1.3.3	10'.51".4		RN, encostada na parede, diz que vai falar sobre "Cantiga de Maldizer" e diz que está nervosa. Ri, balança muito as mãos, passa a mão no nariz, olha para a professora
1.3.3.1	11'.37"		Parece que a aluna lê uma "Cantiga de Maldizer", mas só se compreendem algumas palavras
1.3.3.2	12'.15".7 a 12'.41".3		V interage com P perguntando o que significa <i>pero</i> . RN também participa da interação
1.3.3.3	12'.47".8 a 14'.50"		V interage com a platéia explicando o português medieval do texto lido. Outras colegas colaboram na interação
1.3.3.4	14'.08".5		V anuncia um exemplo de Cantiga de Escárnio e passa a folha para F
1.3.4	14'.50".3		F lê algo muito baixo. Ao terminar, olha para V
1.3.4.1	15'.25".2		AA diz para F ler mais alto. V interage com AA e diz que vai ler
1.3.4.2	15'.28".3		V lê o poema. V ri e olha várias vezes para a P.
1.3.4.2.1	16'.10".5		V e AA comentam o poema
1.3.0	16'.27".7		Equipe volta para seus lugares. Platéia aplaude.
0	16'.37".3		Quarta equipe se prepara para expor. No quadro-branco são fixados cartazes: textos informativos copiados em folhas de papel 40quilos. P circula e conversa com alunos.
0	16'.44".9		P pede que o expositores fiquem à vontade.
1.4	17'.00".2 a 21'.25".9		Apresentação da quarta equipe
1.4.1	17'.00".2		Aluna K olha para P e diz que a equipe delas falará sobre o "Caráter poético da linguagem". Comenta brevemente a dificuldade com que o trabalho foi feito e que espera que gostem e entendam
1.4.2			Leitura do cartaz
1.4.2.1			K vira-se de costas para a platéia e lê o cartaz. Há muitos trechos de leitura incompreensíveis
1.4.2.0	18'.50".5	Cartazes; fotocópias	K olha para DU que está encostada ao lado, afasta-se e põe-se ao lado dos cartazes.
1.4.2.2	18'.51".9		DU dá um passo à frente, retoma a fala de K rapidamente e faz sua leitura alternando entre as folhas que tem em mãos e o cartaz fixado no quadro. Aponta a outra colega, passa-lhe a palavra e põe-se de lado.
1.4.2.3	20'.21".7		GI anuncia a finalização do trabalho. Lê o cartaz mantendo-se de frente para a platéia. Quando termina, põe-se de lado.
1.4.2.4	21'.25".9		DU encerra a apresentação. A platéia aplaude
0	21'.34".1 a 26'.23".8		Nova equipe se posiciona para expor. Quatro alunos estão em pé, um ao lado do outro e cada um tem em mãos suas notas.
1.5			Apresentação da quinta equipe
1.5.1			RO assume a dianteira e diz que o grupo vai falar sobre Gil Vicente. Exibe uma foto ampliada do teatrólogo e fala um pouco sobre a história dele. O aluno fala olhando para a platéia e, às vezes, rapidamente, para suas notas. Ao terminar, olha para um colega e põe-se de lado.
1.5.2			RA assume a dianteira, retoma a fala de RO e expõe, olhando para a platéia. Olha rapidamente suas notas e anuncia uma breve encenação final. E afasta-se para um canto da sala.
1.5.3	23'.53".0 a 26'.23".8		Encenação de "Todo Mundo e Ninguém"
1.5.3.1	23'.53".0	Folhas de notas; cópia ampliada do retrato de Gil Vicente; encenação de trecho do Auto da Lusitânia	EM, encostada no quadro, lê o papel do narrador. Pouco se compreende. Enquanto EM lê, os demais alunos compõem os figurinos dos demais personagens e representam o trecho da obra de Gil Vicente.
1.5.3.0	26'.23".8		Termina a representação. Os alunos retornam a seus lugares. A platéia aplaude
0	26'.31".5		Última equipe a postos: dois alunos escorados no quadro
1.6	26'.31".5 a 30'.28".3		Apresentação da sexta equipe
1.6.1	26'.31".5		L cumprimenta a platéia (que interage brincando com ele) e diz que o tema do trabalho fala sobre "O homem e as viagens". O aluno discorre sobre o tema, um texto aparentemente decorado. Olha rapidamente as notas que estão sobre a mesa, balança os braços e bate as mãos em forma de palmas, põe as mãos nos bolsos, ri, olha para o teto, coça a orelha. Ao terminar, anuncia sobre o que o colega vai falar. Afasta-se
1.6.2	28'.56".3	Folhas com notas	JA lê muito baixo um pequeno trecho. Pouco se compreende. Seu rosto está voltado para o chão
1.6.2.0	30'.27".6		JA levanta a cabeça, olha para a platéia, para a professora, para o colega.
1.6.3	30'.28".3		L agradece e encerra a exposição. A platéia aplaude

Podemos perceber, pelo descrito na tabela acima, que a performance dos alunos reproduziu a representação generalizada que os alunos de educação básica, atualmente, têm de “seminário”: trabalho escolar que consiste na leitura, na frente da turma, de página fotocopiada de algum livro didático ou página de internet impressa. Pela leitura da sinopse, concluímos que a maioria dos alunos pouco se preocupou em se preparar para a apresentação, o que deduzimos da falta de coesão e organização do grupo (alunos que não sabem a sua vez de ler, alunos que não sabem que trecho deverão ler, alunos que faltaram sem dar explicação, alunos que têm dificuldades em pronunciar palavras do texto que têm em mãos, equipes que utilizam uma única xérox para todos os membros do grupo etc.). A leitura propriamente dita, por sua vez, reflete a falta de preparação deles para uma



1- prod. inicial – produção lírica medieval



2-prod inicial – humor e crítica no período medieval

exposição oral pública. Vários alunos riem nervosamente, escondem-se atrás dos colegas, escoram-se na parede, balançam as pernas e os braços, lêem olhando para baixo e tão baixo que pouquíssimo se consegue ouvir ou, em caso mais extremo, desistem de apresentar porque não conseguem ficar em pé diante da classe. Quase não interagem com a turma, e, mesmo entre eles, sinalizam o novo expositor lançando um olhar para ele ou passando-lhe a “apostila”. Quando buscam interação, procuram, como parceiro, a professora, em quem procuram apoio, talvez, para fugir do “olho” da filmadora.

A performance dos alunos na exposição inicial, ao mesmo tempo em que denuncia a concepção equivocada com que o gênero seminário tem sido trabalhado nas escolas, serve de ponto de partida para o trabalho da

professora. Por meio da exposição inicial a professora torna presente, para os alunos, o gênero em sua dimensão global e, a partir da avaliação dessa primeira exposição, vai decompondo o todo em tópicos, conduzindo, pelos episódios seguintes, a atenção dos alunos para as estruturas que compõem o gênero, episódios em que os alunos podem avaliá-lo de forma mais distanciada para apresentarem, na exposição final, o produto dessa avaliação. Esse movimento docente é importante porque é nele que o aluno toma consciência de que entre o texto escrito, o texto falado e o texto pensado (ou a fala interior, diria Vigotski) há distâncias significativas cujo domínio exige exercício. Em outras palavras, a professora parte daquilo que o aluno já sabe fazer e, a partir desse conhecimento adquirido, constrói, coletivamente, outros saberes. Vejamos alguns comentários da professora sobre a apresentação inicial dos alunos.

Episódio 2 – Avaliação da Exposição Inicial			
Níveis	Arquivo de Referência	Recurso Didático	Descrição
2.1.1	00'.12''.7		P comenta sobre a primeira equipe: elogia voz do expositor, o fato de não se encostar na parede; critica a não interação com a platéia e a queixa sobre a ausência dos colegas.
0.00'.12''.7	P		tá do teocentrismo ao humanismo... uma proposta de leitura do contexto medieval... né? que vocês viram da postura do Júnior? (...)
0.00'.51''.6	P		que ao término da leitura ele olhou pra platéia e fez a finalização (...) os comentários portanto a apresentação como foi a postura dele? pegar o papel e ler... né? (...) sem interagir em nem um momento com a platéia
0.01'.19''.3	P		(...) então ele fez uma leitura BOua a voz dele é uma voz agradável (...) mas pelo menos ele não se encostou na parede vocês viram? que a maioria estava encostada na parede?

Nesse recorte, percebemos que a professora tem o cuidado de valorizar os acertos do aluno como a boa qualidade da sua voz, o fato de não ficar escorado na parede, como ficou a maioria dos alunos, e o comentário que fez após a leitura, o que sinalizou que ele tinha estudado o assunto. Mas critica o fato do aluno não ter interagido com a platéia.

2.1.2	02'.12''.2		P comenta sobre a segunda equipe: critica, novamente, a menção à ausência dos colegas e a leitura inaudível do grupo, consequência do trabalho individualizado dos alunos em que cada um prepara “a sua parte”. Diz que eles devem
-------	------------	--	--

			preparar todo o trabalho juntos para superar os problemas.
0.02'.12''.2	P	(...) produção lírica no período medieval um grupo muito grande formado por mais de cinco pe/ cinco pessoas (...)	
0.03'.02''.1	P	(...) mais uma vez a pessoa que iniciou a fala já foi dando uma desculpa de que o colega que iria iniciar também teve problema e não ia apresentar né? e na platéia que estava ouvindo ela não vai se deter muito nesses detalhes ela quer saber o resultado né? e o grupo to::do aPE:nas ... leu APENAS LEU	
0.03'.34''.4	P	(...) as outras colegas que leram dava a impressão que elas estão lendo/nem sabem o que ELAS estão lendo ... deu a impressão de que elas pegaram aquilo naQUELA Hora pra ler naQUELE momento	
0.03'.49''.9	P	(...) isso aconteceu mais ou menos por quê? né? porque às vezes um colega um colega se responsabiliza por fazer a pesquisa e os demais ficam aguardando só pra fazer a sua parte... num é isso?	

A leitura de texto impresso foi o modo predominante na exposição das equipes e vai predominar nos comentários da professora. No recorte acima, a professora discute os problemas gerados pelo modo como uma equipe fez a leitura: uma aluna “preparou o trabalho” e distribuiu a parte de cada aluno na hora da apresentação. A professora procura conscientizar os alunos de que esse modo de fazer o trabalho fez com que eles ficassem perdidos na leitura e foi ruim para a exposição, mas que isso pode ser superado se eles prepararem o trabalho juntos.

Em quatro das seis equipes houve problemas causados pela ausência de componentes. Apenas uma equipe administra discretamente o imprevisto, as demais fazem questão de explicar o ocorrido para a platéia. A professora comenta que, para a platéia, interessa a performance do grupo, logo, os problemas de organização ou os imprevistos não devem ser evidenciados. No episódio seguinte a professora retoma este aspecto, quando fala da formação do especialista, e diz que se o expositor estiver preparado, ele poderá substituir um colega que não possa comparecer ou improvisar um plano dois e o seminário não será prejudicado.

2.1.2.1	05'.03''.6		P sugere que, para superar o desaparecimento da voz, os alunos treinem em casa na frente do espelho
0.05'.03''.6	P	(...) então é uma questão de TRE:ino da voz? Éh:: poxa eu sei que eu falo baixo eu sou tímida demais (...) eu estou ... com a responsabilidade de ensinar algo (...) eu vou chegar lá e vou lê TÃO BAIXO ASSIM? não né?	
0.07'.20''.3	P	(...) tem que treinar em casa viu? na frente do espelho FAla pra voCÊ se ouvir	

No recorte acima, a professora levanta o problema da voz inaudível e sugere que os alunos que são muito tímidos e falam muito baixo treinem o uso da voz para superar o problema.

2.1.2.2			P comenta a desorganização do grupo que utiliza uma única xérox para todos os componentes. P diz que os alunos pareciam perdidos na leitura e o público perdido na apresentação. Sugere que eles denominem o colega para quem vão passar a fala.
0.05'.03''.6	P	(...) todos vão ler e é o mesmo papel... então fica aquele repasse (...) o público nem sabia quem é que tá falando nem quem vai falar então quando vocês forem éh denominar a fala de vocês(...)vou passar a fala pra/fulana... então você já tem que saber pra quem se dirigir	

Ainda comentando sobre a segunda equipe, a professora aponta mais um problema de organização do grupo: o fato dos alunos não saberem a seqüência em que iriam falar nem que parte da xérox iriam ler. A professora explica que essa desorganização ficou mais evidente porque, como os componentes dividiram o mesmo papel, esse papel ficou num passa-repassa que fez o público perceber que eles estavam despreparados. Professora diz que eles devem se organizar com antecedência para que cada aluno, na hora da exposição, possa denominar o colega para quem vai passar a fala.

2.1.3.1			P diz que a dificuldade com certas pronúncias decorre da leitura muito presa ao texto: está tudo escrito, ele sabe ler, então não precisa se preparar. P sugere que, para se desprender da leitura do texto escrito, o aluno tenha um roteiro em mãos.
0.08'.44''.0	P	(...)antes de nós percebermos ela/ () engatava ela ria né? então é interessante que vocês saibam que vão ter alguma dificuldade em alguma pronúncia procurar saber com antecedência como se pronuncia aquela palavra (...)ah tá escrito no papel eu dô conta de ler (...)o papel pode vir na/ mão de vocês sim sabe como? na forma de roteiro (...)mas quando você sabe que você vai ter um papel prontinho pra você falar você acha que você não precisa ler com antecedência e quando vai ler o que acontece?	

Ao analisar a apresentação da terceira equipe, a professora comenta a dificuldade que alguns alunos tiveram para pronunciar algumas palavras. Segundo ela, esse problema decorre de uma apresentação reduzida à leitura de texto impresso. Nesse recorte, a professora evidencia que o trabalho que se reduz à leitura de texto impresso faz com que eles não se preparem porque confiam que sabem ler e isso basta. Entretanto, ela alerta que na hora da leitura eles poderão se deparar com palavras desconhecidas que eles terão dificuldades em pronunciar e poderão ficar gaguejando na frente do público como aconteceu com AA. A professora sugere que eles se desprendam do texto usando um roteiro para guiar-lhes a fala.

2.1.3.3			P sugere que, na hora da exposição, interajam com todos e não olhem ou dirijam a fala apenas para a professora
0.10'.11''.5	P	mas a constante preocupação em olhar para a professora num é? o grupo que mais olhou para pra mim foi este grupo ((risos na platéia))falava pra mim eu fui até pro outro lado da sala pra ver se me/me tira:vam de rota ... mas não olhavam pra mim tá? então procurem interagir com to:dos...	

Neste recorte a professora aborda o problema da falta de interação do expositor com a platéia, aspecto evidente em quase todos os expositores. Ela mostra que os alunos que se limitaram a ler, baixaram os olhos e leram sem interagir com ninguém ou apenas com ela. A professora recomenda que interajam com todos.

2.1.4	15'.28''.4		P comenta sobre a quarta equipe: P elogia a iniciativa do recurso didático do cartaz pela equipe, mas critica o fato de terem apenas lido o cartaz e, mais ainda, de, nessa leitura, terem ficado de costas para a platéia.
0.16'.03''.6	P	(...)aí ela começou a ler o cartaz o carTAZ pra você fazer uso didático ele é interessante sim mas se você se deter à leitura aquela leitura tem que servir como um início pra que você depois consiga falar muito bem mas não ficaram apenas na leitura a diferença dos outros grupos é que o papel não estava nas mãos delas (...)depois ela ficou completamente de costa	

A quarta equipe havia levado um cartaz com todo o texto copiado. Fixaram esse cartaz no quadro e o leram. A professora elogia a iniciativa do

recurso didático, principalmente porque ele sinaliza que alguém no grupo teve um grande trabalho de prepará-lo, mas critica o fato da equipe ter-se limitado a lê-lo e mais ainda por, no gesto de ler, terem se descuidado e ficado de costas para a platéia. A professora orienta que a leitura do cartaz fosse apenas uma introdução à fala do expositor. Mais adiante a professora vai retomar essa questão e discutir com os alunos a estratégia da leitura interativa.

2.1.5	20'.40".0		P comenta sobre a quinta equipe: P elogia o recurso da fotografia de Gil Vicente usado por RO, a fala desprendida de texto, a interação com a platéia.
2.1.5.1	21'.36".0		P elogia tom de voz de RO e crítica, em RA, o não repasse da fala.
2.1.5.2	22'.16".6		P sugere que, para evitar que os assuntos fiquem soltos, o aluno faça o repasse da palavra.
2.1.5.3			P elogia o recurso da encenação, mas critica a fraca caracterização das personagens, principalmente as representadas por ALE e G.
2.1.5.4			P critica não justificativa da encenação: não ficou evidente quem foi Gil Vicente e qual sua importância social.
2.1.5.5	26'.11".7		P sugere que, para que a platéia possa acompanhar a exposição, os alunos apresentem os expositores e informem a seqüência da exposição.

0.21'.36''.0	P	(...) o RA disse para que vocês tenham uma melhor compreensão de quem foi Gil Vicente vamos fazer uma ... apresentação e saiu aí quando a narradora da apresentação começou a falar nós que estávamos assistindo nós não entendíamos
0.22'.16''.6	P	(...)então seria interessante sempre fazer o repasse da palavra passamos a colo/ a palavra agora para a EM que fará a narração da apresentação(...) por que fazer uma dramatização? Gil Vicente foi o inventor do quê? do TEATRO (...)agora foi uma boa apresentação? foi primeiro porque eles trouxeram o diferente.(...)não se prenderam na leitura olharam pras pessoas não apenas leram mas também apresentaram alguns problemas (...)porque na hora que eles estão distribuindo as tarefas eles sabem quem é fulano quem é sicrano (...)mas nós que estamos assistindo nós não sabemos então a seqÜÊNCIA de como vai proceder cada passo da/da/... do seminário tem que ser devidamente feito para que nós que estamos assistindo possamos... ACOMPANHAR e ter uma compreensão GERAL

Como podemos inferir do recorte sinóptico, a equipe que tematizou Gil Vicente foi muito bem apreciada pela professora que elogia a apresentação do grupo – particularmente, a fala de RO – por terem interagido com a platéia, não terem se limitado à leitura, falarem alto e por terem usado recursos didáticos, como o retrato de Gil Vicente e a encenação teatral. A equipe traz o diferencial

e é referida como um parâmetro para as outras equipes. A professora, entretanto, traz para a discussão um problema recorrente em todos os grupos: a não sinalização do próximo expositor e do tópico que ele ia desenvolver. Ela explica que cada expositor precisa fazer o repasse da palavra e anunciar a sequência do seminário, para que a platéia possa acompanhar a apresentação. Em relação ao recurso do teatro, a professora aponta a necessidade do grupo justificar o uso da dramatização relacionando-a com a importância de Gil Vicente e sugere que os alunos, principalmente, as alunas ALE e G caracterizem melhor os personagens que elas representam

2.1.6	25'.44''.5		P comenta sexta equipe: P parabeniza L por cumprimentar a platéia, por apresentar-se e por conduzir os problemas do grupo com discrição. Elogia a fala de L e o repasse da palavra a JA, que apenas lê. Sugere que na apresentação seguinte o grupo fale mais da vida e da obra de Camões.
2.5	26'.11''.7		P diz que a leitura interativa pode ser uma estratégia de apresentação

0.25'.44''.5	P	(...) de parabéns está o Lidian que cumprimen/ CUMPRIMENTOU muito bem todo mundo boa tarde eu sou o Lidian apesar de me conhecerem mas tem os alunos novatos que não nos conhecem Olha como ele foi interessante foi muito legal ... né?
0.26'.11''.7	P	(...) leia... pode fazer a leitura sim inclusive LER é uma estratégia de apresentação mas não ler por ler mas ler e estar levantando os olhos pra ver se tão acompanhANDO a tua leitura (...)se tu perceberes que as pessoas NÃO estão acompanhando você dá uma parada faz um comentário

Neste último recorte, a professora parabeniza L pela iniciativa em cumprimentar a platéia, apresentar-se e fazer o repasse da palavra a JA. Elogia, também, a habilidade do aluno em cobrir a ausência de um colega sem que a platéia percebesse. Aproveitando a performance de JA, que apenas leu, a professora, de modo extensivo a todos os demais grupos, orienta que a leitura pode ser uma forma de apresentação, contanto que, à medida que vai lendo, o expositor vá dialogando com a platéia.

Os recortes acima, ilustrativos da descrição do episódio 2, nos informam que, já na avaliação da exposição inicial, na medida em que a professora vai comentando o desempenho de cada equipe e destacando os aspectos positivos (como tom de voz audível, uso de ilustração, saudar a platéia) e

negativos (como limitar-se à leitura de texto fotocopiado, leitura inaudível, excesso de gesticulação, não repasse da palavra, etc.) vai também sugerindo estratégias e atitudes que superem ou minimizem os problemas detectados.

Parece-nos relevante que, embora nesse episódio a professora não fale em modelo didático, a idéia de um seminário modelizado ou idealizado já começa a ser construída, quer dizer, o conceito intuitivo que os alunos têm do gênero vai sendo ampliado e uma idéia de seminário escolar constituído de partes coesas começa a se configurar a partir do que foi apresentado pelas equipes, à proporção que a professora vai aproveitando os aspectos positivos de uns como sugestão para o que houve de negativo em outros. A pressuposição que fazemos de que a avaliação da exposição inicial funciona como um momento intensivo de preparação de terreno se confirma no terceiro episódio, quando a professora, ancorada em um referencial teórico (cópia de um livro didático, CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p. 171, mais adiante retomaremos esse instrumento)³², apresenta um modelo didatizado de seminário escolar e convida os alunos para, por meio da leitura do texto, conhecer as estruturas de um seminário segundo a proposta daqueles autores.

Episódio 3 – Caracterização das estruturas do gênero seminário			
Níveis	Arquivo de referência	Recurso didático	Descrição
3.5.2.1	10'.22".2	Texto teórico xerocado	P cita as fases de um seminário
3.7	16'.(...)"		Apresentação da estrutura básica do seminário: P identifica na apostila as estruturas básicas do gênero seminário e convoca os alunos para iniciar a leitura
3.8	16'.56".1		Leitura do texto de referência: as estruturas básicas do seminário
3.8.1	16'.56".1		Abertura
3.8.2	18'.03".6		Tomada da palavra
3.8.3	19'.06".1		Apresentação do tema
3.8.4	20'.22".8		A exposição
3.8.5	23'.58".3		Síntese final

³² Relevante notar que o LD não desaparece da prática docente. Embora ele não tenha função de muleta, embora a professora não limite seu ensino à reprodução ou transmissão dos conteúdos do LD, uma vez que as informações sobre o gênero foram investigadas em várias fontes teóricas, parece que a sua utilização funciona como um recurso argumentativo, pois, o gesto de mostrar que o saber que a professora está ensinando (um saber que não tem tradição escolar de ensino) consta de livros didáticos, traz credibilidade à proposta, ajuda a convencer os alunos de que aquela forma de ensinar – por meio de gêneros - também é ensino de língua portuguesa. Essa leitura responde, discursivamente, à preocupação que a professora manifesta em sua entrevista, logo após a encerramento do primeiro semestre e da primeira sequência didática:

18'31"6 - P – (...)infelizmente (nos deparamos) em sala de aula... éh::o termo gramática ainda tem um peso muito grande pros alunos... eles nos consideram professores de gramática... e::(...) os aLUnos estão conseguindo perceber atualmente qual a diferença entre a aula de língua portuguesa e a aula de gramática... não que eu condene a condene a gramática ela é importante mas

10'.22''.2	P	(...)quais são as etapas que vocês deverão cumprir? pesquisar... em bibliotecas consultar os livros revistas num é? "selecionar e organizar informações tendo em vista as partes da exposição" como introduzir? como dar andamento no desenvolvimento do trabalho como concluir? eh:: "selecionar e organizar as informações tendo em vista o (passo-a-passo) da exposição" e: () éh:: redigir um roteiro
15'.32''.6	P	(...)qual é a estrutura básica sugerida no material?... a apresentação tem que ter abertura... tomada da palavra... apresentação do tema... exposição... conclusão e tempo

Se o episódio 2 nos mostra que durante a avaliação da apresentação inicial a professora, em parceria com os alunos, já ia construindo, oralmente, uma estrutura modelar do gênero, o episódio 3 cristaliza a apresentação da proposta modelo. Nesse momento flagramos a topicalização do gênero, como quem vai descolando os diversos componentes de um computador, mas sem afastá-los muito e deixando-os ali, cada um ocupando já a sua posição para que o observador veja que o todo é constituído de partes que se conjugam, flagramos o momento em que o todo se descola em tópicos mantendo a visão do todo.

