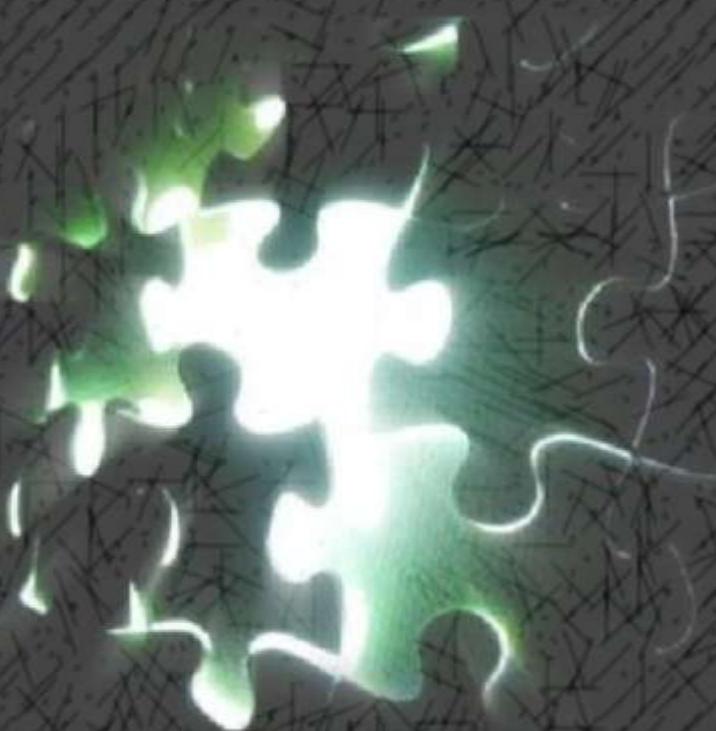


Ensino, pesquisa e formação de professores de  
Língua Portuguesa e de Literatura

Pedro Fernandes de Oliveira Neto  
Maria Lúcia Pessoa Sampaio  
José Cezinaldo Rocha Bessa  
(Orgs.)





Ensino, pesquisa e formação de professores de  
Língua Portuguesa e de Literatura

Pedro Fernandes de Oliveira Neto  
Maria Lúcia Pessoa Sampaio  
José Cezinaldo Rocha Bessa  
(Orgs.)



**Reitor**

Milton Marques de Medeiros

**Vice-reitor**

Aécio Cândido de Souza

**Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação**

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

**Editora-chefe**

Marcília Luzia Gomes da Costa

**Conselho Editorial**

Pedro Fernandes Ribeiro Neto, João de Deus Lima, Eduardo José Guerra Seabra, Humberto Jefferson de Medeiros, Messias Holanda Died, Sérgio Alexandre de Moraes Braga Júnior, José Roberto Alves Barbosa

**Ensino, pesquisa e formação de professores de Língua Portuguesa e de Literatura**

Pedro Fernandes de Oliveira Neto, Maria Lúcia Pessoa Sampaio e José Cezinaldo Rocha Bessa  
(Organizadores)

**Capa, projeto gráfico, editoração eletrônica e diagramação**

Pedro Fernandes de Oliveira Neto

**Revisão**

Janaina Silva Alves, Maria Leidiana Alves, Crígina Cibelle Pereira

1ª edição - 2011

**Catálogo da Publicação na Fonte.**

---

Ensino, pesquisa e formação de professores de Língua Portuguesa  
e de Literatura [recurso eletrônico] / Pedro Fernandes de Oliveira Neto, Maria Lúcia Pessoa  
Sampaio, José Cezinaldo Rocha Bessa (Orgs.) – Dados eletrônicos. – Mossoró: Edições UERN, 2011.

242p.

Texto Eletrônico.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://www.uern.br/edicoesuern/livro.asp>>

Inclui Bibliografia

ISBN: 978-85-7621-027-6

1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Formação de Professores. 4. Língua Portuguesa. 5. Literatura. I. Oliveira  
Neto, Pedro Fernandes de. II. Sampaio, Maria Lúcia Pessoa. III. Bessa, José Cezinaldo Rocha. IV. Título

CDD 370.7

---

Bibliotecário: Tiago Emanuel Maia Freire / CRB – 15/449

# Sumário

NOTA DOS ORGANIZADORES .....	07
------------------------------	----

APRESENTAÇÃO .....	09
--------------------	----

## PARTE I CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA PESQUISA

Construção de conhecimento: desafio para a graduação e para a pós-graduação .....	19
<i>Antonio Joaquim Severino</i>	

A problematização da pesquisa confrontado com o imaginário do doutorando .....	33
<i>Constantin Xypas</i>	

Formação de professores para além da sala de aula: pesquisa e transformação .....	47
<i>Francisca Eleodora Santos Severino</i>	

Do sacerdócio à roupa de cama: efeitos de representações na/da identidade do professor .....	67
<i>Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues</i> <i>Pollyanne Bicalho Ribeiro</i>	

## PARTE II ANÁLISE DO DISCURSO ACADÊMICO

A noção de gêneros discursivos na concepção bakhtiana e da sócio-retórica .....	79
--	----

<i>Maria Leidiana Alves</i>	
<i>Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa</i>	
Os efeitos de sentidos no Programa Geral de Disciplina (PGD) de Prática de Ensino .....	<b>89</b>
<i>Edmar Peixoto de Lima</i>	
<i>Gláucia Maria Bastos Marques</i>	
O dialogismo na escrita acadêmica: um estudo acerca do discurso citado em relatórios de estágio .....	<b>101</b>
<i>Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento</i>	
<i>José Cezinaldo Rocha Bessa</i>	
<i>Rosângela Alves dos Santos Bernardino</i>	
Produção de dados em sala de aula: documentação, simulação e escrita .....	<b>119</b>
<i>Thomas Massao Fairchild</i>	
<i>Mical de Melo Marcelino</i>	

### PARTE III ENSINO DE PORTUGUÊS E PESQUISA

Influências de L1 e L2 em produções escritas de aprendentes multilíngues francófonos de Português Língua Estrangeira (PLE) .....	<b>141</b>
<i>Rosiane Xypas</i>	
O ensino de Português em Guiné-Bissau: do trauma como língua materna ao desafio como língua segunda .....	<b>155</b>
<i>Sebastião Marques Cardoso</i>	
Conteúdos curriculares e procedimentos de ensino de aprendizagem na aula de língua portuguesa no ensino médio .....	<b>163</b>
<i>Célia M. M. Barbosa da Silva</i>	
<i>João Gomes da Silva Neto</i>	
Tecnologias, ciberespaço e inovações nas metodologias de ensino .....	<b>175</b>
<i>Guilherme Paiva de Carvalho Martins</i>	
<i>Marcela Carvalho Martins Amaral</i>	

### PARTE IV ENSINO DE LITERATURA E PESQUISA

Sobre literatura e ensino, considerações à procura de um sentido ou o encontro dos termos .....	<b>191</b>
<i>Pedro Fernandes de Oliveira Neto</i>	
Literatura, suas abordagens, métodos e avaliações: quando	

estudar dá prazer .....	<b>209</b>
<i>Carlos Gildemar Pontes</i>	
Texto literário: para além do recurso didático nas aulas de língua .....	<b>219</b>
<i>Regiane Santos Cabral de Paiva</i>	
<i>José de Paiva Rebouças</i>	
<i>Maria Lúcia Pessoa Sampaio</i>	
De Baldassare Castiglione a Fernando Pessoa: aprendendo e ensinando com os clássicos da literatura universal .....	<b>231</b>
<i>Maria Aparecida da Costa Gonçalves Ferreira</i>	
Um clássico em diálogo com a tradição (?): o teatro de William Shakespeare .....	<b>241</b>
<i>José Vilian Manguieira</i>	



## Nota dos organizadores

Este livro foi pensado já às vésperas de encerramento do VII Colóquio Nacional de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura (CMELP), que foi sediado no *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), em Pau dos Ferros, RN. Se neste evento contávamos com nomes e discussões importantes acerca de temas e questões que têm se tornado fundamentais para o debate nas licenciaturas em Letras e Pedagogia, o debate acerca do ensino, a pergunta que nos uniu em torno da proposta foi: por que não propagar o eco dessas vozes na cadência do material linguístico impresso no papel? Os textos aqui apresentados são, pois, o resultado ou eco das vozes daquele Colóquio de agosto de 2010.

Já de posse do feixe de textos que compõe esta edição partimos para a necessidade maior de nomeá-lo. E dar nome a este livro foi mais difícil do que pensávamos, dada a heterogeneidade dos materiais e a necessidade de não perdermos de vista o tema do evento – para os que não participaram do Colóquio, o tema que discutimos nessa edição foi “O ensino de Língua Portuguesa: dos conteúdos às metodologias”. É quando, depois de idas e vindas no trato com as palavras, nos vem o título que enforma estes materiais aqui apresentados: “Ensino, pesquisa e formação de professores de Língua Portuguesa e de Literatura”.

Organizamos um livro que, tanto quanto sabemos, não é um livro didático apresentado a leitores comuns, tampouco uma compilação gratuita de falas. Ele quer reivindicar um espaço próprio, no mesmo instante de tempo em que não se perde de uma conexão aos fios de outras vozes que discutem a sua dorsal – ensino-pesquisa-formação-de-professores. O zelo com esse eixo o leitor haverá de notar ao longo do conjunto de textos aqui apresentados. São textos que partem de um ponto de vista coerente e buscam cerzir com outras visões teóricas e/ou metodológicas um itinerário próprio, não perdendo, em nenhum instante, os padrões do estudo acadêmico, presente isso na própria tentativa de reformular as conceituações e os pressupostos sobre os quais se firmam as raízes de cada texto.

Qualquer especialista nos temas aqui tratados poderá certamente não se sentir satisfeito com os propósitos tratados nesses textos. Cremos, para efeito, que nenhuma das vozes que aqui se inscrevem, assim como as vozes mais experientes em determinados assuntos, visam esse propósito diante de questões tão amplas e em constante efeito de mutação como são as questões referentes ao ensino, à pesquisa e à formação profissional de professores de Língua Portuguesa e Literatura. Mas é fato que os seus autores têm o cuidado e o interesse em dar respostas para as perguntas que cada um levanta em seu texto.

Isso tudo vem compor, em linhas gerais, o perfil e o propósito deste livro, que se revela um caso real de colaboração de uma comunidade científica em torno de questões e problemáticas inerentes à sua área de atuação. Unidos por este interesse é que se depreende da pluralidade, a unidade desta edição.

Pau dos Ferros, maio de 2011.

Pedro Fernandes de Oliveira Neto

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

José Cezinaldo Rocha Bessa

## Apresentação

Quando os organizadores do CMELP, especialmente a Professora Maria Lúcia Pessoa Sampaio me pediu para redigir a introdução do presente livro referente ao Colóquio realizado em Pau dos Ferros-RN de agosto de 2010, fiquei muito honrado, mas também um pouco inquieto. Sendo professor de Ciências da Educação na França, teria eu as competências necessárias para realizar bem tal tarefa? Então, me lembrei que antes de meu doutorado em Educação, fui titular de um diploma de Letras Clássicas pela Universidade de Atenas onde estudei durante cinco anos as literaturas gregas e comparadas, como também linguística, gramática histórica, etc. Enfim, o assunto tratado no CMELP não me era estranho. Com bastante alegria e ao mesmo tempo com certa apreensão, por causa da qualidade de meu português, aceitei o desafio. Ora, acabei me apaixonando pela leitura dos textos graças à qualidade da escrita, à sua profundidade e à sua coerência.

Este livro é composto de quatro partes: a primeira trata da *Formação dos Professores pela Pesquisa*, a segunda, da *Análise do discurso acadêmico*, a terceira do *Ensino da Língua Portuguesa* e a quarta do *Ensino da Literatura*. O mesmo fio condutor atravessa as quatro partes do livro: o da convicção que “não há bom ensino sem pesquisa”. Fiéis a esta convicção, os organizadores do CMELP prolonga cada uma das partes por uma pesquisa fundamental indo além do ensino de línguas e literaturas. Contudo, procederemos por ordem e começaremos... pelo começo.

Os quatro capítulos da primeira parte têm em comum a convicção que a

formação dos professores à pesquisa e pela pesquisa constitui o caminho supremo que leva à construção de um saber pessoal.

A contribuição de Antonio Joaquim Severino na “Construção do conhecimento: desafio para a graduação e para a pós-graduação” serve de fundamento epistemológico ao livro. Com a autoridade que tem, favorecida pelas 22 edições de seu livro *Metodologia do trabalho científico*, o Professor Severino é bem conceituado para defender “uma visão integrada da atividade universitária, a ser compreendida e praticada articulando efetivamente ensino, pesquisa e extensão. Cada um desses ângulos do triângulo exerce um papel próprio, identificável, mas cada um dependendo do outro para ganhar consistência e fecundidade.”

O texto seguinte escrito sob minha própria pluma parte da convicção, compartilhada com a do Professor Severino, que “é preparando um bom pesquisador que se prepara um bom professor universitário”. Com efeito, a necessidade de problematizar uma tese é reconhecida tanto pelos doutorandos quanto pelos diretores de pesquisa. Porém, mesmo que haja este consenso de princípio, a problematização mostra-se particularmente difícil de ser concebida pelos pesquisadores neófitos, mas também a ser explicada pelos pesquisadores experientes. Daí nascem nossas questões: Em que consiste a atividade da problematização? De onde o doutorando “extrai” seu problema de pesquisa? E de onde provêm às dificuldades para passar do problema à problematização? Enfim, qual é a função do imaginário do pesquisador na construção de sua problematização?

A outra extremidade da formação universitária, quer dizer, àquela dos estudantes de primeiro ano do curso de Pedagogia, apresentada pela Professora Francisca Santos Severino, mostra uma experiência particularmente estimulante. Ela foi “desenvolvida como trabalho comunitário interdisciplinar, integrando ensino, pesquisa e extensão com ênfase no processo de construção do conhecimento no contexto da prática educacional”. Em interface com o Programa desenvolvido pelo Núcleo de Extensão Comunitária da sua Universidade, uma equipe pluridisciplinar de professores investiu na preparação acadêmica das

alunas e na formação da comunidade para a prática cidadã sob a perspectiva da pesquisa-ação”.

Esta primeira parte se termina pela pesquisa de Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues e Pollyanne Bicalho Ribeiro sobre as representações sociais relacionadas à figura do professor, reiteradas socialmente. Na primeira seção são discutidos os pressupostos teóricos que orientam as representações sociais e na segunda, é apresentada a análise dos dados.

A segunda parte é composta por quatro comunicações sobre *Análise do discurso acadêmico*.

“A noção de gêneros discursivos na concepção bakhtiana e da sócio-retórica” pode parecer muito teórica. No entanto, os dois autores, Maria Leidiana Alves e Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa partiram de uma experiência vivida: “o relatório de estágio, objeto de nossa pesquisa de mestrado que foi apresentado em outra instituição, não fora reconhecido como relatório tal qual se concebia naquela instituição, o que nos levou a perceber a importância do contexto institucional para o reconhecimento do gênero. Essa experiência nos levou a refletir também sobre a seguinte questão: a diferença interna encontrada entre os relatórios de instituições distintas implicaria afirmar que se trata de gêneros diferentes? E ainda: uma vez que acreditamos que não se trata de gêneros diferentes, como explicar as diferenças existentes? Ou seja, apoiado em quê realizar o reconhecimento do gênero num e noutro contexto? “Essa experiência somada a esses questionamentos impulsionaram-nos a fazer essa discussão trazendo as contribuições da sócio-retórica e da perspectiva bakhtiana.”

Encontraremos o conceito de gêneros discursivos em relação “aos efeitos de sentidos no programa geral de disciplina de Prática de Ensino” descritos por Edmar Peixoto de Lima e Gláucia Maria Bastos Marques. O programa de disciplina se conforma como um documento que orienta a prática do professor com vistas a informar ao graduando das ações previstas a serem realizadas ao longo do período em que a disciplina irá se desenvolver. O aluno de posse deste programa poderá se organizar e tomar conhecimento das pretensões do professor e, ainda planejar sua atuação. É importante que os elementos do PDG, o objetivo,

o conteúdo programático, a ementa, o sistema de avaliação, a metodologia de ensino e a bibliografia sejam coerentes.

A pesquisa de Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento, José Cezinaldo Rocha Bessa e Rosângela Alves dos Santos Bernardino versa sobre a referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes universitários de Curso de Letras. O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e documental, de base qualitativa e quantitativa, sendo o corpus constituído por 12 relatórios de estágio supervisionado I (nível fundamental) e II (nível médio).

A “produção de dados em sala de aula” é o objeto da pesquisa de Thomas Massao Fairchild e Mica de Melo Marcelino. O ponto de partida é o trabalho de Alloch refletindo acerca dos modos de leitura acessíveis a um sujeito, tomando por base a tríade Real, Simbólico, Imaginário, e as reflexões de Jacques Lacan a respeito do conceito de “letra”.

A terceira parte da obra fala sobre o *Ensino do Português e Pesquisa*. Ela é composta de quatro capítulos: os dois primeiros falam sobre o ensino do português como língua estrangeira no ensino superior no estrangeiro, os dois seguintes concernem ao ensino do Português língua materna no ensino médio brasileiro.

Rosiane Xypas, professora de Português Língua Estrangeira (PLE) de um grupo de estudantes francófonos que falam e leem em várias línguas estrangeiras (inglês, alemão, italiano, espanhol), na avaliação das expressões escritas de PLE observou influências tanto da língua materna quanto de línguas estrangeiras. Daí a seguinte questão: quais são as vantagens e as desvantagens de transferências de conhecimentos no ensino/aprendizagem da competência da expressão escrita dos estudantes de português falantes de outras línguas?

Sebastião Marques Cardoso foi Leitor em Guiné-Bissau onde a língua oficial é o Português. Mas ele descobriu que a língua portuguesa é de fato uma língua estrangeira ensinada como se fosse língua materna. Daí o título do seu texto ‘O ensino de Português em Guiné-Bissau: do trauma como língua materna ao desafio como língua segunda’. Mas nosso Leitor foi também um pesquisador e

trabalhava na adaptação do material didático e da pedagogia na realidade local.

No capítulo seguinte, Célia M.M. Barbosa da Silva e João Gomes da Silva Neto se inspiram de Goffman que entende a interação humana a partir de uma perspectiva dramaturgica. Nos eventos analisados, os autores verificaram que algumas cenas são recorrentes de modo a configurar as aulas em quatro partes distintas que entendem como fases de aula: abertura, desenvolvimento, encaminhamentos para a aula seguinte e conclusão. Os escritores lamentam que o ensino de português nas escolas esteja muito atrelado à orientação normativo-prescritiva, aprofundando o fosso que existe entre língua escrita formal e a língua oral.

Enfim, Guilherme Paiva de Carvalho Martins e Marcela Carvalho Martins Amaral apresentam uma experiência com a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem: o programa de computador Moodle em uma disciplina ministrada durante o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. Eles mostram como o Moodle foi uma ferramenta muito importante para criar diferentes formas de sociabilidade entre os discentes e a professora e para a troca de ideias e para o prolongamento de discussões e temas abordados em sala.

A quarta parte do livro trata-se de *Ensino de literatura e pesquisa*. Os cinco capítulos que compõem esta parte têm em comum conceber o ensino da literatura como prazer de ler e lamentam que constantemente esse ensino se limite a um comentário sobre as obras.

Para Pedro Fernandes de Oliveira Neto, o papel do professor de literatura parece ser em primeiro lugar, o de ensinar seus alunos a ler e proporcionar aos alunos a experiência estética que é a função mesmo da arte literária.

Carlos Gildemar Pontes insiste igualmente sobre a necessidade de dar aos estudantes o gosto da leitura das obras literárias e lamenta que nos compêndios de história da literatura brasileira a discussão gira mais em torno da literatura como representação do que como arte em si. Ele ilustra esse propósito apresentando uma experiência vivida no Curso de Letras do Centro de Formação

de Professores, da UFCG em Cajeiros, alternando seminários com elaboração de artigos, composição de jornais e a formação de intérpretes de poesia.

Três pesquisadores, Regiane Santos Cabral de Paiva, José de Paiva Rebouças e Maria Lúcia Pessoa Sampaio afirmam que o ensino de línguas deve dar-se através do texto literário, e isto é hoje um consenso entre os lingüistas. Mas os profissionais do ensino ainda não sabem como, quando e onde cabe empregá-lo no contexto de sala de aula, seja para o ensino de língua estrangeira, seja para o de língua materna, já que muitas são as formas de se trabalhar o texto. Os autores têm a pretensão de, depois de fazer as constatações da funcionalidade do texto literário, desmistificar seu caráter meramente didático para um lugar de possibilidades.

Maria Aparecida da Costa Gonçalves Ferreira tem o propósito de mostrar como os Clássicos Literários estão vivos. Sua abordagem é feita a partir de temas metafísicos, aqueles que nos perturbam constantemente como: amor, vida, medo, morte, ou seja, elementos que constituem todo o aprendizado do homem. O ensino da literatura passa pelo prazer com objeto estudado e a reflexão que aquele objeto possa proporcionar. Ela ilustra seus propósitos por dois autores bastante diferentes: um é Castiglione, poeta italiano do século XV, o outro é Pessoa, o célebre poeta português conhecido por todos. Este capítulo testemunha que nós poderemos despertar o interesse de nossos estudantes com todo tipo de autores tanto da época moderna como os da Renascença italiana, os de língua portuguesa como os de língua estrangeira à condição de mostrar a permanência e a universalidade dos temas abordados.

Enfim, no último capítulo, José Vilian Mangueira alarga ainda mais nosso horizonte porque seu estudo é feito sobre William Shakespeare que mesmo não sendo lusófono tem seu lugar neste estudo, desvendando nas suas tragédias a natureza profunda do humano, notoriamente suas paixões mais secretas, talvez mesmo, as mais inconfessáveis. São as inter-relações humanas que levam às ações trágicas. E é também o que Bloom chama de inventor do humano.

Nesta breve apresentação, eu quis apresentar ao leitor, além das temáticas aqui trabalhadas, a coerência dos capítulos deste livro. Eu não procurei resumir

fielmente as diversas contribuições, mas compartilhar toda a satisfação que eu senti lendo-as. E se minha apresentação, caro leitor, lhe estimular a ler os textos originais, então eu terei conseguido fazer a minha parte.

Paris, maio de 2011.

Constantin Xypas

\* *Tradução de Rosiane Xypas.*



Parte I

Construção de conhecimento e formação de  
professores pela pesquisa



# Construção de conhecimento: desafio para a graduação e para a pós-graduação

Antônio Joaquim Severino

## **Apresentação**

Fiquei muito honrado com o convite para a conferência de encerramento deste já consagrado evento, ora em sua sétima edição. Mas, ao mesmo tempo, fiquei um tanto apreensivo frente à responsabilidade de falar no âmbito de um evento cuja temática específica, qual seja, os conteúdos ensino da Língua Portuguesa e de Literatura: dos conteúdos às metodologias, pois esta temática deixa claras minhas limitações para que pudesse trazer aos participantes do evento alguma contribuição específica. Em tais circunstâncias, não bastam a solidariedade e o entusiasmo para que se possa contribuir efetivamente para que todos possamos alcançar os objetivos que nos propusemos ao investirmos na participação de uma reunião científica.

Ademais, ao revisitar a programação deste evento, considerando os trabalhos debatidos nas sessões dos 15 GTs, os conteúdos desenvolvidos nos 6 minicursos e nas 4 Oficinas, configura-se um amplo e impressionante espectro de temas específicos à esfera da formação e da prática do professor de Língua Portuguesa e Literatura, expressando não só a riqueza dos estudos e pesquisas na área mas também desvelando um significativo universo de especialistas que vem trabalhando as questões pertinentes ao campo.

Diante deste quadro, entendi que a contribuição que eu eventualmente estaria em condição de lhes trazer, já que o honroso convite para o encerramento do Colóquio me passou essa responsabilidade, só poderia mesmo situar-se num

âmbito mais geral. Por isso, esperando poder contemplar o interesse de todos os participantes do Colóquio, mesmo não tratando dos conteúdos e metodologias do ensino de Língua Portuguesa e da Literatura, propus-me abordar a questão abrangente da construção do conhecimento nos contextos pedagógicos da graduação e da pós-graduação, perspectiva que estabelece uma ponte entre as especialidades de todos nós, tanto mais que o público destinatário do evento, conforme li nas Circulares, seria formado por pesquisadores, professores do ensino superior e básico, licenciandos e pós-graduandos, todos envolvidos necessariamente com a questão da pesquisa e da construção do conhecimento.

Dada essa situação, a minha fala, que se apresenta como um esforço reflexivo, terá antes o perfil de uma propositura mobilizadora do que de um ensaio técnico-científico, buscando assim compartilhar, com parceiros solidariamente envolvidos em alguma modalidade de prática docente, preocupações e propostas em busca da melhoria de nosso ensino. Não creio que lhes traga novidades, pois, certamente, todos vocês que vieram a este evento, para apresentar e debater resultados de suas pesquisas, já dispõem de informações bastantes sobre o procedimento científico. Mas nunca é demais reiterar e insistir.

## **1 Não há bom ensino sem pesquisa...**

Vou iniciar minha fala enunciando uma tese que considero como que um pressuposto: não pode haver ensino fecundo sem pesquisa, não se pode efetivar o ensino sem a mediação da pesquisa. Dele decorre que a Universidade deve ser vista como lugar também de pesquisa. Esta deve impregnar todos os processos de ensino, o que contribuiria significativamente para tirar o ensino superior de sua alegada ineficácia e irrelevância para a sociedade.

### *1.1 A universidade precisa praticar ensino, pesquisa e extensão*

Esta questão não pode ser tratada fora de uma visão integrada da atividade universitária, a ser compreendida e praticada articulando efetivamente ensino, pesquisa e extensão. Cada um desses ângulos do triângulo exerce um

papel próprio, identificável, mas cada um dependendo do outro para ganhar consistência e fecundidade. A Universidade precisa intrinsecamente da pesquisa, não só para os fins específicos da própria investigação (gerar conhecimento novo), mas também para desenvolver o ensino e a extensão. O ensino tem por finalidade dar uma iniciação ao conhecimento científico, assegurar uma formação profissional e inserção na vida social. Para ter alguma eficácia sobre as práticas humanas que constroem e reconstroem a sociedade, o conhecimento precisa ser disseminado e repassado, colocado em condições de universalização. Não pode ficar arquivado. Daí transformar-se em conteúdo de ensino.

Por sua vez, a extensão visa levar à comunidade benefícios decorrentes da produção sistemática do conhecimento. Pela extensão, ocorre uma devolução direta dos bens que se tornaram possíveis pela pesquisa. Mas ao fazer isso, a Universidade insere o processo extensionista num processo pedagógico, mediante o qual está investindo, simultaneamente, na formação do aprendiz e do pesquisador. Quando não ligada à pesquisa, a extensão torna-se mero assistencialismo, o que não cabe à Universidade fazer. Mas o ensino precisa da pesquisa, dada a íntima e necessária ligação dos processos de ensino/aprendizagem com o processo de construção do conhecimento. A equação básica é que ensinar e aprender é conhecer; conhecer é construir o objeto do conhecimento; construir o objeto do conhecimento é pesquisar.

Impõe-se tomar um atento e crítico cuidado com o canto da sereia da pós-modernidade, quando o seu discurso enfatiza a descartabilidade do conhecimento fundado na pesquisa. Precisamos explicitar e questionar os equívocos da suposta pós-modernidade e insistir nas exigências do novo momento histórico que estamos vivendo. Trata-se de reafirmar a historicidade e a intencionalidade do conhecimento. O que se espera do ensino superior é que os docentes, munidos das ferramentas do conhecimento e sabendo usá-las com competência, criatividade e crítica, contribuam eficazmente para tornar os futuros profissionais dos diversos campos, igualmente capazes de construir o conhecimento, habilitados a atuar tecnicamente no mundo da produção e dotados de uma nova consciência social, expressão de sua solidariedade humana e aval de seu compromisso de praticar e de disseminar a cidadania. O conhecimento é a ferramenta fundamental da

educação e da universidade, de modo muito particular. E sua construtividade tem caráter histórico e social, na medida em que o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo.

### *1.2 Conduzindo o ensino mediante a pesquisa*

A universidade como lugar de construção do conhecimento é lugar privilegiado de pesquisa. Não se trata, bem entendido, de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de se conduzir o ensino mediante postura de pesquisa. Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisar, ou seja, mediante procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes. Pesquisar, praticar a ciência é trabalhar sobre e a partir das fontes. Assim, estamos sempre diante de uma tríplice perspectivação do vir-a-ser da vida universitária. Ela se desdobra em três dimensões: uma dimensão epistemológica, a que trata do conhecimento como a ferramenta fundamental de seu trabalho; a dimensão pedagógica, pela qual repassa os processos do conhecimento aos aprendizes e a dimensão social, graças à qual compartilha os produtos do conhecimento com a sociedade, em geral.

Por isso, é preciso reconhecer a íntima vinculação entre o pesquisar e o ensinar. Uma postura a ser disseminada em toda a tessitura da escolaridade, da pós-graduação, como lugar intrínseco da pesquisa, até a escola básica. Aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade.

Impõe-se então ressaltar a importância de experiências pedagógicas tais como a Iniciação Científica, sem dúvida, uma das mais fecundas experiências de formar aprendizes. Os procedimentos pertinentes à modalidade da Iniciação Científica são os mais pertinentes para que se possa então realizar a aprendizagem significativa, preparando os alunos que passam por essa

experiência para edificação das bases para a continuidade de sua vida científica, cultural e acadêmica, de modo geral. Igualmente, a exigência de elaboração dos TCC é fundamental, tratando-se de exigência mínima para todos os cursos.

Certamente, para além das exigências institucionais que implicam, da parte dos gerenciadores da educação no país, a viabilidade e a fecundidade da Iniciação Científica e do TCC exigem, da parte dos docentes, uma correspondente mudança de postura didático-pedagógica. Uma primeira mudança diz respeito à própria concepção do processo do conhecimento, a ser visto como efetiva construção dos objetos, ou seja, impõe-se que o professor valorize a pesquisa em si como mediação não só do conhecimento mas também, e integralmente, do ensino. Em segundo lugar, é preciso que os docentes se disponham a uma atitude de um trabalho investigativo com os iniciantes, cômicos das dificuldades e limitações desse processo, assumindo a tarefa da orientação, da co-orientação, do acompanhamento, da avaliação, compartilhando inclusive suas experiências e seus trabalhos investigativos, abrindo espaços em seus projetos pessoais.

De seu lado, as instâncias internas da Instituição de ensino superior precisam assumir, no âmbito de uma decidida política de pesquisa, não só a luta por maior número de bolsas de Iniciação Científica junto às agências oficiais, mas também aquela pela criação de um sistema próprio de concessão dessas bolsas, com recursos próprios, apoiando docentes e discentes que se disponham a desencadear o processo sistemático de seu desenvolvimento. Na verdade, impõe-se toda uma reformulação da mentalidade e da prática de se conceber e ministrar o ensino nas instituições universitárias.

## **2 As razões da pesquisa e a relevância do ensino**

Na Universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Tanto quanto o aluno, o professor precisa da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz.

### *2.1 Envolvendo o aluno na pesquisa*

Assim sendo, o envolvimento dos alunos ainda na fase de graduação em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o caminho mais adequado inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem.

Aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade.

Felizmente, a tomada de consciência da importância de se efetivar o ensino dos graduandos mediante práticas de efetiva construção do conhecimento só tem feito aumentar nos últimos tempos. Em todos os setores acadêmicos, está se reconhecendo, cada vez mais, a necessidade e a pertinência de assim se proceder. As resistências ficam por conta da acomodação de alguns ou da ausência de projetos culturais e educacionais de outros gestores das instituições universitárias. Mas é preciso lutar contra essas situações e consolidar sempre mais esta postura. Como já disse, não se trata de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de se realizar o ensino mediante postura de pesquisa. Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisador, ou seja, mediante procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes.

A aquisição, por parte dos estudantes universitários, de uma postura investigativa não se dá espontaneamente por osmose, nem artificialmente por um receituário técnico, mecanicamente incorporado. De acordo com as premissas anteriormente colocadas, a aprendizagem universitária tem muito mais a ver com a incorporação de um processo epistêmico do que com a apropriação de produtos culturais, em grande quantidade.

O que é exigido, então, como mediações necessárias são componentes e atividades curriculares, com configuração teórica e com desenvolvimento prático, que subsidiem o aluno nesse processo.

## *2.2 O compromisso do docente de se portar como pesquisador*

Mas também como no caso do aprendiz, não se trata de transformar o professor no pesquisador especializado, como se fosse membro de uma equipe de um instituto de pesquisa, mas de praticar a docência mediante uma postura investigativa. Tudo aquilo de que ele vai se utilizar para a condução do processo pedagógico deve derivar de uma contínua atividade de busca.

Essa exigência decorre de duas injunções: primeiro, quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa ficar em permanente situação de estudo pois o conhecimento é uma atividade histórica, que se encontra em contínuo devir, e o mínimo que se exige de um professor é que ele acompanhe o desenvolvimento do saber de sua área; mas além disso, impõe-se a postura investigativa porque o conhecimento é um processo de construção dos objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são conseqüências de processos de produção dos mesmos, processo que precisa ser refeito, sem o que não ocorre apropriação, o que se reforça pelas exigências da situação pedagógica de aprendizagem.

*São dois os motivos pelos quais o professor precisa manter-se envolvido com a pesquisa: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos.*

Tendo bem presentes as finalidades do ensino superior, aos professores universitários se impõe o compromisso com um investimento sistemático no planejamento de suas disciplinas, na qualificação de sua interação pedagógica com seus alunos e numa concepção do ensino e da aprendizagem como processo de construção solidária do conhecimento bem como num cuidado especial com a avaliação.

A interação comunicativa, a capacidade de estabelecimento de uma relação profissional e democrática que se configure fundamentalmente pelo respeito mútuo, dimensão que tem a ver com o relacionamento humano e com a necessidade de um contrato entre as partes, de modo que a autoridade não se confunda com o autoritarismo nem a liberdade com libertinagem.

O que está em pauta é uma concepção da aprendizagem como processo de construção do conhecimento. Conseqüentemente torna-se imprescindível a adoção de estratégias de ensino diretamente vinculadas de modo que experiências práticas possam ser mobilizadas para essa aprendizagem. Ou seja, que a própria prática da pesquisa seja caminho do processo de ensino e aprendizagem. Nessa linha, todas as disciplinas do curso devem se articular, fazendo que ocorra envolvimento de todos os docentes. É necessária uma atitude coletiva convergente em termos de exigência de padrão de produção acadêmica.

### **3 A pós-graduação *stricto sensu* como lugar de produção de conhecimento**

#### *3.1 Construindo sistematicamente conhecimento fundamentado*

À luz de uma concepção crítica do processo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, todos os momentos e espaços do ensino superior deveriam estar perpassados pela postura e pelas práticas investigativas<sup>1</sup>. Com maior razão ainda, no âmbito da pós-graduação, essa postura é absolutamente imprescindível, pois, a prática sistematizada da investigação científica encontra aí o seu lugar natural, uma vez que sua atividade específica é a própria pesquisa.

A realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação e é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. Até mesmo o processo de ensino/aprendizagem nesse nível é marcado por essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência na área. Pouco importa se as preocupações imediatas sejam com o aprimoramento da qualificação do docente de 3º grau ou do profissional. Em qualquer hipótese, esse aprimoramento passará necessariamente por uma prática efetiva da pesquisa científica. Aliás, é preparando o bom pesquisador que se

---

<sup>1</sup> É por isso que exigir que o corpo docente da Universidade tenha formação pós-graduada é o mínimo que se deve fazer, se se tem alguma idéia da natureza do ensino superior. O que está em pauta não é o formalismo burocrático do título acadêmico, mas uma experiência real de construção de conhecimento. O professor universitário tem que ter um mínimo de convivência com a postura de pesquisa. Ele precisa dessa prática para ensinar adequadamente assim como o seu estudante precisa dessa postura para aprender bem o que lhe é ensinado. E a pós-graduação *stricto sensu* tem sido, no contexto brasileiro, o único espaço em que o professor universitário pode ter uma experiência de pesquisa. É lá que ele tem podido iniciar-se à pesquisa.

prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional.

É por isso que é um tanto ambígua a proposta de uma pós-graduação *stricto sensu* puramente profissional, tal como vem sendo implementado entre nós, que dispensasse a realização de uma pesquisa e a elaboração de uma dissertação. Oficializado pela Capes e já sacramentado em algumas grandes instituições universitárias do país, se efetivamente implementado sem uma prática sistematizada de pesquisa, o mestrado profissional é, sem dúvida, uma deturpação do sentido qualitativo de um curso de pós-graduação *stricto sensu*: não por razões institucionais ou de nomenclatura, mas porque se trata de finalidades, certamente importantes, mas fundamentalmente diferentes. E o grande diferencial, de natureza epistemológica, está na própria forma de se conceber a relação com o conhecimento. Enquanto que, de um lado, o mestrado profissional, atento às necessidades sempre aceleradas de novas tecnologias para o mundo da produção, preocupa-se em repassar as contribuições mais recentes do conhecimento já produzido em sua área, de outro lado, um mestrado acadêmico, se adequadamente compreendido, tem sua razão de ser na construção de conhecimento novo<sup>2</sup>.

A única justificação substantiva que pode sustentar a existência da pós-graduação é sua destinação à produção do conhecimento através da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores. Trata-se de se fazer ciência e não apenas de transmiti-la. Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica.

Como lugar de pesquisa, de produção de conhecimento novo, mediante construção sistemática e permanente, a pós-graduação não se prioriza como

---

<sup>2</sup> O que me parece inaceitável no processo de implantação dos cursos de mestrado profissionalizante é a ambigüidade com que ela vem sendo conduzida e negociada junto à comunidade: prometem-se resultados institucionais iguais a partir de procedimentos diferentes, mas a diferença não é claramente reconhecida como suporte desses resultados que deveriam ser igualmente diferenciados. A própria designação desses cursos como “mestrados” alimenta essa ambigüidade.

processo de escolarização. A escolaridade aí deve ser vista e praticada como subsídio à atividade de pesquisa. Por isso mesmo, os docentes de um Programa não podem desempenhar-se apenas como conferencistas, precisam atuar prioritariamente como docentes pesquisadores, ou melhor ainda, como pesquisadores docentes.

### *3.2 As exigências epistemológicas, metodológicas e técnicas para a produção do conhecimento*

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos.

Quaisquer que sejam os pressupostos epistemológicos e as mediações tecnico-metodológicas, existirá sempre, no processo de conhecimento científico, uma “interpretação” teórica de dados empíricos, entrelaçamento do lógico com o real, do qual germina uma significação.

Mas essa “hermenêutica” do real pelo lógico efetiva-se, necessariamente, pelo estabelecimento de um esquema relacional entre um sujeito e um objeto, quaisquer que possam ser nossas diferentes concepções da subjetividade dos homens e da objetividade do mundo real. Aliás, é uma decorrência da pluralidade dessas concepções que se constituíram os múltiplos paradigmas epistemológicos, quebrando o monolitismo de uma única modalidade pela qual os sujeitos humanos poderiam olhar o mundo e articular a esfera lógica ao universo dos dados objetivos.

No entanto, seja qual for o paradigma epistemológico adotado, o conhecimento deve ser entendido como um processo de construção de objetos e não mais de mera representação ou alguma poderosa intuição de suas possíveis essências. Na verdade, a representação mental com a qual “operamos” nossos saberes concretos não constitui um ponto de partida mas, sim, um ponto de chegada, ou seja, ela já é a resultante de um complexo processo de elaboração, de

construção. Certamente, esse processo não pode nunca ser confundido com o processo de criação, como se o sujeito pudesse, de algum modo, fazer um objeto existir. O que se quer dizer é que para se apreender o objeto como sendo significativo para nós, sujeitos, é preciso como que refazer a estrutura desse objeto, seja ele um objeto físico, simbólico ou imaginário. Esse é o modo humano de conhecer.

Construir o objeto de conhecimento é, pois, pesquisar. Pesquisar, por sua vez, é expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados, a partir de fontes primárias, graças às quais eles efetivam sua realidade. As fontes secundárias apenas subsidiam essa abordagem central.

A apropriação de referências epistemológicas para que se possa construir o conhecimento no campo científico é, pois, exigência intrínseca para o candidato a pesquisador que é o aluno de pós-graduação. Portanto, ao lado de seu envolvimento com as tarefas operacionais de condução de sua formação pós-graduada, impõe-se-lhe inserir-se, corpo e alma, no debate epistemológico contemporâneo para dar-se conta das referências teóricas sob as quais pretende abordar as fontes de seu objeto de pesquisa.

As referências epistemológicas, no entanto, não seriam fecundas para a realização de uma abordagem significativa dos objetos se não dispusessem de mediações técnico-metodológicas. Elas se constituem pelo conjunto de recursos e instrumentos adequados para a exploração das fontes primárias mediante procedimentos operacionais. Com efeito, a construção de conhecimento novo pela ciência, entendida como processo de saber, só pode acontecer mediante uma atividade de pesquisa especializada, própria às várias ciências. Pesquisas que, além de categorial epistemológico preciso e rigoroso, exigem capacidade de domínio e de manuseio de um conjunto de métodos e técnicas específicos de cada ciência. Trata-se então da aplicação de métodos e técnicas de investigação, adequados aos objetos pesquisados.

### **Conclusão: ciência, pesquisa e relevância social**

Ao se refletir sobre a pós-graduação, não se pode deixar de lado a pergunta sobre seus compromissos com a construção da cidadania, entendida esta como a forma atual de expressão de uma qualidade de vida que seja testemunho e aval da emancipação humana. Assim, *at last but not at least*, é preciso referir-se à questão da relevância social da ciência e da pesquisa nesse âmbito.

Procurei, até o momento, destacar as exigências relacionadas à qualidade técnico-científica e à consistência teórica para o desempenho do trabalho conduzido no âmbito tanto da graduação como da pós-graduação. Para concluir esta reflexão, gostaria de reiterar a igualmente relevante questão da legitimidade ética e da sensibilidade política que envolve, integralmente, a postura e a prática dos pesquisadores em seu afã de produção científica.

Na verdade, no contexto histórico-social da atualidade, a legitimidade ética de nosso agir está intimamente marcado pela sensibilidade política, ou seja, o ético só se legitima pelo político. Em que pese o desgaste que tal perspectiva vem sofrendo em decorrência do uso banalizado e cínico dessas categorias, é preciso insistir no compromisso ético/político de todo educador, em geral e de todo pesquisador, em particular.

Ao falar de ética, não estou me reportando só aos esforços que vêm sendo desenvolvidos no sentido de se configurar um código positivo de ética profissional para o cientista pesquisador que lida com seres humanos, do que é exemplo notável a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, que representou um salto qualitativo no avanço da superação da barbárie. Estou me referindo ao imprescindível respeito à dignidade das pessoas humanas em qualquer circunstância. Mas esse respeito não pode mais se fazer se não houver profunda sensibilidade às condições objetivas de nossa existência histórica, constituída pelas mediações reais, representadas pelo trabalho, pela vida social e pela vivência cultural. Encontrar nessas práticas mediadoras a melhor condição de existência, a melhor qualidade de vida, é o que se deve considerar a verdadeira cidadania, cuja construção deve ser o objetivo legitimador de toda prática científica e educacional.

Nesse contexto conceitual abrangente da ciência, há que se concluir que a pesquisa no campo geral das ciências tem igualmente um compromisso radical

com a consolidação da cidadania. Por isso, além de privilegiar temáticas socialmente relevantes em suas linhas de pesquisa, os pós-graduandos, os seus docentes e o próprio Programa, como lugar institucional de produção de pesquisa, como sujeito social e coletivo que é, não podem perder de vista essa finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: contribuir intencionalmente para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica. Só assim torna ética sua atuação profissional e científica.

## Referências

ABREU, M. Célia e MASETTO, Marcos. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: Autores Associados, 1990.

BERBEL, Neusi A. N. *Metodologia do ensino superior: realidade e significado*. Campinas: Papyrus, 1989.

BREGLIA, Vera Lucia A. *Graduação, formação e pesquisa: entre o discurso e as práticas*. Caxambu: Anped, 2004.

CALAZANS, Julieta (Org.) *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHO, Ana M. P. de. *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988.

GOERGEN, Pedro A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, C. e MORAES, S. (Orgs.) *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2000.

MASETTO, Marcos (Org.) *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

PACHANE, Graziela G. *Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência*. Caxambu: Anped, 2004.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Lea das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTEL, M. da Glória. *O professor em construção*. Campinas: Papyrus, 1993.

SEVERINO, Antônio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*. Fundação UNI/Botucatu, Unesp. 2(3): 11-20. ago 1998.

# La problématisation de la recherche aux prises avec l’imaginaire du doctorant

Constantin Xypas

Dans sa conférence “Construção do conhecimento: desafio para a graduação e para a pós-graduação”, le Professeur António Joaquim Severino écrit que “é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário”. C’est dans cette perspective que se situe notre présente contribution.

En sciences sociales et humaines, la nécessité de problématiser une thèse est reconnue aussi bien par les doctorants que par les directeurs de recherche. Or, malgré ce consensus de principe, la problématisation s’avère particulièrement difficile à concevoir par les chercheurs novices et à expliquer par les chercheurs experts. D’où nos questions: En quoi consiste l’activité de problématisation? D’où le doctorant puise-t-il son problème de recherche? Et d’où proviennent les difficultés à passer du problème à la problématisation?

## 1 Problématiser la recherche

Quelle finalité la recherche universitaire poursuit-elle dans notre domaine? Elle vise à produire un savoir nouveau, c’est-à-dire inédit dans la bibliographie

scientifique spécialisée, et en même temps, de portée générale. Retenons bien ces deux critères: le caractère inédit et la portée générale.

En effet, toute question inédite n'a pas de portée générale. Par exemple: "Quelles sont les difficultés rencontrées par mes élèves dans l'apprentissage de la grammaire française?" Elle consiste en fait à rechercher des solutions à un problème professionnel local. Par ailleurs, la prétention à l'inédit ne signifie pas qu'aucun chercheur avant moi n'ait étudié le problème. Il signifie simplement que je vais l'aborder d'une autre manière, c'est-à-dire avec une autre *méthodologie*. En un mot, on peut traiter de manière neuve un vieux problème, même s'il a été mille fois étudié, à condition d'avoir recours à une méthodologie rigoureuse qui se penche sur les faits : observation méthodique d'un terrain, enquête auprès d'un public donné ou constitution et analyse d'un corpus de textes...

Cette dimension empirique dépend étroitement de la pertinence de la question de recherche. Par exemple: "Comment l'homme a-t-il inventé la parole?" Une telle question n'appelle pas de recherche empirique. Pierre Bourdieu (1997, pp.61-110) qualifie de "scolastique" toute question d'une généralité telle qu'aucune enquête de sciences sociales ne puisse la confirmer ou l'infirmier. Cependant, toute question appelant une recherche empirique n'est pas forcément une question pertinente. Par exemple la question: "Quels sont les facteurs permettant d'apprendre une langue?" conduirait à se lancer dans une description, aussi détaillée et exhaustive que possible, d'un phénomène complexe. Bourdieu écarte également de la recherche en sciences sociales ce type de question qu'il appelle "descriptive".

S'il faut se méfier aussi bien des questions trop générales ("scolastiques") que des questions trop précises ("descriptives"), comment construire une question heuristique<sup>3</sup>?

*Problématiser c'est mettre en énigme ce qui est communément admis*

Dans la lignée d'Émile Durkheim (1897/2007), nous dirons que la

---

<sup>3</sup> Qui incite à la recherche.

question heuristique découle de la *mise en énigme* de ce qui est communément admis, ce qui paraît normal ou banal dans un milieu donné, de ce qui ne fait pas débat. Autrement dit, il s’agit de questionner une croyance partagée à partir d’exceptions qui la contredisent. En un mot, la matrice durkheimienne de la question serait à peu près celle-ci: Si la croyance partagée est vraie, comment expliquer les faits rebelles? Une telle formulation conduit *nécessairement* le chercheur à mener une investigation pour recueillir des informations de première main. Il s’agit alors de décrire les caractéristiques de la situation “rebelle” afin de montrer les limites de la “croyance commune” et de proposer une nouvelle explication qui, à son tour, deviendra une croyance et qui, un jour, sera mise à l’épreuve par une autre recherche.

Voici un exemple de mise en énigme dû à Patricia Elliot-Fausta (2010), dans le cadre de son Master de sciences de l’éducation: “Pourquoi les élèves guadeloupéens ont-ils de moins bons résultats scolaires en comparaison avec les élèves métropolitains?” La croyance partagée attribue de tels résultats à divers facteurs: le bas niveau socioéconomique de la Guadeloupe; le décalage linguistique entre le créole, langue maternelle des élèves, et le français, langue enseignée à l’école; l’insularité et l’éloignement de la métropole; la matrifocalité qui domine dans la composition familiale<sup>4</sup>; le collorisme qui établit une hiérarchie dans les couleurs de la peau; les séquelles dues à l’esclavage, etc.

#### *A la recherche d’une explication homogène et symétrique*

Cependant, tous les élèves guadeloupéens ne sont pas en situation d’échec; certains réussissent et même brillamment, en dépit du surdéterminisme que constitue l’accumulation de tant de causes d’échec. Force est donc de rechercher une nouvelle explication qui, surplombant les précédentes, expliquerait aussi bien l’échec de la majorité que la réussite de la minorité. Lorsque l’objet de recherche est construit correctement, il fait apparaître une nouvelle explication dotée nécessairement de deux qualités, l’“homogénéité” et la “symétrie”. Une

---

<sup>4</sup> C’est-à-dire le fait que c’est la mère le pilier de la famille, les pères, lorsqu’ils existent, jouant un rôle mineur.

explication est “homogène” si elle surplombe les nombreuses explications partielles (É. Durkheim 1894/2010); elle est “symétrique”, si elle explique tous les cas concernés (D. Bloor 1982), en l’occurrence aussi bien l’échec de la majorité que la réussite de la minorité.

Ainsi, une hypothèse telle que “L’échec scolaire est plus important aux Antilles qu’en France métropolitaine à cause du sentiment de *honte de soi* qu’éprouveraient les élèves antillais du fait d’être des descendants d’esclaves” s’appuie sur une analyse psychopathologique à partir de l’œuvre de F. Fanon (1952), psychiatre originaire de la Guadeloupe. Cependant, elle ne satisfait pas au “critère de symétrie” de Boor, car elle explique seulement les cas d’échec scolaire, pas ceux de réussite. Elle ne satisfait pas non plus au “critère d’homogénéité” chère à Durkheim, car il s’agit d’une explication individuelle. Pour être “homogène”, l’hypothèse explicative doit procéder de l’interaction sociale, au même titre que la réussite et l’échec scolaires qui sont étudiés, dans le cas présent, comme la conséquence d’interactions sociales.

Une seconde hypothèse consisterait à s’inspirer de la *théorie des attributions causales*, notamment de M. Seligman (1996), que l’on peut résumer ainsi: “Il y aura une plus ou moins grande résilience selon que l’individu attribue ses difficultés à autrui et se perçoit ainsi comme victime, ou s’attribue la responsabilité dans ses difficultés et se perçoit alors comme acteur de sa vie”. Une explication de ce type serait à la fois “homogène” (l’explication et les faits observés relèvent de l’interaction sociale) et “symétrique” (elle explique les réussites autant que les échecs).

## **2 Le rôle de l’imaginaire du doctorant dans la construction du problème**

Pourquoi l’imaginaire du chercheur agit-il tantôt comme obstacle à la problématisation, tantôt, au contraire, comme ressource? L’imaginaire sera examiné d’abord du point de vue *anthropologique* à partir des deux structures dévoilées par G. Durand (1969): la structure *héroïque* et la structure *mystique*. Enfin, nous aborderons la dimension *sociale* de l’imaginaire du chercheur, à partir des travaux de P. Ricœur, notamment de la relecture qu’il fait des concepts d’*idéologie* et d’*utopie*.

Selon Durand, un imaginaire de type “héroïque” présente quatre caractéristiques: idéalisation, diaïrétisme<sup>5</sup>, symétrie et antithèse polémique (p.506). L'imaginaire héroïque peut bloquer la problématisation par son aspect polémique qui idéalise *un* aspect de la réalité et fait preuve de militance au détriment de la prise de recul que nécessite la recherche scientifique. Cependant, le directeur de recherche peut aider son doctorant à accroître son impartialité en le guidant vers une observation attentive du phénomène étudié qui en dégage les diverses facettes, grâce à la fonction diaïrétique de ce même imaginaire (Xypas et Hétier, 2009).

L'imaginaire “mystique”, quant à lui, présente les caractéristiques opposées: persévération<sup>6</sup>; viscosité, adhésivité antiphrasique<sup>7</sup>; réalisme sensoriel et mise en miniature. En d'autres termes, le chercheur dont l'imaginaire est de type mystique aura tendance à faire des descriptions minutieuses et méticuleuses, et à s'attacher à l'aspect concret, coloré et intime des choses (p.319-320). Mais l'imaginaire mystique se caractérise également par “la viscosité du thème qui dicte une pensée qui n'est plus faite de distinction, mais de variations confusionnelles sur un seul thème” (p.311). Pour éloigner un doctorant de l'aspect “visqueux et agglutinant”, son directeur peut le guider vers l'observation fine (Xypas et Hétier, 2009).

Quant à l'imaginaire “synthétique”, il se différencie à la fois de l'imaginaire héroïque d'opposition et de l'imaginaire mystique d'agglutination, dans la mesure où il compose ensemble les éléments antagonistes et fait alterner les matériaux des deux structures précédentes. Ce type d'imaginaire n'est pas spontané chez l'individu – comme le sont les structures héroïque et mystique –, mais s'acquière par une éducation exigeante et un effort soutenu. Il constitue la

---

<sup>5</sup> Du verbe *diaršw*: séparer une chose d'une autre; distinguer, déterminer, définir.

<sup>6</sup> La *persévération* se caractérise par la tendance à revenir encore et encore, de façon monotone, sur certains thèmes particuliers.

<sup>7</sup> L'*antiphrase* consiste à employer une locution dans un sens contraire au sens exact, par ironie ou euphémisme.

voie royale vers la recherche.

En accord avec cette analyse, l'équipe d'encadrement doctoral de notre laboratoire a mis en place une méthodologie de l'accompagnement socioconstructiviste (Xypas et Robin 2010) qui a permis à des étudiants dont la thèse était en souffrance d'arriver à la soutenance (JCH 2009, MRG 2010, EM 2010, VC 2010)<sup>8</sup>. Cependant, nous ne sommes pas entièrement satisfaits du résultat. D'une part, certaines parmi les thèses soutenues n'étaient pas, au dire du jury, entièrement satisfaisantes, d'autre part, certains doctorants ne réussissent toujours pas à problématiser leur recherche. Quelle peut en être la cause?

