

REFLEXÃO E ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NO CONTEXTO DE UM PROJETO DE PRODUÇÃO TEATRAL

Rozana Aparecida Lopes Messias¹ (UNESP/ Marília)

RESUMO: O artigo em questão representa uma primeira análise de alguns dados da pesquisa, em desenvolvimento, Reflexão e Ensino de Gêneros Textuais no Contexto de um Projeto de Produção Teatral, empreendida em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Buscamos, então, salientar uma breve reflexão sobre os conhecimentos tácitos que impregnam a ação dos participantes, desvirtuando seus objetivos de ação conjunta e, ainda, discutir algumas questões acerca de gêneros orais no interior das pretensões do trabalho desenvolvido.

ABSTRACT: This paper represents the first analysis of some data collected for the research: “Reflection and Teaching of Oral Genres in the Context of a Drama Project”. This study is still in development and has been undertaken in a public school in the country of São Paulo state. We aim to point out a brief reflection about the tacit knowledge, which impregnates the action of the participants, changing their objectives of joint action and, yet, discuss some questions that concern the oral genres in the development of the project.

1. Introdução

A preocupação com o ensino de gêneros textuais orais nos níveis Fundamental e Médio tem sido expressa, atualmente, em diversos textos de estudos lingüísticos e educacionais, fazendo parte, inclusive, das proposições dos PCNs para o Ensino de Língua Portuguesa. Neste sentido, observei, em trabalho anterior intitulado *A oralidade nas aulas de língua portuguesa: análise de um caso* (MESSIAS, 2002), como um professor de língua portuguesa, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, tratava a produção de textos orais em suas aulas. A partir das constatações efetuadas no referido estudo voltei à mesma realidade escolar para, desta vez, empreender uma pesquisa-ação orientada pela inquietação em compreender a reflexão do professor acerca das propostas norteadas pela concepção de gêneros textuais, sobretudo os orais, e como esse profissional vê a sua própria prática, tendo em vista tais pressupostos.

O que guia o projeto em questão é a crença de que somente por meio da reflexão sobre a própria prática o professor conseguirá encontrar respostas para suas indagações sobre questões teóricas que norteiam o ensino de sua matéria e o processo ensino/aprendizagem de suas aulas. Assim, impulsiona esta ação o desejo de interferir na prática das aulas de língua portuguesa, a partir do estudo e reflexão conjunta com os professores da disciplina de língua portuguesa sobre os conceitos de texto, gênero e discurso baseados em uma perspectiva dialógica da língua. Nesse contexto, o desejo de implementar e compreender o funcionamento de práticas sistematizadas de produção de textos orais em sala de aula orienta o presente trabalho, ainda em execução.

Tendo como suporte as idéias expostas, inseri-me, no início de 2006, nas reuniões de HTPC dos professores de língua portuguesa, de uma escola pública de Maracá, interior do estado de São Paulo. Buscava, então, uma forma de interagir com os professores interessados em estudar textos que versassem sobre o ensino de língua portuguesa, baseados na utilização da concepção de gêneros textuais, sobretudo os orais. A partir de discussões conjuntas, procurava refletir sobre questões práticas das aulas de língua portuguesa e propor um trabalho que incentivasse a produção de textos orais, especialmente o debate e a exposição oral de temas pré-estabelecidos. Para tal intento, colaboravam, e ainda colaboram, comigo, três professores e uma coordenadora pedagógica, sendo os primeiros, interessados em discutir a prática de sala de aula e “aprender” formas eficientes de intervenção pedagógica para o dia a dia de suas aulas, e a segunda, em refletir acerca de questões que envolvem as práticas de ensino/aprendizagem na escola e, também, “aprender”² formas de intervenção no cotidiano escolar.

¹ romessias@cabonnet.com.br

² Saliento a palavra “aprender” pois percebo que os professores acreditam que a intervenção externa, no caso, a minha presença enquanto pesquisadora pode auxiliá-los na solução de problemas enfrentados na prática de ensino, sobretudo no que tange às questões de conteúdo das matérias por eles ensinadas.