16'.56''.1	K	"abertura... é o momento em que uma pessoa... faz uma apresentação inicial breve e dá a palavra ao apresentador
17'.14''.1	P	tá tão a abertura... que vai acontecer no dia vocês vão tá preparados pra apresentar e eu sempre vou introduzir a fala do primeiro a/ do primeiro elemento do grupo
18'.03''.6	E	"tomada da palavra (...)o apresentador deve primeiramente colocar-se à frente da platéia... cumprimentá-la e tomar a palavra
18'.13''.4	P	okey... viram que eu falei co/como foi bonitinha a apresentação do Lidiam:: que cumprimentou todo mundo se apresentou apresentou o colega?... (...)tão se apresentar: cumprimentar as pessoas (faz com que as pessoas digam) esse rapaz... tá bem instruído ele fala bem deixa eu dar atenção pa ele? né? (...) grupo três por favor? o que é apresentação do tema?
19'.35''.9	P	tão nesse momento não só vai apresentar o tema... como vai esclarecer QUANTo é importante PRA platéia conhecer um pouco mais sobre esse tema... (...) grupo quatro: o que é exposição? (...) houve a saudação houve a apresentação e agora houve a exposição... o que é a exposição?
20'.22''.8	AA	"o apresentador segue um roteiro traçado... expondo cada uma das partes... sem atropelos...
21'.10''.7	P	-(...) esse roteiro é algo que está visível na apresentação... tanto para os MEMbros do grupo seGUIrem aquele roteiro como as pessoas da platéia acompanharem a fala de vocês
22'.59''.7	P	(...) lê o que é conclusão por favor
23'.58''.3	RA	"o apresentador retoma os principais pontos abordados fazendo uma síntese deles(...) pode também deixar uma mensagem final (...) no final agradece a atenção do público e passa a pas/ passa a palavra a outra pessoa"

Nos episódios seguintes essas estruturas vão passar por várias fases de desenvolvimento: sendo criticadas, modificadas, desdobradas em outras estruturas ou ainda ajustadas aos interesses de cada equipe para, no final, na exposição final, recompor o todo.

O tom, aparentemente, autoritário, com que a professora propõe o modelo teórico, salienta-se como um aspecto preocupante que nos cobra um parecer. De fato, em vários momentos das transcrições, aparece esse tom produzido pela seleção lexical de que se utiliza a professora (vocês têm, vocês devem). Mas nós o analisamos como aparente porque o autoritarismo desaparece diante do todo das transcrições e da escuta dos vídeos, contexto em que fica evidente a postura amplamente democrática da professora e o caráter de proposta do modelo apresentado. Diante disso, julgamos que a professora emprega as palavras de modo mais ou menos despreocupado, mais impulsionada por uma prática própria da cultura escolar – que, tradicionalmente, se utiliza de uma linguagem autoritária – de cujas representações, dificilmente, o professor consegue se libertar, do que por princípio ou intenções autoritárias. Entretanto, é um detalhe preocupante porque permite a sugestão de normatização do modelo didático, isto é, de que o modelo teórico esteja sendo imposto aos alunos, à semelhança do que acontecia e, talvez, ainda aconteça, nas práticas antigas e/ou inconscientes de modelização didática de que De Pietro e Schneuwly (2003) nos falaram, em que o modelo era reproduzido sem nenhum questionamento. Vejamos como a professora conduz seus alunos pela construção do modelo didático do gênero “seminário escolar”.

Episódio 4 – Escuta guiada de um seminário modelo			
Níveis	Arquivo de referência	Recurso didático	Descrição
4	25.10.06 35'.33".6 a 1:19'.11"	DVD	Nesta oficina, a P vai reproduzindo o vídeo num movimento de play-stop-rew-play e vai discutindo e resolvendo com os alunos atividades de reconhecimento e ampliação das estruturas de um seminário modelo. Juntamente com as estruturas, alguns objetos gramaticais e de uso da língua se tornam objetos ensinados
4.2.1.1	38'.02".4	TV	P pede que os alunos identifiquem que expressão o expositor do vídeo modelo utiliza para introduzir a exposição.
4.2.1.2	39'.23".5	Ficha de escuta	P pede que os alunos enumerem outras formas de fazer a introdução da exposição
4.2.1.2.1	41'.48".6		Alunos questionam a ordem estrutural do modelo e apresentam outras possibilidades
4.2.1.3	44'.43".9		Alunos questionam construção do item da ficha
4.2.1.4	46'.29".1		P discute com alunos a administração do tempo no uso que cada aluno fará da fala na introdução do assunto. Alunos e P concordam

		que o aluno que quiser exprimir o que sente em relação ao assunto deverá ter em consideração o tempo limitado
4.2.1.5	48'.33".5	Paráfrase: P retoma fala anterior de um aluno e dá início à construção do conceito de "delimitar"
4.2.2.2	55'.29".8 a 56'.50"	P discute com os alunos a conveniência da 1ª p.s. ou 1ª p.pl. durante a exposição
4.2.2.3	58'.25" a 1:04'.32".3	P analisa com os alunos o modo temporal verbal "futuro do presente" empregado no momento da apresentação do assunto .
4.2.3.1		P pede que os alunos identifiquem que expressão o expositor do vídeo usa para iniciar o desenvolvimento da exposição
4.2.3.2	1.11'.34".9	P pede que os alunos enumerem outras formas de iniciar o desenvolvimento da exposição
1.2.4.1	1.13'.15".8	P evidencia a coesão e organização da equipe modelo pelo modo como cada componente sabe exatamente o que lhe compete falar, a hora de entrar em cena, de passar a palavra etc
4.2.5.1	1.14'.49".8	P pede que os alunos identifiquem com que expressão o orador do vídeo passa a palavra ao expositor seguinte
4.2.6.1	00'.34".9	P pede que os alunos identifiquem com que expressão o expositor recupera a fala do expositor anterior e anuncia sobre o que vai falar
4.2.6.2	00'.56".6	P desenvolve com os alunos o sentido de "coesão" na exposição oral
4.2.9.2	09'.13".0	P pede que os alunos identifiquem no vídeo que expressão o expositor utiliza para informar ao auditório que o que ele fala não são invenções suas, mas que ele está fundamentado em autores respeitados cientificamente.
4.2.9.2.1		P conduz os alunos a perceberem que os expositores do vídeo fazem referência a pesquisas , estudos teóricos e até a uma enquête que eles realizaram
4.2.9.3	12'.36".3	P pede que os alunos sugiram outras formas lingüísticas de fazer a referência teórica
4.2.10.4	27'.35".4	P constrói com os alunos distinção entre "fundamentar" e "ilustrar"
4.2.11.1	29'.31".0	P pede que os alunos identifiquem com que expressão o aluno sinaliza que irá concluir sua apresentação
4.2.12.1	38'.50"	P pede que os alunos identifiquem com que dizeres o expositor modelo encerra a exposição
4.2.12.2.1	40'.17".8 a 41'.26".0	Aluna AA diz que a expositora deveria ter agradecido a atenção da platéia. P elogia AA e discute com os alunos formas de fazê-lo

O recorte acima, fragmento da descrição do episódio 4, nos permite perceber que a professora desvia o risco de normatização à medida que tem o processo de modelização como lugar de ensino/aprendizagem, isto é, o modelo didático aparece como um ponto de referência, lugar de discussões e reflexões que encaminham para a construção de novos modelos em respeito às individualidades de cada aluno ou equipe.

Para realizar esse movimento discursivo, a professora parte da exibição do vídeo do seminário modelo (epísódio 4 – escuta guiada) e conduz os alunos por duas operações discursivas básicas: primeiro, a professora pede que os alunos identifiquem as expressões lingüísticas utilizadas pelo expositor do vídeo em cada tópico do seminário modelo; depois, pede-lhes que apresentem outras formas de fazê-lo. Observemos os recortes seguintes:

Episódio 4 – Escuta guiada de um seminário modelo			
4.1	36'.49''.8		P e D iniciam com os alunos a atividade. D vai orientando P quanto à condução do procedimento

36'.49''.8	P	para introduzir a exposição... aí tem quatro itens aí né?
36'.54''.9	E	o primeiro
36'.56''.6	P	primeiro?
36'.57''.7	E	nossa equipe é formada por Márcia()
		[
36'.58''.9	P	segunda... enumere outras formas que o expositor poderia usar
		[
37'.02''.1	D	não...
37'.02''.4	P	num é isso?
37'.03''.6	D	primeiro vamos ver se ele respondeu se é isso... qual é a forma que: o expositor utiliza pra iniciar a exposição? pra introduzir dizi/dizer que eles estão/vão fazer uma exposição...
37'.16''.7	P	ah tá
37'.17''.6	D	é o primeiro parêntese o segundo parêntese o terceiro parêntese ou o quarto parêntese?
37'.22''.5	A(s)	primeiro parêntese((vozes superpostas))
37'.23''.8	D	será que é isso? que ela começa dizendo como é composta a equipe?

Estamos no início de uma oficina que vai ser marcada pela sobreposição de turnos³³. Embora a documentadora/pesquisadora e a professora tenham discutido com antecedência a ficha de escuta, a gravação e edição do seminário modelo foi realizada somente pela pesquisadora e, por falta de tempo, a professora só foi confrontá-los na hora da aula.

³³ Uma diferença significativa entre os momentos de reflexão lingüística do episódio 4 e aqueles que se fizeram nos episódios 2 e 3, é o fato de que, no episódio 4, os alunos disputam os turnos de fala entre si e com a professora de forma mais ou menos paritária, a interatividade é bem mais evidente de modo que a professora apenas vai gerenciando a discussão. Não significa que em 2 e 3 a interação tenha sido reduzida, mas sim, que, nesses episódios, fatores contextuais estão condicionando o comportamento mais reservado dos alunos. Por exemplo, o fato de que em 2 e 3 os alunos estavam se defrontando com objetos de saber que lhes eram estranhos, pode ter contribuído para que se conservassem cautelosos nos comentários, enquanto que, em 4, já se sentiam bem mais seguros e à vontade para comentá-los; é relevante, também, o fato de que, em 2, os alunos estavam sendo avaliados com vistas a uma segunda exposição, o que, a nosso ver, gera tensão e faz com que acompanhem com muita atenção os comentários da professora. A professora tem consciência desses fatores, por isso está sempre atenta para convocar para a discussão os alunos em risco de dispersão.

Em função disso, nos primeiros itens da ficha, a documentadora vai interagir bastante com a professora e com os alunos, a fim de orientá-los quanto aos passos do procedimento, principalmente, porque o arquivo (os cortes editados do vídeo modelo) apresentava uma série de problemas técnicos. Mas não parece que essas imperfeições tenham sido negativas para a interação na sala de aula nem para a aprendizagem dos alunos. Ao contrário, os alunos, que são muito mais hábeis do que nós no manuseio da tecnologia, vendo as falhas do arquivo e nossas dificuldades com o DVD, tomaram o controle dos instrumentos tecnológicos na tentativa de superá-las. Com esse gesto minimizaram a assimetria que havia entre nós e construíram uma familiaridade interativa com o seminário modelo.

0	37'.32''.2 a 38'.01''.4		Dificuldades no manuseio do equipamento (vai ocorrer com frequência)
---	-------------------------	--	--

37'.31''.0	P	((põe pra reproduzir o vídeo))
37'.32''.2	D	não é na fase anterior... é a fase anterior antes dessa... eu tô dizendo que ficou tudo bagunçado isso aí...((a professora realiza segundos procedimentos de play/pause; falas sobrepostas)) pause...
37'.50''.3	P	então... ((risadas, a professora não consegue operar o equipamento))
37'.52''.8	D	num dá pra fazer pause nisso ((várias falas simultâneas))
37'.54''.5	P	num dá...((Um aluno pega o controle da mão da professora e dá pause no vídeo. Risadas e conversas)) pronto...
38'.01''.4	D	tá:... agora si::m...

A primeira operação discursiva (identificar com que expressão lingüística o expositor do vídeo sinaliza cada estrutura do gênero seminário) funciona como um passo avançado em relação ao episódio 3, em que os alunos tiveram o primeiro contato com a forma didatizada do modelo a partir do referencial teórico.

4.2.1	38'.02''.4 a 50'.23''.4		Introdução da exposição
4.2.1.1	38'.02''.4		P pede que os alunos identifiquem que expressão o expositor do vídeo modelo utiliza para introduzir a exposição.

38'.02''.4	P	(...) considere o vídeo... a expressão que o expositor utiliza pra introduzir a exposição...vamos começar apresentando um panorama sobre o livro didático ou é o primeiro parêntese? é o primeiro()
		(...)
38'.22''.3	E	é o quarto
38'.22''.8	AA	Não
38'.23''.1	E	claro que é o quarto
38'.23''.7	AA	nã:o
		[
38'.24''.8	L	(antes que ela apresente) ((opiniões superpostas)) a primeira é o tema
		[
38'.25''.7	AA	ah é é é é... é o quatro é ((várias falas))
38'.29''.4	D	ela começa então...
38'.30''.5	A(s)	nosso seminário é sobre materiais didáticos...

Na operação de identificação, após compreenderem como funciona o procedimento de escuta guiada, apenas as falhas do arquivo dificultam a percepção dos alunos, mas os movimentos de play-stop-rew-play, em pouco tempo os familiariza com o vídeo e com as estruturas do gênero.

A segunda operação conduz os alunos à reflexão lingüística, à crítica, à identificação das falhas presentes no modelo e à construção do ideal de seminário que cada um quer para sua apresentação final. Os recortes abaixo são uma boa ilustração desse segundo momento discursivo.

4.2.1.2	39'.23''.5		P pede que os alunos enumerem outras formas de fazer a introdução da exposição
---------	------------	--	--

39'.23''.5	P	(...) enumere outras formas que o expositor poderia usar para fazer a introdução da sua exposição
		(...)
40'.07''.2	AA	() queria saber se eles podiam iniciar assim bom dia:
		[
40'.09''.2	A?	boa tarde
40'.10''.5	AA	ah: bom dia a nossa equipe é
		[
40'.12''.2	K	nosso tema

		[
40'.13''.0	AA	composta por Andréia Héverton ... nera ()?
40'.16''.2	K	nosso assunto é...
40'.17''.6	E	mas isso aí ela fez ela ela quis botar primeiro o tema pra depois apresentar((várias falas simultâneas))
		(...)
40'.57''.7	P	a fala completa tu falarias como? o nosso trabalho
41'.01''.0		((várias falas))
41'.01''.3	K	daí eu falava o nosso trabalho... aí a gente ia abordar o tema a gente falava o tema... acho que é isso?
41'.07''.4	D	Diga... diga um jeito imagine que você está começando como você ia dizer?
		(...)
41'.28''.6	AL	bom dia o nosso seminário ()
		[
41'.28''.6	CR	o nosso grupo vai abordar... o assunto dos materiais didáticos...

A construção de novas possibilidades lingüísticas se faz após um exercício cognitivo graduado. O recorte acima aponta para a dificuldade que o indivíduo tem em transformar um texto pensado, extremamente compacto (a fala interior, segundo Vigotski) em texto oral (extremamente detalhado) e este em texto escrito (plenamente desenvolvido). A professora pede que os alunos encontrem outras maneiras de introduzir a exposição, mas não basta que digam “aí a gente ia abordar o tema a gente falava o tema” etc., é preciso simular que já estão vivendo o momento expositivo e oralizem literalmente a fala possível. E, depois, a escrevam. Entre o “aí a gente ia abordar o tema” e o “o nosso grupo vai abordar o assunto dos materiais didáticos” está a distância entre a fala pensada e a fala oralizada, cuja transposição ilustra a complexidade do caráter cognitivo do trabalho docente e que, segundo Schnewly (2000), faz do ato de ensinar algo difícil de ser evidenciado.

Mas a reflexão lingüística não se dá apenas ao nível do uso individual dos instrumentos lingüísticos que se movimentam entre a fala interior e sua oralização. Os alunos também refletem sobre o uso da linguagem pelos expositores do seminário modelo e até mesmo por nós, que elaboramos o guia de escuta, ora criticando o modelo, ora ampliando-o e, nesse movimento, o modelo didático vai assumindo outras formas. Nesse sentido, apreciemos os três recortes seguintes:

4.2.1.2.1	41'.48''.6		Alunos questionam a ordem estrutural do modelo e apresentam outras possibilidades
41'.32''.6	P	isss é uma possibilidade... o nosso grupo abordará...éh:: o assunto sobre material didático	
41'.39''.8	K	()pode apresentar a equipe?... também?((vozes sobrepostas))	
41'.43''.1	AA	pode ser o tema também né?	
41'.43''.7	P	(...)o tema que nosso grupo ficou responsável de tratar	
		[	
41'.48''.6	E	...fessora... nesse caso aí num seria melhor: a apresentação do grupo pra depois a do tema?	
41'.55''.1	P	mas isso a dona Alba já falou ainda há pouco (quando) Ela for se apresenta:r ela vai começar fazendo()((vozes))	
		[	
42'.00''.6	AA	apresentando o grupo	
		[	
42'.00''.6	E	(porque eu imagino)se ela co/se ela começa apresentando o tema ela teria que seguir o tema não interromper pra voltar pra equipe... então primeiro deveria apresentar os colegas o nome de cada um	
		[	
42'.11''.8	AA	depois que ela ia apresentar o tema	
		[	
42'.13''.0	E	aí abordava o tema	
42'.13''.8	P	vejam lá como vocês fariam ()((vozes))	

No recorte acima, os alunos discordam de que o tema do seminário seja informado antes da apresentação da equipe, como fez o expositor do seminário modelo. Na opinião deles, a equipe deve ser apresentada por primeiro. Assim, depois, quando o expositor falar do tema, não precisará mais interromper seu discurso para informar questões de organização do grupo.

4.2.1.3	44'.43''.9		Alunos questionam construção do item da ficha
44'.31''.2	D	imagine que você vai fazer um seminário sobre:: ((falas))a devastação da Amazônia... é importante dizer logo no começo a importância DES-se assunto?...	
44'.42''.8	E	acho importante sim mas/	
44'.43''.6	D	desse tema?	
44'.43''.9	E	[	
		mas eu acho errado esse tema assim porque ME interessa se ele interessou só a mim então eu não poderia estar expondo isso pra outras pessoas... tem que ser um algo	
		[	
44'.50''.4	AA	é:: porque tem que interessar pra todos	
44'.52''.5	E	que interessa pra todos	
		[	
44'.53''.0	CR	não eu acho assim se: interessa então você vai passar sua idéia interessa pra ti então você qué: conquistar mais pessoas mostrar que realmente aquilo é muito importante	
45'.02''.9	E	não ((vozes))mas isso que eu tô falando assim num é te discordando... eu tô falando assim aqui((indica a	

		questão no papel)) discordando aqui por exemplo deveria estar aqui que NOS interessa
45'.11''.2	P	hu::m
45'.11''.7	E	eu num tô discordando assim que claro se me interessa()
		(...)
45'.15''.2	E	é isso que eu tô: falando
45'.17''.5	P	porque o eu o me...tá muito particular né?
45'.19''.2	E	é fica muito pra mim

Para guiar a escuta do vídeo e conduzir as atividades escritas, os alunos têm em mãos a ficha de escuta. Um item da ficha (*eu digo por que o assunto me interessa*) convoca uma reflexão a respeito da conveniência de o expositor informar, logo na introdução do seminário, porque aquele assunto o interessa. O recorte acima cristaliza um breve momento dessa discussão. O interessante é que o que está sendo questionado pelos alunos não é o tópico do modelo didático, mas a forma lingüística em que o tópico foi apresentado na ficha. Os alunos conseguiram perceber que o emprego do “me” imprime ao discurso uma parcialidade que pode reduzir a força argumentativa do tema. Por isso, propõem a sua substituição.

4.2.12.2.1	40'.17''.8 a 41'.26''.0		Aluna AA diz que a expositora deveria ter agradecido a atenção da platéia. P elogia AA e discute com os alunos formas de fazê-lo
------------	-------------------------	--	--

0.40'.14''.5	D	que que ela não fez que seria bom que ela tivesse feito?
0.40'.17''.8	AA	agradecido pela presença da ()
		[
0.40'.22''.5	D	exatamente
		[
0.40'.22''.5	P	olha só Júnior olha só o que a Helena perguntou agora a dona AA(...)olha só de que outros modos poderia faz/ ela fal/ ela concluiu assim “o que a gente tinha pra dizer era isso gente” aí ela se cala aí batem palmas ((a prof. bate palmas)) e ela vai pro lugar dela
0.40'.43''.8	AA	num é obrigado fazer isso com todos num é?
0.40'.45''.2	P	que outra forma você faria isso?()
		[
0.40'.47''.4	AA	() todos tenh/tenham se agradado tenham entendido né a a: ((AA e P disputam o turno na mesma altura))
0.40'.52''.5	D	a dona AA já entendeu tudo né?
		[
0.40'.53''.5	P	dona AA já entendeu tudo() ((risos))tem prioridade em função da idade ((risadas))como é que a senhora concluirá o seu trabalho?
0.41'.05''.6	AA	eu quan/ quando terminasse eu ia dizer... obrigado pela presença de todos... né e espero que todos tenham entendido nosso trabalho...
0.41'.15''.0	P	bom... Ketlin... como é que você finalizaria?
0.41'.18''.2	K	() a nossa apresentação e obrigado pela presença
0.41'.22''.7	P	() e obrigado pela presença... Júnior
0.41'.26''.0	E	obrigado pela atenção e aqui encerramos o nosso trabalho

Nesse recorte, a aluna AA critica o modo como a expositora do seminário modelo encerra a apresentação e propõe a inclusão de uma estrutura ausente: o agradecimento. Chama-nos a atenção a clareza com que AA, uma senhora de 50 anos de idade que ficou afastada da escola durante 34 anos, retornando aos 48 para cursar a terceira etapa do EJA, além de identificar uma falha no seminário modelo, percebeu, também, que ele, o modelo, não era uma camisa de força. Agora que ela tem um domínio um pouco mais amplo das expectativas que se tem de uma exposição oral, pode sentir-se segura para personalizar sua apresentação final.

A modelização didática é um procedimento que, por sua natureza polêmica e dúbia, requer muita cautela. Servir-se de modelos didáticos em uma prática de sala de aula tem sido visto como “uma faca de dois gumes”, principalmente depois que os estudos da linguagem assumiram lugar crítico em relação ao preconceito lingüístico que tem regido o ensino do português ancorado na Gramática Normativa. Mas o risco de o modelo didático acabar sendo imposto como norma, também passa pelo que já discutimos, com Geraldi (2003) e Chervel (1998), a respeito da constituição das disciplinas escolares, isto é, da crença que se tem de que há uma igualdade entre os conteúdos de ensino e os saberes de referência, o que faz com que esses saberes de ensino sejam considerados como verdades absolutas que devem ser ensinadas e aprendidas, sem questionamento. Geraldi nos lembra que isso é consequência do *papel transmissor* da escola que exige dela que substitua o caráter provisório dos saberes por uma aparência estável e definitiva. Esse risco, no nosso entender, diminuiu, significativamente, porque pudemos circular entre a produção e a transmissão dos saberes, ou seja, pudemos confrontar nosso trabalho com as reflexões a respeito das dicotomias entre teoria e prática. Afinal, qual tem sido o lugar tradicional da teoria no trabalho docente? Que espaço ocupa hoje na vida e na prática do professor? Quando o livro didático substituiu a formação teórica do professor ou quando essa formação passou a se reduzir à teoria do livro didático? Esse confronto fez da *vigilância epistemológica*, para a qual nos alerta Chevallard (1991), um efeito natural, uma vez que o vínculo com o mundo referente foi reconstruído, o caráter hipotético e provisório do saber reapareceu e professores e alunos, à semelhança de mestres e discípulos, assumiram lugar ativo em relação à

filiação epistemológica dos objetos do saber que foram transformados em saber de ensino.

5.2. Do objeto de ensino ao objeto ensinado, o lugar dos instrumentos didáticos

Nesta segunda dimensão de nossa análise, temos o objetivo de analisar como os instrumentos didáticos contribuem para efetuar o trabalho de ensino e investem o objeto de ensino no estatuto de *objeto ensinado* (SCHNEUWLY, CORDEIRO e DOLZ, 2005), e que lugar esses instrumentos podem ocupar no trabalho do professor e na sua relação com os alunos. Os dados de que nos ocuparemos consistem em recortes de três episódios da seqüência didática “seminário escolar”. Buscaremos seguir os passos propostos por Schneuwly e centrar nosso olhar sobre as dimensões didáticas de alguns procedimentos de ensino efetivados em classe, de modo que não consideraremos as dimensões relativas à gestão de classe nem as atividades realizadas pelo professor fora da sala de aula.