### *La dimension sociale de l'imaginaire du chercheur*

La lecture du livre de P. Ricoeur, *L'idéologie et l'utopie* (1997) nous a fourni une nouvelle clé de lecture. Une nouvelle lecture des productions intermédiaires des étudiants a fait apparaître que, sous une rhétorique argumentative rationnelle, perçaient des convictions fortes que l'étudiant masquait d'autant plus qu'elles lui sont précieuses. Elles relèvent de deux types : l'idéologie et, dans une moindre mesure, l'utopie. Parfois ces deux registres se combinent au point où leur démarcation s'avérerait malaisée. Ce nouveau constat invalide-t-il l'approche anthropologique de l'imaginaire telle que nous l'avions pratiquée jusqu'alors, au profit des notions d'idéologie et d'utopie qui relèvent de l'imaginaire social étudié par P. Ricoeur (1997)? Nous avons l'intuition que les deux approches se complètent, bien que G. Durand et P. Ricoeur semblent s'ignorer mutuellement.

Rappelons que pour Ricoeur l'idéologie est "*un processus de distorsion ou de dissimulation par lequel un individu ou un groupe exprime sa situation, mais sans la connaître ou la reconnaître*" (1997 p.17), alors que l'utopie est "*une manière d'échapper à la logique de l'action par une construction extérieure à l'histoire, et une forme de protection contre toute espèce de vérification par une action concrète*" (1997 p.18). La définition de Ricoeur s'oppose à la conception usuelle de l'idéologie comme image déformée du réel. Sa définition insiste sur le vécu de l'acteur qui

---

<sup>8</sup> Respectivement la personne et l'année de soutenance.

exprime sa situation de manière dissimulée et sans la reconnaître. En ce sens, l'adhésion à une doctrine politique (telle que le socialisme), philosophique (comme la non-violence), religieuse (p. ex. le bouddhisme) ou pédagogique (pensons à la non-directivité) ne relèverait pas de l'idéologie mais de l'utopie.

Remarquons cependant que l'idéologie peut naître de la réalisation d'une utopie, dans la mesure où l'adaptation d'un principe généreux aux dures contingences du réel entraîne son appauvrissement et fait apparaître des effets pervers. Ainsi, le christianisme, en s'imposant historiquement, a contredit le message christique de l'amour universel, y compris de l'ennemi, du choix de la pauvreté volontaire et de la non-violence radicale. Ainsi lorsqu'on se réfère au christianisme, au socialisme, à l'islam..., se réfère-t-on à l'utopie originelle, à l'idéologie d'aujourd'hui ou oscille-t-on entre les deux? Le critère, si l'on comprend bien Ricœur, serait le suivant: l'adhésion à une utopie est désintéressée, alors que l'adhésion à une idéologie est, au contraire, intéressée, dans la mesure où elle concerne la situation personnelle de l'individu. Ainsi, de nombreuses personnes croient défendre un idéal alors qu'elles expriment simplement leur situation et celle de leur groupe de référence.

### *La croyance partagée*

La croyance partagée en sciences sociales est que l'idéologie en tant qu'expression dissimulée de la situation vécue et l'utopie en tant qu'échappatoire à la logique de l'action écartent également le chercheur du réel dont l'observation méthodique et le raisonnement critique sont le propre de l'attitude scientifique. Dans ce sens, l'une comme l'autre l'empêche d'accéder à la rupture épistémologique, préconisée par G. Bachelard (1953), et à la démarche d'enquête aboutissant à la construction du problème, chère à J. Dewey (1938/1990).

### *La tentation utopique vs l'enfermement idéologique*

Cependant, l'observation participante réalisée tantôt dans le séminaire de recherche avec les doctorants, tantôt dans les soutenances de thèses, a infirmé cette croyance dans la mesure où, si l'enfermement dans l'utopie, au sens de

Ricœur, constitue une échappatoire à l'action, une forme atténuée de celle-ci – une *tentation utopique*, dirions-nous – s'avère au contraire un facteur positif, incitatif à la recherche. Dans ce cas, le doctorant cherche à approfondir son intuition. Il suffit alors à son directeur de l'orienter à la fois vers des lectures appropriées – non seulement celles qui lui permettront d'approfondir son intuition mais aussi celles qui proposent des modèles alternatifs, – et vers l'observation méthodique des faits de terrain, notamment des faits qui “résistent” à ses attentes.

L'idéologie, en revanche, dans la mesure où, toujours selon Ricœur, elle est un processus de distorsion et de dissimulation par lequel un individu exprime sa situation mais sans la reconnaître, apparaît comme un frein à la problématisation. Dans ce cas, en effet, le chercheur novice ou bien ignore sa croyance ou bien se croit obligé de la dissimuler tout en s'y accrochant, qu'il la juge positive et la défende ou négative et la combatte. Dans les deux cas, son énergie n'est pas dirigée vers la recherche d'un *savoir nouveau* qui lui fait défaut, mais vers la recherche d'*arguments* au service d'une conviction qui s'enracine dans son vécu.

Or, le doctorant n'est pas conscient de sa situation : l'adhésion à une idéologie étant souvent inconsciente, comme Ricœur l'a bien montré, le chercheur novice est persuadé – en toute bonne foi – de “penser par lui-même” en toute autonomie, et, par conséquent, perçoit toute pression de son directeur de recherche pour s'en dégager comme intrusive et d'autant plus illégitime que sa croyance s'enracine dans son vécu et est partagée par son groupe de référence. Et plus la pression sera directe et insistante, plus il aura tendance à dissimuler sa croyance et à s'y accrocher par solidarité avec son groupe.

Pour sortir du cercle vicieux, la parade expérimentée dans notre laboratoire consiste à pratiquer une sorte de conflit sociocognitif piagétien (A.-N. Perret-Clermont 1979; W. Doise et G. Mugny 1981), dans le cadre de séminaires interdisciplinaires regroupant des doctorants travaillant avec des directeurs différents. Après chaque exposé, ce sont ses pairs, doctorants comme lui, qui s'expriment en premier, soumettant le candidat à un questionnement qui sera d'autant plus formateur pour lui-même qu'il sera spontané. Les professeurs

présents, toujours au nombre de deux et de disciplines différentes, prennent la parole dans un second temps; ils ont alors le loisir d'organiser et de structurer les remarques des autres étudiants avant de donner des conseils supplémentaires.

### 3 Vers une typologie de l'imaginaire des chercheurs novices

Cependant, malgré la satisfaction exprimée par les étudiants, au terme de plusieurs mois d'observations, certains étudiants de master et de doctorat continuent à ne pas pouvoir problématiser leur projet de recherche. Comment expliquer une telle situation? Une observation plus fine de notre public fait apparaître une articulation des structures anthropologiques de l'imaginaire ("diaïrétique-héroïque", "mystique") avec les deux imaginaires sociaux que sont l'utopie et l'idéologie. On obtient ainsi quatre types d'imaginaire à l'œuvre: l'utopique-héroïque, l'utopique-mystique, l'idéologique-héroïque et l'idéologique-mystique. Nous notons enfin un cinquième cas où l'étudiant donne l'impression de se méfier de son imaginaire et se réfugie dans une description plate du réel par des observations multiples et variées mais sans guide méthodologique, ni problématisation. Une variante consiste à juxtaposer des sources théoriques sans établir de rapport entre elles, sans approfondissement, ni questionnement.

#### *L'imaginaire utopique-héroïque*

Il se présente à la fois au service d'un idéal et par un parti pris dichotomique sur un sujet donné. Par exemple, dans une recherche sur la citoyenneté civile, le chercheur se prononçait contre Habermas et Gramsci et pour le républicanisme civique, plus conforme à sa propre conception de l'interculturalité (MB 04/03/10). Sa volonté de promouvoir l'interculturalité dans les sociétés occidentales est certes une préoccupation éthiquement louable, mais n'y a-t-il pas mélange de registres? Une collecte de faits du terrain pourrait l'aider à concilier son imaginaire social (utopique) et son imaginaire anthropologique (héroïque). Dit autrement, l'observation méthodique des faits concrets pourrait faire évoluer son imaginaire héroïque d'opposition et de combat

vers l'imaginaire complémentaire que Durand nomme *diairétique*, et qui consiste à discerner, à distinguer, à classer. Ainsi, il pourra servir son idéal d'accueil de l'autre par une recherche de type sociologique.

### *L'imaginaire utopique-mystique*

Il se présente à la fois au service d'un idéal et par une intelligence de son sujet "de l'intérieur". Le lecteur doit faire un effort pour pénétrer dans la pensée, voire dans le monde intérieur de l'auteur.

Une thèse sur l'anthropologie du soin (H, 14/12/09)<sup>9</sup>, illustre bien ce type d'imaginaire. En voulant dégager l'essence du soin comme phénomène général, en procédant à une démarche d'analyse radicale du soin, susceptible d'atteindre l'universel de l'essence au-delà des figures concrètes, l'auteur a produit un travail atypique par la hauteur même de son ambition: un effort de modélisation du soin premier. Le jury a regretté que, bien qu'employant le langage de la phénoménologie, ce point de vue soit énoncé sur le mode affirmatif, manquant à la fois d'étayage dans la littérature et d'étayage empirique: la posture philosophique aurait autorisé l'ancrage sur des pratiques.

Nous donnons comme second exemple une recherche de master consistant à établir un pont entre la littérature de jeunesse et les mathématiques. L'auteur est pourtant conscient que "la frontière, voire l'antagonisme, entre ces deux disciplines semblent se construire dès le plus jeune âge" (ID, p.1, 09/03/10). La dimension mystique se révèle dans la volonté de jeter un pont entre deux éléments qui s'opposent et la tentation utopique concerne la finalité de la recherche: l'éveil aux mathématiques des jeunes enfants.

### *L'imaginaire idéologique-héroïque*

Il se présente à la fois sous la forme d'une expression dissimulée et non reconnue d'un vécu de l'acteur, et d'un parti pris dichotomique sur un sujet

---

<sup>9</sup> Les initiales indiquent l'étudiant, la date indique la version du document.

donné. Par exemple, dans une recherche sur l'intégration à l'école des élèves différents, le chercheur n'a pas dévoilé, pendant trois ans, son empathie avec les maîtres déstabilisés par l'intrusion dans leur classe d'élèves présentant certains handicaps ou autres formes de particularités (NC 06/03/10). Conscient de la nécessité de prendre de la distance par rapport à sa pratique professionnelle, mais étant pris dans "*un processus de distorsion ou de dissimulation*", le chercheur en question n'arrivait pas à reconnaître son positionnement idéologique et par conséquent à s'en dégager. Ce parti pris non assuré l'empêchait de problématiser son affaire. L'idéologie, en effet, procurant l'assurance illusoire d'un "savoir", bloque la curiosité qui sert de moteur à la recherche de compréhension. L'enjeu n'étant pas la compréhension d'un problème mais la mise en scène, voire la dénonciation d'un vécu professionnel partagé par ses collègues instituteurs, l'étudiant n'arrive pas à problématiser...

Un second exemple vient d'une thèse de doctorat en didactique de la statistique. A défaut de problématique, au sens de M. Fabre (1999), la thèse poursuivait l'objectif d'étudier les difficultés rencontrées par les étudiants de sciences sociales dans la compréhension d'un test de comparaison d'une moyenne d'échantillon avec la moyenne de la population parent (NZ 08/03/10). Commencé pendant la soutenance – et poursuivi pendant la délibération –, un débat a opposé deux membres du jury sur la relation entre mathématiques et statistique. Le mathématicien défendait que la statistique relève de la mathématique, au même titre que la géométrie. Alors que le didacticien de la statistique, le candidat et sa directrice de recherche prétendaient élever la statistique en une discipline indépendante des mathématiques.

On est bien en présence de tous les éléments qui caractérisent l'idéologie selon Ricœur: un vécu partagé par un groupe auquel adhère le chercheur; une distorsion de la perception sous l'effet du groupe; la dissimulation de cette position militante; enfin la bonne foi des personnes concernées, car elles ne sont pas conscientes de défendre une identité groupale. Une telle recherche ne peut aboutir que si elle se déroule au sein d'une communauté partageant les vues du chercheur.

Or, tel n'a pas été le cas du projet – jamais abouti – d'une étudiante de

master qui voulait prouver la supériorité de la *langue des signes françaises* (LSF) sur le *langage parlé complété* (LCP). On y retrouve bien l’imaginaire héroïque et l’idéologie, au sens d’un ensemble de représentations dans lesquelles les individus d’une communauté se reconnaissent. Si ce projet n’a jamais abouti c’est que, contrairement au précédent, la représentation de l’étudiante n’était pas partagée par l’équipe d’encadrement. Qu’en est-il de l’aspect “dissimulation” qui semble centrale à l’idéologie selon Ricœur? Existait-elle dans le cas présent? Certes, l’étudiante ne dissimulait pas son combat, mais dissimulait l’origine vécue de celui-ci. C’est probablement ce qui l’a empêchée de prendre de la distance par rapport à son militantisme.

### *L’imaginaire idéologique-mystique*

Ce cas de figure combine l’idéologie en tant que processus de distorsion et de dissimulation par lequel un individu exprime sa situation mais sans la reconnaître, avec l’imaginaire mystique qui consiste à rechercher une connaissance intime de la situation. Nous pensons à une doctorante centrant sa thèse sur les “transmissions immatérielles entre les générations d’une même famille”. N’ayant jamais dévoilé à quelle expérience personnelle elle se référait, il était difficile de l’aider à problématiser. A la demande de description d’une situation vécue, elle acceptait, mais sans rien produire. Quoique consciente de ne pas se faire comprendre, ni par les professeurs ni par ses pairs, elle refusait d’infléchir son projet dans un sens moins ésotérique. Elle a fini par reconnaître du bout des lèvres qu’il s’agissait de sa propre famille... Cet exemple illustre le processus de distorsion et de dissimulation opéré par solidarité fusionnelle avec le “groupe de référence”, sa famille.

### *Lorsque l’imaginaire est en retrait*

Enfin, nous avons identifié une cinquième situation où l’imaginaire s’avère dissimulé au point où l’étudiant s’engage dans une simple description sans questionnement. Nous pensons à telle étudiante de master dont la recherche se

cantonne à décrire la formation des éducateurs spécialisés, à reprendre les textes officiels, à présenter les opinions de quelques formateurs (Hasn 27/02/10). Cette situation ne correspond ni à la rigidité idéologique, ni à la recherche d'un ailleurs à faire advenir qui caractérise la construction utopique. Sa pauvreté proviendrait du fait qu'elle ne puise pas dans l'imaginaire du chercheur. Il s'ensuit que le non enracinement dans l'imaginaire constitue un nouveau type d'obstacle à la recherche. Une variante de cette situation consiste à juxtaposer des sources théoriques, sans établir de rapport entre elles, sans cohérence, ni approfondissement, ni questionnement.

## **Conclusion**

La prise en compte de l'imaginaire du doctorant s'avère un enjeu central pour la problématisation de la thèse, car l'imaginaire peut aussi bien servir de terreau dans lequel poussera l'arbre de la connaissance que s'avérer un sol aride. Par ailleurs, l'étude de notre corpus montre la nécessité de prolonger l'approche anthropologique de Gilbert Durand. L'approche sociale de l'imaginaire telle que renouvelée par Paul Ricoeur nous fut d'un grand secours en distinguant de façon nouvelle l'idéologie comme obstacle rédhibitoire de l'utopie comme obstacle nécessaire.

Cependant, aucune des deux approches ne pouvant, seule, rendre compte de la complexité du réel, il nous a fallu proposer une troisième classification, articulant imaginaire anthropologique et imaginaire social. Enfin, on peut se demander si, en tenant mieux compte de la forme spécifique de l'imaginaire de chaque doctorant, on ne limiterait pas abandons et échecs. Ce qui ouvre un nouveau champ de recherche pour la pédagogie universitaire.

## **Références bibliographiques**

Bachelard, G. (1953). *Le Matérialisme rationnel*. Paris, PUF.

Bloor, D. (1982). *Sociologie de la logique ou les limites de l'épistémologie*. Paris, Pandore. Cité par C. Lemieux (2010).

- Bourdieu, P. (1997). *Médiations pascaliennes*. Paris, Le Seuil.
- Dewey, J. (1938/1990). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris, PUF.
- Doise, W. et Mungny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris, InterEditions.
- Durkheim, É. (1894/2010). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, Flammarion.
- Durkheim, É. (1897/2007). *Le suicide*. Paris, PUF.
- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, Bordas.
- Fabre, M. (1999). *Situations problèmes et savoirs scolaires*. Paris, PUF.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris, Seuil.
- Lemieux, C. (2010). « Problématiser », in : Paugam, S. (dir.). *L'enquête sociologique*. Paris, PUF, pp. 27-51.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979/1986). *La construction sociale de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern, Peter Lang.
- Ricœur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*, Paris, Seuil.
- Seligman M. (1996). *The optimistic child*. New York, HarperReference.
- Xypas, C. et Hétier, R. (2009). “La fonction de l'imaginaire dans la construction de la problématique en recherche doctorale : obstacle et outil”. *Recherches en éducation*, université de Nantes, CREN, 7, juin 2009, pp. 112-119
- Xypas, C. et Robin, J.-Y. (2010). “La dimension existentielle dans la recherche doctorale”. *Revue Recherches en éducation*, université de Nantes, CREN, (en attente de publication).

# Formação de professores para além de sala de aula: pesquisa e transformação

Francisca Eleodora Santos Severino

## Apresentação

A formação profissional de professores pressupõe a adoção de recursos e mecanismos que auxiliem na apropriação de competências para sua inserção numa rede social complexa de interdependência entre indivíduos e grupos sociais, que estão além dos muros da escola. Tal constatação aparece com mais intensidade em Universidades confessionais, sejam elas católicas ou não, uma vez que consta de seus estatutos a extensão comunitária como compromisso social e “vocação”. Numa perspectiva moderna, é patente a representação cultural positiva das tarefas de formação escolar, em particular aquelas das quais se ocupam os futuros professores; no entanto, quando essas tarefas de formação pedagógica são consideradas em processo mostram aspectos bastante contraditórios. Como esclarece Giméno Sacristán (2001), quando a abordagem for subsidiada por um método adequado, pode-se fazer emergir uma história negra da educação, mas neste artigo, nossa intenção não é essa. Embora possamos sempre esbarrar em desafios que de alguma forma desqualifiquem o currículo voltado para essa formação, a reflexão proposta aqui pretende

contribuir para o esclarecimento dos aspectos positivos que circunscreveram as atividades de uma ação complementar na formação de alunos de um Curso de Pedagogia, auxiliados nas suas tarefas pelo método da pesquisa-ação, que foi considerado pela equipe de professores desse curso como o método adequado para sustentar a proposta de fazer emergir o algo a mais que se ocultava nas interfaces do currículo do curso de Pedagogia de uma Universidade confessional.

Assim, este artigo aborda o processo de formação de educadores sociais no âmbito das atividades de ensino e aprendizagem do curso de Pedagogia da UNISANTOS, com apoio das disciplinas curriculares e na perspectiva metodológica da pesquisa-ação. Convencidos de que é preciso ir além dos efeitos alcançados pelo currículo explícito e oficial para dar conta daqueles efeitos não previstos, correspondentes a um currículo lateral e oculto, no caso das confessionais, não tão oculto assim, se considerar-se que a extensão é parte integrante de seus estatutos, os professores desenvolveram as atividades de ensino aprendizagem integrando ensino, pesquisa e extensão. Assim, a ênfase recaiu no processo de produção do conhecimento no contexto da prática educacional, objetivando ir além das disciplinas curriculares. Com apoio teórico-metodológico de autores como Pedro Demo (1960, 2004), Barbier (2002), Severino (2007) e Gómez & Sacristán (2000) foi possível aprofundar a análise sobre os principais processos da prática educacional voltada para a vida da comunidade. Sem perder de vista a formação pedagógica e profissional, investiu-se simultaneamente na preparação acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia e na formação extensional para a prática da educação comunitária. Investiu-se na reflexão e na compreensão de que os efeitos da educação não se encontram no plano pessoal. Ela se realiza no plano coletivo, ainda que em seus aspectos antropológicos dotem os sujeitos de uma identidade individualizada. No sentido moderno, essa identidade se realiza no âmbito da produção do conhecimento em sala de aula e também nas relações sociais mais complexas, quando hierarquiza os indivíduos ao tornar público os créditos e diplomas conquistados; por esse motivo é preciso reconhecer na escola um potencial que vai além de atribuir a seus alunos capacitação profissional ou qualificação técnica valorizada pelas relações envolventes do mercado capitalista, que vê na educação apenas suas qualidades

relacionadas aos traços de distinção que tornam-nos mais semelhantes a alguns e distintos de outros.

### **O caminho fecundo da pesquisa-ação no Curso de Pedagogia**

Essa característica da identidade referida aos traços de distinção é simultaneamente subjetiva e social. Na atualidade, ela é moldada pela escolarização e é um importante mediador das relações do sujeito com os demais. Tal mediação realizada pela educação interliga o plano pessoal e subjetivo à realidade das relações sociais. De fato, essa mediação decorre dos efeitos profundos que a escolarização causa na personalidade. O sujeito educado segue regras de conduta com relação aos demais. Esse caráter se mostra evidente nas atitudes de civilidade e nas regras de convivência social. Com a aquisição de hábitos de boa apresentação de si mesmo diante dos demais, a educação medeia os ideais que subjazem às normas sociais, modelando o personagem que mostramos aos outros. Se, de um lado, esse processo é inconsciente, é também certo que não é totalmente irracional. Na realidade os resultados da educação foram incorporados de forma intencional, assim ela cumpre a função disciplinadora necessária para a manutenção da ordem social. O processo civilizatório é então resultado de um processo psíquico de transformação ao mesmo tempo que é também um fenômeno social. Os efeitos desse processo se estendem a todas as dimensões do social e nos aspectos relacionados com o campo da produção cultural, o poder individual é substituído pelo poder coletivo que restringe a liberdade. A escolaridade e a instituição na qual ela se realiza são o cenário do processo de controle sobre as pulsões individuais. Portanto, a educação incide na estruturação das relações sociais em geral, como explica Giméno Sacristán (2001).

Essa reflexão, que tomou como referência Sacristán, justifica a busca de postura metodológica mais adequada para as ações educativas que as universidades comunitárias introduzem em seu currículo como práticas extensionais, mas que se dão para além das disciplinas curriculares. Cabe então perguntar que pressupostos epistemológicos, procedimentos, técnicas e

instrumentos de investigação são mais adequados para garantir a unidade prática, o caráter transformador do conhecimento? Para Barbier, (2002), Gómez, Sacristan (2000) e no Brasil Pedro Demo (1960, 2004), as modalidades de pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa comunitária ou mesmo currículo em ação, se inscrevem no desdobramento histórico da Sociologia e nas suas múltiplas tendências. Todos eles, do ponto de vista científico, preocupam-se com a revolução epistemológica e também com a eficácia político-social. Compreendendo que as ciências humanas são ciências das interações, eles acreditam que as diferentes modalidades de pesquisas que tomam as relações sociais como ponto de partida e de chegada não podem excluir do processo os sujeitos-atores da pesquisa. Sendo assim, impõe-se compreender os desdobramentos atuais da pesquisa-ação. Para tanto, é preciso voltar a sua fase inicial. Em função de seu processo de radicalização epistemológica, Barbier (2002) destaca dois períodos. Período americano: emergência e consolidação entre os anos que precedem a segunda guerra e os anos 60. Período de radicalização de política existencial, mais europeu e canadense, desde o final dos anos 60 até nossos dias. Barbier (2002) afirma que as raízes da pesquisa-ação também estão na origem dos métodos de investigação das ciências sociais do séc.19. Como exemplo, cita a pesquisa operária na qual Marx incita os operários das fábricas a refletirem sobre suas condições de vida (visão qualitativa). Refere-se também a Le Play que produziu os primeiros esboços da pesquisa quantitativa nas monografias sobre orçamentos familiares. Mediante a prática da pesquisa em ação social e educativa, Barbier (2002) descobre, pouco a pouco, que a pesquisa-ação impunha uma outra visão das ciências humanas na sociedade. Gómez e Sacristan (2000) explicitaram que a investigação em ciências sociais e na educação está na particularidade do objeto de conhecimento, tais como fenômenos educativos imbricados nos fenômenos sociais. Portanto, o conhecimento pedagógico não será relevante a menos que se incorpore ao pensamento a ação dos agentes sociais.

Para eles, a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática. Transformar o processo de investigação em processo de aprendizagem dos modos, conteúdos, resistências e possibilidades de inovação da prática conforme os valores que se consideram

educativos. O conhecimento que se pretende elaborar neste modelo de investigação incorpora-se ao pensamento e à ação dos que intervêm na prática, o que determina a origem dos problemas, a forma de estudá-los e a maneira de oferecer a informação para solucioná-los. A realização da investigação educativa deve ser respeitada no plano, no processo e nos resultados que lhe conferem o caráter pedagógico. Gómez (2000) afirma que, ao contrário do enfoque positivista, o enfoque interpretativo considera que a realidade social tem uma natureza diferente da realidade natural. Sendo assim, o conceito de realidade social pode ser considerado como o pressuposto ontológico chave para entender as posições cerceantes sobre a natureza do conhecimento e suas formas de produção. A realidade é uma criação histórica, relativa e contingente, e, do mesmo modo que se constrói, pode se transformar, reconstruir ou destruir. É uma realidade em si mesma inacabada, em contínuo processo de criação e mudança. Os fatos sociais são redes complexas de elementos subjetivos e objetivos. Deste modo, fenômenos que acontecem na aula tem uma dimensão objetiva (manifestações observáveis) e uma dimensão subjetiva (o significado que tem para os que os vivem). Compreender a complexidade real dos fenômenos educativos como fenômenos sociais, torna-se fundamental em educação. É importante chegar aos significados, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas.

A intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática. A compreensão desta relação da educação com as ciências sociais possibilitou aos alunos do curso de pedagogia maior segurança para a realização da pesquisa no âmbito das comunidades em questão. Assim, a análise desta experiência sócio-educacional denominada como atividade interdisciplinar “A ação dos pedagogos diante dos desafios sociais”, contemplou o corpo complexo de múltiplas relações em que se firmou a pesquisa.

### **A abordagem interdisciplinar e suas exigências**

Apostar na mudança e instigar a pesquisa para além dos muros da

universidade, nos espaços da educação informal foi, então, um desafio assumido pela equipe interdisciplinar formada pelos professores do primeiro e segundos semestre de 2007 do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos. O caráter pedagógico desta experiência desenvolvida em parte como trabalho comunitário, tem sua relevância associada diretamente com a característica peculiar da proposta estatutária da Universidade Católica de Santos que, em seu artigo 4º, parágrafo 1º, esclarece ser esta uma Universidade aberta à comunidade.

Assim, **integração e extensão** constituem-se como palavras-chave sem as quais nenhuma das três partes, (a saber pós graduação, graduação e extensão), envolvidas nesta atividade, possibilita compreender as múltiplas faces do processo de formação de alunas do curso de Pedagogia da universidade Católica de Santos.

Toda a abrangência dessa experiência, desde o caráter pedagógico que reflete uma proposta da graduação em termos formativos e administrativos, articulados por uma concepção explícita de educação que sustenta o projeto político pedagógico da Universidade, até o nível de mestrado determinou e impôs um perfil multidisciplinar para a atividade que se desenvolveu como trabalho sócio-educacional no ano letivo de 2007. Assim, a disciplina da Pesquisa em Educação I e II, buscou articular na sua prática cotidiana os três níveis que deram a tônica para o trabalho de extensão: a) os temas conceituais que delineiam a formação dos professores que cursam a Pós-graduação, b) as exigências curriculares da formação dos professores no campo das práticas educativas da graduação, c) e ênfase na pesquisa, que compõem os conteúdos do curso de pedagogia, também em graduação. No âmbito desta tríplice articulação, as atividades formativas e curriculares tomaram como objeto a prática educacional voltada para a formação do professor em sala de aula e sua atuação para além desta, isto é, para a vida em comunidade, ampliando esta formação para a atuação do pedagogo em espaços de educação não-formal, porém, sem perder de vista a formação pedagógica e profissional dos alunos.

Em interface com o Programa desenvolvido pelo NECOM<sup>10</sup>, a equipe

---

<sup>10</sup> NECOM: Núcleo de Extensão Comunitária, que tem sua origem no mesmo ato que criou a

formada por professores das diferentes disciplinas dos dois semestres letivos de 2007 investiu na preparação acadêmica do aluno e na formação da comunidade para a prática cidadã sob a perspectiva da pesquisa-ação. Contudo, este investimento exigiu reflexão e preparo teórico, uma vez que as incertezas sociais decorrentes do processo de desenvolvimento neoliberal impuseram um recorte crítico.

Foi preciso antes, considerar e esclarecer a correspondência entre o regime de acumulação globalizado e o modo de regulação da vida social e política no Brasil, reconhecendo que, entre outras políticas, a regulação da vida social se faz mediante a regência das políticas públicas educacionais de formação do profissional da educação.

Reconhecer que a legislação educacional implica em seus dispositivos um possível re-ordenamento da subjetividade e das práticas culturais não é novidade. Tal re-ordenamento é conquistado também por grande investimento normativo e reformas curriculares que incidem na intervenção pedagógica. Por isso, ambas precisam acontecer à luz dos princípios que devem reger as políticas públicas educacionais de formação dos professores e que preparam para a verdadeira cidadania a que supera ao individualismo e se pauta pela solidariedade, pela justiça social e pela fraternidade. (FERREIRA, 2007, p.15).

Todavia, é preciso considerar, também, o ponto de vista de Dourado (2007) quando afirma que

A avaliação de políticas públicas tem se constituído um grande desafio para a área educacional, seja em função dos limites teóricos e metodológicos subjacentes ao seu grau de complexidade, pelo envolvimento de diferentes atores, seja pelo seu desdobramento abrangente, envolvendo questões que transcendem o escopo da área educacional. Sendo a educação entendida como um direito social, a proposição de políticas envolve, direta ou indiretamente a ação da sociedade política e da sociedade civil (...). Essas constatações nos remetem à compreensão desse cenário e de sua fertilidade para a efetivação de novos marcos , no

---

Universidade Católica de Santos no ano de 1986. É um campus de atuação avançada, desta universidade, em bairros e comunidades carentes. Desde a sua origem, vem promovendo o vínculo da universidade com a realidade social.

tocante à garantia de políticas públicas no campo educacional, voltados à garantia de educação de qualidade para todos”. (p.22)

Foi, portanto, necessário proceder à crítica das políticas educacionais, contextualizando os contornos políticos que as tecem e as determinam. Entendendo a educação como campo de disputa e sinalizando algumas questões estruturais, a disciplina Metodologia da pesquisa, discutiu a validade do trabalho que tinha entre os seus objetivos aquele de realizar uma proposta de integração; atendendo simultaneamente as exigências da Capes e as expectativas da Universidade naquilo que se referia ao seu projeto de extensão para a formação cidadã da comunidade, uma vez que havia divergências e resistências entre os professores em adentrar outros campos de conhecimentos que não aqueles implementados pela escola formal.

Esclareceu-se, com o apoio do Núcleo de Estudos Comunitários, da Unisantos. O NECOM, que embora coincidente com as diretrizes governamentais que alimentam o debate sobre desenvolvimento e igualdade social, as universidades católicas sempre incluíram em seus estatutos a compreensão de que, para cumprir sua função social adequadamente, seria necessário a instauração de processos pedagógicos que favorecessem a aprendizagem dos estudantes e, simultaneamente, mobilizassem procedimentos democráticos de produção do conhecimento, em articulação com a comunidade local, o que de fato vinha sendo praticado de forma independente pelo NECOM, há mais de 20 anos.

O NECOM tem primado por fazer cumprir o Estatuto da Católica/UniSantos que, em seu artigo 4º, parágrafo Iº, esclarece ser esta uma Universidade aberta à comunidade, com parcerias e também projetos internos à universidade, tais como este que se realiza articulado ao curso de Pedagogia. Foi de fundamental importância a parceria com o NECOM para o reconhecimento de que cidadania e formação de professores são elementos indissociáveis e sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia apresenta aspectos positivos, ao instituir uma concepção que deve perpassar a formação dos profissionais da Educação, por força da Resolução CNE/CPnº1.

Assim, distinguir o novo é certamente uma das preocupações centrais de quem faz pesquisa, hoje, sobre a relação entre a formação de professores e educação informal ou comunitária no Brasil. Afinal, esta preocupação desenvolve-se e toma corpo exatamente sob o signo da globalização da economia quando “a ampla admissão do conhecimento como a principal força produtiva” (GORZ, 2003), teria indicado a necessidade de estabelecimento de uma outra economia e com ela novas relações sociais inclusive educativas e formativas. Gorz insiste em afirmar que há algo de novo, sob o emaranhado das relações sócio-produtivas e que, no entanto, não podemos ver, dado o desconhecimento das principais forças de renovação, já que vivemos o paradoxo moderno da ideologia dominante da mudança. No entanto, na perspectiva de GOHN (2001, p.92):

O grande destaque que a educação não formal passou a ter nos anos 90 decorre das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra-escolares.

Se a escolaridade hoje é compreendida como bem universal que deve ser distribuído igualmente entre todos e vista como direito natural, na contraposição tem também seu conteúdo de mercadoria deslocado para o âmbito da cultura, Nesse campo transforma-se apenas numa representação ou emblema que todos têm o direito de conquistar. Mas é de fato uma espécie de qualidade acrescida, é mais-valor ou no sentido moderno é mercadoria e se sua análise não passar obrigatoriamente por conceitos epistemológicos ela voltará a ser concretamente fonte de desigualdade.

Frente a esses desafios a formação do professor na Unisantos está voltada não apenas para a formação profissional do educador, mas também para a realização da justiça social, democracia, qualidade de vida e promoção da inclusão. A coordenação do Curso de Pedagogia em parceria com o NECOM, ficou incumbida de definir projetos de extensão universitária e avaliar sua eficácia para estar ciente da situação e necessidades das comunidades fundamentada em estudos atualizados. Os resultados analisados subsidiam a busca de meios de

comunicação permanente entre a universidade e comunidade, para a formulação de projetos concretos e políticas gerais na administração de seus recursos formativos e curriculares.

Com esses objetivos a experiência foi desenvolvida como trabalho comunitário interdisciplinar, integrando ensino, pesquisa e extensão com ênfase no processo de construção do conhecimento no contexto da prática educacional. A fase inicial do trabalho de pesquisa ocupou-se da produção de instrumentos de coleta de dados, levando-se em conta a pouca experiência dos alunos, recém-chegados à universidade. Obtidos resultados satisfatórios no 1º semestre de 2007, a equipe considerou o trabalho de pesquisa como um projeto de intervenção, realizado no segundo semestre de 2007. Coube então à disciplina de Pesquisa em Educação II conduzir a elaboração dos projetos que foram desenvolvidos pelos alunos no 2º semestre, junto às comunidades<sup>11</sup>.

As demandas educacionais contemporâneas destacam a importância da atitude interdisciplinar no processo de formação pedagógica. Assim, a equipe assumiu, não sem resistências e algumas divergências, a tarefa de explicitar as possibilidades e as contribuições de cada disciplina envolvida no desafio de adentrar em outros campos de conhecimento, que não aquele da escola formal, com ampla abertura para aprender com a comunidade.

Quais seriam então, as estratégias usadas por uma equipe de caráter interdisciplinar formada por professores de perfis tão dispares frente ao desafio de capacitar seus alunos do primeiro semestre de 2007 para a pesquisa acadêmica articulada à participação social e comunitária? Como agiriam sabendo da

---

<sup>11</sup> Participaram professores do Curso de Pedagogia, buscando integrar os conteúdos disciplinares do curso, bem como as professoras ligadas ao NECOM, que atuaram orientando os trabalhos de campo. As professoras coordenadoras do Curso de Pedagogia e do NECOM, respectivamente Professora Mestre Thaís dos Santos Lucas Gomes Rocha e professora Mestre Carmen Lydia Dias Carvalho Lima, lideraram o processo no planejamento das atividades bem como acompanharam as alunas em suas incursões a campo. Participou do projeto a professora Dra. Francisca Eleodora Santos Severino, da pós-graduação *stricto-sensu*, na condição de docente responsável pela disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação I e II, atendendo simultaneamente as expectativas de integração da Capes e também da Universidade. Sua participação no trabalho representa modalidade concreta de integração da pós-graduação *stricto-sensu* com a graduação, uma vez que seu vínculo institucional básico se dá junto ao Programa de Mestrado em Educação, da UniSantos, pertencendo ao quadro dos docentes permanentes.

possibilidade do desdobramento das atividades nas comunidades tendo também de cumprir os conteúdos formais curriculares? A partir da experiência investigativa realizada pelos alunos de Pedagogia com base em estudos de casos de segmentos sociais carentes e propostas de intervenção comunitária ao longo do ano letivos de 2007, busca-se responder esta e outras questões.

### **Integração, ensino, pesquisa e extensão um percurso formativo**

Logo de início esclareceu-se que quaisquer que sejam os objetivos propostos, tal aprendizagem exige o mapeamento de espaços coletivos de compartilhamento de saberes, experiências e conhecimentos. Havia entre os professores a compreensão de que interações episódicas ou eventuais não produzem bons resultados e até poderiam acentuar a desconfiança entre os sujeitos da investigação ao não estabelecer vínculos de articulação efetiva. Para a boa realização desta tarefa, convencionou-se que a atitude interdisciplinar de cada professor, deveria levar em conta uma dupla determinação disciplinar: de um lado, a clareza e a consistência da disciplina em que atua, no curso de Pedagogia, sem descuidar de seus conteúdos curriculares e, de outro lado, explicitação das possibilidades de contribuição dessa mesma disciplina para o desafio de adentrar espaços coletivos de partilha; em que as práticas de formação docente têm de viabilizar interações facilitadoras de trocas e ao mesmo tempo negociar significados ao compartilhar conhecimentos. A proposta pedagógica assim balizada teve como pressuposto que uma visão mais geral da escola pode ser apreendida através da regência curricular e das tarefas que a subsidiam, bem como da pesquisa da realidade para além da universidade em que se dá o trabalho do professor. Assim foi também considerada na interface interdisciplinar a abordagem transversal por considerar que ela possibilita reconhecer a importância do imaginário primordial permitindo desenvolver uma teoria articulando o conhecimento escolar formal com a escuta ação. Atitude em que o pesquisador desempenha seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a ciência e a arte.

Para a realização dessa proposta, foi de fundamental importância a parceria com o NECOM, portador dos traços mais relevantes da ação comunitária na Unisantos. Com vinte e um anos de experiência e sustentação da proposta de extensão desta universidade, o NECOM tem primado por fazer cumprir o estatuto da Católica/UniSantos ao esclarecer a vocação desta Universidade para o ensino processual e democrático, aberta à comunidade, com parcerias e também projetos internos às suas faculdades, tais como este que se realiza articulado ao curso de Pedagogia<sup>12</sup>.

O trabalho teve início com leituras de fundamentação do eixo metodológico. Para tanto se recorreu aos trabalhos de Severino (2002) que subsidiou a realização de dupla dimensão, seja referente às técnicas do trabalho científico tradicional com vistas ao diagnóstico, seja do ponto de vista epistemológico conceitual. Forneceu elementos técnicos do trabalho científico que balizaram a confecção do instrumento que chamamos de Roteiro. Ainda com a base conceitual de Severino, procedeu-se a análise interpretativa de obras selecionadas, com vistas a situar o texto teórico no contexto da vida e da obra do autor como também no contexto da cultura em que as comunidades estudadas estavam inseridas. Buscaram-se também elementos técnicos em Pescuma & Castilho (2005). Para o ensino de técnicas de investigação na sua articulação com a teoria, foi fundamental a reflexão de que tal trabalho de intervenção deve então ser produto da observação participante tal como propõe Pedro Demo (2004, p.8) quando afirma que

*Pesquisa participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados. (grifos do autor)*

---

<sup>12</sup> O NECOM, ao longo dos seus vinte e um anos de existência tem, de fato, dado vida ao conceito de “universidade comunitária”, abrindo caminho para a Universidade ir além de seus próprios muros e facilitar a entrada dos saberes do povo no âmbito da vida acadêmica, o que se pode comprovar com os seus projetos em andamento nas comunidades da Santa Cruz dos Navegantes e Fortaleza de Santo Amaro da Barra Grande, Guarujá, Paróquia Sagrada Família e Instituto de Educação Infantil São José, na Zona Noroeste, de Santos, Vila Ponte Nova/Quarentenário e Vila Margarida/México 70, em São Vicente.

Discutindo a questão curricular articulada à esta temática da pesquisa para além dos muros da universidade, Gómez & Sacristan (2000) afirmam que escola deve também preparar o sujeito para se apropriar dos conhecimentos que estão à margem da sociedade. Sensibiliza-los para a leitura das imagens, dos objetos e dos monumentos que nos falam de um mundo não totalmente presente, é também tarefa do currículo em ação. Assim, todo processo de investigação é, em si mesmo, um fenômeno social e, como tal, caracterizado pela interação. Diferentemente do positivismo que vem subsidiando as pesquisas em educação, o enfoque interpretativo pressupõe a contaminação mútua do investigador e da realidade e, é uma condição indispensável para alcançar a compreensão da troca de significados.

Explicitaram-se nas aulas de Metodologia da Pesquisa em Educação I e II, os pressupostos teóricos filosóficos da pesquisa científica bem com conceitos sociológicos, políticos, pedagógicos dos autores que dariam suporte no percurso inicial dos trabalhos de Pesquisa Ação, cuja finalidade foi, no 1º semestre, a de produzir **relatórios circunstanciados** que justificassem, na seqüência, um trabalho de intervenção educativa na comunidade por parte dos alunos; bem como no 2º a finalidade foi a de orientar a produção de projetos de intervenção a partir das observações registradas pelo relatório circunstanciado.

Frente a necessidade de buscar trocas de experiências com as comunidades que circunscrevem a cidade de Santos, a equipe interdisciplinar aceitou o desafio de uma pesquisa a ser realizada por alunos recém chegados à Universidade, aqueles que estariam cursando o primeiro semestre de Pedagogia. As professoras coordenadoras do Curso de Pedagogia, professora Thaís dos Santos Lucas Gomes Rocha e do NECOM, a professora Carmen Lydia Dias Carvalho Lima, expuseram o projeto de trabalho integrado para o ano letivo de 2007. Tratava-se de uma pesquisa interdisciplinar, que seria desenvolvida no âmbito de atividade integrada do Programa do Curso de Pedagogia e do NECOM. A proposta parecia ousada, pois as alunas do primeiro semestre deveriam investigar as condições sociais das comunidades em que o NECOM já havia, de alguma forma, promovido ações interativas e simultaneamente

promover ações de intervenção prática de acordo com as necessidades mais emergentes, sempre relacionadas com as tarefas do ensinar e do aprender. As alunas e o aluno, formando 10 grupos de trabalho, foram orientadas a não perder de vista que estender as atividades de ensino e pesquisa à comunidade obedece a função de socializar conhecimentos e que, de forma alguma, estas atividades poderiam ser vistas ou interpretadas como mera prestação de serviços.

A formação dos futuros professores constituiu-se, neste ano letivo como uma soma da contribuição de todos, incluindo aí também as formas de produção de conhecimentos dos sujeitos em vida comunitária. A responsabilidade de defender o projeto educativo comunitário foi assumido por parte dos professores que se envolveram acompanhando os grupos de alunos nas comunidades, agindo numa mesma direção. As atividades educativas de todas as disciplinas envolvidas no projeto não se esgotaram nas salas de aula.

Frente a esta nova realidade que cercou a pesquisa mudança significativa ocorreu no âmbito da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação I e II. Tal mudança estava no desafio de conciliar rigor científico e pedagógico com a proposta de uma pesquisa-ação existencial, base para a melhor forma de escutar os sujeitos da investigação. Respondendo à necessidade de sair do esquema habitual do estágio de formação dos professores, em que se fornecem técnicas e instrumentos para “imobilizar” a realidade o desafio se impôs de forma rigorosa, porém, conciliatória. Confiando na técnica da Pesquisa-Ação que propõe o tocar e interferir na realidade por meio da atitude de *não interferir, de não criar dificuldades*, deixando simplesmente o coletivo se exprimir, o Roteiro balizou as atividades junto às comunidades. De forma bastante singular, propôs as diretrizes para o **diário de campo** com os registros de cada visita aos locais destinados à observação. O Formulário abriu espaço para os tópicos mais importantes para a confecção do **Relatório Circunstanciado**.

Grandes dificuldades teórico-metodológicas se apresentaram e clamavam por soluções imediatas. A primeira foi a constatação de que as pesquisas universitárias estão longe de propor esta competência em que o *pesquisador e o pesquisado* se identificam e se imbricam na produção coletiva dos resultados. A pesquisa-ação existencial “não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os

outros”. (BARBIER, 2000 p.14). Levar o aluno à compreensão de que o relatório seria a expressão de uma escrita coletiva, pressupôs a des-construção de algumas premissas da investigação positivista, o que tangenciava os compromissos curriculares mais gerais do curso. A questão de cunho teórico-prático, delicada por sua natureza curricular, resolveu-se por meio de exercícios realizados em aula da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação. Tais exercícios levavam à dissecação dos temas tratados por Gómez e Sacristan, quando estes autores refletem sobre o papel que cumpre à teoria na invenção da prática. Mediante os exercícios, garantiu-se entre os alunos a compreensão de que “a prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas” (SACRISTAN citado por PIMENTA 2002, p.82). Esta primeira dificuldade foi contornada com a adoção das contribuições de Barbier, Pedro Demo, Gómez & Sacristan. Autores que como Barbier (2002), advogam a pesquisa comunitária; pesquisa de conotação claramente existencial cuja metodologia está entre as três metodologias ligadas à abordagem “transversal, com o objetivo da adaptação de si ao mundo”.

Outra dificuldade enfrentada foi aquela decorrente da insegurança de algumas professoras com relação ao abandono das práticas do positivismo clássico, em favor de uma pesquisa, “que não deve ser compreendida,” como afirma Barbier (2002), “mas sim praticada”. Esta dificuldade ainda está por se resolver; entretanto, há que se considerar que cada professor ensina de acordo com suas experiências e aquisições conceituais o que lhes atribui *forma ligeiramente diferente* de produzir conhecimentos. Sendo assim, é possível a convergência dessa diferença pela própria prática do pesquisar. Equivale dizer que esta forma diferente é saudável porque é pela prática que o pesquisador poderá aproximar da natureza, qual seja, o ato de escuta do objeto da pesquisa que se acha circunscrito pelas relações culturais.

Resolvidas as dificuldades iniciais, os grupos formados pelas alunas, na sua grande maioria, pois havia entre elas apenas um rapaz, iniciou sua observação participante, distribuindo-se pelas comunidades de Santa Cruz dos Navegantes/Guarujá, nas áreas de Educação e Saúde, Educação e Lazer; Vila Margarida/México 70/São Vicente, na área de Educação e Saúde; Zona

Noroeste/Santos: Instituto de Educação Infantil São José, nas áreas de Educação e Meio Ambiente, Educação e Família, Educação e Trabalho; Itanhaém, nas áreas de Educação e Lazer, Educação e Brincadeiras Infantis; Praia Grande, em Educação e Escola; APAE de Santos, na área de Educação e Inclusão. Procederam a Identificação e levantamento estatísticos dos dados sociais destes locais e comunidades, ONGS, do Instituto de Educação Infantil São José, com destaque para suas histórias, seus recursos e equipamentos, o atendimento de suas necessidades pela comunidade e pelo poder público, os meios de acesso para os seus alunos. Sobre os dados coletados e sistematizados, desenvolveram análise, reflexão e discussão coletiva sobre a situação configurada, à luz dos subsídios teóricos fornecidos pelas disciplinas envolvidas. Mesmo supondo-se a situação ideal na qual o ensino e a pesquisa são indissociáveis, cabe considerar que a formação do pedagogo tem como elemento definidor o ensino. De fato, é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa-ação como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Como resultado, os 10 grupos de alunos produziram, em 5 meses de estudos e trabalhos junto às comunidades, 10 relatórios circunstanciados, apresentando o diagnóstico das reais condições e projetos de atuação nas comunidades, projetos que, neste segundo semestre, foram implementados sob a coordenação do NECOM. Mediante propostas de intervenção e escritura coletiva.

## **Conclusão**

Avanços teóricos na formação dos alunos e conquistas junto às comunidades foram observados. Constatou-se nos relatórios circunstanciados que mediante a *investigação educativa* foi possível encontrar mediações para a superação do vazio existente entre teoria e prática. Os 10 relatórios produzidos pelos alunos deixam transparecer claramente que o próprio processo de investigação foi paulatinamente transformado em processo de aprendizagem dos conteúdos imbricados nos modos de vida comunitários; das suas formas de resistências, tanto dos alunos quanto das comunidades emergiu as possibilidades de renovação da prática em sala de aula. A disciplina Metodologia da Pesquisa em

Educação, neste semestre, transformou-se em “laboratório” da experiência comunitária. Sempre de conformidade com os valores que a equipe interdisciplinar considerou educativos, de tal modo, que todos os envolvidos participaram da formação e transformação do conhecimento em ação no âmbito desta experiência de relação educativa para além dos muros universitários. Assim, o conhecimento que se produziu nesse modelo de criação incorporou-se não apenas ao pensamento dos estudantes, mas também à ação daqueles que intervêm na prática, sejam eles professores, coordenadoras do curso de Pedagogia e do NECOM, como também os sujeitos da observação participante. Os conteúdos registrados pelos relatórios circunstanciados identificaram a origem dos problemas e a forma futura de estudá-los.

A investigação que se executou no segundo semestre de 2007 realizou-se respeitando os projetos derivados desta experiência no plano em processo. Os resultados lhe conferiram no primeiro semestre o caráter de investigação educativa, sendo, desta forma, importante captar os pressupostos básicos fundamentais em que convergem diferentes enfoques. Alternativa clara, segundo Gómez & Sacristan, (2000) que é definida em oposição e complementaridade ao modelo de orientação positivista. Isto significa, ainda de acordo com estes autores, que o currículo em ação abrange tanto os conteúdos quanto os métodos, as experiências, as atividades e as estratégias de aprendizagem, de interação e de controle.

Como intervenção sócio-educativa, a pesquisa possui um objetivo próprio, que, no entanto, não é distinto daquele dos cursos de graduação, sendo por isso mesmo considerada como a educação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados apenas para a formação profissional, a graduação em Pedagogia se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de professores pesquisadores. Daí decorre a necessidade de que os currículos escolares incorporem, em sua trama concreta, os processos próprios da vida social, como parece implícito na proposta da transversalidade, constante da nova LDB. Assim, o elemento definidor da formação do professor para além da sala de aula é a pesquisa. Ela determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre

como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o seu desenvolvimento, pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida.

Contudo essa aprendizagem deve desdobrar-se para fora dos muros da universidade. Ela não cabe em espaços fechados das instituições escolares, é uma pedagogia que pressupõe movimento e múltiplas relações, entre as quais se encontram as relações grupais, familiares e de sociabilidade funcional. São relações de difícil compreensão, em particular para aqueles que lidam com as normas curriculares da educação escolar. Cabe então discutir os métodos e técnicas fora do âmbito de sistemas fechados de caráter puramente positivista. A relação entre o modelo metodológico e o modo de conceituar o objeto de estudo deve assumir postura dialética. Os procedimentos de estudos e investigação devem ser de tal natureza que possam indagar sobre a produção e a troca de significados, sejam quais forem os veículos de transmissão e intercâmbio em sala de aula ou mesmo fora dela.

## Referências

BARBIER, René. *Pesquisa-Ação*. Brasília: Líber Livros, 2002. (Série Pesquisa em Educação),

DEMO, Pedro. *Princípio científico, princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Participante, saber pensar e intervir juntos..* Brasília: Liber Livros, 2004. (Série Pesquisa em Educação).

DOURADO, Luiz Fernando. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Políticas Públicas e gestão da Educação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

FERREIRA, Naura S. C. (Org.) *Políticas Públicas e gestão da Educação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

FONSECA, Ouydes. A extensão e o jazz. In: LIMA, Carmen L.D. C. *Ação Comunitária*. Santos: Leopoldianum, Ano 4. p. 13-15. abr. 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de*

um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Carmen L. D. C. NECOM: uma experiência possível para a efetivação da extensão universitária na Unisantos. *Ação Comunitária*, Santos: Leopoldianum, Ano 4. p. 17-40. abr. 2007.

PEREZ GÓMEZ, A.I. & GIMENO SACRISTÁN, J. *Compreender e transformar o Ensino*, 4 ed. Porto alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho Científico*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.



# Do sacerdócio à roupa de cama: efeitos de representações na/da identidade do professor

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues  
Pollyanne Bicalho Ribeiro

## Introdução

Este trabalho visa identificar e analisar as representações sociais (RS), relacionadas à figura do professor, reiteradas socialmente. Para alcançarmos esse objetivo, selecionamos um quadro constituído de gêneros diversos, o qual nos possibilitou (re)ver aspectos, RS, pertinentes ao ser docente, e, por conseguinte, ao grupo de pertença. A escolha teórico-metodológica se justifica, primeiramente, porque ela permite-nos uma compreensão quanto ao processo de referenciação instaurado em práticas sociais; seja quando o indivíduo, investido do papel de professor, depara-se com o acervo concernente a sua profissão, colocando-se como membro do grupo, seja quando a sociedade fala a seu respeito, ou seja, quando o professor é objeto de discurso.

Identificar as RS concernentes ao ser docente importa à medida que nos possibilita delinear o sujeito social frente ao seu trabalho, bem como perspectivas, vieses, estabilizados socialmente ao longo da História. Ressaltamos que tanto uma dimensão, quanto outra, cooperam para a (re)constituição identitária da figura do professor e, portanto, produzem efeitos para e nas práticas sociais.

Este artigo está dividido da seguinte forma: i) na primeira seção, serão discutidos, brevemente, os pressupostos teóricos que orientam o estudo e ii) na segunda, será apresentada a análise dos dados.

## Representações mobilizadas no evento comunicativo

Escolhemos analisar as RS sobre a figura docente, considerando as condições comunicativas instauradas pelos gêneros nas práticas sociais. Ao elegermos esse percurso, acreditamos que os gêneros circunstanciam modos de dizer o mundo docente, colocam em cena e encenam saberes discursivamente construídos e desconstruídos nas interações verbais. Partimos do pressuposto de que os gêneros exercem um papel preponderante na configuração de objetos de discurso, particularmente aqui, concernente à identidade do professor.

O gênero torna tangíveis respostas, efeitos da relação do sujeito professor consigo, com o outro e com sua formação e, portanto, acarreta implicações, que devem ser consideradas para a compreensão dessa figura no âmbito das práticas sociais. Isso porque, conforme Bakhtin (2003, p. 282), “até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas”.