Este era, em princípio, o panorama que permeava os encontros semanais promovidos na escola. Durante o primeiro mês, entre os textos discutidos saliento o de Santos (SANTOS, in: PAULIUKONIS e GAVAZZI, 2005), em que a autora levanta um debate sobre aspectos positivos e negativos dos PCNs para o ensino de língua portuguesa (3º e 4º Ciclo). Segundo ela, um ponto ruim desse documento está em seu caráter impositivo. Porém, observa aspectos positivos, principalmente o fato da relevância dada ao trabalho com textos: segundo os PCN, é a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, que fará o aluno perceber como se estrutura sua língua (...) a reflexão sobre língua e linguagem, e, comparando textos orais e escritos, dos mais diversos gêneros, o aluno vai percebendo as variações lingüísticas” (p.175) e, ainda, “o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola” (p. 174) ou “discussões político-pedagógicas à parte, não se pode negar que os Parâmetros têm seu valor e vêm servindo, ao menos, para levantar o debate a respeito do ensino de língua portuguesa (p. 173).

Lemos, também, um texto de Carneiro (in: PAULIUKONIS e GAVAZZI, 2005), cuja seleção deveu-se ao fato de o autor salientar algumas formas de transposição de teorias lingüísticas, tais como a análise do discurso, a lingüística textual e a teoria dos gêneros textuais para atividades práticas de aula de língua portuguesa. Nesse sentido, reforça a idéia de que os professores “sabem todos eles da importância dos já não tão recentes estudos textuais para o seu trabalho (...) mas falta-lhes uma sistematização desses conhecimentos para que possam trabalhar de forma didaticamente organizada” (p.59). Busquei, então, direcionar as discussões para a reflexão de como se dá o ensino de língua e de algumas proposições feitas por alguns lingüistas aplicados. Meu intuito era, naquele momento, verificar como os professores entendiam e refletiam a sua própria prática a partir de conceitos específicos, tais como o de gêneros textuais, tipos textuais e sua aplicação no ensino de práticas de produção de textos escritos e orais, sendo, esta última, modalidade praticamente inexistente, fato já constatado em pesquisa anterior na mesma realidade escolar.

2. Os encontros: espaço de redirecionamentos

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

“Os professores falaram sobre sua formação, seus professores etc. Concluíram, os formados por uma universidade pública (entre 88 e 98), que aprenderam um pouco do que sabem de lingüística aplicada nas aulas de Língua Portuguesa e que o curso de Lingüística deixava a desejar, no que diz respeito às questões de aplicação teórica ao ensino de língua. O Professor 3 elogiou as disciplinas da universidade particular de onde ainda é aluno; disse ter até uma disciplina específica de Análise do Discurso”. (Anotações do dia 12/04/2006)

Dois dos professores participantes procuravam mostrar que as atividades de produção de textos por eles desenvolvidas estava coerente com as propostas de trabalho observadas nas leituras. Já a terceira professora, em alguns momentos, salientava os equívocos teóricos cometidos, sobretudo no tocante à confusão entre gêneros e tipos textuais. O que me chamou a atenção nessas colocações foi o fato de que a professora que se mostrava mais crítica em relação ao próprio trabalho era, justamente, a que possuía formação acadêmica mais longa que os demais, havendo cursado um programa de mestrado em literatura em uma universidade pública, bem conceituada. Essa ocorrência levou-me à consideração sobre a questão da reflexão orientada pelos pressupostos teóricos da própria profissão, aqueles produzidos pela experiência.

Ponderei, naqueles momentos, que a experiência e a habilidade de leitura mais aperfeiçoada, promovida pelos anos dedicados à pesquisa e à leitura, possibilitavam à professora com maior tempo de formação acadêmica pensar mais profundamente sobre a densidade das ações de aprendizagem discutidas nos encontros. Mesmo assim, não vi por parte da mesma uma expressiva observação e valorização de sua experiência prática. Tal fato reforça a idéia de um meio acadêmico alheio à experiência dos indivíduos e abre precedente para o alerta de Larrosa (2004, p. 29) sobre a dificuldade ou mesmo a impossibilidade incomparável do homem contemporâneo

de elaborar as experiências, de dar-lhes um sentido próprio. E se as experiências não se elaboram, se não adquirem um sentido, seja qual for, em relação à própria vida, não podem chamar-se, estritamente, experiências. E, por isso, não se podem transmitir (p. 29, tradução nossa).