Destacaremos a seguir, algumas atividades do segundo, do terceiro e do quarto módulos por neles se situarem as ocorrências sobre as quais incidirá o foco de nossa análise mais adiante. A eleição desses módulos é motivada pelo fato de ilustrarem situações de aula propriamente dita, o que nos permite visualizar melhor os instrumentos utilizados pelo professor. Vejamos o quadro que sintetiza esses vários momentos:

Mód	Episódio	Atividades	Tarefas	Instrumentos
2º - Estruturas do gênero Seminário	3º - Caracterização das estruturas do gênero seminário	Leitura explicada em voz alta; Leitura colaborativa (25/10/2006)	Ler e discutir cada item do texto de referência	Texto teórico de referência Imagem ilustrativa do material teórico Registro de notas no quadro de giz Leitura partilhada: a professora convoca membros dos grupos para colaborar na leitura Exposição oral: a professora está sentada à mesa do professor, na frente da turma.

3º - Escuta-guiada de um seminário	4º - Escuta guiada de um seminário modelo	Identificação das estruturas do gênero “seminário” em um seminário-modelo (25/10/2006)	Identificar as estruturas que compõem o gênero seminário	Vídeo de um seminário modelo Ficha de escuta Aparelhos de TV e DVD Escutas do vídeo
		Análise de objetos gramaticais: o problema do futuro verbal na forma temporal presente (25/10/2006) (continuação da 1ª atividade) (26/10/2006)	Identificar as formas verbais usadas na introdução do gênero seminário Construir outras formas de fazê-lo Identificar formas de encerramento da exposição	Exploração/Averiguação do uso linguageiro Comparação (entre o que se usa e o que se estuda na escola) Referência ao uso da forma verbal nas propagandas e TV Notas no quadro das tarefas do dia Retomada resumida da aula do dia anterior Desafio: aposta na capacidade cognitiva dos alunos para preencher lacunas do arquivo de vídeo
4º - Preparando um seminário: da leitura da fonte ao texto falado	6º - Tomada de notas	Tomada de notas para a preparação de um seminário simulado (01/11/2006)	Ler o primeiro texto fonte e extrair as idéias importantes Ler o segundo texto-fonte Extrair e listar as informações novas	Quadro-branco Lápis para quadro-branco Texto-fonte Leitura em voz alta Jogo interativo com a turma Anotações no quadro
	7º - Construção do texto expositivo	Construção do texto expositivo (03/11/2006)	Produzir em equipe o texto expositivo Ler em voz alta o texto produzido pela equipe Construir coletivamente o texto expositivo	Transparência c/ notas tomadas Retro-projetor Quadro-branco e lápis Memória didática: a professora retoma, sintetizando, os objetos ensinados na aula anterior Trabalho em grupos Confronto dos textos dos dois grupos Diálogo reflexivo com os alunos Paráfrase – Repetição – Repetição pausada

Nosso objetivo ao analisar os dados que se seguem é buscar respostas para a seguinte pergunta: quais instrumentos a professora escolhe para fazer dos objetos *estruturas do seminário*, *tomada de notas*, *texto expositivo* etc. objetos de estudo? Ou seja, que dispositivos ela encontra e dos quais se

apropriada para promover o confronto do aluno com esses objetos e assim guiar sua atenção?

Responder a essa questão, lembra-nos Schneuwly, é uma tarefa difícil pelo fato de o objeto ser uma atividade: tomar notas a partir da leitura de um texto informativo, extrair as informações relevantes, produzir um texto a partir das notas, preparar um roteiro de exposição oral a partir do texto e das notas. Semiotizar esses objetos, embora seja um processo psíquico complexo, é possível e realizável por meio dos instrumentos de ensino, como veremos a seguir.

5.2.1. As estruturas do gênero seminário (2º módulo)

- 1ª Atividade: leitura explicada em voz alta; leitura colaborativa (25/10/2006)
 - Tarefa: ler e discutir cada item do texto de referência

Trecho 1:

04'.27''	P	(...) ((risos gerais. a professora recebe a apostila de um aluno, cópia de um livro didático e mostra a figura da primeira página)) () dá pra mostrar uma imagem né? e essa imagem por mais escura que pareça esta:r se vê que tem um grupo de pessoas... éh que estão assistindo a uma apresentação...num é?essa apresentação usa algum recurso?
04'.50''	AA	não
04'.51''	P	hein?
		[
04'.51''	E	usa sim
04'.51''	P	usa? que é?
04'.52''	E	retro-projetor
04'.53''	P	retro-projetor... né então cê já pode di/ po/ então nós também temos alguma possibilidade de usar recurso a escola tem retro-projetor (...) éh:: na aula passada o Rafael começou a ler conosco e: o primeiro item era gênero né? então eu vou ler (algumas anotações que eu fiz)e eu vou comentar com vocês... nes/nessa primeira parte aí ()da sistematização eu fiz uma enumeração de um a oito olha lá no quadro viram?... de um a oito tá? número um... "gênero... compreender que o seminário é um gênero oral PÚBLICO"...

Há uma tarefa maior que regula e envolve todas as demais atividades e tarefas que a professora propõe para os alunos: produzir e expor um seminário. Em cada aula, em cada tarefa, em cada movimento realizado em sala, a professora vai presentificar essa tarefa maior e, nessa presentificação, a

transforma em objeto de estudo. Nesse episódio, para pôr em cena o objeto seminário, a professora toma posse, simultaneamente, de dois instrumentos: o texto de referência e a imagem/fotografia que ilustra o texto.

Ao entrar no tema pela imagem a professora sensibiliza os alunos para a dimensão formal pública do gênero, e, em função disso, para a necessidade do seu planejamento. O objeto é presentificado por esse gesto da professora.

O outro instrumento tem um uso não raro tradicional nas salas de aula:



3- instrumento da imagem ilustrativa

por meio do texto teórico, produzido por especialistas, o objeto aparece de forma didatizada. Qual a importância de um material teórico impresso, na mão do aluno? Por meio dele, a professora fixa suas palavras, institucionalizando-as; a ele o aluno poderá recorrer a qualquer momento para relembrar as orientações da professora.

Do texto didático ao roteiro, o objeto seminário vai-se constituindo em múltiplos desdobramentos. O objeto encenado na exposição inicial passa, por meio da leitura comentada, de real vivido a realidade discursiva, ou seja, do eixo do uso para o eixo da reflexão (da *apreciação valorativa*, diria Bakhtin/Voloshinov 1929/1979) sobre esse uso; mais especificamente, de tarefa escolar a objeto de estudo. É o momento em que, pela primeira vez, esses alunos são confrontados com a forma plenamente estruturada do gênero.

Por meio da leitura comentada do texto teórico, os alunos reencontram a experiência vivenciada, mas, agora, mantendo em relação a ela uma postura de distanciamento, condição que lhes permite avaliá-la com mais imparcialidade e, com base nisso, optar por incrementá-la. Em outros termos, a leitura comentada do referencial teórico permite que os alunos confrontem o conceito, mais ou menos implícito e inconsciente, que eles têm de “seminário” com o modelo didático do gênero. A tomada dessa consciência entre o ideal e

o que se faz conduz ao desejo de aperfeiçoamento, o que se dá pela inclusão, na exposição final, de estruturas ausentes na exposição inicial³⁴.

5.2.2. A escuta-guiada de um seminário modelo(3º módulo)

- 2ª Atividade: análise de objetos gramaticais: o problema do futuro verbal na forma temporal presente (25/10/2006)
 - Tarefa: identificar as formas empregadas na introdução do seminário

Trecho 2:

58'.25''	P	(...)observe as formas verbais empregadas... que tempo verbal está sendo indicado? ... no momento que tiveres apresentando... em que tempo verbal vai estar o verbo?
58'.53''	K	presente
58'.54''	P	presente?... lê aí o que vocês escreveram no item dois...
58'.59''	K	vou explicar...
58'.59''	P	vou explicar isso é presente?
59'.01''	K	é... inda/inda/inda: vai acontecer... vai ()
59'.05''	E	eu vou tu vai
		[
59'.06''	P	e aí?...
59'.08''	E	acho que irei ficaria melhor... ire/irei... no futuro
(...)		(...)
1.02'.50''	P	agora é interessante a gente ir notando que não estamos mais usando empregando o futuro do presente... esse nós que eu to falando num sou só eu... ou vocês a gente percebe que as pessoas quase não usam a forma futuro do presente
		[
1.03'.03''	AA	é
1.03'.05''	P	farei... irei... né?... vocês falam como?
1.03'.09''	AA	eu vou
1.03'.10''	P	vou falar
1.03'.11''	AA	eu vou sair
1.03'.12''	P	vou sair
(...)		(...)
1.03'.25''	P	eXISTe futuro do presente SIM ()vocês estudaram na época/ quem foi da época da conjugação verbal?
(...)		(...)
1.03'.45''	P	tá caindo em desuso o futuro do presente (principalmente)
		[
1.03'.47''	AA	é::
1.03'.50''	P	nas propagandas... na televisão nos anúncios de festas né?... (tão) usando os dois verbos

A tarefa proposta aqui torna presente a decomposição dos três momentos principais da estruturação do seminário: introdução,

³⁴ Os dados relativos à exposição final dos alunos serão apresentados mais adiante, neste estudo.

desenvolvimento e conclusão. O recorte ilustra o momento em que a professora está discutindo a forma temporal verbal empregada na introdução do seminário, mas, na continuação das atividades, o aluno será confrontado com o objeto gramatical que define esses três momentos: o tempo verbal – o futuro, na introdução; o presente, no desenvolvimento; o pretérito, na conclusão.

No movimento de analisar esse objeto gramatical, a professora elege do “outillage” uma ferramenta muito comum, antiga e de grande poder argumentativo: a comparação. Ao comparar o uso das formas verbais no gênero seminário com o uso da língua em eventos diários, ou eventos com os quais nos deparamos diariamente – como a propaganda e os programas da TV –, a professora desmitifica tanto o gênero seminário quanto o ensino tradicionalmente normativo de língua materna, historicamente limitado ao ensino prescritivo da Gramática (SOARES, 2002) – *quem foi da época da conjugação verbal?* – e constrói um elo entre os saberes que se estuda na escola e os saberes construídos na vida diária³⁵.

- 3ª Atividade: (continuação da 1ª atividade) (26/10/2006)
 - Tarefa: identificar formas de encerramento da exposição

Trecho 3:

0.39'.42''.8	P	ela fala é só?...
		[
0.39'.42''.9	AA	a primeira ... a primeira
0.39'.44''.0	P	a primeira a-pe-sar de nós não termos conseguido ouvir... tudo isso que está escrito aqui... a gente tem que levar em consideração que teve problemas... técnicos...
0.39'.52''.9	AA	é:: ((risos gerais))
0.39'.53''.5	P	tá bom?...
0.39'.54''.0	AA	mas ela diz o isso né?
0.39'.55''.5	P	mas o isso a dona Alba ouviu direitinho num foi dona Alba? e o Lidian conseguiu ouvir o é isso aí gente então ()
		[
0.40'.00''.6	AA	juntou...
0.40'.02''.0	P	é... juntou... ()
0.40'.04''.3	D	tem que adivinhar o resto
0.40'.06''.2	P	() eles são bom de comunicação viu só?...

³⁵ Embora seja de pouca relevância, haja vista o propósito de nossa análise, cabe assinalar um ligeiro equívoco no modo como a professora percebe o objeto gramatical de que se ocupa, uma vez que, diferentemente do que ela afirma, o que está em jogo na definição desse objeto gramatical não é a questão do tempo verbal, mas da oscilação de uso entre as formas simples e composta do futuro do presente.

O instrumento, a nosso ver, determinante nesse recorte, é o desafio à competência supostamente adquirida pelos alunos. Segundo Schneuwly, em situações semelhantes, o professor aposta na capacidade dos alunos para realizar uma tarefa que apresente um certo grau de dificuldade. Neste recorte, os alunos deverão identificar com que forma lingüística o expositor do vídeo encerra sua apresentação. A questão é que o arquivo de vídeo apresenta uma série de problemas técnicos, de forma que só um pequeno trecho da fala do expositor (*isso gente*) ficou registrada. Entretanto, na ficha de escuta³⁶ que os alunos tinham em mãos, constava a suposta fala completa do expositor do vídeo (*O que a gente tinha para dizer era isso gente*). Estabelecer esse elo entre o fragmento do vídeo e o registro escrito por meio do desafio foi uma forma estimulante de pôr em cena didática esse componente do seminário.

5.2.3. Preparando um seminário – do texto-fonte ao texto falado (4º. Módulo)

- 1ª Atividade: tomada de notas para a preparação de um seminário simulado (01/11/2006)
 - ♦ 1ª tarefa: ler o primeiro texto-fonte e extrair as idéias importantes
 - ♦ 2ª tarefa: ler o segundo texto-fonte e extrair as idéias importantes

Trecho 4

0.08'.22''.9	P	(...) bom... a proposta de hoje qual é? vamos imaginar aqui a seguinte situação nós ficamos incumbidos de fazer uma pesquisa pra falarmos sobre os gêneros... literários ((aponta para o quadro))... certo?... aí no momento da pesquisa sobre gêneros literários eu tenho acesso a dois livros... este livro aqui (...) no qual tem o assunto sobre gêneros literários e tem um outro livro... (...)que é este aqui... que tem também sobre gêneros literários... (...) essas duas apostilas na verdade são dois livros da onde nós vamos extrair conteúdos pra fazer o nosso trabalho... então o que que a gente percebe?... qual a dificuldade de vocês quando estão fazendo a pesquisa?...
0.12'.00''.4	P	(...) éh:: vamos ler?... () eu leio um pouco e cada um vai lendo depois tá certo?... acompanhem lá a leitura... "os textos literários podem ser agrupados (...) fusão em/ de vários gêneros numa só obra..." bom esse parágrafo aí já dá algumas informações... se eu tô pesquisando então eu vou copiar TUDO ISSO AQUI?...

³⁶ Material impresso que orientava as atividades de escuta do vídeo.

Trecho 5:

0.37'.31''.4	P	(...) eles podem ser o quê? esses vilões esses tolos esses medíocres?... mesquinhos... (...) tá... então eu já li este material e extraí estas informações... só que a sugestão é sempre trabalhar com um livro só?...
0.38'.59''.7	AL(s)	não
		[
0.38'.59''.7	P	não... né? (...) as informações que nós vamos ler agora/ na segunda apostila muita coisa nós já/ encontramos aqui... vamos pegar só o que for novidade pra gente vamos lá?

Para além da utilização das fotocópias, parece-nos que a principal ferramenta de ensino da professora evidenciada neste recorte é a *simulação*. Por meio da simulação, a professora cria as condições de o aluno ter acesso ao objeto. A *simulação*, o *faz-de-conta*, o *imagine*, o *vamos fingir que* são recursos construídos historicamente e têm seu lugar comum nas interações diárias. No ambiente escolar, entretanto, o instrumento da simulação é investido de uma importância didática particular. Schneuwly (2004) tem discutido como os objetos de ensino são ficcionalizados em sala de aula, como essa ficcionalização torna-se uma condição para a transposição didática. Para ele, os gêneros discursivos da vida diária, quando são transpostos para o ambiente escolar, adquirem necessariamente um outro estatuto: o da ficcionalização³⁷, como já mencionado anteriormente.

Entretanto, a transposição didática do gênero seminário escolar parece-nos particular, uma vez que a sala de aula já é o seu campo de comunicação ordinário. Significa dizer que o seminário escolar, na escola, não muda de estatuto, não é ficcionalizado, a não ser que o professor provoque essa ficcionalização por meio da simulação. Esse gesto da professora de construir, na seqüência didática, um momento de representação da situação que os alunos irão vivenciar transforma-se em um importante instrumento de ensino,

³⁷ Ao tratar do ensino do oral na escola, o autor assinala que “Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social. (...) A ficcionalização revela-se, então, como uma operação geradora da ‘forma do conteúdo’ do texto: ela é o motor da construção da base de orientação da produção, colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero discursivo. Isso se aplica perfeitamente à representação do contexto nas situações que acabamos de ver: as formas institucionais implicam sempre uma parte de ‘ficcionalização’ (Schneuwly 1988), à medida que os parâmetros contextuais não estão dados pela situação imediata, mas pré-definidos institucionalmente e materializados no próprio gênero. O enunciador, o destinatário, o lugar social são só parcialmente instâncias físicas e sociais da produção e da recepção imediatas e devem, então, ser ‘ficcionalizados’ para aparecer, no texto produzido, em forma de traços diversos.” (2004: 144-145).

uma vez que, ao mesmo tempo em que presentifica e materializa o objeto pelo discurso, desvia a atenção da exposição final para o processo de preparação. É no seio desse processo que o gênero seminário é decomposto em suas dimensões ensináveis – conforme as finalidades didáticas idealizadas –, o que permite que ele seja tomado como *sistema* que intercala outros gêneros.

A tomada de notas é um desses gêneros que, embora faça parte dos “bastidores”, é fundamental para a construção do “especialista”, condição da instituição do expositor. No processo de decomposição em seus elementos constitutivos do objeto-foco da intervenção didática, a professora depara-se, assim, com a necessidade de ensinar aos alunos o gênero tomada de notas, gênero que ela conhece como leitora e usuária da língua, mas do qual não tem um modelo, ou tem um modelo implícito, e para o ensino do qual não há tradição em nosso sistema escolar.

Quais instrumentos a professora elege no arsenal para tornar presente, na sala de aula, o gênero tomada de notas e, de forma indireta, também, o gênero seminário escolar? A nosso ver, um dos instrumentos mais tradicionais na história do ensino: a leitura em voz alta, acompanhada do comentário sobre o texto oralizado. Por meio da oralização, a professora torna comum o objeto e semiotiza o texto impresso que, de objeto de uso, desdobra-se em objeto de estudo. Esse desdobramento supõe a reflexão sobre o uso da tomada de notas como dispositivo necessário à produção posterior do gênero seminário, ocasião em que se prevê que esse uso tenha-se incrementado em função justamente de se ter tornado, em um momento particular da intervenção didática, um objeto de ensino e um saber a ser apropriado pelos alunos.

Assim, o conteúdo do objeto de ensino e o gesto de metamorfoseá-lo em anotações transformam-se em instrumentos que permitem, ao aluno, o acesso ao gênero seminário, o que vai sendo gerado pela professora por meio de perguntas reflexivas, avaliativas, comparativas e retóricas, cujas respostas são transcritas em forma de notas no quadro branco.

O texto teórico, aqui, tem uma finalidade diferente da que teve o texto teórico do primeiro dado analisado. Aqui, o texto desvia-se do objeto de ensino (seminário) e conduz o olhar dos alunos para um de seus componentes centrais: o conteúdo, o subsídio teórico. E é dessa forma que, por meio do desvio, do não-direcionamento, o objeto se faz presente.

2ª Atividade: construção do texto expositivo (03/11/2006)

1ª tarefa: produzir em equipe o texto expositivo

2ª tarefa: ler em voz alta o texto produzido pela equipe

3ª tarefa: construção coletiva do texto expositivo

Trecho 6:

0.03'.23''.2	P	(...) se você já extraiu as idéias do material que que tem que fazer a partir de agora?
0.04'.11''.2	E	num é a redação do texto?
0.04'.12''.5	P	fazer agora o TEX-TO (...)

Trecho 7:

0.33'.26''.4	P	(...) bom então a proposta agora é que vocês leiam o que vocês escreveram... tá quem vai ler aí desse grupo?((fala olhando para um grupo))
0.35'.04''.7	AA?	Júnior
0.35'.05''.7	P	Júnior lerá?
0.35'.07''.3	E	pode ser
0.35'.08''.0	P	vem pra cá: ler daqui:: que que a gente vai fazer? assim que o Júnior acabar de ler nós vamos escrever aqui no quadro (...)

Trecho 8:

0.39'.17''.4	P	os dois grupos falaram a palavra divide-se né? ... os dois grupos usaram a palavra divide-se... divide-se... num foi? divide-se?... num foi?((dirigindo-se ao primeiro grupo)) num foi divide-se?...
0.39'.31''.3	A?	dividem
0.39'.32''.0	P	dividem? ()((vozes))dividem-se((dirige-se ao quadro))
		[
0.39'.36''.0	A(s)	dividem-se
0.39'.38''.0	P	((dirigindo-se ao segundo grupo))como vocês colocaram aí no de vocês?((sem resposta, volta-se novamente ao primeiro grupo)) ... qual foi a primeira palavra com que vocês começaram o texto?
0.39'.44''.0	A(s)	gêneros literários
0.39'.45''.8	P	gêneros literários e vocês?
0.39'.47''.2	A(s)	fizemos o mesmo
0.39'.47''.8	P	gêneros literários... perceberam?... ((escreve)) gê-ne-ros... literários... ((vira-se de frente))

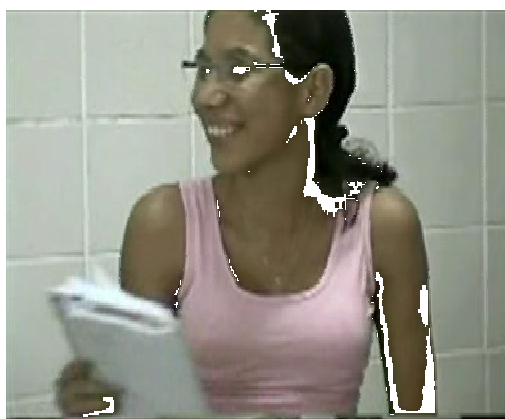
Trecho 9:

1.01'.03''.5	P	tá? estamos usando texto aqui TEXto aqui o texto que vai/ o o texto que nós estamos escrevendo vai ficar muito cheio da palavra texto... posso trocar texto por obra?
--------------	---	---

Com estes recortes, pretendemos pôr em evidência os movimentos do professor que permitem visualizar esse objeto invisível que é a escritura de um texto.

O instrumento do trabalho coletivo (já tradicional também nas práticas didáticas) aparece aqui em duas dimensões: primeiro, os alunos, organizados em dois grupos, recebem a tarefa de produzir, a partir das notas, cada um, um texto expositivo; depois, a professora, a partir dos textos dos grupos, vai compondo um texto melhor, maior, enriquecido por meio da interação com os alunos e com a lista de notas.

Entre um e outro nível de composição do texto, a professora convoca um representante de cada grupo para ler na frente da turma os textos produzidos. Esses movimentos, além de permitirem a transição entre a produção no grupo e a produção coletiva, presentifica o objeto seminário sob a forma oral e escrita. O aluno tem acesso a esse objeto na medida em que a oralização do texto adquire o estatuto de exercício oral público, uma vez que o objeto de atenção deixa de ser o texto e passa a ser a posição pública³⁸.



5- al T lendo texto coletivo

Para produzir o texto coletivo, a professora, além dos textos dos alunos, apropria-se de outros instrumentos, como as comparações entre um e outro texto (que conduzem ao aperfeiçoamento do texto em construção), a retomada às

notas (o que faz com que a professora inclua tópicos que foram abandonados pelos grupos) e os tradicionais procedimentos de reformulação textual: as repetições, as correções e as paráfrases.

A paráfrase, por exemplo, apareceu como um procedimento de uso abundante nas aulas registradas.

4- al E lendo texto coletivo



³⁸ Quem não sentiu um “friozinho na barriga” quando a professora, lá na educação básica, o convocava para ler na frente da turma? Estar na frente da turma, com todos os olhares e ouvidos centrados em nós, ainda que seja para ler um texto escrito, é uma posição que expõe publicamente o aluno tanto quanto um seminário.

Identificamos duas formas cristalizadas de apropriação da paráfrase pela professora: uma em que a professora se apropria da paráfrase como estratégia de ensino e outra em que a paráfrase é o objeto a ser ensinado. No primeiro caso, a professora realiza o trabalho de ensinar sem que os alunos percebam o instrumento de que se utiliza. Veja-se o trecho abaixo:

Episódio 6 – Tomada de notas		
1.00'.23''.2	E	verossimilhança
1.00'.23''.8	P	verossimilhança... num é? pelo que está aqui... que vocês entendem por verossimilhança? hum?... a proposta do texto aqui é sempre fazer representação dos conflitos... do homem em seu.. mundo verossimilhança lembra que palavra? seme?...lhante... vero... semelhante o quê? semelhante... ao que acontece... de verdade...né? então é importante colocar isto aqui?