Podemos afirmar, então, que toda e qualquer análise (recorte) linguística/discursiva está circunscrita (ganha contornos) pelas especificidades do gênero, não havendo como prescindir das suas implicações para o evento comunicativo. Daí decorre a necessidade de contemplar gêneros diversos para o reconhecimento das RS recorrentes sobre o professor, objetivando flagrar as (re)configurações possíveis que esse sujeito pode assumir ao se inscrever em lugares sociais prováveis/legítimos na dinâmica discursiva.

Com o propósito de reconhecer formas de dizer o ser professor, instauradas pela dispersão de lugares inerente à prática comunicativa, entendemos que os aportes do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – fornecem elementos importantes para a análise de gêneros que (re) configuram o trabalho docente na medida em que essa vertente concebe que eles são indexados socialmente, ou seja, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados em uma dada situação sociocomunicativa nos quais as RS se materializam.

Pode-se dizer que, grosso modo, o ISD postula que os conhecimentos são construídos em atividades de linguagem coletivas, as quais organizam e medeiam

as interações entre os sujeitos e o mundo (BRONCKART, 2008). Os conhecimentos mobilizados pelos sujeitos são, dessa perspectiva, resultantes de sua experiência intersubjetiva, a qual é mediada por formas simbólicas - base do sentido que cada ser humano constrói em suas ações. Dito de outra maneira, o sentido individual é fundado nas interações, mas aquilo que o “eu” significa é determinado por aquilo que o “nós” constrói socialmente. Nesse sentido, pensamento, linguagem e sociedade são realidades indissociáveis, na medida em que todo pensamento é semiotizado e todo processo de semiotização pressupõe a interação social (MATENCIO, 2005).

Toda e qualquer ação individual de produção de linguagem está implicada em uma atividade, assim como a linguagem – capacidade humana de simbolizar e de realizar ações simbólicas – é regulada nas interações sociais. Desse modo, realizar ações linguísticas é realizar um trabalho na (e para a) interação, na (e para a) co-construção de atividades de linguagem, o qual envolve tanto a produção de sentidos como o estabelecimento de relações sociais.

Tais atividades, deve-se ressaltar, são semiotizadas em textos, orais ou escritos, o que implica tanto sua relação com uma língua particular quanto com um gênero de texto específico (BRONCKART, 2008).

É nesse sentido de gêneros como lócus de saberes sociais que (re)afirmamos a relevância de se trabalhar as noções do ISD conjugadas às noções da TRS. No escopo epistemológico das reflexões aqui empreendidas, merece atenção, também, a concepção de RS.

Para Jodelet (1989, p.36), representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma finalidade prática e concorrente à construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Daí poder dizer que a realidade é construída socialmente, daí pensar que os saberes são decorrentes e implicados pelos lugares sociais atribuídos aos sujeitos sociais e lotados pelos mesmos.

As representações sociais (re)velariam os códigos (crenças, comportamentos, posicionamentos, etc) estabilizados pela comunidade, sendo que, a partir do inventário de convicções apreendido (sistema interpretativo), os sujeitos motivariam e justificariam seu agir nas práticas. Além, obviamente, de

amparar configurações de papéis e lugares atribuídos a esses sujeitos no interior de grupos sociais. As RS são, portanto, definidoras da organização social, determinam e prefiguram o *status* social.

### **A figura do professor (pre)vista pelos gêneros do discurso**

No intento de analisarmos a (re)constituição identitária do professor nos/pelos entre-lugares dos quais esse sujeito social participa, tomaremos como objeto de reflexão dois exemplares de textos pertencentes cada um aos gêneros artigo de divulgação e publicidade. Vejamos como em cada um desses gêneros o sujeito docente é representado.

O artigo a seguir foi produzido a partir de um encontro entre o autor, Sírio Possenti, e colegas de profissão, em evento, cuja temática se pautou no profissional de Letras, organizado pela Universidade Estadual de Maringá. Este texto é dirigido, principalmente, aos alunos do curso de Letras e aos profissionais envolvidos/interessados com/pelo referido curso (professores, dirigentes, coordenadores). Salientamos, então, que o autor “fala” do lugar de professor/pesquisador e, por conseguinte, “fala” para e como os seus pares. Ele se inscreve no grupo de pertença e aponta possíveis problemas/falhas recorrentes na prática educativa atual.

#### **Falando de professor**

(Sírio Possenti)

Estive em Maringá para falar, com José Luis Fiorin e Beth Brait, num evento promovido pela Universidade Estadual, sobre o profissional de Letras. Vou reproduzir aqui o esquema de parte de minha fala, na qual propus algumas teses para debate.

Professor tem que ter um projeto, ou melhor, tem que se engajar em um. Ou seja, cada professor pode pensar o que quiser, mas, trabalhando numa escola, deve assumir o projeto da escola. O que implica que cada escola deve ter um projeto mais ou menos unitário. A democracia e a liberdade intelectual — se é que esse é um caso para tanto — poderiam ser exercidas na forma de vários projetos em cada cidade, levados adiante por escolas diferentes. Mas não se pode aceitar que cada professor trabalhe segundo suas preferências — ou segundo a falta delas —, misturando tudo na mesma escola.

Li recentemente uma notícia que falava de um convênio de uma prefeitura com o

Positivo: a prefeitura adotava o material, o cursinho treinava os professores e, na cidade, pelo menos as escolas municipais seguiam todas o mesmo projeto, parece que com bons frutos — sendo que o principal deles era que professores e alunos tiveram que estudar. Segundo se noticiava, as coisas tinham mudado visivelmente na cidade no que se referia a trabalhos ligados à escola. Seria melhor que isso não acontecesse sob o patrocínio do Positivo. Mas o exemplo deixa uma coisa bem clara, que poderia ser resumida numa paráfrase da conhecida frase de um auxiliar de Clinton (é a economia, estúpido!): é o projeto, estúpido!

Poderíamos pensar em um projeto de país? Eu gostaria. Nesse sentido, talvez tenhamos que retomar idéias antigas sobre nação. Nesse rumo, eu proporia:

(a) um conteúdo mínimo comum para todas as escolas do país: no mínimo, (1) uma norma escrita adquirida pela prática constante e refletida, que fosse uma boa mescla de satisfação de necessidades e de sofisticação mínima (se não parecesse excessivo, ou se eu pudesse, proibiria os exercícios e demitiria os professores que mandassem os alunos fazê-los...); (2) uma antologia de textos, incluindo textos antigos (poucos de jornal e provavelmente nenhuma letra de música, porque jornal e música a gente lê e ouve o dia todo, e estão tão ruins que não vale a pena levar para a escola, a não ser na pós-graduação, para análise); trata-se ainda de um mínimo, algo como 100 poemas que nenhum brasileiro pode desconhecer e um bom número de contos e excertos.

(b) uma concepção de escola como lugar de trabalho; se a palavra soar mal (em época de desemprego, deveria soar bem), como um lugar de práticas. Acho que não faz bem a idéia de que a escola tem que ser um lugar de prazer, especialmente se entendemos prazer como a repetição, na escola, da mesmice do que se faz fora dela (música ruim, piadas de mau gosto, falação desordenada). Rubem Alves bem lido já seria um problema; mal lido, é um desastre.

Finalmente, queria propor a discussão de alguns paradoxos.

(a) Educação é uma coisa muito importante para ser entregue aos professores, mas, ao mesmo tempo, ou eles fazem ou ninguém fará o que deve ser feito. Traduzindo: se couber só aos professores definir os projetos, raramente serão ambiciosos; então, alguma instância legítima deve definir os rumos gerais e fundamentais da escola. Por que aceitamos que um governo tenha uma política econômica — uma ou outra — e achamos estranho que tenha uma educacional (ou até mesmo sobre a produção audiovisual) que vá além da distribuição da merenda escolar e da distribuição de livros?

(b) Professor deve ter espírito de pesquisador (as verdades são provisórias e as teorias são numerosas e atraentes etc.), mas tem que atuar como se tivesse certezas, e um número razoável delas (perseguir o “português correto” — não o arcaico, que fique claro —, o texto bom, a boa — e variada — literatura). Parafrazeando Gramsci: dúvida na teoria, mas certeza na prática.

(c) Quanto mais o professor souber e vier a saber, melhor, mas há coisas essenciais, estratégicas, básicas, indispensáveis: especialmente ler e escrever bem. O corolário possível: um professor de português talvez devesse ser selecionado por sua história de leitura, narrada em um texto de sua autoria (e não por uma prova sobre legislação escolar). Se não consegue sair-se bem, deveria dedicar-se a outra coisa.

(d) É urgente uma política de Estado razoável: plano de trabalho e de salário (nada de professor fazer salgadinhos no expediente livre); currículo mínimo nacional (mínimo é mínimo, não máximo). De que adianta fazer barulho com os Parâmetros, se não são para valer?

O texto traz a voz do professor que reivindica posturas, tomadas de posicionamento, tanto na dimensão da prática escolar, como, também, no âmbito da política educacional do país. Ao dizer que os professores deveriam ser/agir de tal maneira, há, concomitantemente, um delineamento de um quadro instaurado, do qual o autor se opõe e, portanto, quer se afastar (movimento de divergência), e, ainda, a explicitação de aspectos que o autor julga relevantes para a constituição da identidade do professor (movimento de convergência).

Os verbos “ter, dever” (“Professor tem que ter um projeto”; “deve assumir o projeto da escola”) apontam para o tipo de modalização deôntica, identificada como aquela que “consiste em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 1999, p.331). Nesse sentido, tais escolhas linguísticas, verificadas nesses excertos, orientam o processo interpretativo no sentido de ver o professor/pesquisador engajado, comprometido com aquele propósito explicitado. O locutor evidencia não só a sua crença de que o posicionamento deva ser tomado por ele próprio, como exige o mesmo comportamento dos seus pares.

Assim, o efeito de sentido provocado pelo uso desse tipo de modalização evidencia a imprescindibilidade, sob o julgamento do locutor, das ações a serem empreendidas no contexto escolar para que esse contexto se aprimore, melhore.

Todo esse processo avaliativo é amparado pelo acervo de RS concernentes à figura do professor. Tal acervo se presta à condição de parâmetro, de referência (RR), para a formulação de respostas de toda ordem (para os seus pares, governantes, alunos).

O texto, portanto, nos permite identificar RS sobre a figura do professor, que, negadas ou reiteradas, são atualizadas na atividade de linguagem. Por exemplo, percebemos que o autor, sem prescindir da representação de que o profissional da educação deva ter autonomia, defende a necessidade de um planejamento, um projeto, para um mínimo de coordenação e coerência das ações

empreendidas na prática escolar.

Nesse sentido, o autor também defende a idéia de que o professor deva ter um conhecimento satisfatório com relação à língua e que assuma uma postura de pesquisador. Ao salientar seu ponto de vista, há, de certo modo, a denúncia no que tange a percepção de membros que não estão em conformidade com modelo esperado. Nota-se que o dever ser/fazer explicitado contribui para a composição identitária do professor ideal, isto é, para a (re)constituição da imagem do professor frente ao seu trabalho.

Para fins de sistematização, destacamos que o professor ideal, proposto por Sírio Possenti, dever-se-ia (i) ter autonomia, mas seguindo (ii) planejamento, ser (iii) participativo, (iv) seguro, (v) pesquisador, (vi) leitor e produtor de textos eficientes e ser visto e tratado como (vii) profissional.

Ademais, o texto nos (re)vela RS relacionadas ao ensino e à gestão educacional. Há uma tomada de posicionamento contrária à educação tão-somente calcada no prazer (lembrando que há muitos pedagogos que defendem a tese contestada pelo autor) e, ainda, o desacordo com relação ao trabalho repetitivo e sem propósitos desenvolvidos em sala de aula (falta de planejamento). Por fim, o autor explicita a inoperância dos PCNs, ressaltando a sua não aplicabilidade nas práticas educativas, além de sinalizar a importância de políticas públicas para a valorização salarial do professor (“nada de professor fazer salgadinhos no expediente livre”).

Essa avaliação lógica, que incide na necessidade do fato atestado (BRONCKART, 1999) -“É urgente uma política de Estado razoável”-, remete-nos a uma propaganda veiculada na revista Nova Escola<sup>13</sup> em que o que se diz sobre o trabalho do professor é justamente o contrário daquilo preconizado pelo autor do texto em análise. Vejamos:

A revista Nova Escola, cujo subtítulo é “A revista de quem educa”, direciona em sua capa seu leitor – o professor de ensino básico. O mensário é editado pela Fundação Victor Civita desde 1986 e conta com subsídios do Governo Federal. Portanto, o enunciador genérico instaurado na e pela revista

---

<sup>13</sup> Edição de setembro de 2009.

“fala” do lugar de quem é legítimo para propor e apresentar questões ou matérias que possam esclarecer constantemente o público alvo sobre a dinâmica do trabalho docente – atividades didáticas, bases teóricas da relação ensino/aprendizagem, material didático etc.

Essa legitimidade é construída pelos especialistas que escrevem na revista, mas, sobretudo, pelo próprio poder simbólico das instituições imprensa e governo. Assim, é preciso assinalar que os textos que organizam a revista são mais aptos à proposição de ideias, engendrada na voz institucional do governo, do que exatamente ao exame científico dos objetos em discussão.

Tendo em vista essa legitimidade e o público alvo da revista, grosso modo, as propagandas que figuram em seu espaço remetem à educação de modo geral e seus anunciantes são tanto de natureza privada como estatal. No entanto, na edição de número 215 de setembro de 2008, encontramos a propaganda anterior cujo objeto de publicidade não se reporta à temática educação, o que nos parece curioso do ponto de vista das representações que podem ser construídas/atualizadas na revista sobre a figura docente. Se partirmos da suposição de que as propagandas veiculadas nos diferentes suportes têm uma relação estreita com eles, cabe perguntar em que medida uma propaganda que anuncia a venda de roupas de cama, mesa e banho se relaciona com o trabalho do professor? Ou ainda, como esse trabalho está sendo representado na referida publicidade?

Para responder a essas questões, é preciso considerar o anunciante da propaganda, bem como suas prováveis intenções comunicativas. Categorizamos esse anunciante como sendo de natureza privada – Mix Lar –, e identificamos seu propósito comunicativo geral o de vender seu produto. No contexto de seu enunciado “Aumente sua renda”, há o pressuposto de que os leitores da revista – os professores de educação básica –, precisam de uma atividade de trabalho, além da prevista pela profissão docente, que contribua para seu sustento. Acreditamos que o pressuposto maior é o de que os professores ganham mal e precisam de um trabalho extra para garantir seu sustento.

Relacionado o que se diz na propaganda com o que afirma Sírio Possenti no texto “Falando de professor”, especificamente sobre a necessidade de rever a

remuneração proposta pelas intuições educacionais aos professores, podemos afirmar que a revista Nova Escola retrata o trabalho docente como uma atividade que não é respeitada do ponto de vista salarial. Entendemos, ainda, que a presença do anúncio distinto do perfil editorial da revista não deixa de integrar o sentido global do que é consumido pelo seu público alvo.

Se entendemos os textos como *lócus* de representações sociais e a mídia como uma elite simbólica capaz de reproduzir e, conseqüentemente, cristalizar leituras sobre os objetos do discurso, é inegável que a revista Nova Escola retrata a profissão docente tal como as intuições governamentais e privadas o vêem, reforçando a representação de que “professor ganha pouco” e precisa “fazer salgadinhos no expediente livre”. Mas, essa representação é justamente contrária à construída por Sírio Possenti, que é professor/pesquisador e que não assume, pelo menos no texto em questão, um posicionamento identitário previsto/construído pelas intuições governo e imprensa.

## Conclusão

Como foi possível notar, no artigo, o autor parece querer se afastar daquilo que está cristalizado sobre a identidade docente, advogando o que deveria de fato constituir o agir dessa atividade humana. Já na propaganda da revista e, por decorrência a própria revista, vemos que a figura docente é representada de modo que seu agir não tem o mesmo *status* financeiro do agir de outras profissões.

O que percebemos dessas análises é que não somos vistos como os mesmos óculos sociais nas diferentes práticas discursivas. Parece-nos que ao utilizar uma propaganda que objetiva vender um produto que ultrapassa as necessidades específicas de quem procura a revista, o mensário propõe alternativas para superar um dos problemas educacionais - os baixos salários dos profissionais do ensino. Como a revista é subsidiada pelo Governo Federal, podemos inferir que um dos anunciadores da revista (o Governo Federal) exemisse, em alguma medida, de suas responsabilidades institucionais. Ora, não seria a representação sobre o magistério como um sacerdócio novamente sendo reafirmada aí?! Ela continua sendo referência para a constituição identitária do

professor e produz efeitos de sentido nas práticas sociais. Presta-se, portanto, à função de muitas vezes justificar as ações ou a falta delas em se tratando de política educacional.

Como o próprio Sírio Possenti afirma: “De que adianta fazer barulho com os Parâmetros, se não são para valer?”.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRONCKART, J. P. e MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- JODELET, Denise. Representations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: Press Universitaires de France, 1989.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

Parte II  
Análise do discurso acadêmico



# A noção de gêneros discursivos na concepção bakhtiniana e da sócio-retórica

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa  
Maria Leidiana Alves

## Palavras iniciais

Nossa discussão aqui será orientada pelos pressupostos teóricos do sócio-interacionismo bakhtiniano que concebe a linguagem como interação verbal. Na sua noção de comunicação, compreendida como processo interativo no qual os sujeitos se constituem como ser de resposta e que vai além de um mero processo de transmissão de informações e na noção de gêneros do discurso, os diversos enunciados concretos dos quais nos utilizamos para agir socialmente.

Além da noção de gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, consideramos as contribuições da sócio-retórica com o objetivo de compreender o gênero discursivo, e aqui exemplificamos com o relatório de estágio, que muito além de um mero artefato lingüístico-textual, é uma ação discursiva, com padrões relativamente instáveis a depender das necessidades de situações recorrentes numa determinada cultura. Em outras palavras, considerando as especificidades desse gênero em função de seu contexto social de produção e de seu propósito comunicativo.

Para tanto, nos reportamos a noção de gêneros discursivos conforme Bakhtin (1997) e recorreremos às reflexões de Silveira (2005); que discute a concepção sócio-retórica de gênero considerando as contribuições da perspectiva de Miller (1984), John Swales (1990), Bhatia (1993); Souza (2009) e Biasi-Rodrigues que também discute o papel do propósito comunicativo na análise de gêneros com base nesses autores.

### **Uma noção dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana**

Compreendendo a linguagem como ação social, assumimos a posição de que é por meio dos gêneros que o indivíduo faz uso da linguagem para dizer e agir socialmente, que, ao fazer uso da língua(gem), produzir seus enunciados, o indivíduo o faz com uma finalidade proveniente do contexto em que está inserido. Além disso, na concepção bakhtiniana, os gêneros são “relativamente estáveis”, de caráter social e dinâmico, pois são elaborados pelas atividades humanas e estão vinculados às esferas da comunicação de acordo com as quais são elaborados, se estabilizam e evoluem.

Sendo assim, a concepção de linguagem como sistema de signo dialógico, conforme concebe Bakhtin, imprime um valor maior ao texto como objeto central dos estudos da linguagem. Nessa perspectiva dialógica, o texto tem uma abordagem sócio-histórica, que considera também o contexto social em que o enunciado é produzido e ainda as finalidades de tal produção; diferentemente da abordagem estritamente estrutural da língua, que a concebe de forma isolada de seus contextos de produção e o texto como a materialização das manifestações lingüísticas e não de ação social.

Considerando a noção bakhtiniana de linguagem, de caráter interacional e dialógico, discorreremos um pouco sobre a teoria de gêneros, a qual, como observaremos, é bastante fluida, pois cada perspectiva teórica ou concepção de gênero adotada sofre influências teóricas e inclusive da concepção de linguagem assumida. Portanto, nos reportamos à concepção de linguagem dialógica de Bakhtin, pelo fato de que praticamente todas as perspectivas atuais de estudo dos gêneros compartilhar e/ou sofrerem influências teóricas desse consagrado

estudioso russo. Podemos dizer, portanto, que a noção bakhtiniana de gêneros discursivos, tem influência praticamente recorrente, hoje, a diversos estudiosos dos gêneros.

A definição de gêneros proposta por Bakhtin (1997, p. 279), é a de que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados dentro de diferentes esferas da utilização da língua (esfera política, religiosa, jornalística etc.), refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma delas, conforme acentua o autor:

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. (p.325)

Nas palavras do autor, o gênero é visto na relação com seu destinatário, com o outro para quem ele é dirigido, pois quando nos dirigimos a alguém o fazemos por meio de determinado gênero e com determinado propósito comunicativo. Por isso, há uma infinidade e variedade dos gêneros, pois, também, são variadas e inesgotáveis as atividades humanas.

Dada a variedade dos gêneros ser muito grande, o autor destaca, também, a heterogeneidade dos gêneros, pois estando estes situados em uma determinada esfera de comunicação, refletem suas marcas e especificidades, que se diferem e se ampliam à medida que ocorre o desenvolvimento e a complexidade da própria esfera.

Segundo Bakhtin (1997), a concepção de gênero como um processo de interação social se dá numa relação dialógica. Portanto, para definir uma forma de discurso como um gênero, é necessário considerar três aspectos fundamentais constitutivos dos gêneros: *estilo verbal* (que é a escolha do vocabulário, o uso de figuras de linguagem, a composição de estruturas frasais e as escolhas lingüísticas e discursivas feitas pelo autor), *conteúdo temático* (o que pode e deve ser dito num provável enunciado) e *estrutura composicional*, (que é a estrutura formal propriamente dita, como a escolha do gênero, do estilo, do conteúdo e das estruturas lingüísticas e discursivas do enunciado).

Na perspectiva delineada por Bakhtin (1997), essas características dos gêneros variam conforme as esferas de comunicação (jornalística, religiosa, jurídica, política etc.) nas quais o gênero é materializado. É nesse sentido que Marcuschi aponta que os gêneros se caracterizam e se definem muito mais por seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais que por seus aspectos formais, estruturais e lingüísticos. Não podemos esquecer, no entanto, que ambos os aspectos, funcional, formal, são definidores do gênero, pois, em alguns casos, a forma também é essencial para o reconhecimento de determinado gênero.

Uma vez que a variedade dos gêneros abrange tanto situações de comunicação oral quanto de escrita, compreendendo desde as formas cotidianas mais padronizadas como as saudações, despedidas, etc, até as menos formais como conversas íntimas entre amigos, familiares e formas discursivas mais elaboradas como as literárias, políticas, jurídicas, científicas, Bakhtin (1997) chama a atenção, também, para a necessidade da distinção essencial entre gênero de discurso *primário* (simples) e gênero de discurso *secundário* (complexo). Segundo Bakhtin (1997, p. 281), os gêneros *primários* “são constituídos em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” como, por exemplo, a carta pessoal, ou uma conversa oral cotidiana entre amigos, enquanto que os gêneros *secundários* “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita: científica, sociopolítica [...]” como, por exemplo, o romance, o teatro, o discurso científico, etc.

Esses gêneros secundários, segundo o autor, “absorvem e transmutam os gêneros primários” (BAKHTIN, 1997, p.281), que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, passando a fazer parte da constituição dos gêneros secundários, adquirindo a característica particular de perder a relação imediata com a realidade. Ou seja, uma vez inserido num gênero secundário, o gênero primário conserva sua forma e seu significado cotidiano apenas no nível do conteúdo do gênero secundário, se integrando à realidade existente nesse determinado gênero considerado como um todo.

Bakhtin (1997) exemplifica esse processo de transmutação de gêneros com o romance (gênero complexo, secundário) e a carta pessoal (gênero simples, primário). Sendo assim, uma vez incorporada ao romance, a carta perde sua

funcionalidade original cotidiana (sua relação direta com a realidade), para assumir outra funcionalidade por meio do romance, em sua totalidade. Essa relação de instabilidade ficou conhecida posteriormente através do trabalho de Marcuschi (2002) por intergenericidade.

Esses processos de transmutação, heterogeneidade, intergenericidade que os gêneros apresentam ao longo da história, ilustram a maleabilidade dos gêneros o fato de eles serem como o próprio Bakhtin define, *relativamente estáveis*, ou seja, que permite variações, alterações, tanto formais quanto estruturais, de acordo com as necessidades e especificidades de seus usuários, pois conforme acentua Possenti, (2009): “em suma: falando ou escrevendo, lendo ou ouvindo, sempre se trata de gêneros. E é um fato relevante que cada sociedade crie e mantenha ou abandone os seus, conforme sua “necessidade”. (POSSENTI, 2009, p.11)

Daí podermos falar atualmente em gêneros emergentes, nos gêneros digitais que surgiram com o advento da internet e daí podermos falar também de gêneros que caíram em desuso em função das novas necessidades surgidas dentro de uma comunidade cada vez mais transformada pelas mudanças tecnológicas e que, por sua vez, propicia o surgimento de novos gêneros que venham atender a tais necessidades.

Ao estabelecer as fronteiras do enunciado, Bakhtin delimita os gêneros a partir de critérios indissociáveis: (i) a alternância dos sujeitos falantes propiciada pelo acabamento do enunciado; (ii) a relação dos enunciados com os do locutor e do outro; (iii) o acabamento do enunciado que suscita uma reação de resposta a depender de três fatores (o tratamento exaustivo do objeto de sentido que varia de acordo com as esferas da comunicação humana, o querer dizer do locutor que determina o todo do enunciado e a escolha da forma típica de estruturação do gênero do acabamento).

Em termos gerais, os gêneros discursivos, como definidos por Bakhtin, são formas distintas de enunciados que refletem a variedade da língua e manifestam o estilo próprio do indivíduo, que é visto na multiplicidade de temas, propiciados pelas diversas esferas da comunicação humana (jornalística, escolar, religiosa, acadêmica, etc.) nas quais os gêneros são produzidos. Enfim, compartilhando do pensamento bakhtiniano, os gêneros organizam nossa fala

assim como as formas gramaticais sintáticas a organizam.

### **Os gêneros discursivos na perspectiva sócio-retórica**

Como mostramos, a concepção bakhtiniana da natureza social, dialógica e discursiva dos enunciados e suas contribuições nas ciências sociais, e em especial, nos estudos do discurso, redimensionaram a pragmática na perspectiva do dialogismo e a própria noção de gêneros que admite uma certa flexibilidade e fluidez nas suas realizações, dependendo do contexto enunciativo.

Após o reconhecimento do caráter social do discurso, segundo Silveira (2005), as preocupações sobre o ato de escrever que antes enfatizava o produto ou artefato considerando apenas os aspectos formais e regras prescritivas como sintaxe, pontuação, ortografia e se voltam para os aspectos retóricos (ou pragmáticos) da escrita, agora considerada enquanto processo interacional e discursivo. Nesse processo de escrita, o escrevente leva em conta os aspectos retóricos que dizem respeito à noção de contexto, a audiência, o propósito comunicativo e o gênero adequado à situação. De acordo com o autor, essa tendência tem privilegiado primordialmente o estudo de gêneros acadêmicos.

Nesse sentido, a perspectiva sócio-retórica, nas reflexões de Souza (2009), é uma proposta que compreende o gênero:

Como um tipo de evento comunicativo, realizado por uma comunidade discursiva que possui um repertório de gêneros. Cada gênero tem um propósito comunicativo, um léxico próprio, e ainda convenções discursivas e valores adequados, atribuídos pela comunidade discursiva que o legitima. (SOUZA, 2009, p.4)

Como podemos perceber essa concepção está pautada nos pressupostos bakhtinianos de que os gêneros discursivos são construtos sociais que atendem a demanda de determinada esfera social e que, conseqüentemente, apresentam aspectos característicos em função das especificidades dessa esfera. Nesse sentido, partilhamos das reflexões de Swales (1990) de que os gêneros organizam e regulam determinada atividade social e que, os gêneros também mudam de acordo com as mudanças que essas comunidades discursivas possam sofrer.

Nessa perspectiva, o papel do propósito comunicativo é fundamental para a análise e o reconhecimento do gênero, para verificar os comportamentos diversos que o gênero apresenta em relação à sua instância de uso. Swales (1990) defende que essa é condição determinante de um gênero e não as semelhanças de formas ou qualquer outro critério. Por essa razão, o fato de um mesmo gênero apresentar variedades não significa que estas constituam outros gêneros, uma vez que os gêneros estão intimamente relacionados às comunidades discursivas e refletem as especificidades dessas comunidades.

Desse modo, convém salientar a seguinte discussão de Silveira (2005):

Um bom analista tenta estudar o contexto institucional incluindo o sistema e/ou a metodologia na qual o gênero é usado e as regras e convenções (lingüísticas, sociais, culturais, acadêmicas, profissionais) que governam o uso da língua nesses contextos institucionais. Essas regras e convenções são mais freqüentemente e implicitamente entendidas, bem como inconscientemente seguidas pelos participantes naquela situação comunicacional na qual o gênero em questão é usado [...] Isto se torna particularidade importante se os dados são coletados de uma determinada organização, que muitas vezes impõe suas próprias restrições e convenções organizacionais e pré-requisitos para a construção do gênero. (SILVEIRA, 2005, p.105)

Como podemos perceber, a consideração do contexto institucional faz-se de extrema necessidade para a análise do gênero uma vez que as regras e convenções desse contexto se refletem no gênero o que permite o surgimento de diferenças entre um gênero produzido dentro de instituições diferenciadas, por exemplo.

Para ilustrar essa situação, trazemos um exemplo, resultado de uma experiência recentemente vivenciada com o relatório de estágio, objeto de nossa pesquisa de mestrado que ao ser apresentado em outra instituição não foi reconhecido como relatório tal qual se concebia naquela instituição, o que nos levou a perceber a importância do contexto institucional para o reconhecimento do gênero.

Essa experiência nos levou a refletir também sobre a seguinte questão: as diferenças internas encontradas entre os relatórios de instituições distintas

implicaria afirmar que se trata de gêneros diferentes? E ainda: uma vez que acreditamos que não se trata de gêneros diferentes, como explicar as diferenças existentes? Ou seja, apoiado em que realizar o reconhecimento do gênero num e noutro contexto? Essa experiência somada a esses questionamentos impulsionaram-nos a fazer essa discussão trazendo as contribuições da sócio-retórica e da perspectiva bakhtiniana.

Ao trazer as contribuições dos estudos de Swales (1990) para sua discussão sobre a concepção sócio-retórica de gênero, Silveira (2005) nos apresenta algumas das assertivas do autor acerca do conceito de gênero que também nos interessa para essa discussão. Vejamos uma delas:

Os propósitos comunicativos de um gênero são geralmente reconhecidos pelos membros da comunidade de discurso onde ele circula. Mas esse reconhecimento não se dá em igual intensidade em todos os membros dessa comunidade. Ele pode se dar de forma bastante conscientizada entre os “veteranos”, mas pode se dar de forma bastante conscientizada entre os membros “novatos”, e pode ou não se dar entre indivíduos que não fazem parte da comunidade de discurso.

Considerando essa assertiva, e levando essa discussão para o contexto acadêmico, do qual emerge o gênero relatório de estágio, podemos compreender a importância da noção da sócio-retórica para a análise e reconhecimento do gênero já que sua produção reflete as especificidades do seu contexto que, por não ser comum a todos os seus possíveis interlocutores podem não reconhecê-lo.

Apoiados nessa concepção de gêneros, pretendemos em outro momento responder as questões desencadeadas por nossa experiência e descrever e analisar o relatório de estágio enquanto gênero discursivo que, embora não apresente similaridades em alguns aspectos dentro de instituições diferenciadas, a recorrência ao contexto institucional, a comunidade social na qual ele é produzido nos leva a acreditar que estamos falando do mesmo gênero.

### **Palavras finais**

As discussões aqui empreendidas vêm reafirmar a contribuição da perspectiva bakhtiniana que concebe a linguagem como interação verbal, por isso

sua noção de comunicação, compreendida como processo interativo no qual os sujeitos se constituem como ser de resposta e que vai além de um mero processo de transmissão de informações. Partindo dessa compreensão de linguagem, temos a noção de gêneros do discurso, que são os diversos enunciados concretos dos quais nos utilizamos para agir socialmente.

Como pudemos perceber, esse agir socialmente, por meio dos diversos “enunciados relativamente estáveis” que está pressuposto na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, embasa também a noção sócio-retórica de gêneros. Influenciados por esse autor, compreende-se que apesar de envolver regularidades, tipificações e algumas restrições, os gêneros também são passíveis de maleabilidade nas suas realizações dependendo de seu contexto enunciativo. Daí a necessidade de considerá-lo na análise do gênero, conforme proposta da noção sócio-retórica.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins, 1997.

BIASI-RODRIGUES, B. O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. Disponível em:  
<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/28.pdf>>  
Acesso em: 04 de maio de 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais e ensino: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p.7-36.

POSSENTI, S. Gêneros discursivos: Bakhtin vai à escola. In: ARANHA, S. D. de G.; PEREIRA, T. M. A.; ALMEIDA, M. de L. L. (Orgs.). *Gêneros e linguagens: diálogos abertos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009, p.9-19.

SILVEIRA, M. I. M. A concepção sócio-retórica de gênero. In: *Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica*. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOUZA, Valeska. Ambientes virtuais de aprendizagem: sistemas complexos compostos por gêneros digitais. In: *Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*. Disponível em:  
<<http://www.textolivres.net/revista/index.php/TextoLivre/article/view/45/23>>  
> Acesso em 04 de maio de 2010



# Os efeitos de sentidos no Programa Geral de Disciplina (PGD) de Prática de Ensino

Edmar Peixoto de Lima  
Gláucia Maria Bastos Marques

## Considerações iniciais

A palavra é a evidência de que o homem vive num contexto interacional, cercado de diversas formas de comunicação. É por meio dela que o falante expressa ideias, toma decisões, constrói experiências e interage com o outro. Diante disso, pode-se entender que a linguagem é mais que um instrumento de comunicação ou um conjunto de regras que regula determinado código. Ela é o espaço onde as coisas se tornam possíveis, sendo, portanto, por intermédio desta, que o homem consegue atribuir sentidos à realidade.

Assim sendo, compreende-se que o texto se constitui como uma materialidade discursiva, já que se realiza nas diversas esferas da sociedade, principalmente pela dimensão que adquire na comunicação humana, onde as pessoas procuram sempre atribuir sentidos ao que dizem, ao que ouvem, ao que veem e ao que leem. Sentidos, aqui, vistos como aquilo que orienta as relações do homem com o meio.

Portanto, o homem se comunica por meio de textos, orais ou escritos, e busca orientar-se ao que está sendo enunciado, tentando estabelecer ligações com outros textos a que já tivera acesso, criando um repertório de elementos com

significados comuns, para que possa, desta forma, compreender os ditos e construir significados. Por isto, pode-se afirmar que, no processo comunicativo, as significações acontecem por meio dos gêneros textuais, uma vez que estes organizam os enunciados, os quais o homem é capaz de adequar a cada situação concreta de comunicação.

Tomando por base os diversos espaços em que acontece a comunicação, destaca-se a sala de aula como um dos lugares em que a linguagem se realiza numa perspectiva discursiva. Partindo do entendimento de que é no ambiente de sala de aula que o professor se apropria da linguagem para falar dela, entende-se que o Programa Geral de Disciplina – PGD – se apresenta como um instrumento textual que visa a estabelecer este diálogo entre professor e aluno.

Vale destacar, aqui, o que significa o PGD. No contexto do ensino superior, ele se constitui num plano, onde o professor apresenta aos seus alunos os conteúdos a serem estudados durante o semestre letivo, com base nos objetivos previstos para as disciplinas. Neste plano, o docente coloca suas intenções e pretensões com relação ao processo de ampliação dos conhecimentos da turma, assim como traça os percursos de desenvolvimento dos trabalhos durante o período. Tudo isso é explanado por meio dos elementos constituintes do programa, tais como: identificação, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia que tem como função delinear a forma como este percurso será traçado. Em alguns casos, percebe-se que o PGD não apresenta todos estes elementos constituintes, o que não invalida o sentido que ele constrói nas relações professor-aluno em sala de aula.

Deste modo, este trabalho tem o propósito de averiguar como são construídos os sentidos de forma a garantir ao PGD a textualidade. Para tanto, o olhar se volta para a coesão e a coerência, partindo do pressuposto de que estes fenômenos são interdependentes. Portanto, a coesão não é condição necessária para que ocorra a coerência, ou seja, podem-se encontrar textos que não apresentam elementos coesivos e que mantêm perfeitamente a coerência, assim como textos que, apesar das ligações coesivas “bem colocadas”, não lhes garantem textualidade. Ressalta-se, também, o fato de que os sentidos que estes elementos constroem no texto devem levar em consideração os interlocutores

envolvidos no processo comunicativo.

Para atingir tal meta, o recorte aqui incidirá sobre a ementa, o conteúdo programático e a bibliografia de um programa da disciplina de Prática de Ensino I e Estágio Supervisionado de uma universidade pública da cidade de São Paulo. Vale salientar que este *corpus* faz parte do banco de dados do Projeto de Cooperação Acadêmica – PROCAD 08/2008, cujos participantes são a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a Universidade de São Paulo – USP e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Este PROCAD busca investigar as “Disciplinas das licenciaturas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa”. Para este trabalho, o ponto de partida para as análises é compreender como a coerência e coesão se apresentam no texto, no caso, o PGD, com vistas a atribuir-lhe sentidos.

Portanto, ressalta-se, aqui, a relevância desta temática, no âmbito acadêmico, uma vez que o que antes poderia ser definido apenas como formalidade acadêmica, poderá, numa dimensão discursiva, assumir um papel atuante no processo ensino-aprendizagem, tanto nos cursos superiores, em geral, como mais especificamente nos cursos de Letras – para ser mais preciso, na formação do professor de Língua Portuguesa – e, assim, exercer a função que lhe pertence, qual seja: nortear o graduando no desenvolvimento da trajetória acadêmica pensada pelo docente da disciplina em foco.

### **Sobre a noção de texto**

Conforme já explanado, o programa de disciplina se conforma como um documento que orienta a prática do professor com vistas a informar ao graduando as ações previstas a serem realizadas ao longo do período em que a disciplina irá se desenvolver. Neste contato, o discente se informa sobre os elementos que irão embasar a disciplina, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Esses elementos estão presentes nas partes constitutivas do programa, quais sejam: ementa, objetivos, conteúdos, além dos aportes teóricos que auxiliarão o professor a ser mediador dos conhecimentos, em sala de aula, considerando os conteúdos programáticos que o graduando deverá dominar ao

concluir a disciplina, assim como a forma pela qual o professor pretende avaliá-lo durante o percurso de desenvolvimento da disciplina.

Deste modo, considerando este encontro de interação entre professor e aluno na sala de aula, é que o PGD se configura como um texto, pois representa o palco em que os atores do processo ensino-aprendizagem se encontram em prol de um objetivo comum. Texto, neste trabalho, entendido e definido como “um lugar de interação entre os atores sociais e de construção interacional de sentidos”. (KOCH, 2006 p.12).

O ato de comunicar pressupõe um intercâmbio, uma troca, haja vista “exigir” um outro, atuante, que se posicione com relação aos ditos. Desse modo, o orador visa a uma ação sobre o auditório. Em outras palavras, o ato de comunicar, seja pela escrita ou pela oralidade, se constrói em função daqueles que procuram estabelecer sentidos juntos, ou seja, dos interlocutores.

Portanto, o texto proporciona o encontro entre aquele que idealiza, neste caso, a disciplina, e aquele que toma conhecimentos das propostas e participa delas contribuindo, questionando e propondo outras possibilidades de atividades. Na construção dos dizeres, se estes não forem direcionados ao outro e não tiverem um propósito comunicativo, há apenas um vácuo, sem sentido e sem ação. É preciso, portanto, que o orador tenha sempre em mente um destinatário, o qual participa de todas as etapas de construção do texto, ou seja, que faz parte do processo de significação dos sentidos. Desse modo, é que esse destinatário sempre dá uma resposta ao já dito, seja no sentido de concordar ou divergir, assim como a sua ação responsiva pode remeter ao que ainda poderá ser dito.

Segundo Azeredo (2007, p.15), para cumprir a função de significar,

o texto precisa ser “um evento comunicativo que se desenrola graças a uma espécie de “contrato” implícito assumido pelos diversos parceiros. Isto é, não dizemos qualquer coisa, a qualquer pessoa, em qualquer ocasião e situação, de qualquer maneira.

Desta forma, para que o texto possa cumprir a função comunicativa a que se propõe, ele necessita ser claro, objetivo, preciso, coerente e coeso, assim como possibilitar realmente o diálogo acerca das ideias expressas. Nesse sentido, vale

destacar a intervenção do leitor/ ouvinte na construção de significados, haja vista os dizeres serem destinados a ele, embora não seja exclusivamente sua a responsabilidade por esta construção, uma vez que parte-se do princípio de que os sentidos se constituem na interação entre autor, texto e leitor.

Desse modo, avalia-se como imprescindível a busca pelos elementos os quais proporcionam a textualidade no PGD, posto que, é ele, além do lugar que proporciona interação, o material concreto pelo qual o graduando “vê”, pela primeira vez, a disciplina que pretende cursar. Isso porque, neste plano, se delineiam os caminhos pelos quais todos passarão, para, em princípio, obter êxito no final do semestre.

### **Construindo de sentidos no PGD**

A imagem atribuída ao professor parte da ideia de que este domina determinados conhecimentos e que busca manter uma relação dialógica com os alunos, tentando fazer com que estas informações façam parte dos conhecimentos dos discentes com vistas a atingir a aprendizagem dos conteúdos essenciais à formação acadêmica estudantil. Esta dimensão dialógica, na sala de aula, é mediada pela linguagem. Assim, é o docente o responsável por pensar os caminhos percorridos pela disciplina, assim como organizar, prever e planejar os direcionamentos que deverão facilitar o sucesso da aprendizagem.

Para tanto, o professor precisa acionar os saberes adquiridos no percurso acadêmico, assim como, os instrumentos de trabalho que o auxiliarão na construção do andamento da disciplina. Vale destacar que o PGD é um dos instrumentos que poderá ajudar professor e aluno no processo ensino-aprendizagem. Então, cabe ao professor a função de pensar e traçar os objetivos, conteúdos, atividades que considerar imprescindíveis para o crescimento intelectual do aluno.

Portanto, compreendendo o texto como o espaço em que os interlocutores se descobrem como parceiros na construção de significados dos discursos é o PGD o lugar de encontro entre professor e aluno. Em outras palavras, é por meio do PGD que os docentes apresentam ideias, traçam o percurso pretendido e

planejam atividades que pretendem realizar durante o semestre.

Compreendendo que “atribuir ‘sentido’ a um objeto (a uma palavra) não é uma operação de etiquetagem, mas sim o produto de uma relação que cada indivíduo, cada locutor ou interlocutor constrói a seu modo” (BRAIT, 2005, p.149), os sentidos construídos no PGD pela comunidade acadêmica levam-se sempre em consideração os conhecimentos, objetivos e os pontos de vista que cada um defende. Desta forma, vale destacar que o programa permite mudanças e retomadas, durante o desenvolvimento das ações pedagógicas, permitindo aos interlocutores a possibilidade de repensar as questões, destacando aquelas ações que são mais relevantes para o processo da aprendizagem. Embora este programa não seja um plano fixo, determinado, ele se configura como essencial para atingir as metas desejadas, já que o aluno, de posse deste programa, poderá se organizar e tomar conhecimento das pretensões do professor e, ainda, planejar sua atuação, podendo, assim, participar ativamente do processo de desenvolvimento da disciplina.

Ressalta-se, deste modo, a importância dos elementos textuais para a construção de sentidos do PGD. Assim, pensa-se à luz da Linguística Textual na função que a coesão e a coerência desempenham nos efeitos de sentidos construídos por alunos e professor quando se encontram por meio do programa da disciplina.

Compreende-se, aqui, que os alunos quando decidem se matricular em uma determinada disciplina fazem isto com um objetivo específico, da mesma forma, o professor, quando se propõe a ministrar a disciplina, esboça metas a serem alcançadas durante o processo de realização da mesma. Assim, tomando por base estas relações iniciais, define-se o PGD como o espaço de encontro entre os sujeitos na construção de sentidos.

Portanto, iniciam-se as análises discutindo a função dos elementos na construção de sentidos do PGD tomando por base os elementos constituintes do programa, quais sejam: ementa, conteúdos e bibliografia.

## PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

<p><b>Objetivo da Disciplina:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Construir uma reflexão sistemática quanto ao desenvolvimento de planos de ensaios e de atividades linguística relacionadas aos diversos gêneros discursivos e textuais, que correspondem às demandas de ensino nos níveis fundamental de médio.</li><li>• Orientar e planejar as atividades do estágio supervisionado que terá início no do 4 semestre.</li></ul>
<p><b>Conteúdo Programático:</b></p> <p>Orientações iniciais sobre o estágio supervisionado em Língua Portuguesa (explicação sobre o processo e a pasta de estágio).</p> <p>Estudos e práticas propostas pelos parâmetros curriculares de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental e Médio.</p> <p>Estudo sobre gêneros discursivos.</p> <p>Planos de aula.</p>
<p><b>Ementa:</b></p> <p>A prática da docência em Língua Portuguesa - Ensinos Fundamental e Médio - com proposta de aulas em situação simuladas de escolarização preparação de planos de aula: objetivos, conteúdo, competências e habilidades e avaliação, com vistas a variedade de gêneros discursivos.</p> <p>Elaboração de propostas de atividades para alunos 5 a 8 séries.</p> <p>Respaldo para a realização de estágio supervisionado no semestre seguinte.</p>
<p><b>Sistemas de Avaliação:</b></p> <p>Desenvolvimento de atividades práticas, avaliação escritas, resumos de leituras e seminários;</p>
<p><b>Metodologia de Ensino:</b> Aulas expositivas e dialogadas, debates, trabalhos em grupo, estudos dirigidos e seminários.</p>
<p><b>Bibliografia:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.</li><li>2. BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.</li><li>3. _____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 1999.</li></ol>

Entende-se que, por meio da coesão textual, é possível estabelecer ligações entre as partes de um texto, de forma que a construção dos sentidos não se apresente fragmentada, pois é necessário o texto funcionar como uma unidade significativa, para que os interlocutores possam de fato construir sentidos.

Segundo Antunes (2005, p.47), a coesão tem por função “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados”. Então, considerando que os efeitos de sentidos acionados pelo falante acontecem em situação concreta de comunicação, para que eles ocorram, é necessário acionar os elementos textuais, impedindo que o interlocutor interprete erroneamente o texto. Isto é, não permitindo ambiguidades de sentidos ou leituras contraditórias, assim como evitando todo e qualquer tipo de interpretação, que não estejam respaldadas pelos elementos do texto.

Partindo das discussões traçadas anteriormente e tomando por base as ligações dos elementos constituintes do programa, percebe-se o diálogo entre os objetivos, conteúdos, ementa, avaliação e a bibliografia. Ou seja, o texto apresenta certa continuidade, principalmente pelo imbricamento que é possível perceber entre as partes que formam o PGD. Parte-se, assim, da ideia de que o programa tem como propósito conduzir o aluno ao entendimento das ações pedagógicas propostas para que, a priori, ele possa obter êxito ao término do semestre.

Desta forma, compreende-se que a coesão é a relação semântica entre os elementos do texto. Neste caso, a coesão textual se configura como relevante na produção de sentidos dos PGDs, uma vez que os elementos constituintes se combinam de forma que possam assegurar o propósito comunicativo do programa, qual seja: comunicar, a princípio, aos alunos as intenções do professor com vistas a interagir com as propostas relacionadas de forma que possam compartilhar e ativar os conhecimentos de mundo essenciais ao desenvolvimento da disciplina em estudo.

Assim sendo, pode-se afirmar que a coesão se estabelece, neste enfoque, por meio da “coesão pela relação de associação” (2005, p.53), haja vista entender que a produção de sentidos se dá não pela ligação entre os elementos constituintes apenas, mas pelas relações semânticas existentes. Portanto, o PGD apresenta uma linearidade temática, embora envolva diversos elementos constitutivos.

Como forma de contribuir para a produção de sentidos do texto, a coerência é entendida, aqui, como uma maneira pela qual o interlocutor vê de “recuperar uma unidade de sentido, uma unidade de intenção” (ANTUNES, 2005,

p.175), cujo propósito de construir significados não parta apenas da interpretação dos ditos, mas também das relações que são possíveis de serem estabelecidas com os elementos extralinguísticos. Em outras palavras, compreendendo que os sentidos são produzidos por meio da funcionalidade comunicativa da linguagem.

Desta forma, a coerência, de acordo com Antunes (2005, p.176), “é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal”, assim compreende-se que a forma como as palavras se apresentam no texto, ou seja, a ordem dos enunciados, juntamente com os elementos exteriores ao texto, tais como: contexto situacional, conhecimento de mundo dos interlocutores, dentre outros, contribuirão para tornar o texto coerente com vistas a cumprir a sua função comunicativa. Considerando, portanto, esse pressuposto, observe-se a ementa do PGD da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado:

A prática da docência em Língua Portuguesa - Ensinos Fundamental e Médio - com proposta de aulas em situação simuladas de escolarização preparação de planos de aula: objetivos, conteúdo, competências e habilidades e avaliação, com vistas a variedade de gêneros discursivos. Elaboração de propostas de atividades para alunos 5 a 8 séries. Respaldo para a realização de estágio supervisionado no semestre seguinte.

Tomando por base essa ementa é possível deduzir que a proposta de ensino consiste em formar professores capazes de atuar com competência no preparo de planos de aula e de se apropriar dos gêneros discursivos com vistas a desenvolver atividades que retratem ou simulem a realidade. Desta forma, presume-se por “situação simulada de escolarização” uma metodologia que visa a capacitar professor para um futuro contexto educacional, a partir de situações próximas da realidade de ensino.

No que diz respeito aos conteúdos programáticos, entende-se que se tratam dos conhecimentos científicos que embasam a formação do professor. Nesse sentido, percebe-se que, no PGD em estudo, estes conhecimentos foram sintetizados em discussões que fundamentam o estágio supervisionado, sugestão de estudos e práticas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Assim sendo, salienta-se que os conteúdos apresentados no programa não

são suficientes para uma formação mais consistente do graduando, uma vez que não possibilita uma discussão mais aprofundada, cujo foco seja relacionar os aportes teóricos com a dimensão prática da formação do professor.

Considerando que as referências bibliográficas se configuram como elemento constitutivo do PGD e têm como objetivo nortear teoricamente não só as ações pedagógicas que serão realizadas ao longo do período, mas, principalmente, embasar teoricamente os conteúdos programáticos, percebe-se, no PGD ora analisado, o limite desse embasamento teórico, posto que apresenta como referência teórica exclusivamente a teoria dos gêneros de Mikail Bakhtin.

Vale destacar que os documentos oficiais não se configuram como conteúdos a serem ensinados na graduação, haja vista não se conformarem como referencial teórico, mas como orientações curriculares direcionadas ao ensino na educação básica. Afirmar que este material não é conteúdo, não significa dizer que não possa ou mesmo deva ser discutido nos cursos de formação, mas devem ser analisados sob um enfoque mais crítico e interpretativo, de modo que possa levar o professor a uma reflexão profunda acerca dos discursos que subjazem às práticas de ensino propostas nesses documentos oficiais.

Assim sendo, percebe-se que os elementos constitutivos do PGD em destaque não se configuram como partes de um texto coerente, haja vista não conseguirem construir uma unidade de sentido no que se refere à interdependência entre o que propõe a ementa, os conhecimentos científicos relacionados à formação do professor e a bibliografia proposta.

### **Concluindo as discussões**

Com base nessas análises parciais, relativas à ementa, aos conteúdos e à bibliografia do PGD em estudo, conclui-se que esse documento se conforma como um texto, apresentando-se, portanto, como um elemento pelo qual alunos e professores se encontram com o propósito de traçar o percurso que a disciplina Prática de ensino e Estágio supervisionado deverá seguir no decorrer do semestre.

Conclui-se, também, que os elementos constitutivos do PGD dialogam

entre si, de modo que se constituem como uma unidade de sentido no que se refere à articulação das propostas de ensino pretendidas pelo professor na construção do planejamento da disciplina. Percebe-se, desta forma, a relação semântica entre os elementos, de modo que a coesão se dá por associação, ou seja, no campo semântico.

No que diz respeito à coerência, verifica-se que essa não se configura, nos elementos analisados do PGD em estudo, haja vista a ementa da disciplina, os conteúdos previstos para serem estudados, no semestre, assim como a bibliografia que embasaria teoricamente a disciplina não apresentarem fundamentação teórica suficiente para ancorar os estudos propostos. Em outras palavras, a relação de interdependência que os elementos constitutivos do programa devem apresentar não se configura, neste programa, pelo fato da impossibilidade de visualização da continuidade textual essencial à produção de sentidos do texto.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortes, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



# O dialogismo na escrita acadêmica: um estudo acerca do discurso citado em relatórios de estágio

Ilderlandio Assis de Andrade Nascimento  
José Cezinaldo Rocha Bessa  
Rosângela Alves dos Santos Bernardino

## Introdução

No campo da investigação linguística, muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo da escrita acadêmica, focalizando aspectos os mais diversos, dentre os quais o do dialogismo emerge como uma temática privilegiada. Entre os estudiosos que têm tematizado o dialogismo na escrita acadêmica, podemos citar Boch e Grossmann (2002), Matêncio (1997), Araújo (2006), Bernardino (2009), Bessa (2007) e Pereira (2007). Colaborando com esses estudos, cujo foco é a escrita acadêmica, especialmente a escrita de estudantes em início de formação como pesquisador, este trabalho versa sobre a referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes universitários de Curso de Letras. Especificamente, interessa-nos estudar os modos de referir-se ao discurso do outro mobilizados, observando a recorrência e a distribuição desses modos ao longo da estrutura de relatórios de estágio.

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e documental, de base qualitativa e quantitativa, sendo o *corpus* constituído por 12 relatórios de estágio supervisionado I (nível fundamental) e II (nível médio) produzidos por alunos do 5º e 6º períodos do Curso de Letras/Português de uma instituição pública, durante o semestre letivo de 2009.2.

Para subsidiar este trabalho, recorreremos aos seguintes referenciais

teóricos: Bakhtin (2006), Authier-Revuz (2004), Boch e Grossmann (2002), Maingueneau (1996, 2002), entre outros. De Bakhtin (1990, 2006) extraímos o conceito de dialogismo. De Authier-Revuz (2004) retomamos o conceito de heterogeneidade mostrada. De Boch e Grossmann (2002) recuperamos a discussão acerca do texto acadêmico, como também acerca do discurso citado. E, por fim, retomamos de Maingueneau (1996, 2002) as noções de discurso citado.

