

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Linguagem, metodologia e novo paradigma no campo de estágio: um perfil dos docentes de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira formados sob a proposta do novo Projeto Pedagógico da PUCPR (2000 – 2004).

**CURITIBA
2004**

MARCUS VINICIUS SANTOS KUCHARSKI

Linguagem, metodologia e novo paradigma no campo de estágio: um perfil dos docentes de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira formados sob a proposta do novo Projeto Pedagógico da PUCPR (2000 – 2004).

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação pelo programa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Marta Morais da Costa

**CURITIBA
2004**

DEDICATÓRIA

É preciso e justo dedicar este trabalho a muitas pessoas, sem lhes querer pôr em ordem de precedência, exceto pela primeira: a Deus, por ter garantido toda a inspiração e a paz de espírito necessárias para que o resultado fosse ainda melhor que o esperado.

Aos meus pais, Nelson e Aglaé, pelo incentivo incessante e às vezes desmerecido – e meu pai perdeu o “trauma” de assistir defesas de dissertações justamente na minha! A meus irmãos, Emerson e Cibele, também pela torcida que nunca acabou. A meus sobrinhos, Pedro e Érick, pois ainda gostaria que alguns de seus futuros professores pudessem ler este trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Marta Morais da Costa, por ter aceitado orientar alguém que, durante anos (graduação, especialização), poderia lhe ter dado razões mais que suficientes para não querer fazê-lo. Ao Prof. Ms. Angelino Cotoski, quem melhor definiu para mim o que é ser professor.

Às saudosíssimas memórias da professorinha D. Irene Lopes Santos, minha avó e primeira mestra, e da Prof^a. Dr^a. Maria Ignez Guimarães, quem incentivou toda inovação que propus em meu próprio estágio de graduação. E a meus outros avós, Pedro, Linda e Reinaldo, por quem eu daria tudo para que estivessem junto de mim agora.

De maneira *demasiadamente especial* à Andrea, minha amada esposa, quem precisou conviver com muitas ausências, com meus momentos de recolhimento, com meu cansaço chato. Enfim, com um “eu” que nem eu mesmo suportaria algumas vezes. Você sabe bem o quanto a amo! E agora, também ao(à) nosso(a) filhinho(a) amado(a), que acabamos de saber que está a caminho, e que mesmo que não soubéssemos, assistiu com você à minha defesa!

AGRADECIMENTOS

Aos licenciandos voluntários que, apesar do – ou justamente pelo – anonimato acordado, não hesitaram em ceder gravações de suas aulas e materiais escritos para que este trabalho pudesse ser realizado a contento, e aos professores e colegas Celso Gentil Uber, Lili Mochon, Maria de Lourdes Martins e Rossana Círio Uba por tê-los indicado.

Aos professores e colegas Ângela Mari Gusso, Cássio Busetto, Cristina Yukie Fuchs, Irmgard Montoya, Lili Mochon, Maria Cristina Monteiro, Mario Betiato, Mônica Back, Nilma Almeida, Rita Marriott e Rosane Mello Santo Nicola pelas incansáveis demonstrações de apreço.

A todos os (ex-)alunos, pelo carinho inacabável, dentro e fora de sala.

Aos professores de todas as disciplinas cursadas durante o Mestrado em Educação da PUCPR, por seu apoio incondicional. De forma muito especial, à Prof^ª. Dr^ª. Joana Paulin Romanowski e à Prof^ª. Dr^ª. Pura Lúcia Oliver Martins.

Professor quer dizer “aquele que professa”. *Professar* tem a mesma raiz de *profeta*, que é aquele que só fala daquilo em que realmente acredita. Portanto, se você não acredita no que diz, é melhor que não queira ser *professor*.

Prof. Angelino Cotoski, *circa* 1994

RESUMO

O novo paradigma da ciência, que encontrou abrigo no pensamento educacional, trouxe à tona a importância de conceitos como *contextualização*, *holismo* e *conhecimento significativo* para o trabalho de sala de aula. O novo projeto pedagógico da PUCPR, publicado em 2000, significou um avanço no campo das políticas institucionais em prol da formação de profissionais sob os princípios do novo paradigma da Educação. O desafio desta pesquisa foi investigar, em 2004, qual a identidade metodológica predominante entre os quarto-anistas licenciandos em Letras em sua prática de ensino – se é mais afeta aos princípios inovadores, posto que as turmas investigadas foram formadas integralmente sob este novo Projeto Pedagógico, ou se ainda se apresenta mais tradicional. A análise do *corpus* de material colhido (gravações de aulas, planos de aula e materiais escritos distribuídos aos alunos) foi feita a partir de facetas intercomplementares de diversos autores, dentre os quais se destacam Bakhtin (linguagem como expressão ideológica), Foucault (conhecimento significativo), Weinrich (o uso ideológico dos tempos verbais), Sperber e Wilson (Teoria da Relevância) e Pêcheux (formação da imagem do objeto de estudo).

Palavras chaves: Formação de professores – Novo paradigma – Metodologia – Prática de Ensino

ABSTRACT

The new paradigm of science, which has found shelter in educational thought, has brought up the importance of such concepts as *contextualization*, *holism* and *meaningful knowledge* for classroom work. The new Pedagogical Project of the Pontifical Catholic University of Paraná (PUCPR), published in 2000, meant an advancement in institutional policies toward the formation of professionals under the principles of the new paradigm of Education. The challenge for this research was to investigate, in 2004, the predominant methodological identity of Language College seniors in their classroom work with their students – whether it is more firmly identifiable as a renewed one, given that the classes of 2004 have been thoroughly formed under the principles of the new Pedagogical Project, or if it is still a more conservative one. The analysis of the collected corpus of materials was made using intercomplementary facets of many authors, among which must be cited Bakhtin (language as a means of ideological expression), Foucault (meaningful knowledge), Weinrich (ideological use of verb tenses) Sperber and Wilson (the Theory of Relevance) and Pêcheux (image formation of the studied object).

Keywords: Teacher formation – New paradigm – Methodology – Teaching training

SUMÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO	ii
DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
EPÍGRAFE	v
RESUMO/ABSTRACT	vi
SUMÁRIO	vii
PRÓLOGO	10
1. INTRODUÇÃO	13
1.1 TEMA ESPECÍFICO.....	13
1.2 ÁREA DE PESQUISA.....	13
1.3 NÚCLEO DE PESQUISA.....	13
1.4 OBJETIVO GERAL.....	13
1.5 ESTADO DA ARTE.....	14
1.6 FORMAR PROFISSIONAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA COM VISÃO RENOVADA DE EDUCAÇÃO – JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	18
1.7 PARADIGMA TRADICIONAL E NOVO PARADIGMA.....	20
2. A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NO NOVO PARADIGMA	25
2.1 O NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL NO PROJETO PEDAGÓGICO DA PUCPR.....	26
2.2 FORMAÇÃO DO NOVO PROFESSOR: OPÇÃO NA BUSCA PELA RESSIGNIFICAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	32
3. CONCEITUAÇÕES TERMINOLÓGICAS	35
3.1 IDEOLOGIA E LINGUAGEM.....	35
3.1.1 Ideologia.....	35
3.1.2 Linguagem.....	38
3.1.2.1 A linguagem na escola: para além do trabalho metalingüístico.....	39
3.2 VOZES, FORMAÇÃO SOCIETAL E DISCURSO.....	41
3.2.1 Vozes e Formação Societal.....	41
3.2.2 Discurso.....	43
3.3 O DISCURSO DA MICROFORMAÇÃO SOCIETAL PROFESSORES.....	47
3.3.1 O Discurso Pedagógico Autoritário.....	48
3.4 CONHECIMENTO SIGNIFICATIVO: CONSTRUÇÃO SOCIAL LINGÜÍSTICA.....	52

4. METODOLOGIA	56
4.1 SELEÇÃO DOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	56
4.2 COLETA DOS DADOS PARA ANÁLISE.....	59
4.2.1 A Verbalização e o Princípio da Relevância.....	60
4.2.2 A Coleta via Gravação das Aulas.....	61
4.2.2.1 Reduzindo a artificialidade nas gravações.....	64
4.2.3 O Material Escrito.....	65
4.3 OS PRINCÍPIOS DA ANÁLISE DO MATERIAL.....	66
4.3.1 A Formação da Imagem do Referente (Assunto) da aula.....	67
4.3.2 Questões Lingüísticas.....	69
4.3.2.1 Tempos e formas verbais: o mundo narrado x o mundo comentado.....	69
4.3.2.2 A força do imperativo.....	71
4.3.2.3 Dêixis.....	72
4.3.2.4 Argumentação.....	73
4.3.2.4.1 A macrossintaxe dos discursos – a semântica discursiva dos argumentos.....	73
4.3.2.4.2 A microssintaxe dos discursos – operadores argumentativos.....	76
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	80
5.1 PERCEPÇÃO DA IDENTIDADE E DO PAPEL DO PROFESSOR.....	82
5.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA AULA.....	85
5.3 OS PLANOS DE AULA.....	87
5.3.1 As Descrições das Habilidades e Competências a Serem Trabalhadas.....	87
5.3.1.1 O plano referente à primeira aula (Anexo 3).....	90
5.3.1.2 O plano referente à segunda aula (Anexo 4).....	91
5.3.1.3 O plano referente à terceira aula (Anexo 5).....	91
5.3.1.4 O plano referente à quarta e quinta aulas (Anexo 6).....	92
5.3.1.5 O plano referente à sexta aula (Anexo 7).....	93
5.3.2 A Descrição da Metodologia a Ser Utilizada.....	94
5.3.3 Os Procedimentos de Avaliação.....	98
5.3.4 As Referências Bibliográficas.....	101
5.4 AS AULAS.....	105
5.4.1 Questões sobre as Formas de Abordagem dos Assuntos.....	105
5.4.1.1 A primeira aula.....	113
5.4.1.2 A segunda aula.....	115
5.4.1.3 A terceira aula.....	119
5.4.1.4 A quarta e quinta aulas.....	127