Numa segunda forma, a professora toma a paráfrase como objeto de ensino, caso em que ela partilha com os alunos o conhecimento teórico sobre o procedimento da paráfrase que, então, assume dupla função: de instrumento e de objeto de ensino-aprendizagem. Veja-se o trecho ilustrativo abaixo:

Episódio 4 – Escuta guiada de um seminário modelo		
0.41'.29''.8	P	(...) por que vocês não sabiam o que era delimitação... a gente sabe que vocês têm algumas limitações no vocabulário de vocês... certo... o mesmo vai acontecer com a pessoa que está te ouvindo... se você vai querer falar na tua exposição um termo que você achou bonito que você achou legal você achou interessante... aí você fez a sua pesquisa no dicionário mas a pessoa que vai tá sentada lá ela não sabe... então no momento da tua fala você tem que voltar e esclarecer isso... é o que nós vamos fazer agora aqui... tá
		(...)
0.43'.40''.5	P	reformulação ou paráfrase... paráfrase é dizer o que você disse mas com outras...
0.43'.46''.8	AA	palavras
0.43'.47''.6	P	de maneira mais...
0.43'.48''.9	AA	esclarecer
		[
0.43'.49''.7	P	esclarecedora esclarecer não deixar dúvidas...

Percebemos que essas práticas de intensa freqüência na comunicação diária, sob a gestão da professora, se revestem de poder argumentativo

(KOCH, 2004, p. 118) e de função didática. A professora as toma como instrumentos de persuasão, de ampliação e explicitação do conteúdo teórico e de interação discursiva. Ou seja, são instrumentos que a professora usa para tornar presente a complexidade do gênero e a necessidade que um aluno tem de se “especializar” em um assunto para poder ser investido no estatuto de expositor.

5.3. Nos modos de apropriação do gênero, as marcas do trabalho docente

Nesta terceira e última parte de nosso estudo analítico, temos o objetivo de evidenciar os modos como os alunos, mediados pelo trabalho docente, se apropriam do gênero seminário escolar. Para isso, vamos confrontar alguns momentos da exposição inicial com outros da exposição final e com alguns comentários apreciativos dos professores da banca. Vejamos a tabela descritiva da exposição final abaixo:

Episódio 10 – Produção final			
Níveis	Arquivo de referência	Recurso didático	Descrição
10	11.11.06 02'.43''.6 a 1.10'.32''.1	Banca de apreciadores Retro-projetor Tela branca DVD/TV	Reapresentação da exposição oral, pelos alunos, após a sequência de módulos sobre o gênero seminário. O ambiente foi preparado para simular um pequeno auditório em um evento formal. Os espaços estão lotados. Os expositores apresentam-se vestidos adequadamente
10.0	02'.43''.6		P cumprimenta a platéia e sinaliza início das apresentações
10.0	02'.45''.9		Momento introdutório:
10.0.1			P fala, brevemente, sobre o trabalho e o empenho dos alunos nos dias que antecederam àquele momento. P chama os professores que vão compor a Banca apreciadora P convida a diretora da escola para fazer a abertura e passa-lhe a palavra.
10.0.2	05'.23''.8		Diretora fala. Seu discurso tem um tom leve e descontraído
0	07'.50''.4		Platéia aplaude
10.1	07'.57''.3 a 1.09'.20''.7		Exposição das equipes
10.1.0			P chama primeira equipe
10.1.1	08'.37''.8 a 17'.44''.1	Roteiro em transparência Textos ilustrativos	Exposição da primeira equipe
10.1.1.1	08'.37''.8		K toma a palavra, cumprimenta a platéia, anuncia o assunto, apresenta a equipe e inicia a exposição K utiliza o roteiro, indicando nele os tópicos que vai desenvolvendo; interage com a colega de equipe sinalizando para que adiante o roteiro; interage com a platéia olhando para ela, citando um ouvinte pelo nome. Passa a palavra para a expositora DU.
10.1.1.2	11'.49''.0		DU cumprimenta a platéia, anuncia seu assunto, aponta no roteiro os tópicos sobre os quais discorre, lê três poemas ilustrativos e os comenta. Interage com a colega de equipe que, agora, opera o retro-projetor, pelo olhar. Faz uma conclusão do tópico que desenvolveu.
10.1.1.3	15'.55''.2		K retoma a fala de DU para reafirmá-la com a leitura e

			comentário de um outro poema. Passa a palavra.
10.1.1.4	17'.02".2		DU faz uma síntese do que foi exposto e repassa novamente a palavra para K.
10.1.1.5	17'.36".3		K encerra e agradece a atenção
0	17'.44".1		Platéia aplaude
10.1.0	17'.58".2		P chama segunda equipe
10.1.2	18'.11".4 a 27'.13".9		Exposição da segunda equipe
10.1.2.1	18'.11".4		Al E toma a palavra, cumprimenta a platéia, apresenta o grupo, anuncia o tema e explica o esquema da exposição. Sinaliza e inicia o desenvolvimento do assunto da exposição. Interage com a Banca (que ficou mal posicionada), voltando-se e olhando para os professores de vez em quando. Interage com a platéia, faz-lhe perguntas. Interage discretamente com os colegas de equipe, falando rapidamente e baixinho com o colega que opera o retro-projetor. Olha, discretamente, para o roteiro, na tela, mas lê e comenta uma citação selecionada e projetada. Discorre com segurança e tranquilidade. Anuncia o próximo expositor e o assunto sobre o qual ele vai falar.
			((utilização dinâmica do retro-projetor: entre um expositor e outro, fica projetada na tela a imagem do Homem Vitruviano))
10.1.2.2	21'.29".5	Roteiro em transparência; Citação; Transparência do Homem Vitruviano, de Da Vinci	CR cumprimenta a platéia, anuncia o assunto de sua fala e discorre sobre ele com didatismo e cautela. Interage com a platéia com o olhar e gestos; olha, discretamente, para o roteiro. Sinaliza o próximo tópico e o próximo expositor e passa-lhe a palavra.
10.1.2.3	25'.13".9		CA cumprimenta a platéia, identifica-se, anuncia seu tópico e o desenvolve rapidamente. Parece nervoso e inseguro. Fala de frente para platéia, mas olhando para a tela ao lado. Com dificuldade, afasta os olhos da tela; com dificuldade, interage com a platéia. Sinaliza o encerramento de sua fala, justifica sua brevidade, anuncia o próximo expositor e o próximo tópico.
0			((vozes na platéia))
10.1.2.4	26'.16".0		CR encerra a exposição, deixando uma pergunta reflexiva sobre pra quem e em que aspecto o movimento humanista foi bom. Agradece a atenção
0	27'.13".9		Platéia aplaude e comenta
10.1.0	27'.38".5		P chama terceira equipe pelo nome das alunas
10.1.3	28'.06".0 a 40'.16".1		Exposição da terceira equipe
10.1.3.1	28'.06".0		JU cumprimenta a platéia, identifica-se, anuncia o tema da exposição, explica o esquema de apresentação e passa a palavra par o segundo expositor, identificando-a pelo nome. Fala baixo.
10.1.3.2	28'.52".9		T cumprimenta a platéia e desenvolve o tópico. Ela mesma faz a troca das transparências. Parece muito presa à tela e ao roteiro. Interage pouco com a platéia e pouco também com as colegas de equipe. Devolve a palavra para JU.
10.1.3.3	31'.36".7	Roteiro em transparência; Música "Dona", do Roupá Nova, em DVD	JU sinaliza mudança de assunto e o desenvolve. Anuncia próximo expositor e assunto.
0			((conversas paralelas na platéia))
10.1.3.4	32'.32".4		AA cumprimenta a platéia, apresenta-se e introduz o assunto. Posiciona-se de modo que pode olhar o roteiro na tela, olhar a Banca e a platéia. Fala alto, com simplicidade e com tranquilidade. Passa a palavra e afasta-se.
10.1.3.5	33'.36".7		T anuncia a reprodução de uma música
0	33'.45".8		P e outros alunos ajudam a instalar o equipamento.
0	36'.28".7		Reprodução completa do vídeo que é longo;
10.1.3.5.1	39'.49".9		T comenta, rapidamente, a música, finaliza e agradece
0	40'.16".1		Platéia aplaude
10.1.0	41'.02".4		P chama quarta equipe
10.1.4	41'.32".2 a 56'.11".8		Exposição da quarta equipe
10.1.4.0			A equipe projeta na tela um retrato ampliado de Gil Vicente
10.1.4.1	41'.32".2	Notas em mãos; Roteiro em transparência; Encenação	RO toma a palavra, cumprimenta a turma, apresenta-se e apresenta a equipe; antecipa uma apresentação surpresa e introduz o assunto. Fala com calma, com segurança, com seriedade. Interage com todos, movimentando-se pelo palco com tranquilidade. Anuncia o próximo tópico e passa a palavra.
10.1.4.2	45'.30".0		EM cumprimenta a platéia, introduz o assunto e lê as notas que tem em mãos. Posiciona-se por trás da mesa do retro-projetor,

			camuflando entre a mesa e o aparelho as notas que lê. Acabada a leitura, suspende o rosto e passa a palavra
10.1.4.3	46'.32".1		RA caminha para o centro do palco, introduz o assunto e discorre sobre ele. Movimenta-se pelo palco, interage com o roteiro aproximando-se da tela e indicando os tópicos que vai desenvolvendo. Conversa com a platéia. Compara os autos de Gil Vicente com o Auto da Compadecida, de Suassuna. Fala com segurança e didatismo. Mantém sobre si a atenção completa da platéia. Finaliza, sintetizando a sua fala e recuperando a fala de RO. Anuncia a encenação de "Todo Mundo e Ninguém".
0	52'.02".1		((os alunos caracterizam os personagens ali mesmo, no palco. Duas alunas, que aguardaram durante toda a exposição do lado de fora da sala, entram em cena e o grupo faz a encenação.
0	54'.44".9		Platéia aplaude
10.1.4.4	54'.57".7		RA faz um retrospecto de toda a exposição do grupo, lança uma pergunta para reflexão, desculpa-se pelas falhas, agradece e encerra.
0	56'.11".8		Platéia aplaude e comenta
10.1.0	56'.35".9		P chama, pelo nome, o quinto grupo.
10.1.5	56'.55".3 a 1.09'.20".7		Exposição da quinta equipe
10.1.5.1	57'.28".1	Roteiro em transparência; Notas em mãos; Poema de Camões; Poema de Drummond; Retrato de Camões em transparência	L cumprimenta a platéia, diz que é um trabalho de português e apresenta a equipe. Introduz o tema e comenta-o. Discorre sobre o tema, olha as notas discretamente. Interage com a platéia. Lê um poema de Camões, comenta-o, mostra o retrato do autor. Parece um pouco inseguro, pois, embora fale dirigindo-se à platéia, pouco olha para ela. Sua voz sai baixa e abafada, como quando não se abre os lábios suficientemente. Encerra a sua fala e passa a palavra para o próximo expositor.
10.1.5.2	1.04'.02".0		JA cumprimenta a platéia, retoma a fala do colega anterior, vira-se para a tela e desenvolve seu assunto muito preso ao roteiro. Exibe e folheia um exemplar da epopéia do autor para ilustrar sua fala. Fala baixo, parece inseguro. Enquanto fala, o colega vai trocando as transparências. Lê um poema de Drummond projetado na tela. Fica de lado para a platéia, pouco interagindo com ela. Devolve a palavra para L
10.1.5.3	1.09'.20".7		L encerra e agradece
0	1.10'.32".1		Platéia aplaude
10.2	1.09'.42".8		P agradece a apresentação dos alunos, convida a platéia para um lanche e anuncia que, logo após o intervalo, a Banca fará seus comentários apreciativos
0	1.10'.32".1		Platéia e expositores saem para intervalo

Diferentemente da impressão de improviso gerada pela leitura da descrição da exposição inicial, uma primeira leitura da sinopse acima produz a impressão imediata de um trabalho planejado e isso em todas as equipes. Inversamente ao feito na primeira apresentação, na exposição final, como já era previsto, haja vista as oficinas por que passaram, os alunos, com pequenas variações de desempenho entre eles, responderam favoravelmente ao trabalho da professora e assumiram o perfil canônico de expositores: discorreram sobre os temas, com seriedade e segurança, apoiados em roteiros de exposição e em recursos ilustrativos que variaram de equipe para equipe; interagiram com a platéia de cabeça erguida, conversaram com os alunos, movimentaram-se pelo “palco”, olharam discretamente o roteiro para apontar o tópico que estavam

desenvolvendo ou alguma ilustração; alguns expositores tinham, em mãos, pequenas notas que espiaram rapidamente. Do ponto de vista do trabalho em equipe, os grupos estavam coesos e bem sintonizados, pois, além de cada componente saber exatamente qual seu lugar e momento na seqüência expositiva, sabia também o lugar de cada um dos colegas, por isso introduziam, com segurança o próximo expositor e o tópico que ele ia



6- al DU expõe; al K opera retro-projetor

desenvolver. Essa sintonia também é perceptível no modo colaborativo como operaram o retro-projetor (enquanto um aluno expunha, outro manuseava o equipamento e as transparências) e no modo como ocuparam o palco: diferentemente da exposição inicial, em que todos os

componentes ficavam na frente, ao mesmo tempo, um ao lado do outro,

na exposição final, ficou na frente apenas o expositor e o colega que o assessorava, os demais aguardavam na lateral, entrando em cena apenas quando eram anunciados. Do ponto de vista das estruturas do gênero, embora cada equipe tenha dado uma formatação final diferente para o seu seminário, algumas estruturas, foram recorrentes em todas as equipes: cumprimentar a platéia, apresentar os componentes do grupo, anunciar, introduzir e desenvolver o assunto, sinalizar mudança de tópico e de expositor, sinalizar encerramento e agradecer, aspecto que denunciava um planejamento orientado.



7- al RA na prod. final

Essa organização orientada era percebida desde a preparação e ornamentação do “auditório” ao cuidado com relação ao emprego da linguagem formal pelos alunos, como veremos mais adiante. Por sugestão da professora, a exemplo do que havíamos feito para o “Encontro com o autor”, evento da primeira seqüência didática, demos um tema para a exposição final e elaboramos um fôlder³⁹ que foi distribuído para os membros da banca e para a platéia, alunos de outras turmas que lotavam o mini-auditório. Todo esse aparato cerimonioso se justificava, em parte, porque valorizava os alunos e todo o empenho que eles tiveram em se

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
CURSO – MESTRADO EM LINGÜÍSTICA
MESTRANDA – Maria Helena R. Chaves
PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Seminário

I JORNADA DE ESTUDOS LITERÁRIOS DO ENSINO MÉDIO

E. E. E. F. M. M^a G. R. DE O.
DIRETORA – V.
DISCIPLINA – Língua Portuguesa
PROFESSORA-COLABORADORA – R. L.
EXPOSITORES – alunos de 1º ano - turma: 101
DATA – 11 / 11 / 2006

PROGRAMAÇÃO

14:00 – Composição da Banca Apreciadora
Palavra da Diretora

14:10 – Abertura e início das exposições

- O caráter poético da linguagem
- Do Teocentrismo ao Humanismo – uma proposta de leitura do contexto medieval
- A produção lírica no contexto medieval
- Gil Vicente – o inventor do teatro em Portugal
- O homem – as viagens

16:00 – Coffee break

16:30 – Pareceres da Banca

17:00 – Agradecimentos e encerramento

preparar para aquele evento; em parte, porque dava prestígio a professores do lugar que, com muito esforço, cursam uma especialização e, depois, muitas vezes, ficam limitados às suas práticas solitárias de sala de aula. Convidá-los para a banca, além de valorizar seus esforços em estudar, foi uma parceria valiosa porque, pelos olhos deles, pudemos ver nosso objeto de análise de forma mais distanciada; e, finalmente, porque protegia a face positiva da escola que se via enfrentando uma intervenção administrativa incômoda. Do ponto de vista didático, esse investimento reforçou as orientações docentes a respeito da imagem pública do expositor e interferiu no modo cuidadoso com que os alunos se vestiram e na seriedade com que enfrentaram o nervosismo e levaram a cabo suas exposições. A banca apreciadora, constituída por uma especialista em língua portuguesa, uma especialista em educação e pela diretora da escola percebe esse planejamento orientado que ancora as

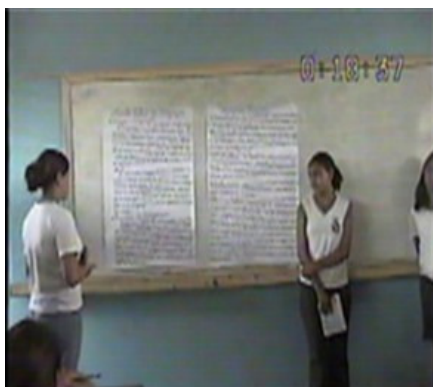
³⁹ Notar que os temas dos seminários estão em sintonia com o conteúdo programático do primeiro ano, o que evidencia o cuidado da seqüência didática em respeitar a proposta curricular anual da turma.

apresentações das equipes, mas percebe também falhas e faz questão de apreciá-las. Vejamos alguns recortes:

Episódio 10 – Produção final	
Roteiro em transparência Textos ilustrativos	Exposição da primeira equipe
	K toma a palavra, cumprimenta a platéia, anuncia o assunto, apresenta a equipe e inicia a exposição
	K utiliza o roteiro, indicando nele os tópicos que vai desenvolvendo; interage com a colega de equipe sinalizando para que adiante o roteiro; interage com a platéia olhando para ela, citando um ouvinte pelo nome. Passa a palavra para a expositora DU.
	DU cumprimenta a platéia, anuncia seu assunto, aponta no roteiro os tópicos sobre os quais discorre, lê três poemas ilustrativos e os comenta. Interage com a colega de equipe que, agora, opera o retro-projetor, pelo olhar. Faz uma conclusão do tópico que desenvolveu.
	K retoma a fala de DU para reafirmá-la com a leitura e comentário de um outro poema. Passa a palavra.
	DU faz uma síntese do que foi exposto e repassa novamente a palavra para K.
	K encerra e agradece a atenção

Episódio 11 – Comentários da Banca apreciadora			
11.1.1			AvV critica apenas o modo como as expositoras estavam vestidas. Diz que estavam mostrando o “umbiguinho” e que num seminário isso deve ser evitado porque o trajar desvia a atenção. Parabeniza a equipe.
0.03'.02''.9	AvV	(...)num seminário ele é importante que a gente não a/ não não se apresente com por exemplo com uma roupa que chame a atenção né? aparecendo uma barriguinha (...)né então fica essa dica... a utilização foi boa a adequação da linguagem foi boa (...)e o conteúdo estava bom a gente percebeu que vocês estavam realmente: éh estudaram	
0.06'.56''.2	AvN	(...) o conteúdo também foi muito bem explorado pelo grupo um que entro:u muito bem com a questão da linguagem em si conceitos teóricos né? (...) e acho também que pelo nervosismo/ a linguagem foi adequada somente a fala a voz que o nervosismo também faz com que a voz às vezes ou fique trêmula ou desapareça	

Embora a banca apreciadora realce mais os pontos fracos da exposição e comporte-se moderadamente nos comentários - elogiando a explanação do



8. al K – prod. inicial



9. al K – prod. final

conteúdo, mas apontando o nervosismo que aparecia na voz um pouco trêmula

das alunas, no andar agitado e na gesticulação das mãos de K e criticando a vestimenta de DU que lhe deixava o umbigo de fora -, nós, que conhecemos o antes e o depois, consideramos que a competência expositiva das alunas depois do trabalho de ensino da professora revelou-se, inquestionavelmente, maior e melhor. Trata-se da equipe que tematizou o “Caráter poético da linguagem” e que, na produção inicial, foi criticada pela professora por ter se limitado à leitura do cartaz. A sinopse da produção final revela que a equipe, respondendo aos tópicos ensinados, realizou os passos básicos do seminário modelo: ao tomarem a palavra, cumprimentam a platéia, anunciam o assunto, apresentam a equipe, desenvolvem a exposição, ao final, fazem uma síntese, encerram e agradecem. Revela, também, a troca do cartaz pelo roteiro em transparências que as expositoras não se limitam mais a ler, ao contrário, interagem com a platéia e entre si, bem sintonizadas na operacionalização do retro-projetor e no repasse da palavra. Revela, ainda, que a equipe perdeu um componente (K, DU e GI na produção inicial e somente K e DU na produção final), mas as alunas demonstram que estavam preparadas para os imprevistos (*P – (...) pode haver problema dentro do grupo? claro que isso pode acontecer... mas a platéia não precisa saber...*): administraram bem esse desfalque, redistribuíram as tarefas e deram conta da exposição.

Quanto ao umbigo à mostra, K e DU foram duas alunas muito presentes em todas as oficinas e estavam, assim como os demais colegas, bem conscientes da condição pública que iriam viver e da importância que a aparência tem nessas situações. Como a apresentação iria ocorrer num sábado, a professora, atendendo a pedidos, havia concordado em que eles não precisariam estar fardados, mas, muito atenta, não descuidou de lembrar os cuidados com a vestimenta e a postura, orientação visível no visual discretamente bem cuidado de todos os expositores. DU confidenciou depois à professora que havia posto a blusa mais comprida que havia em seu guarda-roupa, o que nos leva a analisar a “barriguinha de fora” como um reflexo da cultura, que reduz o guarda-roupa do jovem à moda do momento.

Quanto ao conteúdo exposto, embora não seja nosso objetivo, neste estudo, analisar o ensino-aprendizagem de objetos literários, mas problematizar o ensino de língua materna, mais especificamente em sua modalidade oral formal pública por meio do gênero seminário, o fato desta

equipe abordar conceitos de linguagem permite um breve comentário. Vejamos a transcrição abaixo:

Episódio 10 – Produção final		
0.08'.59''.0	K	(...) a comunicação se dá através da linguagem que é um sistema de signos socializados não verbal ((a aluna às vezes lê um trecho que está no roteiro, outras fala olhando para a platéia (pode se classificar) musical (...) assim era no tempo de:: Jakobson ((olha e aponta o nome do autor na tela) que ele falou né que existe seis funções que são as funções emotiva(...) ((a aluna observa seu roteiro na tela))ai antigamente só que podia ser emissor receptor (...) hoje em dia não hoje em dia como se eu tivesse conversando/ com a dona Alba por exemplo eu falando com ela ela pode responder pra mim e eu posso ser/ passar a ser/ ((engole em seco))receptora e ela emissora que ela vai responder pra mim a gente vai dialogar nós duas agora passo a palavra pra minha amiga DU que vai falar mais especificamente de um (item do nosso assunto)

A transcrição acima evidencia uma tentativa da aluna em conceituar o fenômeno da linguagem, predominando, em seu discurso, o conceito de Jakobson (língua - sistema de comunicação). Em suas pesquisas, as alunas contaram, além do referencial que havíamos fornecido, com alguns livros didáticos que haviam encontrado na escola e com a orientação da professora. É possível que essa predominância do conceito de Jakobson tenha sua gênese nos livros escolares pesquisados em que a concepção tradicional ainda circula. É possível, também, que a professora tenha enfatizado essa concepção, mais enraizada em sua formação docente, em detrimento da concepção interacional, cujas leituras foram semeadas em nossos encontros de preparação do modelo didático. Entretanto, para além da predominância de uma ou outra concepção, o que nos surpreendeu no recorte acima foi a capacidade da aluna em construir uma comparação entre a abordagem estruturalista e a interacionista. Arriscar uma contextualização do fenômeno da linguagem foi um avanço ousado, principalmente, para uma aluna que estava lendo, pela primeira vez, informações tão complexas como aquelas.