## **1 Das marcas do dialogismo na trama textual: os diversos modos de discurso citado**

De acordo com Bakhtin (1990, p. 88), o discurso “não pode deixar de se orientar para o ‘já dito’, para o ‘conhecido’, para a ‘opinião pública’”. A orientação dialógica é um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo.” Com base nessa visão de linguagem, Bakhtin desenvolve o conceito de dialogismo, cujo sentido pode ser interpretado como o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem na medida em que diz respeito ao permanente diálogo.

Essa visão de que o discurso é essencialmente dialógico se funda na compreensão de que vivemos em um universo de palavras do outro. Assim, o dialogismo em Bakhtin é o modo de funcionamento real da linguagem e, portanto, é seu princípio constitutivo; é uma forma particular de composição do discurso.

Segundo Bakhtin (2006), o discurso de outrem “pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, ‘em pessoa’ como uma unidade integral da construção.” Com uma posição bem semelhante, Authier-Revuz (2004) assegura que o discurso do outro se manifesta de maneira perceptível na tessitura textual. Para a autora, “as formas sintáticas do discurso indireto e do discurso direto designam, de maneira unívoca, no plano da frase, um outro ato de enunciação”.

Existem diversas formas de instaurar o diálogo com outras vozes na tessitura de nossos textos tais como: discurso citado direto (DD), discurso citado direto com “que”, discurso citado indireto (DI), ilhota citacional, evocação, modalização em discurso segundo.

### **(i) Discurso citado direto**

No discurso citado direto (DD), o locutor procura apresentar as palavras do outro, simulando uma reprodução fiel de todas as suas particularidades. De acordo com Bakhtin (1990), o discurso direto procura conservar a integridade e a autenticidade do discurso alheio, esforçando-se para delimitar esse discurso com fronteiras nítidas e estáveis.

Compartilhando desta mesma idéia de que o discurso citado direto é a reprodução “fiel” da fala de um outro, Maingueneau (1996) destaca o conceito de “responsabilidade”, ao dizer: “O discurso direto é a reprodução ‘fiel’ do discurso citado, constituindo o locutor uma espécie de gravador ideal [...] mas delega a responsabilidade da fala citada a um segundo ‘locutor’, o do discurso direto.” (p.105). A particularidade do discurso direto é que implica a existência de dois atos enunciativos, separados por fronteiras que o discurso citante utiliza, como por exemplo: itálico, aspas e presença de um verbo introdutor. Nesta perspectiva, o discurso citado direto é a forma de discurso citado em que temos, na tessitura textual, a presença de dois enunciadores.

Nessa mesma linha, Authier- Revuz (2004, p. 12) diz o seguinte: “No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples ‘porta-voz’”. Nesta visão, aquele que mobiliza o discurso direto é tido como “reprodutor das palavras de um outrem”. Assim, em um texto temos duas vozes claramente delimitadas por fronteiras que o locutor utiliza para apresentar as próprias palavras do outro.

### **(ii) Discurso citado indireto**

No discurso citado indireto (DI), o locutor é independente para utilizar uma infinidade de maneiras para traduzir as palavras do outrem, isso porque não são as palavras exatas que são relatadas, mas um equivalente semântico do texto citado ou do *conteúdo do pensamento*. Maingueneau (1996, p. 150) explica que,

“diferentemente do que acontece no discurso direto é o sentido do verbo introdutor [...] que mostra haver um discurso relatado e não uma simples oração subordinada substantiva objetiva direta.” Neste caso, o que identifica haver discurso relatado é a presença de um verbo dicendi. Assim, a escolha do verbo introdutor do discurso citado indireto é relevante para a interpretação do discurso relatado.

O autor enfatiza que no DI não temos a presença de dois locutores, mas um único locutor, o qual se encarrega do conjunto da enunciação. Maingueneau (1996, p. 150) acrescenta que “no DI há *apenas uma situação de enunciação*; as pessoas e os dêiticos espaço-temporais do discurso citado são identificados, com efeito, em relação à situação de enunciação do discurso *citante*”. Consequentemente, o discurso citado perde sua autonomia, existindo apenas uma única situação de enunciação, a do discurso citante.

O discurso citado indireto tem como característica reproduzir o já dito com outras palavras. Nesse tipo de discurso, o locutor se comporta como “tradutor” das palavras citadas. Para Authier-Revuz (2004, p. 12), “Fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do ‘sentido’ dos propósitos que ele relata”. Desse modo, o locutor não se preocupa em citar fielmente as palavras do discurso fonte, mas em extrair dele o sentido.

### **(iii) Discurso citado direto com “que”**

Nesse modo de discurso citado, conforme Maingueneau (2002, p.151), “encontram-se freqüentemente ocorrências de DD após introdutores de DI (verbo + *que*). Quando há embreantes, eles são identificados em relação ao discurso citado, como é de regra no DD”. Esse modo de discurso citado apresenta as mesmas características do DD, divergindo desse em razão de estar condicionado a ter como introdutor um *verbo dicendi* mais *que*, o que o caracteriza como uma forma híbrida

Segundo Maingueneau (2002), nesse modo de discurso citado o locutor tenta, ao mesmo tempo, manter uma certa distância em relação ao discurso citado e “colar-se” a sua linguagem e ao seu ponto de vista.

#### (iv) Modalização em discurso segundo

Conforme Maingueneau (2002), a *modalização em discurso segundo* permite que o enunciador, além de remeter ao discurso de outra pessoa, pode *comentar sua própria fala*. O autor observa, ainda, a diferença entre a *modalização em discurso segundo* e o discurso indireto. Ressalta que este é introduzido por um verbo dicendi, enquanto aquela é introduzida por modalizadores que podem ser, como nos casos citados, grupos preposicionais (conforme, segundo), verbos, dentre outros.

#### (v) Ilhota citacional

Na ilhota citacional ou textual, o locutor destaca um pequeno fragmento ou, o mais comum, destaca uma palavra e, para isso, utiliza alguns recursos tipográficos, como o itálico e as aspas. Segundo Maingueneau (2002, p.151), “a *ilha* está perfeitamente integrada à sintaxe: só a *tipografia* permite verificar que essa parte do texto não é assumida pelo relator.” Desse modo, a ilhota textual corresponde a um termo que o locutor menciona e cita, e que é atribuído ao enunciador do discurso citado.

A ilhota citacional encontra-se frequentemente evocada como uma “forma híbrida” ou “mista” de discurso relatado – na terminologia de Authier-Revuz (2004). Na concepção dessa autora, a ilhota associa DD e DI, isso porque, nessa forma de citação, o discurso indireto se encontra comportando uma ilhota textual de discurso direto entre aspas.

De acordo com Boch e Grossmann (2002, p. 100), “a ‘ilhota citacional’ permite tanto a integração quanto a colocação em evidência do segmento citado, pela marca escritural, graças ao itálico e às aspas.” Algumas destas ilhotas textuais são muito breves, com uma ou duas palavras ou com uma expressão completa cristalizada.

Por fim, convém ressaltar que, ao se utilizar da ilha como forma de discurso relatado, o enunciador está atribuindo um fragmento de texto a um

outro enunciador, o do discurso citado. Para Maingueneau (2002, p. 151), “o fragmento assim atribuído ao enunciador do discurso citado recebe o nome de ilha textual ou ilha enunciativa”. É, portanto, um recurso que delimita claramente a presença de duas vozes no discurso, a do citante e a do discurso citado.

#### **(vi) Evocação**

Na evocação, o locutor não comenta o texto citado nem resume seu conteúdo, mas faz alusão a trabalhos escritos. Nas palavras de Boch e Grossmann (2002, p. 100), “a evocação permite colocar em segundo plano os conhecimentos compartilhados, ou os elementos não essenciais ao propósito, inscrevendo, ao mesmo tempo, a pesquisa em um espaço epistêmico identificável.” Eles afirmam que pela *evocação*, embora o autor remeta a trabalho(s) que tematizam seu objeto de reflexão, não pretende resumi-los, intenta, apenas, referenciar-se a eles.

Dessa forma, requisitos como ausência de introdutores, ausência de conteúdo do texto citado e a referência ao nome do autor e à data da obra caracterizam o discurso citado por evocação. Boch e Grossmann (2002) apontam que o uso da evocação é um procedimento que, além de econômico, facilita a gestão enunciativa.

Feitas essas conceituações acerca dos modos de discurso citado, apresentamos, a seguir, uma análise qualitativa, utilizando fragmentos retirados dos relatórios de Estágio Supervisionado para ilustrar cada um dos modos de discurso citado encontrados na construção desse gênero. Em seguida, apresentaremos, quantitativamente, um gráfico representando a recorrência de dos modos na tessitura do gênero relatório. Além deste, um outro gráfico será apresentado para mostrar a distribuição dos modos de discurso citado por seção do gênero em estudo.

## **2 Análise qualitativa do *Corpus***

Focalizamos as diferentes formas de instauração de dialogismo utilizadas em relatórios de estágio produzidos por estudantes de Curso de Letras, conforme

fragmentos (i), (ii), (iii), (iv), (v) e (vi), abaixo relacionados:

### (i) Discurso citado direto (DD)

[...] Alguns projetos são desenvolvidos na escola como: o projeto de leitura do livro didático; “projeto meio ambiente”; simulados de língua portuguesa e matemática nos 8º e 9º anos; olimpíadas de língua portuguesa e matemática em todas as turmas e o projeto do jornal Gazeta do Oeste, que foi desenvolvido até o ano de 2008. Sabemos que é de grande relevância a escola desenvolver projetos, pois envolve toda a comunidade escolar, com o objetivo de adquirir um produto significativo na aprendizagem do corpo docente e discente da escola. Vejamos o que dizem os PCNs a respeito de um projeto escolar:

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela (...) os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com a própria aprendizagem, pois contribui muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor. (BRASIL, 1998, p.87)

Outra atividade desenvolvida em forma de projeto é o “dia da cidadania”, essa atividade é realizada em comemoração ao “dia das mães”. A escola dispõe do espaço físico e de atividades como cortes de cabelos, manicure e atividades culturais envolvendo as mães dos alunos. [...] (R04, p.07)

O fragmento acima é um exemplo de manifestação do discurso citado direto. O estudante, como se percebe, introduz o discurso do outro, no caso dos PCNs, recorrendo à estrutura típica de DD: uso de verbo dicendi – “*dizem*” – seguido de dois pontos e recuo com diminuição da fonte do discurso citado. Esses recursos delimitam/marcam o discurso do outro na cadeia discursiva. Nesse caso, o estudante atribui toda a *responsabilidade* do dito ao outro, conforme nos mostra Maingueneau (2002), no caso aos PCNs.

Na construção do relatório, o estudante justifica a importância de se desenvolver projetos na escola. Para isso, faz referência à idéia expressa pelos PCNs de que, assumindo a característica de ser compartilhado por todos os envolvidos, esses projetos são importantes na medida em que favorecem o compromisso do aluno com a aprendizagem e engajamento nas tarefas.

Como se percebe, o discurso do outro ocupa um espaço significativo na construção de temáticas na escrita acadêmica. Isso porque, como mostra o

fragmento acima, o discurso do outro, citado literalmente, é mobilizado para justificar/comprovar o argumento de que *é de grande relevância a escola desenvolver projetos, pois envolve toda a comunidade escolar, com o objetivo de adquirir um produto significativo na aprendizagem do corpo docente e discente da escola*. Ao desenvolver esse argumento, o estudante se vale do discurso do outro para fundamentar suas ideias, trazendo vozes outras para a trama discursiva. Fazendo ouvir duas vozes – a sua e a dos PCNs – dialoga na direção e na construção de uma mesma temática (BAKHTIN, 1990).

## (ii) Discurso Citado Indireto (DI)

[...] Assim, os alunos puderam perceber a importância da refacção de texto, de ter o cuidado de reler e detectar as informações inadequadas colocadas ao desenvolver sua produção. Os PCNs, afirmam que sempre é necessário fazermos essa prática, para que nossos alunos possam perceber os elementos incoerentes encontrados no texto. [...] (R09, p.09)

No fragmento acima, notamos a mobilização do DI por parte do estudante ao tratar, no relatório de estágio, sobre como os alunos conferiam importância à prática da refacção nas suas produções textuais. Neste caso, não são propriamente as palavras dos PCNs que são citadas, mas elas são interpretadas e traduzidas pelo estudante. Tomando como base o entendimento de Maingueneau sobre a ideia de serem *os elementos introdutórios que indicam a presença do discurso do outro*, observamos, então, que no fragmento: [...] *Os PCNs, afirmam que sempre é necessário fazermos essa prática, para que nossos alunos possam perceber os elementos incoerentes encontrados no texto* [...] é o sentido do verbo *afirmam* (verbo *dicendi*), mais o vocábulo *que*, os indicadores de um outro discurso, nesse caso um discurso indireto, constituindo a interpretação do discurso original.

A mobilização desse modo de discurso citado indica que os estudantes estão construindo sentidos, interpretando o discurso do outro. Nesse caso, o discurso do outro não é reproduzido literalmente, mas tem o seu conteúdo interpretado, sendo o estudante que age sobre esse discurso, conferindo a ele sentidos. Essa ação exige certas competências discursivas para resignificar,

parafrasear, atribuir sentidos, reformular, interpretar. Nesse caso, o diálogo com o outro ocorre no nível do significado e não do significantes, isso porque, no DI, é o sentido das palavras, e não as palavras do outro, que são reportadas.

### (iii) Discurso citado direto com “que”

[...] Vendo a fase de diagnóstico como uma oportunidade de pesquisa voltada para o conhecimento do campo de estágio no qual atuaremos, podemos aproveitar essa oportunidade e os resultados desse trabalho para nos aprofundarmos e sabermos como planejar as atividades e trabalhos que serão desenvolvidos em sala, buscando conhecer melhor os objetivos que precisamos e pretendemos atingir. Ainda Pimenta nos diz que a análise, a pesquisa, “se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágios, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observamos” (PIMENTA, 2000, p. 46). Com base nessa afirmação e trazendo essa teoria para nossa realidade, comparando com o que vivenciamos e aprendemos, a fase de diagnóstico nos possibilitou o contato e a observação da realidade escolar, do comportamento individual e realidade social dos alunos, conhecer a estrutura e as condições de trabalho dos professores, permitindo que pudéssemos nos planejar baseados na realidade onde iríamos atuar,[...] (R11, p.12)

Temos neste fragmento um exemplo de discurso citado direto com “que”, no qual o estudante discorre sobre sua experiência na fase de diagnóstico, concebendo-a como um momento oportuno de pesquisa para conhecer e planejar as atividades que serão desenvolvidas na sala de aula. Para fundamentar esse entendimento, o estudante cita de modo direto e utilizando introdutores de discurso indireto as palavras de Pimenta (2000). Como podemos observar no fragmento, temos introdutores de DI, verbo dicendi + que e um discurso citado direto entre aspas, exatamente o trecho: [...] *se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágios, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observamos [...]*. Nesse caso, o estudante tenta, como diz Maingueneau (2002), manter uma certa distância em relação ao discurso citado, por meio do uso das aspas, que caracteriza a reprodução da fala do outro, e, ao mesmo tempo, aproximar-se do discurso do outro, posto que indica concordar com as palavras nele expresso, já que as reproduz para fundamentar um entendimento sobre a pesquisa durante o estágio.

#### (iv) Modalização em discurso segundo (MDS)

[...] A maior dificuldade encontrada pelos professores ao ministrar suas aulas, segundo o Projeto Político Pedagógico, está relacionado à deficiência dos discentes na leitura, escrita, interpretação e produção de textos. Para amenizar ou solucionar esses problemas, o planejamento bimestral é realizado através de dois momentos: um coletivo, onde professores discutem dificuldades de cada matéria com o objetivo de ser resolvido por todo o corpo pedagógico e o segundo momento consiste na reunião dos professores de cada disciplina separados em pequenos grupos. [...] (R06, p.07)

Nesse fragmento, o estudante trata de dificuldades enfrentadas pelos professores ao ministrar suas aulas, e, para corroborar sua fala no argumento de que a maior dificuldade estaria *relacionada à deficiência dos discentes na leitura, escrita e interpretação e produção de textos*, o estudante reporta-se, então, ao Projeto Político Pedagógico. Desse modo, o estudante delega, em última instância, a responsabilidade do dito a um outro, garantindo ser esse dito *segundo o Projeto Político Pedagógico*. Conforme Maingueneau (2002), a *modalização em discurso segundo* permite que o enunciador, além de remeter ao discurso de outra pessoa, comente sua própria fala.

Nessa perspectiva, o introdutor *segundo*, utilizado pelo estudante, é mobilizado com a função de indicar que ele (o estudante) não é o responsável pelo sentido do enunciado. Além disso, tal modalizador indica que o enunciador está se apoiando em um outro discurso, comentando, ao mesmo tempo, o seu conteúdo.

#### (v) Ilhota citacional

[...] A oficina “planejamento de ensino”, que foi realizada no dia oito de Agosto deixou claro que planejar é uma das etapas mais importantes do processo de ensino. É uma atividade que envolve análise, reflexão e previsão. Portanto, parafraseando Libâneo (1994), ao dizer que planejar consiste em “conhecer a realidade na qual está inserida o educando”, refletindo sobre ela, e a partir daí prever as ações com a finalidade de vencer as dificuldades ou alcançar objetivos estabelecidos. (R06, pg.11)

Neste fragmento temos um caso típico de Ilhota citacional, forma “híbrida” ou “mista”, isto é, um discurso citado indireto comportando um fragmento que o estudante menciona e cita. Nesse sentido, no trecho “[...]”

Portanto, parafraseando Libâneo (1994), ao dizer que planejar consiste em “conhecer a realidade na qual está inserida o educando”, refletindo sobre ela, e a partir daí prever as ações com a finalidade de vencer as dificuldades ou alcançar objetivos estabelecidos. [...]” a expressão destacada (aspeada) é um fragmento do discurso de outrem que o estudante faz menção e uso. Temos, neste fragmento, introdutores de discurso indireto (DI) – verbo + que (*dizer que*) – e um fragmento entre aspas (ilha), que se caracteriza como uma pequena porção de DD. Assim, somente o uso das aspas separa as duas vozes nessa forma de diálogo com o discurso de outrem.

Ao citar o discurso do outro por meio de uma ilhota citacional, o estudante *integra* suas palavras as palavras do outro. Nesse caso, as aspas são recursos fundamentais para marcar a voz do outro, sem elas não teríamos como identificar quais as palavras atribuídas a Libâneo (1994), até porque, segundo Maingueneau (2002, p.151), “a *ilha* está perfeitamente integrada à sintaxe: só a *tipografia* permite verificar que essa parte do texto não é assumida pelo relator.” Nesse sentido, a *tipografia* – aspas – exerce uma função de delimitar o que é ou não assumido pelo estudante. É um recurso, portanto, que, além de garantir a fidelidade ao dizer do outro, promove o diálogo com o outro sem haver uma *quebra* na sequência enunciativa, visto que a ilhota está *perfeitamente integrada à sintaxe*.

#### (vi) Evocação

[...] No dia 11/07/2009 foi apresentada e discutida a oficina “Leitura”, na qual foi destacado o ensino de leitura como um ensino em progressão que requer modelo, participação do outro, e a leitura silenciosa. Com base nas teorias de Kleiman (2008), o grupo apresentou algumas idéias sobre as concepções de leitura, destacando a de forma visual e a leitura de mundo, como também os conceitos e os tipos de leitura – decifratória e automática, vocal e mental, produtiva e ideográfica, [...] (R08, p. 12)

Nesse fragmento, o estudante referiu-se ao discurso do outro por meio da evocação, que se pode identificar na expressão *teorias de Kleiman (2008)*, trecho onde não se encontra nenhum comentário ou interpretação a seu respeito. Desse modo, o estudante delega ao leitor – presumidamente alguém com quem compartilhe conhecimentos acerca de uma diversidade de teorias da área dos estudos linguísticos etc. –, a incumbência de conhecer e reavivar, no ato da leitura

do relatório de estágio, trabalhos desenvolvidos por Kleiman (2008), em que a mesma trate de diferentes concepções de leitura. Nesses termos, a evocação se apresenta como sendo um procedimento que, além de econômico, facilita a gestão enunciativa (Cf. BOCH; GROSSMANN, 2002).

Cabe destacar ainda que o uso da evocação, nesse caso, serve de apoio argumentativo a favor do estudante, visto que lhe permite sustentar as afirmações na construção do gênero relatório, bem como para analisar e comparar um fato observado no campo de estágio.

Numa síntese analítica, observamos que os fragmentos acima põem em realce o modo como o estudante do Curso de Letras constrói o tecido do texto do relatório de estágio. Evidencia, sobretudo, o trabalho de tecer os sentidos, costurando seus fios a partir de um trabalho de menção e de uso do discurso de outrem, especificamente daqueles estudiosos que se apresentam como fontes de referência na temática discutida no texto. Nos fragmentos aqui descritos, podemos observar que o estudante consegue usar o discurso do outro respeitando a articulação semântica com o discurso citante, de modo a revelar que a construção de sentidos do texto acadêmico se faz mediante o estabelecimento de relações dialógicas. É preciso destacar, contudo, que nem sempre o princípio da articulação semântica se verifica no estabelecimento de relações dialógicas na tessitura do relatório de estágio, principalmente nas várias ocorrências do discurso ditado direto encontradas do *corpus*.

Cabe ainda dizer que a grande ocorrência de modos caracterizados pela reprodução do discurso do outro (discurso citado direto, discurso citado direto com “que”, ilhota citacional) em comparação com os que não reproduzem literalmente (discurso citado indireto, evocação, modalização em discurso segundo), revela certa dificuldade de manter um diálogo com outro no nível do sentido, ou seja, na competência de construir sentidos para o discurso do outro que é mobilizado na tessitura textual. Essa constatação é confirmada ao verificarmos os dados quantitativos apresentados e discutidos a seguir.

### **3 Análise quantitativa do *corpus***

Apresentaremos, nos gráficos 01 e 02, primeiramente a recorrência e, em seguida, a distribuição, por seção (introdução, desenvolvimento e conclusão), dos modos de discurso citado mobilizados pelos estudantes nos relatórios de estágio produzidos:

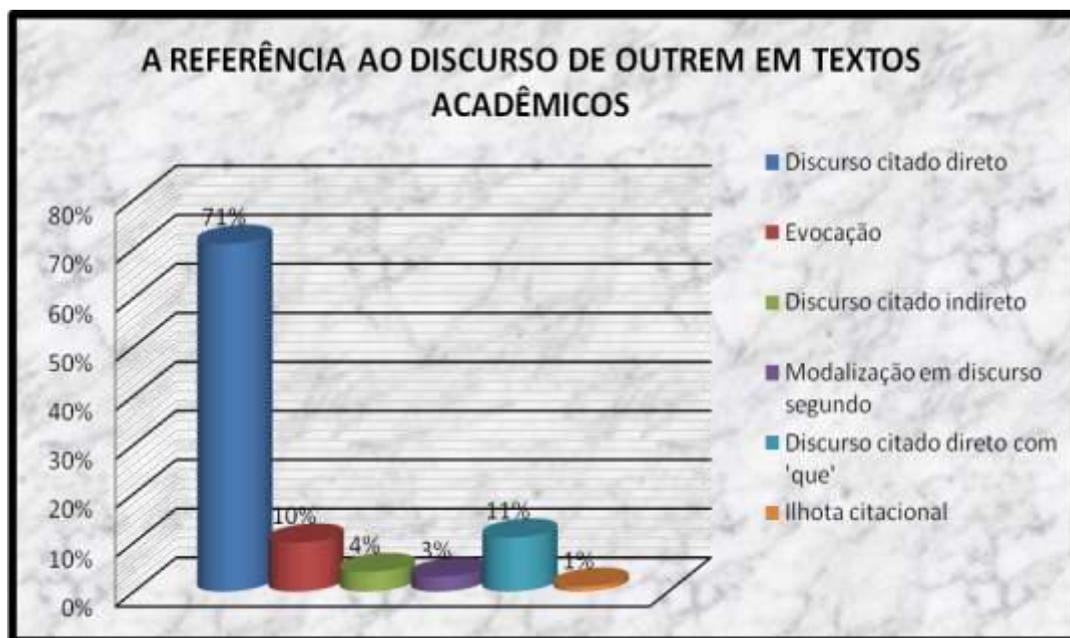


Gráfico 01: A referência ao discurso de outrem em textos acadêmicos  
Fonte: Banco de dados da pesquisa: “A referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes de Curso de Letras”

No gráfico 01, percebe-se que o estudante do curso de Letras mobiliza os mais variados modos de discurso de outrem na tessitura do texto, havendo uma ligeira predominância do discurso citado direto, com recorrência de 71%, o que significa dizer que quase  $\frac{3}{4}$  dos modos mobilizados são de discurso citado direto. Outras formas menos privilegiadas no texto do estudante são, nessa ordem de ocorrências, discurso citado direto com “que” (11%), evocação (10%), discurso citado indireto (4%), modalização em discurso segundo (3%) e ilhota citacional (1%).

Ainda fazendo uma leitura do gráfico 01, verificamos que ao somar os 71% de discurso citado direto mais os 11% de discurso citado direto com “que” e mais o 1% de ilhota citacional, temos um percentual de 83% de ocorrências de modos

de discurso que reproduzem literalmente as palavras do outro. Enquanto que a soma das recorrências dos modos que não reproduzem literalmente o discurso do outro configura um percentual bem menor, somente 17%. Isso pode sustentar a pressuposição levantada por nós anteriormente sobre a dificuldade do estudante de Letras em parafrasear, comentar, construir sentidos, interpretar, o discurso do outro que ele cita.

Tendo apontado quantitativamente a recorrência dos modos de citar o discurso do outro no *corpus* da pesquisa, passemos a expor a distribuição dos modos de discurso citado nas seções do *corpus*:



Gráfico 02: Distribuição dos modos de discurso do outro na tessitura textual  
Fonte: Banco de dados da pesquisa: “A referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes de Curso de Letras”

No gráfico 02, constata-se que os modos de referir-se ao discurso do outro se concentram mais na parte do desenvolvimento do relatório, que se constitui, em geral, de uma descrição das fases de diagnóstico e de regência das atividades de estágio supervisionado. De forma menos recorrente, tais modos aparecem na introdução e na conclusão, com percentual de 3% e 2%, respectivamente.

Os dados apontam que o discurso citado direto é o modo mais recorrente em duas das três partes da estrutura do relatório de estágio, sendo 119 (cento e dezenove) ocorrências no desenvolvimento e 02 (duas) na conclusão. Entre todos os modos, destaca-se a manifestação da evocação, que foi o único modo usado na introdução, e a ilhota citacional, empregada somente uma vez em todo o *corpus*, especificamente na parte de desenvolvimento. Entre os outros modos, são também recorrentes o discurso citado direto com “que” e o discurso citado indireto. O primeiro deles ocorre 14 (vezes) no desenvolvimento e apenas 01 (uma) vez na conclusão; o segundo manifesta-se 05 (cinco) vezes no desenvolvimento e 01(uma) na conclusão. A predominância do uso dos modos de discurso citado na parte do desenvolvimento configura-se como um procedimento esperado na escrita do gênero relatório de estágio supervisionado, dado que funciona como um apoio à reflexão e à análise sobre a prática de sala de aula e para justificar posturas observadas e adotadas durante o período de realização do estágio supervisionado.

## **Conclusão**

Esta pesquisa centrou-se no interesse de investigar o dialogismo no texto acadêmico. Desse modo, procuramos investigar os modos de referir-se ao discurso do outro mobilizados na tessitura de relatórios de estágio produzidos por estudantes de Curso de Letras, observando a recorrência e distribuição desses modos ao longo da estrutura desse gênero textual.

A análise quantitativa feita mostra que são variados os modos de referir-se ao discurso de outrem mobilizados pelo estudante de Letras na tessitura do relatório de estágio, quais sejam: o discurso citado direto, a variação desse modo, que é o discurso direto com “que”, a evocação, o discurso indireto, a modalização em discurso segundo e a ilhota textual. Entre esses modos, predomina o discurso citado direto, com recorrência bastante alta em relação aos outros, sendo que sua distribuição dá-se em duas partes da estrutura do relatório, concentrando maior ocorrência no desenvolvimento e menor na conclusão. A análise mostra ainda que a parte do desenvolvimento do relatório de estágio é, também, a que recebe maior

ocorrência da mobilização dos modos de referir-se ao discurso do outro.

Numa análise mais qualitativa, cumpre destacar que, apesar de se encontrar na condição de iniciante na produção do conhecimento científico, o estudante do Curso de Letras consegue mobilizar modos diversos de fazer referência ao discurso do outro na tessitura dos textos que produz, o que se apresenta como um aspecto bastante positivo. Importante destacar ainda que, embora utilize modos diversos, o predomínio de um modo em específico, o discurso citado direto, pode ser um indicador da dificuldade que esse estudante revela em atividades de reformulação e/ou parafraseamento, sobretudo quando se considera a alta ocorrência do DD, já que na textualização desse modo há essencialmente reprodução fiel das palavras alheias.

## Referências

- ARAÚJO, D. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 447-462, set./dez. 2006.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: Authier-Revuz, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1990.
- BOCH, F; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: Alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, v.6, n.11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002. p. 97-108.
- BERNARDINO, R. A. dos S. *A reformulação parafrástica na fundamentação teórica de trabalhos de conclusão do curso de Letras*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- BESSA, J. C. R. *Referência ao discurso do outro: uma análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico*. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo, Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MATÊNCIO, M. de L. M. Atividades de re (textualização) em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997.

PEREIRA, C. C. *Formas e funções do discurso do outro no gênero monográfico*. 2007. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.



## Produção de dados em sala de aula: documentação, simulação e escrita

Thomas Massao Fairchild  
Mical de Melo Marcelino

A quantidade de trabalhos acadêmicos relacionados ao ensino de línguas vem passando por um crescimento notável nos anos recentes. Este fato pode ser associado a um conjunto de circunstâncias que definem os percursos possíveis dentro da Universidade hoje, e que tem como característica peculiar a intensificação de um chamado para que se tome a caneta (ou o teclado) e se assuma publicamente a produção um texto.

A hipótese que movimenta as reflexões que faremos aqui é a de que o crescimento do número de trabalhos que versam sobre o ensino de línguas pode não estar se traduzindo em um aumento do conhecimento que temos a respeito desse tema. Essa hipótese – presente, por exemplo, nos discursos que denunciam a perda da qualidade da produção acadêmica em favor do aumento da quantidade de publicações – nos leva a crer que é imprescindível construir instrumentos de análise que nos permitam ultrapassar a contestação dos trabalhos que são alvo de crítica, tomados um a um, para nos aproximarmos de uma compreensão mais sólida dos processos pelos quais vêm sendo gestados os produtos do trabalho universitário.

Nosso ponto de partida é o questionamento das relações que podem se estabelecer entre a escrita e aquilo que se costuma chamar de “produção de conhecimento”. Isto nos leva a encarar a escrita do ponto de vista de sua enunciação, em busca das marcas presentes no produto da escrita que prestam

testemunho dos posicionamentos assumidos por aqueles que escrevem em relação ao que dizem ao escrever.

Esta perspectiva nos afasta da noção de que um percurso de pesquisa bem sucedido seria alcançado por meio da aprendizagem sistemática de modelos teóricos e metodológicos, estes por sua vez ensináveis em sua totalidade através de processos similares de decomposição e “modelização” didática. Entendemos que um percurso como esse pode levar, na melhor das hipóteses, ao aumento da quantidade de análises que corroboram ou refutam uma determinada tese, mas não garantem em si as condições para a elaboração de novas teses sobre um problema. É que, acreditando-se capaz de dar conta daquilo que supostamente falta a uma teoria (sua confirmação, sua consagração etc.), o pesquisador trabalharia exclusivamente sobre as lacunas produzidas por ela (uma hipótese que carece de confirmação etc.), tomando a si mesmo como peça faltante que poderia conciliar a distância imaginada entre a linguagem e a realidade empírica da qual ela tenta dar conta. Na pior das hipóteses, em contrapartida, o desejo de reduzir a zero essa distância (sempre imaginária, já que não se trata, de fato, de uma “distância”) pode reduzir as práticas de pesquisa a um simples exercício de adequação a modelos herdados da tradição, estreitando as possibilidades de que um pesquisador possa de fato legar aos seus sucessores algo diferente daquilo que, por sua vez, lhe foi legado.

Na contramão dessa perspectiva, temos como premissa que a produção do conhecimento não resulta da aplicação rigorosa de modelos estabelecidos, dos quais uma racionalidade científica poderia dar conta por meio do estudo sistemático, mas da colocação do sujeito que escreve em uma posição inicial na qual seu desejo possa reconhecer a dívida que tem em relação à palavra do Outro. Contra um modelo “galileano” de ciência (GINZBURG, 1989), portanto, assumimos que uma pesquisa que redunde efetivamente na produção de conhecimento novo só é possível quando um sujeito abre mão, momentaneamente, da urgência de dar sentido ao que diz, tratando suas inquietações enquanto signos aos quais caberia sempre uma interpretação, para deixar-se tocar pela deriva dos significantes que pontuam o discurso do inconsciente.

Considerar a pesquisa nesses parâmetros implica pensarmos os papéis da leitura e da escrita nesse processo, uma vez que a leitura é uma das vias pelas quais tomamos contato com o conhecimento já produzido e veiculado, assim como a escrita é, hoje, uma das principais formas de pelas quais o conhecimento tratado e (supostamente) produzido na academia se manifesta. Em síntese, portanto, defendemos que o modo como se lê o conhecimento relaciona-se com a possibilidade de que um indivíduo venha a tomar um lugar de enunciação que lhe seja próprio e engajar-se no processo de produção de conhecimento.

Allouch (1995) reflete acerca dos modos de leitura acessíveis a um sujeito, tomando por base a tríade RSI (Real, Simbólico, Imaginário) e as reflexões de Lacan a respeito do conceito de “letra”. Sua tese é de que uma leitura pode ser caracterizada conforme aquilo que privilegia: a *letra* – que se relaciona com aquilo que é da ordem singular – ou o *sentido*, que, sem afastar-se do que já foi produzido, permite tão somente a reprodução de objetos (aparentemente) estáveis.

No que diz respeito ao escrito, Allouch recupera de Lacan (1957) a idéia da prevalência do texto, que visa a “impedir ‘o que pode aí haver de demasiado flexível, habitualmente, nesse jogo entre o imaginário e o simbólico, tão importante para nossa compreensão da experiência” (ALLOUCH, 1995, p. 61).

Com base nessas reflexões, o autor propõe três possíveis respostas a essa flexibilidade que o escrito permite entre Imaginário e Simbólico, ou seja, três possibilidades de se apropriar do que se lê e manifestar essa apropriação na escrita. São elas: a **tradução** – caracterizada pela prevalência de um sentido único, fechado; a **transcrição** – que se pauta no som, como uma duplicação da fala; e a **transliteração** – que se pauta na letra e que, portanto, traz em si algo de singular.

Essa formulação pode indicar um caminho produtivo na reflexão que aqui propomos, já que concebemos o trabalho de sistematização da experiência em um texto escrito como uma possível via na formação de indivíduos engajados no processo de produção de conhecimento. Ressalte-se que essa afirmação ganha em sentido se consideramos que a escrita se caracteriza como espaço no qual aquele que escreve pode manifestar subjetividade. Em outras palavras, é a escrita a

instância em que aquilo que se lê como conhecimento pode exceder os limites da tradução (em que o autor ou o modelo de pesquisa não pode ser questionado enquanto Outro) e da transcrição (em que as palavras do Outro são apenas duplicadas, reproduzidas como um eco), operando conforme a lógica da transliteração – em que a palavra do outro serve àquele que escreve, agora, em nome próprio.

Neste texto, buscaremos discutir como esses registros da leitura podem operar nas práticas de escrita de trabalhos universitários que se propõem a produzir dados em sala de aula e analisá-los. Consideraremos, inicialmente, algumas fragilidades que resultam da condução de pesquisas pautadas na tentativa de abarcar, por meio de uma transcrição, a totalidade dos dados, e de conferir-lhes em seguida um sentido imediato, por meio da reprodução de modelos de metodologia científica. A seguir, faremos algumas considerações sobre o que poderia ser tomado como indício da circulação do sujeito por diferentes registros da leitura, incluindo sua passagem pelo registro do Simbólico – tomada como condição para a emergência da singularidade do sujeito.

## **1. Documentação**

A noção de “documentação” das práticas docentes traz a reboque a idéia de registro, de formação de um estoque, de construção de uma fortuna arquivística que pode ser materialmente armazenada e manipulada. Documentar seria captar em um suporte duradouro, certos fatos que correm o risco de desaparecer caso não esteja presente uma testemunha para registrá-los. Nas pesquisas em ensino de línguas, a iniciativa de registrar aulas em áudio e vídeo representa, tipicamente, um movimento da ordem da documentação. Uma vez que o barateamento dos aparelhos que permitem esse tipo de registro vem tornando o expediente cada vez mais comum, é válido ponderar sobre as premissas que o validam e os ganhos interpretativos que ele pode ensejar – particularmente em comparação com o uso de diários de campo, que foram muito utilizados devido à difusão das pesquisas qualitativas em Educação a partir dos anos 1980 (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A idéia de documentação traz consigo a produção de um efeito de **totalidade**. É fácil supor que, dispondo de gravações em vídeo, o pesquisador estaria de posse de um registro mais completo do que aquele resultante de suas notas de campo. Nunca se poderia tomar nota de tudo o que se observou, e o que se observou não representaria senão um recorte de tudo o que se passou. A partir do momento em que se filma a sala de aula dentro de um recorte temporal específico, pelo contrário, tudo o que sucedeu passaria a estar registrado. Mesmo que ao pesquisador certos detalhes tenham fugido, a aula se encontraria registrada em um suporte externo a si mesmo, permitindo ao autor da pesquisa, a despeito de suas distrações, desfrutar da expectativa de conquistar o que em certo momento excedeu seu entendimento.

A idéia de documentação carrega em si, também, certa noção de **fidelidade**: uma realidade presente, mas inacessível ao olho nu, tornar-se-ia desfrutável a partir do momento em que é convertida em uma imagem que pode ser vista repetidas vezes. Como num documentário que mostra o bater das asas de um inseto em câmera lenta, o registro em vídeo de experiências pedagógicas entregaria ao pesquisador um retrato mais fidedigno do que aquele resultante de sua própria escrita.

Essas duas noções, de totalidade e de fidelidade, dão ensejo à idéia de que se poderia aceder ao conhecimento por uma via direta a partir do Real – isto é, por meio de uma transcrição – sem que, para tanto, fosse necessária a intercedência do próprio pesquisador. Dessa leitura em transcrição pode-se passar, sem grandes obstáculos, ao registro do Imaginário, por meio de uma leitura segundo a qual seria possível, de posse de uma câmera, completar o que se mostra, do lado do pesquisador, como sua limitação humana (incapacidade de registrar tudo por meio de notas, de lembrar-se de todos os detalhes etc.), e, do lado da teoria, como sua carência de confirmações (necessidade de trabalhos que referendem seus postulados e a divulguem como meio válido de interpretar a realidade etc.). Assim se passa pelo Real para, logo em seguida, obnubilá-lo, colocando-o numa espécie de estado de espera – algo como dizer a si mesmo: *o que por enquanto não foi compreendido logo poderá sê-lo*. Aparentemente garantidas por um bom trabalho de documentação, em todo caso, as expectativas de

totalidade e fidelidade podem atuar de forma prejudicial à qualidade de uma pesquisa se forem tomadas como efeito direto do uso de um modelo metodológico ou de um aparelho, dispensando o sujeito de um questionamento sobre os próprios dados resultantes da documentação.

Tomaremos como exemplo para ilustrar esse caso, por ora, uma dissertação de Mestrado defendida em um programa de pós-graduação de uma universidade pública no ano de 2010. A autora desse trabalho observou e gravou em vídeo as aulas de uma professora de um Curso de Letras de um *campus* localizado em uma cidade do interior. Esta dissertação oferece a vantagem de não ser em si um trabalho ruim, mas tirar suas qualidades de outro lugar que não aquele ao qual atribui seu rigor científico. Assim sendo, é um texto que ilustra como um percurso de produção de conhecimento pode se dar de forma desvinculada dos próprios procedimentos angariados para conduzi-lo e ser, inclusive, penalizado por eles.

### 1.1 Totalidade

Os principais dados do trabalho foram produzidos através da gravação em áudio-vídeo de uma parte das aulas da disciplina observada durante a pesquisa. A análise desses dados corresponde a dois dos três subitens do capítulo 3 e vão da página 58 à 126 (totalizando, portanto, 68 páginas). As gravações, segundo a autora, representam 36 horas aula da disciplina observada, o que corresponde a 9 encontros com a turma.

A extensão desse trabalho de campo parece representar bem a noção de que, por meio da aplicação de uma técnica, pode-se garantir um recorte total ou quase total da situação estudada – condição para boas análises ulteriores. Mas, entre a documentação das práticas da professora e a análise propriamente dita, operam-se sucessivas *reduções* que colocam em xeque a abrangência dos dados e a própria finalidade de se registrar em vídeo as aulas.

A primeira delas está no fato de a pesquisadora afirmar inicialmente que dispõe de 36 horas-aula de gravações, e, mais adiante, esclarecer que isto corresponde a 14 horas e 15 minutos de tempo corrido. A matemática que subjaz

a essa afirmação nos leva à conclusão de que uma hora-aula, neste caso, corresponderia a menos de trinta minutos. Uma tal discrepância poderia, em si mesma, constituir um dado pertinente para análise, já que pode estar indicando que a duração dos encontros da professora com os alunos é significativamente menor do que a carga horária destinada a eles no currículo do curso. Ao que tudo indica, no entanto, o fato de o objeto de análise ser “as formas de utilização de gêneros argumentativos como instrumentos didáticos, em práticas de ensino de leitura e de escrita” (p. 5) fez com que esse detalhe passasse sem nenhum comentário. Em que pese a importância de um trabalho manter seu foco, neste caso parece problemático o fato de que a apresentação dos dados permitiria interpretá-los tanto como indício de mau uso do tempo por parte da professora observada quanto como indício de mau uso do instrumento de documentação das aulas, implicando-se nisso o nome da pesquisadora.

Uma segunda redução é a da quantidade de aulas selecionadas para análise. Segundo a autora, “O tempo total de gravação foi de 14 horas e 25 minutos, sendo que o tempo relativo às aulas gravadas selecionadas para análise foi de 8 horas e 07 minutos” (p.55). Uma terceira redução, que não aparece de forma explícita no texto, é a que corresponde ao fato de que, das 8 horas selecionadas para análise, apenas alguns trechos das gravações são efetivamente apresentados no texto para análise.

É evidente que as reduções apontadas acima poderiam ser consideradas um refinamento decorrente da seleção de dados para análise. Este tipo de recorte, no entanto, pode ser problemático se se considerar que afirmações como as de que “se observou todo o desenrolar de uma disciplina”, ou a de que “a pesquisa embasou-se na gravação de 36 horas de aula”, implícitas numa leitura possível dessa dissertação, levam a crer que o trabalho seria mais extensivo do que realmente é. A escolha do registro em áudio-vídeo, então, pode se tornar apenas uma forma de coletar *corpora* extensos sem obrigar o pesquisador a efetivamente manejar a extensão dos seus dados. O estreitamento do recorte só se justificaria, de fato, se as análises dos trechos selecionados fossem comparativamente mais densas do que a análise que determinou seu destaque dentre a extensão total dos dados, fazendo valer o tipo de minúcia com o qual se pode tratar um registro em

imagem e som. Isto, por sua vez, está intimamente relacionado ao princípio de fidelidade na documentação de práticas docentes.

## 1.2 Fidelidade

No capítulo metodológico, a pesquisadora afirma que utilizou, para a transcrição das aulas gravadas, as normas propostas por Fávero, Andrade & Aquino no livro *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. Eis a tabela com as normas de transcrição apresentada no texto (p. 56):

**Tabela 1: Normas para transcrição das falas**

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	Parênteses vazios ( )
Dúvida sobre o que foi falado, hipótese do que se ouviu	Escrever entre parênteses o que se entendeu ouvir: (por exemplo)
Truncamentos	Barra
Entoação enfática, acento forte ou voz alta	MAIÚSCULAS
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	Dois pontos ::
Silabação	Hífens: pro-du-ção
Interrogação	Sinal de pontuação convencional ¿
Qualquer pausa	Reticências ...
Comentários descritivos do pesquisador	Escrever entre parênteses duplos o comentário: ((escreve no quadro))
Superposição ou simultaneidade de vozes	Colchete ligando as linhas: [
Citações literais, leituras de textos ou trechos durante a gravação	Pôr entre aspas “ ”
Fáticos (sinais de atenção), elementos de hesitação	Ah, éh, eh, ahn, ahã, hum, eh, oh, uhn, ta etc.

O cuidado da pesquisadora com a forma de transcrição dos dados sugere um esforço para manter-se *fiel aos dados*: como não é possível apresentar diretamente as gravações no trabalho, a transcrição seria uma forma de apresentar esses dados ao leitor de maneira mais precisa.

Este ponto, no entanto, já evidencia o fato de que boa parte das informações disponíveis graças ao registro em áudio-vídeo se perde, como os

gestos e os movimentos das pessoas, as peculiaridades do tom de voz etc. Outra parte dessas informações, ainda que permaneça, é tratada de forma indireta, por meio de um código que reproduz apenas parcialmente as nuances da fala.

Restaria saber se as análises empreendidas pela pesquisadora basearam-se nos dados gravados ou nas suas transcrições. Em todo caso, a fonte na qual esta pesquisadora se apóia para apresentá-los sugere que o seu tratamento seria de alguma maneira influenciado pelas orientações da análise da conversação. O que se observa, no entanto, é que nem a presença dos diacríticos indicativos de alongamentos, pausas, truncamentos ou silabações, nem a referência a aspectos da aula registrados em vídeo, mas ausentes na transcrição das aulas, são convocados de forma que contribuam para a interpretação dos trechos transcritos. O excerto abaixo ilustra a maneira como os dados são mostrados e discutidos na dissertação:

35'27" P: éh I... Leia essa... indicações sobre o autor por favor... pra nós ta?...

(...)

36'33" P: (isso aqui é um relato) sobre:: sobre o autor do texto ( ) leonardo... todo mundo já ouviu falar dele né?...

(...)

36'42" P: (...) então vejam bem... pela:: por essas ah/éh OBSERVAÇÕES sobre o autor... aí o título do texto é o quê?

36'55" A14: "a compreensão global do texto"

36'57" P: não... o título do texto

Als: [ "CULTURA DA PAZ"

37'00" P: "cultura da paz"... ô::/observando a histÓ:ria (um pouquinho dessa) história do autor... DÁ PRA IMAGINAR... já DÁ PRA INFERIR MAIS OU MENOS... éh éh... que posição ele vai adotar sobre a cultura da paz?... só imaginando que o leonardo boff... "é professor emérito de ética... de filosofia da reli/religião ecologia na universidade estadual do rio de janeiro"... "escreveu mais de sessenta livros... nas áreas de teologia espiritualidade ecologia"... olha só (os) as obras... "oração de são francisco... uma mensagem de PAZ para o mundo atual... o destino do homem e do mundo"... então... olhan/POR ESSAS OBSERVAÇÕES já dá mais ou menos para perceber que posição ele vai tomar ( ) a cultura da paz?

37'43" A5:: ( )

37'44" P: cês sabem que essas informações sobre o autor fazem parte... da compreensão global do texto?... é preciso ter uma::uma noção global do texto aí... é imporTANTE ter essa noção? e ENTRE um dos itens pra se ter essa noção global do texto... é conhecer justamente quem é o::

38'03" A7: autor

38'04" P: autor... quem é o autor do texto né?... depois ( ) À LEITURA P.

A professora enfatiza a importância do conhecimento de informações sobre o autor para a compreensão global do texto. Porém, embora sua fala relacione-se com a estratégia de formulação de hipóteses prévias à leitura de um texto, as quais seriam confirmadas (ou não) após a realização dessa leitura, ela não cria a chance de os alunos fazerem isso, como podemos comprovar no exemplo (7). A docente afirma ser importante para a compreensão global do texto conhecer informações sobre o autor, mas não chega a conduzir a turma a formular qualquer hipótese com base em tais informações: é ela que comenta a biografia do autor.” (p. 75-76)

É verdade que os comentários da autora contêm em si algumas análises pertinentes, como a percepção de que a professora conduz as trocas verbais com os alunos sem deixar que eles mesmos dêem outras respostas que não as que ela espera. O que nos interessa pontuar é que esse tipo de conclusão não depende da transcrição dos dados, e talvez nem mesmo da gravação das aulas. Basta observar que a autora faz remissões vagas aos trechos transcritos, indicando apenas que o objeto de seus comentários encontra-se no fragmento destacado (“como podemos comprovar no exemplo 7”), mas não se vale, por exemplo, da notação do tempo das falas ou da numeração dos turnos para indicar aspectos mais pontuais dos dados. Da mesma forma, nem os recursos do código usado para transcrever as falas, nem os conceitos da análise da conversação são convocados para uma descrição mais minuciosa daquilo sobre o que a pesquisadora tece suas análises. Note-se, por exemplo, que no trecho acima podemos ver como a professora faz “falsas perguntas” aos alunos, iniciando uma frase afirmativa e interrompendo-a em um determinado ponto no qual cede o turno aos alunos por meio de um alongamento.

37'44" P: cês sabem que essas informações sobre o autor fazem parte... da compreensão global do texto?... é preciso ter uma::uma noção global do texto aí... é imporTANte ter essa noção? e **ENTRE um dos itens pra se ter essa noção global do texto... é conhecer justamente quem é o::**

38'03"A7: **autor**

Esse procedimento é repetido pela professora diversas vezes, como a própria dissertação nos permite ver, com a peculiaridade de que o ponto em que o turno é cedido para os alunos quase sempre está dentro de um sintagma nominal, ou mesmo de uma palavra – o que reduz bastante o leque de possibilidades de resposta. Esse tipo de dado certamente seria pertinente para um estudo sobre os

gêneros argumentativos, já que demonstra uma estratégia de argumentação mobilizada pela própria professora na condução de suas aulas. Parece-nos que isso é notado pela pesquisadora, mas nada indica que essa percepção seja decorrente do fato de ela ter gravado as aulas e as transcrito, nem que a gravação e transcrição das aulas tenha ajudado a avançar em relação ao pressentimento intuitivo inicial.

Enfim, a falta de utilidade de certos recursos metodológicos dentro deste trabalho nos faz levantar dois problemas relacionados ao predomínio da documentação sobre a análise das práticas pedagógicas. Primeiro: a impressão de fidelidade produzida pelo fato de se dispor de um registro minucioso das aulas pode conferir legitimidade ao trabalho por si só, mesmo que o trabalho não tire nenhum proveito da qualidade de seus dados; e segundo: boa parte do texto que segue a inserção de trechos da transcrição das aulas pode limitar-se a uma paráfrase do que já consta na própria transcrição citada.

Isto sugere que a fidelidade dos dados, além de não ser aproveitada de nenhuma maneira para a interpretação, pode se tornar, ainda por cima, um fator de retração da análise, já que o pesquisador se permite usar uma boa quantidade de texto para expor, de maneira simplificada ou parafrástica, o que o leitor poderia inferir a partir da própria leitura dos dados transcritos. Esse “excedente de texto”, que em nada acrescenta ao teor da pesquisa, acaba permitindo que o trabalho ganhe volume sem se adensar, mantendo a aparência de rigor científico.

Fica claro, assim, que os processos de documentação não dão conta de todo o percurso que um sujeito precisa fazer para concretizar uma pesquisa ou produzir algum tipo de conhecimento. Se a documentação de uma determinada situação pode ser ponto de partida para esse movimento do sujeito, ela por si só não o garante e pode, inclusive, fornecer pretextos para evitar o envolvimento do pesquisador com seus dados.

## **2. Simulação**

Os problemas decorrentes da desvinculação entre a maneira como se documentam os dados de uma pesquisa e os recursos mobilizados para analisá-los

sugere que uma parte dos esforços empreendidos pelo pesquisador pode ser desperdiçada na reprodução de procedimentos metodológicos que apenas simulam a inscrição do trabalho em um determinado campo. Na dissertação que vimos discutindo, isto pode ser percebido na escolha pelo procedimento de registro das aulas em vídeo, mas também na forma como a pesquisadora procura inserir seu trabalho dentre as pesquisas em Educação. No capítulo dedicado à metodologia de pesquisa, a autora afirma ter adotado uma metodologia de pesquisa “de tipo etnográfico”. Ao mesmo tempo, no entanto, ela faz uma série de ressalvas a respeito de ter cumprido o que essa metodologia exigiria.

“É mister esclarecer que nossa investigação não adota todos os aspectos exigidos, a rigor, em uma pesquisa etnográfica. Vejamos alguns dos critérios para a utilização da abordagem etnográfica em pesquisas que enfocam o contexto escolar, sintetizados por Firestone & Dawson (apud LUDKE & ANDRÉ, p. 14): o tempo de permanência em campo, que deve ser bem longo (“pelo menos um ano escolar”); a necessidade de contato do pesquisador com “outros povos de outras culturas”; a combinação de vários métodos de coleta, como “a observação direta das atividades do grupo estudado”, a utilização de “entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações”, complementadas com análise de documentos, material em vídeo, fotografias e outros.” (p. 45)

Essas ressalvas, de fato, não são da própria autora, mas estão presentes na bibliografia que trata da etnografia escolar e são, de certa forma, um clichê que não impede que as pesquisas continuem utilizando o termo “etnografia” para descrever a si mesmas. Isto faz pensar que embora a adoção de uma metodologia “de tipo etnográfico” venha sendo acionada para garantir a aparência de um rigor metodológico, cada vez mais se aceita uma diminuição do investimento requisitado pelas obras que descrevem essa metodologia, como fica bastante evidente em relação à duração do trabalho de campo.

Outro aspecto relevante, em todo caso, diz respeito ao critério “combinação de vários métodos de coleta”. O trabalho em questão contemplou, além da gravação das aulas em vídeo, uma pesquisa documental e entrevistas com a professora observada. Vamos nos ater apenas ao que toca a pesquisa documental. Eis o que afirma a pesquisadora sobre a finalidade dessa etapa:

“Já a análise documental é considerada uma técnica valiosa, pois, entre outras vantagens,

os documentos constituem uma fonte estável e rica, podendo ser consultados várias vezes; podem fornecer evidências para fundamentar afirmações e declarações; seu custo, em geral, é baixo. Podem complementar informações obtidas por outros métodos, ratificando-as; permitem o estudo do fenômeno a partir da própria expressão dos indivíduos, quando a sua linguagem é crucial para a investigação (...).”