5.4.1.5 A sexta aula.....	138
5.4.2 As Atividades Propostas.....	142
5.4.3 Os Materiais Extras Produzidos para Entrega aos Alunos.....	145
5.4.4 A Formação da Imagem do Assunto a Partir da Prática das Docentes.....	148
5.5 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO DISCURSO E ATITUDE PEDAGÓGICA APRESENTADOS EM SALA PELAS DOCENTES.....	150
5.5.1 Algumas Implicações da Prática Analisada para o Ensino de Literatura.....	157
5.5.2 A Positiva Contaminação Discursiva.....	162
6. CONCLUSÃO.....	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO PROFISSIONAL.....	173
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA AULA.....	175
ANEXO 3 – PLANO DE AULA E MATERIAL DISTRIBUÍDO NA PRIMEIRA AULA ANALISADA.....	177
ANEXO 4 – PLANO DE AULA E MATERIAL DISTRIBUÍDO NA SEGUNDA AULA ANALISADA.....	180
ANEXO 5 – PLANO DA TERCEIRA AULA ANALISADA.....	183
ANEXO 6 – PLANO DE AULA E MATERIAL DISTRIBUÍDO NA QUARTA E QUINTA AULAS ANALISADAS.....	186
ANEXO 7 – PLANO DA SEXTA AULA ANALISADA.....	193

PRÓLOGO

Esta dissertação, defendida em 17 de novembro de 2004, é fruto de longas conversas com minha orientadora e maior referência profissional, Prof^a. Dr^a. Marta Morais da Costa, e de alguma teimosia acadêmica. Teimosia essa que fez necessário este prólogo.

Quem se dispuser a ler este texto com olhar técnico, especialmente os leitores advindos da Lingüística, da Análise do Discurso ou da Estética da Recepção, pode estranhar que se tenha proposto analisar a performance verbal de licenciandos em Letras simultaneamente sob as perspectivas de Bakhtin, Foucault, Pêcheux e Bourdieu, além de outros autores. Para que isto se entenda, e para que seja demonstrada a linha de argumentação utilizada para sustentar tal prática diante da competentíssima banca examinadora¹, compôs-se este prólogo.

É fundamental ter em vista que este trabalho foi realizado em programa de Mestrado em Educação, e que seu principal foco foi a prática pedagógica de licenciandos em Letras em seu campo de estágio, buscando identificá-la como mais afeta ao paradigma tradicional conteudista ou ao chamado novo paradigma de educação. O principal referencial de política pedagógica institucional (o novo Projeto Pedagógico da PUCPR, 2000), somado à convicção pedagógica deste pesquisador – que é pelo ensino holístico, do conhecimento contextualizado e significativo, neoparadigmático, assim como o documento supracitado –, permitem que se proponha que a análise de um fato seja mais abrangente, contanto que a coerência da análise e do texto dela resultante não seja abalada. A aprovação da dissertação com

¹ Formada, além de pela Prof^a. Dr^a. Marta Morais da Costa (UFPR e PUCPR, Literatura Brasileira), orientadora, pelas professoras doutoras Alice Áurea Penteadó Martha (UEM – Literatura Brasileira), Joana Paulin Romanowski (PUCPR – Educação) e Rossana Finau (PUCPR – Lingüística) – suplente.

destaque, após três horas de sessão de defesa pública, por si já daria credibilidade à estruturação do trabalho, mas assim mesmo é interessante que o leitor seja informado de antemão da lógica utilizada nas análises que lerá.

De Bakhtin, vem a base teórica que sustenta a possibilidade de que a linguagem, fenômeno ideológico por natureza, seja estudada metodicamente e que as informações que deste estudo advenham possam ser objeto de argumentação teórica sobre a indicação de uma ou outra tendência metodológica na prática dos licenciandos².

De Foucault, traz-se a definição de conhecimento significativo, posto que a tendência do novo paradigma de educação o privilegia singularmente: o conhecimento que pode ser reinvestido. Também dele vêm o entendimento da primazia do discurso para a construção da realidade e do jogo de poder que se estabelece quando discursos diferentes são postos em evidência – gerando uma espécie de combate.

De Pêcheux, empresta-se o conceito de representações imaginárias para que se diferenciem, em termos de intenção e resultado, as aulas tradicionais (em que ocorre reprodução de conhecimento) das neoparadigmáticas (que promovem negociação de definições para reconstrução de um conhecimento).

De Bourdieu, trazem-se as características do discurso pedagógico autoritário, ligado às tendências tradicionais conteudistas, para que se possam opor à principal característica contrária, do não-autoritarismo, que define o discurso neoparadigmático.

Desta forma, utilizam-se conceitos de autores que originalmente apresentam diferenças – importantes, até – na definição do que seja linguagem; ocorre que se os utilizam a partir de faces tangentes,

² Entende-se que uma filiação metodológica é necessariamente uma filiação a uma ideologia consolidada, sustentada por discurso próprio.

aproveitando possibilidades de intercomplementaridade sem gerar falácias como uma proposital descontextualização de suas obras, criando a impressão de que eles vão por um mesmo caminho teórico que, na verdade, não seguem. A partir de uma visão holística, interdisciplinar, buscaram-se os pontos de encontro possíveis, sempre tendo em vista que o propósito final é caracterizar uma prática pedagógica, e não teorizar individualmente sobre o que é mais típico a cada uma das tendências teóricas de que cada autor utilizado é expoente. Daí a coerência das análises presentes nesta dissertação não ter sido comprometida.

1. INTRODUÇÃO

1.1 TEMA ESPECÍFICO

A formação de docentes de Língua Portuguesa na PUCPR após a implantação do novo Projeto Pedagógico da instituição.

1.2 LINHA DE PESQUISA

Teoria e Prática Pedagógica no Ensino Superior.

1.3 NÚCLEO DE PESQUISA

Saberes Docentes - Educação e Linguagem.

1.4 OBJETIVO GERAL

Identificar, nas manifestações verbais de licenciandos em Letras da PUCPR durante a prática de ensino do quarto ano, a tendência metodológica predominante em sua prática, tendo por parâmetros sinais de aproximação ou afastamento em relação aos princípios neoparadigmáticos que embasam o novo Projeto Pedagógico da instituição, vigente desde o ano 2000: formar profissionais para a prática interdisciplinar, holística e crítica.

1.5 ESTADO DA ARTE

Devido à especificidade desta investigação e o pouco tempo de vigência do novo Projeto Pedagógico da PUCPR (2000), não houve ainda estudos específicos abrangendo o resultado da formação nas licenciaturas da instituição.

Em programas de Mestrado e Doutorado em Educação pelo país, entretanto, alguns estudos semelhantes a este foram feitos, demonstrando o interesse que a formação de professores com visão renovada de educação tem despertado nos pesquisadores. Em levantamento feito no banco de teses da CAPES (www.capes.gov.br), considerando-se apenas trabalhos realizados a partir de 1999, encontraram-se pesquisas que guardam similaridades com esta.

Carmen Teresinha Baumgartner Maciel, no programa de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá (PR), desenvolveu em 2001 o estudo “Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade de professores de Português como Língua Materna no Oeste do Paraná – Cascavel - PR”. Nas palavras da pesquisadora, o trabalho visava

apresentar um estudo sobre a construção da subjetividade e os movimentos de identidade do professor de Português como Língua Materna (doravante PLM), considerando-o não somente na perspectiva de sua prática pedagógica, mas também na sua constituição sócio-histórica e ideológica, atravessada pelo discurso do inconsciente. Propomo-nos a realizar um estudo sobre as produções discursivas de professores de PLM, levando em conta as representações que fazem de si, do outro, e de sua profissão. Nosso objetivo é, através da problematização de questões fundamentais a respeito da formação de professores PLM, contribuir para a implantação (*sic*) de conhecimentos disponíveis sobre essa questão.

Diferentemente do trabalho da professora Carmen Maciel, este não centrou esforços na constituição sócio-histórica do professor como profissional, e nem se aprofundou nas representações psíquicas de

si mesmo e do outro. A similaridade reside em ambos terem por foco de análise as manifestações verbais de pessoas envolvidas com o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira³, objetivando ampliar o conhecimento existente das implicações das propostas pedagógicas do processo de formação de professores na prática dos licenciandos.

Claudia Regina Brandão Sampaio, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Amazonas, desenvolveu em 1999 o estudo “A Formação da Atitude Interdisciplinar dos Professores do Instituto de Ciências Humanas e Letras e Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas”, que objetivava abordar

a questão da formação de atitude interdisciplinar entre professores do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e Faculdade de Educação (FACED) da Universidade do Amazonas, observando tal fenômeno como um construto psicológico que influi diretamente no olhar e nas ações do homem sobre o mundo, e, assim sendo, sobre as formas de construir, organizar e transmitir o conhecimento. Discute também a estrutura disciplinar, a interdisciplinaridade como necessidade e o que se entende por atitude interdisciplinar e seu reflexo na práxis do educador/pesquisador (...).