Vejamos, agora, como a equipe que discorreu sobre o Humanismo se apropriou do gênero seminário:

Episódio 10 – Produção final	
Roteiro em transparência; Citação: Transparência do Homem Vitruviano, de Da Vinci	Exposição da segunda equipe
	Aluno E toma a palavra, cumprimenta a platéia, apresenta o grupo, anuncia o tema e explica o esquema da exposição. Sinaliza e inicia o desenvolvimento do assunto da exposição. Interage com a banca (que ficou mal posicionada), voltando-se e olhando para os professores de vez em quando. Interage com a platéia, faz-lhe perguntas. Interage discretamente com os colegas de equipe, falando rapidamente e baixinho com o colega que opera o retro-projetor. Olha, discretamente, para o roteiro, na tela, mas lê e comenta uma citação selecionada e projetada. Discorre com segurança e tranquilidade. Anuncia o próximo expositor e o assunto sobre o qual ele vai falar.
	((utilização dinâmica do retro-projetor: entre um expositor e outro, fica projetada na tela a imagem do Homem Vitruviano))
	CR cumprimenta a platéia, anuncia o assunto de sua fala e discorre sobre ele com didatismo e cautela. Interage com a platéia com o olhar e gestos; olha, discretamente, para o roteiro. Sinaliza o próximo tópico e o próximo expositor e passa-lhe a palavra.
	CA cumprimenta a platéia, identifica-se, anuncia seu tópico e o desenvolve rapidamente. Parece nervoso e inseguro. Fala de frente para platéia, mas olhando para a tela ao lado. Com dificuldade, afasta os olhos da tela; com dificuldade, interage com a platéia. Sinaliza o encerramento de sua fala, justifica sua brevidade, anuncia o próximo expositor e o próximo tópico.
	((vozes na platéia))
	CR encerra a exposição, deixando uma pergunta reflexiva sobre pra quem e em que aspecto o movimento humanista foi bom. Agradece a atenção

Essa é a equipe em que o aluno E ficou sozinho na primeira apresentação. Na avaliação da produção inicial, a professora elogiou o tom de voz do aluno e criticou a falta de interação com a platéia e o fato de ter apenas lido “sua parte”. Pela sinopse, percebemos que seus colegas retornaram para a produção final. Vejamos mais de perto o que mudou na performance do aluno:

Episódio 1 – Seminário inicial	
0.00'.02''.5	E
	bem... nosso grupo seria o teocentrismo e o humanismo mas só que como uma colega (pra falar do)humanismo num veio aí ficou quebrado aí chega na hora o meu colega ainda não quer apresentar o trabalho... eu vou explicar só o teocentrismo... TEOCENTRISMO é deus como centro das coisas...((começa a ler o material que tem em mãos com o rosto voltado para baixo/chão))(...) ((suspende o rosto do papel e dirige o olhar para a platéia/professora/filmadora)) quer dizer então que nesse tempo a igreja era/era que dominava todas as leis tinham que passar pelo ()da igreja as pessoas do/ ((olha suas notas)) tinham medo ((suspende o rosto e olha a platéia)) com isso a igreja acabava dominando dizendo que se eles vendessem terra... eles poderiam comprar um pedaço do céu ou salvar uma pessoa que já estava morta e esse é basicamente os fundamentos do teocentrismo...((dá uma última olhada na apostila que tem em mãos e dirige-se à sua carteira olhando sempre para baixo. Aplausos))
10. al E – prod. inicial	

A transcrição acima evidencia que, embora E tenha se limitado a ler a cópia que tinha em mãos, o breve comentário que o aluno faz, ao final da leitura, sinaliza que ele já tinha uma boa compreensão do assunto. É possível, portanto, que a contrariedade que ele demonstra por ter sido “abandonado” por seus colegas (*aí chega na hora o meu colega ainda não quer apresentar o trabalho...eu vou explicar só o teocentrismo...*) tenha influenciado na sua postura. Nota-se que, quando toma a palavra para registrar sua queixa, o aluno olha para a platéia, o mesmo fazendo enquanto comenta, mas, quando termina, não encerra, não agradece, apenas retira-se de cabeça baixa, claramente contrariado.

Quando consideramos a seqüência didática em seu todo, percebemos que E tinha um nível de letramento destacado, em relação a seus colegas: foi o aluno que mais contribuiu nas discussões, sempre com opiniões interessantes, nas oficinas de “Tomada de Notas” e de “Construção do texto expositivo” era o único aluno que já tinha prática de resumo, o que o levou a liderar seu grupo na atividade. Nesse sentido, apreciemos o recorte abaixo, trecho do episódio “escuta guiada”:

Episódio Escuta guiada		
0.44'.25''.9	P	de caráter religioso?... é isso () a dona AA falou eu não sei se é e aí vocês... ((vozes))(...) o que é uma pessoa teocêntrica?
0.44'.40''.5	E	(...)teocentrismo o: que eu entendo é:...um homem que a (...)do lado da igreja... quer dizer que a igreja mandava no homem ela era:/ nesse tempo ela era: guardadora das escrituras sagradas quer dizer que só ela podia ter acesso às escrituras

O recorte ilustra o momento em que a professora está ensinando aos alunos o recurso da paráfrase e propõe, não por acaso, um exercício com a palavra “teocentrismo”⁴⁰. O que é relevante para a apreciação que fazemos da produção do aluno é o fato de que a paráfrase que ele constrói testemunha o conhecimento que ele tinha de seu tema. Isso nos permite deduzir, que a performance do aluno na produção inicial podia não estar traduzindo a

⁴⁰ No ensino da paráfrase os termos propostos para serem parafraseados foram eleitos, intencionalmente, por estarem relacionados com os temas de algumas equipes e com o objeto de nosso estudo. Eram eles: teocentrismo, epopéia e exposição oral.

esse gesto de fundamentar sua fala dialoga mais imediatamente com o vídeo do seminário modelo e com a oficina da escuta guiada. Observemos o recorte:

Episódio 4 – Escuta guiada de um seminário modelo			
4.2.9.2	09'.13''.0		P pede que os alunos identifiquem no vídeo que expressão o expositor utiliza para informar ao auditório que o que ele fala não são invenções suas, mas que ele está fundamentado em autores respeitados cientificamente.
0.09'.13''.0	P		(...) considere o vídeo...que expressão o aluno utiliza para informar ao auditório que as informações que ele transmite não são invenções suas... mas estão fundamentadas em autores respeitados cientificamente?
0.11'.12''.6	P		(...) ela tem uma palavra-chave lá que mostra que o que ela está falando num é algo que ela tirou da cabeça dela
0.12'.17''.4	P		(...)isto aqui mostra que ela pra está falando foi se basear em alguma leitura
0.13'.49''.7	P		(...)formule uma forma de dizer que o que você está apresentando naquele momento foi realmente fruto de um estudo feito anteriormente
0.14'.03''.7	E		o estudo foi baseado... (no livro) de Magda Soares
0.14'.13''.4	P		o estudo... olha/ a ma/ a maneira que nós vamos apresentar... vamos dá abordagem aí pode introduzir o nome de um autor... ou a fonte em que se baseou a pesquisa (...) quem levanta essa questão foi/ é a Magda Soares... né? ela mostra para o público (...) que ela pra afirmar algo... houve um autor que falou isso... (...) de onde ela tirou a informação...

A transcrição acima revela que, nesse episódio, a professora, provocada pelo seminário do vídeo, desenvolveu uma boa discussão com os alunos a respeito da importância argumentativa do expositor sinalizar para a platéia que as informações que ele expõe são fundamentadas em pesquisas e estudos de autores legitimados. No vídeo, os expositores fazem referência a pesquisas feitas por instituições respeitáveis, a uma enquête que os próprios expositores realizaram e a autores que escreveram livros e artigos discutindo a questão do livro didático. No meio de uma discussão em que os turnos se sobrepõem, é o aluno E quem percebe por primeiro que a abordagem que os expositores do vídeo estavam defendendo era uma proposta da escritora Magda Soares. É possível que esse aprendizado tenha sido decisivo na iniciativa do aluno em mostrar para o público que suas palavras eram dignas de crédito, pois ele não estava inventando aquelas informações, afinal, à semelhança da expositora do

vídeo, nas palavras da professora, *houve um autor que falou isso... antes (...)* *de onde ela tirou a informação.*

Mas se nós, mediados pelo conhecimento contextualizado que temos, percebemos sinais do trabalho docente na apropriação do gênero seminário por E, quando confrontamos a sinopse da exposição inicial com a da exposição final, parece-nos que o trabalho docente é ainda mais determinante nos modos como CA se relaciona com o gênero seminário.

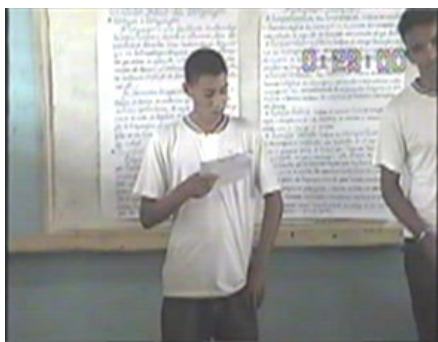
CA não expôs na apresentação inicial. Ele é o colega de quem E fala (*aí chega na hora o meu colega ainda não quer apresentar o trabalho...*). Mas a verdade é que CA não conseguiu fazer sua primeira apresentação porque o nervosismo não permitiu que ele ficasse em pé (suas pernas tremiam, seu corpo ficou gelado) nem que sua voz se fizesse ouvir. No caderno de notas da equipe, CA escreveu:

No dia 19 que o nosso grupo ia esplica o nosso trabalho e a CR não foi pra aula foi só eu e o J.

Aí foi só J que apresentou para outro grupo que estava na sala de aula.

E eu estava nervoso para esplica o meu trabalho só que eu fiquei muito triste porque foi só o meu colega que esplicou o trabalho.

Pelo registro acima inferimos que CA também estava contrariado por ter deixado seu colega só, na exposição inicial, o que reforça o pressuposto de que a equipe havia preparado para apresentar bem mais do que o feito. Mas, se essa possibilidade justifica a amargura das palavras de E também fundamenta os laços de amizade, muito mais do que de parceria, que fez o grupo superar os imprevistos do primeiro momento e ajudar o colega a vencer seus limites diante do uso público da fala.



13- al JA – prod. inicial

Caso parecido com o de CA foi o de JA, membro de outra equipe, cuja apresentação inicial se resumiu à leitura incompreensível de um pequeno parágrafo:

0.28'.56".3 - JA - ((lendo)) houve um tempo em que o poema épico()do poema ((coça o corpo))()em torno do ()a fé e o império ((quase não se compreende o que ele fala)) ()o navegador Vasco da Gama ()caráter heróico()

Durante as oficinas, a professora deu uma atenção especial para esses alunos, convocando-os para a discussão sempre que eles pareciam dispersos, envolvendo-os nos comentários, estimulando-os por meio de expressões otimistas e afetuosas de que eles eram capazes de expor e, principalmente, orientando-os ao pé da mesa em tudo que lhes pudesse representar dificuldade.

Nas oficinas de preparação da exposição final e durante os ensaios esses foram os alunos que mais pediram nossa atenção e cuidados: o roteiro foi mais detalhado, construído sob a fiscalização meticulosa deles, de modo que não ficasse de fora nenhuma palavra ou expressão que eles julgassem necessária para a construção e condução das suas falas em público ou fosse incluída alguma palavra ou expressão que pudesse atrapalhá-los. Durante os ensaios, momentos de grande agitação e nervosismo, CA e JA puderam contar também com o incentivo dos colegas que os elogiavam a cada avanço. Vejamos a ilustração da performance dos alunos na produção final:



1.04'.04".3 - JA - como aqui ((aponta o colega)) o meu amigo falou o meu nome é Jairo e ((vira-se para a tela)) vou falar sobre () e a viagem de Vasco da Gama o que é um poema épico? um poema épico é um poema narrativo () obras que narra fatos... heróicos () um herói ou um semideus ((aluno muito preso ao roteiro)) (...) ((pega o livro que está sobre a mesinha do retro-projetor e exhibe para a platéia)) repartido em oitavas porque cada () cada estrofe... possui oito versos () o Vasco da Gama conta quatro episódios (...) Inês de Castro era u/ era uma () dom Pedro () ela é assassinada pelos ministros do rei porque ela era espanhola eles recebiam que (...) o homem e a conquista do espaço é que o homem nunca... cansa de ... ir atrás de conquistas (...)

14- al JÁ – prod. final



0.25'.13".9 - CA - boa tarde meu nome é CA vou falar sobre a produção literária tá dividida em três tipos prosa... prosa poesia ... teatro ((fala de frente para a platéia, mas olhando para a tela ao lado))... prosa es/ prosa está subdividida na crônica de Fernão Lopes que foi o cronista foi o cronista mor da torre do tombo novelas de cavalaria que narra ... feitos...feitos heróicos () poesia palaciana sátira trovadoresca ... teatro ... tendo como representante Gil Vicente bom eu num vo/ eu num vou entrar muito em detalhes nesse ((aponta para a tela))((vozes na platéia)) nesses dois temas porque tem dois/ tem dois grupos que vai explicar sobre esse assunto e agora novamente eu passo a palavra para a CR que fará as considerações finais

15- al CA – prod. final

De fato, a fala presa ao roteiro e os olhos voltados para a tela a maior parte do tempo podem sugerir que os alunos estão nervosos e inseguros. O nervosismo é plenamente verdadeiro e compreensível, principalmente em CA a quem, compreensivamente, os colegas responsabilizaram apenas um item do roteiro. Mesmo nervoso, entretanto, CA cumprimenta a platéia, apresenta-se, anuncia o tópico que vai expor e, após terminar seu tópico, interage com a platéia para explicar porque não vai detalhar os dois últimos itens de seu tópico. Depois, devolve a palavra para CR e anuncia as considerações finais. Esses tópicos estruturais são importantes na fala de CA porque eles não constavam do roteiro em que ele apoiou sua fala e constituem, portanto, sinais concretos do trabalho da professora. A impressão de insegurança ilustra uma situação em que o seminário pode, traiçoeiramente, conduzir a uma avaliação equivocada. O aluno JA, por exemplo, além da preocupação com a exposição pública - o que o levou, durante os ensaios, assim como a alguns outros colegas, a escrever de fato o texto de sua fala, uma espécie de protótipo construído com base naquilo que os colegas aprovavam - demonstrou, nas fases de preparação do seminário, grande empenho em dominar o conteúdo. Sua fala versava sobre o desejo insaciável do homem de descobrir novos mundos e tinha como ilustração a obra épica de Camões. Enquanto planejadores, tínhamos consciência do nível de complexidade dessa obra e, na proposta temática do grupo (O homem, as viagens), não era prevista a análise da obra. Mas, mesmo assim, surpreendemo-nos ao ver JA fazendo tantas perguntas. Uma reflexão mais centrada sugere que o interesse do aluno seja uma reação ao receio de ser surpreendido com alguma pergunta que não soubesse responder. Um conhecimento mais extenso dar-lhe-ia mais segurança, na hora de expor. Essa possibilidade nos remete, novamente, às orientações docentes à respeito da necessidade do aluno se preparar para ter segurança na hora de expor. Vamos ao recorte:

Episódio 3 – Caracterização das estruturas do gênero seminário		
38'37''4	P	(...) se você vem se meter a falar o que você não sabe alguém na platéia pode saber mais que você sabe o que pode acontecer? ela te fazer pergunta só pra te testar e se tu não souber responder? ((vozes))
11'45''3	P	(...) mas esse texto que cê vai escrever: é um texto como se cê tivesse já... fazendo: o moDElo... do que você vai... apresentar... lembra que eu falei da necessidade de ensaiar?...porque é preCIso esse exercício... lembra quando

	cês vem apresentar(...) não tem segurança não recordam e ficam com aqueles cacoetes na hora da fala?... né... bem... bom... aí/ esquece dá o branco... branco às vezes acontece por uma questão de nervosismo... tão a preparação desse texto pra que vocês ensaiem isso é importante pra que você tenha segu- ran- ça
--	--

Entendemos que CA e JA foram submetidos a um desafio: desenvolver uma atividade que, aparentemente, estava acima de suas capacidades, a ZPD de Vigotski. A aprendizagem dos conceitos sistematizados sobre as práticas de uso oral formal público da linguagem implementada pelo trabalho docente conduziu os alunos a um estágio de desenvolvimento avançado ao que eles se encontravam por ocasião da produção inicial e os tornou capazes de expor na produção final.

CR, a terceira componente da equipe de E, embora também não tenha apresentado na produção inicial, os modos como se apropria do gênero seminário, na exposição final, registram sinais do trabalho da professora. Observemos a seqüência de recortes abaixo:



0.21'.31".9 - CR - vou falar sobre o humanismo (...)o humanismo surgiu a partir da: tomada de Constantinopla pelos turcos em mil quatrocentos e cinquenta e três... **foi u::m um conflito muito grande então quando os turcos invadiram Constantinopla quando eles invadiram** estudiosos fogem dali levando com eles livros de sábios gregos e latinos e chegando na Europa eles expandiram essas idéias

16. CR – prod. final

CR é uma jovem senhora e, talvez por esse detalhe assimétrico em relação à platéia predominantemente adolescente que tinha diante de si, embora não tivesse prática do uso formal público da linguagem oral, falou alto e com desenvoltura. Neste primeiro recorte, percebemos que CR inicia sua fala anunciando o assunto que ia desenvolver. Não se apresenta, mesmo porque seu colega E, ao passar-lhe a fala segundos antes, o havia feito por ela. Mas queremos destacar, neste recorte, o comentário parafrático que ela faz logo após informar como surgiu o Humanismo. A expressão “Tomada de Constantinopla” freqüentemente é decorada e repetida pelos alunos da

educação básica sem que eles compreendam a dimensão do seu sentido. Para garantir que está sendo compreendida e, talvez, ainda mais provavelmente, para sinalizar que ela, principalmente, sabia o que estava falando, parafraseia a expressão enfatizando o verbo *invadiram*. Essa leitura encontra eco nos objetos ensinados pela professora, convocados no recorte transcrito abaixo:

Episódio 4 – Escuta guiada de um seminário modelo		
0.41'.29''.8	P	(...) a gente sabe que vocês têm algumas limitações no vocabulário de vocês certo... o mesmo vai acontecer com a pessoa que está te ouvindo... se você vai querer falar na tua exposição um termo que você achou bonito que você achou legal você achou interessante... aí você fez a sua pesquisa no dicionário mas a pessoa que vai tá sentada lá ela não sabe... então no momento da tua fala você tem que voltar e esclarecer isso...
		(...)
0.43'.40''.5	P	(...)paráfrase é dizer o que você disse mas com outras...
0.43'.46''.8	AA	palavras
0.43'.47''.6	P	de maneira mais...
0.43'.48''.9	AA	esclarecer
		[
0.43'.49''.7	P	esclarecedora esclarecer não deixar dúvidas...

Nesse recorte, a professora lembra que o expositor deve estar atento para o caso de precisar esclarecer, para a platéia, o significado de alguma palavra ou expressão que não seja de uso cotidiano, se quiser manter uma boa interação com os ouvintes. Vejamos outro trecho do discurso de CR:

(...) idéias que valorizavam o homem (...) quer dizer aquela idéia que o nosso colega falou que que o/ é o teocentrismo foi desaparecendo bem devagar bem lentamente as produções artísticas não eram mais como na época do teocentrismo que elas eram pena que nós não temos aqui uma imagem pra mostrar pra vocês mas eram sobre imagens tudo relacionado a: a religião (...) a partir da influência humanista eles começaram a produzir diferente

Neste recorte, a expositora retoma a fala e o tópico desenvolvido pelo expositor anterior (Teocentrismo) e, servindo-se da comparação, mantém a coesão entre os tópicos. No mesmo sentido, ao ratificar a fala do colega, sinaliza para a platéia que a equipe havia estudado e trabalhado unida, razão por que ela se sentia à vontade para retomar com segurança a fala de E como

recurso argumentativo para sua fala. Novamente, ouvimos a voz da professora na sala de aula:

4.2.6.1	00'.34''.9		P pede que os alunos identifiquem com que expressão o expositor recupera a fala do expositor anterior e anuncia sobre o que vai falar
4.2.6.2	00'.56''.6		P desenvolve com os alunos o sentido de "coesão" na exposição oral

0.00'.34''.9	P	éh:: com que expressão o novo expositor ao tomar a palavra recupera a fala do expositor anterior e anuncia o que vai falar?
0.00'.42''.4	K	bom dia como a Joicilene falou nós()
0.00'.45''.2	P	bom dia como a Jocilene falou nós focalizamos nosso(...)
		[
0.00'.47''.4	A(s)	nós focalizamos nosso(...)
		(...)
0.00'.56''.6	P	olha a questão da coesão né?(...) parece assim que num tá so:lto o que ela vai falar ela apenas quis dá um gancho para o que a colega falO:u(...) a ratificação do que a colega falou isso é MUIto interessante porque o público vai perceber a coesão do grupo... o que eu vou falar agora neste moMENTo... vai estar seguindo exatamente o que a colega anterior falou... certo?...

A expressão lingüística que CR usa para fazer a retomada (*aquela idéia que o nosso colega falou*), diferenciada da empregada pelo expositor do seminário modelo (*como a Jocilene falou*), evidencia que a aluna compreendeu a estrutura, mas compreendeu, também, que ela poderia modificar essa estrutura conforme o seu discurso. Apreciemos ainda mais um recorte:

(...) o ensino era nas igrejas... para os professores que ensinavam davam aulas... e com essa reforma educacional ele passou a: educação para o:: governo para o estado **aí as coisas mudou e essa reforma até hoje ela reflete na nossa vida principalmente na vida dos professores né? que a gente pode ver muitos são são muitos muitos problemas causados até hoje nós sofremos como por exemplo sa/salário defasado** então isso aqui eu/ (num)posso falar/ (quase) né porque é algo que pesa realmente

Em toda a fala de CR, as informações dadas são desdobradas em comentários da aluna. Neste recorte, CR está discorrendo sobre a relação entre o Humanismo e a reforma educacional encaminhada pelo Marquês de Pombal. Por meio do comentário, CR atualiza e contextualiza sociologicamente

a informação. Mas é um comentário eivado de sentimentos e pode encaminhar para um tópico pouco trabalhado pela professora:

4.2.1.4	46'.29''.1		(...) Alunos e P concordam que o aluno que quiser exprimir o que sente em relação ao assunto deverá ter em consideração o tempo limitado
---------	------------	--	--

45'.40''.2	AA	esse cinco... já falamos (exprimir o que sinto) em relação ao meu assunto?(...)((dirigindo-se à professora))((vozes))
45'.47''.9	P	a senhora acha importante isso?
45'.49''.1	AA	a:cho porque (...) na hora que a gente vai falar a gente tem que passá aquilo pras pessoas que estão ali a gente tem que exprimir né?
46'.01''.8	CR	qual é a diferença entre ((dirigindo-se à documentadora)) exprimo o que sinto em relação ao meu assunto
		[
46'.04''.9	P	éh: você no decorrer da pesquisa você percebeu que o (...)
		[
46'.07''.8	CR	e eu digo por que o assunto me interessa?((a doc não responde; vozes))

A transcrição evidencia uma discussão marcada por turnos sobrepostos em que CR, dirigindo-se à documentadora-pesquisadora, manifesta uma dúvida: “*qual é a diferença entre exprimo o que sinto em relação ao meu assunto e eu digo por que o assunto me interessa?*”. Na primeira parte de nossa análise, transcrevemos um trecho em que esse segundo item foi polemicamente discutido pelos alunos, particularmente por CR e E. Como a documentadora não respondeu, é possível que CR tenha refletido sozinha sobre o assunto, formado uma opinião favorável à expressão de comentários parciais sobre o assunto e decidido fazer uso desse recurso em sua exposição.

(...) mas quem vai falar um pouco mais sobre a produção literária é o Carlos eu gostaria de passar a palavra pra ele
--

Eis um recorte em que três estruturas do modelo são transparentes: CR anuncia o próximo tópico, o próximo expositor e sinaliza a passagem da palavra. Além desse diálogo com o modelo, percebemos, na imagem da exposição, que CR o tempo todo falou interagindo com a platéia, olhando brevemente para a tela ou consultando, de vez em quando, algumas notas que tem em mãos.



17. CR - prod. final



18. CR - prod. final

A respeito desse recurso, vejamos o recorte abaixo:

4.2.9.1	07'.52''.3 a 09'.13''.0		P, D e alunos discutem a importância do roteiro na mão do expositor.
0.07'.52''.3	AA	ei professora mas ela tem papel na mão...	
0.07'.54''.9	P	agora ela tem papel na mão... ela tem a a a::::: atitude de ficar lendo DIRETO tudo que ela vai falar?	
0.08'.01''.3	AA	não...	
0.08'.17''.7	A?	Unhum	
		(...)	
0.08'.42''.8	D	você pode ter... se você não quiser se guiar apenas pelo que está sendo colocado lá na transparência... você pode ter um roteiro na mão... (...) em que você pode fazer outras anotações (...) de repente precisar dar uma espiada rápido...	

Diferentemente do que ocorreu na produção inicial em que, com exceção de RA e RO, todos os demais alunos tiveram sua exposição marcada pela leitura de texto que eles tinham em mãos, na produção final quase todos os alunos optaram por fazer uso do retro-projetor, recurso tecnológico mais avançado de que a escola dispunha. Apenas CR e EM (cujas produções apreciaremos mais adiante) têm notas em mãos. Mas CR, imitando o gesto da expositora do vídeo em conformidade com o comentário da professora, usa as notas como um suporte para sua fala, alternando-a com o roteiro projetado na tela, que ora lê ora amplia por meio dos comentários.