Apesar das palavras da autora, podemos depreender que o que é chamado de “análise documental” nesta dissertação embasou apenas a redação de alguns itens do texto, especialmente o 2.2.1, no qual a pesquisadora descreve o *campus* universitário em que realizou suas observações, e o 2.3, no qual a pesquisadora retoma a história do Curso de Letras nesse campus e cita a ementa da disciplina e o Projeto Pedagógico do Curso. A leitura desses documentos parece ter embasado a escrita de trechos como o seguinte:

“Os dados para nossa pesquisa foram constituídos num dos *campi* da Universidade \_\_\_\_\_, situado no interior do Estado, o *campus* universitário de \_\_\_\_\_. Conforme informações disponíveis no portal digital da Universidade \_\_\_\_\_, além de informações colhidas em documentos junto à administração da unidade, o campus de \_\_\_\_\_ foi criado em 1987 e funcionou inicialmente ofertando os cursos de Letras e Pedagogia. A partir de 1997, foram implantados também os cursos de Geografia, História, Matemática, Ciências Biológicas e Licenciatura Plena em Ciências do ensino fundamental. (...)”

É preciso ressaltar, portanto, que as informações levantadas por meio da análise documental, ao contrário do que suporia uma pesquisa etnográfica, não adquirem o estatuto de dados no trabalho, uma vez que não são acionados para responder à pergunta de pesquisa, nem são confrontados de qualquer maneira com os dados obtidos através de outros instrumentos. Parece, assim, que determinadas etapas da pesquisa são realizadas não por conta de uma necessidade oriunda da própria investigação, mas somente como forma de simular a pertença do trabalho ao conjunto das pesquisas “de tipo etnográfico”, conferindo-lhe com isso um lugar pré-determinado na cultura universitária.

Assim como a escuta e transcrição dos dados das gravações em sala de aula, esse procedimento parece não ter outro efeito senão o de encarregar o pesquisador da realização de mais tarefas, que consomem o tempo dedicado à sua pesquisa sem que seus frutos de fato façam avançar a compreensão do problema que se propõe a estudar. O que caracteriza essa lógica parece ser a tomada de

certos postulados presentes na bibliografia da área um a um e crença de que, atendendo-se individualmente a essas prescrições, o significado da pesquisa se comporia por um processo cumulativo de preenchimento de lacunas. Como vimos, não obstante, os ganhos de análise obtidos pela autora desse trabalho não advém da soma desses procedimentos, mas da posição mantida pela pesquisadora face ao que observou nas aulas estudadas. Parece-nos um problema bastante sério que a origem desse posicionamento permaneça, ao longo de todo o trajeto de pesquisa, à parte das considerações da autora, de modo que desconhecemos o quanto essas posições foram influenciadas pela própria pesquisa.

### 3. Escrita

As considerações que fizemos acima sugerem que o produto de uma escrita organizada a partir de processos de transcrição e tradução – isto é, na passagem direta do dado empírico para a aplicação de um determinado tratamento teórico ou metodológico – já goza de uma relativa aceitação, no meio acadêmico, enquanto percurso suficiente de pesquisa.

O cerne do problema não nos parece ser, exatamente, que todo empenho seja direcionado para a realização de procedimentos que ao fim se revelam inócuos, mas que todo esse empenho ainda assim deixe o pesquisador desprovido de recursos no momento em que precisa, de fato, comprometer-se com algum tipo de afirmação sobre seus dados. Não faz muita diferença, pois, se um pesquisador escreve *in loco*, tomando notas em sala de aula, ou se escreve sobre isso mais tarde, assistindo à gravação em vídeo das aulas que observou. O fato é que sempre deverá haver um momento em que o pesquisador terá que subtrair-se ao terreno esquadrinhado do pensamento teórico e assumir a responsabilidade pelas afirmações que fará sobre o que observa, ou não dirá nada jamais.

A questão atual, portanto, parece ser que a prevalência da reprodução de modelos metodológicos em trabalhos sobre o ensino de língua pode estar fazendo parte de um processo mais amplo de *evitação da escrita*, funcionando lado a lado com outros expedientes como a paráfrase dos dados, as várias formas de tergiversar sobre aspectos colaterais da pesquisa a título de “contextualização” ou

“etnografia” etc. Trata-se de uma série de estratégias cujo fim acaba sendo a procrastinação do momento em que um sujeito deveria assumir as conseqüências de realizar uma interpretação.

Face a essas considerações, resta dizer algo sobre o que, concretamente, poderia representar um percurso de pesquisa no qual se pudesse pressupor uma leitura no registro da transliteração e a posta em cena da singularidade do pesquisador. Para ilustrar essa possibilidade, lançaremos mão de um conjunto de textos em que está indiciada uma mudança de posicionamento do sujeito em sua relação com as leituras realizadas ao longo de uma disciplina de Alfabetização, em um curso de Pedagogia de uma universidade federal.

Os textos selecionados consistem em versões apresentadas ao professor da disciplina por ocasião da elaboração de um trabalho final da disciplina em que os alunos deveriam elaborar, a partir da observação de uma sala de aula de alfabetização, uma pergunta de pesquisa sobre a qual deveriam discorrer em uma análise crítica.

A primeira versão entregue pelos alunos consistia em um esboço de projeto de pesquisa (um pequeno texto com pergunta de pesquisa, justificativa e objetivos), uma exaustiva resenha dos textos indicados pela professora para subsidiar o trabalho ou de leituras realizadas em sala de aula (cerca de 20 páginas) e mais ou menos 10 redações de alunos selecionadas como *corpus* do trabalho.

A título de exemplo, um dos trabalhos entregues neste primeiro momento continha uma pergunta de pesquisa bastante genérica: “Por que os alunos do ensino fundamental apresentam dificuldades em produzir textos?” Na resenha apresentada, não é possível observar uma seleção de conceitos pertinentes à pergunta de pesquisa e que sustentassem uma hipótese – que aliás, ainda não se apresenta delineada. Ainda sobre a teoria resenhada, não é possível notar qualquer sinal de filiação. Apresentam-se resenhas integrais de textos de Lerner, Ferreiro, Geraldi, Franchi, Freire, Rizzatti e Jolibert indiscriminadamente.

As características aqui descritas indiciam uma preocupação por parte daquele que escreve em garantir o sentido do seu texto. As leituras realizadas são ofertadas ao leitor como objetos acabados, aos quais bastaria justapor dados para

confirmar-lhes a veracidade. Abundantes, as resenhas teóricas parecem vir em lugar de um campo pelo qual o aluno não circula e que lhe é desconhecido; para descrevê-lo de modo a fazer sentido, é necessário servir-se de palavras já consagradas sobre o tema.

Analisando manuscritos escolares, à luz do conceito de alienação cunhado por Lacan (1964), Magalhães (2007) pontua que tal comportamento constitui-se em uma operação constitutiva do sujeito:

Quando o sujeito em constituição admite que não tem o domínio dos significantes, **aliena-se** ao Outro, isto é, passa a iludir-se a respeito da existência da possibilidade de que as palavras (que estão no seu campo) possam nomear os objetos de sua satisfação, possam abarcar os sentidos daquilo que ele deseja.

É necessário ressaltar que se trata de uma falsa crença, pois as palavras não recobrem o desejo, que é absolutamente singular. Na ignorância deste fato, o sujeito se apropria dos significantes que o Outro tem (e que lhe oferece como um legado), para, tão somente, reproduzi-los.

Nessa fase da produção, a leitura, e portanto a relação que o indivíduo estabelece com o saber, é de tradução, como se fosse possível codificar os dados de pesquisa em termos de conceitos já elaborados, numa relação biunívoca de sentido.

As versões intermediárias que se seguiram (cerca de seis versões completas, além de inúmeras refações de fragmentos do trabalho que eram reelaborados e submetidos ao olhar do professor) caracterizam-se por apresentarem uma primeira tentativa de seleção dos conceitos pertinentes ao trabalho, ou seja, há indícios de um movimento por meio do qual o sujeito consegue “filtrar”, em toda a teoria estudada, aqueles conceitos que são caros ao trabalho que está desenvolvendo. A extensão da resenha teórica diminui consideravelmente e restringe-se a apresentação de conceitos que na versão final são aproveitados na análise.

Além disso, nessas versões intermediárias, observa-se também esboços de olhar interpretativo construído a partir da apropriação teórica. A pergunta de pesquisa, antes genérica e desvinculada de uma hipótese, até então inexistente, ganha um sentido e confere um norte ao texto em produção. Partindo da primeira elaboração (“Por que os alunos tem dificuldade em produzir textos?”), defende-se,

agora a “hipótese de que o texto se dá como construção mental, independente do sujeito já possuir a capacidade, habilidade ou competência de codificá-lo no registro escrito.” (fragmento de uma das versões intermediárias).

Indicia-se assim uma tentativa de, naquele mar de teoria resenhada, inicialmente, selecionar o que é pertinente ao seu tema de investigação. Apesar disso, no entanto, a construção textual calcada na palavra do outro persiste, o que se materializa no texto pelo grande número de citações e paráfrases – como no fragmento de uma das versões reproduzido a seguir, retirado de uma versão de três páginas, na qual se observava sete citações diretas aos autores estudados e quatro paráfrases.

Emilia diz que

*as atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização, como parte da atividade própria da idade pré-escolar: a aprendizagem se insere (embora não se separe dele) em um sistema de concepções previamente elaboradas não pode ser reduzido a um conjunto de técnica perceptivo-motoras. (p.42)*

As crianças começam interpretar e produzir antes da escolarização, pois a escrita não é somente um produto escolar. A escrita aparece para a criança nos mais variados contextos, letreiros embalagens, TV, Placas etc. O fato do sujeito não ter a escrita não quer dizer que ele não é letrado.

(...)

Segundo a autora muitas vezes enquanto a criança sabe que a escrita tem significado para ela o professor a esconde atrás do traçado de formas gráficas e repetição de fonemas sem sentido. Segundo a autora isso acontece por que: “os educadores são os que têm maior dificuldade de reconhecer que o desenvolvimento da leitura e escrita começa muito antes da escolarização” FERREIRO (p.64).

O escrito apresentado veicula a idéia de leitura/escrita antes da escolarização, ou seja, antes do conhecimento da “técnica” do código escrito. Usa isso, posteriormente, para justificar que a interpretação e as hipóteses de escrita se dão previamente à entrada na vida escolar: elas se processam como construção mental, passando a ser “traduzíveis” para o código escrito a partir do contato com ele na educação formal.

As demais citações e paráfrases encontradas nessas versões são utilizadas para tentar reforçar a sua hipótese de trabalho, segundo a qual a construção mental se dá antes da materialização do texto escrito, porém, elas se dão de modo

a esconder o sujeito que escreve.

Apesar de se verificar uma mudança qualitativa entre essas versões intermediárias e a primeira delas, no sentido de haver uma seleção de autores e conceitos mobilizados no trabalho, a palavra do Outro ainda aparece como um recurso para legitimar aquilo que se procura defender. O grande número de paráfrases e as citações indiciam um indivíduo ainda alienado ao Outro e uma leitura/escrita pautada na transcrição. É como se o que o aluno tem a dizer nada mais fosse do que um eco, uma duplicação do que os autores lidos já disseram.

Nesse momento do percurso, enfim, não é possível perceber ainda que o aluno escritor admita um campo de não-senso, nos limites do qual há espaço para que ele próprio incida.

Na última versão que esse trabalho possui (em forma de artigo aprovado e publicado nos anais de um evento da área), observa-se, porém, um ensaio de uma apropriação subjetiva do conhecimento teórico, em que o sujeito que escreve toma a teoria estudada como um legado teórico, mas constrói para si um lugar de onde possa falar em seu nome e, portanto, ressignificar nas suas palavras a palavra do outro. Buscando exemplificar essa nuance de relação de um sujeito com os saberes que circulam na Universidade, evocamos como exemplo um trecho dessa última versão anteriormente descrita:

Lerner (2002) nos fala que a escola se preocupa em formar escritores de "redação" e "composição", tendo como função só de reproduzir o que ela estabelece. Para ela, as crianças precisam saber lidar com os diferentes tipos de escrita, sendo necessário desfazer a idéia de que a escrita é um patrimônio de apenas alguns grupos sociais.

Observando os textos produzidos pelas crianças, verificamos que elas escreveram nos textos o que ouviram durante a realização do projeto sobre poluição ambiental, as frases e as palavras utilizadas eram as mesmas presentes em todos os textos. Isso demonstra que os textos apresentados inscrevem-se apenas no âmbito do cumprimento de tarefa e não portador de significado pessoal e muito menos está inscrito no âmbito das práticas sociais mediadas pela escrita.

Ainda que de forma tímida, a aluna ousa "dialogar" com a autora citada. Em certa medida, relaciona o que leu com o que viu na prática (na correção dos textos propostos aos alunos em sala de aula, *corpus* do trabalho a ser entregue) e amplia o escopo da idéia de reprodução: em Lerner, referindo-se à idéia de gênero; no trabalho, referindo-se também a reprodução da fala do outro. Além

disso, há o esboço de uma análise sobre a função social da produção daquele texto, restrito ao âmbito da sala de aula e à entrega ao professor do que ele (supostamente) deseja.

Nessa última versão, a lista de referências bibliográficas torna-se mais enxuta e apresenta uma coerência. Confere-se ao seu texto certa filiação, um eixo teórico que o sustenta, a partir do momento em que a aluna seleciona e opta por utilizar autores que dialogam entre si: Lerner, Ferreiro, Freire e Rizzatti.

Aqui, percebem-se indícios de um sujeito que confere primazia à letra (àquilo que lhe diz respeito), em detrimento do sentido pleno. Relativizando aquilo que leu e, portanto, admitindo sua incompletude, o indivíduo pode adentrar ao campo do não-senso e ler/escrever de modo a transliterar.

Certamente, não podemos julgar o produto final do trabalho aqui analisado como um objeto de conhecimento. Porém, a visada para estas peças de escrita que demonstram o percurso se afasta da transcrição e da tradução em direção à transliteração e permite que retornemos à idéia de pesquisa defendida nesse trabalho: a que serve à produção de conhecimento por se pautar no movimento pelo qual um sujeito abre mão do campo do sentido, admitindo a existência de um campo de não-senso, onde encontram lugar os questionamentos e inquietações que estão diretamente relacionadas à letra e, portanto, ao que é singular. Buscamos demonstrar que essa dinâmica só se permite com o embate do sujeito com os significantes, no âmbito do exercício da escrita, de modo que evitá-la implica seguir na dimensão da transcrição e da tradução.

## Referências

ALLOUCH, J. *Letra a letra*. Transcrever, traduzir, transcrever. Rio de Janeiro: Campo Matemático, 1995.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais*. Morfologia e história. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LACAN, J. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*.

Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. M. M. *Subjetividade em advir: a construção da metáfora em textos de alunos da escola básica*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

Parte III  
Ensino de Português e pesquisa



# Influências de L1 e L2 em produções escritas de aprendentes multilíngues francófonos de Português Língua Estrangeira (PLE)

Rosiane Xypas

## Introdução

O desenvolvimento da competência da expressão escrita no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pede mais atenção por parte dos profissionais desta área nos dias de hoje. Embora, estando na era da comunicação, a escrita tem um grande valor na nossa sociedade. Além do mais, devemos levar em conta, a facilidade hoje em dia de comunicação e mobilidade estudantil. Nosso grupo é composto de estudantes francófonos multilíngues que falam e leem em várias línguas estrangeiras (inglês, alemão, italiano, espanhol e outras). Na avaliação de suas expressões escritas em português língua estrangeira (LV3), observamos influências tanto da língua materna (L1) quanto de línguas estrangeiras (L2). Mas até onde devemos aceitá-las em L3? E nosso *corpus* que é composto de quinze textos escritos em forma de diálogo, e outros em forma de narração, destacamos apenas as expressões escritas que nos chamou mais atenção. Escolhemos para análise de expressões escritas, os níveis iniciante e intermediário porque nestes dois níveis escrever em língua estrangeira é por vezes uma competência quase sempre deixada para “depois”. Para esta experiência, a tarefa a ser realizada pelo nível iniciante era de redigir um texto em forma de diálogo tendo como tema central *Convidar alguém para almoçar*.

Quanto aos aprendentes de nível intermediário tinham como tarefa redigir um texto narrativo no pretérito perfeito do indicativo a partir de imagens com o tema *Fazer compras*. Nossa hipótese é que os conhecimentos adquiridos em língua materna são somados numa aprendizagem multilíngue e esta soma poderá contribuir mais positivamente que negativamente no desenvolvimento da produção escrita em língua estrangeira. Dito em outras palavras, quais são as vantagens e as desvantagens de transferências de conhecimentos no ensino/aprendizagem da competência da expressão escrita dos estudantes de português falantes de outras línguas?

### **O lugar da expressão escrita em alguns manuais de Português Língua Estrangeira: breve análise**

Convém lembrar que as primeiras reflexões sobre o português para falantes de outras línguas foram feitas “em 1989, com Almeida Filho e Lombello” (CUNHA E SANTOS, 1999, p.9). Não podemos ignorar que quando se fala em língua estrangeira haverá sempre alusão à uma língua materna. Assim, “uma L2 pode ser a segunda ou outra língua falada por um indivíduo em uma área multilíngüe ou pode ser uma língua estrangeira. O que é certo é que na referência à L2 subtende-se o conhecimento e desempenho prévio de uma L1.” (CUNHA, 2007, p.16). Se compararmos o ensino/aprendizagem de outras línguas estrangeiras como inglês e francês com o ensino/aprendizagem de PLE, este se apresenta como uma disciplina bastante recente. A fim de melhor nos apropriar dos objetivos do ensino/aprendizagem de PLE, consultamos três manuais relativamente recentes. Pode-se ler o que se segue nas apresentações e/ou prefácios de três manuais escolhidos: O mais recente dentre eles, diz “oferecer uma abordagem nova para o ensino e aprendizado do português, que combina as melhores características das abordagens mais modernas de ensino de língua estrangeira” (ROCHA FERNANDES, SÃO BENTO FERREIRA & RAMOS, 2008, p.17); O segundo afirma “tratar-se de um livro elaborado com a intenção de proporcionar a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando à compreensão e expressão oral e escrita em nível de linguagem coloquial correta” (EBERLEIN O.F. LIMA &

LUNES, 2006, p.IX); O terceiro afirma que “sem dúvida, o objetivo maior é levar o aluno a compreender e falar. (...) Através do livro de exercícios, no entanto, sua competência escrita é também desenvolvida” (EBERLEIN O.F. LIMA & LUNES, 2004, p.3). Quanto à aprendizagem da expressão escrita, no primeiro manual acima citado, existe uma rubrica intitulada *Redação* que tem como proposta de atividade “a escrita como finalidade de fazer com que o aluno utilize o vocabulário e a gramática, aprendidos até aquele momento, e [que ele] escreva sobre um tópico visto na unidade” (ROCHA FERNANDES, SÃO BENTO FERREIRA & RAMOS, 2008, p.19); no prefácio do segundo, podemos ler o seguinte: “... os exercícios têm dois objetivos: fixar as estruturas gramaticais e desenvolver as expressões orais e escritas, de forma dirigida e espontânea” (EBERLEIN O.F. LIMA & LUNES, 2006, p.X), o terceiro, propõe “desenvolver a competência da expressão escrita do aprendente de português para falantes de outras línguas” (EBERLEIN O.F. LIMA & LUNES, 2004, p.03). Constatamos que os exercícios de expressão escrita visam apenas uma produção final, o reemprego de pontos gramaticais e de vocabulários no intuito de fixá-los. De certa forma, não teremos assim um modo introdutório de desenvolvimento da competência da expressão escrita em língua estrangeira desfavorecendo os aprendentes de um aprofundamento da prática da expressão escrita na língua alvo? Se os manuais se mostram suas limitações, em contrapartida os professores poderão criar exercícios que despertem interesse e motivem o aprendente no ensino da escrita em língua estrangeira e atender a exigência de seu público alvo. De um modo geral, os manuais, como suporte de trabalho, limitados pelo seu aspecto global, farão com que os profissionais da área reflitam sobre novos caminhos para o ensino e a aprendizagem da competência da expressão escrita. Cabe ao professor diante de seu público estar atento para favorecer sucesso na escrita dos aprendentes de línguas estrangeiras. Acreditamos que este sucesso se inscreva no mínimo com dois fatores essenciais: leitura e compreensão. Como essas competências se dão em língua estrangeira?

### **Compreender textos em Língua Estrangeira**

A abordagem comunicativa adotada no ensino/aprendizagem de línguas

estrangeiras atualmente apresenta a contribuição de muitas ciências dentre elas, a psicologia cognitiva que tem “a leitura como atividade de compreensão [e esta] apresentaria competências específicas em língua segunda que convém ser exercida de maneira específica.” (GAONAC’H, 2003, p. 137). A competência da leitura em língua materna exigiria desempenho específico em língua estrangeira. Assim, não se lê em L2 como em L1, embora “Possamos, a priori, pensar que o que é específico à leitura, sendo já adquirido na língua materna, não deveria, portanto, causar problemas específicos quanto à aquisição em leitura na língua segunda” (GAONAC’H, 2003, p.137).

Supúnhamos que a leitura em língua estrangeira passe por processos de aprendizagem semelhantes aos de língua materna. A compreensão em leitura de língua estrangeira pode ser favorecida por estratégias de compreensão nas quais várias competências serão solicitadas. Antes de mais, desejamos compreender o que significa a palavra estratégia e a palavra competência empregadas no ensino/aprendizagem de línguas. Primeiramente, o termo Competências “é o conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações. (QECR, 2001, p.29). Assim esse *conjunto de conhecimentos* não exclui a experiência de vida e da representação do mundo adquirida pela língua materna do aprendente que dispõe de suas capacidades cognitivas, afetivas, volitivas e outras mais na aprendizagem em geral e na de línguas estrangeiras, em particular. É necessário destacar que na aprendizagem de uma L2, as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como: “comportamentos, técnica, táticas, planos, operações mentais conscientes e inconscientes, como também técnicas de resolução de problemas observáveis no indivíduo que se encontra em situação de aprendizagem” (CYR, 1998, p.04)

Ora, um dos melhores terrenos para o experimento e análise das estratégias de compreensão em leitura é a aplicação de algumas estratégias de aprendizagem como leitura em voz alta, leitura em voz baixa, uso da inferência, do questionamento, da clarificação, do resumo, etc., que poderão ser aplicadas pelo professor através de dois processos: Primeiramente, de maneira explícita, ou seja, deixando claro para o seu aprendente que ele mesmo deve adquirir hábito de controlar sua aprendizagem e assim se avaliar como ele lê em língua estrangeira

e depois poder passo a passo saber quais os processos empregados por ele, tornando-o consciente das estratégias que ele emprega na compreensão em língua estrangeira. Outra maneira é que, o professor possa fazer o mesmo processo, mas implícito, ou seja, ele aplicará algumas estratégias de aprendizagem de compreensão em leitura de textos informativos ou literários para obter através de análises, resultados que explicitem como leem seus aprendentes em língua estrangeira. Deste modo, o professor poderá repensar em outras estratégias para melhorar a competência da compreensão em leitura de LE de seus aprendentes se for necessário. O processo explícito deverá ser guiado num primeiro momento pelo professor, mas depois relevará do aprendente a responsabilidade na melhoria de seu desempenho. A compreensão em leitura através de textos pode ser feita pela análise da inferência dada pelo horizonte de espera, por uma compreensão global, que pode ser feita pela leitura em voz alta ou silenciosa, em seguida pela compreensão detalhada do texto, que exige mais do aprendente porque nesta etapa seria aconselhável que o texto fosse esmiuçado o máximo com exercícios que permitam destacar a estrutura morfosintática do texto, seu vocabulário específico, entre outros, e por fim uma produção final, onde se admite estar o aprendente pronto para ‘materializar’ seus conhecimentos comunicando sua visão de mundo, sua relação sócio-cultural com a língua aprendida. Tudo leva a crer que o aprendente depende de suas aquisições cognitivas e afetivas anteriores para uma realização satisfatória das competências a adquirir da compreensão em leitura de língua estrangeira. Há um grande investimento geral, de ordem emocional, física, psicológica, social, cognitiva, financeira e outras na compreensão de uma LE. E que papel desempenha as aquisições da língua materna (L1) na leitura de L2? Entre línguas consideradas muito próximas, como é o caso do português e do espanhol, certas dificuldades de compreensão em leitura podem existir “porque os aprendentes poderão fazer uma transferência mecânica de uma língua à outra” (QERC, 2001, p.211) comprometendo assim toda a compreensão do texto lido. Ou ao contrário, porque são línguas próximas umas das outras o aprendente de PLE encarará essas dificuldades seja ele consciente ou não da existência das mesmas, de maneira lúdica. Mas será que é assim? Enfim, o que queremos ressaltar aqui é a consciência do valor da aplicação

de estratégias de compreensão de leitura em língua estrangeira tanto para o professor quanto para o aprendente. Mas porque tornar consciente a maneira como o aprendente compreende o que ele lê quando a abordagem adotada no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras nos dias de hoje é voltada para a ação? Dito em outras palavras que importância tem para o professor e para o aprendente a expressão escrita?

### **Escrever em Língua Estrangeira**

Como vimos através da análise feita da proposta de manuais de PLE, sobre as quatro competências a serem desenvolvidas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, os exercícios de expressão escrita ficam meio na sombra em relação às outras competências que se evidenciam. Refletimos neste artigo, sobre como fazer então para que haja uma produção escrita satisfatória em português língua estrangeira sem correr o risco de que as dificuldades advindas das influências de L1 e de L2 se evidenciem em PLE deturpando o texto escrito? Primeiramente, acreditamos que uma boa produção escrita precisa estar voltada para a leitura. Por um lado, porque escrever releva igualmente das inúmeras leituras que fazemos do mundo, e por outro lado, porque a escrita é bastante valorizada na vida social nos dias de hoje. Por isso, apesar das dificuldades inerentes à escrita, esta não deveria deixar de ser exercida no ensino de línguas estrangeiras. Escrever não é apenas um momento de reutilização de normas e formas da língua alvo estudada, mas também um momento objetivo de fazer com que o aprendente se aproprie de seu aprendizado buscando em seus conhecimentos gerais, ou seja, na sua cultura aspectos específicos da língua alvo na construção do texto escrito. Um valoroso requisito na expressão escrita é a subjetivação e nela está contido todo o mundo interior daquele que escreve. Além do mais, o que achamos de extrema importância para a escrita em língua estrangeira é a capacidade de ela propiciar um meio de melhorar as representações do mundo do próprio aprendente submetidas à sua língua materna. A própria cultura do aprendente poderá ser revisitada pelo ato da escrita que permeia uma abertura direta através do código escrito da língua estrangeira. Dito em outras palavras, a reflexão obrigatória na escrita da língua

estrangeira levará o aprendente a julgá-la suficiente ou não e por isso estar consciente de melhorá-la sempre que for necessário. Em segundo lugar, a expressão escrita pode ser encarada como um momento de auto-regulação do aprendizado adquirido, levando em conta que a auto-regulação visa um duplo aspecto: o primeiro, fundamentação nas dimensões linguísticas e representativas do mundo íntimo do aprendente; a segunda, um excelente meio para que o professor possa avaliar o ensino feito da língua estrangeira como comprovar faltas, erros, para melhorar seu desempenho e conservar os acertos. Sabemos que “dirigir o ensino/aprendizagem da escrita e avaliá-lo deveria pressupor ideias claras sobre a escrita, enquanto actividade linguística e cognitiva, e respostas mais precisas, por parte dos docentes, a questões fundamentais.” (AMOR, 2006, p.109). Um outro ponto importante é que a abordagem comunicativa considera antes de tudo “o utilizador e/ou o aprendente de uma língua como atores sociais, que tem que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico.” (QECR, 2001, p. 29).

Esta abordagem, voltada para a ação e a execução de tarefas deve preparar o aprendente para encarar a realidade da língua numa determinada situação, mas também que ele possa ultrapassar as dificuldades de comunicação e expressão encontradas dentro ou fora da sala de aula. É nesse sentido que “o nível de competência de um aprendente é definido em função de um bom número de tarefas que ele seja capaz de realizar corretamente.” (ROSEN, 2009, p.7). Essas inúmeras tarefas que se materializam nas quatro competências a serem desenvolvidas, de preferência com objetivos claros e definidos, deve levar em conta a preparação da autonomia do aprendente. O ato de escrever se torna assim, não apenas um resultado concreto de uma sequência preparatória advinda de competências comunicativas linguísticas adquiridas anteriormente. Mas um resultado concreto da relação representativa do mundo interior do aprendente com o mundo cultural transmitido pela língua alvo. A expressão escrita de nossos aprendentes francófonos multilíngües registra influências de línguas estrangeiras (L2) aprendidas anteriormente ao português, mas também de influências da língua materna (L1). Que fazer para melhorar a expressão escrita do aprendente

multilíngüe? Ou seja, como diminuir as influências da língua materna e de línguas estrangeiras para se criar um texto limpo, claro, próximo daquele que um nativo poderia criar dentro de contextos simples e voltados para o cotidiano? Como fazer para que estes aprendentes sejam autônomos na utilização da língua estrangeira escrita? Contudo, escrever em língua estrangeira requer ir além da compreensão do sentido das palavras independentes entre si. Por isso, haverá uma boa relação de construção de sentido das palavras coerentemente empregadas nas frases e nos parágrafos construídos. Não se deve pôr em mente que escrever serve para aplicar conhecimentos de vocabulários, provavelmente adquiridos pela leitura de documentos autênticos da língua alvo, mas antes discerni-los dentro do sistema da língua estrangeira. Este ato de discernimento, é ato de escolha, é fruto de um parto doloroso violando se preciso for, as leis que regem o código lingüístico empregado. Dessa violação, quem sabe, haverá a criação de novos estilos, porque criar um texto sobre um tema qualquer é se apropriar de um discurso pessoal e como tal requer clareza. Para se atingir a clareza desejada e necessária na produção escrita, todo aprendente deve planejar: “O planejamento do discurso envolve hierarquias do seguinte tipo: por onde começar, em que direção prosseguir, que pontos ressaltar e como terminar?” (KATO, 2005, p.77-79).

Planejar é estabelecer método conveniente para se atingir bom desempenho numa determinada tarefa. No caso de aprendentes multilíngües ainda mais, porque nos levam a crer que eles mesmos se servem de planejamentos e os empregaram durante sua vida escolar, seja no aprendizado de sua língua materna, seja no aprendizado de línguas estrangeiras anteriores ao PLE. Dito em outras palavras, será que basta que o aprendente tenha desenvolvidas suas competências em L1 para que as mesmas sejam transferidas para a L2? Sabemos que não é tão simples assim. Nesse contexto, a estratégia das transferências no aprendizado de línguas estrangeiras é questionada. Por que nas expressões escritas de nossos estudantes, nos deparamos com textos mistos: nem escritos em francês, nem em italiano, nem em espanhol, nem em português, mas uma mistura de tudo isso. E portanto, nossos aprendentes têm desenvolvidas suas competências em L1 e em várias L2. Convém lembrar que compreender em

língua estrangeira passa também pela leitura e que esta, mesmo se os aprendentes tenham adquiridas competências necessárias para o bom desempenho em língua materna, como a decodificação, boas competências textuais de compreensão global, de compreensão detalhada, de trabalhos feitos com o horizonte de espera, com a compreensão do mundo, levando o aprendente a trabalhar o contexto do texto, meios nos quais ele poderá exercer suas competências de inferência, seus conhecimentos relativos ao tema lido, seu papel como leitor, parece não serem suficiente na integração da nova língua aprendida. Não se pode assim negar que a transferência dessas competências já adquiridas em língua materna “não podem facilmente ser transferidas em língua estrangeira”. (GAONAC’H, 2003, p. 138). É o que constatamos nas expressões escritas de nossos aprendentes francófonos multilíngües, pois as mesmas indicam que as várias competências adquiridas na língua materna parecem falhar quando transferidas na língua estrangeira. Assim teremos em suas expressões escritas o que vamos chamar aqui de influências de falha ou bloqueio. Mas também outros caminhos a seguir para melhor desenvolver a expressão escrita de aprendentes de PLE falantes de outras línguas.

### **Produções escritas de aprendentes francófonos multilíngües de PLE**

O contexto de nossa experiência se fundamenta nas seguintes instruções: os aprendentes no nível iniciante deveriam escrever um diálogo e os de nível intermediário, deveriam produzir um pequeno texto a partir de imagens. Todos os dois grupos deveriam utilizar de maneira correta em suas expressões escritas, vocábulos do cotidiano, reempregar frases que *expressassem desejo, vontade, anseio*; reutilizar os verbos *querer, desejar* e seus complementos se necessário como *gostar de* e apresentar uma boa estrutura morfossintática na escrita do português língua estrangeira. A análise se fundamenta a partir das correções feitas em aulas de leitura e de expressão oral. Observamos que os aprendentes mostraram dificuldades relativas à memorização dos gêneros de alguns substantivos. Pensamos que a confusão gerada entre os determinantes masculino/feminino em português não seja especificamente de aprendentes francófonos. Embora se saiba que uma grande porcentagem de palavras em francês de gênero masculino, em

português apresenta gênero feminino e vice-versa. Leiamos agora frases retiradas de nosso corpus de aprendentes no nível iniciante de PLE: *Você tem que ver um médica; vou comprar frutos e vamos comer frutas da mar; Eu sempre ficou com medo quando eles me atendem; Espero que vou sarar. Não gosto a salsicha.* Para nós, estas influências de falha advêm, em primeiro lugar do processo de automatização da língua materna de nossos aprendentes, ou seja, do francês. Ora, em francês se diz **un docteur** para denominar *um médico* mesmo que este seja *uma médica*. Sabemos que raramente os franceses empregam **une doctoresse** quando se trata de mulheres médicas; em seguida, lemos **vou comprar frutos** e **vou comer frutas da mar**. Franceses *compram frutos*. Porém, eles não *comem frutas da mar*. Em francês se diz **fruits de mer**, sabemos que **fruit** é palavra masculina, e que em francês *o mar* tem gênero feminino, logo se diz **la mer**. Assim temos, nestes três primeiros casos, influências de falha na transferência da L1, dado por pronomes na execução da produção escrita em PLE. Na segunda frase temos o verbo na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito do indicativo **ficou**, usado com o pronome da primeira pessoa do singular **eu**. A esta construção deduzimos que ela se reproduziu porque na maioria do quadro verbal francês, a primeira pessoa em relação a terceira na conjugação de verbos equivalentes em português de 1<sup>a</sup> 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> conjugação raramente se modificam. A terceira frase **espero que vou sarar** apresenta, na segunda oração, o verbo auxiliar (ir) no presente do indicativo. Ora, em francês, com as frases que indicam desejo, o verbo auxiliar é posto no presente do indicativo, logo temos: **J'espère que je vais guérir**. Aqui mais uma vez, a influência de falha da L1 sobre a L2 é ostensiva. E enfim, **Não gosto a salsicha** é bem “comum” que nesta construção portuguesa os francófonos omitam da preposição **de**. Em francês, a construção do verbo **gostar de** não existe. Eles dizem (***aimer quelque chose***), ou seja, ela não pede nenhuma preposição. Os francófonos reproduzem facilmente em suas expressões orais *eu gosto isso, eu gosto aquilo*, o que na expressão escrita é inaceitável. Quanto às influências de L2 nas produções analisadas, temos a da língua espanhola em grande quantidade: **Los meninos; Os ninõs**; depois cada um escolheu **su** cardápio; o que **estaba** delicioso;

até **noche**; comprar vinho **rojo**. Essas influências se manifestam pela substituição de vocabulários empregados da língua espanhola. Interrogando-os para sabermos por que eles escreveram espanhol no lugar da palavra em português, uns afirmaram que foi “mais forte que eles”, outros afirmaram que “por falta de atenção”, outros “porque não nos relemos”, e outros ainda disseram que eles pensavam que em português e espanhol era a mesma coisa. O fato é que nos casos acima citados observamos a influência de falha entre duas línguas muito próximas. Das produções escritas realizadas no nível intermediário, analisemos agora uns textos de produção escrita feita a partir de imagens com o tema *Fazer compras no supermercado*:

Texto 1: Ontem a **mai** chegou no supermercado com o seu filho. O menino estava fazendo besteiras nentre a **mai** estava fazendo compras. Na terceira imagem, o menino estava fugindo pare perto della. Ele derrubou e quebrou uma garrafa. A **mai** foi irritada, nervosa, com raiva... Na fin da historia, a mãe fechou o seu filho em dois carrinhos de comprars. Assim pude fazer as compras com tranquilidade.

No texto 1 temos a palavra **mai** que quer dizer **mãe**. Acreditamos que esta escrita releva de um ‘problema’ de dificuldade de pronúncia com as palavras nasalizadas em português. É quase, na verdade, a reprodução perfeita desta palavra falada pelos aprendentes. Em seguida, o que merece destaque é a frase **A mai foi irritada, nervosa, com raiva**. Ora, aqui temos o emprego do verbo **ser** no pretérito perfeito do indicativo (**foi**), no lugar do pretérito imperfeito do indicativo (**estava**) ou até mesmo o verbo **ficar** no pretérito perfeito do indicativo (**ficou**). Finalmente, uma última frase **Na fin da história**. Aqui nos deparamos novamente com a troca de gênero masculino pelo feminino e também da escrita direta da palavra *fin* em francês. Na língua francesa se diz **la fin**, ou seja, o substantivo **fin** é empregado com o artigo definido feminino **la**. Concluimos que mesmo os aprendentes de nível intermediário ainda se confundem com o gênero dos substantivos em PLE.

Texto 2: Ontem, uma mãe com filho dela entraram no supermercado. Enquanto a mãe estava fazendo compras e que estava andando no supermercado, o filho dela estava fazendo bagonça. Ele estava correndo entre as secções do supermercado quando a mãe apanhou ele e deu bronca. Depois ele quebrou garrafas latas. A mãe deu bronca de novo. De esta maneira, a mãe não fui irritada mais, mas o filho não estava sorrindo com sorriso

amarelo mais e pareceu frustrado.

O texto 2 apresenta outros tipos de dificuldades como erros de ortografia nas palavras **bagonça** no lugar de **bagunça** e **surrindo** no lugar de **sorrindo**. A palavra **secções** no plural em vez de **ões**. **De esta maneira** no lugar de **Desta maneira**, e a frase: **a mãe não fui irritada** no lugar de **a mãe não ficou irritada**. Mas apesar disto, este aprendente apresenta em suas compreensões orais e escritas, e expressões orais e escritas, de bom nível, portanto satisfatória. Pensamos quanto à esta produção de texto em particular, que fora feita de maneira rápida e sem releitura.

Texto 3: Ontem o pequino menino foi em mercado com seu mama para fazer compras. Quando seu mama fez todas compras o pequino menino fez muita bagunça. Ele subiu em as prateleiras dos supermercado. O pequino menino não chegou com seu irmão e foi correr em todos dos secções. Seu não, estava nervosa, ela tentou de le apanhar e ela já perto da criança mais ela chegou demais tarde, ele partiu um frasco... com ravia, seu mama, brancou dele e eli estava sorrindo com sorrindo amarelo... Para acabar as compras dela, a mama pôs seu filho entre dos carrinhos de compras!

Neste texto, as repetições das frases **pequino menino, seu mama** refletem por um lado, pobreza de vocabulário e de estrutura de frases, e por outro, influência do italiano com a palavra **mama**. Ele subiu **em as** prateleiras no lugar de **nas**; **ela tentou de le apanhar**; **ela chegou demais tarde**, ao invés de **tarde demais**; **ele partiu um frasco** em vez de **quebrou**. **Seu mama brancou dele e eli**, a desconstrução desta frase é tanta que se destacarmos do contexto não a entenderemos em português. O que deveria ser escrito era: **Sua mãe brigou com ele e ele...** Este é um dos textos que apresenta estruturas incoerentes, e isto não é dado apenas pelas influências observadas de L2, mas sobretudo pela falta de uma boa estrutura de frases, o que o torna ainda muito difícil de ler e conseqüentemente de compreender.

## Conclusão

Em termos de conclusão, podemos dizer que escrever em língua estrangeira, segue por um lado, o mesmo esquema da língua materna, daí termos, na maioria das frases e dos textos analisados, uma influência, por um lado

positiva da língua materna estruturando o arcabouço da escrita (ordem das palavras no texto) e por outro lado, a influência de falha quando essa incita a erros de todo tipo: ortográficos, sintáticos, morfossintáticos, de regência verbal, etc., acima verificados. Não se pode negar que a escrita em língua estrangeira para nossos aprendentes é ainda muito custosa, e o que nos surpreende é que tratamos apenas de frases e de produção de textos voltados para uma temática do cotidiano, mas que comprovam a influência da L1 e de L2 anteriormente aprendidas. No entanto, essas influências de falha podem se tornar um meio de avaliação a fim de que se tornem positivas na maturidade do ato da escrita em PLE, mas também nas outras línguas estrangeiras. Isso nos faz refletir que se é “fixa a ideia de que um maior desenvolvimento das habilidades sintáticas caracterizaria um escritor mais maduro”, (HUNT E KATO, 2005, p.82), o aprendente no auge do desenvolvimento de suas competências linguísticas poderia se o quisesse se tornar escritor bilíngue ou multilíngüe. Mas sabemos que não é bem assim. Em contrapartida, “a causa da dificuldade na escrita deve-se, principalmente, à inabilidade sintática dos aprendizes” (HUNT E KATO, 2005, p.83), o que tivemos a ocasião de constatar parcialmente através da análise de nosso corpus, pois que este também apresentou outros pontos de insucesso nas expressões escritas estudadas. Escrever em língua estrangeira implica num advir da prática, da maturação provinda de dedicação, de uma aprendizagem motivada com objetivo definido, de um duplo esforço cognitivo de ‘limpeza’ das influências da L1 e de L2 que englobam ao mesmo tempo, o desenvolvimento das competências gerais em suas dimensões pragmáticas e sócio-culturais. O que vale ressaltar aqui também é que desenvolver a competência da expressão escrita requer a nível didático, materiais específicos objetivando a escrita e não apenas a utilização de métodos que encarem a expressão escrita como mais uma competência a desenvolver. A nosso ver, a escrita em língua estrangeira não deve estar presente de maneira amena, resumida a fazer bilhetes, deixar recados colados no refrigerador, ou o básico dos msn ou e-mails escritos de qualquer maneira para um próximo. Almejemos mais, incentivemos nossos aprendentes de PLE pelo menos, saber redigir uma carta de intenção ou estímulos para que eles escrevam por prazer a fim de fazê-los re-encontrar outros valores no mundo e

favorecer o desenvolvimento de sua personalidade intercultural. Não seria vantajoso para nosso mundo atual graças à mobilidade favorecida nos dias de hoje?

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. *Projetos iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas*. Brasília: Pontes Editora/UnB, 2007.

AMOR, Emília. *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. 6 ed. Lisboa: Educação Hoje, Textos Editores, 2006.

CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (Orgs.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: EDUnB, 1999.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE – International, 1998.

GAONACH'H, Daniel; FAYOL, Michel. *Comprendre en langue étrangère*. Paris: Hachette Education, 2003.

KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita – Uma Perspectiva Psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2005.

LIMA, O. F. Emma Eberlein; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; *et all.* *Avenida Brasil*. São Paulo: E.P.U., 2004.

LIMA, O. F. Emma Eberlein; LUNES A., Samira. *Falar... Ler... Escrever... Português – Um Curso para Estrangeiros*. São Paulo: E.P.U., 2006.

QECRL. *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*. Lisboa: Edições ASA, 2001.

ROCHA FERNANDES, Gláucia R.; SÃO BENTO FERREIRA, Telma de Lurdes; RAMOS, Vera Lúcia. *Muito Prazer – Fale o português do Brasil*. São Paulo: DISAL, 2008.

ROSEN, Evelyne. Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. In: *Le français dans le monde*. Paris: CLE International, Janvier, 2009.

# O ensino de Português em Guiné-Bissau: do trauma como língua materna ao desafio como língua segunda

Sebastião Marques Cardoso

## À guisa de introdução

Na minha formação acadêmica, privilegiei, em todo o percurso, uma orientação voltada aos Estudos Culturais, mas sem o aparato absolutamente interdisciplinar e eminentemente ideológico das vertentes mais radicais. Desse modo, fiz e faço estudos culturais de maneira pragmática, tateando a realidade do objeto a ser analisado, comparando-o com os desdobramentos do imaginário de uma formação cultural dada e de suas relações com outras formas de percepção.

Nesse contexto, foram meus trabalhos de mestrado e de doutorado sobre João do Rio e Oswald de Andrade respectivamente. Escritores brasileiros circunscritos ao período de modernização e de transformação da paisagem técnica e cultural do Brasil em consonância com o paradigma ocidental adotado por cada um deles no horizonte da primeira metade do século XX. Esse embate/diálogo entre cultura/imaginação e transformação técnica da sociedade é, assim, um raio de abrangência de relevância permanente em minhas pesquisas.

Com a oportunidade de conhecer *in loco* um país africano, Guiné-Bissau, no quadro de Leitorado promovido pelo Departamento de Cultura do Itamaraty, acreditei que, com isso, poderia, dentre outras coisas, a) ampliar minha

experiência nos estudos que vinha desenvolvendo e b) pensar, sobretudo, o Brasil não apenas pelo viés intercultural da relação Sul-Norte, mas agora por meio de relações culturais marcadas por simetrias culturais Sul-Sul. Guiné-Bissau, além de permitir uma aproximação com nossa cultura em função do passado colonial, divide também com o Brasil uma língua comum, bem como parte de um imaginário cultural que está no substrato da formação identitária do povo brasileiro.

### **Missão – MRE**

O trabalho de “Leitor” em Bissau visou propor e coordenar programas de promoção da língua portuguesa, bem como apoiar os programas já existentes no país. Coube ao Leitor a tarefa de, no período de 2009, dedicar 20 horas ao Centro Cultural Brasil Guiné-Bissau (CCBGB) e 20 horas à Universidade Amílcar Cabral, denominada a partir de meados de 2009 Universidade Lusófona da Guiné (ULG).

O trabalho na ULG esteve voltado ao ensino de português aos alunos de graduação de diferentes áreas (humanas, exatas, biológicas e tecnológicas). As disciplinas (“cadeiras”) de português destinadas aos cursos contemplavam uma ementa pré-elaborada, com bibliografia, notadamente arrolada por especialistas lusos e originalmente voltada aos cursos de graduação de universidades portuguesas. Além disso, a ULG, em exercício desde 2006, sangrava com problemas de ordens diversas, tais como: a) ausência de recursos humanos qualificados; b) má aplicabilidade dos recursos financeiros; c) falta de infraestrutura adequada aos diferentes cursos e d) interferência (negativa) de forças políticas locais. No CCBGB, as atividades tiveram uma trajetória ascendente na elaboração e na coordenação de um curso regular de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira num espaço de tempo bastante curto, levando em conta o tempo para elaboração do curso (dois meses) e para a oferta do curso à comunidade, implantado logo em seguida.

Como no ensino básico, fundamental e médio do país, os materiais didáticos manejados pelos professores se restringiam, na maior parte, a

bibliografias (“manuais”) voltadas ao ensino de português como língua materna (LM). Ou seja, aprender português era sinônimo de aprender gramática (numa visão mais reducionista), quando muito, aprimorar uma norma alheia, porque não propalada no contexto familiar e nem mesmo por parte de certa classe de dirigentes políticos, que estimam mais o crioulo como língua franca, e não o português. Um estudante médio de português em Bissau reconhece a norma do português, além do contexto escolar (ainda que, nas salas de aula, os professores locais ensinam o português se expressando em crioulo), através do rádio, da televisão e de agentes de cooperação na educação que, pelo que percebi, têm formação precária para ensinar português em Guiné-Bissau, dada a especificidade da geografia lingüística existente. São professores estagiários, na maior parte, vindos de Portugal e professores bissau-guineenses formados em Portugal cuja licenciatura fora partilhada de maneira comum com outros portugueses. Expressar-se em português é tido por um bissau-guineense algo precioso, quando se domina o idioma. No sentido contrário, expressar-se em português é extremamente tedioso, castrador e ideologicamente falso quando não se obtém um bom desempenho na língua, apesar dos vários anos passados na escola.

Diante disso, notei que essa situação do ensino do português de Bissau era algo generalizado no país. E que o país, embora tivesse conquistado a independência política, ainda não tinha tomado a língua portuguesa como arma para sua defesa política e cultural, pois não reconhecera ainda a matiz (variante) do português que expressava, e, no ensino, ainda não fora capaz de conjuntamente propor modelos de aprendizagem do português coerentes com seus principais interesses e necessidades. Enquanto a língua portuguesa, apesar dos esforços, foi motivada no país através de modelos externos, a colheita dos fracassos será maior do que o cesto dos minguidos êxitos. Nesse sentido, a missão do Leitor, foi, também, a missão de um pesquisador, na medida em que, percebendo a realidade lingüística do país, devia tentar encontrar uma maneira de ensinar a língua portuguesa aos bissau-guineenses sem, contudo, ignorar a riqueza cultural e a variedade das contribuições étnicas e lingüísticas que trazem, tornando assim a língua portuguesa um canal de abertura para a expressão de sua mundivivência e para a absorção de conhecimentos que os tornem sujeitos

mais conscientes e atuantes no meio social em que vivem.

### **Estrutura e Recursos Humanos**

No momento em que cheguei à cidade de Bissau, no início de dezembro de 2008, o CCBGB mantinha duas professoras locais ensinando Língua Portuguesa à comunidade. Um das professoras era de nacionalidade brasileira, casada com um bissau-guineense que conheceu no Brasil, a outra, bissau-guineense, fizera graduação em Letras no Brasil, por meio do programa PEC-G (Programa de Estudante-Convênio de Graduação) mantido pela Embaixada. As professoras, motivadas, tentavam adaptar os livros didáticos do Brasil e de Portugal à realidade de seus alunos. Duas salas de aulas eram utilizadas e a biblioteca estava aberta à comunidade, mas o acervo não estava devidamente catalogado. A estrutura era, pois, aquém ao interesse de efetivamente consolidar um ensino de português de relevância e abrangência à comunidade. Ademais, não existia nenhuma orientação pedagógica para a realização do curso oferecido. A orientação que existia vinha do Embaixador que, embora interessado no campo pedagógico, não podia erigir um programa de ensino de português voltado especificamente à comunidade.

Esse cenário mudou paulatinamente no CCBGB. Realizei vários encontros com as professoras para acerrar-me da situação pedagógica e para, também, imaginar um projeto de ensino de língua portuguesa que contemplasse tanto os interesses do Departamento de Cultura do Brasil quanto o desejo dos bissau-guineenses em aprender com mais eficácia a língua portuguesa. Paralelamente, estruturas novas estavam sendo construídas: um novo bloco com seis salas de aula, novos banheiros, um novo espaço para a biblioteca, aquisição de novos livros, de equipamentos pedagógicos, de informática e de escritório. O Embaixador em exercício não poupou esforços para tornar a estrutura do CCBGB num modelo para embaixadas brasileiras presentes em países de níveis de pobreza altos, fornecendo estrutura própria, com secretaria acadêmica e professores efetivos.

### **Projeto Pedagógico**

O curso proposto e aplicado no Centro Cultural Brasil Guiné-Bissau recebeu o nome de Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira (CLPCB). Esse curso foi oferecido à comunidade de acordo com a demanda e com a disponibilidade e interesse da Embaixada Brasileira, com sede em Bissau. Sua orientação principal foi satisfazer a demanda de interessados em aprender e/ou aperfeiçoar o idioma- português, na variante brasileira-, proporcionando-lhes, além disso, uma imersão no contexto cultural brasileiro.

O CLPCB pretendeu ser um curso anual com carga horária mínima de 180 horas. Essa carga horária foi dividida em dois módulos, de 90 horas cada. Cada módulo tem duas disciplinas de carga horária diferenciada, compreendendo um semestre aproximadamente. O aluno que concluir o curso recebe um certificado.

Primeiro Módulo: 1- Comunicação e Expressão I: Oralidade (60 h). Nesse módulo, o professor responsável trabalha, de forma incisiva, a compreensão e a expressão oral do discente. O objetivo principal da disciplina é fazer com que o aluno melhore sua capacidade nesses requisitos. Será considerado apto ou aprovado o aluno que for capaz de compreender (ouvir) e expressar (falar) o português, preferencialmente na variante brasileira, de forma razoavelmente clara e satisfatória. Essa disciplina é, ainda, pré-requisito para a disciplina **2- Comunicação e Expressão II: Escrita (60 horas)**, do segundo módulo.

Primeiro Módulo: 1- Cultura e Literatura Brasileira I (30 horas). O principal objetivo da disciplina é aproximar o discente da diversidade cultural brasileira (artística, gastronômica, regional, popular, etc) e da literatura brasileira. Será considerado apto ou aprovado o aluno que assimilar questões relevantes sobre a cultura e a literatura brasileiras de modo a lhe oferecer uma certa visão de Brasil ou de “Brais”. Essa disciplina constitui pré-requisito para a próxima, oferecida no Módulo II.

Segundo Módulo: 2- Comunicação e Expressão II: Escrita (60 h). Nesse módulo, o professor responsável trabalha, de forma incisiva, a compreensão e a expressão escrita do discente. O objetivo principal da disciplina é fazer com que o aluno melhore sua capacidade nesses requisitos. Será considerado apto ou

aprovado o aluno que for capaz de compreender textos escritos de variados gêneros e de se expressar na escrita de forma razoavelmente clara e satisfatória, utilizando sempre o português, preferencialmente na variante brasileira.

Segundo Módulo: 2- Cultura e Literatura Brasileira II (30 horas). O objetivo principal segue, em linhas gerais, a orientação da disciplina oferecida no Primeiro Módulo. A diferença, entretanto, está na metodologia de trabalho. Nesse módulo, o professor privilegiará expressões culturais brasileiras “escritas”, tendo, assim, a literatura um papel central nas atividades propostas.

O CLPCB, como curso anual, pôde também preparar o aluno para obter o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros- CELP-BRAS- e ainda absorver discentes com interesses afins. O **CLPCB** pôde também servir como curso preparatório para o PEC-G, embora não possa ser, em momento algum, usado como de critério de seleção ao Programa.

### **Desenvolvimento**

O CLPCB do CCBGB, em um ano de funcionamento, ultrapassou mais de 860 matrículas. A frequência nas salas de aula foi contínua. Um secretário acadêmico foi contratado, bem como mais cinco professores locais. A infra-estrutura, adequada às atividades regulares, correspondeu às expectativas, fazendo do CCBGB um aliado de referência para a Embaixada de Bissau, superando, inclusive, o número de alunos de outros Centros Culturais Brasileiros. No que tange à metodologia empregada no ensino da língua, o curso desestimulou o ensino de português como língua materna, orientando práticas de aprendizagem como língua segunda. Acredita-se que hoje aproximadamente menos de 10% dos bissau-guineenses falam o português corrente. Por isso, dentre outras razões, a insistência do ensino do português como língua materna é desaconselhável. Como resultado, a acolhida da comunidade cresceu, e o desempenho dos alunos melhorou significativamente, tornando a assimilação da língua mais espontânea e mais envolvente.