Similarmente ao trabalho da professora Claudia Sampaio, esta pesquisa envereda pela explicitação da importância da educação interdisciplinar, especialmente por seus princípios estarem no cerne do Projeto Pedagógico da PUCPR. Como principal diferença, note-se que a professora Claudia Sampaio trabalhou com professores atuantes nos cursos de graduação.

Marizete Righi Cechin, em programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS), realizou em 2000 o estudo “A prática educacional dialógica em língua portuguesa como elemento para a formação inicial de professores investigadores”. Sua pesquisa tratou

da formação de pensamentos e de ações críticas com acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A

³ Professores no exercício efetivo da profissão, no caso da professora Carmen Maciel, e licenciandos em Letras, no caso deste trabalho.

concepção metodológica adotada foi a investigação-ação com base em autores como Carr, Kemmis, Elliott, McTaggart, Pérez-Serrano. A fundamentação teórica contempla as pedagogias essencialista, existencialista e dialética, as consciências ingênua e crítica da educação, a educação problematizadora e a formação social da mente. Autores como Suchodolski, Snyders, Vieira Pinto, Paulo Freire e Vygotsky, entre outros, fazem parte desse referencial.

A pesquisa presente apresenta semelhanças em relação à da professora Marizete Cechin por ter buscado investigar a existência ou não de relação problematizadora dialógica e dialética entre seus voluntários da pesquisa (licenciandos) e alunos no campo de estágio – consequência esperada da melhor aplicação dos propósitos do novo Projeto Pedagógico da PUCPR; assim como aquela, também tangencia a formação social da mente, mas por meio do entendimento da linguagem como elemento ideológico formador da realidade (e, portanto, da mente) a partir do pensamento bakhtiniano; abordou-se também o arranjo social em torno de discursos que validam as formações societais, de acordo com Mey. Como maior diferença, pode-se apontar a metodologia de pesquisa utilizada para produzir a que ora se apresenta: embora qualitativa como a da professora Marizete Cechin, não foi realizada como investigação-ação, mas sim sem interferência do pesquisador na produção dos dados para análise.

Posto que foi feita nova pesquisa sobre o estado da arte após a conclusão da coleta e análise dos dados para a dissertação, e que tal pesquisa tenha sido suscitada pelo fato de o *corpus* de análise ter-se constituído apenas de gravações e materiais de aulas de literatura brasileira, podem-se destacar mais dois trabalhos realizados na área e que, de alguma forma, aproximam-se deste.

Aracy Alves Martins Evangelista, em programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, realizou em 2000 o estudo “A escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras.” Seu estudo teve por objeto

o estudo das práticas escolares de leitura literária e, como objetivo, a análise das condições sócio-históricas que constroem de determinadas maneiras os professores de Português levantando reflexões sobre os processos de formação desses docentes. Para a análise, foram estudadas as práticas, discursos e representações de quatro professoras das séries finais do Ensino Fundamental, buscando-se recuperar sua trajetória de formação e caracterizar sua ação docente.

Embora não se tenha debruçado exaustivamente sobre as questões sócio-históricas que influem na construção do professor de Português e Literatura, esta pesquisa assemelha-se à da professora Aracy Evangelista por ter, na investigação das implicações do processo formativo na atuação dos licenciandos em Letras da PUCPR, caracterizar sua ação docente como consequência da aquisição – ou não – de princípios formativos previstos no novo Projeto Pedagógico da PUCPR. Também foram levados em consideração, na análise dos dados, traços discursivos e representacionais – estes mais em relação à formação da imagem do objeto de estudo (conforme propôs Pêcheux). Talvez a maior identificação entre as duas pesquisas seja o interesse na busca da compreensão do fazer pedagógico de docentes que estejam trabalhando a Literatura Brasileira a partir de conceitos construídos nos anos de formação inicial.

Valéria Fernandes de Souza, em programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizou em 2001 estudo chamado “O professor formador de leitores: uma reflexão sobre o currículo das licenciaturas em Letras no Rio de Janeiro.” Seu trabalho problematizou

a formação de professores de Língua Portuguesa para a escola básica, partindo da perspectiva de que as necessidades do aluno que hoje frequenta essa escola - principalmente a pública - estão especificamente ligadas à idéia de inserção na cultura letrada, sem o qual é muito difícil chegar ao pleno exercício de cidadania. Nesse sentido, inicia com uma discussão acerca do papel da linguagem no processo de escolarização, buscando comprovar que o papel do professor de Língua Portuguesa precisa ser o de viabilizar a formação de leitores, condição básica para a inserção do aluno nessa cultura letrada.

O trabalho da professora Valéria, conquanto tivesse a formação de leitores como perspectiva inicial, aproxima-se muito da presente pesquisa por entender o professor de Português e Literatura Brasileira como aquele que tem por primeira função (mesmo que não expressa em qualquer planejamento) a de ser veículo de inserção social para seus alunos – porquanto trabalhe essencialmente com a linguagem, sistema arbitrário e ideológico de tradução e validação das culturas, sendo instrumento indispensável à cidadania. Analisando as práticas pedagógicas dos licenciandos em Letras da PUCPR sob a ótica dos princípios neoparadigmáticos do novo Projeto Pedagógico da instituição, esta pesquisa valoriza o trabalho com a Literatura Brasileira como veículo importante para a inserção cultural, para a construção da possibilidade de desfrute mais pleno da cidadania – objetivo comum ao trabalho de todos os envolvidos com educação.

1.6. FORMAR PROFISSIONAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA COM VISÃO RENOVADA DE EDUCAÇÃO – JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

“O que significa um brasileiro ensinar português para outros brasileiros?”
Solange Leda Gallo, em

DISCURSO DA ESCRITA E ENSINO

Formar professores de língua portuguesa, em um país que fala português, pode ser um fazer privilegiado sob diversos aspectos. Fazendo-o, instituições de ensino superior marcam indelevelmente o futuro da educação do país ao prepararem aqueles que, por sua vez, definirão muito da visão de mundo das gerações subseqüentes por trabalharem com a matéria-prima da visão de mundo e realidade: a língua e a linguagem. Formam-se os profissionais a quem cabe mostrar a seus alunos, por princípio, como a realidade se define e articula na

linguagem, quais as melhores formas de se dizer sobre os mesmos temas em cada situação, para cada interlocutor.

Formulações lingüísticas e implicações ideológicas são indissociáveis. O como se pode/deve dizer as coisas em determinado cenário molda-se nas interações lingüístico-sociais; a persuasão de interlocutores comunicacionalmente mais proficientes e a conformação dos desejos e opiniões a vozes predominantes acabam por inculcar os princípios de um pensamento dito pertinente, que sustenta as performances lingüístico-sociais tidas por adequadas.

Por toda a vida, faz-se um esforço por não entrar em conflito com a voz mais forte, mais imbricada no discurso social partilhado, a qual traduz, em manifestações e silêncios, escolhas e exclusões, a forma com que se define o círculo de representações que limita o que realmente se acredita que as coisas sejam. É o discurso partilhado que apresenta a verdade dos grupos sociais localizados historicamente, e o faz sempre a partir de um posicionamento ontológico em relação ao objeto de seus enunciados. Veja-se Foucault (1999, p.131):

A espécie inteira do verbo se reduz ao único que significa: ser. Todos os outros se servem secretamente dessa função única, mas a recobriram com determinações que a ocultam: acrescentaram-se-lhe atributos e, em vez de se dizer “eu sou cantante”, diz-se “eu canto”; acrescentaram-se-lhe indicações de tempo e, no lugar de se dizer “outroa eu sou cantante”, diz-se “eu cantava”.

O pensamento da complexidade e as teorias holísticas, aplicados à Educação, ensejaram um novo paradigma: interdisciplinar, da inconstância, da fuga às regras reducionistas, do entendimento do mundo como rede de interdependências, permitindo que se veja “o que é tecido junto” (MORIN, 2002, p.14). Isso se mostrou, na evolução da Psicologia, da Filosofia e da Física, na forma das tendências humanistas e holísticas e dos escritos que formam a base do pensamento sistêmico, complexo; na Educação, o novo paradigma tem trazido principalmente a tendência à inter e transdisciplinaridade, o foco nas

transversalidades, a busca da contextualização e articulação dos conhecimentos que devam merecer ser partilhados (que definem os currículos dos diversos níveis educacionais), privilegiando a relação do homem com o conhecimento. Neste último aspecto, aponta para a possibilidade do constante questionamento do que está posto como verdade, para a noção de que todo conhecimento é tão válido quanto maior for a consciência das implicações dele na construção de outros saberes, na aquisição de novas habilidades e competências.

1.7 PARADIGMA TRADICIONAL E NOVO PARADIGMA

Nesta dissertação, a discussão procurará fazer se diferenciarem, todo o tempo, o paradigma chamado tradicionalista (ou conservador) e o novo paradigma. É importante que se estabeleça a diferenciação.