Vamos ao último fragmento do discurso expositivo de CR:

(...) eu quero deixar só uma pergunta é pra gente refletir melhor (...) quais foram as melhoras que o humanismo trouxe pra nossa terra (...) será que o humanismo ele foi bom pra todos? (...) como os índios se sentiam quando os portugueses é vieram aqui pro Brasil?(...) a quem realmente o humanismo beneficiou? (...) eu quero agradecer pela/pela /pela/ pela participação de vocês pela presença de vocês muito obrigada

Apreciemos, neste último recorte, a forma como CR finaliza sua exposição: ela deixa uma pergunta reflexiva. Essa estratégia aparecia sinalizada no modelo didático que serviu de instrumento de ensino da professora:

Episódio 3 – Caracterização das estruturas do gênero seminário			
3.8.5	23'.58''.3		Síntese final
23'.58''.3	RA	"o apresentador retoma os principais pontos abordados fazendo uma síntese deles... (...)pode também deixar uma mensagem final ... algo ()do seu pensamento ou do pensamento do grupo ou de uma autor ()... no final agradece a atenção do público e passa a pas/ passa a palavra a outra pessoa"	

Parece que CR ancorou-se no modelo para politizar sua finalização e diferenciar-se de seus colegas. Mas ela não foi a única. RA também finalizou com uma pergunta de conotação político-reflexiva. E fez mais ainda, RA fez uma retomada sintética muito bem apreciada pela banca, como veremos um pouco mais adiante. Antes, fechemos nossa apreciação desta equipe convocando a banca apreciadora para dar seu parecer.

Como verificamos, E, agora, contava com a parceria de seus dois colegas (CA e CR). Embora a competência expositiva entre eles apresente graus mais ou menos distanciados, parece que a condição de “especialista” de E se estende a seus colegas, influenciando suas posturas, dando-lhes segurança, neutralizando as diferenças e gerando uma impressão coletiva uniforme. Vejamos, no recorte abaixo, a impressão que a equipe deixou na banca:

Episódio 11 – Comentários da Banca apreciadora			
Níveis	Arquivo de referência	Recurso didático	Descrição
11.2.1	09'.26''.1		Av E elogia a “adequação” entre planejamento e exposição: estavam seguros. Critica apenas o fato de não terem interagido nem olhado para a Banca
11.2.2	11'.30''.4		Av N reforça a crítica de E. elogia os outros aspectos, elogia a organização.
11.2.3	13'.22''.1		Av V elogia a organização e o sentido de cooperação, a sintonia entre os membros. V diz que essa sintonia esteve em todos os grupos. Critica a não interação com a Banca
0.09'.51''.9	AvE	(...) fez uma bela/ u/uma uma bela introdução éh muito seguro do que estava falando (...)precisam aprender	

		mais a olhar... a BANCA examinadora só se preocuparam em olhar pra platéia
0.11'.30''.4	AvN	(...) professora Ester que ela falou da questão da:: da banca e: da platéia né? principalmente o primeiro apre/ a apresentar do grupo dois ele fez isso os outros componentes né eles ... ficou uma postura/ (...)você tem que ter uma postura aqui que:: dê pra você lembrar que tem uma avaliação aqui né e em muitas equipes ficou até difícil da gente verificar as transparências os componentes ficavam na frente (...)mas aí em compensação o grupo veio com a questão de adequação da linguagem (...)aqui eu enquadro também a questão da voz (...)todos tiveram uma voz be:m... éh que se deu pra ouvir muito bem... tá foi muito boa essa audição...
0.13'.22''.1	AvV	(...)eu observei também o sentido de cooperação entre vocês no momento da apresentação... eu vi que o: o colega que ficou aqui ao lado ((aponta para a mesinha onde está o retro-projetor))éh selecionando a transparência pra empregar realmente numa sintonia muito boa com o expositor ... né? sai/tirava um ali o outro já tava colocando tava/ virando ali ver se estava na posição certa... e isso em todas as equipes ...

É interessante notar, nos recortes acima, que, embora a banca perceba e elogie todos os aspectos positivos da apresentação do grupo, esses aspectos são diminuídos pela percepção e ênfase a um aspecto negativo: a pouca interação dos expositores com a banca apreciadora. Essa apreciação valorativa da banca (extensiva a todas as equipes) é relevante por dois motivos. Primeiro, porque ela nos remete diretamente a uma falha no planejamento da seqüência didática e ao modo como o aluno reproduz o trabalho docente. Como pudemos ver, por ocasião da análise da avaliação da exposição inicial, a professora questionou o fato dos alunos interagirem apenas com ela. Durante as oficinas e os ensaios alertamos, constantemente, os alunos, para a importância de interagirem com a platéia, mas, descuidadamente, esquecemos da banca apreciadora. É provável que esse “esquecimento” decorra dos modos tradicionais como os professores, nas escolas, encaminham os seminários cuja estrutura bipolar não tem banca de avaliação, uma vez que o professor costuma sentar junto com a platéia para apreciar a apresentação das equipes. Na exposição final de nossa seqüência de ensino, a maioria dos alunos responde com fidelidade às orientações dadas e volta toda sua atenção para a platéia. Mesmo porque a professora colaboradora (que naquele momento fazia o papel de mestre de cerimônia) e a documentadora, com a filmadora, estavam na platéia. Esse fato reforça o pressuposto de que o professor é, realmente, em sala de aula, o mediador do

ensino-aprendizagem, pois mostra que os modos como o aluno aprende tem relação direta com os modos como o professor ensina.

O segundo motivo nos remete a um dado do contexto. Lembremo-nos de que, quando descrevemos o lócus da primeira seqüência didática, fizemos referência a um espaço cheio de livros desordenados que todos reconheciam como biblioteca. Pois a professora

19- cenário da prod. final



20. al E interagindo com a banca

colaboradora, com autorização da diretora da escola, convidou alguns alunos e alguns funcionários e deu uma feição nova para o espaço. Numa metade da sala ficaram as estantes de livros, a outra metade é o que chamamos ainda a pouco de mini-auditório. Foi lá que os alunos fizeram a apresentação da produção final. O problema é que, quando arrumamos o ambiente para o evento, colocamos a mesa da banca de um lado e a tela branca para projeção das transparências, a televisão e o vídeo do outro. Com essa organização, os alunos iriam, conseqüentemente, expor entre a banca e a tela, ficando de frente para a tela e para a platéia e de costas para a banca. É

verdade que alguns alunos, fugindo às expectativas, interagem com a banca (é o caso da foto 20, ao lado, que ilustra um momento em que E interage com a banca - *principalmente o primeiro apre/ a apresentar do grupo dois ele fez isso*), mas o que nos parece sintomático na apreciação que a banca faz e que reconhecemos como um gesto cultural docente é o fato de não perceber que a falha era dos organizadores (nossa falha) e atribuí-la aos alunos.

Olhemos, agora, mais de perto, o modo como a equipe que discorreu sobre Gil Vicente se apropriou do gênero seminário. Se, na equipe anterior, primeiro fizemos a apreciação da atuação de cada componente para depois mediarmos nossa leitura com os comentários da banca, para esta equipe, propomos começar a análise pelo parecer da banca e, a partir desse parecer

elegermos os aspectos distintivos para analisar. Ou seja, evitaremos retomar novamente a sinalização dos tópicos estruturais do modelo, a não ser que seja para evidenciar uma postura inesperada. Olhemos as sinopses abaixo:

Exposição inicial

Folhas de notas; cópia ampliada do retrato de Gil Vicente; encenação de trecho do Auto da Lusitânia	Apresentação da quinta equipe
	RO assume a dianteira e diz que o grupo vai falar sobre Gil Vicente. Exibe uma foto ampliada do teatrólogo e fala um pouco sobre a história dele. O aluno fala olhando para a platéia e, às vezes, rapidamente, para suas notas. Ao terminar, olha para um colega e põe-se de lado.
	RA assume a dianteira, retoma a fala de RO e expõe, olhando para a platéia. Olha rapidamente suas notas e anuncia uma breve encenação final. E afasta-se para um canto da sala.
	Encenação de "Todo Mundo e Ninguém"
	EM, encostada no quadro, lê o papel do narrador. Pouco se compreende. Enquanto EM lê, os demais alunos compõem os figurinos dos demais personagens e representam o trecho da obra de Gil Vicente.
	Termina a representação. Os alunos retornam aos seus lugares. A platéia aplaude

Exposição final

Notas em mãos; retrato de Gil Vicente em transparência Roteiro em transparência; Encenação de trecho do Auto da Lusitânia	Exposição da quarta equipe
	A equipe projeta na tela um retrato ampliado de Gil Vicente
	RO toma a palavra, cumprimenta a turma, apresenta-se e apresenta a equipe; antecipa uma apresentação surpresa e introduz o assunto. Fala com calma, com segurança, com seriedade. Interage com todos, movimentando-se pelo palco com tranquilidade. Anuncia o próximo tópico e passa a palavra.
	EM cumprimenta a platéia, introduz o assunto e lê as notas que tem em mãos. Posiciona-se por trás da mesa do retro-projetor, camuflando entre a mesa e o aparelho as notas que lê. Acabada a leitura, suspende o rosto e passa a palavra
	RA caminha para o centro do palco, introduz o assunto e discorre sobre ele. Movimenta-se pelo palco, interage com o roteiro aproximando-se da tela e indicando os tópicos que vai desenvolvendo. Conversa com a platéia. Compara os autos de Gil Vicente com o Auto da Compadecida, de Suassuna. Fala com segurança e didatismo. Mantém sobre si a atenção completa da platéia. Finaliza, sintetizando a sua fala e recuperando a fala de RO. Anuncia a encenação de "Todo Mundo e Ninguém".
	((os alunos caracterizam os personagens ali mesmo, no palco. Duas alunas (ALE e G), que aguardaram durante toda a exposição do lado de fora da sala, entram em cena e o grupo faz a encenação.
	Platéia aplaude
	RA faz uma síntese de toda a exposição do grupo, lança uma pergunta para reflexão, desculpa-se pelas falhas, agradece e encerra.

Vejamos como a banca aprecia a apresentação final do grupo:

0.21'.26''.3	AvV	(...) aí esse grupo ele veio surpreendendo (...) além de utilizar a peça fez um retrospecto de todo o trabalho apresentado() quer dizer o diferencial
0.23'.41''.7	AvE	todos os componentes eles realmente... houve assim uma integração durante... e eles conseguiram ... né de forma bem clara bem precisa sabe? ... porém foi muito boa a apresentação né?... excelente muito muito muito muito bem sabe éh éh parabéns pra vocês
0.24'.56''.2	AvN	(...) e aí e logo em seguida veio a apresentação né ele foi realmente assim postural fixo a:: os gestos da mão assim be::m discretos gestos discretos ()e o domínio de conteúdo ele falou de Gil Vicente com uma propriedade que parecia assim que ele era íntimo de

		Gil Vicente né? ele tinha intimidade com relação ao Gil Vicente... a questão do/ a questão da da ... das das do auto a questão da farsa pontuou muito bem o ponto o o a centralização de cada um desses gêneros
--	--	---

Interessante notar como, por vezes, nos deixamos enganar e seduzir por certos recursos e discursos. O grupo que tematizou o Gil Vicente foi plenamente elogiado por todos, a banca e a platéia. Foi considerado excelente. Entretanto, a sinopse nos permitiu ver que o grupo apresenta alguns problemas de estruturação e conteúdo: apenas dois alunos (RA e RO) dominavam



21- al EM – prod. inicial



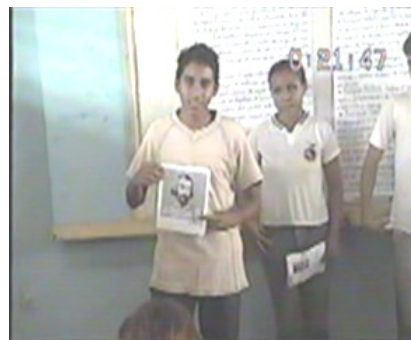
22- al EM – prod. final

plenamente o conteúdo, os recursos ilustrativos e a posição pública e por isso sustentaram o alto nível da exposição. EM, a outra expositora, apenas leu um pequeno trecho, exatamente igual fez na exposição inicial. A performance de EM é sintomática, pois a aluna não participou dos módulos de ensino: apareceu no último dia e, por alguma razão, o grupo a protegeu e acolheu. Nós apenas observamos a conduta dos alunos, julgando que seria uma boa oportunidade de apreciar, de modo comparado, o desempenho de uma aluna que não havia se submetido ao trabalho de ensino da professora. Nosso pressuposto é de que EM registra uma situação de quebra do contrato didático com a professora, uma vez que não aceita a tarefa de produção de um

seminário como instrumento de aprendizagem e sim como mera obrigação escolar.

As outras duas alunas da equipe (ALE e G) também tiveram a mesma atuação do seminário inicial, isto é, não tiveram participação expositiva no grupo, apenas na encenação, o que nos impede de apreciá-las enquanto expositoras, uma vez que o nosso objeto de ensino é o gênero seminário e não o gênero dramático. Talvez se possa dar excelente para RA e RO por suas competências expositivas individuais e por suas habilidades em condensar o grupo na pessoa deles, competências, aliás, já bem empregadas na produção inicial e ampliadas na produção final. Por exemplo, na produção inicial, RA e RO já sinalizaram algumas estruturas do gênero como mudança de tópico e de expositor e retomada da fala do expositor anterior, apoiaram sua fala em pequenas notas escritas que tinham nas mãos e que olhavam discretamente, discorreram com segurança sobre o assunto, interagiram com a platéia, usaram figura ilustrativa etc. Mas a equipe, enquanto equipe que deveria apresentar um seminário para que os membros pudessem experimentar a si mesmos enquanto expositores, teve falhas significativas.

Quando confrontamos a produção inicial com a produção final, percebemos que o grupo manteve a mesma distribuição de tarefas (RO, RA e EM expõem e encenam e ALE e G apenas encenam). Essa estabilidade do grupo desaponta por dois fatores: primeiro porque ALE e G figuravam entre as alunas mais assíduas e produtivas das oficinas, de modo que se esperava mais delas; segundo, porque esse



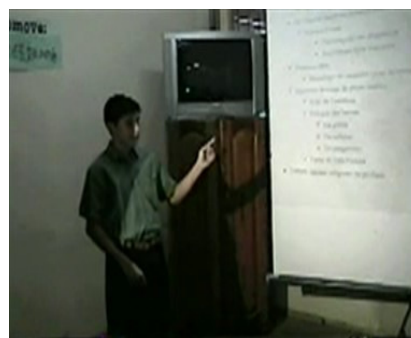
23. al RO – prod. inicial



24. al RO – prod. final



25. al RA – prod. inicial



26. al RA – prod. final

grupo foi o único que se manteve inalterado nas duas produções, fato que, talvez, explique o aperfeiçoamento da competência expositiva individual de RO e RA, mas que decepciona por vermos que essa aprendizagem não foi coletiva. É possível que essa estabilidade tenha sido produto da apreciação que a professora fez da produção inicial do grupo, quando elogiou a encenação e sugeriu melhor caracterização dos personagens, mas nada orientou a respeito da distribuição de tarefas e da necessidade de todos terem um quinhão expositivo. É possível que a manutenção da mesma estrutura na exposição final sinalize que os alunos entenderam os comentários docentes como um incentivo a que repetissem o feito na produção final, apenas melhorando a performance de cada componente.

Mas disso ficou uma indagação: que fator teria orientado a distribuição de tarefas nesse grupo? Uma possibilidade pode ser o fato de esses alunos (com exceção de ALE) serem participantes de doutrinas evangélicas. Há discursos evangélicos que pregam que o homem é o pastor da casa e protetor da mulher. As alunas ALE e G, embora tenham sido atuantes e produtivas nas oficinas, ficaram à sombra dos colegas na hora de falar, dando o primeiro plano aos homens, o que, de uma certa forma, condiz com esses discursos religiosos. De todo modo, não temos dados que nos permitam desenvolver a análise nessa linha do discurso. Paremos por aqui, portanto.

A banca, entretanto, só percebe os acertos do grupo e, entusiasmada, elogia o retrospecto que RA faz no final da exposição, uma estrutura ausente na produção inicial do grupo e incluída na produção final:

0.54'.57''.7 RA – vou fazer agora pra vocês uma breve recapitulação dos pontos que nós aprendemos na nossa apresentação... conforme o RO nos explicou Gil Vicente (...)também a nossa colega ÉM comentou (...)e eu já falei um pouco mais sobre a obra de Gil Vicente (...)lança-se uma pergunta que cada um de nós deverá responder ... por que o teatro não tem lugar na escola? (...) gostaria que vocês desculpassem () algo errado ou alguma coisa que vocês não entenderam muito obrigado pela atenção de vocês novamente e espero que vocês tenham aprendido

Quando a professora trabalhou as estruturas do gênero seminário, explicou e recomendou a retomada resumida, no final da exposição, do conteúdo exposto pela equipe, mas essa estrutura não foi enfatizada nas

oficinas de planejamento. Enfatizou, sim, as estruturas de conclusão e de encerramento. O referencial teórico didático que foi deixado com os alunos por ocasião do episódio sobre a “Caracterização das estruturas do gênero seminário” referia esse tópico estrutural, mas, nos episódios seguintes, à medida que o gênero ia assumindo outras formas possíveis, esse material impresso foi sendo deixado de lado. Entretanto, duas equipes realizaram essa retomada sintética o que nos leva a pressupor que esses alunos não estavam mais se limitando à reprodução do que a professora ensinava na sala de aula, mas estavam avançando, indo além das orientações docentes e escaneando o referencial teórico de que dispunham em busca do diferencial para a apresentação deles.

E, se for assim, esse pressuposto investigativo estará apontando, também, para o modo afinado como parece que os alunos compreenderam a comparação que a professora fez entre expositor e especialista.

Episódio 3 – Caracterização das estruturas do gênero seminário			
Níveis	Arquivo de referência	Recurso didático	Descrição
3.2.3	37'.10".6 a 39'.19".6		Construção do conceito de especialista: P diz que “especialista” é aquele que estudou, pesquisou, treinou e por isso pode fazer um excelente trabalho e por isso as pessoas confiam nele.

Nesse sentido, o retrospecto final de RA assume função retórica na medida em que é usado como um reforço para convencer a banca e a platéia de que o grupo estudou e se preparou para a apresentação e por isso expõe o conteúdo com segurança. Esse domínio dos alunos é percebido pela banca que registra em seus comentários:

0.24'.56''.2 AvN - (...)e o que é mais importante... como não só no grupo quatro como em todos os grupos a gente percebeu que não houve jamais nenhuma forma de (conflito) de conteúdo o que significa que foram os comentários finais nossos que **vocês realmente estudaram e quando se estuda não tem nervosismo não tem vergonha não tem nada que abale o seu conteúdo...** (...)o que nós estamos pontuando aqui como lição está na postura na forma como você se colocou na na medida que saiu a sua voz mas em/ jamais em nenhum momento (...) você entrou em contradição muito pelo contrário né? foi tudo bem/ foi tudo perfeito e fazendo a questão um pouco/só retomando **a questão do retrospecto falado pela/pela diretora é muito bom a questão de você apresentar tudo e depois fazer um retrospecto que é bom/muito bom nesse tipo de trabalho por quê?...** você trabalhou tudo detalhadamente à medida que você vai tomando depois numa/ num comentário geral né? **fazendo um retrospecto traz de uma certa forma éh::: como é que se diz... tranquilidade pra quem tá ouvindo você**

O esforço das outras equipes em se “especializar” nos temas de seus seminários também é reconhecido pelos professores apreciadores, embora não com o mesmo entusiasmo com que avaliaram a equipe que discorreu sobre Gil Vicente. Mas de que modo, com que instrumentos, em que lugar do trabalho docente se dá essa metamorfose do aluno em “especialista”⁴¹? A nossa análise dos episódios aponta os instrumentos da paráfrase e da institucionalização de conceitos como um desses lugares. A sinopse do episódio 6 pode ser uma boa ilustração:

Episódio 6 – Tomada de notas			
Níveis	Arquivo de referência	Recurso didático	Descrição
6.3.2	13'.11".7		Após cada parágrafo lido, P pára e, com os alunos, extrai as idéias que interessam e vai anotando no quadro-branco. Nesse movimento, P interage com os alunos, faz perguntas, discute pontos divergentes e ambos, P e alunos, vão construindo a lista de notas. No movimento de ler, interpretar e anotar, P vai construindo paráfrases e institucionalizando conceitos
6.3.2.1	15'.24".4		P inicia construção de paráfrase de regra clássica
6.3.2.2	17'.10".1		P institucionaliza o conceito de “regra clássica”
6.3.2.3	17'.40".0		P parafraseia o sentido de “fusão”
6.3.4	21'.23".5 a 24'.46".8		P inicia a construção coletiva da paráfrase de “forma literária”. Para construir essa paráfrase, a P explora, com os alunos, informações sobre as formas lírica, épica e dramática.
6.3.4.1	22'.52".4		P parafraseia “ode”
6.3.5	25'.52".9		P retoma o sentido de “fusão”, discutido antes, e reparafraseia-o
6.3.6	27'.40".5		P institucionaliza o conceito de gênero lírico
6.3.7	28'.48".4 a 29'.52".7		P constrói com os alunos paráfrase de subjetividade
6.3.8	30'.35".2 a 32'.00"		P e alunos constroem relação entre gênero lírico e música
6.3.9	34'.31".4 a 34'.55".9		P pergunta aos alunos se eles entendem o que é algo cômico e conduz a construção das paráfrases de “trágico” e de “cômico”
6.3.10	35'.59".8 a 36'.44".7		Paráfrase de “herói” – construção coletiva
6.3.11	37'.02".4 a 38'.00"		Paráfrase de “vilão” – construção coletiva
6.3.16	41'.56".2		P retoma o conceito de “forma” parafraseado na leitura do texto anterior para ampliá-lo, relacionando-o com os conceitos de verso e estrofe
6.3.17			P institucionaliza conceito de “verso”
6.3.18	43'.15".3		P institucionaliza conceito de “estrofe”
6.3.22	50'.16".9 a 51'.14".2		P constrói com os alunos a distinção entre fatos reais e fatos inventados
6.3.24	1.00'.23".8		P parafraseia “verossimilhança”

A institucionalização de conceitos, gesto docente amplo muito freqüente nas práticas de sala de aula entre outras formas por meio da paráfrase e recorrente em todos os episódios da sequência didática que estamos

⁴¹ Nos modos concebidos por Schneuwly (2004) e desenvolvidos por nós quando modelizamos o gênero.

analisando, são instrumentos docentes de grande complexidade cuja dimensão não nos cabe investigar neste estudo. Entretanto, um aspecto observado nos dados permite uma breve reflexão: a paráfrase, como evidenciamos no item anterior, aparece no trabalho docente tanto como instrumento de ensino quanto como objeto de ensino, prática docente tradicional e regular e nisso não há nada de novo, mas, talvez, seja indicativo o modo como a professora se movimenta entre a construção dos conceitos, momento em que envolve os alunos no parafraseamento, ampliando e enraizando seus conhecimentos, e a institucionalização dos conceitos, momento em que se apropria dos saberes institucionalizados para dar reconhecimento teórico aos conceitos construídos. É provável que esse movimento docente contribua para a segurança com que os alunos, depois, durante a exposição de seus conteúdos, também navegam entre os saberes instituídos e a reconstrução desses saberes. Isto é, os alunos sentem-se seguros para comentar o assunto que estão desenvolvendo, compará-los, contextualizá-los, explicá-los de uma forma mais didatizada, como fez CR ou RA, no fragmento abaixo:

0.46'.34''.3	RA	vou explicar pra vocês um pouquinho mais... sobre: a obras de: Gil Vicente (...)ele escreveu principalmente auto e farsa alguém de vocês já sabe o que é um auto o que é uma farsa?
0.46'.47''.0	A?	não ((aluno da platéia))
0.46'.48''.4	RA	bom eles são gêneros dramáticos... o auto tem origem lá na idade média onde eles têm personagens que são alegóricos e também representam figuras humanas um exemplo aqui do nosso tempo pra até pra ajudar vocês a entender um pouco mais seria o auto da compadecida que foi até transformado em filme vocês já assistiram esse filme?

Mas, se, por um lado, o gesto docente de parafrasear amplia os conhecimentos do aluno, melhora a sua performance no momento da exposição, por outro lado, os alunos não chegam zerados em nossas salas de aula e as competências adquiridas que eles trazem também se revelam no modo como desempenham suas atividades. Sob essas duas influências, alguns alunos falam com mais desenvoltura, outros com menos e outros, ainda, nem têm coragem de falar em público. RA e RO, por exemplo, traziam uma bagagem cultural evangélica em que a exposição pública, nas igrejas e nas ruas, é freqüente; o aluno E, conforme revelou durante a oficina de “Tomada de

notas” e de “Construção do texto expositivo”, já tinha práticas de resumo de textos.