### **Conclusão parcial: metas alcançadas e perspectivas**

No ano de 2009, o CLPCB do CCBGB contribuiu para:

- a) aprimorar as habilidades lingüísticas em língua portuguesa dos bissau-guineenses.
- b) introduzir a comunidade discente à reflexão cultural em língua portuguesa.
- c) aproximar lingüística e culturalmente o contexto africano do contexto brasileiro.
- d) integrar os alunos às outras atividades desenvolvidas no CCBGB, relacionadas à Coordenação de Assuntos Culturais (cinema, pintura, dança, música, palestras, etc.) da Embaixada de Bissau.
- e) Defender, promover e difundir a língua portuguesa em territórios plurilingüísticos.

Como desafio maior, resta o CLPCB, ao longo do tempo, destacar-se como um dos mecanismos de auxílio que o governo brasileiro oferece a Guiné-Bissau,

- a) influenciando de maneira positiva na indicação de novos quadros para o país africano e b) ajudando-o, assim, a consolidar, democraticamente, suas instituições.

## Referências

CALVET, L. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette Littératures, 1999.

CARLO, M. de. *L'interculturel*. França: Clé International, 1998.

OSORIO, P.; MEYER, R. M. *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira*. Portugal: LIDEL, 2008.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.



# Conteúdos curriculares e procedimentos de ensino e de aprendizagem na aula de língua portuguesa no ensino médio

Célia M. M. Barbosa da Silva  
João Gomes da Silva Neto

## Introdução

Neste trabalho, discutimos o modo como a disciplina Língua Portuguesa é trabalhada no Ensino Médio, enquanto buscamos possíveis respostas para uma problemática recorrente na área, relativa ao tratamento que se dá ao livro didático em situações concretas de sala de aula, atentando-se, sobretudo, a aspectos intervenientes que determinam a questão, como os conteúdos curriculares, os procedimentos de ensino e aprendizagem e a formação docente. Para ampliar a discussão, será considerado, ainda, o tratamento dado às questões de língua, na inter-relação entre a abordagem oficial (BRASIL, 1999, 2002) e a prática pedagógica cotidiana, observada em pesquisa de campo, cujo *corpus* constitui-se de textos orais e escritos produzidos numa escola pública de Natal. Para tanto, nas análises, levamos em conta os vários discursos relativos ao letramento escolar, consideradas as várias instâncias político-educacionais e didático-pedagógicas que instituem o ensino da língua materna nesse nível de ensino. No que dizem professor e alunos, em suas atividades e a respeito delas, pressupomos encontrarem-se indícios dos princípios que orientam aquilo que professor e alunos entendem por língua, ensino e aprendizagem. Situada no âmbito da Linguística Aplicada, a pesquisa é conduzida numa perspectiva

qualitativa e interpretativista, seguindo-se procedimentos da etnografia da comunicação e aportes da Linguística Funcional, sem perder de vista a contribuição de bibliografia pertinente, voltada para a abordagem didático-pedagógica da língua materna no contexto nacional. Nas constatações analíticas, são consideradas as concepções de língua, a estruturação da aula e os possíveis sentidos da presença da gramática e da literatura nas atividades da aula de língua portuguesa, percebidas no cruzamento descritivo e interpretativo dos vários textos e documentos analisados, sem perdermos de vista a perspectiva dos interactantes, em suas interlocuções, nos eventos pesquisados.

### **A aula de língua portuguesa: configuração das cenas**

Durante, aproximadamente, um ano e meio investigamos o modo como a disciplina Língua Portuguesa é trabalhada em duas turmas da 2ª série no Ensino Médio. Numa observação inicial, foi feito um diagnóstico das aulas e, na ocasião, percebemos que elas podem ser caracterizadas como eventos cujos participantes interagem por meio de diferentes situações enunciativas, uma vez que orientados por objetivos distintos, o que torna seu discurso complexo e singular, sobretudo por estar associado a certas especificidades que, na análise, pareceram inerentes ao ensino e à aprendizagem dessa disciplina. A partir dessa constatação, pensamos o conjunto das atividades pesquisadas como um evento genérico aqui entendido como a aula de língua portuguesa. A esse propósito, aliás, é importante lembrar que, ao definirmos essa aula como um evento, entendemos os seus vários momentos como “cenas”, em que são “encenados” os vários enunciados do professor e seus alunos, em suas interações, com vistas à construção conjunta de sentidos relativos aos conteúdos curriculares em questão, em dados momentos de suas atividades verbais orais e escritas. Precisamente, reportamo-nos, aqui, à noção de “cena”, encontrada Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 95) que, ao explicarem a expressão “metáfora teatral”, empregam o termo “cena” “[...] para caracterizar qualquer gênero do discurso que implica um tipo de dramaturgia [e] mais particularmente, a noção de cena para a representação que um discurso faz de sua própria situação de enunciação [...]”. No caso, a aula, como evento,

desenvolve-se na linha temporal numa sucessão de cenas construídas pelos interactantes, em torno de uma temática de língua e em função dos objetivos comuns de ensino e de aprendizagem.

Ainda a esse respeito, ao empregar diversas metáforas para se referir aos eventos do cotidiano, Goffman (1967) compara o comportamento social à encenação teatral – daí estendermos nossa reflexão na perspectiva dos eventos do cotidiano escolar. Assim, para Goffman, o mundo seria como um teatro e em decorrência, cada um de nós, individualmente ou em grupo, teatraliza ou é ator, consoante as circunstâncias em que nos encontramos e que são marcadas por rituais. Do mesmo modo vimos em Charaudeau e Maingueneau (2008), Goffman também entende a interação humana a partir de uma perspectiva dramatúrgica. De fato, para ele, as formas de interação seriam tipos de espetáculo, e estes podem ser desempenhados sob a estrutura de rituais socialmente aceitáveis nas interações formalizadas. O autor acrescenta, ainda, que a interação falada caracteriza-se como um sistema de práticas, convenções e regras de procedimentos que funcionam como um meio para guiar e organizar o fluxo da mensagem, obedecendo a fatores rituais, tais como abertura, encerramento e tópico conversacional.

É, pois, nesse sentido que entendemos a aula de português, aqui percebido como um evento complexo e heterogêneo que se realiza a partir da diversidade dos enunciados de seus participantes, conforme os objetos de discurso em construção, ao longo da unidade de tempo a ele destinado, no espaço da sala de aula. Por outro lado, esse evento distingue-se (e é instituído) por um discurso caracterizado pela representação de saberes compartilhados pelos participantes, que assumem papéis relativos ao ensino, à aprendizagem, ao coleguismo e à amizade, à liderança grupal etc. Trata-se, nessa ótica, de uma espécie de encenação do ensino e da aprendizagem que se configura em forma de aula, estruturada por meio de cenas que objetivam a educação voltada para os usos institucionalizados da língua e da linguagem.

Nos eventos analisados, verificamos que algumas cenas são recorrentes de modo a configurar as aulas em quatro partes distintas, que entendemos como fases da aula: a abertura, o desenvolvimento, os encaminhamentos para a aula

seguinte e a conclusão. A esse respeito, dados os limites práticos deste trabalho, restringimos esta discussão à fase do desenvolvimento e, em seu âmbito, às cenas em que ocorrem a exposição dos conteúdos curriculares e os procedimentos de ensino e aprendizagem relacionados com o que ora identificamos como “correções de atividades escritas”. Apresentamos essa discussão nos dois pontos a seguir.

### A exposição dos conteúdos curriculares

Considerando o conteúdo curricular planejado para trabalhar no período investigado, a professora expôs questões de uso de língua e de literatura, sobre o Parnasianismo e o Simbolismo. Lembramos que, por entendermos a literatura como uma das manifestações de uso da língua, não nos detivemos na observação das aulas destinadas apenas à exposição desse conteúdo. Como se tratava de uma aula de língua portuguesa, procuramos verificar de que forma o conteúdo sobre literatura era articulado com o de língua.

Inicialmente, logo na primeira aula – A1 (esse número corresponde à ordem dos eventos registrados), a professora abordou questões relacionadas à sintaxe de concordância, particularmente “concordância do verbo ser mais adjetivo”, e de colocação pronominal, “uso da ênclise, da próclise e da mesóclise”. Em seguida, tratou sobre algumas particularidades gramaticais da língua, como, por exemplo, o “uso dos porquês, de há/a, mal/mau”, entre outros. As questões que diziam respeito à “concordância do verbo ser mais adjetivo” foram expostas no quadro, por meio de regras, e copiadas pelos alunos em seus cadernos, apesar de o assunto ser abordado no livro didático (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 312-321) e a professora consultar essa fonte para copiar e explicar o assunto. Isso ocorreu também em outra aula, A10, em que a professora tratou das questões relacionadas à “colocação pronominal”, como se pode ver no fragmento abaixo:

(A10)

029 030	<b>P</b>	<b>Sim, na aula anterior, nós... é::, ficamos já em algumas regras não mais gerais, mas regras mais específicas, no emprego da</b>
------------	----------	--

031 032 033 034 035		<b>próclise, não é?</b> E se dá quando' quando a gente observa que o emprego do pronome oblíquo aparece ou nós estamos, não é? <b>De acordo com a estrutura da língua, temos co' obrigado a colocar que' pronome oblíquo antes do verbo. Ênclise, a gente sabe que se coloca o pronome oblíquo após o verbo. E a mesóclise, ela vai aparecer no meio do verbo.</b>
039	<b>A O 3</b>	(?)
		[...]
046 047 048	<b>P</b>	<b>Gente, retomando aí, o que vocês já têm copiado. Por favor! Por favor, vamos só retomar!</b> As meninas, Amanda! <b>É::, tão, só retomando aí, aquilo que a gente 'onde nós deixamos, não é?</b> [...]

No entanto, diferentemente do procedimento adotado na exposição sobre “concordância do verbo ser mais adjetivo”, na abordagem das questões sobre “colocação pronominal”, os alunos não tinham conhecimento de que esse assunto também era tratado em seu livro didático (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 308-311). Isso se deu porque a professora copiou as regras no quadro retirando-as de uma apostila (sobre gramática e redação) que ela havia adotado. Como ela não havia informado aos alunos que o assunto também se encontrava no livro didático, eles demonstravam desconhecer que podiam acompanhar a exposição da professora com o próprio livro. Tal fato pôde ser constatado porque, durante a explicação da professora, verificamos que nenhum aluno procurou abrir o livro. Veja-se como isso foi registrado no jornal de campo:

(JC-A10)

**O assunto é retirado de uma apostila, apesar de ser trabalhado no capítulo 37 do livro adotado (p.308-311). Os alunos até desconhecem que o referido assunto consta no livro.** Verifico esse fato, pois alguns alunos estão com o livro didático sobre a mesa, mas não tiveram a curiosidade de abri-lo como já vinha procedendo em outras aulas. E, assim, copiam o que a professora escreve no quadro.

Verificamos que os alunos, apesar de estarem de posse, algumas vezes, do livro didático de português em sala de aula, tendiam a usá-lo apenas se a professora fizesse a indicação para isso. Isso se explicaria pela imagem pouco positiva que a professora tinha em relação a esse material. Aliás, em relação a utilizar o livro com maior ou menor frequência, a professora afirmou em

entrevista que, de um modo geral, o livro didático era um instrumento pedagógico que deveria ser usado. Contudo, sua opinião a respeito do que estava sendo usado na ocasião foi a seguinte:

[...], particularmente, considero o livro atual muito fraco. É superficial. Eu o utilizo apenas para **responder exercícios com os alunos**. Quanto ao livro didático [...] eu uso apenas para **fazer os exercícios com os alunos**, considero-o muito fraco, superficial, não aprofunda nada [...] (Fragmento retirado da entrevista com a professora).

Ainda com relação às questões de regras e particularidades gramaticais, ao comentar o conteúdo referente a questões de sintaxe de concordância verbal, a professora falou já em A1 sobre a importância de se conhecer a Língua Portuguesa na sua modalidade culta. Para isso, na ocasião, ela ressaltou que,

(JC-A1)

[...] **apesar de com os “coleguinhas”, na praia**, entre outros ambientes informais, **eles empregarem a língua coloquial, o conhecimento da língua culta faz-se necessário**, uma vez **eles vão precisar desse conhecimento em concursos e em outras situações do dia-a-dia**.

Como isso, acreditamos que ela passou a abordar as questões de língua com base em uma concepção que entendemos como sendo de uma língua homogênea, que toma como modelo a modalidade escrita padrão. Para abordar questões relacionadas a usos da língua, a professora procurava mostrar aos alunos que determinados usos, como o emprego do verbo “ter”, no sentido de “possuir”, e de expressões como “haja visto”, no lugar de “haja vista”, pareciam até ser “adequados” na língua falada, mas afirmava que isso não se “admitia” na língua escrita, uma vez que a língua era “formal” e que, por isso, havia necessidade, assim, que tivéssemos o domínio sobre seu conhecimento, principalmente sobre questões que diziam respeito à gramática.

Ao interagir com os alunos, expondo regras sobre as questões de concordância verbal, a professora muitas vezes explicava os casos, sentada à mesa, lendo o que estava escrito no livro didático. Ao perceber que tal estratégia não funcionava, ela procurava interagir de outro modo com os alunos, dirigindo-se ao quadro de giz. No entanto, os enunciados expostos pareciam não ter correspondência com a realidade cotidiana dos alunos, pois [esses enunciados]

estavam focados muito mais em atender a questões sobre língua do que a usos que possibilitariam ampliar a competência linguística desses aprendizes. A esse respeito, veja-se um fragmento do jornal de campo:

(JC-A5)

**Um aluno que senta na lateral da sala diz: “professora, não estou entendendo nada”. A professora, nesse momento, levanta-se da cadeira e se dirige ao quadro para explicar melhor.**

[...] Enquanto a professora escrevia o exemplo no quadro, um aluno perguntou: **“por que não seria a feira do Alecrim ou do Carrasco?”**. A professora, então, disse que entenda como: **“qualquer feira”**. Uma aluna que senta na outra lateral da sala disse à professora que nunca viu um caqui e gostaria que ela dissesse o que é isso. A professora explica que **“caqui” é uma fruta, que talvez ela não a conheça, pois é típica do sul do país.**

Sobre essa prática, os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 81) sugerem ao professor um trabalho na aula de português voltado para as questões de língua a partir do contexto real de comunicação. Para o documento, a gramática deve ser trabalhada não como um meio para explicar a própria língua, mas como um recurso que possa ser útil aos alunos para ampliar a sua competência linguística: **“O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis ao desenvolvimento de outras competências, como a interativa e a textual.”** (*Id. Ibid.*).

A exposição dos conteúdos curriculares sobre questões de língua continuava, assim, a ser tratada pela professora por meio de um enfoque que tendia a ser apenas estrutural. Conforme observávamos mais intensivamente as aulas, percebíamos que os fenômenos linguísticos eram abordados levando-se em conta uma concepção de língua como um sistema virtual, abstrato, afastado do contexto real de interação, isto é, como uma língua homogênea – fato comentado anteriormente. Nesse caso, pudemos verificar que os enunciados produzidos de acordo com um modelo padrão de língua eram, algumas vezes, expostos como de “uso obrigatório”, caso contrário, segundo a professora, os alunos poderiam se sentir fora do contexto de uso de uma língua tida com “ideal”, desejada para atender a certas contingências de sua vida em sociedade.

### **Os procedimentos de ensino e aprendizagem: correção das atividades**

## escritas

A correção das atividades escritas concentrou-se nas aulas A2, A3 e A16. Ao promover essa tarefa, a professora procurava dirigir-se ao centro da sala, abria o livro didático nas páginas onde se encontrava a atividade – no caso da A2 e A3 – e começava a ler cada uma das questões, solicitando respostas aos alunos. Durante a correção de algumas dessas atividades, a professora utilizava a estratégia de perguntar à turma como um todo e não a um aluno, especificamente. A resposta era, dessa forma, retomada em uma voz coletiva, pois todos os alunos respondiam ao mesmo tempo, sem parar em nenhum momento para interagir com a professora sobre as razões das respostas, como podemos perceber no fragmento abaixo:

(JC-A2)

Agora, **a professora levanta-se da mesa e se dirige ao meio da sala [...] Pega o livro e faz a primeira pergunta, a segunda, a terceira e assim por diante.** Os alunos respondem a todas de uma vez [...] **A correção é feita da seguinte maneira: a professora lê a questão e pergunta à turma.**

Para não empregar só um modelo na correção da atividade, a professora procurava diversificar sua prática com outra estratégia. Ela direcionava, então, a pergunta a apenas um aluno e, quando este não sabia responder, ela indagava outro, que atendia prontamente à solicitação com a resposta esperada. Em seguida, a palavra era retomada pela professora para possíveis explicações, limitada aos usos previstos e já prontos para as questões de concordância verbal. Percebemos ainda que, tanto nas aulas em que a correção era realizada com o auxílio do livro didático como naquelas em que usavam outro livro, a correção caracterizava-se por perguntas e respostas orais, retomadas a partir da escrita, com constantes interferências provocadas pelo barulho externo e pela própria interação aluno-aluno. É o que se pode perceber no registro da cena abaixo:

(JC-A16)

A professora volta a corrigir os exercícios. **A correção caracteriza-se por perguntas e repostas: a professora lê e os alunos respondem. A correção sofre interferência do barulho externo, provocado pelos carros que transitam na grande avenida e pela conversa dos alunos em sala de aula.**

Algumas vezes, a professora corrigia a atividade com o que ela chamava de “um visto”, pois percebia que o tempo era pouco para interagir com os alunos. Essa estratégia servia também para verificar se todos os alunos tinham participado ativamente da tarefa. Durante a correção, percebíamos ainda que, para responder às questões relacionadas, por exemplo, à concordância verbal, os alunos participavam da atividade com a professora a partir de outros usos da língua, também adequados. Tais usos eram até justificados e reconhecidos pela professora, mas ela pedia para que os alunos não se desviassem dos usos propostos pelo livro didático. A correção, então, passava a ser vista sem muita motivação pelos aprendizes, na medida em que os enunciados tidos como certos pelo livro e reproduzidos pela professora não eram os únicos possíveis no contexto real de comunicação. Em se tratando desse contexto, estamos nos referindo à situação de comunicação do dia-a-dia, não idealizada, em que o “fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua” (GERALDI, 2005, p.27).

O procedimento de corrigir as atividades com situações de usos de línguas, utilizando apenas o livro didático, parece não ter produzido bons resultados na aprendizagem. Isso pôde ser constatado na correção de atividades escritas em que os alunos eram solicitados, por exemplo, para explicar o porquê de alguns usos de concordância verbal. Verificamos que, durante essa correção, os alunos demonstraram um elevado grau de dificuldade em relação às atividades de compreensão de texto, que tinham feito em aulas anteriores. Naqueles casos, os enunciados a ser analisados no texto em análise já se encontravam com a concordância verbal marcada adequadamente, enquanto que agora, em seus próprios textos, eles teriam que justificar esses usos considerando o contexto real da enunciação (e seus propósitos comunicativos). Diante de suas produções escritas, os alunos eram levados desta vez a refletir sobre os usos efetivos da língua, sem que fossem motivados a “preencher lacunas” com empregos de concordância já previstos e prontos, como ocorrera em quase todas as atividades já desenvolvidas. Daí, acreditamos, a ocorrência do elevado grau de dificuldade demonstrado pelos alunos. Ao perceber isso, a professora solucionou o problema

passando oralmente as respostas “certas”:

(JC-A3)

As questões que se referem à **interpretação do texto, 1-3, são respondidas pelos alunos com bastante facilidade**. No entanto, **as que estão direcionadas ao uso da língua, 4-6, foram respondidas sem muito sucesso pela turma**. Nessas questões, **eles demonstraram um grau muito elevado de dificuldade**. A professora resolveu essa dificuldade dizendo “oralmente” a resposta “certa”.

Nesse caso, o próprio discurso da professora já parecia demonstrar que as atividades que exigiam dos alunos uma reflexão sobre questões de língua, considerando um contexto real de uso, eram mais complexas e, portanto, mais difíceis do que aquelas em que eles se voltavam apenas para questões sobre a organização estrutural interna da língua.

Em relação ao ensino de português voltado para a reflexão sobre o funcionamento da língua, os PCNEM (BRASIL, 1999) estabelecem uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, bem como do seu papel na escola brasileira. O que há de novo nesse documento é a forma de tornar o eixo interdisciplinar viável na disciplina Língua Portuguesa, ao levar em conta que “[...] o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua e a vida na sociedade” (*Op. cit.*, p. 137). Nesse caso, o professor do Ensino Médio deverá procurar desenvolver atividades em que o aluno possa refletir sobre a língua em diferentes contextos de usos, e não apenas trabalhar a língua com situações previstas e prontas. Dessa forma, o discente poderá desenvolver um direcionamento para aprofundar a reflexão sobre o funcionamento da língua, por intermédio de atividades associadas a aspectos como atribuição de sentido, marcas de intertextualidade, exploração da funcionalidade dos diversos recursos linguísticos à disposição dos usuários, entre outros, de modo que tudo isso esteja relacionado ao contexto real de suas interações verbais cotidianas. Entendemos que esse seria um modo de reverter certas práticas ainda arraigadas, herdadas da gramática escolar. De fato, como nos lembram Furtado da Cunha e Tavares (2007, p.13),

Embora a proposta dos PCN atribua grande importância à

realização de atividades de prática e de reflexão sobre a língua em diferentes contextos de uso, de um modo geral o ensino de português nas escolas ainda está muito atrelado à orientação normativo-prescritiva, aprofundando o fosso que existe entre língua escrita formal e a língua oral e escrita utilizada em nossas interações comunicativas diárias.

Essa discussão nos ajuda a entender melhor as aulas observadas. Assim, nas análises, percebemos que a correção apresentou-se como uma atividade predominantemente mecânica de perguntas e respostas. Essa característica pôde ser observada, uma vez que, por meio de exercícios com questões de organização estrutural da língua, os alunos eram direcionados a corrigir as tarefas com usos já previstos e prontos, sem uma aparente motivação para refletirem sobre outros usos também adequados ao contexto da interação. Acreditamos que essa prática pedagógica resultou, ainda, em certa dificuldade por parte dos alunos, quando lhes era solicitado refletir sobre o funcionamento da língua, considerando diferentes usos em textos escritos referentes a situações comunicativas de sua vida ordinária.

## **Conclusão**

Como vimos até o momento, as aulas pesquisadas foram desenvolvidas a partir do planejamento dos conteúdos curriculares previstos para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. No entanto, constatamos que a exposição dos conteúdos curriculares referentes a questões de língua foi feita por meio de um enfoque de predominância estrutural. As questões de sintaxe sobre concordância verbal e colocação pronominal, por exemplo, foram explicadas por meio de enunciados previstos e prontos que, em muitos casos, afastavam-se dos usos ordinários da língua dos alunos, em seu cotidiano. Para a correção das atividades escritas, foi utilizada uma estratégia de perguntas e respostas, sem que fossem discutidas as razões das escolhas ou fossem consideradas outras possibilidades de funcionamento da língua, nas situações em questão, o que tendia a uma compreensão mecânica da língua, encerrada nos critérios do certo e do errado. Tais constatações nos levam a perceber uma continuidade e uma retomada de pressupostos conservadores sobre o que ali se pretendia discutir

sobre língua e texto. Por extensão, desvelam-se práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa ainda distantes do que se deseja – que partam do texto para o texto, mediadas por atividades de descrição e reflexão dos fenômenos da língua, tomando-se como referência seus usos efetivos na interlocução interativa dos participantes.

## Referências

BRASIL. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice (Org.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

GOFFMAN, Erving. *Interactional ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books, 1967.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática e produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2004.

# Tecnologias, ciberespaço e inovações nas metodologias de ensino

Guilherme Paiva de Carvalho Martins  
Marcela Carvalho Martins Amaral

Refletir sobre práticas educacionais e metodologias de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias nos permite conhecer melhor métodos e técnicas que podem auxiliar o/a professor/a de língua portuguesa e literatura, bem como educadores/as de outras áreas, nas atividades pedagógicas. As tecnologias sempre foram essenciais para a educação. Podemos dizer que nas práticas educacionais as tecnologias se constituem como ferramentas importantes para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o uso de materiais impressos, como no caso de livros didáticos, filmes, programas televisivos, ou do computador, do *e-mail*, de *blogs*, entre outros recursos, tem a potencialidade de facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos. Tudo depende do modo como estes recursos são utilizados.

Vale lembrar que o conceito de tecnologia não se restringe somente aos computadores digitais que conhecemos na atualidade. Para uma visão abrangente da noção de tecnologia temos que considerá-la como um conjunto de conhecimentos teóricos e técnicas aplicadas em uma atividade específica. É evidente que o aperfeiçoamento de tecnologias baseadas na convergência entre a computação e a microeletrônica propiciou mudanças significativas na produção e na difusão do conhecimento, influenciando inovações nas metodologias de ensino. Na educação formal, as tecnologias de informação e comunicação possibilitaram o surgimento do ciberespaço, potencializando a interatividade entre professores/as

e alunos/as. Assim, as formas de transmissão do saber são alteradas na medida em que ocorrem avanços e aperfeiçoamentos nas tecnologias de comunicação. Estas, por sua vez, podem proporcionar inovações nas metodologias de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de refletir sobre as inovações nas metodologias de ensino e aprendizagem propiciadas pelo avanço tecnológico, o presente estudo analisa a importância do uso de tecnologias de comunicação para a transmissão do saber, apontando mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Para tanto, o texto é subdividido em três partes. Na primeira, discutiremos a relação entre as tecnologias e os modos de transmissão do saber, retomando o conceito de tecnologia e o desenvolvimento de técnicas de difusão da cultura, como os sistemas de escrita, a imprensa, os correios e os meios de comunicação de massa. A segunda parte trata do advento das tecnologias de informação e comunicação criadas a partir da convergência entre microeletrônica e computação. A partir daí temos o surgimento do ciberespaço e da *World Wide Web*. Estas ferramentas potencializaram a interatividade entre emissores/as e receptores/as de mensagens, constituindo formas não lineares de leitura. Nesta parte, evidenciamos inovações nas metodologias de ensino, como é o caso do uso de ambientes virtuais de aprendizagem, isto é, programas de computador voltados para a educação. Na última parte, apresentamos uma experiência com a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem, o programa de computador *Moodle*, em uma disciplina ministrada durante o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB).

### **Tecnologias e modos de transmissão do saber**

Desde a Antiguidade, o ser humano inventa e aperfeiçoa técnicas para transmitir os saberes. Assim, meios de comunicação como a linguagem oral e os sistemas de escrita podem ser entendidos como técnicas empregadas para difundir os bens culturais. A escrita cuneiforme da civilização suméria ou os hieróglifos dos egípcios são exemplos clássicos de técnicas de escrita e modos de transmissão do conhecimento. Temos acesso a problemas matemáticos,

conhecimentos de astronomia, receitas culinárias, entre outros saberes das civilizações antigas, através dos sistemas de escrita cuneiforme e pictográficos.

Na Antiguidade, apenas as pessoas da elite tinham acesso aos sistemas de escrita. Tanto no Egito, na Mesopotâmia, “como na China, uma elite de religiosos letrados, administradores e comerciantes emergiu e se manteve como um governo burocrático centralizado” (GODOY; WATT, 2006, p.27-28), apropriando-se dos sistemas de escrita.

A existência de um grupo de elite, decorrente da dificuldade do sistema de escrita, cuja influência continuada dependia da manutenção da ordem social da época, precisa ter uma força conservadora poderosa, especialmente quando ela se compõe de especialistas em ritual (GODOY; WATT, 2006, p.27-28).

Um marco no aperfeiçoamento dos sistemas de escrita como meios de comunicação é a invenção da escrita fonética. Ao imitar o discurso oral, a escrita fonética “simboliza de fato não os objetos de ordem social ou natural, mas o verdadeiro processo de interação humana na fala [...]” (GODOY; WATT, 2006, p.29). Com a escrita fonética surgiram os sistemas silabários, como o japonês, e alfabéticos, os quais se caracterizam como meios mais simples e eficientes de comunicação do que os sistemas de escrita pictográficos.

Com o processo de apropriação e adaptação dos sistemas de escrita houve uma redução crescente e gradativa do “número de sinais de cerca de 900 para cerca de 30”, originando os alfabetos (ZILLES, 2005, p.29). Goody e Watt (2006, p.30) ressaltam que o alfabeto propiciou uma maior difusão da cultura, destacando que “todos os alfabetos existentes ou documentos derivam dos silabários fenícios desenvolvidos durante o segundo milênio”. É o caso do sistema de escrita grego, no qual os símbolos gráficos representam “o sistema fonêmico básico”. O alfabeto “facilitou ao homem a transmissão e a conservação de conhecimentos adquiridos” (ZILLES, 2005, p.30).

A palavra “tecnologia” advém do termo grego *tekhнологία*. Entre os gregos, havia uma proximidade entre tecnologia e técnica, tanto é que o termo *tekhne* encontra-se na origem etimológica da palavra “tecnologia”. Para os gregos, a *tekhne* designava, sobretudo, um saber prático acerca de uma arte específica,

entendida como a arte de produzir artefatos (RÜDIGER, 2003). Platão estabeleceu uma distinção entre o saber prático, ou seja, a *tekhne*, e o conhecimento teórico, denominado pelo filósofo de *épistémé* (LE MOS, 2004).

Até praticamente o século XVII, empregava-se o termo “técnica” para designar a arte de produzir algo. No decorrer do século XVIII a palavra passou a significar o estudo das técnicas. Em tal conjuntura, teóricos como Blount e Beckmann propuseram a formulação de uma teoria da técnica (RÜDIGER, 2003). Deste modo, no contexto da Revolução Industrial, propõe-se a construção de uma teoria geral acerca das técnicas, procedimentos e métodos relacionados com as atividades humanas na indústria, agricultura, ciência, saúde, entre outras áreas do conhecimento. Daí é construído o conceito de tecnologia que conhecemos na atualidade. A visão da tecnologia como uma teoria geral das técnicas surge, portanto, na modernidade.

Meios de comunicação como os sistemas de escrita, a imprensa e os correios, possibilitaram a difusão de saberes, sendo fundamentais para o desenvolvimento da educação formal. No início do século XIX, o sistema moderno de educação começou a ser constituído na Europa e nos Estados Unidos. A alfabetização e o ensino da língua materna tornaram-se essenciais para a constituição do Estado moderno, a institucionalização da escola e o desenvolvimento do capitalismo industrial.

Juntamente com as escolas tradicionais que aparecem no século XIX nos Estados Unidos e na Europa, surgem modalidades de educação formal que utilizam o correio como forma de transmissão de conhecimentos, como é o caso do ensino por correspondência que originou a educação à distância. Na opinião de autores que tratam das metodologias de ensino empregadas na educação à distância, a sua gênese estaria situada na Antiguidade. Graff, Wedemeyer (apud ARETIO, 1999), Peters (2004) e Aretio (1999) destacam a importância das tecnologias para o desenvolvimento da educação à distância.

Ao tratar da história da educação à distância, Aretio (1999) e Peters (2004) se referem a exemplos clássicos, como o uso de cartas escritas no ensino, as epístolas de Platão, as cartas de Sêneca e as epístolas de São Paulo. De acordo com Peters (2004, p.48), a prática da “cultura da correspondência tem uma longa tradição.

Platão transmitiu seus pensamentos por esse meio, e o apóstolo Paulo escreveu suas epístolas aos romanos a fim de divulgar a doutrina cristã”. Entre os intelectuais na Europa, a cultura da correspondência “era corriqueira há séculos”, bem como a “divulgação de conhecimentos científicos por meio de cartas [...]”. Além dos exemplos clássicos de cartas na Antiguidade, que estariam na gênese sócio-histórica do ensino por correspondência, Aretio (1999, p.15) cita as cartas escritas por Voltaire e Rousseau como meios de difusão dos ideais iluministas no século XVIII. Wedemeyer (citado por ARETIO, 1999) vê o surgimento da escrita, a criação da imprensa, o ensino por correspondência, entre outras técnicas de transmissão do conhecimento, como meios de comunicação imprescindíveis para o aparecimento da educação à distância.

A criação dos meios de comunicação de massa, no século XX, tem um novo impacto nas práticas educacionais, com a utilização dos sistemas de radiodifusão, de programas televisivos, do áudio e de filmes como recursos didáticos nos processos de ensino e aprendizagem tanto no ensino presencial quanto na educação à distância.

No final do século XX, as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) inovam as metodologias de ensino e as práticas educacionais. Caracterizada como um sistema de comunicação mundial, a internet, por exemplo, permite o compartilhamento de informações, conhecimentos e bens culturais. O uso de *softwares* voltados para a educação, de *blogs*, do *e-mail*, de salas virtuais, entre outras ferramentas de comunicação digital, torna-se cada vez mais comum nas práticas pedagógicas.

### **Internet e World Wide Web: processos digitais de comunicação, interatividade e novas formas de leitura**

Se, por um lado, a máquina a vapor significou um avanço decisivo para a Revolução Industrial, o aperfeiçoamento das TIC's teve consequências equivalentes nas sociedades na última década do século XX e no início do século XXI. Na perspectiva de Castells (1999, p. 49), “o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicações/radiodifusão, e optoeletrônica” compõe as tecnologias de

informação e comunicação (TIC's). Ao aumentar a capacidade de armazenamento e memorização dos microcomputadores, o desenvolvimento da microeletrônica aprimorou os meios de transmissão de informações.

No século XXI, a informação e a transformação da informação em conhecimento tornaram-se imprescindíveis para a sociedade. Daí a designação de “sociedade da informação” para caracterizar o contexto histórico da Revolução Tecnológica. Avanços na microeletrônica e a invenção de microprocessadores aumentaram significativamente a capacidade de armazenamento de dados e a velocidade na circulação de informações. Aparatos tecnológicos proporcionaram a descentralização dos modos de produção e difusão do conhecimento, os quais têm como base a digitalização de informações e a convergência de mídias.

A possibilidade de maior interação entre emissor e receptor de mensagens foi viabilizada na década de 1990, momento em que a internet passou a integrar o cotidiano de algumas pessoas. Desde o início do século XXI, o sistema que interconecta os microcomputadores em rede vem se ampliando ininterruptamente. Concebida como um sistema de comunicação interativo, flexível e descentralizado, a internet interligou os microcomputadores, formando uma rede de comunicação mundial e constituindo o que se denominou de ciberespaço. Diversos formatos de mídias podem ser digitalizados e disponibilizados no ciberespaço, como textos, imagens, vídeos e sons. Com a constituição da rede mundial de computadores surgiram novas formas de leitura.

Tim Berners-Lee criou a primeira versão de um programa de navegação para a internet, em 1990, quando trabalhava na Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear – CERN. Ele chamou o programa de *World Wide Web*. Esse *software*, em formato de hipertexto, permitia que informações fossem acrescentadas e acessadas por usuários que estivessem conectados na rede de microcomputadores independentemente da localização do emissor da mensagem. Bastaria apenas que ele tivesse acesso a uma rede telefônica. Em 1991, Lee colocou no ar o primeiro *website* com instruções sobre o que era a *World Wide Web* e como os usuários poderiam criar navegadores, configurar e instalar servidores para a *web* (MARTINS, 2009).

O termo *web* significa “rede”. Assim, os/as usuários/as podem se conectar

na *World Wide Web* para transmitir e receber informações, interagindo e compartilhando conhecimentos, mesmo situados em regiões distantes. Há uma nova forma de leitura na medida em que as páginas compõem hipertextos e o/a navegador/a escolhe o itinerário que mais lhe interessa trilhar. O hipertexto não tem uma forma linear.

Além de hipertextos, a *World Wide Web* é composta pela hipermídia, já que há na *Web* a possibilidade de integração e convergência de mídias. Existem na *Web* diversos modos de transmitir e receber informações. É preciso ressaltar ainda que a *World Wide Web* permite a interação entre usuários que podem ser respectivamente receptores da mensagem ou emissores dela.

A *World Wide Web* tem um aspecto global já que se constitui como um grande hipertexto construído pelos usuários da rede. Informações diversas e conhecimentos específicos podem ser encontrados na *World Wide Web* com acesso público para os usuários/as da rede. Com o advento da *World Wide Web*, o processo de transmissão de conhecimentos adquire novas configurações, já que em outras formas de mídia e troca de informações – como o correio, o rádio ou a televisão – os meios de comunicação eram menos interativos, restringindo-se a textos impressos, ao som da voz ou a imagens na tela. A hipermídia proporcionou a integração de diversos meios de comunicação. Por unir textos, sons e imagens, a hipermídia renovou os modos de transmissão do conhecimento. Multimídia e hipertexto são mecanismos de transmissão de informações utilizados na *World Wide Web* que originaram novas práticas sociais.

Informações, imagens, sons e textos podem ser digitalizados e armazenados em memórias virtuais, permanecendo acessíveis através de multimídias e da internet. O uso do computador pessoal (microcomputador), a criação do *modem*, da *World Wide Web* e da internet modificam, sobretudo, a memória coletiva da humanidade, além de influenciar mudanças nas atividades cotidianas, nas formações culturais e no modo de construção do conhecimento, perpassando, assim, o conjunto multidimensional dos campos de análise do saber humano.

A interatividade entre estudantes e professores/as foi potencializada com o uso de tecnologias de informação e comunicação. Assim, o surgimento da

internet e a criação de *softwares* educativos tornaram a comunicação mais dinâmica na educação. Com a internet, o acesso à informação tornou-se mais democrático. Isto não quer dizer que o acesso é igualitário, tendo em vista que o acesso depende de fatores econômicos e dos níveis cultural e educacional de cada indivíduo.

No ciberespaço, as informações se renovam. Ao navegar na *Web*, o/a internauta pode abrir diversas janelas. Dependendo do seu interesse, visita museus ou diversas regiões do planeta, conhece a geografia dos países, cidades ou a cultura de uma localidade específica. Catálogos de bibliotecas, banco de teses, livros e artigos científicos estão disponíveis no ciberespaço. O/a internauta pode navegar nos *sites* conectados através de páginas sobrepostas que unem signos, imagens e sons digitalizados, constituindo mais uma esfera da dimensão simbólica do ser humano.

Com a difusão de novas tecnologias de informação e comunicação baseadas na convergência entre microeletrônica e computação, ocorreram mudanças também na educação. É possível realizar a oferta de um curso ou de uma disciplina em um ambiente virtual de aprendizagem. Com o aperfeiçoamento das tecnologias computacionais há a possibilidade da criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Concebidos como programas ou *softwares* educativos, os ambientes virtuais de aprendizagem são plataformas adotadas como recursos didáticos nas práticas educacionais, contribuindo para a interatividade, a autonomia e a independência dos/as alunos/as, além de permitirem a construção coletiva do conhecimento.

Os ambientes virtuais de aprendizagem habitam o ciberespaço, simulando a realidade vivenciada em uma sala de aula mediante o suporte de ferramentas tecnológicas que propiciam a interação entre professores/as e alunos/as. A internet é o suporte dos ambientes virtuais de aprendizagem, *softwares* voltados para a atividade educacional tanto em cursos presenciais quanto na educação à distância. Nas plataformas virtuais há a possibilidade de criação de fóruns de discussão, salas de bate-papo, organização de tarefas e atividades. Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem diversificam as práticas educacionais. Para uma ideia mais clara do uso pedagógico de *softwares* educativos, apresentaremos a

seguir uma experiência com um ambiente virtual de aprendizagem em uma disciplina de um curso presencial na Universidade de Brasília.

### **Relato de uma experiência com um ambiente virtual de aprendizagem**

Em se tratando de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias de informação e comunicação, ressaltamos nossa experiência com a adoção do *software Moodle* na disciplina de Sociologia do Desenvolvimento Rural, do curso de graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. A disciplina foi ministrada em 2006 como Prática Docente do curso de Doutorado em Sociologia da mesma Universidade, em que o corpo discente de doutorandos/as ministrava determinadas disciplinas na graduação.

O pacote de *software Moodle*, também chamado de plataforma e de ambiente de aprendizagem, pode ser utilizado para a criação de cursos na internet. Trata-se de um *software* livre, isto é, licenciado pela GNU (General Public License)<sup>14</sup>, considerado atualmente como um dos mais bem sucedidos ambientes de aprendizagem, é utilizado por várias universidades brasileiras, inclusive a Universidade de Brasília (UnB). Uma vez que é oferecido gratuitamente, o *Moodle* pode ser copiado, utilizado e alterado por seus/suas usuários/as, de acordo com as normas da Licença Moodle de seu fornecedor e desde que se mantenham protegidos os direitos autorais.

Uma das precursoras do ensino superior a distância no Brasil, a Universidade de Brasília, já em 2005, utilizava três plataformas para a educação à distância: E-proinfo, Unb Virtual e o *Moodle*. Segundo dados divulgados pela Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília, o *Moodle* foi adotado no ano de 2004 por iniciativa de professores/as da Faculdade de Tecnologia e do Instituto de Ciências Exatas, chegando a somar 120 professores/as e mais de quatro mil discentes entre os/as seus/suas usuários/as.

Apesar dos números, o ambiente de aprendizagem *Moodle* era utilizado em aproximadamente 200 disciplinas em toda a Universidade, majoritariamente nos

---

<sup>14</sup> No site <http://www.gnu.org/licenses/gpl.html> é possível obter mais informações acerca desta licença.

curso das ciências naturais, e enfrenta, até hoje, muitas resistências por parte do corpo docente da UnB, sobretudo no campo das ciências sociais. Especificamente no que concerne ao Departamento de Sociologia, podemos afirmar que nossa experiência com o *Moodle* foi uma das pioneiras e depois disso outras disciplinas e professores/as passaram a utilizar o *software* como suporte para os cursos presenciais da graduação e da pós-graduação.

A disciplina em que o *Moodle* foi utilizado, Sociologia do Desenvolvimento Rural, foi oferecida pelo Departamento de Sociologia da UnB aos/às discentes dos cursos de engenharia agrônoma e florestal, entre outros/as poucos/as oriundos/as dos mais variados cursos de graduação de toda a Universidade. Com exceção dos/as discentes envolvidos/as com a questão dos movimentos sociais rurais e outros/as que têm uma familiaridade muito particular com leituras da área social, a grande maioria dos/as discentes daquela turma já apresentavam, desde o princípio, significativas resistências quanto à disciplina de Sociologia por si só. Nesta perspectiva, o *Moodle* foi uma ferramenta muito importante para criar diferentes formas de sociabilidade entre os/as discentes e a professora. Mais do que isso, podemos afirmar sem incorrer em erro que a utilização da plataforma *Moodle* foi decisiva para o bom andamento do curso, para a troca de ideias e para o prolongamento de discussões e temas importantes abordados em sala.

A dinâmica da disciplina foi desenvolvida para contemplar, inicialmente, uma parte introdutória para iniciá-los/as nos principais autores e conceitos da sociologia, e uma segunda parte direcionada às questões relativas ao contexto rural especificamente. Esta divisão do curso foi uma estratégia para melhor compreensão do objeto de estudo das ciências sociais como um todo e da relevância destas reflexões para os/as futuros/as profissionais das áreas de engenharia já mencionadas. Assim, conseguimos, gradativamente, superar algumas resistências e incitar o debate sociológico não apenas na sala, presencialmente, mas também no ambiente virtual de aprendizagem.

Para tanto, desde o início da disciplina já foram disponibilizados na plataforma virtual, não somente o programa da disciplina para o semestre, como também alguns textos e indicações de *sites* relacionadas à temática da Sociologia do Desenvolvimento Rural. Assim, desde o primeiro dia de aula os/as alunos/as

já foram motivados/as a fazer o cadastro na plataforma e acessarem o conteúdo previamente disponibilizado pela professora. O acesso dos/as alunos/as podia ser acompanhado em tempo real e o próprio *software* oferece, automaticamente, as estatísticas de acesso e *downloads* feitos no ambiente de aprendizagem da disciplina.

Confirmando nossas expectativas, o uso da plataforma de aprendizagem nos auxiliou em uma série de questões práticas do cotidiano da disciplina, como, por exemplo, promovendo uma maior e melhor comunicação da professora com os/as aluno/as. Além deste aspecto, o ambiente de aprendizagem literalmente transformou-se numa extensão da sala de aula. Este pode ser considerado um dos principais pontos positivos do uso do *Moodle*. Se a aula presencial dura em média 1 hora e 40 minutos, os debates não têm fim no ambiente virtual de aprendizagem. No espaço virtual todos podem participar.

A plataforma *Moodle* oferece vários recursos para o desenvolvimento dos cursos. Inicialmente é necessário fazer um cadastro e a partir daí todos/as os/as participantes se interligam pelo curso em que estão cadastrados/as, seja pelo acesso direto ao espaço virtual de aprendizagem, seja pela utilização de *e-mails*. A página inicial do curso apresenta o modo como a disciplina foi dividida, que pode ser por aula, por semana, por atividades ou da maneira como o/a responsável pelo curso optar. Entre os recursos disponíveis estão os fóruns, onde é possível lançar questões para o debate virtual, as tarefas, que podem, inclusive, ser programadas com antecedência na agenda da própria plataforma. Há ainda um espaço destinado às notícias e aos eventos que também podem ser agendados e divulgados para os/as participantes do curso.

Os espaços de debate, especificamente os fóruns, mostraram-se como importantes aliados para o aprofundamento dos temas propostos pela disciplina. Rotineiramente, questões que eram levantadas em sala de aula durante a exposição da professora também eram levadas para os fóruns. Em outras situações, a professora lançava o ponto a ser debatido no próprio espaço do fórum, onde os/as discentes podiam expor suas reflexões sem, por exemplo, se preocupar com o tempo de duração da aula. Em geral, em uma aula não é possível e nem viável que todos/as os/as alunos/as participem e explicitem seus

posicionamentos. Alguns alunos e alunas, eventualmente, inibem-se com a possibilidade de falar em público ou, até mesmo, no momento exato da aula ainda não têm uma posição formada acerca do tema. Por isso, o ambiente virtual de aprendizagem se torna um espaço democrático para a participação de todos/as, tanto em função do tempo e do espaço, que são ilimitados, quanto no que se refere ao sentimento de liberdade para expressar suas opiniões sem as interrupções de sala de aula.

Gradativamente as resistências à disciplina foram superadas e vários/as alunos/s que não se sentiam à vontade para participar na sala, após a participação no espaço virtual, passaram a se expressar constantemente durante as aulas. Desse modo, a disciplina se tornou mais dinâmica e proveitosa, na medida em que o uso de tecnologias de informação e comunicação e do ciberespaço potencializou a interatividade entre a professora e os/as alunos/as, sendo uma metodologia interessante para estender as discussões em sala de aula e propiciar o acesso a outros conteúdos.

### **Considerações finais**

Na história da humanidade, as tecnologias de comunicação aparecem como meios importantes para a transmissão do conhecimento, como os sistemas de escrita, os correios e a internet. Os meios de comunicação sempre foram essenciais para as metodologias de ensino. No cotidiano escolar, as tecnologias podem mediar os processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos diversificados, como o ensino da língua materna, da literatura e da cultura, bem como em outras áreas do conhecimento.

A difusão de novas tecnologias de informação e comunicação inovou as metodologias de ensino e as práticas educacionais, possibilitando o acesso a formatos diversificados de mídias e potencializando a interatividade na medida em que propicia uma comunicação mais dinâmica entre alunos/as e professores/as. Diferentemente de mídias como a televisão, a internet potencializa o diálogo e a interação entre os/as usuários/as.

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação, o/a

estudante tem acesso a informações, pesquisas e conhecimentos disponíveis no ciberespaço. Além disso, os/as alunos/as podem criar redes para compartilhar conhecimentos. Programas computacionais educativos como os ambientes virtuais de aprendizagem permitem a criação de fóruns de discussão, modos de comunicação síncronos e assíncronos, formas coletivas de construção do conhecimento, leituras não lineares, entre outras possibilidades de aprendizagem e realização de atividades educacionais como a visita a museus virtuais.

A experiência com o *Moodle* na Universidade de Brasília mostra as potencialidades de metodologias de ensino inovadoras como os ambientes virtuais de aprendizagem. Constituindo um espaço democrático, no qual os alunos e as alunas apresentavam as suas reflexões e os seus posicionamentos acerca dos conteúdos trabalhados na disciplina, o *Moodle* ampliou as discussões para além do espaço físico da sala e do tempo limitado da aula. Debates iniciados na sala de aula continuaram no ciberespaço.

Por integrarem modos diversificados de mídias, as tecnologias computacionais inovam de forma significativa as metodologias de ensino e as práticas educacionais. Ao permitirem o acesso a informações e aos bens culturais, as tecnologias computacionais invadem cada vez mais o cotidiano escolar, seja em decorrência do uso delas nas práticas educacionais ou devido à relação de proximidade que crianças e jovens mantêm com elas. Daí a relevância de refletirmos sobre a utilização delas como metodologias de ensino no cotidiano escolar.

## Referências

AMORIM, Diego. *Em busca de mais aliados. Centro da UnB responsável pela área lança programa para divulgar metodologia entre os professores*. Universidade de Brasília, Secretaria de Comunicação, 2005. Disponível em <<http://www.secom.unb.br/unbagencia/ag0405-40.htm>>. Acesso em 23 de maio de 2008.

ARETIO, Lorenzo García. Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, vol. 2,1, 1999, p.11-40.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: *A sociedade em rede*. v.1. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e

Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODY, Jack; WATT, Ian. *As conseqüências do letramento*. Trad. de Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.

LAGARTO, José Reis. *Ensino a distância e formação contínua*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação, 2002.

LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MARTINS, Guilherme Paiva de Carvalho. A formação de redes colaborativas no ensino superior. In: *XXX Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu, MG, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma reflexão sobre a rede mundial de computadores. In: *Sociedade e Estado*, Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2006, v.21, n.2, p.549-554.

\_\_\_\_\_. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: *XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2007, UFPE, Recife, GT 03: Ciência, Tecnologia e Inovação Social.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância: Experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

\_\_\_\_\_. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Trad. Leila Ferreira de S. Mendes. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

RÜDIGER, F. R. *Introdução às teorias da cibercultura: perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento e teoria da ciência*. São Paulo: Paulus, 20

Parte IV  
Ensino de Literatura e pesquisa



## Sobre literatura e ensino, considerações à procura de um sentido ou o encontro dos termos

Pedro Fernandes de Oliveira Neto

*Só a palavra salva, da fulminante derrota*  
Leontino Filho, *Cidade íntima*

Remontando minhas lembranças de infância até a minha entrada para o Ensino Superior não me vejo patrulhado por nenhuma figura que se diga professor de Literatura. Ou mesmo de um intermediário na família que fizesse às vezes da figura de professor de Literatura. E, por isso, a impressão que tenho é de que se esta figura fosse elemento do imaginário comum de todas as pessoas, ainda assim, certamente não figuraria ao longo dessa minha trajetória – afinal, sou de uma família igual a de muitos brasileiros, de pais semi-analfabetos, que, até o sentido para essa palavra “imaginário” tal qual hoje concebo, não se fez presente. Também não houve pelo caminho montanhas de livros. As escolas pelas quais passei, pelo visto, não sabiam bem o que era isso. De modo que, só vim saber o que era uma biblioteca quando já dos meus catorze para quinze anos, na falta constante de aulas, fui a um lugar meio sujo e vagabunda onde podia se encontrar umas quantas edições da literatura nacional ou edições baratas, os famosos *best-seller*. Mas antes e sempre os livros que houveram lá em casa nunca foram de literatura, somente os didáticos, de Português, de Matemática, de Química, de Biologia, de Física – livros que em sua grande maioria não me serviram para nada: das fórmulas postadas em todos eles, confesso, não aprendi nenhuma e nem

o sentido de nenhuma delas; e, hoje, já depois de um curso superior em Letras, até das fórmulas da língua, confesso desconhecê-las em sua boa parte. Olhando assim, vejo que poderia ser uma aberração da natureza, no entanto, posso dizer com algumas letras que sou um milagre – sem intervenções divinas, é verdade, já que gostar de literatura nunca foi, até onde sei, atributo do deus cristão, essa figura presente ao meio em que nasci.

Há, entretanto, no início de tudo, na penumbra da minha memória, o arcabouço de uma imagem que quase todas as noites à sombra do candeeiro, enquanto minha mãe adiantava alguns afazeres domésticos, se sentava comigo no chão de tijolos e se punha a contar histórias – lendas, aparições, mal assombros, causos, palavras de antepassados – até que sono me chegasse e tudo se transformasse em sonho ou em pesadelo mais tarde. Ele me era a figura mais sábia da minha infância; junto com minha mãe tinha a certeza de que se eles não soubessem de tudo, poderiam bem ser feiticeiros capazes de por o mundo em órbita. Tais figuras, entretanto, nunca tiveram livros porque nunca precisaram deles para nada e por não precisarem deles também nunca me disseram uma palavra de que os livros me eram necessários.

Talvez esse modo outro de a literatura entrar em minha vida, certas ausências e outras presenças, tenham despertado em mim o interesse pelos livros e sobretudo pelo o que os livros dizem. Penso que, se por mim houvesse passado aqueles professores metódicos de Português metidos a professores de Literatura, que muitos de meus amigos contam que tiveram, talvez eu não gostasse o quanto gosto de literatura e meu rumo tivesse sido outro. Não que os livros tenham me salvado, mas que os livros me fizeram ser hoje a pessoa que sou, disso não tenho dúvidas.

Sem questionamentos sobre isso é literatura isso não é literatura, o primeiro livro que li, considerado literatura, disso soube mais tarde – e que tem uma forte presença na minha curta experiência porque lembro claramente que à época fiquei sem entender nada – foi *A maçã no escuro*, de Clarice Lispector; uma edição que guardo até hoje e que foi recuperada de uma biblioteca particular que esteve por ser destruída. Nostalgicamente, sempre me volto para essa velhinha edição de 1978, porque foi ela a que me serviu, ao longo de todo o meu trajeto

com os livros, de professor de Literatura, no sentido estrito do termo, e também de biblioteca. O fato de não ter entendido nada desse texto fez com que meu interesse fosse sendo aguçado pela leitura; algo meio que sem explicação, algo que emergia de dentro de mim como se uma necessidade como se um desafio. Depois desse livro de Clarice se seguiram livros após livros. Li de tudo o que esteve ao meu alcance. Se os *best-seller* eram os que me apareciam, tipo Agatha Christie, não os recusei – li de capa a capa as aventuras policiais de Hercule Poirot; li e fui levado por ele a muitos momentos bons de fantasia detetivesca; li e como não entendia daquelas linhas do cânone desenhadas nos livros didáticos saí acrescentando a lápis Agatha Christie a todas elas.