Marilda Behrens, Gisele Raymundo e Ester Silva (2002, p.17) retomam as principais definições de paradigma, partindo daquela do criador do termo:

Para Kuhn (1988), “paradigma significa *a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica*” (p.225). Segundo Morin (1996), “um paradigma é um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres” (p.287). Cardoso (1995) propõe que “o conceito de paradigma é entendido como *um modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento dando certa homogeneidade e um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos*”. (Grifos do pesquisadores)

Do exposto, interessam especialmente as colocações de Kuhn e Cardoso. Um paradigma é um eixo epistemológico, um conjunto de condições de verdade que determinam, num momento histórico, o que pode/deve ser entendido como verdadeiro, científico, digno de fé. É, grosso modo, uma forma(ô) para o pensamento. O que quer que se queira

considerar como verdade, para um determinado grupo num determinado tempo, precisa estar em conformidade com os princípios reguladores da ciência naquele momento histórico.

Ainda conforme Marilda Behrens, Gisele Raymundo e Ester Silva (2002, p.91), o paradigma conservador (ou tradicional, como chamado diversas vezes) é aquele centrado na *reprodução do conhecimento*, que valoriza a memorização de unidades estanques de dados sem preocupação com a articulação entre eles. A forma de fazer educação baseada no paradigma tradicional “poderia ser descrita, segundo Mizukami (1986), como um processo de conduzir os alunos a um saber erudito, que deveria ser reproduzido para atingir um nível intelectual elevado”.

Conforme Bortolo Valle (2003), o paradigma conservador é filho da lógica que passou a existir e fortificou-se no período que vai do Renascimento (final do século XIII ao século XV) até o ápice da Ciência Moderna (período compreendido entre o século XV e meados do século XX). Na Educação, este paradigma deu vazão, a exemplo do que ocorria com as ciências que se desenvolviam singularmente, à fragmentação do conhecimento a ser repassado em disciplinas independentes, cada uma definindo um cabedal de informações que mereceria ser repassado e memorizado pelos alunos, geração após geração.

Em meados do século XX, ganhando força continuamente e influenciando ainda mais a educação neste início de século XXI, surge o chamado *novo paradigma*. Fruto de uma virada no pensamento científico, que passou a pregar a necessidade de se estudar os eventos do mundo considerando-os como parte articulada de um todo,

O Paradigma Educacional Emergente (*terminologia usada por Marilda Behrens em suas obras sobre o assunto – nota do pesquisador*) nasce da preocupação em fundamentar a prática pedagógica às mudanças científicas. Esse paradigma propõe que o universo seja visto como um todo, um sistema integrado, uma concepção de teia e de relações que têm como unidade central a reaproximação das partes, a religação dos saberes (MORIN, 2001) e a união entre sujeito e objeto. Assim, o

ensino passa a ser concebido não a partir de uma fragmentação, divisão ou dualidade. Seu eixo principal é a totalidade, no qual o indivíduo faz parte da construção do conhecimento. (BEHRENS, RAYMUNDO & SILVA, 2002, p.93)

Marilda Behrens (2000) identifica o novo paradigma da ciência da Educação como aquele que nasce na confluência do *ensino com pesquisa* (visando à criatividade e participação direta do educando no processo educacional, superando a reprodução), com a *abordagem progressista* (que dá à educação a finalidade primeira de transformação social) e a *visão holística ou sistêmica* (que busca a superação da fragmentação do conhecimento).

No novo paradigma, a única certeza restante é a de que tudo muda. Refletindo as constantes mudanças no conhecimento científico, tudo que é matéria de ensino é tratado como certeza provisória. Os alunos aprendem que um conhecimento serve principalmente para fazer conhecer outras coisas, para ser relacionado, repensado, até mesmo refeito; serve para estimular a capacidade de resolução de problemas de forma criativa. O professor, neste momento, não pode mais ser apenas um repassador de conteúdos, mas precisa ser, ele mesmo, duvidador, criador, pesquisador, curioso. Sua tarefa não mais se limita a repetir o que as coisas são, mas agora é a de dizer o que elas podem ser e o porquê disso. José Manuel Moran (2000, p.17) contribui com um perfil do educador num novo paradigma, afirmando que neste momento:

O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades. Ensina aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória, que dá lugar a novas descobertas e novas sínteses.

(...)

Os grandes educadores atraem não só pelas suas idéias, mas pelo contato pessoal. Dentro ou fora da aula chamam a atenção. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir. São um poço inesgotável de descobertas.

É necessário que se afirme, para bem do encaminhamento desta pesquisa, que o investimento em conhecimentos novos, em suas potenciais aplicações e disseminação – em suma, a intelectualidade – *não é exclusividade do trabalho sob o novo paradigma*. Tudo isto é encontrável, também, na tendência tradicional. O que os diferencia, nestes quesitos, são aspectos metodológicos: o *como* se trabalha com estes conhecimentos, o *como* e *se* são discutos em sala, o *como* se define o que será trabalhado e para qual fim. São estes quesitos que importarão para os fins desta pesquisa.

Desta forma, respondendo ao questionamento da epígrafe, o significado último de brasileiros ensinando português a outros brasileiros num momento de novo paradigma é o de sensibilizar os alunos para articularem conceitos científicos e dados culturais, fazê-los conscientes das razões e conseqüências das mudanças do entorno, ajudá-los a refletir criticamente sobre o mundo, encontrar com eles caminhos para o aperfeiçoamento pessoal e melhor exercício da cidadania, proporcionando abertura à discussão contínua e à construção de novas (e momentâneas) certezas. Tal construção, como todas as construções culturais, eleva-se e articula-se lingüisticamente do plano mais abstrato da língua ao mais concreto da linguagem, do léxico, das certezas articuladas.

Professores que trabalhem não apenas *com*, mas *em* português⁴ precisam estar conscientes do poder de alcance da língua. Se é impossível que se deixe de marcar uma posição ideológica nas manifestações lingüísticas, e se a PUCPR valoriza o pensamento neoparadigmático nos preceitos do novo Projeto Pedagógico, é oportuno um estudo voltado à detecção da coerência ou discrepância em relação

⁴ A diferenciação é a seguinte: professores que trabalhem *com* português são os professores de língua e literatura, para os quais a língua portuguesa seja o objeto de estudo e trabalho. Professores que trabalhem *em* português são todos aqueles cuja língua de comunicação seja o português.

aos princípios deste pensamento renovado nas atitudes profissionais de seus licenciandos formados dentro da nova proposta exatamente neste momento, em que se graduam as primeiras turmas sob o novo Projeto Pedagógico da PUCPR.

2. A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NO NOVO PARADIGMA

A característica da universidade do novo paradigma, e conseqüentemente de seus cursos, pode ser discutida a partir das colocações de um dos principais pensadores atuais, Edgar Morin. Fundamentalmente, ela deve ser um espaço de criação e reflexão interdisciplinar. Uma universidade inovadora, que prepare os futuros professores para os diversos graus da escolarização,

(...) conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora.

A esse título, a Universidade tem uma missão e uma função transeculares, que vão do passado ao futuro, passando pelo presente; conservou uma missão transnacional, apesar da tendência ao fechamento nacionalista das nações modernas. Dispõe de uma autonomia que lhe permite executar essa missão. (MORIN, 2002, p.81)

A Educação inovadora é de convergência, de recuperação da unidade do conhecimento, da busca pela redescoberta de que tudo é causa e conseqüência, simultaneamente, de outros eventos; da redescoberta de que todos os fenômenos, os objetos de estudo são passíveis de interpretações, entendimentos e aplicações diferenciadas; mais do que tudo, a escola do novo paradigma é uma escola do diálogo, da valorização e entendimento de que são os discursos que dirigem o fazer pedagógico e as certezas provisórias, todas, da ciência. É uma escola de valorização das diferenças, de articulação das culturas, que busca ultrapassar os limites do utilitarismo de cima para baixo, da Academia que combate a universidade operacional, voltada somente ao atendimento das necessidades mais viscerais do mercado (conforme CHAUI, 1999).

Emerge, paralelamente, o perfil do educador do século XXI, uma transposição direta das características que são previstas à

instituição escolar renovada para sua formação e atitude pedagógicas.

2.1 O NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL NO PROJETO PEDAGÓGICO DA PUCPR.

Data de 2000 a publicação e o início dos trabalhos de implantação, na PUCPR, do novo Projeto Pedagógico da instituição. Em seu centro encontram-se todos os pressupostos caros aos pensadores da Educação inovadora. Ao analisar, inicialmente, a bibliografia utilizada para sua redação, encontra-se, como indicações do que foi dito, a presença de autores como Paulo Freire (precursor do pensamento do ensino para a libertação, do ensino de conteúdos significativos), Philippe Perrenoud (o pensador das competências no ensino), Neil Postman (pensador das certezas provisórias da ciência e da Educação e do valor indestrutível da linguagem neste processo), Marilda Behrens (estudiosa comentadora dos pensadores modernos da Educação), Sílvio Paulo Botomé (pesquisador engajado na superação da alienação da pesquisa e do ensino nas IES), além de o documento *Tendências da educação superior para o século XXI*, da UNESCO.

No texto do Projeto Pedagógico (PUCPR, 2000), encontram-se os pressupostos do novo paradigma presentes em todas as quatro primeiras partes do documento, que versam, respectivamente, sobre: **I.** A concepção e o papel de diretrizes para o ensino em uma universidade católica; **II.** Princípios gerais orientadores do ensino na PUCPR; **III.** Princípios específicos para o ensino superior na PUCPR; e **IV.** Princípios orientadores para a elaboração dos projetos de aprendizagem na PUCPR. Vejam-se os princípios neoparadigmáticos identificáveis e exemplos de sua apresentação no texto do Projeto Pedagógico da instituição.

a) As bases do novo projeto educacional: aprendizagem significativa, interdisciplinaridade, contextualização, problematização, participação ativa dos aprendizes, visão holística. Negação da unilateralidade. Sim à análise crítica, criadora, fundamentada dos objetos de análise e estudo.