Assim, o desenvolvimento de E, RA e RO não detém muito a nossa atenção porque julgamos que eles cresceriam independentemente do trabalho da professora, embora, talvez, num ritmo um pouco mais lento. O avanço de CA e JA, por outro lado, talvez só tenha sido possível porque eles estavam inseridos em um contexto de uso orientado da linguagem oral. Uma coisa é dizer como fazer para expor; outra, bem diferente, é realizar a exposição. Em CA e JA, a aprendizagem dos instrumentos lingüísticos desenvolveu potencialidades expositivas; de modo diferente, entretanto, ocorreu com RA e RO que já tinham um bom domínio da posição pública. Para estes, o domínio dos instrumentos lingüísticos permite que eles avancem do uso dos conceitos para a capacidade de manipular e redefinir esses conceitos, razão por que, discretamente, regulam a participação de cada componente do grupo em função do efeito que, provavelmente, pretendiam produzir no público.

Mas o recorte acima também abre para uma outra preocupação docente muito presente durante os ensaios: os modos de uso da linguagem oral em situações formais públicas. Também, nesse aspecto temos um movimento indicativo porque, embora a gramática normativa não tenha sido objeto específico de ensino nos módulos, a exposição final, em todos os expositores, aparece marcada pelo uso monitorado da língua oral padrão. Vejamos os comentários valorativos da banca:

Episódio 11 – Comentários da Banca apreciadora			
11	32'.59''.8		Av N: alunos não usaram o “né”. Sinalizaram a passagem da fala, a mudança das estruturas, vocabulário que se aprende, que não é do uso cotidiano. Repete que ELA teve muita dificuldade para superar o uso do “né”, e o “tio né” não esteve presente na exposição dos alunos.
0.32'.59''.8	AvN	(...) do meu trabalho lá do workshop da especialização eu gostava muito do né... adorava esse né pois é né? que é um vício de linguagem... então cada hora que a gente ia ensaiar éramos três no grupo aí as meninas diziam tu já estás falando né aí eu tá bom vou me policiar aí eu começava a me policiar dava um tópico daqui a pouco pois é né? (...) quer dizer isso é difícil e muitos de vocês () da linguagem... vou passar a palavra pro meu ami:go pra minha cole:ga... né? vai tomar a pala:vra vou fazer u:m/as considerações fina:is quer dizer vocabulá::rios que realmente não são ... do nosso cotidiano e que a gente teve que aprender	

		a dominá-lo... né?... embora a gente não vá perder jamais porque você num vai chegar pro seu colega
		[
0.33'.47''.9	Plat	né::?
0.33'.48''.9	AvN	e dizer o:lha deixa eu fazer umas considerações finais aqui contigo (...)((a platéia repete e brinca com o uso do "né" pela professora N))... quer dizer num é simplesmente trabalhar uma questão gramatic/
0.33'.39''.6	AvV	o tio né o tio né que é muito popular não esteve presente aqui hoje na nossa/ num é?

O comentário de AvN aponta para o fenômeno de reconstrução da linguagem e da realidade. Talvez, seja um bom lugar para arriscarmos um parecer a respeito do modo “*como* a realidade determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN, 1929/1997, p. 40) naquele contexto escolar particular.

A nova forma lingüística usada pelos expositores, seja na época do workshop da especialização seja na apresentação do seminário objeto deste estudo, revela-se produto da interação discursiva de indivíduos organizados no campo da comunicação escolar (BAKHTIN, 1929/1997; 2003). A comentadora se serve de um marcador da oralidade – *né*, o *tema* de seu comentário – que os alunos conseguiram evitar em suas falas para mostrar que tanto ela (no workshop) quanto os alunos (agora, no seminário) precisaram aprender um novo uso da linguagem e essa aprendizagem se fez mediada pelo exercício interlocutivo com outros indivíduos – no caso dela, as colegas de workshop; no caso dos alunos, a professora e a pesquisadora.

Para além do exercício interlocutivo, entretanto, percebemos a situação real imediata de exposição oral pública que pressiona emocionalmente os locutores a usarem uma linguagem formal como um instrumento de valorização de sua imagem pessoal e social. Afinal, dificilmente, alguém se submete a uma exposição pública sem se importar com a impressão que vai causar. No caso dos alunos, também percebemos outro dado do contexto: o fato dos expositores estarem sendo apreciados por uma banca de especialistas de cuja avaliação, de todo modo, resultaria uma medida de seu trabalho e, principalmente, o fato de serem partícipes de uma pesquisa acadêmica pela UFPA que, como já mencionamos, é a universidade de maior prestígio da região. Mais do que impressionar o público, os expositores parece que intencionavam causar uma boa impressão nesses interlocutores,

especialmente, os do contexto acadêmico que, posteriormente, iriam fixar no texto impresso e divulgar em outras esferas da comunicação a imagem de estudante que eles gerassem. Para isso, precisavam convencer esses interlocutores de que estavam seguros do que falavam, de que dominavam aquele assunto. Nesse sentido, dominar a linguagem daquela esfera da comunicação apresenta-se como uma estratégia argumentativa de grande força retórica. No caso dos alunos, esse domínio é mediado pelo trabalho da professora que apresenta o registro formal considerado adequado para o gênero, propõe os exercícios e gerencia a aprendizagem.

De acordo com esse parecer, o contexto de pesquisa acadêmica mediada pelo gênero seminário obrigou os alunos a reconstruírem seus modos de falar em público, de fazer uma exposição oral e de pensar sobre a linguagem. Eles poderiam rejeitar o contexto, como outros colegas seus fizeram e a respeito dos quais falaremos mais adiante, mas essa atitude lhes diminuiria a imagem discente e parece que, naquele momento, a construção da qualidade do ethos de estudante, inicialmente valorizada na primeira seqüência didática, tinha mais importância.

Bakhtin diz que o outro é a razão do nosso enunciado e que da nossa relação axiológica com esse outro depende o valor com que nos relacionaremos com nosso enunciado. Nesse sentido, por causa da relação axiológica que há entre os alunos e os seus interlocutores é que eles empenham-se em dominar o conteúdo e os recursos lingüísticos do gênero seminário ensinado pela professora. Mas, ao mesmo tempo em que esse contexto real determina a linguagem que os alunos usam, as formas que esse uso toma reflete e refrata a realidade. É assim que os alunos expõem com mais ou menos desenvoltura, mais presos ou mais independentes do roteiro, mais ou menos distanciados das orientações docentes recebidas. Pelo uso da linguagem, podemos inferir, por exemplo, que o aluno E, têm um nível de letramento mais desenvolvido do que CA, que CA tem medo de falar em público ao contrário de RA e RO que parecem tão habituados à prática de elocução pública. Entretanto, para cada um, dependendo do lugar sociolingüístico em que se encontre, a realidade torna-se uma nova realidade porque o gênero seminário, enquanto lugar de interação lingüística, ocupa um lugar novo na vida dele e ele um lugar novo na sociedade. É mais ou menos

assim que, neste contexto particular, percebemos esse movimento dialógico e dialético em que a realidade determina o signo ao mesmo tempo em que o signo reflete e refrata a realidade em transformação. Mas essa é, também, uma percepção refratada porque filtrada pelo nosso olhar subjetivo que tenta ver, dessa nossa posição exotópica, pelos olhos deles, o que supomos que eles não vêem.

Por todo o dito, a partir dos recortes confrontados, neste item de nossa análise, parece-nos que, efetivamente, os modos como os alunos se apropriaram do gênero seminário escolar, em sua produção final, é uma resposta positiva ao trabalho da professora. A performance de JA e CA, por exemplo, na exposição final, embora, aparentemente, apareça reduzida em relação à dos colegas, em função do discurso muito preso ao roteiro, aspecto, delicadamente, observado pelos professores apreciadores, o fato desses alunos terem conseguido expor diante de uma platéia desconhecida e de uma banca de professores convidados para apreciá-los, foi, sem dúvida, um grande progresso, resultado concreto e inconfundível do trabalho docente. É assim, também, que a professora colaboradora avalia a apresentação final dos alunos:

Episódio 11 – Comentários da Banca apreciadora			
Níveis	Arquivo de referência	Recurso didático	Descrição
11.0	34'.29".2		P, sem dizer nomes, parabeniza alunos que não falavam nada na exposição inicial e superaram esse medo na segunda apresentação; relata um pouco das dificuldades enfrentadas pelos alunos e professoras para levar a cabo o projeto; lamenta pelos alunos que desistiram no meio do percurso. Diz que deu muito trabalho, foram muitos os obstáculos, problemas de calendário, finais de semana comprometidos, mas que o esforço valeu a pena. Parabeniza a Banca e agradece a todos.
0.34'.29''.2	P		professor a gente nunca satisfaz plenamente né? ((assentimento oral na platéia))(...) e teve gente que na primeira apresentação inicial que não falava que a gente não conseguia ouvir na-da-nada vocês ainda ouviram MU:Ito tinha gente que nem olha:va pra (...) e aqui falou BEM eu estou assim muito feliz porque os alunos que/ disseram professora a gente não vai conseguir vão conseguir sim (...)mas como nós falamos requer trabalho MUITO trabalho... (...) finais de semanas comprometidos manhãs não podia... nada vai ter que dar um jeito ((enquanto a professora fala os alunos dos grupos vão enumerando outras dificuldades enfrentadas))
0.36'.55''.3	A(s)		feriados((a professora assente com a cabeça))
0.36'.57''.4	P		né?... mas... num valeu a pena?

O amadurecimento de CA e JA nos faz pressupor que, talvez, a aprendizagem, como produto do trabalho docente, como sinalizado pela professora, não resida em gestos tão largos do professor (ou, pelo menos, não somente), mas nos pequenos gestos como olhar de perto a tentativa particular, individual de um aluno em desenvolver uma atividade, apontar-lhe os desvios, sugerir outras possibilidades para aquele desvio. O fato de termos, coletivamente e colaborativamente, preparado e organizado o roteiro de apresentação, com a troca de idéias, com os alunos opinando, sugerindo e decidindo parece que deu a eles mais segurança e autonomia na hora de expor. Isso é possível, uma vez que, nesse contexto, eles não estavam mais isolados, defendendo seus trabalhos apoiados apenas em suas próprias experiências, ao contrário, sentiam-se integrados em um círculo sociocultural e institucional mais amplo que se estendia para além dos muros da escola e que, naquele momento, tinha o amparo da academia, representada pela pesquisadora mestranda. Entretanto, manter os alunos firmes na decisão de expor diante de uma platéia e de uma banca apreciadora e, principalmente, diante da quantidade de trabalho que os aguardava, não foi fácil, como sinalizado pela professora na abertura da exposição final.

Episódio 10 – Produção final			
Níveis	Arquivo de referência	Recurso didático	Descrição
10.0.1			P fala, brevemente, sobre o trabalho e o empenho dos alunos nos dias que antecederam àquele momento. (...)

0.02'.45''.9 P - (...)hoje é um dia muito especial que é a culminância de um árduo trabalho... árduo principalmente para os alunos e para nós professores que insistimos nesse trabalho... o aluno quando ele/ é colocada alguma proposta pra ele ele aceita num primeiro momento mas quando ele vê a QUANTIDADE DE TRABALHO que tem que ser feito... muitos não/ preferem não arriscar e desistir então nós professores estivemos o tempo todo fazendo de tudo para que eles estivessem todo tempo fortalecidos e perceberem o quanto é importante esse trabalho pra eles e o quanto eles são capazes

Em nossa opinião, esse corpo-a-corpo é importante não só por recarregar as forças e interesses dos alunos, mas porque cria uma cumplicidade que, talvez, seja importante para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que faz de alunos e professor discípulos de um

mesmo pensamento, transformando-os em produtores de conhecimentos em vez de meros reprodutores, como sugere Geraldi (2003).

Mas o comentário da professora alerta para um movimento discente apenas mencionado no capítulo em que descrevemos a constituição dos dados e que requer, agora, um comentário mais apreciativo: a desistência de vários alunos em participar da seqüência didática seminário escolar.

Episódio 10 – Produção final			
Níveis	Arquivo de referência	Recurso didático	Descrição
10.0.1			P fala, brevemente, sobre o trabalho e o empenho dos alunos nos dias que antecederam àquele momento. (...)
0.02'.45''.9 P - (...)infelizmente a gente não conseguiu atingir todos os alunos tá... no primeiro momento a turma ela ficou (toda)no trabalho mas depois alguns alunos acabaram desistindo isso nos deixa triste por um lado mas também felizes porque os que permaneceram permaneceram porque compreenderam que isso é importante para a formação deles			

Quando relatamos o contexto em que realizamos a primeira seqüência didática, que funcionou como seqüência-piloto desta pesquisa, falamos do entusiasmo com que os alunos desenvolveram aquelas atividades e da expectativa favorável que rondava a segunda seqüência, prevista para ser desenvolvida no segundo semestre de 2006. Falamos, também, das nossas dificuldades em sincronizar nosso planejamento com as lacunas que foram aparecendo no calendário escolar do segundo semestre e de como os alunos foram, aos poucos, se ausentando da sala de aula.

Episódio 6 – Tomada de notas	
0.02'.34''.5-P (...)o que me entristece na verdade é que os alunos ainda estão muito amarrados na questão de nota né? se a nota da primeira e a segunda foi boa não estão nem aí pra terceira e pra quarta avaliação isto não é só com o MEU trabalho com o primeiro ano em TODas as turmas a gente percebe isso... o aluno tem um rendimento melhorado na/ no primeiro semestre no segundo semestre ele deixa de vir pra escola... vem esporadicamente né? até deixa de fazer as atividades da escola porque sabe que possivelmente com um ou dois pontos multiplica por três ele tá aprovado... ISSO É EN-TRIS-TE-CE-DOR... (...)a gente não tem culpa do calendário do segundo semestre ter tanto feriAdo num é/ olha a semana passada num foi feriado mas foi dado folga para ()para que nós pudéssemos fazer uma reavaliação uma reflexão do nosso trabalho na escola né? então como foi marcado aula na quarta-feira aluno deve reclamado ()mas num era feriAdo num era folga...	
0.06'.20''.9-P - (...)aquilo que apre/ que o Júnior aprendeu no filme tá fresquinho na cabeça dele agora esta semana então com o trabalho de hoje vai facilitar pra fazer o trabalho se a gente deixar pra/ a minha aula só é quando só... na próxima quinta-feira... então por isso eu pedi a aula da	

professora Roseane e a aula da professora Vera num é isso? nós vamos ter que marcar aula pra sexta-feira... (tá bom porque)isso aqui a gente não vai conseguir terminar hoje... dia vinte e nove não tem condições... então na sexta-feira a gente vai ter que marcar sexta-feira não é feri-a-dO sexta-feira se não houver aula é porque foi... o chamado enforcado... num é feriado feriado é amanhã e mais... **aviso final o aluno que não comparecer na aula de hoje e na aula de amanhã tá fora da quarta avaliação... quarta avaliação não TEM segunda chamada tá bom** (...)então avisem os colegas de vocês que se não aparecerem na aula de sexta-feira vão estar fora infelizmente porque num tem mais condição sabem quando será nosso seminário? sábado sábado dia onze

Parece que os recortes acima desnudam, enfim, a faceta usineira do trabalho docente, uma vez que revelam a função operária da professora que corre contra o tempo para manter a produtividade de seu trabalho. Até este momento de nossa análise, cuidadosamente, empenhamo-nos, apenas, em evidenciar o trabalho realizado pela professora e, embora não tenha sido intencional, culminamos por reproduzir a identidade missionária, de que Tardif e Lessard (2005) nos falaram, em que o ensino se dá num ambiente fechado, distanciado e imune aos problemas externos à escola. Segundo essa imagem mitificada, nada impede o *verdadeiro* professor de ensinar, nem os eventos do contexto nem os problemas familiares seus e de seus alunos-objetos de trabalho que se submetem, docilmente, à transformação que o professor implementa. Mas, de repente, os recortes acima flagram uma situação de conflito na interação da professora com os alunos e confrontam-nos com uma das faces nebulosas do trabalho docente.

Embora os problemas no calendário escolar atinjam os seus dias de aula, a professora, para dar conta das atividades planejadas, insiste em manter a carga horária prevista, procedimento nada costumeiro em nossas escolas. A decisão dela não parece muito agradável e, então, ela começa a viver um dilema, este, sim, bastante rotineiro em nossas salas de aula: alguns alunos começam a escapar de seu controle gerencial (seus argumentos já não são suficientes para mantê-los na classe nem as atividades propostas cativam mais como fizeram as atividades da seqüência didática anterior). A interação discursiva na sala de aula parece um campo de batalha (arena de embates, diria Bakhtin) em que, para conservar seus alunos, objetos de atuação de seu trabalho, a professora luta com todas as armas que o discurso lhe provê,

inclusive com o instrumento da coerção, contra um inimigo invisível e inatingível.

Mas, nem a ameaça de ficar sem a quarta avaliação surte o efeito desejado. Apenas quinze alunos, de uma turma inicial de quarenta e cinco, permaneceram firmes até o fim da tarefa. E foi a produção dessa seleta que passou por nosso olhar valorativo neste último item de nossa análise.

Alguns desses alunos já se haviam afastado da escola por motivos variados (alguns porque tiveram problemas com gangs e com a polícia, outros, porque começaram a trabalhar no horário da aula, a maternidade afastou algumas alunas que não conseguiram conciliar as demandas domésticas com as escolares) e não são as suas ausências que preocupam a professora. O que está estressando a professora e dificultando seu trabalho é o grande número de feriados, facultados e “enforcados” que já são tradicionais no segundo semestre letivo das escolas públicas do Pará e que exercem uma influência ética sobre a relação valorativa dos alunos com os saberes escolares maior do que a dela e a dos valores que ela representa.

A classe que, até a pouco, nos deu a impressão de um ambiente fechado, em que a professora trabalhava em perfeita interação com os alunos, sem interferência do mundo exterior, desaparece e, no lugar dela, enxergamos uma sala de aula bombardeada pelos eventos socioculturais (Círio, eleição, semana da pátria etc.) que suspendem as aulas, mandam os alunos para casa e dificultam o jogo interativo da professora que precisa encontrar um jeito de segurar os alunos na classe, caso contrário, não haveria tempo de realizar a seqüência didática conforme planejada. É nesse dilema que a professora apela para a coerção. Mas a natureza humana do objeto-aluno lhes dá vontade própria e os faz resistir ao domínio docente. E eles se vão.

Com o calendário escolar fragmentado, a professora precisou negociar, com os alunos, ajustes no calendário da seqüência didática, de modo que as perdas fossem as mínimas possíveis. Negociou horários com outros colegas, negociou sábados com os alunos, manteve as atividades dos dias “enforcados”, um jogo tenso que resultou na fragmentação de algumas oficinas e no replanejamento de outras, produzindo algumas aulas muito longas e cansativas e outras que, embora não fossem longas, interrompiam a atividade no meio para completá-la em outro dia. A sensação anterior de que as

atividades docentes se realizavam num ritmo regular e contínuo desaparece e, em seu lugar, vemos um trabalho intensivo e fragmentado, com a professora correndo contra o tempo para dar conta da produtividade a que se propôs.

A instituição escolar, embora acate as alterações no calendário, determinadas pela instância superior, sabe que, no final do ano letivo, terá que prestar contas da produtividade dos professores, tarefa que se reveste de importância se lembrarmos que a escola passava por intervenção administrativa. Os professores, por sua vez, têm liberdade para gerenciar esses períodos quebrados como lhes parecer melhor, mas também sabem que lhes será cobrado o rendimento dos alunos e, em função disso, muitos deles apelam para o *exercício da capatazia* e trabalham com atividades extraclases, instrumento que nem sempre gera aprendizagem, mas que sempre pode simulá-la. Mas a professora colaboradora, em virtude do contexto de pesquisa acadêmica em que se encontrava, não podia se servir do recurso da capatazia e sofre. Sofrimento, provavelmente, ampliado por saber que seu compromisso profissional estava “roubando” de sua família, especialmente de seu filho, pequeno e doente, momentos preciosos de interação familiar.

Se, por um lado, a consciência da dimensão ética de seu trabalho faz a professora sofrer, em parte, pelas perdas familiares, em parte, por não ter conseguido atingir todos os alunos, ou seja, por não ter conseguido uma produtividade completa, por outro lado, os condicionamentos impostos pelo calendário escolar e o compromisso assumido com nossa pesquisa, que, de todo modo, também encerraria suas atividades no final do ano letivo, determinam o ritmo e o tempo dessa produtividade. A professora tem consciência de que seu trabalho será apreciado num contexto acadêmico. É possível que essa expectativa lhe imponha um certo “dever” de produzir resultados elogiáveis. O desejo de construir uma imagem favorável de si justifica melhor o sacrifício de tantos dias de descanso e de lazer junto a sua família do que, tão somente, o amor ao trabalho. Talvez, mais do que os alunos, o principal interlocutor da professora, aquele outro que influenciou na sua estratégia discursiva tenha sido a documentadora/pesquisadora e todo o processo de análise posterior que ela representa.

Mas, se os alunos foram tão motivados pela primeira seqüência didática, o que os teria feito se desinteressar assim tão facilmente? Dizer que os alunos

depreciaram as aulas da professora simplesmente porque queriam ficar de férias, juntamente com os demais colegas, não parece uma explicação pouco convincente?

Os motivos que levaram os alunos a abandonar a professora no meio da seqüência de ensino, a nosso ver, a exemplo do que vimos com Chervel (1998), passam pelos modos como os objetos de ensino são, historicamente, constituídos e pelos interesses sociais que eles representam. No que diz respeito à primeira seqüência didática, além do fato de que o primeiro semestre não teve muitos problemas com o calendário⁴², é relevante lembrar que essa seqüência teve por objeto de ensino o gênero crônica, um gênero do domínio da escrita, que, além de ser um objeto literário, voltava seu foco para a produção de textos, tradicionalmente conhecida pelos alunos como prática de redação e um dos grandes problemas da escolaridade. Embora a proposta de ensino fosse inovadora, é possível que o prestígio com que a seqüência foi recebida advenha do objeto “produção textual-redação”, legitimado pela tradição retórica e de grande interesse social, especialmente para quem pretenda fazer um vestibular. Em contrapartida, na seqüência seminário, nem um dos saberes clássicos, nem o ensino da gramática normativa - saber cujo prestígio vem de longa data na história do ensino do português, como vimos com Soares (2002) – ganha relevância.

Se desviarmos o foco de nossa análise da relação valorativa dos alunos para com a professora e focalizarmos o lugar ideológico que o gênero seminário tem ocupado enquanto objeto de ensino, no contexto escolar, talvez possamos ver o conflito interacional, nessa seqüência de ensino, tendo sua gênese na identidade que os interlocutores da sala de aula assumem em relação a esse objeto. O ensino de gêneros orais não tem tradição em nossas escolas, não é um conteúdo curricular imposto pelo sistema escolar como obrigatório para a complementaridade escolar do aluno. No gesto de ensinar o gênero seminário escolar, a professora sai do posto redutor, mas autoritário, de transmissora de saberes tradicionais e convida os alunos a saírem de seus lugares de receptores para a acompanharem na aventura de produzir novos saberes. Os quinze alunos que a seguem, a exemplo dos discípulos de outras

⁴² No primeiro semestre, apenas a Copa do Mundo (2006) antecipou a finalização dos trabalhos escolares.

épocas, mudam suas relações com o objeto seminário; os outros mantêm-se na identidade de receptores. Para estes, se a professora não estava transmitindo saberes selecionados pelo sistema escolar e que, portanto, eles seriam obrigados a aprender, mas “inventando” saberes outros, então, eles não eram obrigados a permanecer na sala de aula. E considerando o valor secundário que a escola, aparentemente, tem no sistema de produção, ficar na sala de aula parecia perda de tempo quando havia outras coisas mais interessantes a fazer. Nesse contexto, podiam afastar-se e voltar quando terminassem os feriados para a quarta avaliação, evento escolar, esse, sim, obrigatório para o aluno receptor. E foi o que fizeram.

Esse movimento dos três pólos do triângulo didático entre o que é tradicional e o que é inovador nas práticas de ensino permite que retomemos a reflexão que iniciamos no primeiro capítulo a respeito do ensino tradicional e dos discursos que nele se fazem. Como a análise da seqüência de ensino nos evidencia, a prática pedagógica da professora se faz a partir dos procedimentos tradicionais de ensino apontados por Chervel (1998): a professora expõe o conteúdo, gerencia reflexões lingüísticas que conduzem à assimilação dos conteúdos, isto é, transformam os objetos de ensino em objetos ensinados, orienta a fixação da aprendizagem por meio de exercícios e submete os alunos a uma situação de apreciação valorativa da aprendizagem. É, portanto, uma prática tradicional de ensino - nos modos concebidos por Chervel, em que todo ensino se realiza, historicamente, por práticas tradicionais -, mas que não veicula o discurso pedagógico que considera o ensino tradicional um “método do passado”, arcaico e infrutífero e isso, provavelmente, por causa da abordagem inovadora que a professora dá ao objeto de ensino. A professora elege um objeto que não tem tradição de ensino; não se limita à reprodução de conceitos instituídos, mas propõe a investigação desse novo saber amparada na parceria com a academia e na vinculação ao contexto; ouve a voz dos alunos e considera as condições de produção e recepção de cada um deles; parte desse saber para o estudo dos objetos gramaticais que nele têm lugar ancorada na reflexão lingüística e não na memorização de regras gramaticais etc. Ou seja, pela abordagem dada, não se pode usar a desculpa de dizer que o desinteresse dos alunos fosse consequência de uma prática pedagógica antiquada e descontextualizada. Ao

contrário, a expectativa era de que a abordagem dada exercesse uma força atrativa sobre os alunos maior que o contexto. Entretanto, o “não tradicional” não gerou o efeito esperado.