O fato é isso tudo me faz pensar acerca dessa relação perturbada entre literatura e ensino. Trata-se de uma relação que, apesar das inúmeras vezes dispostas a discuti-la, ainda carece reflexões mais acuradas. Esses fiapos de memória até agora apresentados, não tem nenhum sentido de importância se não forem para refletir até onde reside a necessidade de uma disciplina que objetive o ensino de literatura e, ainda, se não são uma resposta ao estágio porque passou e passa a o ensino de literatura, seja no ensino básico, seja no ensino superior, são, certamente, encaminhamentos que apontam para um entendimento da situação.

Já noutro momento, seguindo o discurso comum aos da literatura, afirmei que literatura não se ensina, mas se vive (OLIVEIRA NETO, 2009, p.14); quero mais tarde também voltar mais uma vez a esse entendimento. Mas, antes venho constatar, no trabalho e nas práticas de ensino enquanto professor e de professores na área de Linguagens, o desprezo para com a literatura, assumido descabidamente pelo Estado e incorporado pelos professores – já que no Brasil as aulas de Literatura são apêndices vazios e muitas vezes substituídas pelo ensino da gramática prescritiva. E tudo tem se justificado sempre pela ideia de que a literatura em si não oferece nenhum desempenho do ponto de vista prático (prático no sentido de valor de troca). Nisso tudo, é perceptível que se instala, embora não seja ainda a gênese do caso, mas se constrói, assim, mais um espaço para atuação da afamada palavra “crise”, essa que tem dominado o cenário dos

“paradoxos terminais”<sup>15</sup>, atual estágio porque passa a sociedade contemporânea, numa era de extremos – para uso de um termo do historiador Eric Hobsbawn (1995).

O que está em jogo são duas questões que merecem reflexão: primeiro, fruto de uma concepção vazia de literatura que estabelece fortes barreiras na relação literatura-mundo empírico, a própria situação do ensino; depois, fruto de um embrutecimento do ensino, historicamente voltado para o caráter de profissionalização e fruto do choque sofrido pela própria literatura num cenário móvel, onde tudo em curto tempo se torna obsoleto, o caráter de função da literatura no ensino. A partir dessas duas questões, o presente artigo busca refletir sobre os extremos dessa relação literatura e ensino: primeiro sob o viés do professor de literatura, sua prática e suas estratégias de trabalho com o texto literário, depois, o papel da literatura no ensino, para a seguir chegar a um possível denominador comum – quais as razões para um fenômeno de crise na relação literatura-ensino e que práticas são mediadoras a harmonização dos termos e, portanto, atenuantes desse fator crise.

\*

Devo voltar à sombra daquele candeeiro e à figura de meu pai contador de histórias para ler a leveza, a rapidez, a exatidão, a visibilidade e a multiplicidade que tais histórias eram portadoras. E julgo que ele empregava muito bem as máximas de Calvino (1990) porque, se tais máximas podem ser lidas como propostas do bem contar, elas tinham o efeito que lhe cabem, porque aquelas histórias conseguiam me desprender de meu estágio real e eram capazes de desenvolver minha imaginação a ponto de ser transportado para dentro das narrativas, vivê-las, e, re-vivê-las, mais tarde, nos sonhos ou nos pesadelos; tais histórias, certamente, iam, dia após dia, me modificando.

A imagem do professor pode ser tomada pela imagem do contador e a contação de história pelo ato de ler. A função do professor de literatura parece ser, em primeiro lugar, de ensinar seus alunos a ler – não no sentido de

---

<sup>15</sup> O termo é de Milan Kundera em *A arte do romance*.

decodificação dos signos, códigos, símbolos apenas, mas ler no sentido de administrar o texto literário, ter o domínio sobre seu veneno e sobre seus movimentos. As histórias que meu pai me contava só faziam sentido porque elas, mesmo que mentiras, me diziam verdades. “Ora, como o texto é ficcional, automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas *como se fosse realidade.*” (ISER, 2002, p.107). O fato de ensinar a ler reside, portanto, no como se lê, no como se fala dos livros aos alunos; está em jogo a própria capacidade íntima do professor que deve ser, no momento de leitura com seus alunos, posta nua: a sua capacidade de leitor.

Retomo aqui as palavras da crônica *De corpo perdido*, do escritor português Eduardo Prado Coelho (1992), de que, para ele, “todos os professores que ensinam a ler deviam ensinar os pequenos gestos de loucura mansa que a leitura implica. Uma verdadeira pedagogia teria de ser assim: alucinada. Alucinada, repito. E inscrevo a palavra no sentido da luz que a atravessa. Porque toda leitura implica uma concentração de luz e a noite em redor”. Entendo que o professor, então, deva ser, antes, um leitor, no sentido de vivência com os livros e, assim com é o escritor, um experimentador da língua, porque também ao professor lhe cabe, antes da função de mantenedor de um bem simbólico, a função de que sabe/deve reinventá-lo, já que a língua, como erroneamente são conduzidos a maioria dos programas de ensino, não se separa da literatura, mas é, desde sempre, logicamente, um suporte.

Meu pai me contava histórias. Os textos orais eram a base de seu projeto literário. Não me ofereceu apontamentos, esquemas prontos dos textos, mas, obtinha sucesso a medida que suas histórias iam sendo contadas. Havia nelas um jogo narrativo ou estratégia de contar que me prendia e fazia com que me deixasse levar pelos corredores da palavra e pela voz do narrador. Éramos, contador-história-ouvinte, cúmplices na empreitada. O princípio fundamental das aulas de Literatura reside no ato de leitura das obras ou de fragmentos das obras. Tal ato não deve imposto, mas deve ser descompromissado, porque a literatura exige isso de seu leitor/interlocutor. Esse é, sem dúvidas, o maior desafio: incorporar a leitura como prática de ensino; a literatura, sobretudo nos cursos do

Ensino Superior em Letras tem sido reduzida a opinião dos críticos – não aprendemos sobre o que falam as obras e por razão bem simples: não lemos literatura.

Em *Procura da poesia* Drummond (2008) já nos alertava: “Penetra surdamente no reino das palavras./ Lá estão os poemas que esperam ser escritos. [...]// Chega mais perto e contempla as palavras./ Cada uma/ tem mil faces secretas sob a face neutra (p.26). O papel do professor de Literatura, é, em segundo plano, proporcionar aos alunos a experiência estética que é a característica e se podemos falar em função, a função da arte literária. Nesse ínterim, há de se considerar que, “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos” (TODOROV, 2009, p.22); logo a literatura é discurso em tensão e não se constitui numa cadeia linear como desenham os livros didáticos, cujas intervenções podem ser facilmente feita a lápis, como eu fazia quando adolescente.

Mais: Desde Platão quando apostamos na divisão mundo real/ mundo das ideias, que desejamos um mundo cujas definições estejam apresentadas de maneira nitidamente discerníveis. E sobre essa vontade se fundam quase tudo o que nos cerca, sobretudo as religiões e as ideologias; exigimos que alguém tenha razão ou não, que alguém esteja certo ou errado. “Nesse 'ou – ou então' está contida a incapacidade de suportar a relatividade essencial das coisas humanas, a incapacidade de encarar a ausência do Juiz supremo. Devido a essa incapacidade, a sabedoria do romance (a sabedoria da incerteza) é difícil de aceitar e de compreender.” (KUNDERA, 2009, p.14) A literatura, como se funda no real da existência humana, não se presta a uma resposta definitiva a esse real; enquanto objeto estético, sua resposta reside noutra dimensão e não como toma para si um sentido meramente histórico ou moral. Na verdade, se o ensino da literatura se deixar guiar pelo jogo das formas prontas e excluindo a leitura efetiva das obras literárias e seu caráter de ambivalência, a sua relevância à formação dos indivíduos está fadada ao vazio.

Noutra margem, o papel dado ao professor de Literatura requer dele a responsabilidade de exercer a sua função de leitor-crítico – e não de sujeito repetidor da crítica. Não custa lembrar que a crítica literária é externa a sala de

aula e seu papel é subsidiário, ou seja, iluminar aqueles pontos que não forem contemplados ou alcançados no cotejo do texto por parte do professor e do aluno. Há que ser ainda desprovido de preconceitos e se deixar encharcar de ambivalências.

Desenvolver um diálogo para com o texto literário não consta ainda de simplesmente repetir o que o autor ou o que o texto diz ou escavar no texto um dito nas entrelinhas, mas atravessá-lo como se cruzasse um abismo sobre um arame até chegar ao outro lado. Sendo o texto literário e o professor elementos privilegiados na relação literatura-ensino, o desvelamento dos sentidos eminentes do texto deve ser o fim na relação e algo, portanto, alcançado mutuamente. Para isso, é evidente que o papel do professor – sempre à frente de seu aluno-leitor – consiste em fornecer “chaves de acesso” para a aquisição de tais sentidos; não que estes estejam presos no texto e devam ser libertados, mas que seu caráter, ainda que escorregadio, só é possível ser apreendido pelo estágio de aproximação ao texto. E em várias tentativas. Isso é fundamental para o entendimento da obra literária, já que cada uma é em si um universo único, dotado de dinâmica e sentidos próprios; cada obra exige do leitor um leitor diferente, que a ela se adeque; o que esse jogo de aberturas, pelo estágio de aproximação ao texto, deve proporcionar é, antes de um domínio dos sentidos, que isso é falso, é o domínio dos circuitos que constroem tais sentidos do texto.

O papel do professor de dialogar com os textos e estabelecer a leitura literária não pode ser feito como um serviço de troca (para apenas obtenção de nota numa avaliação da disciplina, por exemplo), mas a leitura literária deve ser prestada como a serviço dos próprios sujeitos envolvidos no seu processo. No fundo, o que todo professor de literatura, na sua prática de ensino, deveria incorporar, é em buscar encontrar uma resposta, senão satisfatória, ao menos convincente, à pergunta “o que a leitura pode fazer por você?”. Ao responder essa pergunta o professor estará mostrando aos seus alunos que o valor da literatura não finda no espaço da sala de aula e tampouco é produto de competição, mas é portadora de uma dimensão externa, é instrumento na construção do caráter de expressividade dos próprios sujeitos.

Não há manuais específicos do bem fazer para se chegar a essa resposta, o

que deve haver é paixão e satisfação pelos livros. Há que se ter internalizado como prática que, através da literatura, se é possível descobrir e entender coisas que o mundo comum não nos é capaz de ensinar – ou, parafraseando Hermann Broch por através de Kundera (2009), há razões que somente um romance pode descobrir e essa é única razão de ser do romance, consequentemente, da literatura; que, através da literatura, posso entrever os véus elaborados pelas ideologias a título de cercear nossos modos de existência; que, através da literatura, se fundam outras ideologias contrárias às castradoras, se fundam projetos de existência e existências outras. “Ler poemas e romances não conduz a reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas.” (TODOROV, 2009, p.27). A literatura é o mundo das possibilidades; é, sobretudo, formadora do estágio de humanos que vimos pouco a pouco, dia após dia, perdendo nas correntes fluidas da modernidade líquida – usando o termo de Bauman (2001).

Ainda acerca da ideia de manuais que permitam o aperfeiçoamento da prática e das estratégias no ensino de literatura, pelo o que ficou dito até aqui, se se pode colocar em manual, nele deverá constar, em primeira e última instância, o texto literário. E não é permitida substituições<sup>16</sup>. Esse lugar do texto literário deve ser preservado ao longo das discussões teórico-metodológicas a ponto de se tornar lugar comum. As demais informações – notas sobre autores, contexto histórico das obras, crítica literárias – são elementos posteriores à primeira e à última instância. São, por assim dizer, dispositivos capazes de fornecer dados precisos e relevantes, quando tais dados não são alcançados no trabalho de leitura literária. Para corroborar, cito o que disse Todorov (2010) quando perguntado o que deve o professor fazer para proporcionar o interesse dos alunos pela

---

<sup>16</sup> Cumpre lembrar aqui o texto *Estratégias para o ensino de literatura: a sistematização necessária*, de Rildo Cosson em que ele propõe a organização de duas sequências a título de sistematizar a abordagem do texto literário em sala de aula: a *sequência básica* e a *sequência expandida*. No interior da sequência básica há um momento chamado de *interpretação*, correspondente à fase de leitura, sobre a qual estou tratando agora, para o desvelamento da construção de sentido do texto. Acerca da interpretação, que compõe o núcleo da leitura literária, Cosson (2007) propõe que seja essa um momento de caráter individual. “Ele não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, a exemplo da leitura do resumo, nem compensado por algum artifício de intermediação, como ver o filme ou assistir à minissérie na TV em lugar de ler o livro” (p.65)

literatura: “Quando nós professores não sabemos muito bem como fazer para despertar o interesse dos alunos pela literatura, recorreremos a um método mecânico, que consiste em resumir o que foi elaborado por críticos e teóricos. É mais fácil fazer isso do que exigir a leitura dos livros” E afirma: “Eu deploro essa atitude de ensinar teoria em vez de ir diretamente aos romances, por que penso que para amar a literatura – e acredito que a escola deveria ensinar os alunos a amar a literatura – o professor deve mostrar aos alunos a que ponto os livros podem ser esclarecedores para eles próprios”.

Logo, numa segunda via, as atividades ou propostas de leitura devem incentivar o aluno a partilhar de uma experiência pessoal, deve ser dado a ele a possibilidade de diálogo com o texto e o cotejo de seu bordado, que é a linguagem enquanto feitura do tecido textual. Há que se redigir ainda nesse manual que as leituras de tais textos devem antes de ser conformadoras, sejam problematizadoras e inquietantes a ponto de abrir janelas que os ajude a compreender melhor o mundo em que vivem; que faça do texto um eterno gozo que os leve seguramente a outros abismos, mais profundos, e mais complexos de atravessarem.

Penso que, de todo esse tecnicismo que tantas vezes nós professores engendramos quando nos pomos a tratar de literatura para nossos alunos, deva ser posto de lado, pelo menos a princípio, e residir somente o interesse de levá-los a leitura desprentensiosa; sem cobranças por jogos estruturais, levá-los a um mergulho de ponta cabeça nesse outro mundo que em sendo outro é também o nosso próprio mundo. Penso que não deva ser pela imposição vinda de fora, mas pela vontade vinda de dentro de cada sujeito – vontade que deve ser instigada pelo professor de Literatura; é esse o seu papel e o papel das aulas de Literatura: fazer despertar a chama que de uma forma ou de outra nos nutre enquanto existência. É isso que está dito quando afirmamos que literatura não se ensina; é porque antes do ensino há que vivermos a literatura; é porque a literatura em si, sem moralismos, já é ensinamento.

Me parece que para falar dos livros que lemos e dos que temos em meta lê-los é bem mais cativante e significativo ao ensino de literatura do que falarmos da forma como são apresentadas as categorias de tempo, espaço, narrador etc. –

elementos importantes, mas àqueles que pretendem se embrenhar pelo estudo da literatura como especialidade. Quando se trata do ensino básico e mesmo no Ensino Superior, a literatura deve ser vista como esse elemento essencial à compreensão do homem e do mundo – entendendo-os como categorias de natureza diversa; isto é, longe de ser passatempo barato, ou não ter aplicabilidade, a literatura permite a cada sujeito uma resposta melhor sobre as inquietações do meio em que se insere e do que ele é.

\*

Depois de contemplar por diversas vezes o quadro da memória para falar das histórias que meu pai me contava quando criança, volto a ele novamente, mas agora para olhar hoje a pessoa que sou. Se as suas histórias naquele momento apenas me entretinham enquanto a hora do sono não vinha, elas foram se sedimentando até se tornarem amálgamas de minha própria personalidade. Em certo sentido posso dizer que as primeiras letras que escrevi, e mais, livro a livro que vim ler, tenham sido tudo frutos daquelas histórias. Não sei bem o que elas fizeram por mim, mas não é difícil precisar que, se não fossem elas, certamente, eu não seria, hoje, a pessoa que sou; sem elas, talvez minha vida não tivesse vindo a ser esse esboço, ainda que impreciso, e estaria no plano de tantas outras vidas que se me apresentaram no decorrer do meu tempo, vidas que sequer tiveram a oportunidade de passar à ideia de esboço e parece que muitas delas aí nesse estágio de planos permanecerão eternamente. Não estou com isso dizendo que me tornei melhor do que essas pessoas, mas que, tudo isso que hoje sou me faz ver uma coisa: quem foi meu professor de Literatura e o papel que a literatura tem desempenhado em minha vida.

Num texto intitulado *Literatura e uso* eu chamava atenção ao sentido da palavra “uso” no seu estágio mais corriqueiro, aquele que leva em consideração o sentido de “manipulação” do texto literário, sobretudo utilizado enquanto matéria no campo dos estudos da Linguagem. Dizia ainda que parece termos esquecido de que, no texto literário, o frio desenho da palavra, essa mancha em relevo no branco da malha do papel, é carregado de bocas que dizem sem dizer e são esses

dizeres o que deve ser lido pelo leitor; como já afirmei, não se trata de buscar algo escondido no texto (uma relação de sentido imanente), mas ler aquilo que o próprio nos texto diz.

Dizia, ainda no referido artigo, que o que reside no uso do texto literário está muito para além da análise, é, sobretudo, uma releitura daquilo subjacente ao processo de criação artística – sem objetivos escusos; as maravilhas do dizer, presas no silêncio rumorejante da palavra, a presença de ecos no interregno das formas, o fio de Ariadne que alinhava a obra literária às outras obras, tudo são envolvidos por essa película protetora (o dizer) e é ela que devemos quebrar, mas sem fender; o ato de fissura, que tem se tornado gesto corriqueiro quando se busca imprimir certos moldes engessadores ou extrair certas conclusões no comum desconcerto do texto literário, deve ser evitado. Mais: o uso do texto literário deve ser dotado da lucidez do que ele é por natureza, arte; arte que coloca no coração da frase as veredas toscas da vida humana, ligadas à História e à imaginação criadora. Atrelada a essência da arte, seus sentidos, múltiplos, inapreensíveis em sua totalidade, são como águas de um rio. E esses outros elementos que a ela se ligam, são como árvores que ficam às bordas, são mesmo essenciais à sua existência. Do que a mim me parece o uso deve ser como andar à procura de, ou melhor, à cata daquilo que está na superfície, no curso da corrente; o desvelamento dessa mistura de real e imaginário que se inter-seccionam na memória, re-inventa a vida para dar em literatura, tudo atravessado por uma individualidade que é coletiva, feita e refeita a todo tempo, constituindo os esboços da história das mentalidades, das correntes, crenças, hábitos, modos de pensar/ser/agir, escondidos nas frinchas do aparente incaptável, da falta presente.

Todo esse “cuidado” com o uso serve para entender qual é a função da literatura no ensino. Não é ela meramente decorativa (no sentido de enfeite, passa-tempo), quando usada para preencher horários em que o ensino de gramática beira o estágio de saturação; tampouco jogo de toma-lá-dá-cá, quando usada como simples pretexto para obtenção de nota ao fim do bimestre; nem passeio pelos bosques da historiografia, quando seu ensino se reduz à vida dos autores, escolarização e aos contextos de época; muito menos é lição de moral,

quando os textos postos à roda de leitura são aqueles que apresentam o mínimo de complexidade possível ou ainda são narrativas prenhe de estereótipos que conduzem sempre aos mesmos desfechos pré-estabelecidos e guia seu discurso pelos modelos sociais da ideologia dominante. Assim, se se pode atribuir uma função à literatura no ensino, antes ela não deve se restringir ao preenchimento de lacunas, produzindo nos sujeitos envolvidos no processo apenas sensação de conforto ou de consolo, há que introduzir questionamentos e problematizações, há que causar estranhamentos, dúvidas, já que aquilo que se pode ser atribuído como função da literatura reside não na fixidez do encontro, mas no movimento dialético de busca de uma verdade de desvelamento, pondo em evidência as categorias existenciais do sujeito e do mundo e tais categorias não são, em momento algum, facilmente compreendidas.

Se o trabalho do artista consiste em ver tais categorias, de sujeito e de mundo, à base do universo da linguagem, o ensino de Literatura deve se guiar pela aventura em torno do sentido – este que é por si só signo em rotação, inquietante; não é à toa que rege todas as obras de arte já produzidas pela humanidade. A partir daí se pode chegar ao entendimento de que o que a literatura busca é conduzir-nos a um possível conhecimento do mundo, ao mesmo tempo que revela que a natureza desse mundo é em si diversa. Cito Todorov (2009, p.65): “A arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam.” Tomando desse entendimento para a literatura, entenderemos que “a função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos do vulgo” (WILDE, citado por TODOROV, 2009, p.66).

Penso mais: ao revelar a nós um mundo novo, a literatura pode nos transformar de dentro e esse parece ser o sentido essencial que tanto se busca quando nossos alunos se questionam do porquê de estudar literatura. Se literatura não se ensina, porque ela em si já é ensinamento e antes de ensiná-la há que vivê-la, me parece que também não se estuda, se sempre na relação literatura-ensino for considerada apenas o primeiro elemento, isto é, se

considerarmos a literatura como objeto hermético – se atribuirmos à literatura a ideia fixa de exercício de linguagem que só fala de si mesma. Há que se entender que a literatura, como as outras áreas do conhecimento, é sobretudo exercício de pensar o mundo subjetivo e social nosso.

Como exercício do pensar a literatura não se reduz à categoria de manual de instrução, em que seus leitores, devam ser portados como marionetes nesse jogo (OLIVEIRA NETO, 2009b); tampouco os escritores devam ser reduzidos à figura de magos donos do destino do mundo. Não é possível, por exemplo, reduzir Dostoiévski ao papel de psicólogo quando nos põe à nossa frente, em seu clássico *Crime e castigo*, os labirintos da psicologia do sujeito, com sua essência ambivalente, dialógica; assim como não é possível reduzir ao papel de filósofos da existência Kafka ou Clarice Lispector pelo fato de engendrar em seus escritos seres mergulhados num enjaulamento de si, seres à beira de uma poética do absurdo; como também não é possível reduzir José Saramago ao papel de historiador, sociólogo ou psicólogo, por refazer em sua obra o grande coro de vozes silenciadas da história oficial e suas figuras, do eu, da culpa, do pecado, do medo, dos movimentos de alienação obliterados pela atmosfera das ideologias correntes. Mas, mesmo não os reduzindo a ciência alguma, se é possível dizer que todos eles nos põem em confronto como um imenso paradoxo: o de que, aquilo que estabelecemos como racional a todo tempo se deixa domar pelo estágio de irracionalidade pura que vai se apossando do mundo a ponto de denegrir todos os sistemas de valores adquiridos. Noutra margem, a literatura nos faz compreender a própria experiência humana cerceada numa realidade fugidia e, nesse sentido, é possível admitir que todos eles são os maiores psicólogos, filósofos, sociólogos, historiadores que temos/tivemos.

Diante disso é possível vislumbrar onde reside esse papel da literatura no ensino: o seu caráter de “utilidade” consiste, sem se reduzir a tanto, no reengendrar da esfera social, pelas vias do discurso, o diálogo, nem sempre harmônico (eu diria, nunca harmônico), em torno dos diversos problemas inerentes ao homem e sua existência no mundo. Pondo tais estatutos na ordem do discurso faz-nos refletir sobre nós próprios e sobre nossa existência possibilitando-nos refazer-nos enquanto sujeitos. Essa parece ser, senão a

principal face, uma das principais, daquela função humanizadora preconizada por Antônio Candido (1995). É em que, em meio a excessiva materialidade que aos poucos nos castra a essência de humanos que teimamos ainda em ser, em meio a excessiva carga de imagens que põe em falso a nossa própria realidade, já dita fugidia, ao se fazer matéria com questões sócio-históricas e sobretudo humanas, vem a literatura nos questionar quem (ainda) somos, o que fazemos/fizemos/faremos, ou o que buscamos e o que está inerente nesse ser, fazer e buscar. Nisso, cito Bosi (2004, p.168):

A ideologia não aclara a realidade: mascara-a, desfocando a visão para certos ângulos mediante termos abstratos, clichês, slogans, ideias recebidas de outros contextos e legitimadas pelas forças em presença. O papel mais saliente da ideologia é o de *crystalizar as divisões de sociedade*, fazendo-as por naturais; depois, encobrir, pela escola e pela propaganda, o caráter opressivo das barreiras; por último, justificá-las sob nomes vinculantes como Progresso, Ordem, Nação, Desenvolvimento, Segurança, Planificação e até mesmo (por que não?) Revolução. A ideologia procura compor a imagem de uma pseudototalidade, que tem *partes*, justapostas ou simétricas (“cada coisa no seu lugar”, “cada macaco no seu galho”), mas não admite nunca as contradições reais. A ideologia dominante não consegue ser, a rigor, nem empírica nem dialética. (grifos do autor)

A literatura, entretanto, resiste a essa falsa ordem e vai, ao contrário de tudo, estabelecer novos movimentos, propor uma nova ordem mais sã que a corriqueira. E justamente por isso é que a ideologia age sobre o senso comum a ideia de não um caráter transformador, mas “deceptivo da literatura: a obra seria finalmente sempre escrita por um grupo socialmente desiludido ou impotente, fora de combate por situação histórica, econômica, política; a literatura seria a expressão dessa decepção.” (BARTHES, 1987, p.52)

Nisso tudo há ainda um outro elemento importante necessário de retomar aqui para o entendimento da constituição do que seria papel da literatura: é que, enquanto os demais discursos são fundamentalistas, o religioso e o da ideologia, por exemplo, o discurso literário ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, não o faz por imposição mas incita o leitor a formular seu próprio entendimento da realidade: “em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu

leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo.” (TODOROV, 2009, p.78). Esse caráter nos faz ser críticos do meio que nos cerca. A experimentação estética mediada pela literatura interliga expectativas preexistentes a experiências já conhecidas e produz no leitor mudanças de horizonte (cf. JAUSS, 1994). Nesse sentido a própria personificação da literatura ao assumir o papel de questionadora é também o de desmecanização dos sujeitos e de refiguração do real; ela assume um papel que está para além do nosso alcance que é o de corretora da distância operada entre a ciência, pela sua grosseria e a vida, pela sua sutileza (cf. BARTHES, 2002).

Parece residir aqui o entendimento de que a literatura é matéria significativa no processo de remontagem cartográfica dos sujeitos e dos espaços subjetivos, dos modos e das verdades, dos desejos e das ideologias, e também na remontagem e reconfiguração dos fios e moldes da nossa própria história. Entendendo a literatura por através de seu caráter discursivo de deslocamento das esferas comuns internas e externas, seja as da linguagem, seja as da forma literária, seja as da realidade, vejo que a literatura se constitui num espaço aberto para a problematização e reflexão acerca do sujeito e das suas construções/constituições; a literatura permite o entendimento para aquilo que nós próprios somos ou deixamos de ser, isto é, o acabado e o inacabado, a reabertura dos fechamentos ideológicos operados às fronteiras dos indivíduos e a remodelagem dos roteiros estabelecidos como oficiais nas diferentes épocas.

E isso se é expresso por um jogo de tensões dialéticas: a literatura é ativa, insiste em des-construir certos discursos postos como verdades acabadas. Recbro aqui, para passar às considerações finais, dois momentos em dois diferentes textos do escritor português José Saramago, a título de, brevemente, reforçar o entendimento que venho postulando: um, é o conjunto de cenas no *Memorial do convento*, em que a personagem Blimunda, mulher e feiticeira, depois de vagar toda Lisboa a catar as vontades que poria em órbita a passarola de Bartolomeu Gusmão, cai doente de uma doença misteriosa e é curada também misteriosamente pelos acordes do cravo do músico Domenico Scarlatti; outro, é de *As intermitências da morte*, em que a Morte, personagem central dessa obra, aborta sua missão de matar quando se vê envolvida pelo dedilhar da música do

violoncelista. São dois momentos singulares que se deixam guiar pelo mesmo interesse e reforçam esse caráter de que a arte, e aqui se encaixa a literatura, pode ajudar na libertação do homem. E tudo, por uma razão muito simples: nela reside o pólo que encerra em si as dimensões da fantasia e do fabular. São esses dois momentos que apontam para o caráter da literatura: a capacidade sua para a refiguração dos sujeitos no momento em que propõe uma refiguração da própria realidade, essa que se nos apresenta seca, amorfa, repetitiva, desfigurada de sentido.

\*

Aqui chegando acho que posso responder a pergunta “o que a leitura pode fazer por você?”. Ela me ajuda a viver. Ela me faz elaborar mundos análogos à minha existência e me permite compreender melhor a mim, as pessoas e a experiência do mundo. Penso, logo, pela minha trajetória, que apesar das ausências de sujeitos com título acadêmico de professor tive a presença daquilo que só humanos podem nos proporcionar – o encantamento pela palavra, essa que é capaz de erguer e desfazer o mundo – e tive também, ainda que tardiamente a presença do livro – esse que nos abre o infinito e nos é capaz de proporcionar experiências enriquecedoras, insubstituíveis e incapazes de serem oferecidas pelo mundo real. Nos livros e, logo pela leitura, parece residir a resposta para o atual estágio de mofo de que padece a relação Literatura e Ensino. Foi do contato com o livro que fui me vendo no mundo. Foi pelo livro que vi uma janela entreaberta ao entendimento do meu eu no mundo; e tudo não se deu pelo contato vazio de técnicas de narrar ou historicismo literário que é em que são reduzidas a maioria das aulas de Literatura, isso quando não se tomam pretextos para a aplicabilidade de regras e exceções bizarras de Gramática, mas pelo contato com a própria literatura. O conjunto dessas reflexões aqui postas leva-nos a uma possibilidade: o ensino de Literatura tem como objetivo anterior a tudo o de nos fazer conhecer os instrumentos sobre o qual ela se serve, isto é, os livros. O professor deve incorporar na sua prática a leitura e o diálogo com a leitura afim de que as aulas de Literatura sejam sobretudo espaços de leitura mostrando aos alunos que pelo

poder da palavra há possibilidades de entendimento de si e do outro, há a possibilidade de outros mundos. Aulas de Literatura há que ser espaço de diálogo, sobretudo sobre livros; sem essa comunicação inesgotável corremos o risco de permanecer no estágio a que chegamos e cada vez mais nos fragilizarmos como sujeitos e como existência.

## Referências

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987 (coleção Elos).

\_\_\_\_\_. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução de Ivo Barroso. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Eduardo Prado. De corpo perdido. In: *Jornal Público*, Lisboa, 03 abril 1992.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

DRUMMOND, Carlos. *A rosa do povo*. 40 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos – o breve século XX (1914-1991)*. Tradução de Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ISER, Wolfgang. *O jogo do texto*. In: JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução de Luiz da Costa Lima. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KUNDERA, Milan. *A arte do romance*. Tradução de Teresa Bulhões Carvalho de

Fonseca. São Paulo: Companhia das Letras, 2009 (coleção Companhia de Bolso).

MOURÃO-FERREIRA, David. O reino das palavras. In: *Tópicos Recuperados – Sobre a Crítica e outros ensaios*. Lisboa: Caminho, 1992.

OLIVEIRA NETO, Pedro Fernandes de. Literatura e prática. In: *Caderno Domingo/Jornal de Fato*, Mossoró, 30 ago. 2009(a), p.14.

\_\_\_\_\_. Literatura e utilidade. In: *Caderno Domingo/ Jornal de Fato*, Mossoró, 18 out. 2009(b) p.14.

\_\_\_\_\_. Literatura e uso. In: *Caderno Domingo/ Jornal de Fato*, Mossoró, 14 março 2010, p.14.

SARAMAGO, José. *As intermitências da morte*. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

\_\_\_\_\_. *Memorial do convento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 2 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

\_\_\_\_\_. “Literatura não é teoria, é paixão” (entrevista). In: MELLO, Anna Carolina; e NIGRI, André. *Revista BRAVO!*, fev. 2010. Disponível em: <[bravonline.abril.com.br/conteudo/literatura/tzvetan-todorov-literatura-nao-teoria](http://bravonline.abril.com.br/conteudo/literatura/tzvetan-todorov-literatura-nao-teoria)> Último acesso em 10 de fevereiro de 2010.

# Literatura, suas abordagens, métodos e avaliações: quando estudar dá prazer

Carlos Gildemar Pontes

## Introdução

Um dos maiores desafios para o crescimento de um país é, sem dúvida, a formação de leitores. Escolas, indústrias, sindicatos, governos, igrejas e outras formas de dar consistência a uma nação precisam de uma população de leitores para não precisar de consertos e remendos na cidadania.

E tudo necessariamente tem que se originar no texto literário. E não há como formar uma consciência lendo uma receita de bolo, uma bula de remédio ou um manual de utilização de um aparelho eletrônico. Textos resultantes dessas linguagens são puramente técnicos, que dependem de uma compreensão maior, de uma estrutura mental acumulada no conhecimento da língua e seu uso pelas linguagens nela construídas. E desde a invenção da imprensa que a memória e o conhecimento expresso pela oralidade foram tendo como suporte, para a manutenção de muitas mais memórias, a escrita. O texto, sem eliminar o conhecimento não textual, passou a ser a referência universal para a manutenção do conhecimento acumulado pela humanidade. Como resultado, a literatura é o suporte por onde devemos iniciar qualquer reflexão sobre o homem, sua cultura e sua origem no campo das mentalidades.

Toda e qualquer experiência humana pode ser repetida, embora não possa

ser refletida e experienciada da mesma maneira por povos distintos. Tratemos aqui de discutir a literatura e as diversas formas de compreensão e apreensão da sua essência pelos leitores obrigatórios: o povo da área de Letras.

Muito se tem tentado exprimir teoricamente sobre o estatuto literário do texto e suas formas de aprendizagem. Do prazer de ler o texto à obrigação de estudá-lo vai uma distância que pode se tornar um tormento e um afastamento da sua compreensão. Ensinar literatura é algo que não pode se prender a um só método, aliás, todo e qualquer método é válido, como a relação inversa também pode ser aplicada. Nenhum método pode abarcar a apreensão e o estímulo da leitura do texto literário por este ser, antes de tudo, uma forma de conhecimento que abrange a apreensão da linguagem como suporte da língua. Basta passar uma vista nos compêndios de história da literatura brasileira para se ver que a discussão gira mais em torno da literatura como representação do que como arte em si. O fenômeno literário passará ao largo, concebido como estranho ao universo que representa. Não se trata aqui de um conceito puro e simples, literatura é representação, ou reflexo, ou estrutura mental mediada pela arte etc. Porque aí teremos que discutir o conceito de arte, de linguagem, de sociedade, de homem, enfim, de humanidade, em determinado contexto sob determinadas condições estruturais. Então o círculo giraria sem parar, fazendo com que o ponto de partida dependesse do indivíduo, do leitor, do profissional das letras, do professor. Cada um destes tendo conhecimentos, expectativas e caminhos circulares diferentes do fenômeno literário. Portanto, o método de trabalho analítico da literatura não pode ser o mesmo aplicado para o ensino da literatura ou da leitura despreziosa, feita por prazer. E como a literatura provoca um prazer mais espiritual e psíquico do que físico ou material, é preciso discutir formas diferenciadas de cercá-la sem deformá-la em cercas acabadas. A posse no caso não pode se transformar em propriedade.

### **Ler é um ato de conhecer – o lado do escritor**

O conhecimento da língua ou de qualquer manifestação da cultura tem sido uma obrigação mais do que um prazer. Aprende-se para uma finalidade

específica. A prova para o estudante, a profissão para o trabalhador, a sociabilidade entre os homens ou simplesmente o conhecimento para o poder são meios para manutenção da cultura. O livro, artefato do saber, só diz algo de si numa cultura letrada, profissional, sociabilizada, detentora de um grau de desenvolvimento tecnológico superior e minimamente justa, onde o bem estar social é uma prática e não uma conquista a ser almejada. Ou seja, ler depende das condições existenciais, que são frutos das condições materiais e sociais.

A discussão sobre leitura ocupa ou deveria ocupar as preocupações dos profissionais da escola em todos os níveis. Pena que muito pouco se tem feito para minimizar o flagelo da falta de leitura.

Do lado do mercado editorial a relação é entre o produto e o lucro. Só é bom escritor quem produz lucro. Não existe a figura do leitor e sim do consumidor. Isso faz com que a surpresa de revelações na arte da escrita tem sido cada vez menor. É preferível investir em autores que trocam de títulos e se mantém no ranking dos mais vendidos, do que integrar novos autores ao mercado editorial. Há exceções, ainda. Escritores que surgem ligados às instituições que têm como suporte atividades ligadas a difusão cultural, caso das Instituições de Ensino Superior e dos Grupos e Revistas Literárias que cumprem o papel de agregar nomes consagrados com iniciantes. Afora isto, raros são os que conseguem furar o bloqueio do isolamento. E aí reside um problema de fundo eminentemente estrutural. Faltam políticas públicas que centrem suas ações no sujeito produtor de arte. Não são poucos, mas muito longe de serem suficientes, as Feiras de Livros, os Seminários Temáticos, os Congressos de Literatura, os Encontros diversos que trazem em seu bojo a focalização do escritor, do livro e do leitor. Mesmo assim, são pouquíssimos os escritores que participam, por fatores que vão desde a falta de condições econômicas para deslocamento e inscrição até a filtragem equivocada que elimina o escritor ou simplesmente o distanciamento entre teoria e prática, por que trazer um escritor para falar coisas que a maioria do público não irá ler.

O escritor fica impedido de se mostrar, de interagir com o público, de se integrar ao contexto mais amplo das relações culturais. Evidente que se fala dos que têm obras. Os que não publicaram livros ainda, sequer são considerados

escritores, mesmo que publicações esporádicas em jornais e revistas já os credenciem ao universo mais estrito da literatura.

### **A reversão do caos: o sistema não lê ou a cultura precisa de educação**

Ainda vejo minha infância como um tempo de livros e sonhos. Nos livros eu fabricava sonhos e nos sonhos que eu não sabia ler via as alegrias e as tristezas do coração. Eu sentenciava meus sonhos a correrem comigo no quintal de casa, iluminava-os no galho mais alto do cajueiro. E dali eu os alçava para o infinito.

O tempo ia passando e a escola substituindo sonhos por deveres, muitos dos quais enfadonhos, mas era preciso mostrar o boletim para meus pais. E poucas vezes eu tive oportunidade de aprender a arte de sonhar na escola. Gostava de desenhar, pintar, escrevinhar uns versinhos... e olhar os cabelos negros da morena que sentava à minha frente.

Hoje a escola está repleta de teóricos e suas teorias mirabolantes. Escreve-se sobre a solução de tudo que é problema, menos do que é fruto da escória indigesta da política centenária que sufoca a escola e o seu agente principal, o professor. Quem de sã consciência diria a um filho seu que vá ser professor? E olha que eu dou aulas num Curso de licenciatura de uma Universidade Federal. Então, como pensar na escola sem professor, sem educação, sem cultura? E por que relacionar os três? É porque fica difícil conviver com a escola atual sem os ingredientes necessários para que os livros e os sonhos voltem a reinar no ambiente escolar.

Há cerca de onze anos um professor do antigo primário me deu uma lição de como era antes, e olhe que foi apenas uma conversa amena, numa posse de diretoria de um clube de serviço. O mestre falava com segurança de autores que a maioria dos professores e estudantes nunca terão “tempo” de ler. E foi uma conversa embalada pela erudição do professor aposentado que vez por outra lamentava o hoje de anos atrás. Posso daí fazer algumas perguntas que ficarão sem respostas. Qual o professor, independente da disciplina, está levando Shakespeare e José de Alencar para sala de aula; Salvador Dali e Di Cavalcanti; Tchaikowsky e Villa-Lobos; Michelângelo e Aleijadinho; Brecht e Qorpo Santo;

Spielberg e Glauber Rocha; para citar apenas dois, um estrangeiro e um brasileiro que se destacaram em cada área artística. E não se pode pensar que isso é função de Educação Artística, por que até os professores desta disciplina estão precisando ser apresentados a muitos dos gênios da arte.

Para que se chegue a sentir uma necessidade da arte, incorporá-la aos nossos hábitos diários, é fundamental que seja inserido na educação formal uma educação cultural que transforme o homem num profissional humanizado e num cidadão responsável. A escola deve ter como princípio, além da transmissão, a criação e a difusão da cultura e do saber em função da liberdade do povo.

Cabe mostrar a noção de atividade cultural que teve o *IV Plano de desenvolvimento Francês*:

O desenvolvimento cultural de uma sociedade, em um dado momento de seu desenvolvimento econômico e social, deve expressar a qualidade das relações do homem com essa sociedade; isto é, o grau de autonomia do indivíduo, sua capacidade de situar-se no mundo, de comunicar-se com seus semelhantes e de participar melhor da sociedade, podendo, ao mesmo tempo, liberar-se. Nessa perspectiva se trata de optar por um certo número de valores individuais e coletivos que tornem o desenvolvimento cultural a finalidade das finalidades (HERRERA, 1977, p.1-2).

Esta noção de atividade cultural está diretamente ligada à qualidade de vida do homem. Entenda-se, por isto, qualquer atividade cultural capaz de “redimir o homem da alienação que lhe foi imposta por uma sociedade cada vez mais industrializada, tecnificada e urbanizada”.

Se na América Latina sofremos por falta de políticas culturais definidas, dentre a falta de outras políticas, no Brasil, particularmente, não há qualquer política séria e eficaz para a valorização da cultura. Com um enorme agravante de que os meios de comunicação de massa exercem uma influência devastadora sobre os meios tradicionais de cultura: o livro, o teatro, o museu, o cinema estão sendo superados pelos meios multimídias. Para que qualquer tipo de conhecimento seja transformado na/pela escola gerando novos conhecimentos, é necessário fortalecer o elo principal deste processo: o professor.

Neste contexto escolar, em que a educação que parte da escola poderá voltar a ela através da prática educacional de seus educadores, será preciso um

permanente compromisso destes educadores com a sua formação crítico-humanística e com o contexto sociocultural em que estejam envolvidos.

O ponto de partida de uma grande tomada de consciência, dos que participam direta ou indiretamente do processo educacional, será através da participação do educador na problemática social com uma atitude política frente à realidade; a reestruturação dos currículos escolares, construídos pelos diversos segmentos educacionais interessados e a associação da cultura à educação.

Precisamos formar leitores, pesquisadores, cientistas, escritores, artistas, já desde o ensino fundamental, para não nos transformarmos num país de povo demente, como quer a maioria dos nossos governantes.

Educar-(se), antes de tudo, é saber dividir a cultura com os que, de alguma forma, são impedidos de ter acesso a esse bem universal que é a educação. Sem isso, corremos o risco de uma acefalia generalizada. Mais sério ainda, contribuiremos para a formação de uma cidadania de papel.

### **Leitores de menos, o desafio de ler**

A maior parte das licenciaturas na Universidade está repleta de estudantes da classe menos favorecida. Estes estudantes, se devidamente aproveitados pelo mercado de trabalho, tornar-se-ão profissionais em escolas de diferentes níveis, a maioria delas capengas. A sua formação cultural será pensada insuficiente para que eles participem de um processo que leve mais alunos pobres a competirem em pé de igualdade com os alunos ricos, que favoreça o ingresso de alunos carentes nas Universidades públicas, nos IFs, nas Escolas Agrotécnicas ou nas Escolas Militares. O universitário, no geral, não lê, não participa da vida acadêmico-estudantil, portanto, não estará habilitado para repensar a sua prática e tenderá a reproduzir o que vem de cima para baixo via MEC e Secretarias de Educação dos estados e municípios. Então como pensar o ensino da leitura e da literatura em cursos de licenciaturas e, em particular, em cursos de Letras?

Qual o professor, independente da disciplina, está levando Shakespeare e José de Alencar para sala de aula; Salvador Dali e Di Cavalcanti; Tchaikowsky e Villa-Lobos; Michelângelo e Aleijadinho; Brecht e Qorpo Santo; Spielberg e

Glauber Rocha; para citar apenas dois, um estrangeiro e um brasileiro que se destacaram em cada área artística. E não se pode pensar que isso é função de Educação Artística, por que até os professores desta disciplina estão precisando ser apresentados a muitos destes gênios da arte.

Para que se chegue a sentir uma necessidade da arte, incorporá-la aos nossos hábitos diários, é fundamental que seja inserido na educação formal uma educação cultural que transforme o homem num profissional humanizado e num cidadão responsável. Caímos, portanto, no velho dilema, o problema está na estrutura educacional como um todo, a escola não cumpre mais o seu papel de formar cidadãos, quiçá leitores.

Precisamos formar pesquisadores, cientistas, escritores, artistas, já desde o ensino fundamental através da prática maciça de leitura, para não nos transformarmos num país de povo demente.

Alguém ousaria comparar a literatura francesa com a literatura paraguaia? Ou o esporte na Alemanha com o esporte no Senegal? Ou a tecnologia japonesa com a tecnologia do Haiti? Ou até mesmo a saúde de Cuba com a saúde de Honduras? Evidente que não. Os países que aparecem em primeiro plano investiram e investem nos setores sociais básicos, os restantes têm construído cidadãos no papel. Como fazer para virar esse jogo adverso em que se encontra a educação e principalmente a formação de professores? Vamos ver agora uma experiência executada no Curso de Letras, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, em Cajazeiras.

### **De frente com a literatura**

A experiência de trabalhar novas formas de avaliação condizentes com as conquistas tecnológicas e os reclames da sociedade atual tem sido um desafio de professores e teóricos da educação. Como professor de vários níveis de ensino ao longo da minha profissão, defrontei-me sempre com o problema da avaliação. Como realizar uma avaliação que afastasse o nervosismo, a cola e o medo do fantasma da reprovação? As muitas formas utilizadas para avaliação trabalhadas pela maioria dos professores na Universidade gira em torno da prova escrita, do

seminário e de trabalhos em equipe. Venho utilizando estas formas avaliativas e percebo que a aprendizagem não está correspondendo às notas obtidas pelos alunos. As provas ainda são a melhor amostra do rendimento. Os seminários e os trabalhos escritos em casa estão começando a dar mostra de ineficácia. Os primeiros, geralmente feitos em equipes, demonstram uma fragmentação cada vez mais crescente do conteúdo a ser trabalhado. Um grupo de três ou quatro divide o tema em três ou quatro partes e cada aluno dá conta apenas do seu pedaço, muitas vezes sem saber sequer o que o outro vai tratar; quanto aos demais ouvintes não liam nada além dos seus pedaços de conteúdos. Os segundos, trabalhos em equipes, parecem mais uma colcha de retalhos na base do CTRL C – CTRL V. O que fica ao final, para quem avalia, é uma sensação de que algo está errado em nós, na disciplina ou no método, já que culpar os alunos é o caminho mais fácil. Ao longo dos últimos dez anos venho trabalhando desta forma, e alternando seminários com elaboração de artigos, composição de jornais e a formação de intérpretes de poesia. Disso resultou o *Jornal Relaxe e Leia* e o Grupo Verso ao Vento, ambos criados a partir de avaliações feitas em turmas do Curso de Letras da UFCG/ Cajazeiras. Percebi que o que servia para uma turma não era aproveitado por outra, além do que é difícil permanecer na mesma turma todos os semestres para acompanhar a evolução do processo avaliativo implementado em um semestre.

Das dificuldades às soluções. Parti para uma proposta radical numa turma de Literatura Brasileira IV, do sexto período de Letras noturno, composta de 32 (trinta e duas) alunas. O conteúdo programático ia de Vanguardas Europeias ao Romance de 30. Era fácil e cômodo manter a tríade avaliativa prova, seminário, trabalho em casa. Mas era insuportável ver cada vez mais alunos indo para a prova final sabendo cada vez menos. Resolvi adotar um sistema semelhante aos *Quiz* de TVs. Alguém é perguntado e se não responder passa para um grupo que disputa prêmios com o entrevistado ou simplesmente cumpre o papel de eliminá-lo. Criei o DE FRENTE COM A LITERATURA, jogo de perguntas sobre os temas trabalhados em sala com a ajuda da monitora da disciplina. O jogo consistia primeiro em fazer valer a palavra JOGO na sua finalidade precípua que é o ludismo, portanto, estamos alterando o sentido da avaliação para jogo, onde se

podia ganhar ou perder, com a possibilidade de se recuperar das perdas nos jogos seguintes.

Estratégia: Superadas as desconfianças e as resistências iniciais, principalmente quando as alunas eram “obrigadas” a ler o mesmo assunto, sempre trabalhado na aula anterior, passei a sortear a aluna que viria a ser sabatinada pelas perguntas que todas haviam feito (entre oito e dez perguntas); depois, cinco destas perguntas eram feitas aleatoriamente e, para cada acerto, ganhava-se 1,0 (um ponto); para cada erro, perdia-se 0,5 (meio ponto). Caso a aluna não respondesse a pergunta da vez, tornava-se a fazer a pergunta para o restante da turma e quem acertasse ganharia um ponto. Portanto, os possíveis 2,5 (dois e meio) pontos perdidos poderiam ser recuperados quando ela fosse para a platéia. A aluna saía ao final entre 2,5 (dois e meio) e 5,0 (cinco) pontos, tendo os 5,0 (cinco) pontos restantes para atingir a nota máxima acrescidos com um estudo dirigido em sala. Então, mesmo que ela não respondesse as cinco perguntas e fizesse o estudo dirigido teria nota 7,5 (sete e meio), acima da média. E qual seria, pois, o benefício? É que, para ser sabatinado ela teria que elaborar as perguntas, se postar diante das outras para ser inquirida e sair do jogo com nota suficiente para passar por média. O fator principal é que ela deveria ter lido os textos para participar do jogo. Sendo esta uma das notas, a mais dinâmica, mantive a prova escrita, como sendo a nota do equilíbrio e indiquei a composição de uma revista feita em equipe, que pudesse ser trabalhada em casa, com o auxílio do CTRL C – CTRL V, porque se tratava de um trabalho de relaxamento para contrabalançar a tensão da prova e a dinâmica do jogo. Essa revista deveria imitar uma revista ou jornal literário e deveria versar sobre um dos temas da disciplina. Por exemplo, A Semana de Arte Moderna. Toda e qualquer informação seria válida. Datas, história, integrantes, manifestos, quadrinhos, palavras cruzadas, caça palavras, fotos, tudo que pudesse ser copiado (desde que indicada as fontes), parafraseado ou composto da própria lavra da equipe.

No último dia de aula, depois de vencidas as etapas de avaliação, partimos para uma avaliação final da disciplina, agora sem a obrigatoriedade da nota, visando mensurar a experiência do DE FRENTE COM A LITERATURA.

Uma das gratas e prazerosas surpresas foi a auto-avaliação realizada pelas

alunas. A maioria exultou o jogo como sendo um dos melhores momentos já vivenciados no Curso em termos de aprendizagem. Era como se houvesse um antes e um depois do JOGO, sendo este um marco fundamental para que elas aprendessem literatura e lessem os livros que ouviam falar desde o início do curso sem, no entanto, terem tido tempo para ler.

Para mim, dentro da natural heterodoxia em que venho pautando minha postura de divulgar a literatura além das salas de aula, ficou a satisfação de saber que Ler, no Curso de Letras, passou a ser uma obrigação de menos e um prazer demais.

### Referências

HERRERA, Felipe et al. *Novas frentes de promoção da cultura*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/MEC/DAC, 1977.

PONTES, Carlos Gildemar. *Relaxe e leia*. Cajazeiras: Curso de Letras UFCG, 2008.

\_\_\_\_\_. *Verso ao Vento*. Cajazeiras: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Atividade Artístico-Cultural da UFCG. 2008/ 2009/ 2010.

# Texto literário: para além do recurso didático nas aulas de língua

Regiane Santos Cabral de Paiva  
José de Paiva Rebouças  
Maria Lúcia Pessoa Sampaio

*[...] é na literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude.*  
Geraldí

Na trilha que se faz ao longo do trajeto do ensino de língua, notamos que a inserção do texto ainda se faz de maneira tímida e melindrosa por parte de alguns profissionais de ensino. Em se tratando do texto literário especificamente, os entraves aumentam, pois ainda não sabemos como, quando e onde cabe empregá-lo no contexto de sala de aula, seja para o ensino de língua estrangeira, seja para o de língua materna, devido a sua suposta complexidade e conjetura estética. No entanto, antes de pretendermos descrever atividades com este tipo de texto, faz-se necessário percorrermos as sendas por onde o texto delineou seus primeiros assomos, para então verificarmos como ele se comporta nos estudos atuais, sobretudo, no que diz respeito ao contexto ensino-aprendizagem de uma língua. A priori, temos a pretensão de, depois de fazer as constatações da funcionalidade do texto literário, desmistificar seu caráter de mero recurso didático para um lugar de possibilidades. Sendo assim, pretendemos promover essa reflexão e motivar os nossos companheiros de jornada a uma tomada de atitude em prol da melhoria e construção do conhecimento.

## Texto e as metodologias de ensino de língua

Antes de mergulharmos no universo extraordinário do texto literário e perceber suas contribuições para o ensino de um língua, seja ela materna ou estrangeira, é preciso que nos voltemos a séculos anteriores para verificarmos em que momento o texto passou a fazer parte da metodologia de ensino.

Fazendo esse percurso, conferimos que, mais ou menos do sec. XVII ao sec. XIX, o estudo do latim clássico constituía a base das metodologias de ensino de línguas em meio institucional. Neste sentido, o texto literário era considerado modelo do sistema lingüístico e, através dele, o vocabulário e a gramática se constituíam como os objetivos imediatos do ensino de língua. Presenciamos então, uma *pedagogia do modelo*<sup>4</sup> cuja abordagem é analítica e as ferramentas se concentram nas antologias de textos ou até mesmo nas obras completas. Desta maneira, damos-nos conta de que o texto literário se limitava a uma prática de ensino de língua restrita unicamente ao universo do código lingüístico e pela busca de um modelo perfeito da língua. Nesta metodologia tradicional, a língua é vista como um conjunto de regras e exceções gramaticais, em que a aprendizagem se dá por um processo dedutivo e sem qualquer interação entre professor e estudante. Esta concepção de ensino de língua acabou sendo aplicada também no ensino de língua materna até meados do sec. XX e o mais lamentável é perceber que ela ainda está sendo aplicada em algumas salas de aula no nosso país, sem levar em conta que o latim se trata de uma língua morta, enquanto que a materna ou a estrangeira são línguas vivas.

Afastando-nos um pouco do foco da metodologia tradicional, relembremos o estudo da língua com base no curso proposto pelo mestre genebrino, Saussure. Segundo ele, a língua era vista como um fenômeno social, mas era analisada como um código simplesmente, interessando-lhe apenas o sistema e a forma, sem levar em conta a sua realização na fala ou no seu funcionamento em textos. Após esta instância, notamos o estruturalismo de Bloomfield que se dá de maneira eminentemente analítico e descritivo, centrando-se no estudo da morfologia e da sintaxe a partir da frase como unidade máxima analisável. Neste sentido, empregavam-se os métodos de redução, que

permitia decompô-la em seus elementos constituintes imediatos, até chegar ao morfema, unidade mínima indivisível. Aparte disso, Chomsky reagiu a essa forma estruturalista dos distribucionalistas e passou a analisar as estruturas (sintática, fonológica e semântica) das orações em dois níveis: o profundo e o superficial para indicar as transformações produzidas ao se passar de um nível para outro e as regras que regem as transformações.