Algumas tendências contemporâneas (...) ressaltam aspectos que podem orientar esforços na construção de uma sociedade em benefício de todos e de uma educação superior capaz de contribuir para construí-la. Uma dessas tendências é dada por expressões como **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser**, ao se referirem às bases das aprendizagens a desenvolver no ensino superior *em busca de aprendizagens significativas para constituir cada campo de atuação profissional*. Uma segunda tendência aponta para critérios como *interdisciplinaridade, contextualização da aprendizagem na realidade de inserção social dos egressos da universidade, problematização do conhecimento e da realidade existente, negociação como uma forma de tomar decisões coletivas e participação como uma base de cidadania*. (...) Uma outra tendência (...) destaca aspectos importantes do processo de educação superior, como *participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem*, exigindo tecnologias efetivamente educativas e apropriadas *a um aluno atuante, sujeito dos processos de aprendizagem superior*. (...) *integrar os processos de produção de conhecimento com uma percepção do conjunto da sociedade e de suas circunstâncias como base instrumental de uma efetiva capacitação para transformar a sociedade*. (PUCPR, 2000, p.13-4 – Grifos do pesquisadora)

Os componentes dos fenômenos não são apenas físicos, biológicos ou químicos, nem apenas sociais, políticos ou filosóficos. As interações entre múltiplos fenômenos, e entre as variadas dimensões de cada fenômeno, obrigam a redefinir os objetos e os objetivos de trabalho de cada campo de atuação profissional e de cada área do conhecimento. Os campos de atuação dos cientistas e dos professores de nível superior também necessitam dessas definições. (Idem, p.36)

Desprezar ou não levar em conta outras perspectivas em relação a um objeto ou fenômeno, ou a desconhecê-las, pode ser uma maneira de empobrecer o ensino. Muitas vezes, isso pode até constituir processos de sacralização de alguma perspectiva (teoria, escola, metodologia, conjunto conceitual, técnicas de trabalho) que levam professores a construir um projeto de curso ou programas de aprendizagem que induzem os alunos a “escolherem” uma perspectiva de trabalho como se ela não tivesse relação com as demais perspectivas. (Idem, p.60)

b) Ação coletiva baseada na reflexão e reflexão da ação para que se construam novos conhecimentos.

O conceito de práxis é fundamental para entender a natureza destas diretrizes. Esse conceito compreende três momentos: agir, refletir criticamente sobre a ação e voltar a agir, levando em conta a reflexão feita. (...) Em cada um desses três momentos será necessária uma interação com os demais colegas que constituem a instituição e com o melhor do conhecimento existente. (Idem, p.12)

c) Ensino que leve as pessoas à autotransformação, a um estado de inconformidade com a estagnação pessoal e da comunidade, de inconformidade com as relações opressoras de poder.

O conceito de práxis é um bom referencial para construir as interações humanas nas pessoas que atuam, subentendendo que isso leva as pessoas a dar mais importância a um trabalho de autotransformação do que permanecerem como são, como estão, ou onde estão. (...) O valor social de uma prática orientada por uma reflexão crítica de toda a comunidade é muito maior do que o valor de posições ou situações de poder, de mando ou de auto-proteção das pessoas. (Idem, p.12)

d) Negação das verdades inquestionáveis e busca da aprendizagem significativa.

A informação existente ou de domínio dos professores, sua apresentação aos aprendizes e a cobrança de adesão a elas ou de sua utilização como “verdades” foi uma constante na história da Educação no mundo. Tanto que foi criada uma metáfora para referir-se aos processos de ensinar e de aprender: a informação passou a ser considerada um “conteúdo” que os professores (“continentes cheios”) passavam para seus alunos (“continentes vazios”). A metáfora permaneceu, embora falsificadora das relações entre os processos de ensinar e aprender e indutora de uma concepção autoritária e dominadora. (...)

O conhecimento é muito mais do que um “conteúdo” a passar de um continente cheio para continentes vazios. Mais do que dominar o conhecimento do passado e as informações de outrora, mesmo que de pouco tempo atrás, o desafio da Educação está em preparar as pessoas para atuarem frente às situações com as quais vão defrontar-se no futuro, com base no conhecimento mais significativo existente. (Idem, p.23-4 – Grifos do pesquisadores)

e) Os professores devem saber que sua tarefa é ensinar, e não se completa antes de haver alguma certeza de transformação na

visão de seus alunos. O foco é a aprendizagem.

Ensinar significou, durante muito tempo, o que o professor fazia para os alunos, independentemente de quanto eles aprendesse, de como o fizessem ou do valor dessa aprendizagem para suas vidas. (Idem, p.26)

Dar aulas sem produzir aprendizagens é uma contradição. Nesse sentido, o foco precisa ser não a atividade do professor, mas a aprendizagem que ele consegue que seus alunos desenvolvam a partir de suas atividades. (Idem, p.41)

f) Aprendizagem significativa: senso de direção, de caminho, de utilidade. Compreensão dos graus de desenvolvimento da aprendizagem em busca do que é significativo e capaz de fazer a diferença na atuação profissional que, em seu mais alto grau, leva em conta todas as articulações possíveis dos fenômenos.

Os instrumentos perdem sentido ou são de pouco valor para alguém que não sabe o significado de seu uso. Não adianta muito alguém ser capaz de utilizar ferramentas se não sabe para que utilizá-las. Não basta ter caminhos a percorrer, é necessário saber onde chegar por meio deles. (Idem, p.37)

Uma aptidão pode ser desenvolvida até o ponto de constituir: a) uma competência (o grau de perfeição com que a aptidão foi desenvolvida é tal que a pessoa atua com independência, segurança, precisão); b) uma habilidade (a pessoa apresenta essa aptidão com competência, facilidade, conforto, rapidez, baixo custo); c) uma *perícia*, quando a aptidão é apresentada com habilidade de forma a *considerar as interações com múltiplos aspectos de outros sistemas, com grande inserção social, comunicação e entendimento por outras pessoas.* (Idem, p.44 – Grifos do pesquisadors)

*g) Formar para a convivência com o diferente. “**Formação para a cidadania** precisa ser uma qualificação para viver em sociedade, com outras pessoas, diferentes e variadas.”* (Idem, p.40)

É importante para a continuação do raciocínio que se esclareça o momento histórico em que a PUCPR publicou seu novo Projeto Pedagógico e o curso de Letras, simultaneamente, promoveu sua adaptação aos princípios nele contidos.

A minuta do MEC para formulação das diretrizes curriculares para os Cursos de Letras fora assinada pela Comissão de Especialistas em Ensino de Letras⁵ em 17 de março de 1999. Esta minuta propunha para a estruturação dos cursos, dentre outras coisas, que

dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Adotando em sua totalidade estes princípios, a PUCPR publicou, em 2000, o acima comentado novo Projeto Pedagógico da instituição. Desde o primeiro momento, diretores de cursos e docentes foram sistematicamente sensibilizados para a implantação da nova lógica para o processo de ensino na PUCPR. Desta forma, a instituição – e o colegiado do curso de Letras mais especificamente para o caso desta pesquisa – adiantava-se na discussão das melhores propostas para formação de professores para a educação básica. Em termos nacionais, o mesmo pensamento se traduziu em documentos oficiais até muito posteriormente, enquanto a nova forma de educar da PUCPR já caminhava no sentido de criar uma identidade própria. Sobre o encaminhamento da questão em nível nacional, cite-se como Maria Célia M. de Moraes e Patrícia Laura Torriglia (*in* MORAES [org.], 2003, p.48-9) ordenam as duas versões do documento *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*:

A primeira data de maio de 2000, mas foi a segunda, de abril de 2001, a aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 8 de maio de 2001 (Parecer CNE/CP 009/2001) e que serviu de base para a resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. A resolução do Conselho Nacional de Educação institui as diretrizes e estabelece o

⁵ Presidida pelo Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno, docente deste Mestrado em Educação da PUCPR.

conjunto de princípios e procedimentos a serem observados nos cursos de formação docente do país.

Em 2002, quando o documento do MEC tomava formas definitivas, a PUCPR, em seu curso de graduação em Letras, testava já a segunda versão de sua grade curricular sob o novo pensamento da Educação.

Já em 2000, a partir das orientações do documento da PUCPR, conceberam-se os Programas de Aprendizagem (a partir de agora denominados simplesmente PAs), que hoje norteiam o fazer pedagógico da instituição e, especificamente para o interesse desta pesquisa, dos cursos de Licenciatura em Letras. Disciplinas foram fundidas para a criação de espaços mais amplos de discussão e produção do conhecimento, usando-se conhecimentos de diversas áreas do saber: foram criados espaços interdisciplinares. Paralelamente, reuniões entre professores de diversas áreas e orientações propiciaram o diálogo necessário para que os PAs tivessem seus pontos convergentes salientados e, assim, o trabalho pedagógico pudesse proporcionar a alunos e professores cada vez mais chances de abordar seu objeto de estudo realmente de forma interdisciplinar, devendo marcar o estilo do profissional egresso da instituição, o qual deveria estar apto para aplicar e valorizar tal visão em sua rotina profissional, com seus alunos e colegas.