O que parece curioso, num momento em que o discurso pedagógico dominante é aquele que condena o tradicional e prestigia a inovação, é o fato de que os alunos que debandaram o fizeram, possivelmente, porque o saberes ensinados não eram saberes tradicionais na história do ensino do português. É provável que se a professora tivesse dito “Vou dar aula de análise sintática / de teoria literária / vou passar uma redação e quem faltar tá fora da quarta avaliação” a turma tivesse permanecido em peso na sala de aula, apesar dos feriados. Essa leitura se afina com o nosso pressuposto anterior a respeito do equívoco como o ensino tradicional está sendo concebido. A análise sugere que o que determina a frequência dos alunos na sala de aula não é o fato da aula ser tradicional ou inovadora, mas se o saber que está sendo ensinado tem ou não prestígio sócio-ideológico na cultura escolar local. Nesse sentido, talvez o fato de o ensino da oralidade ainda não ter o estatuto de ensino de português ajude a explicar o apreço diferenciado que recebeu da turma.

Entretanto, ver a escola como simples reprodução do modelo usineiro implica vê-la, também, como lugar de reprodução de saberes de referência e ao professor, como um operário transmissor de verdades inquestionáveis, tarefeiro refém do contexto escolar. A análise que propomos, neste estudo, sugere que essa analogia não se sustenta não apenas porque os saberes são reconstruídos pelo contexto escolar, mas porque os três pólos do triângulo didático modificam-se dialeticamente regulados pela interatividade e pela heterogeneidade que marcam as salas de aula e o trabalho docente. O conflito gerado pela heterogeneidade da turma, se, por um lado, desequilibrou as relações de poder que dava o controle do jogo interacional à professora, por outro lado, obrigou que tanto professora quanto alunos assumissem um lugar ideológico no discurso escolar. Para aqueles que ocuparam o lugar ativo de produtores de conhecimento, o saber escolar se revestiu de valor ontológico (*mas também felizes porque os que permaneceram permaneceram porque compreenderam que isso é importante para a formação deles*); para os que se mantiveram no lugar de receptores, o saber escolar se revelou um objeto de consumo de pouco valor comercial e social (*o aluno tem um rendimento*

melhorado na/ no primeiro semestre no segundo semestre ele deixa de vir pra escola vem esporadicamente né? até deixa de fazer as atividades da escola porque sabe que possivelmente com um ou dois pontos multiplica por três ele tá aprovado)

Embora o percentual daqueles que mudaram sua relação ética com os saberes escolares seja minoria, isso não nos parece desestimulante, uma vez que essa minoria que enfrentou os seminários, certamente, serão semeadores de uma nova cultura escolar. Esse ponto de vista nos permite pensar que a escola pode até reproduzir o modelo usineiro e transmitir saberes teóricos, mas ela pode fazer mais do que isso. Ela pode desmitificar a cultura usineira escolar e semear uma nova escola. Afinal, avançando um pouco ao que diz Almeida (2005, p. 16), Educação, mais do que um problema pedagógico e social, parece ser, também, um problema ideológico.

Neste capítulo, procuramos evidenciar alguns instrumentos que a professora utilizou para tornar ensinável o gênero discursivo seminário escolar e para transformar os objetos de ensino, que nesse processo de didatização tiveram lugar, em objetos ensinados. Demonstramos que, embora os instrumentos de que o professor se utiliza sejam construídos historicamente e se encontrem sob domínio público, o ato de ensinar se faz a partir de uma tradição escolar e de uma cultura própria da docência: os modos históricos como a escola e os professores promovem a transformação dos modos de fazer, pensar e falar dos alunos. Entretanto, embora a modelização, a simulação, a leitura oral, a aula expositiva, o trabalho em grupos e o instrumento da tarefa, além dos instrumentos materiais etc. sejam práticas docentes históricas, esses instrumentos só se completam no professor e, da forma que o professor der a essa completude, depende a qualidade da transformação de seu objeto de trabalho – os alunos. Em outras palavras, dependendo dos modos de apropriação dos instrumentos de ensino, o professor poderá franquear ao aluno a opção pelo incremento de suas práticas socioculturais, ampliar-lhes os horizontes, ou reforçar as correntes que o aprisionam.

Também, demonstramos, por meio do confronto entre a produção inicial, a produção final e os comentários da banca apreciadora, que a apropriação de saberes é uma operação discursiva complexa e gradativa que varia de aluno para aluno, uma vez que, embora o modelo teórico tenha estado presente em todas as equipes, a heterogeneidade lingüística reapareceu nas formas diferenciadas que cada seminário assumiu e na performance particular de cada expositor que, mesmo construindo seu perfil a partir do diálogo com os outros expositores, mantém sua alteridade.

Finalmente, construímos uma reflexão a respeito da identidade usineira defendendo que a escola, embora reproduza o modelo usineiro, é mais do que um espaço de reprodução de modelos e de saberes de referência, uma vez que a interação dialógica e dialética que tem lugar na sala de aula modifica os parceiros do processo ensino-aprendizagem, possibilitando a modificação da cultura escolar e, em última instância, a inserção dos alunos de modo crítico em outras práticas públicas de construção da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esta dissertação, propomos problematizar o trabalho docente no ensino língua materna por meio de gêneros discursivos a partir do confronto de duas dimensões desse trabalho: de um lado a dimensão teórico-epistemológica de constituição e circulação dos saberes de ensino; de outro lado, a dimensão teórico-metodológica em que analisamos as práticas de ensino, e os instrumentos didáticos em evidência nessas práticas.

Do ponto de vista teórico-epistemológico, investigar as formas do trabalho do professor pelo foco nos instrumentos didáticos integra uma discussão mais ampla sobre o ensino de gêneros discursivos e que tem por objeto problematizar os modos como determinados objetos de saber sobre a linguagem circulam em práticas efetivas de ensino-aprendizagem da disciplina língua, em nosso estudo, a língua portuguesa.

A consideração dessas práticas tem sido apontada como indispensável para que se compreenda como tais saberes se investem, no seio delas, do estatuto de objetos de ensino e, mais ainda, de objetos ensinados (v. Dolz, Ronveaux & Schneuwly (no prelo); Dolz & Schneuwly 2002; Schneuwly, Cordeiro & Dolz 2006).

A descrição e análise que propusemos anteriormente relativa ao ensino do seminário ilustram a ênfase na problematização dos gêneros como objetos inextricavelmente integrados a uma determinada prática social, a prática escolar obviamente incluída. Nesse campo social particular, o procedimento da modelização institui os gêneros discursivos (em nosso caso particular, o gênero seminário escolar), no estatuto de objetos de ensino, legitima-os por meio da filiação a uma corrente teórica de dimensão acadêmico-científica e faz do modelo didático um importante instrumento de formação docente e de ensino-aprendizagem, uma vez que gera, na interação do professor com a academia e do professor com seus alunos, um campo de possibilidades de reflexões sobre os saberes. A instituição desse objeto e os modos como vai sendo reconfigurado na aula – estruturando-a e sendo por ela estruturado – é mediada pelo professor, sendo, portanto, pelo menos do ponto de vista institucional, tarefa dele. Embora seja mais ou menos consensual, conforme os

pertencimentos teórico-disciplinares dos estudos, considerar o professor o *mediador*, o *facilitador*, o *agente* do processo ensino-aprendizagem, é ainda rara a descrição das formas de seu trabalho, dos instrumentos de que se utiliza para semiotizar o objeto de saber no espaço da sala de aula.

O propósito deste estudo buscou contemplar justamente esse foco. Nele, buscamos olhar mais de perto os gestos de uma professora, em uma intervenção didática de ensino do gênero oral formal público seminário, e apreender os recursos instituídos em instrumentos de ensino no seio de seu trabalho docente. Para Schneuwly, a transposição de um objeto de ensino em objeto de estudo só é possível de maneira indireta e isso é feito por meio da decomposição (em suas dimensões constitutivas) desse objeto e dos instrumentos que possibilitam sua semiotização. Como aponta o autor e mostram as análises anteriores, os instrumentos do professor semiotizam o objeto de dois modos complementares: presentificando esse objeto e decompondo-o em suas dimensões constitutivas, condições para que ele seja ensinado.

Segundo Gomes-Santos & Abreu (2007), “a identidade *disciplinar* de um objeto (no sentido de sua pertinência à ordem de uma disciplina escolar)” é constituída no confronto de pelo menos duas ordens de determinações:

- determinações de natureza didática: relativas aos modos de elaboração dos saberes escolares, o que supõe que eles podem ser segmentados em dimensões ensináveis e que “integram um desenho curricular mais amplo, que inclui procedimentos e instrumentos de avaliação” (GOMES-SANTOS E ABREU, 2007);
- determinações de natureza mais propriamente enunciativo-discursiva: relativas aos modos como se concretiza a apropriação desses saberes mediada pelo jogo interlocutivo entre professor e aluno e “na tradição textual que permite sua circulação e seu reconhecimento públicos no campo escolar” (GOMES-SANTOS E ABREU, 2007).

A análise dessas duas ordens de determinações (a partir do confronto entre os modos como o professor ensina e os modos como o aluno se apropria dos objetos ensinados) complexifica-se quando o objeto em questão é um gênero oral como o seminário escolar, presente na tradição escolar embora raramente tomado (como ocorre para quase todos os gêneros orais) como

objeto de ensino sistemático e, como tal, pouco investigado pela tradição acadêmica brasileira.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a implementação da pesquisa colaborativa de natureza etnográfica parece que revitaliza o trabalho docente a partir do momento em que a construção do modelo didático insere a professora colaboradora num processo de produção de saberes de ensino e restabelece o diálogo entre a sala de aula e a academia. A abertura do diálogo entre o campo da pesquisa e a academia rompe com a condição de solidão em que o professor realiza o seu trabalho, liberta-o da ilusão de autonomia (TARDIF e LESSARD, 2005) e mostra-se produtivo para os três pólos: para o professor colaborador, para o pesquisador e para a instituição acadêmica. Entretanto, a condição de professor colaborador revela-se uma tarefa pesada e exigente, haja vista a numerosa carga horária que o professor já tem e as responsabilidades novas que passa a assumir. Nesse sentido, não seria negativo se a academia criasse mecanismos que estimulassem o professor da educação básica a estudar e a colaborar com a pesquisa acadêmica, mecanismos que prestigiassem – e, talvez, capitalizassem – a colaboração do professor. A formação de um banco de professores colaboradores, talvez, seja uma idéia que mereça apreciação.

Inversamente à tradicional separação pedagógica, a união dos dois pólos do saber, o teórico e o pragmático, aparece em nosso estudo, fazendo eco ao que já dizia Diderot em sua Enciclopédia:

Aquele que sabe somente a geometria intelectual é normalmente um homem sem destreza, e um artesão que tem somente a geometria experimental é um operário muito limitado... Sobre certos problemas, tenho certeza que é impossível conseguir algo satisfatório das duas geometrias em separado". (Diderot apud GERALDI, op cit p. XXIII)

Como vimos com Gomes-Santos (2005), é reduzido o intercâmbio entre pesquisadores e professores, particularmente no Pará, para discutir a relação entre linguagem e ensino de língua materna. Incentivar a formação acadêmica continuada dos professores de forma séria e eficiente, abrir possibilidades para que o professor possa ampliar sua formação teórica é condição para o avanço da qualidade do ensino, mas será uma meta impossível enquanto o ensino e o trabalho docente forem proletarizados, no dizer de Tardif e Lessard (2005),

proletarização alimentada com o isolamento dos professores em suas classes, em suas escolas, com a ilusão de que experiência pessoal é critério de competência. É preciso profissionalizar o ensino e os professores, é preciso aproximá-los e envolvê-los nos ciclos de debates teóricos e acadêmicos, é preciso “derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas” (Tardif e Lessard, 2005, p. 26)

A descrição das práticas de sala de aula, na linha que implementamos neste estudo, evidencia que há muito mais à sombra do trabalho docente do que têm revelado os estudos que se limitam à política da denúncia e da receita. O trabalho docente, considerado na sua dimensão ergonômica (TARDIF e LESSARD, 2005), complexifica-se em função da organização usineira que a escola se propõe reproduzir (que cria a ilusão de igualdade entre os saberes escolares e os saberes de referência e estabelece prazos para que o professor reproduza esses saberes e mostre resultados) em contradição com a dimensão interativa própria da cultura docente, que gera conflitos, desequilibra as relações de poder e ameaça a produtividade do professor, assujeitando-o a um ritmo estressante de trabalho. Entretanto, talvez as relações de poder que são decorrentes da dimensão interativa do trabalho docente sejam as frestas que permitam a ruptura desse assujeitamento que tem feito do professor um mero tarefeiro, reproduzidor da cultura usineira. Quer dizer, nas outras profissões que têm como objeto o ser humano, as relações de poder não entram tanto em conflito como é possível e ocorre na sala de aula. Entre o médico e o paciente, por exemplo, não é muito freqüente o paciente questionar o diagnóstico ou os procedimentos ou a receita do médico, quer dizer, dificilmente o doente põe em conflito a autoridade ou o poder do médico, a assimetria é mais estável. No trabalho docente, talvez, justamente porque o professor busque levar o aluno a questionar o mundo, a ser crítico, ele também se veja objeto dessa crítica. Um jogo paradoxal em que, ao mesmo tempo em que o professor se esforça em manter a assimetria dos papéis, seu trabalho consiste em instrumentalizar o aluno a romper essa assimetria. Parece que aí, nessa dimensão dialética, conflitante, encontra-se a abertura para que a escola não seja apenas um espaço de reprodução de modelos culturais, em nossa época, os modelos usineiros de trabalho, produção e consumo. O fato de ser um lugar de

fenômenos contraditórios, de conflito, de confronto de idéias e ações, de choque, de embate, justamente isso pode fazer dela, num processo histórico, também o aparelho e o espaço de ruptura desse modelo de relações tanto dentro quanto fora da escola. Em nossa análise, o fato de mais da metade da turma ter desmerecido a proposta de ensino da professora perde importância na medida em que os quinze alunos que a seguiram tornam-se brotos de uma nova cultura escolar.

É nesse espaço que a tecnologia da interação, marca do trabalho docente, pode se transformar em instrumento de modificação de um estado cultural global e passagem para a construção de uma nova escola, o que é possível quando o professor, provocado por um elemento externo que vê o que ele, em sua clausura, não vê, avança para além da ilusão de autonomia que o limita e integra-se em um círculo dialógico mais amplo de reflexão e construção de saberes de ensino. Não é preciso esperar que o contexto seja ideal para que modifiquemos nossa prática docente se acreditarmos com Geraldi (2003) que:

no interior das contradições que se apresentam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola (GERALDI, 2005, p. 40).

Estamos chegando ao fim de nossa escritura. Descrever as formas do trabalho docente, afirmam Gomes-Santos e Abreu (2007), aparece como passo imprescindível (talvez preliminar) para que se compreendam outros aspectos da dinâmica complexa em que se processa a circulação de objetos de saber sobre a linguagem no espaço da aula de português. Todavia, uma tarefa dessa natureza parece exigir o incremento de instrumentos de pesquisa que contemplem a investigação das práticas de ensino-aprendizagem em sua complexidade constitutiva, ao mesmo tempo didática e lingüística (enunciativo-discursiva).

Nesse sentido, o estudo que implementamos, ao propor o procedimento metodológico colaborativo, aponta para a revitalização que o diálogo entre a academia e a sala de aula pode gerar - tanto para as práticas de ensino que se fazem na educação básica quanto para a produção acadêmico-científica - e

encaminha para a possibilidade de novos estudos que investiguem os modos como os saberes sobre a linguagem, mediados por esse diálogo, são reconfigurados nas duas esferas do sistema educacional (do lado acadêmico, a investigação de saberes a ensinar; do lado escolar, a transposição desses saberes em objetos de ensino e estes em objetos ensinados).

Embora não fosse central, em nossa temática, este estudo inicia uma reflexão introdutória a respeito da problemática do ensino tradicional e convoca mais e melhores diálogos sobre esse objeto temático.

Outra possibilidade que nos provocou a reflexão durante todo o processo de nosso estudo, mas que, também, não foi contemplada em função da delimitação que propusemos, tem a ver com as marcas enunciativas do pesquisador-mestrando no trabalho da professora colaboradora e mais ainda na leitura que faz de seu trabalho, ou seja, as fronteiras difusas que são construídas entre pesquisador e colaborador e que conduzem à modificação de suas práticas didáticas. Em outras palavras: em que ponto os dados analisados são produtos do trabalho do professor colaborador e não do pesquisador e vice-versa?

E há também o gênero “crônica” que funcionou como seqüência piloto em nossa pesquisa e não foi explorado. Investigar, de modo comparado, a circulação de um gênero escrito e de um gênero oral, considerados os seus modos de instituição e constituição em seus estatutos de objetos de ensino, pode ajudar a compreender o lugar que esses objetos ocupam na esfera escolar, assim como as diferenças enunciativo-discursivas que os modos de sua apropriação colocam em perspectiva, para alunos e professores.

Enfim, se pensávamos que estávamos chegando ao fim, enganamo-nos: chegamos ao fim deste enunciado concreto, mas estamos no meio de uma corrente de diálogos sem fim e abertos para ouvir outras vozes possíveis.

Referências

ALMEIDA, M. J. Ensinar português? In GERALDI (org). *O texto na sala de aula*. Editora Ática, Coleção Na Sala de Aula, 2005.

AMORIN, M. Cronotopo e exotopia. In BRAIT (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas, São Paulo, Papirus, 1995.

_____. Questões do Cotidiano na Escola de 1 ° Grau. Série Idéias, nº 11, São Paulo: FDE, 1991, p. 71-83.

AURÉLIO. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Editora Nova Fronteira, Nona Edição, 1986.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN. *Estética da criação verbal*, Martins Fontes, São Paulo, 1997/2003.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In BAKHTIN. *Estética da criação verbal*, Martins Fontes, São Paulo, 1997/2003.

BAKHTIN/VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Editora Hucitec, São Paulo, 1929/1997.

BARBOSA, J. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In ROJO (org). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. Mercado de Letras, EDUC, 2005.

BAZERMAN, CH. (2004) Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A. P. & J. C. HOFFNAGEL (orgs., trads.) *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São paulo: Cortez Editora, 2005.

BEZERRA, P. Polifonia. In BRAIT (org). *Bakhtin conceitos-chave*. Editora Contexto, São Paulo, 2005.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de línguas: faces discursivas da textualidade. In: ROJO (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000/2005.

BRONCKART, J. P. & GIGER, I. La Transposition Didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, p. 35-38.

BUNZEN, C. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino/aprendizagem de língua materna. In COVRE (org.). *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá*

de Bakhtin. São Carlos (SP): Grupo de Estudos dos Gêneros Discursivos – GEGE, 2004.

CEREJA, R.; MAGALHÃES, T.C. *Português: linguagens*. Vol. Único, Ensino Médio, ATUAL editora, 2005.

CHAVES, M. H. R. A retextualização de gêneros no ensino fundamental: trabalhando com classificados. In CRUZ (org). *III Workshop do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual*. UFPA, Pará, 2005.

CHERVEL, A. *La Culture Scolaire – Une approche historique*. BELIN, 8, rue Férou, 75006, Paris, 1998.

CHEVALLARD, I. La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné. Suivie de CHEVALLARD, Ives. et JOHSUA, Marie-Alberte. *Un exemple d'analyse de la transposition didactique*. La pensee sauvage, editions. 1991.

DE PIETRO e SCHNEUWLY. Le modèle didactique du genre: um concept de l'ingénierie didactique. In Les cahiers Théodile, nº 3, Janvier, 2003. Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, 2003.

DIONÍSIO; MACHADO & BEZERRA. *Gêneros Textuais e Ensino*. Ed. Lucerna, Rio de Janeiro, 2005.

DOLZ; SCHNEUWLY; de PIETRO; ZAHND. A exposição oral. In SCHNEUWLY; DOLZ et al (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras, São Paulo, 2004.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. La construction de l'objet enseigné en classe de français. Analyse du travail enseignant en grammaire et en production écrite (Projet de Recherche). Section de Psychologie et Sciences de l'Education – Université de Genève, 2002.

DOLZ et al. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In SCHNEUWLY; DOLZ et al (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras, São Paulo, 2001/2004.

DOLZ et al. O oral como texto: como construir um objeto de ensino? In SCHNEUWLY; DOLZ et al (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras, São Paulo, 1997/2004.

DOSTOIÉVSKI, F. *Crime e Castigo*. Tradução, prefácio e notas de Paulo Bezerra, Editora 34, São Paulo, 2001.

GALEMBECK, P. T. Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo. In PRETI (org). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997.

- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. Martins Fontes, São Paulo, 2003.
- GOFFMAN, E. Footing. In RIBEIRO & GACEZ (org). *Sociolinguística Interacional*. Humanística. Edições Loyola, São Paulo, 1979/2002.
- GOMES-SANTOS, S. N. A circulação de saberes no domínio acadêmico-científico: o conceito de gênero em/como questão. In COVRE (org). *Químera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos (SP): Grupo de Estudos dos Gêneros Discursivos – GEGE, 2004.
- GOMES-SANTOS, S. N. Das relações entre linguagem e ensino de língua: a produção acadêmica paraense em foco. In *Moara – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará*, nº 24, 2005.
- GOMES-SANTOS, S. N. & ABREU, I. D. Um olhar sobre a aula de português: materialidade discursiva e economia didática. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE (org.). *O Espelho de Bakhtin*. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2007.
- GOULART, C. G. Uma experiência com o ensino do gênero exposição oral em seminário no ensino fundamental. In *Moara – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará*. Belém, PA: UFPA, nº. 26, 2006.
- KOCH, I. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Contexto, 2004.
- MARCUSCHI. *Da fala para a Escrita – atividades de retextualização*. Cortez Editora, São Paulo, 2003.
- MOITA LOPES. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, vol. 10, nº 2, p. 329-338, 1994.
- _____. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In SIGNORINI & CAVALCANTI(org). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Mercado de Letras. Campinas, SP, 1998.
- _____. *Oficina de Lingüística Aplicada – A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Mercado de Letras, Campinas, São Paulo, 2003.
- POMPÍLIO, B. W. et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In ROJO (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000/2005.
- ROJO, R. H. R. Modelização Didática e Planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In KLEIMAN (org). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. Mercado de Letras, EDUC, 2005.

_____. Práticas de ensino em língua materna: Interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In KLEIMAN, A. & CAVALCANTE, A. (orgs). *Linguística aplicada : duas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SCHNEUWLI, B. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. Université de Genève, *Repères*, no. 22, 2000.

_____. La tâche : outil de l'enseignant, Metaphore ou concept? In DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. et al (dir). *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8^e. Colloque International de la DFLM – Neuchâtel 26-28 septembre 2001). Neuchâtel : IRDP [CD-ROM]2001.

_____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In Schneuwly & Dolz (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 129-147, 2004.

_____. De l'utilité de la transposition didactique. In CHISS et al (org). *Didactique du Français, fondements d'une discipline*, de boeck, 2005.

SCHNEUWLY ; CORDEIRO et DOLZ. À la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. In SCHNEUWLY et al (dir). *Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques*. GRAFE, Université de Genève, n° 14, 2005.

SCHNEUWLY & DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY ; DOLZ & RONVEAUX. Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. In PERRIN & REUTER (orgs). *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion (no prelo).

SIGNORINI, I. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. Ed. Parábola, SP, 2006.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In BAGNO (org.). *Linguística da norma*. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

STEINBERG, M. *Os elementos não-verbais da comunicação*. Ed. Atual, Série Lendo, 1988.

TANNEM, D. e WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplo de um exame / consulta médica. In RIBEIRO e GARCEZ (org). *Sociolinguística Interacional – humanística*, Edições Loyola, São Paulo, 2002.

TARDIF, M. & LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien*. Canadá/Belgique: Presses de l'Université Laval/De Boeck, 1999.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2005.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, Maringá, 23(1):27-32, 2001, ISSN 1415-6814, 2001.

VIGOTSKI. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes editora, São Paulo, 2005.