Observamos nessas últimas concepções, que o estudo da língua ainda se dá num recorte que se limita ao contexto frasal. Felizmente, após o estruturalismo, rechaça-se o limite frasal e o texto passa a ser visto como unidade de comunicação.

[...] o texto pode ser concebido como um resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação. (KOCH, 2007, p.26)

Neste caso, a presença do texto, seja qual for o gênero ou o tipo, desestabiliza uma prática cristalizada no ensino de línguas e contribui para que o aluno desenvolva uma melhor competência linguística. Inclusive, Bakhtin (1984) argumenta que os gêneros textuais fundem a possibilidade de comunicação, constituindo-se assim, nas relações de ensino-aprendizagem de uma língua.

Afirmar que o ensino de língua deve dar-se através do texto, segundo Marcuschi (2008), é hoje um consenso tanto entre os lingüistas teóricos como aplicados. Ele acrescenta que “A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isso é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar o texto” (2008, p.51). Orienta, especialmente, que através dos textos é possível trabalhar:

a) as questões do desenvolvimento histórico da língua; b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado; c) as relações entre as diversas variantes lingüísticas; d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua; e) a organização fonológica da língua; f) os problemas morfológicos em seus vários níveis; g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais; h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas; i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário; j) o funcionamento

dos processos semânticos da língua; k) a organização das intenções e os processos pragmáticos; l) as estratégias de redação e questões de estilo; m) a progressão temática e a organização tópica; n) a questão da leitura e da compreensão; o) o treinamento do raciocínio e da argumentação; p) o estudo dos gêneros textuais; q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto; r) o estudo da pontuação e da ortografia; s) os problemas residuais da alfabetização. (ibidem, p. 51,52)

Ratifica, inclusive, que esta relação não se esgota nestes itens e que muitos outros aspectos são facilmente imagináveis. No entanto, deixa claro que o trabalho com o texto não há de resolver todos os problemas relativos ao uso da língua e que tão pouco é para reduzi-lo a um mecanismo de motivação para o ensino. Reconhecemos que todas estas questões ainda se encontram no âmbito lingüístico, todavia cabe adiantar que o emprego do texto literário, particularmente, alcança as dimensões extralingüísticas.

### **Texto literário e ensino de língua**

Delineando nosso pensamento em direção ao texto literário (doravante TL), Santos (2007) norteia que o primeiro passo para que se empregue esse tipo de texto é diferenciar uma linguagem não literária da literária, tendo em vista que a primeira tem uma finalidade prática; enquanto que na segunda, não só os conteúdos são importantes, mas também a forma, que pode se apresentar em prosa ou em verso. Ressalta que quando o professor deixa de trabalhar com o TL em sala de aula, está impedindo que o aluno desenvolva o conhecimento da organização textual,

[...] pues el texto literario forma parte de una categoría de tipología y muchas veces utiliza otra tipología específica para describirla conforme su subjetividad. Esa práctica permite al alumno percibir que dentro de una sociedad se utilizan los textos para diferentes objetivos y contribuye tanto para el incremento de su conocimiento intertextual como de su competencia comunicativa [...] (idem, p.35)

Tomando o universo da literatura, o artigo proposto por Knuppel (2009)<sup>5</sup> ressalta que:

A literatura torna as pessoas críticas, criativas, capazes de assumir com responsabilidade e coletivamente a missão da transformação do meio social, pois é uma forma de expressão que pode acontecer através do mito, de estórias, de contos, de poesias, enfim, é um patrimônio cultural. (p. 129)

A partir disso, ela propõe um desdobramento da leitura através de uma sequência didática para o emprego do gênero poesia como sugestão de trabalho com o TL. Este estudo e aplicação deram-se nas aulas de *Literatura na educação básica* no curso de letras da UNICENTRO, campus de Santa Cruz. Segundo ela, reconhecer a literatura como um bem cultural

[...] é uma forma de inserção social e de produção de conceitos, pois a leitura, vista de uma perspectiva ampla e dinâmica, desacomoda o indivíduo, que passa questionar e criticar, aumentando sua capacidade de compreender o que ocorre a sua volta. (KNUPPEL, 2009, p.144)

Numa outra investigação feita pela pesquisadora Sampaio (2008), percebemos seu interesse em verificar como o texto literário se apresenta nos planos de língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental na região do Alto-Oeste do Rio Grande do Norte. Segundo suas conclusões, os tais planos privilegiam os aspectos gramaticais na seleção dos conteúdos e ignoram a utilização do TL, apesar da orientação dos PCN's enfatizar a importância do seu uso, acreditando que ele possibilita o alargamento dos horizontes do leitor e do aspecto ficcional que propicia a pluralidade de interpretações.

Também verificamos que nas últimas décadas, um olhar mais significativo tem se dirigido ao emprego do texto literário nas aulas de língua estrangeira. De maneira mais aplicativa e direcionada, em Pita (1999), constatamos uma proposta didática a respeito do uso da poesia (*texto literário*) como um recurso para as aulas de espanhol como língua estrangeira. A atividade proposta em cada poesia escolhida está orientada sob quatro aspectos: técnica empregada, tempo aproximado, habilidades e objetivo. A autora ressalta ainda que, valorizar o texto literário significa re-valorizar a Literatura e que este gênero é um material rentável - desde o ponto de vista didático - numa aula de ensino de LE.

O estudioso espanhol, Fillola (2007), tem desenvolvido trabalhos no

sentido de valorizar os materiais literários nas aulas de língua estrangeira, acentuando seus dois constituintes: um funcional (visto, por exemplo, como um expoente cultural, um recurso motivador e estimulante para a compreensão da variedade discursiva, um recurso que apresenta a diversidade sócio-cultural, entre outros); e outro didático, dividido em objetivo geral (ampliar competências e habilidades) e objetivo de formação.

Este assunto também compõe um estudo mais apurado, como é o caso da professora Cleudene Aragão<sup>6</sup> que desenvolveu sua tese de doutorado a respeito da literatura como recurso no ensino e como formador de leitores. Seu estudo compreende desde um diagnóstico feito no curso de Letras/espanhol da UECE até uma proposta de inovação. Ela recomenda que a valorização do texto literário seja enfatizada nas disciplinas de literatura do curso de Letras para que o aluno – futuro professor – se dê conta da sua importância para o ensino de língua espanhola.

Diante destas constatações, faz-se necessário para a nossa prática como educador, nos voltarmos para a sensibilidade do texto literário, pois através dele, descobrimos um diversificado universo lingüístico, cultural, histórico, social e político. Sem contar, que nos permite estreitar uma relação mais próxima com nossos alunos, permitindo-lhes mergulhar num universo íntimo, além de dar-lhes a oportunidade de se revelar como gente; como ser pensante e crítico.

Texto literário: além de um recurso didático

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.(FREIRE, 2009, p.12)

A leitura em Paulo Freire nasce como um processo biológico que o acompanha desde os primeiros sentidos de vida, desde a infância, e o acompanha por toda sua trajetória, transmutando-se na simbiose – homem/literatura ou literatura/homem – e que ele conceberá como “ato”, no sentido mais amplo da palavra: não aquilo que se fez, mas aquilo que se está fazendo. O “Ato de Ler” é,

portanto, um processo contínuo e inesgotável que se faz a todo o momento e que se constitui como ação contundente da construção intelectual, sociológica, política e porque não dizer metafísica do indivíduo, enquanto ser vivente e convivente deste mundo dito concreto. Se em Paulo Freire (2009) entendemos a literatura como arte que o afasta da “(...) memorização mecânica da descrição do objeto” (p.17), talvez seja hora de nos perguntarmos de que maneira estamos lendo os textos que nos chegam às mãos ou os textos que se criam em nossa volta – seja como cidadãos comuns ou como educadores. O ato de ler jamais pode ser caracterizado como uma decodificação de signos ou alívio de carga semântica, um ato mecânico ou gutural, pois “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala”. (FREIRE, 2009, p.17)

Se o escritor Marcos Rey dizia que a “Literatura não se tira do nada. A vida é a fonte”<sup>7</sup>, o filósofo Edgar Morin endossa esta assertiva definindo-a como “escola da vida: [...] escola da qualidade poética da vida, da emoção estética e do deslumbramento” (MORIN, 2000, p. 48-9). Esse tipo de texto, o literário, é como um pássaro na mão, que pode voar no infinito azul do céu ou envelhecer dentro de uma gaiola cantando diuturnamente os mesmo versos de uma única canção. A mão é a do professor, assim como a decisão; o aluno pode ser o céu ou a gaiola. Pelo contexto literário, o profissional poderá transferir para o educando os seus valores mais humanos e desenvolver neles um sentido mais amplo de vivência pela experimentação do outro e não limitá-lo apenas a atividades de decodificação e exploração do vocabulário. Se se atribui ao texto literário este emprego mecânico e limitado da leitura como processo de unir palavra por palavra, simplesmente, para se chegar ao assunto do texto, o professor deixa de realizar o proposto por Morin (2004), “O professor seria aquele capaz de ajudar o aluno a descobrir suas próprias virtudes, verdades, limitações, aquele capaz de despertar o sonho para viver a realidade.” (p. 54-5).

Aprisionar a literatura como mero *recurso didático* é negar-se a si mesmo e negar ao aprendiz o direito de aprender com liberdade. Cabe aqui interromper este percurso e esclarecer que o recurso didático se trata de um recurso físico

utilizado com maior ou menor frequência em todas as disciplinas e, de acordo com sua classificação<sup>8</sup>, no campo pedagógico estariam incluídos: o quadro, flanelógrafo, cartaz, gravura, álbum seriado, slide, maquete. Retomando a questão iniciada na abertura do parágrafo, quando o gênero literário é subutilizado como referência para apontamentos gramaticais, ele perde sua função, tornando-se objeto decorador. O acesso ao texto literário só é possível através da leitura, mas o professor evita-o atribuindo sua funcionalidade às aulas de literatura.

As contribuições do Texto Literário (TL) para o ensino da língua – materna ou estrangeira – não se limitam aos aspectos da estrutura lingüística, mas passa a ser “um ‘recurso’ (*grifo nosso*) motivador e estimulante para a compreensão da variedade discursiva e para a aceitação da diversidade sócio-cultural” (FILLOLA, 2002,p.143). Como componente do contexto curricular e material autêntico, o TL, por ser registro da estrutura da língua, amplia no aluno sua competência lingüística, sua compreensão e expansão oral e escrita. Esta aquisição se dá, porque no TL temos amostras de uso da língua em seus mais diversos usos. Para isso, é preciso desenvolver atividades e habilidades de leitura, permitindo que o significado do texto seja em si mesmo um procedimento ativo e significativo de aprendizado.

Quando do ensino de Língua Estrangeira (LE), o TL assume funções ainda mais determinantes, com diferentes possibilidades de formação. Segundo Fillola (2002, p.142) “O texto literário apresenta dados de valor cultural, pragmático e sociolingüístico”. Explorar este aspecto cultural numa aula de língua é permitir que o aluno tenha acesso aos costumes e a configuração de determinadas cidades, regiões ou países, aumentando assim, a bagagem de conhecimento sobre o universo que o cerca. O âmbito pragmático representa o universo literário propriamente dito, em que o professor desenvolve no aprendiz a competência literária explorando o discurso, a forma e o conteúdo. O campo sociolingüístico, se bem explorado pelo profissional de ensino, revela aos estudantes diferentes registros de uso da língua, denunciando a região, a classe social, o grupo a que estes participantes do TL pertencem. Reforçando este

último valor, encontramos nos PCN's as competências que devem ser alcançadas pelos alunos de ensino de língua estrangeira:

Saber distinguir entre as variantes lingüísticas; escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar; compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; [...] (PCNs, 1999, p. 52)

Percebemos com isso, que o TL é fonte para que o aluno adquira, através da orientação do professor, estas exigências tão bem propostas para o ensino de língua estrangeira e que se adequam perfeitamente ao ensino de língua materna.

Concluindo este pensamento, para SANTOS (2007), o TL é bastante proveitoso quando o objetivo do aprendizado se faz na interação: “[...] pois também permite ao professor o ensino dos conhecimentos, valores e atitudes interculturais, permitindo ao aluno perceber a diferença entre os da sociedade em que vive e os da língua meta” (idem, p.36). Desta maneira, o TL permite que os laços entre os estudantes e professores se estreitem, contribuindo para que haja uma atmosfera suave de proliferação do conhecimento.

Seguindo ainda o estudo de Fillola, encontramos nele uma longa justificativa sobre o aspecto funcional do TL:

[...] será el centro de una peculiar lectura (ineludible actividad inicial) orientada/ pautada por objetivos específicos- en parte distintos a los previstos por el autor; componente (central o complementario) de determinados secuencias y/o actividades didactas en el contexto curricular; [...], exponente discursivo para la activación de las competencias y de las estrategias (de recepción literaria y las de aprendizaje lingüístico) del aprendiz al que se propone la lectura; [...]; un exponente cultural, condicionado (en su creación y en su recepción) por factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura en que se inscribe; un recurso motivador y estimulante para la comprensión de la variedad discursiva y para la aceptación de la diversidad socio-cultural; un documento real adecuado para la actividad de aula- es un recurso para complementar el desarrollo de las competencias del aprendiz; [...] (2002, p. 141-142)

Apropriando-se de todos estes aspectos aqui mencionados, não é possível pensar no ensino de língua – materna ou estrangeira – sem levar em conta o TL como um rico material autêntico que merece ser incluindo no trajeto curricular das aulas, seja para trabalhar questões de estrutura ou de interpretação da língua. Cabe ao professor romper com o tradicionalismo e enfrentar com suavidade e sutileza a autoridade da escola e os moldes do livro didático e tratar o TL como fonte inesgotável de possibilidades dentro do universo de ensino e aprendizagem de uma língua. Quando o definimos como um lugar de possibilidades, não o limitamos a um mero recurso didático, que se insere na aula como pretexto ou como mecanismo auxiliar para uma atividade específica, mas como um leque que permite abranger o entorno lingüístico, cultural, social, político, moral, religioso, científico e quem sabe mais, a depender da criatividade e intencionalidade de quem decidiu não ensinar através de transferência de conhecimentos, mas possibilitar o processo de construção como menciona o saudoso Paulo Freire.

## Referências

ARAGÃO. Cleudene de Oliveira. *La literatura en la formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza e formación de lectores*. 2006. 552f. Tese (doutorado em Letras) Universitat de Barcelona, Barcelona.

BAKHTIN. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1984.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 1999. p 49-63.

FILLOLA, A. M. La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. In:GUILLÉN,C. *Lenguas para abrir camino*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia Y Deporte. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. p.113-166, 2002.

\_\_\_\_\_. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 50ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Igedore G.V. *O texto e a construção do sentido*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. A escolarização da leitura literária: uma abordagem didática como o gênero literário- poema. In: TEIXEIRA, Níncia Cecília R.B. *Língua, leitura, e literatura: perspectivas de ensino*. Guarapuava: Unicentro, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINEZ, Pierre. *Didática do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PITA, María Naranjo. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Serie Master E/LE Universidad Complutense. Dirigida por Inmaculada Delgado Cobos. 1999.

SAMPAIO, M.L.P. Texto Literário e ensino: abordagens subjacentes à seleção de conteúdos em planos de professores. In: FREITAS, A. C.; RODRIGUES, L. O.; SAMPAIO, M. L. P. (Orgs.). *Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens*. Mossoró: Queima-Bucha, 2008.

SANTOS, Ana Cristina dos. *El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica*. Anuario brasileño de estudios hispánicos. Madrid: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, 2007. Disponível em: <[http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/anuario/sup\\_anuario07.pdf](http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/anuario/sup_anuario07.pdf)>

MORIN, Edgar. *Diálogo sobre o conhecimento: entrevistas com Alfredo Pena-Vega, Bernard Paillard*. Tradução: Maria Alice Araripe Doria. São Paulo: Cortez, 2004.



# De Baldassare Castiglione a Fernando Pessoa: aprendendo e “ensinando” com os clássicos da literatura universal

Maria Aparecida da Costa Gonçalves Ferreira

## Introdução

O homem prudente deve seguir o caminho dos grandes homens e imitá-los. Se não for possível fazer o caminho fielmente, mesmo assim se aproveita muita coisa.

Maquiavel, *O príncipe*.

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a presença de temas caros ao homem em obras da Literatura Clássica Universal. Como o tema é audacioso, começaremos nossa reflexão a partir de escritores do século XVI e delimitaremos em apenas três escritores, finalizando com um autor contemporâneo. O propósito é indicar como temas instigantes e que sempre atraíram o homem aparecem de forma recorrente em obras importantes da literatura mundial.

Como professores de literatura erudita, ou “Altas literaturas” como define Leyla Perrone-Moisés (1998), observamos como é recorrente e atual alguns debates que aparecem em obras literárias. E que por serem julgadas difíceis essas obras são “facilitadas” e os originais ignorados.

Muitas vezes ouvimos relatos de alunos falando sobre um prazer que sentiu em

uma determinada exposição literária comparando com certos traumas de outras exposições. Quantas vezes não ouvimos alunos dizerem: nunca esqueci a raiva e frustração que tive ao ler *Dom Casmurro* de Machado de Assis, o professor dizia que era perfeito e eu não vi nada de interessante. Isso nos leva a postular que tudo passa pelo prazer com o objeto estudado e a reflexão que aquele objeto possa proporcionar. Diante de um leque tão gigantesco de Clássicos da Literatura Universal não é complicado nós estudiosos e pretensos professores de Literatura fazermos um recorte que instigue aquele que quer ser guiado. Nesse sentido, nossa intenção aqui é elencar algumas obras de autores clássicos do pensamento mundial e mostrarmos máximas de suas obras que são muitas vezes transformadas em clichês populares, sem serem, necessariamente, compreendidas as fontes. Compreendemos, contudo, que podemos partir da exploração de um clichê e mergulhar na obra sem que o aprendiz sinta o peso da obra clássica. Nossa abordagem, portanto, será feita a partir de temas metafísicos, aqueles que nos perturbam constantemente como: amor, vida, medo, morte, ou seja, elementos que constituem todo o aprendizado do homem. Pretendemos fazer uma reflexão sobre os valores universais que aparecem e reaparecem em textos literários, refletindo sobre alguns elementos apresentados em obras clássicas da literatura universal, buscando entender como pode ser prazeroso discutir valores em sala de aula a partir dos textos literários clássicos.

### **Dos autores**

Em nosso recorte optamos por três escritores, dois que transitam entre os séculos XV, XVI, XVII e outro contemporâneo, do século XX. O primeiro deles é o diplomata, político e poeta, italiano Baldassare Castiglione, que nasceu em 06 de dezembro de 1478, em Mântua. Estudioso de grego e latim e viveu na corte de Ludovico. Era enviado em várias missões oficiais da Corte além de se dedicar aos trabalhos literários. Em 1528, publica o livro *O cortesão*, sua principal obra. *O cortesão* é um manual de ensinamentos, nele Castiglione trata dos modos que devem ter um homem para conquistar o amor, esse amor vai do amor às mulheres ao amor à profissão. Baldassare Castiglione morreu em 1529, então com 50 anos.

O próximo escritor escolhido foi o mestre da oratória, o Padre Luso-Brasileiro Antonio Vieira, nascido em Lisboa – Portugal, em 06 de fevereiro de 1608, e trazido para o Brasil com seis anos de idade, onde morreu, em 18 de julho de 1697, com 89 anos. Vieira foi um religioso escritor e orador da Companhia de Jesus. Ele foi um dos primeiros homens a defender os Direitos Humanos dos índios, judeus e negros. Seus Sermões são de elevada importância no Barroco Luso-Brasileiro e de leitura obrigatória nos cursos de Letras.

Por fim, dando um salto no tempo, mas não no tema, trazemos o maior poeta da língua portuguesa, Fernando Pessoa. Nascido em Lisboa em 13 de junho de 1888, viveu algum tempo na África do Sul, onde foi educado em inglês, de suas quatro obras publicadas em vida, três são em inglês. Trabalhou com Publicidade, Jornalismo e Comércio, ao mesmo tempo em que se dedicava a sua obra literária. Não cabendo em si mesmo Fernando Pessoa cria heterônimos, entidades literárias que tentam responder às angústias do homem moderno. Nesse sentido o poeta se esfacela em mais de cinquenta eus.

### **Comum de três**

O que tem em comum estes escritores? Pode parecer despropositado colocarmos pensadores de diferente períodos como base para um mesmo viés de reflexão, no entanto, nosso propósito com este estudo é mostrar como os Clássicos Literários estão vivos e permanecerão vivos e o porque dessa permanência. Aqui nos respaldamos com pensamento de Ítalo Calvino, escritor italiano que afirma:

Relendo um livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente. (2007, p. 10)

A partir de então, buscaremos os “lugares comuns” destes autores, os aproximando. Não em uma tentativa comparativista, pois sabemos que cada um deles tem uma particularidade e contextos diferentes, mas aproximando o pensamento sobre os valores universais inerentes ao homem e dos quais nenhuma

criatura pensante pode escapar.

O livro *O Cortesão*, de Castiglione, relata conversas mantidas na corte de Urbino sobre tudo aquilo que convém à formação de um cortesão. Entende-se Cortesão por um homem polido, em todos os sentidos. É ao mesmo tempo um manual de boas maneiras e um código de elegância e do pensamento e do gosto refinados. O livro é estruturado em diálogos, típicos da filosofia clássica, e dividido em três livros/partes, os textos alertam para a efetividade das práticas do homem em sociedade. O autor pretende construir um exemplar de homem, em que predomina a idéia de solidariedade. E define o básico para ser um cortesão: 1º) ter formação intelectual, com conhecimento das letras, da retórica, da música, das artes; 2º) dominar os espetáculos, os torneios, as danças e acima de tudo as conversações; 3º) saber sintetizar tudo e aplicá-lo à dama. Em suma o livro propõe um novo herói que tenha o senso natural da medida.

A partir dessa introdução o escritor vai elencando os requisitos necessários para se fazer um homem sob medida, um grande homem, um cortesão, ou seja, um homem perfeito que deve saber guerrear e falar de poesia ao mesmo tempo. No decorrer dos diálogos, aparecem, ainda, alguns pecados que os homens que pretendem ser cortesão não devem cometer: 1º) é intolerável os que sem possuir nenhum mérito se elogiem; 2º) o homem ao escrever deve ter maior cuidado do que ao falar, pois “a escrita não é outra coisa senão uma forma de falar que permanece depois de se ter falado, e quase uma imagem, ou antes, a vida das palavras” (p.47); 3º) Não louvar o passado em detrimento do presente, constante nas pessoas mais idosas; 4º) Saber que “nenhum contrário existe sem o seu oposto” (p.86); e por fim ter em mente que “os corpos temperados são mais perfeitos” (p.204).

O orador Pe. Antonio Vieira sustenta quase sempre seus Sermões a partir do olhar, ou seja, para Vieira a raiz de todos os pecados do homem passa pela vista. Segundo o estudioso Alcir Pécora, “a questão do olhar em Vieira está fortemente imbricada àquela das, como ele diz, “cegueiras da terra”. Compreender esse olhar passa necessariamente pelo exame das espécies ou graus mais contundentes em que elas se manifestam” (1994, p. 303). Desse modo, Padre Vieira se dedicou à vida religiosa, mas não cegando para as questões

políticas e sociais que a envolviam. Segundo Antonio Soares Amora, a causa dos índios, ou seja, a preocupação com os moradores nativos do Brasil surge no século XVI, com a chegada dos jesuítas nestas terras. E todas as preocupações de Vieira seja com índios, negros ou judeus eram feitas a partir de Sermões que se sustentavam em ensinamentos provenientes da Bíblia, escritura teoricamente respeitada por todos.

No Sermão do Espírito Santo, vemos algumas máximas que ilustram o pensamento de Vieira e suas intenções: “Só o Espírito Santo é o que ensina” (p.126); “para converter uma alma, tem que ter palavras e luz”. (p.126); “para ensinar é necessário amar e saber.” (p.127); “os brasileiros com a mesma facilidade que creram descrêem”. (p.138); “assim como a natureza faz de feras homens, matando-as e comendo, também a graça faz de feras homens doutrinando e ensinando”. (p.148). Nesse sentido, Vieira não é contrário à escravidão, mas prega que, além disso, já que essa prática é necessária deve-se também ensinar a escrever e a entender o catecismo. Dessa forma, o Padre com sua retórica exemplar não foge a seu mundo e a idéia dos homens de seu tempo, mas tenta alertá-los para o que seria justo naquele contexto. Observando desse prisma compreendemos que Padre Vieira tinha uma preocupação com o homem e sua relação com o outro e seu discurso pode ser entendido como discurso atual, de preocupação com uma sociedade justa, isso é bem claro quando ele diz que os missionários de Deus devem “pregar a toda criatura” (VIEIRA citado por BOSI, 1992, p.424); que o homem deve ser livre, portanto, ele critica o cativo, a partir do argumento de que a condição natural do ser humano, criado por Deus à sua imagem e semelhança, é a de liberdade. “Isso faz parte de lugares comuns escolásticos que lhe dão a munição teológica que precisa”. (BOSI, 1992, p.425). O que Vieira procura com seus sermões é a “conciliação dos mundos material e espiritual” (Idem, p.441). Para Pécora (1994), Vieira é vontade - inteligência - ação - engenho, (idem, p.27) e os sermões de Vieira realizam uma apologia ao homem, em que ele se destina sempre, potencialmente ao menos, a uma particularíssima união com o divino. (cf. p.81).

Dando um salto no tempo nos remeteremos ao poeta português Fernando Pessoa. A partir de três heterônimos Fernando Pessoa consegue, em sua busca

incessante por sintetizar o esfacelamento do homem, resumir de certa forma as angústias de todo tipo humano. Com o heterônimo Álvaro de Campos, engenheiro, com educação inglesa e origem portuguesa, aparece as questões do homem moderno, contemporâneo, um pensador crítico. O poeta questiona o desespero do homem em seguir rapidamente a vida, questiona a existência de Deus e nossa existência na terra. Perguntas sem respostas e questionamentos de um sujeito que não se encontra em seu tempo é o que se vê na poesia de Álvaro de Campos, poeta niilista. Percebemos isso com nitidez quando lemos seus poemas. Vejamos alguns fragmentos:

**Poema 505**

NÃO: devagar.  
Devagar, porque não sei  
Onde quero ir.  
Há entre mim e os meus passos  
Uma divergência instintiva.  
Há entre quem sou e estou  
Uma diferença de verbo  
Que corresponde à realidade.  
Devagar...  
Sim, devagar...  
[...] Talvez o mundo exterior tenha pressa demais.  
Talvez a alma vulgar queira chegar mais cedo.  
Talvez a impressão dos momentos seja muito próxima...  
[...] A verdade manda Deus que se diga.  
Mas ouviu alguém isso a Deus? (p. 396)

**Poema 508**

TODAS AS CARTAS de amor são  
Ridículas.  
Não seriam cartas de amor se não fossem  
Ridículas.  
Também escrevi em meu tempo cartas de amor,  
Como as outras,  
Ridículas. [...]

Outro heterônimo conhecido é Alberto Caeiro, camponês, quase sem estudo formal, mas filósofo, o exemplo a ser seguido, o que de certa forma foi o inspirador dos outros heterônimos de Pessoa. Em sua “simplicidade” escreveu:

**Poema 210**

HÁ METAFÍSICA bastante em não pensar em nada.

O que penso eu do mundo?  
Sei lá o que penso do mundo!  
Se eu adoecesse pensaria nisso.  
Que idéia tenho eu das cousas?  
Que opinião tenho sobre as causas e os efeitos?  
Que tenho eu meditado sobre Deus e a alma  
E sobre a criação do Mundo? [...] (p. 206)

#### Poema 211

Pensar em deus é desobedecer a Deus,  
Porque Deus quis que o não conhecêssemos,  
Por isso se nos não mostrou...

Sejamos simples e calmos,  
Como os regatos e as árvores,  
E Deus amar-nos - á fazendo de nós,  
Belos como as árvores e regatos,  
E dar-nos-á verdor na sua primavera,  
E um rio aonde ir ter quando acabemos!...(p. 208)

E por fim, nesse nosso trabalho trazemos o heterônimo Ricardo Reis, médico que se dedica a apologia do bucolismo, do clássico mundo grego-latino. E prega o fim inexorável do ser humano, uma constante em sua obra. Rejeitava o título de poeta filósofo e acreditava que as pessoas simplesmente *são* e ponto.

#### Poema 310

[...]  
O tempo passa,  
Não nos diz nada.  
Envelhecemos.  
Saibamos, quase  
Maliciosos.  
Sentir-nos ir. [...]

Colhamos flores.  
Molhemos leves  
A nossas mãos [...]  
Da vida iremos  
Tranqüilos, tendo  
Nem o remorso  
De ter vivido. (p.253-254)

O poeta Fernando Pessoa, além de criar vários heterônimos, escreveu também como Ortônimo, ou seja, o próprio Pessoa assinando seus poemas. Um saudosista como quase toda poética dos escritores portugueses.

### Poema 193

DIZEM?  
Esquecem.  
Não dizem?  
Disseram.

Fazem?  
Fatal.  
Não fazem?  
Igual.

Por que  
Esperar?  
- Tudo é  
Sonhar. (p.187-188)

Sintetizando o pensamento do Poeta Fernando Pessoa, a partir das três principais criaturas moldadas por ele temos textos que nos remetem à toda formação do homem. Suas dores, amores, vazios, crenças e descrenças na vida, em Deus, no homem.

### Conclusão

Ao considerarmos três escritores de períodos diferentes, tivemos a intenção de sinalizar que há como trazer os textos clássicos para as aulas de literatura, bem como provocar discussões e reflexões sobre diferentes temas. Nosso intuito foi observar e mostrar como escritores de períodos díspares podem refletir o pensamento do homem em todo sentido e dando sentido a sua existência complexa. Conforme postula Ovídio, poeta romano, “não considere um cuidado fútil cultivar a inteligência” (2006, p. 54), pois devemos educar o espírito que é nosso único bem durável.

### Referências

AMORA, Antonio Soares. *Sermões*. São Paulo: Cultrix, 1995.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASTIGLIONE, Baldassare. *O Cortesão*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PÉCORA, Alcir. *Teatro do Sacramento*. Campinas: UNICAMP, 1994.

PESSOA, Fernando. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 2003.

VIEIRA, Antonio. *Sermões*. Alcir Pécora (Org.). São Paulo: Hedra, 2000.



# Um clássico em diálogo com a tradição (?): o teatro de William Shakespeare

José Vilian Mangueira

A crítica de teatro Bárbara Heliodora, considerada a melhor tradutora da obra de William Shakespeare no Brasil, em seu livro *Por que ler Shakespeare* (2008), afirma que

Se for necessário apresentar motivos pelos quais se deva ler Shakespeare hoje em dia, todos eles poderão ser encontrados em sua capacidade de investigar e compreender a fundo os processos do ser humano, tanto em sua condição de indivíduo como de integrante de um corpo social (HELIODORA, 2008, p.8).

As palavras da estudiosa mostram que o escritor inglês conseguiu fazer de sua obra um grande traçado do humano. Mas não só do humano que constituiu o momento histórico da época do escritor, mas do de todos os tempos. O grande material usado por William Shakespeare constitui as paixões que em todas as épocas têm sido o motor dos passos da humanidade. Isso faz de seus textos, sejam eles trágicos, cômicos ou históricos, em verso ou em prosa, feitos para o teatro ou para serem lidos e recitados, “uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas [...] uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los” (CALVINO, 2007, p.10).

A grandiosidade deste escritor fez com que a História da Literatura questionasse a sua existência. Isso se deu por dois motivos. Primeiro: pouco se sabe sobre a vida do homem Shakespeare. Tem-se data (questionável) e local de

nascimento; nome dos pais, esposa e filhos; local e data da morte; mas há também um período considerado de anos perdidos – “Lost years” (ALEXANDER, 2007, p. 108) – em que não se tem registro do que tenha acontecido com o bardo inglês. Esse período sem registro corresponde ao nascimento dos filhos gêmeos do escritor (1585) até o momento da primeira referência sobre sua vida profissional (1592), ano da publicação do longo poema “Vênus e Adonis”. Segundo: a variedade de material artístico fruto do criador Shakespeare é tão abrangente que se considera questionável ter sido produzida por um único artista. Ele foi responsável pela criação de trinta e oito peças teatrais, definidas como Tragédias, Comédias e Peças Históricas. Além de ter deixado uma sequência de 156 sonetos, que são direcionados a três figuras – um jovem rapaz loiro, uma dama negra e um poeta rival. Tudo isso faz do escritor inglês um mito do mundo das letras.

O crítico americano Harold Bloom os se referir ao trabalho do escritor inglês afirmou que Shakespeare criou o humano. O que Bloom quer dizer com essa afirmação é que Shakespeare foi responsável por criar um painel humano nunca antes visto na literatura. Mas se William Shakespeare é tão grandioso assim, como ele dialoga com toda uma tradição literária a ele anterior? De que se nutre o escritor ao compor seus trabalhos? Este ensaio procura inserir Shakespeare, dando destaque ao seu trabalho como dramaturgo, junto à tradição literária a ele anterior.

O Renascimento trouxe para a Europa a (re)descoberta dos escritores clássicos. É nesse período que se torna a ler o livro mais importante sobre o texto dramático, principalmente sobre a tragédia, *A poética* de Aristóteles, que ficou esquecida durante um longo período de séculos. Embora tenha vivido nessa época de exaltação da cultura clássica, Shakespeare certamente não leu Aristóteles. Suas peças trágicas caminham, em certo sentido, em direção oposta ao que o grego afirma como um ideal de tragédia. Assim como não leu Aristóteles, William Shakespeare também não leu os escritores estudados pelo teórico grego – Esquilo, Sófocles e Eurípides.

Em linhas gerais, o texto de Aristóteles argumenta que a tragédia deveria seguir três princípios de unidade: unidade de ação – fixar um eixo narrativo, que seria a trajetória do herói em direção a um objetivo; unidade de tempo – a ação

deveria durar a revolução de um sol, ou seja, tudo se passa em um único dia, pois o drama se dá pela presença e não se pode representar no palco a passagem dos dias; e a unidade de espaço: compressão de lugar, tudo acontece em um único espaço. Das três unidades sugeridas por Aristóteles, apenas a primeira, a de ação, é usada por Shakespeare. As outras duas são totalmente desconsideradas pelo dramaturgo inglês. Samuel Johnson, no prefácio que faz à obra do escritor, aponta o fato de Shakespeare manter a unidade de ação, identificando nos textos do autor um início, um meio e um fim, exigido por Aristóteles (cf. JOHNSON, 2001, p.1261). Mas o crítico não vai além na aproximação entre o que Aristóteles exige para o drama e o que faz Shakespeare.

Tomemos como base a peça *Hamlet*, para exemplificar esta quebra de paradigma. Primeiro, como já explicitamos, Shakespeare mantém a unidade de ação: a vingança de príncipe Hamlet ao assassino do seu pai, o rei Cláudio. Já a unidade de tempo é totalmente esquecida. A peça se passa em diferentes locais. Vejamos onde acontecem as ações de algumas cenas de todos os cinco atos da peça: Ato I, Cena I – Terraço diante do Castelo Elsinor; Ato II, Cena I – Sala da casa de Polônio; Ato III, Cena IV – Aposento da Rainha Gertrudes; Ato IV, Cena VI – Uma planície da Dinamarca; Ato V, Cena I – Um cemitério. Essa mobilidade de cenários é permitida porque o teatro elisabetano, onde as peças de Shakespeare são encenadas, é diferente do teatro grego. Essa variação de cenários parece ferir com o princípio da verossimilhança referido por Aristóteles. Mas não fere. Shakespeare busca no público a complementação para o cenário. Nas palavras de Heliodora:

A céu aberto, quando se apresentavam espetáculos por volta de uma e meia da tarde, sem recursos para indicar noite e dia, lugar e hora, a não ser a palavra, o público tinha de ser realmente conivente com o espetáculo, e contribuir com sua imaginação para completar o que o diálogo sugeria (2008, p.33)

Ainda com relação a essa quebra das unidades aristotélicas, temos o fato de Shakespeare distender as ações de suas tragédias em um tempo longo demais. Por exemplo, *Hamlet* leva no mínimo meses para que todas as ações aconteçam.

Há viagens para a Inglaterra, para Paris e para Noruega. Em uma época que viajar tomava muito tempo, essas viagens faziam com que o espectador se compreendesse que o que estava sendo representado exigia passagens dos dias, dos meses. Assim sendo, o teatro do bardo inglês dispensa a concentração temporal exigida por Aristóteles para esse tipo de teatro.

Outro diferencial da obra de Shakespeare comparada ao legado grego diz respeito à secularização da tragédia. Não há mais a presença de um deus nas tragédias shakespeariana. Mas isso não é novidade totalmente sua, Sêneca, séculos antes, já tirou de cena, por exemplo, em sua *Fedra*, a presença dos deuses. Mas Shakespeare vai além disso, ao mergulhar no interior de suas criaturas cênicas. Nas peças do inglês, o elemento dramático é fruto da interioridade dos personagens, e não mais das fúrias e castigos dos deuses. Em seus textos, os personagens projetam suas dimensões psicológicas para fora de si, deixando falar os sentimentos mais profundos de cada um deles. É o que fica claro no diálogo entre o Príncipe Hamlet e a Rainha Gertrudes, na primeira cena em que os dois aparecem:

Rainha: Querido Hamlet, arranca de ti essa coloração noturna. E olha com olhar amigo o rei da Dinamarca. Chega de andar com os olhos abaixados procurando teu nobre pai no pó, inutilmente. Sabes que é sorte comum – tudo que vive morre, atravessando a vida para a eternidade.

Hamlet: Sim, madame, é comum.

Rainha: Se é, por que a ti te parece assim tão singular?

Hamlet: Parece, senhora? Não, madame, é! Não conheço o *parece*. Não é apenas o meu manto negro, boa mãe, minhas roupas usuais de luto fechado, nem os profundos suspiros, a respiração ofegante. Não, nem o rio de lágrimas que desce de meus olhos, ou a expressão abatida do meu rosto, junto com todas as formas, vestígios e exhibições de dor, que podem demonstrar minha verdade. Isso, sim, *parece*. São ações que qualquer um pode representar. O que está dentro de mim dispensa e repudia os costumes e galas que imitam a agonia (SHAKESPEARE, 2006 p. 15-16)

No drama grego, são as relações com os deuses que levam ao trágico, “hei de me vingar [de Hipólito]” (EURIPIDES, 2003, p. 125), diz a deusa Afrodite, logo na abertura da peça de Eurípides. É nesses termos que em *Édipo*, de Sófocles, Laio, Jocasta e Édipo são vítimas do oráculo de Apolo; a trilogia *A*

*oréstia* – *Agamêmnon*, *Coéforas*, *Eumênides*, de Ésquilo, mostra uma família perseguida por Ártemis, Apolo e as Fúrias; em *As bacantes*, também de Eurípides, Cadmo e Penteu são alvos do ódio de Dioniso. Já no texto de Shakespeare, e posteriormente nos que vêm depois dele, são as inter-relações humanas que levam às ações trágicas. É o que a crítica Bárbara Heliodora chama “de capacidade de investigar e compreender a fundo os processos do ser humano, tanto em sua condição de indivíduo como de integrante de um corpo social” (HELIODORA, 2008, p.8). E é também ó que Bloom chama de invenção do humano. A fala de Ricardo III, que abre a peça homônima, é um bom exemplo para mostrar como as relações do homem com o homem provocam o trágico:

[...] eu, que sou de rude estampa e sou aquele a quem falta a grandeza do amor para me pavonear diante de uma ninfa de andadura lúbrica; eu, que fui deserdado de belas proporções, roubado de uma forma exterior por natureza dissimuladora, foi com deformidades, inacabado e antes do tempo que me puseram nesse mundo que respira, feito mal-e-mal pela metade, e esta metade tão imperfeita, informe e tosca que os cachorros começam a latir para mim se me paro ao lado deles. [...] estou decidido a agir como um canalha e detestar os prazeres fáceis dos dias de hoje. Divisei planos e armei perigosos preparativos, por meio de bêbadas profecias, libelos e sonhos, para colocar meu irmão Clarence e o Rei um contra o outro, em ódio mortal (SHAKESPEARE, 2007, p. 26)

Dessas artimanhas de Ricardo III vem a perda de muitos de sua família e até de si próprio.

Um outro diferencial entre William Shakespeare e os gregos diz respeito à quantidade de personagens em cena. No capítulo IV da Poética, Aristóteles fala da quantidade de atores em cena. Segundo ele, “Foi Ésquilo quem teve a iniciativa de elevar de um para dois o número de atores; [...] o número de três atores e o cenário devem-se a Sófocles” (ARISTÓTELES, 2007, p. 23). Como se percebe desta fala, no teatro grego, ficam no palco apenas três personagens. Já nas peças de Shakespeare, há uma variedade grande de movimentado em cena. Por exemplo, na cena final de *Hamlet*, contamos um grande número de personagens no palco: Fidalgo, Hamlet, Horácio, Rei Cláudio, Laertes, Osric, Rainha Gertrudes, O

príncipe Fortinbrás, Primeiro Embaixador, que possuem falas, entre soldados e outros súditos, que estão mudos.

Shakespeare foi acusado, por contemporâneos, de não manter o decoro exigido pelo gênero trágico. Seus Reis não tinham a postura exigida de um representante mais alto de um povo. Cláudio, por exemplo, é bêbado e assassino. Ricardo III é mentiroso, enganador, assassino e dissimulado.

Mas se o dramaturgo inglês não leu Aristóteles e desconhece os textos do drama grego, então de onde vem a tradição do teatro usada por Shakespeare?

Sabe-se que, durante a Idade Média, a Igreja católica aboliu com os teatros na Europa, porque o conteúdo das peças de teatro não sobrevive a uma avaliação moralista da Igreja. Mas também é sabido que foi esta mesma instituição que, tempos mais tarde, durante o período conhecido como Baixa Idade Média, fez surgir um novo tipo de teatro ligado ao religioso.

De início, feito dentro da própria igreja, esse teatro religioso dramatizava as histórias bíblicas; eram as peças conhecidas como Mistérios. Depois, passou-se para a representação da vida dos Santos da Igreja. Estas representações eram conhecidas como Milagres. Estas peças, que aos poucos vão ganhando requinte, saem de dentro da igreja para os pátios e depois perambulam de lugares em lugares. Dá-se, assim, o surgimento do teatro itinerante da Idade Média. Essa ramificação da história do Teatro vai fazer ressurgir o gosto pelo espetáculo. E é dessa tradição, e não especificamente da grega, que bebe Shakespeare.

Seus textos quebram, graças à influência do teatro medieval, com a característica contínua do tratamento do trágico. Ou seja, há em suas peças, nas mais trágicas, como *Hamlet* e *Romeu e Julieta*, cenas que, segundo as propostas de Aristóteles, deveriam estar nos textos cômicos. É o caso, por exemplo, das cenas dos coveiros, em *Hamlet*, e as cenas da ama de Julieta, em *Romeu e Julieta*. Esses trechos, conhecidos como “Comic Relief” – alívio cômico – servem para fazer com que o público se alivie diante das tensões criadas por certas cenas dramáticas. É o caso, por exemplo, da cena dos coveiros de *Hamlet*. Ela vem logo depois da que mostra a morte de Ofélia e é seguida pela cena final da peça onde morrem a Rainha Gertrudes, Laertes, o Rei Cláudio e o príncipe Hamlet.

Outra influência vinda do teatro medieval é o público para quem

Shakespeare escrevia. Como ele fazia suas peças para serem encenadas num teatro público, onde quem pagasse poderia entrar, o seu público é heterogêneo. E isso o influencia no uso da linguagem e na criação dos personagens. Mais uma vez, William Shakespeare quebra com o ideal do que venha a ser uma tragédia criado por Aristóteles. Em vários de seus textos, encontramos trocadilhos e referências sexuais que não deveriam estar presentes numa tragédia, segundo as propostas de Aristóteles, que exigia um texto de caráter elevado. A comédia se encarregaria disso. Novamente a peça *Hamlet* mostra como Shakespeare brinca com a linguagem para criar humor e fazer referências ao sexo: as Cenas I e II do Ato III trazem Hamlet usando com Ofélia uma linguagem cheia de conotações sexuais; já na Cena V do Ato IV, é Ofélia, enlouquecida, que entoia canções de duplo sentido. É impossível não rir diante dessas falas:

Hamlet: Senhora, posso me enfiar no seu colo? (deitando-se aos pés de Ofélia).

Ofélia: Não, meu senhor.

Hamlet: Quero dizer, pôr minha cabeça no seu colo?

Ofélia: Sim, meu senhor.

Hamlet: Achou que eu estava dizendo coisa que não se reputa?

Ofélia: Não penso nada, meu senhor.

Hamlet: Boa coisa pra se meter entre as pernas de uma virgem.

Ofélia: O que, meu senhor?

Hamlet: Nada. (SHAKESPEARE, 2006, p.71)

"O drama de Shakespeare é povo", clama Victor Hugo (2000, p. 220).

Essa mistura de característica dos (sub)gêneros dramáticos – o trágico e o cômico – fez com que certos escritores e estudiosos, ligados ao purismo clássico, vissem na obra trágica de Shakespeare erros grosseiros. Voltaire, por exemplo, considera as tragédias do inglês com “farsas monstruosas” (HUGO, 2000, p. 149). Forbes afirma que Shakespeare “não tem talento trágico, nem talento cômico. Sua tragédia é artificial e sua comédia é apenas instintiva” (HUGO, 2000, p. 147). O que esquecem Forbes e Voltaire é que William Shakespeare não segue a tradição grego-latina, mas a tradição do teatro medieval. Por isso, não é possível cobrar do

bardo coerência com a tradição clássica.

Ainda fruto desse teatro medieval são as criações de personagens que povoaram os palcos medievais. É o caso das bruxas, dos fantasmas e dos bobos (*Clowns*). Eles também serviam para aproximar o texto do teatro ao público. Alguns deles, como os bobos e as bruxas, serviam de motivos cômicos.

Mas Shakespeare também fez uso de outra fonte de inspiração. Se ele não conheceu os gregos – Sófocles, Ésquilo e Eurípides – ele certamente conheceu os latinos – Sêneca (4 –65 a.C), Plauto (230–180 a.C.) e Ovídio (43–17/18 a.C.). Os enredos do teatro grego chegam até o bardo inglês via Sêneca. Das peças deste escritor, Shakespeare fez uso, em seus textos trágicos, dos personagens elevados – Reis e Nobres –, um estilo também elevado, o final infeliz, e a violência explícita. Lembremos que, no teatro grego, não se tinha violência no palco. As mortes eram feitas fora dele. É Sêneca que põe em cena as mortes. Em Ovídio, ele buscou a mitologia grega, contida no livro *As metamorfoses*. Já Plauto lhe influenciou na comédia.

Havia também as fontes contemporâneas a Shakespeare, por exemplo: Maquiavel (1469-1527), Miguel de Cervantes (1547–1616), Erasmo de Roterdã (1466–1536) e Thomas More (1478–1535). O livro *O príncipe* (1513), de Maquiavel, parece ter sido fonte para personagens como o Rei Cláudio e o Rei Ricardo, das peças *Hamlet* e *Ricardo III*. Possivelmente, foi fonte de composição para a mesma peça *Ricardo III* o texto *História de Ricardo III*, de Tomas More. Já *Elogio da loucura*, de Erasmo, deve ter tido influência em personagens como Hamlet e Ofélia, de *Hamlet*, e Lady Macbeth, da peça *Macbeth*. Ainda em relação a esta última peça, outras possíveis fontes foram *Discurso de feitiçaria*, de Reginald Scott, *Demonologia*, de James I, *As crônicas da Inglaterra, Escócia e Irlanda*, de Rafael Holinshed, e *União das nobres famílias de Lancaster e Iorque*, de Eduardo Hall. Estes dois últimos livros também foram fontes para as peças históricas de Shakespeare, que cobriram diferentes períodos das famílias reais inglesas.

Devido à fácil identificação da variedade de fontes para o seu teatro, alguns estudiosos posteriores a Shakespeare acusam o dramaturgo inglês de plágio. Victor Hugo descreve assim o que Green pensava sobre Shakespeare: “Shakespeare é um ‘plagiário’; [...] é um ‘copista’; [...] ele pilha de Ésquilo,

Boccacio, Bandello, [...] Layamon, [...] Spencer” (HUGO, 2000, p.147). Ao invés de acusar o escritor de plágio, Green e seus companheiros de pensamento deveriam identificar na obra de William Shakespeare o legado em que ele bebeu para construir a sua novidade criativa.

O poder dos textos de Shakespeare está no fato de sua obra constituir um painel dos mais variados tipos humanos. E o que torna clássico o material criado pelo escritor inglês é, nas palavras de Roland Barthes (cf. 1974, p. 200 - 2001), a materialização de significados vários que são estocados, arquivados e organizados, de maneira que qualquer um pode dele se nutrir cada vez que se entregar à leitura da obra. Italo Calvino define essa característica de um clássico como “[...] um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (2007, p.11). Essa fonte inesgotável de conhecimento faz de William Shakespeare um dos grandes representantes do mundo das letras. Pondo Shakespeare em uma posição privilegiada, o escritor Victor Hugo assim diz o seguinte sobre a obra do dramaturgo: “A obra de Shakespeare é absoluta, soberana imperiosa, eminentemente solitária, má vizinha, sublime no brilho, absurda no reflexo, e quer permanecer sem cópia” (HUGO, 2000, p.219).

## Referências

ALEXANDER, Michael. *A history of English literature*. London: Palgrave/Macmillan, 2007.

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 2005.

Barthes, Roland. *S/Z: an essay*. Trans. by Richard Miller. New York: Hill and Wang, 1974.

BLOOM, Harold. *Shakespeare: a invenção do humano*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

EURÍPIDES. *Alceste, Electra e Hipólito*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

HELIODORA, Bárbara. *Por que ler Shakespeare*. São Paulo: Globo, 2008.

HUGO, Victor. *William Shakespeare*. Londrina: Campanário, 2000.

JOHNSON, Samuel. "The preface to Shakespeare". In: ABRAMS, M. H. (Ed). *The Norton Anthology of English Literature: The major authors*. 7<sup>a</sup> Ed. New York/London: W. W. Norton & Company, 2001.

SHAKESPEARE, William. *Ricardo III*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

\_\_\_\_\_. *Macbeth*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Hamlet*. Porto Alegre: L&PM, 2006.



## Os organizadores

### **Pedro Fernandes de Oliveira Neto**

É Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPgL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Em 2008, graduou-se em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Integra o Grupo de Estudos Críticos da Literatura (GECLIT), onde atua na linha de pesquisa Poéticas do Literário, e o Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GEPELL), onde atua na linha de pesquisa Literatura e Sociedade. Tem experiência na área de Letras, ensino de Língua Portuguesa com ênfase em Literaturas de expressão portuguesa, José Saramago, Literatura Comparada e Teoria Literária. Foi editor do jornaleco *Trabuco*. É autor de *Sertanices* (poesia), dos ensaios *O ser em O conto da ilha desconhecida* *diante do ser sartriano* e *Retratos para a construção da identidade feminina na prosa de José Saramago*, os três títulos inéditos. É autor ainda do e-book *Palavras de pedra e cal* (poesia). É editor do caderno-revista eletrônico de poesia *7faces*.

### **Maria Lúcia Pessoa Sampaio**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1992), com Especialização, Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999-2005). Pós-doutorado pela Université Paris 8, França. Professora adjunto IV do Departamento de Educação e Bolsista de Produtividade da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Membro-fundadora e ex-líder do Núcleo de Estudos em Educação – NEEd (2000-2004); atual líder-fundadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem – GEPPE (2006). Atua em área multidisciplinar - Educação e Letras – sendo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPgL), desenvolvendo pesquisas articuladas à extensão, via Projeto BALE, sendo estas voltadas para o ensino-aprendizagem da leitura, planejamento e a formação do leitor, com ênfase na área de ensino de língua portuguesa e na leitura de literatura. Presidenta da atual Diretoria da AINPGP – Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia.

**José Cezinaldo Rocha Bessa**

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2005) e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007). Atualmente é Professor Assistente II da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Campus de Pau dos Ferros, onde ministra disciplinas na área de Linguística e atua como Líder do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET). Desenvolve estudos na área de Letras, com ênfase em Linguística Textual, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, livro didático, ensino de língua materna, discurso do outro e escrita acadêmica.

Este livro foi editado e diagramado por Pedro Fernandes de O Neto  
e composto em Bell MT 12, entrelinhas 1,5pts,  
para impressão pelas Edições UERN em maio de 2011.  
Contato: [pedro.lettras@yahoo.com.br](mailto:pedro.lettras@yahoo.com.br)



**Campus Universitário Central**  
BR 110, KM 48, Rua Prof. Antônio Campos,  
Costa e Silva - 59610-090 - Mossoró-RN  
Fone (84) 3315-2181  
E-mail: [edicoesuern@uern.br](mailto:edicoesuern@uern.br)



Organizamos um livro que, tanto quanto sabemos, não é um livro didático apresentado a leitores comuns, tampouco uma compilação gratuita de falas. Ele quer reivindicar um espaço próprio no mesmo instante de tempo em que não se perde de uma conexão aos fios de outras vozes que discutem a sua dorsal – ensino-pesquisa-formação-de-professores. O zelo com esse eixo o leitor haverá de notar ao longo do conjunto de textos aqui apresentados. São textos que partem de um ponto de vista coerente e buscam cerzir com outras visões teóricas e/ou metodológicas um itinerário próprio, não perdendo, em nenhum instante, os padrões do estudo acadêmico, presente isso na própria tentativa de reformular as conceituações e os pressupostos sobre os quais se firmam as raízes de cada texto. Qualquer especialista nos temas aqui tratados poderá certamente não se sentir satisfeito com os propósitos tratados nesses textos. Cremos, para efeito, que nenhuma das vozes que aqui se inscrevem, assim como as vozes mais experientes em determinados assuntos, visam esse propósito, diante de questões tão amplas e em constante efeito de mutação como são as questões referentes ao ensino, à pesquisa e à formação profissional de professores de Língua Portuguesa. Mas, é fato que os seus autores tem o cuidado e o interesse em dar respostas para as perguntas que cada um levanta em seu texto. Isso tudo vem compor, em linhas gerais, o perfil e o propósito deste livro. É ele um caso real de colaboração de uma comunidade científica em torno de questões e problemáticas inerentes à sua área de atuação. Unidos por este interesse é que se depreende da pluralidade, a unidade desta edição.

Pedro Fernandes de Oliveira Neto  
Maria Lúcia Pessoa Sampaio  
José Cezinaldo Rocha Bessa  
- Organizadores -