Com os PAs, os professores dedicados à formação de profissionais de Letras têm-se esforçado para que seu objeto de estudo seja abordado de mais ângulos do que anteriormente. Professores responsáveis por diferentes PAs buscam constantemente formas de ajudar uns aos outros a partir do encontro de faces tangentes para que o objeto derradeiro do estudo (a língua portuguesa, em suas possibilidades e nuances) faça sentido para os acadêmicos sob sua responsabilidade.

2.2 FORMAÇÃO DO NOVO PROFESSOR: OPÇÃO NA BUSCA PELA RESSIGNIFICAÇÃO⁶ EM EDUCAÇÃO

“You’re part music and part blood,
part thinker and part killer. And if you can
find all that in you and control it, then
you deserve to be set apart.”⁷

Del Nightingale,
personagem do romance *Shadowland*, de Peter Straub

Os estudos da Sociologia, da Psicologia, da Lingüística, o tempo e os novos pensadores da Educação não descuidaram de mostrar que a separação entre os dados do conhecimento e sua fonte primeira – o mundo e seus fenômenos – provou-se mau agouro justamente quando se acreditou que a especialização extrema estaria atingindo seu momento maior: quando a mais informada das gerações de estudantes (considerando-se apenas *quantidade* de informações) chegasse ao ponto de começar a produzir conhecimento (a época atual, quando os filhos, netos e bisnetos da educação fragmentadora estão passando à posição de pesquisadores).

O modelo tradicional, em época de convergência, afetou negativamente o senso de interdependência entre os fenômenos que estabeleceria uma lógica e uma ética novas pela disponibilização democrática e efetiva dos conhecimentos desenvolvidos para a melhoria das condições humanas, o que não ocorreu.

Diz Capra (1991, p.22) ser impressionante o fato de “as pessoas que se presume serem especialistas em diversos campos já não

⁴ O termo é usado no sentido de devolver à aprendizagem o cunho significativo, ou seja, dar aos conteúdos articulação, cuja importância seja sensível ao aprendiz. Tal ideal é caro – fundamental, na verdade – aos educadores que se proponham a trabalhar com uma proposta metodológica inovadora, neoparadigmática. Mais adiante, será melhor definido o que seja *conhecimento significativo*.

⁷ “Você é parte música e parte sangue, parte pensador e parte assassino. E se puder encontrar e controlar tudo isso em você, então merece ser considerado com distinção.”

estarem capacitadas a lidar com os problemas urgentes que surgem em suas respectivas áreas de especialização.” Ilustra o que diz comentando que economistas são incapazes de entender a inflação e psiquiatras estão “mistificados” pela esquizofrenia. Não se pode afirmar que os melhores economistas e psiquiatras são maus profissionais, mas as dificuldades mais exigentes com que se defrontam, sem poderem resolvê-las a contento, alimentam a desconfiança legítima de que esses profissionais poderiam estar encontrando dificuldades para considerar efetivamente as redes de interdependência dos fenômenos que lhes desvendariam facetas ainda obscuras de seus campos de trabalho. Esses profissionais não precisariam de mais informações do que já têm; apenas que conhecessem melhor como todo o seu cabedal de conhecimentos se articula interna e externamente. Parafraseando Foucault (2002), que pudessem entender os *domínios associados* dos discursos de sua profissão e articulá-los satisfatoriamente de modo a descobrir novas relações e novas formas de relacionar o que se diz ser verdade nos diversos campos do conhecimento.

O conhecimento que não possa ser sentido, compreendido como causa e conseqüência de inúmeros outros fenômenos significativos além de simplesmente adquirido e analisado hermeticamente perdeu, afinal, muito de seu apelo – e ainda mais de sua utilidade. A propósito disso, Rogers e Rachel Rosenberg (1977, p.146) citam colocação feita ao corpo docente da Universidade de Columbia por um estudante ao final de uma mesa redonda que buscava caminhos para amenizar a sensação de artificialidade causada por anos e anos de educação “do pescoço para cima” (*definição dos autores*): “Não sei se nossos dois mundos (*discente e docente*) poderão um dia se encontrar. O nosso inclui sentimentos.” Em relação à mesma mesa redonda, Lyon (1976, p.26) cita parte do discurso do então aluno Greg Knox: “Descobri que no corpo docente a maior parte de homem é feita de cérebro. Foi uma descoberta lamentável,

difícil de tolerar numa época em que tanta compreensão, força e ação se fazem essenciais.”

Agora que o caminho a ser percorrido educacionalmente mostra-se de devolver aos processos educacionais as noções de inter-relação dos conteúdos desenvolvidos e deles com o mundo circundante, valoriza-se o pensamento holístico interdisciplinar. De muitas formas e por muitas vozes tem-se pregado a necessidade de se encontrar a condição ideal a partir da qual se possam reconhecer as múltiplas variáveis envolvidas nos eventos observáveis. Busca-se, é perceptível, desenvolver uma atitude filosófico-científica fundamental: abstrair o observável; construir o conhecimento específico a partir do todo abstraído e sempre poder reconstruir este todo a partir das diversas informações analisadas separadamente, compreendendo cada uma delas, cada característica, no âmbito de seus papéis em processos maiores, ligados à vida.

O professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no novo paradigma precisa ser formado para o entendimento das inter-relações; para a atitude dialógica interdisciplinar; para conseguir não deixar em pânico seus alunos diante da provisoriedade dos conhecimentos, e isto só se faz quando o ensino se justifica pelo apontamento das conexões e interdependências entre os conhecimentos, dando a justa noção de que o conhecimento válido é somente aquele que se mostre passível de reinvestimento. Este professor deve ser alguém que reinveste (e mostra como reinvestir) o conhecimento técnico da língua e da literatura em nome da construção de sentidos e de novos conhecimentos.

1. 3. Conceituações terminológicas.

2.

3. “EDUCAÇÃO É TUDO AQUILO QUE SOBRA

depois que esquecemos tudo
o que aprendemos na escola.”

Albert Einstein

3.1 IDEOLOGIA E LINGUAGEM

3.1.1 Ideologia

“(…) se estiverem em quatro e três disserem
que o ovo é uma fruta, o quarto, mesmo sabendo a verdade,
não só dirá que se trata de uma saborosa fruta
como ele mesmo tem muitas dessas árvores em seu pomar.”

Cosme Fernandes, Bacharel da Cananéia,
personagem do romance *Terra Papagalli*⁸

Usa-se *ideologia* como o faz a Filosofia da Linguagem de orientação marxista, crítico-dialética, originada no pensamento de Bakhtin e Voloshinov. A língua é construto simbólico, formada por signos arbitrários que são culturalmente construídos e interpretados (pela interação via linguagem). Para Bakhtin (2002), esta arbitrariedade sígnica e o direcionamento cultural das interpretações são as principais características de um construto ideológico:

Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (p.31)

O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos (...). Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (p.32)

Ao se propor a fazer um estudo das marcas ideológicas nas manifestações lingüísticas de licenciandos, precisa-se justificar a

⁸ TORERO, José Roberto & PIMENTA, Marcus Aurelius. **Terra Papagalli**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

possibilidade de se estudar objetivamente as informações da linguagem. Entende-se que a ideologia na fala do professor seja, como em qualquer outro gênero de discurso, um fenômeno partilhado por um grupo. Sobre a validade de ter nessas manifestações um *corpus* válido de análise, Bakhtin (2002) sustenta a proposição:

Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como uma outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. (p.33)

Também em Bakhtin (2002), há argumentos para propor que a ideologia na fala do professor – assim como em qualquer outra – é um fenômeno que só se justifica como voz coletiva e, portanto, passível de ser estudado como manifestação de um grupo:

(...) a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (p.34)

(...) o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. (...) não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo. (...) A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (p.35 – *grifos do autor*)

Acrescentam-se as colocações de Danilo Marcondes (2002), que aponta a força controladora do grupo social na sustentação do discurso⁹ que, por ser ideológico, não pode ser entendido como fenômeno subjetivo:

Um primeiro elemento para a caracterização da ideologia na linguagem pode ser identificado no fato de que a linguagem se apresenta como transparente, como sendo produzida pelo sujeito e estando sob seu controle. Vemos, contudo, que este caráter é ilusório, uma vez que são verdadeiramente as instituições que estabelecem as convenções e

⁹ Embora não se recorra às definições mais técnicas da Análise do Discurso, o termo é muito presente nesta pesquisa sob a ótica de sua compreensão como fenômeno lingüístico partilhado que dá identidade profissional e metodológica ao grupo social *professores* – mais detalhes no subcapítulo dedicado à definição do termo.

práticas lingüísticas, regulando os contextos de uso, determinando a força ilocucionária destes atos de fala, constituindo e condicionando a possibilidade de os falantes aparecerem como sujeitos lingüísticos. (p.31)

MEAD (1974, *apud* MARCONDES, 2002), reforça o caráter fundamental do discurso como fenômeno de grupo:

(...) o “eu” humano (*human self*) surge através de sua habilidade em assumir a atitude do grupo social ao qual pertence – porque pode dirigir-se a si mesmo nos termos da comunidade a que pertence e adotar as responsabilidades que pertencem a esta comunidade; porque pode reconhecer seus próprios deveres em contraste com outros – é que se constitui como “eu... O “eu” só pode surgir se há um processo social no interior do qual este “eu” teve sua iniciação – surge dentro deste processo. (p.24)