Os outros professores, por suas vezes, aparentavam maior superficialidade ao expressarem suas atividades práticas. Em determinados momentos expressavam-se com o intuito de mostrar que o desenvolvimento do trabalho com textos em suas aulas estavam em sintonia com o que propunham os referências (PCNs, 1998) para tal atividade, o que pode ser observado no relato

“A Professora 1 fazia muitas anotações, olhava os livros que eu havia levado, anotava as bibliografias, mas parecia, contudo, estar pouco à vontade. Ela fez algumas inserções dizendo que valorizava a produção de textos dos alunos e que não corrigia muito, para que o aluno não se sentisse desmotivado”. (Anotações do dia 5/04/2006)

Todos, porém, mostravam-se claramente interessados no material utilizado nas discussões. Isso ratificava minha impressão de que eles, realmente, acreditavam que eu traria respostas para as suas dúvidas e inquietações teóricas e práticas; mais ainda, que eu lhes daria uma proposta de trabalho para suas aulas. Essa forma de encarar a minha presença na escola reforça o que Pérez Gómez (1996) afirma sobre a formação do professor voltada para uma perspectiva técnica, pois os professores acreditam que sua função seja, apenas, a de colocar em prática os modelos didáticos produzidos por outras pessoas, ignorando a necessidade da reflexão sobre suas ações como fonte de produção de conhecimento. Segundo o autor, na perspectiva técnica de formação, o docente

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

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

A leitura dos fatos ocorridos nesses primeiros encontros fazia com que eu não sentisse ambiente propício para apresentar a proposta de trabalho com produção de debates e exposições orais. Atividades estas, cuja implementação eu buscava nas aulas de língua portuguesa. Sendo assim, continuei com a leitura de textos de lingüística aplicada e discussões acerca das inquietações surgidas.

Antes, porém, de prosseguir refletindo sobre as ações dos professores, volto-me à minha ação de pesquisadora e, espantosamente, percebo que a idéia de que a prática transformadora da ação dos professores partiria de fora da escola, também residia em mim. Afinal, não trazia, eu, uma proposta pré-estabelecida de trabalho voltada para a produção de textos orais (debate e exposição oral)? Até que ponto, então, não me encontrava, assim como aqueles professores, impregnada pelo espírito da racionalidade técnica? Tais questões fazem-se relevantes, pois não há como pensar na ação dos outros sem refletir sobre as minhas próprias ações no contexto educacional em que estou inserida. Nessa esteira, saliento o meu não considerar das palavras de Shön 1983 apud (PÉREZ GÓMEZ, 1986, p. 361)

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

Olhando mais de perto, observo que essa perspectiva, assumida em minhas ações iniciais, fazia com que eu não conseguisse apresentar as propostas de construção conjunta dos planos de aula de produção de textos orais. Na verdade a construção não era coletiva. Eu já havia construído, na medida em que selecionei, sozinha, os gêneros a serem trabalhados. Portanto, quando os professores demonstraram desejo em desenvolver atividades voltadas ao gênero teatro, senti-me mais segura em relação aos meus próprios objetivos de produzir ações conjuntas na escola. A este respeito saliento algumas anotações de pesquisa

“eles queriam o teatro, então este era o caminho perfeito, fazer algo que os professores desejavam realmente. Estava decidido; trabalharia, então, com a produção e encenação de textos teatrais” (anotações do dia 9/05/2006)

Ou:

“Neste dia acertamos a oficina de teatro que aconteceria no sábado, 24/06; conversamos, também, sobre as atividades de produção de peças teatrais para a semana artística prevista para acontecer no segundo semestre” (anotações de pesquisa do dia 20/06).