Então, pressupõe-se que a linguagem seja um construto ideológico que, por sua vez, constrói, mascara e reflete as definições e os valores que regem as relações sociais, determinando e diferenciando papéis em qualquer situação interlocutiva, legitimando as relações de força presentes nestas que, de forma geral, encontram-se dissimuladas na expressão lingüística. Vê-se em Danilo Marcondes (2002):

A ideologia é, assim, (...) uma consciência ilusória, que se produz através de mecanismos pelos quais se toma a parte (idéias da classe dominante) pelo todo (a realidade tal como ela é), ou seja, pelos quais se objetificam certas representações (as da classe dominante) como sendo a verdadeira realidade, tudo isso produzindo uma aparente legitimação das condições existentes numa determinada sociedade em um período histórico determinado. Produz-se assim uma forma de alienação da consciência humana de sua situação real de existência (as relações de produção). A ideologia é produto de uma estrutura social profundamente desigual, e portanto não-transparente, já que esta desigualdade não pode explicitar-se no nível da consciência. *Evitar que isso aconteça é tarefa da ideologia.* (p.35 – Grifo do pesquisador)

Portanto, o *corpus* será construído a partir de dados da linguagem em situações reais de uso porque

(...) a linguagem não é, e não deve ser examinada em abstrato, mas sempre em relação a uma situação (real ou imaginária, mas possível) em que faz sentido (ou não) usar determinadas expressões; uma “forma de vida” (expressão wittgensteiniana) em que estas expressões têm significado. Segundo Austin, “quando examinamos o que se deve dizer e quando se deve fazê-lo, que palavras devemos usar em determinadas situações, não estamos examinando simplesmente palavras (ou seus ‘significados’, seja lá o que isso for) mas sobretudo a realidade sobre a qual falamos ao usar estas palavras – usamos uma consciência mais aguçada das palavras para aguçar nossa percepção (...) dos fenômenos”. (Idem, p.17)

3.1.2 Linguagem

Para analisar a linguagem sob perspectiva bakhtiniana, e esta pesquisa se propôs a investigar na linguagem dos licenciandos a presença de uma filiação a uma ou outra tendência de pensamento pedagógico, é preciso partir do pressuposto de que a linguagem é o veículo de comunicação e perpetuação das ideologias – e que é uma filiação metodológica se não um estar banhado por um discurso ideológico dentre todos os possíveis?

A linguagem é o instrumento fundamental da troca, da comunicação social. Assim, é o instrumento pelo qual a ideologia encontra passagem e continuidade no tecido social. Portanto, é na palavra (linguagem) que as ideologias se criam, transformam e mantêm. Tem-se em Bakhtin (2002, p.36 – grifo do autor):

(...) esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparece em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela.

Esta afirmação de Bakhtin reflete a crença de que toda a realidade (o mundo como se o conhece, traduzido mentalmente para além da percepção sensorial) só pode ser criado, compreendido, definido e partilhado ideologicamente por meio de signos. Criar, compreender, definir e partilhar visões do mundo são, portanto, fenômenos ideológicos. Todos eles são lingüisticamente exprimíveis, pois a palavra é instrumento de expressão sgnica – ideológica, então. Veja-se Bakhtin (2002, p.51-2 – Grifo do autor):

(...) não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio) mas, ainda, que para o

próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe. Nesse sentido, *toda atividade mental é exprimível*, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntário são exprimíveis.

(...) a palavra se apresenta como o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada, enquanto que a exclusão de todos os outros movimentos expressivos a diminuiriam muito pouco.

É esta potência de definição e partilhamento de visões de mundo do fenômeno comunicativo-ideológico linguagem que mais interessa e melhor traduz a forma como, nesta pesquisa, se entende o termo.

3.1.2.1 A linguagem na escola: para além do trabalho metalingüístico

O elemento de construção e ponto de convergência de todas as áreas do saber é a linguagem, e a principal ferramenta lingüística de construção, articulação e manutenção do discurso científico é a capacidade argumentativa (posto que a lógica argumentativa constrói toda lógica). Se ao avanço dos diversos campos científicos acompanhou um avanço dos discursos, da linguagem, e se este mesmo desenvolvimento dos discursos diversos contribuiu para o isolamento dos dados pertinentes a um mesmo objeto ou fenômeno trabalhado pelas diversas ciências, é pelo exercício dialógico e dialético que se devem reaproximar. Abre-se o novo cenário de trabalho do professor, não apenas da área de Letras: a linguagem, suas possibilidades de articulação como elos para a coesão das informações (conteúdos) em uma estrutura coordenada de reflexão. O desafio não é pequeno, visto que postas à parte todas as dificuldades próprias do desenvolvimento de uma nova forma de se agir e pensar em educação, ainda se tem que

(...) a escola é hoje uma das instituições sociais mais resistentes à mudança. Talvez, em parte, isso de deva ao fato de serem os professores os únicos profissionais que nunca saem da escola. Nela eles se formam, como os demais profissionais, e nela eles permanecem atuando, repetindo o mesmo modelo de seus antigos professores, enquanto os demais profissionais deixam a escola para atuar em outros locais de trabalho. (ANDRADE, 2001, [s.p.])

Ciente do papel representado pela linguagem no processo de busca de uma nova lógica educacional, o professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, de modo especial, precisa estar ciente, desde sua formação, de que o que tem em mãos não é exclusividade de sua ciência. Se a linguagem é a pedra de toque da ressignificação na educação, então deve cuidar para que não só ele seja zeloso com o comando das estruturas lingüísticas por seus alunos, pela capacidade com que eles elaboram seus conhecimentos verbalmente. Veja-se Magda Soares (2001, p.76):

Sendo a língua¹⁰ o principal instrumento de ensino e de aprendizagem, na escola, em todas as matérias e em todas as atividades, a compreensão dessas relações e de suas implicações para a comunicação pedagógica é imprescindível a todos os professores e, também, a todos os especialistas que atuam na instituição (diretores, supervisores, orientadores).

É necessária uma modificação de atitude e, uma vez conquistada qualquer mudança significativa, a manutenção da atitude renovada é tarefa coletiva.

3.2 VOZES, FORMAÇÃO SOCIETAL E DISCURSO

3.2.1 Vozes e Formação Societal

¹⁰ Neste trecho, entenda-se por *linguagem* o que Magda Soares chamou “língua”. Não se referia ao sistema fechado, abstrato da língua, mas sim à sua existência na intercomunicação, no processo educacional.

Não pode haver formação societal sem vozes, nem o oposto. Desta forma, seria improdutivo apresentar tais conceitos independentemente. Encontram-se na Lingüística Pragmática conceitos norteadores para entender esses termos. Traz-se de Mey (2001) o entendimento de *voz*:

Tomar uma formação societal como texto implica atribuir vozes: primeiramente, falantes e ouvintes, mas também eventuais espectadores, ouvintes desconhecidos, leitores (próximos e distantes, tanto no tempo como no espaço), juízes, pesquisadores etc. Uma voz pressupõe um papel [*role*], um personagem; portanto, uma atividade, um papel. (p.19)

É necessário firmar o entendimento de formação societal antes de continuar a discorrer sobre as vozes. A *formação societal* é uma categorização

(...) preestabelecida (...) e que pode ser tomada como um texto que contém papéis, portanto atividades sociais no espírito da definição de sociedade para Marx como sendo não somente um grupo qualquer de indivíduos, mas denotando (“indexando”, como diríamos agora) um conjunto de laços e relações sociais através dos quais os indivíduos estão ligados. Entretanto, é preciso que fique bem claro que essas formações são criadas pelas próprias vozes empregadas pelos personagens, e que nunca estão fixadas, reguladas, totalmente determinadas.¹¹ (Idem, 2001, p.20)

No mesmo texto, tem-se um refinamento da definição de *formação societal*:

No espaço mais profundo da palavra, é um suporte (*affordance*, no sentido de Gibson): é aquilo que nós, como seres humanos ativos e perceptivos, podemos promover, dadas certas condições temporais e espaciais, e no interior do quadro de natureza e cultura, história e visões que nos cercam. Em outras palavras, a formação societal é *um espaço cultural*. (Idem, p.28)

¹¹ A noção de que as vozes (papéis) é que criam as formações societais, e não os atores das formações, corresponde ao que Bakhtin (2002) afirmava sobre o fato de o controle ideológico sobre a linguagem ser tão grande que os usuários não se dão conta do jogo de forças (dominação) traduzido por seu uso e estruturação. “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.” (p.47)

Nas situações comunicacionais das formações sociais, o que fala *nos* e *pelos* interlocutores não são, em última análise, consciências individuais – entendidas como indivíduos conscientes do jogo de forças que existe na comunicação –, mas atores cumprindo papéis (*roles*) determinados ideologicamente pelas circunstâncias da conversação; cada ator, em cada situação, assume um ou mais papéis; cada papel é uma voz.

É engano imaginar que as formações sociais distribuam, numa situação comunicacional, um papel fixo a cada ator: “A idéia de *papel* poderia levar a acreditar que, no uso da linguagem, tudo é predeterminado, exatamente como no palco, quando as falas dos atores são escritas de antemão e a improvisação não é permitida. Tal visão mecanicista da linguagem é incorreta (...).” (Idem, p.20)

Ocorre, na dinâmica dialógica e dialética da relação comunicacional, que um mesmo ator possa assumir papéis diferentes conforme o andamento da discussão – conforme o momento o tenha como líder no diálogo, ou como ouvinte, ou como interessado externo ao assunto em debate. Em cada um dos papéis possíveis que lhe sejam devidamente delegados na dinâmica da discussão, há expectativas do restante do grupo interessado em relação ao ator que no momento o desempenhe; expectativas de performance, expectativas éticas, relações hierárquicas diversas com ele.