O fato de os professores quererem o teatro foi, para mim, muito importante, pois vi a possibilidade de empreender uma prática, realmente, significativa. Neste contexto, busco amparo nas palavras de Cabrera (in: BARBARA e RAMOS, 2003, p. 261) de que “é o nosso querer que nos leva nesta ou naquela direção; em consequência, é o nosso não querer ou não saber qual é o nosso querer que nos leva à estagnação, à inércia”. O desejo dos professores dava-me a certeza de meu próprio querer; a partir de então senti que era o momento propício para propor a ação, a elaboração e execução de propostas de produção e encenação de textos teatrais. Mesmo havendo pontos divergentes nos objetivos dos professores, pois alguns visavam à adaptação de textos literários e outros pensavam em produzir textos teatrais. A partir da prática da leitura de outros textos, em um aspecto todos foram unânimes: queriam explorar a criatividade dos alunos, fazer com que os mesmos desenvolvessem seu potencial escritor, leitor e a expressão oral em situações públicas.

Por seu turno, a coordenadora pedagógica salientou a importância de um projeto mais amplo que abarcasse os demais planos dos professores, e que visasse à implementação do que ela chama de “protagonismo juvenil”, que segundo a mesma significa fazer com que o aluno tenha voz, tenha espaço para desenvolver suas habilidades criativas. Nesta ocasião observei:

“a coordenadora animou-se visivelmente com a idéia de montar um projeto que visasse a produção e encenação de textos teatrais, tendo em vista a proposta da DE em promover o Protagonismo Juvenil que, segundo ela, relacionava-se ao fato de dar mais autonomia ao jovem (a voz e a vez)” (Anotações do dia 9/05/2006).

3. Definido o percurso: como achar o caminho?

A escolha dos professores em criar e encenar textos teatrais, como forma de empreender práticas de produção de gêneros orais com seus alunos, traz à tona vários questionamentos. Primeiro, as atividades teatrais poderiam servir de suporte para a conscientização do que seja, realmente, a produção oral, tendo em vista que nossa atenção reside nesta modalidade textual? É preciso, então, considerar que o teatro transcende os objetivos de nosso trabalho, pois mais que um gênero, é uma linguagem. Segundo, as concepções que os professores possuem do que seja linguagem oral e como as relacionam às atividades de ensino dessas modalidades de práticas de linguagem são dados de extrema relevância para compreendermos a essência de suas ações.

Em primeira instância, vale salientar as colocações de Marcuschi (1997) quando este reflete sobre a visão equivocada da língua falada nos manuais didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Entre suas constatações encontram-se afirmativas como “a terminologia para tratar a oralidade não se acha ainda bem fixada (...) confunde-se gíria com dialeto e regionalismo (...) inexistente a distinção entre oral e coloquial (...) falta uma concepção de língua falada (...)” (p. 46). O autor reforça, também, a existência de uma associação entre escrita/padrão e fala/não padrão; “as expressões idiomáticas e as frases feitas do dia a dia caracterizam a língua falada, como se esta pudesse ser captada na imanência do código (...) constata-se uma nítida consciência do gênero **diálogo**³ como única fonte clara para a presença de estratégias de fala (...)” (p. 47). Além do exposto, há, segundo o autor, o fato de que “os exercícios que se dedicam à oralidade privilegiam atividades de oralização da escrita (...) nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real (...) quase não há menções sistemáticas à **variação lingüística da fala**⁴, ignorando-se a variação na escrita” e, ainda, “não há exploração consistente sobre as formas de construção de sentido na fala” (p.47).

As considerações sobre os equívocos destinados à fala nos manuais didáticos avaliados por Marcuschi surgem da análise de “**58 livros** num total de **12.436** páginas impressas, sem contar as mais de **1.000** páginas

³ Grifo do autor

⁴ Grifo do autor

que figuram no início ou no final dos livros a título de **Manual do Professor**”⁵ (p. 47). A partir dessas constatações, e da experiência como professora de prática de ensino em cursos de Graduação em Letras, inicio minha reflexão sobre a escolha dos professores. É notória, realmente, a ausência de um espaço de reflexão sobre a relevância da língua falada nos processos de ensino/aprendizagem de língua portuguesa nesses espaços. A discussão sobre a importância dessa modalidade de utilização da língua acaba, na maioria das vezes, reduzida ao espaço das aulas de prática, nos últimos anos do curso, portanto sem tempo suficiente para o amadurecimento necessário. As aulas destinadas ao suporte teórico como, por exemplo, os estudos do discurso e a análise da conversação, não refletem na forma de os graduandos encararem a abordagem que os gêneros orais deveriam ter na prática didática.

Outra questão, também relevante, se relaciona aos equívocos do próprio entendimento do que seja, realmente, um ensino de língua portuguesa voltado à consideração da concepção de gêneros textuais. Assim, considerando o que os professores, meus companheiros de pesquisa, observaram sobre a sua própria formação, acrescido ao tratamento dado à oralidade nos manuais destinados a orientação da prática dos professores de língua, observa-se uma continuidade de equívocos e silenciamentos. De um lado, os equívocos no tocante à abordagem teórica, como expresso por Marcuschi; de outro lado, a ausência de proposições a respeito da modalidade oral, tendo em vista que o espaço destinado a tais práticas de linguagem nos manuais estudados não ultrapassou 2% do total das atividades propostas.

Assim, ao selecionarem o teatro como proposta de trabalho com a produção oral dos alunos os professores pensaram na possibilidade de expressão por meio de diálogos, que de certa forma representa sua concepção de fala. Além disso, expressam o desejo em desenvolver conteúdos da escrita, o que reforça a ideia de fala como oralização da escrita. Na tentativa de entender melhor o que os professores pensavam quando escolheram o teatro como forma de trabalhar com os gêneros orais, elaborei um questionário pedindo que elencassem objetivos para tal atividade. Abaixo, retrato as questões e as respostas de um dos professores, único a entregar o questionário respondido:

Exponha pelo menos 2 objetivos para:

a) O desenvolvimento de textos e apresentações teatrais na escola.

Através das apresentações teatrais na escola, poderei incluir varias aplicações de conteúdo que estavam já em meu plano de aula, como a introdução às tipologias textuais que já começam na formulação dos textos e se estendem para as apresentações e as variações e adequações lingüísticas que estão presentes em toda atividade de fala e escrita. (sic)

b) O desenvolvimento de atividades específicas dos conteúdos de língua portuguesa, a partir da produção e encenação de textos teatrais.

Através da produção dos textos teatrais as possibilidades de aplicação dos conteúdos da língua portuguesa são inúmeras, que vão desde regras gramáticas, treino ortográfico, coesão e coerência em fim a própria produção em si.

Quanto à encenação, é a melhor maneira de demonstrar a língua em uso, de forma a contextualizar o escrito, trabalhar com a fala, aplicar as adequações que o uso da língua nos possibilita, maneira essa que a meu ver demonstra ao aluno a importância de conhecer e dominar as variações de forma coerente. (sic)

Observarei, em princípio, algumas questões relacionadas à concepção de tipo e gênero textual “a introdução às tipologias textuais que já começam na formulação dos textos e se estendem para as apresentações e as variações e adequações lingüísticas que estão presentes em toda atividade de fala e escrita (sic)”. Não considero os problemas de ordem estrutural da escrita do professor; observo, apenas, como o mesmo expõe e relaciona questões teóricas à prática. Nesse caso, saliento a afirmação “as tipologias textuais iniciam na formulação dos textos e se estendem para as apresentações”, pois demonstra a não consideração das práticas sociais de utilização da linguagem que englobam os tipos textuais. De acordo com Marcuschi (2005, p. 25), “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” e ainda “a expressão ‘tipo de texto’ muito usado nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designa tipo, mas sim um gênero de texto” (idem).

⁵ Grifos do autor

O professor não tem clara a noção de que tipo de texto diz respeito às especificidades lingüísticas de constituição do texto. Assim, não observa que para pensar na elaboração de textos, no caso, para serem encenados, obrigatoriamente, deve-se considerar as questões voltadas às instâncias discursivas. A esse respeito, é fundamental, então, a observação dos domínios discursivos em que os discursos proferidos nos textos são produzidos. Outro aspecto interessante a ser destacado é, por exemplo, a consciência expressa na variação existente tanto na fala quanto na escrita, “*e as variações e adequações lingüísticas que estão presentes em toda atividade de fala e escrita*” (sic), o que demonstra, por parte do professor, uma idéia clara de que a estrutura de formalização dos textos varia dos níveis mais informais até os mais formalizados.

Esse posicionamento ratifica o que Marcuschi (1997) observa com relação ao entendimento por língua oral, expresso nos materiais didáticos por ele analisados. Por esse prisma, ao falar de domínios discursivos como sendo os responsáveis pelo surgimento dos discursos, representados nos gêneros e materializados nos textos que, por suas vezes, formalizam-se por tipologias, não há como esperar do professor um discurso diferente do que recebi, considerando a instância discursiva em que se encontra, ou seja, a escola. Tudo o que observei, até o presente momento, leva-me à ratificação da não consideração dos gêneros orais, fato já comprovado por Marcuschi (1997, 2001, 2005), Castilho (1997), Fávero; Andrade e Aquino (1999) etc. e por mim, (MESSIAS, 2003), em experiência de pesquisa anterior. Logo, o professor não encontra ambiente propício ao desenvolvimento de concepções adequadas a um trabalho efetivo com gêneros orais. Nesse contexto, aproprio-me das palavras de Orlandi (1988, p.11) :

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

Assim, as respostas do professor transparecem nitidamente o seu posicionamento, mais ainda a segunda colocação:

Através da produção dos textos teatrais as possibilidades de aplicação dos conteúdos da língua portuguesa são inúmeras, que vão desde regras gramáticas, treino ortográfico, coesão e coerência em fim a própria produção em si.

Quanto à encenação, é a melhor maneira de demonstrar a língua em uso, de forma a contextualizar o escrito, trabalhar com a fala, aplicar as adequações que o uso da língua nos possibilita, maneira essa que a meu ver demonstra ao aluno a importância de conhecer e dominar as variações de forma coerente. (sic)

Com relação à escrita dos textos teatrais o professor pretende trabalhar conteúdos formais de estruturação da língua e, finalmente, com as encenações, mostrar para os alunos as diferenças entre os níveis de linguagem, que embora ele não expresse sob esta alcunha é o que transparece, pois centra sua atenção à adequação do uso da língua atrelado à variação. Não há indícios de preocupação, com as questões discursivas e de gêneros, mais uma vez. E, este não dizer, diz por si só.

4. Fim de uma etapa, início de novas reflexões:

O que foi retratado nesse espaço configura-se como o início de uma reflexão que pretende ser contínua. Portanto, não pode apresentar-se como conclusão. Saliento, então, o quanto os conhecimentos tácitos do professor influenciam na proposição das atividades com gêneros orais; além disso, como as instâncias discursivas em que o professor encontra-se inserido influenciam na reformulação dos posicionamentos frente ao conhecimento cientificamente produzido. E, pior, nesse caso, não basta pensar apenas na instância escolar como geradora de equívocos teóricos, pois a própria avaliação dos materiais didáticos efetuada por Marcuschi (1997) mostra que o problema é anterior; está na formulação das propostas de trabalho que chegam à escola. Assim, como os professores acreditam ser a expressão oral característica essencial do teatro⁶, selecionam a produção e encenação de peças teatrais como forma de fazer com que seus alunos produzam gêneros orais e tomem consciência da formulação discursiva do texto falado, sem conscientizarem-se da essência do que seja, realmente, a modalidade oral de expressão da língua e suas relações com a escrita.

⁶Os professores não vêem o teatro como sendo uma linguagem diferenciada, pensam, apenas, na possibilidade de expressão oral por meio das falas dos personagens, além da possibilidade de organização da escrita, quando da produção dos textos.

5. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBARA, L. e RAMOS, R. de C. G. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CARNEIRO, A. D. Uma sinopse de uma gramática textual, In: PAULIUKONIS, Maria Ap. Lino e GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2005, p. 59-74.
- CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M.L.C.V.O. e AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. (1997) *Concepção de Língua Falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 30. 39-79.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MESSIAS, R. A. L. *A oralidade nas aulas de língua portuguesa: análise de um caso*. Assis, 2002. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual paulista. Assis, 2002.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. (Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa). *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- SANTOS, L. W. O ensino de língua portuguesa e os PCNs, In: PAULIUKONIS, Maria Ap. Lino e GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2005, p. 173-184.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2004.