3.2.2 Discurso

“Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase,

me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível.”

Michel Foucault,
em *A Ordem do Discurso*

Pense-se a cultura brasileira, a despeito de suas incontáveis particularidades socioculturais, como uma macroformação societal, à qual se pode chamar *brasilidade*. A língua portuguesa em uso é o elemento definidor das incontáveis facetas culturais que caracterizam a brasilidade. Instrumento ideológico, define os modos aceitáveis e inaceitáveis de se ver o mundo, de se ler interpretativamente o entorno e nele atuar.

A brasilidade é um grupo superior, um hiperônimo, constituído por mais de cento e setenta e seis milhões de pessoas que vivem no mesmo território geograficamente delimitado. Este grupo partilha, em primeira instância, o fato de utilizar para representar, interpretar, valorar e comunicar o entorno, um idioma. Em termos socioculturais, o idioma em uso une as pessoas formadoras da brasilidade em grupos organizados em torno de princípios que são representados por uma seleção vocabular e um grupo aceito de estruturas lingüísticas possíveis ideologicamente partilhadas¹².

O grupo *brasileiros* subdivide-se em muitos subgrupos com limites que são, ao mesmo tempo, interpenetrantes e bem definidos. A divisão das classes sociais, por exemplo, cria patamares gerais (ricos, de classe média, pobres e miseráveis) e subdivisões regionais muito pormenorizadas – ser rico na capital paranaense é o mesmo que ser rico no sertão baiano? Certamente não. Os sinais indicativos de posse e de bem-estar social, nas duas realidades, são bastante diferentes.

¹² Dizer o que se permite dizer, nas formas como o grupo permite dizê-lo.

Simultaneamente, há outras divisões que se sobrepõem às de classe social e que apresentam indivíduos de classes sociais diferentes dentro de suas subdivisões. Por exemplo, há pobres e ricos paranaenses e baianos; num segundo nível, sob este primeiro, há docentes paranaenses e baianos que são ricos ou pobres – porém, são todos docentes, independentemente da categoria *classe social*. Se se for adiante, pode-se subdividir o grupo “docentes ricos baianos” em “docentes ricos baianos homens” e “docentes ricos baianos mulheres”; desta última subdivisão, se poderia partir para “docentes ricos baianos mulheres com curso Normal” e “docentes ricos baianos mulheres com curso superior”, e assim sucessivamente, enquanto fosse relevante subdividir as classes e grupos para efeito de análise de um fenômeno.

Os pesquisadores devem ter a noção da relevância/irrelevância de certas divisões. Ninguém nega que muitas pesquisas valiosas poderiam ser feitas em se estudando o subgrupo “docentes ricos baianos mulheres com curso superior”, mas não se crê que nenhum grupo de pesquisa acadêmica fosse encontrar, *impromptu*, razões que considerasse aceitáveis para abordar um subgrupo “docentes ricos baianos mulheres com curso superior e que tenham mais camisetas do que bolsas em seus armários”. O que, em análise aproximada, faz sentir esta última hipótese como pouco – se algo – relevante? O fato de que este grupo não é identificado como *possuidor de um discurso*. O grupo não aparece discursivizado ou discursivizável¹³.

Por meio da língua (no discurso), a realidade como se a

¹³ Uma realidade apresenta-se discursivizada, como se aplica o termo aqui, quando os pressupostos que a definem organizam-se ideologicamente em formas lingüísticas específicas – vocabulário, definições, registros e normatizações de fala – que sejam percebidos como próprios daquele grupo. Note-se que os valores – traduzidos na forma esperada de expressão verbal – que definem o grupo “docentes ricos baianos mulheres com curso superior” ajudam a delimitar um grupo muito específico e socialmente considerado relevante, enquanto “docentes ricos baianos mulheres com curso superior que possuem mais camisetas do que bolsas em seus armários” não se apresenta como um grupo discursivizado, portador de vozes – e, portanto, de papéis sociais – relevantes da composição polifônica social.

conhece é construída e partilhada. Tome-se a exemplo de ilustração a borla numa cerimônia de colação de grau. Aquele objeto físico só tem valor por conta do discurso ideológico que o cerca/define, valor que ultrapassa em muito sua realidade material: **1.** sua finalidade é muito específica (conferir grau); **2.** quem pode manuseá-lo é alguém muito específico (o presidente da sessão); **3.** o aceno feito com ele em direção a graduandos transfere simbolicamente um poder de um grupo cedente (uma Instituição de Ensino Superior) a um grupo interessado (graduandos), e **4.** seu significado, ultrapassando em muito o objeto físico, circunscreve-se nos limites de um discurso perfeitamente localizado: a comunidade acadêmica – fora deste limite, a borla será percebida como um instrumento exótico que pode nem mesmo ser identificado como objeto de valor prático.

Note-se, entretanto, que o discurso que cerca/define a borla não se originou naturalmente; ele foi gerado e validado no seio de um subgrupo específico da macroformação societal *brasilidade*, o dos *professores e pesquisadores do ensino superior*. Esta formação societal, parte integrante da macroformação *brasilidade*, define-se por valores, procedimentos, ética e, de forma muito clara, por um discurso. Tal discurso é uma apropriação de um recorte do léxico e do sistema da língua feita pelo grupo de modo a criar adaptações e subversões dos significados de algumas palavras e construções sintáticas de modo a torná-las, de alguma forma, monovalentes; é a formação do discurso, processo ideológico.

O grupo (formação societal) *professores e pesquisadores do ensino superior* é reconhecido pelas outras formações sociais formadoras da *brasilidade* como uma realidade estabelecida que possui um discurso validado, discurso que atribui, nas instâncias da prática pedagógica, diversas vozes (papéis) aos participantes (professor, aluno, orientador, coordenador, *expert*, consultor etc.), cada uma

correspondendo a limites de atuação e liberdades de expressão e criação ideologicamente definidos e discursivamente delimitados. Cada uma das vozes age dentro de um discurso que pode ser variante em relação ao da formação societal maior, que a engloba, mas dentro de limites aceitos de dissonância – processos de paráfrase.

Desvios muito acentuados ou rupturas – como atrever-se a usar determinado signo eleito para o discurso da formação societal de maneira a propor a ele significados que variem essencialmente daqueles aceitos intragrupalmente, interdiscursivamente – enfrentam o peso do discurso consolidado contrário.

Uma formação societal distribui vozes (papéis) possíveis/aceitáveis entre os indivíduos que dela participam. Ela aceita – e precisa disso – que esses indivíduos formem microformações societais constituintes, grupos cuja validação depende de eleger um propósito de existência que se sustente por um recorte do discurso maior que não deve ser contraditório em relação a ele. Ou seja: as microformações societais validadas pela formação maior são grupos discursivamente constituídos, que recebem da formação societal maior o poder de atribuir vozes (papéis) possíveis que se ocupem da manutenção de um ou mais dos princípios ideológicos essenciais, sustentadores da macroformação societal. Os movimentos intrassociais (ascensão ou desvalorização no grupo) são resultado da maior ou menor apropriação do discurso valorizado, da permissão que se tenha ou não para se utilizar de seus conceitos com menores restrições.

Para os efeitos a que se propõe este trabalho, então, discurso é o recorte lingüístico expressivo da língua portuguesa assumido *por* e característico *de* uma microformação societal constituinte da macroformação *brasilidade* – este estudo estará centrado na microformação societal *licenciandos em Língua Portuguesa*, no momento de seu estágio de graduação.

3.3 O DISCURSO DA MICROFORMAÇÃO SOCIETAL PROFESSORES.

Os professores constituem uma microformação societal importante da grande formação *brasilidade*. O discurso dos professores, doravante denominado *discurso pedagógico* (DP), goza de prestígio social imenso por uma série de razões, das quais se destaca o fato de ser um recorte cujas proposições básicas o põem em consonância direta com os anseios do senso comum da brasilidade; uma das atribuições sociais (papel e voz, portanto) mais importantes do professor é verbalizada como o dever de trabalhar pela melhoria das condições de vida de cada indivíduo e do grupo, conseqüentemente. A este somam-se outros parâmetros socioculturais (ideológicos, portanto) que constroem o discurso social que delimita, define e, assim, protege o subgrupo *professores*. No discurso partilhado¹⁴ que o define, há diversos pressupostos que são aceitos pelo grupo social maior, formado pelos não-professores. Enumeram-se alguns: *o subgrupo (formação societal) professores*

- a. é formado por profissionais altamente capacitados – ou, ao menos, com nível intelectual superior ao da comunidade estudantil que a ele se submete;
- b. constitui-se de indivíduos com poder e capacidade suficiente para educar as pessoas para o bem, o correto, o indiscutível;

¹⁴ Entende-se *discurso partilhado* como uma área discursiva de domínio comum entre uma formação societal e outras. A formação que o legitima – e por ele é legitimada – o abre para conhecimento e uso das outras. Isto se dá como uma forma de se fazer conhecer e aceitar pelos outros grupos. Tal área comum se define de diversas formas, sendo as principais: termos cujo uso pelo senso comum é permitido pelo grupo cedente e pressupostos e pré-conceitos realizados livremente por outros grupos sociais – constituindo a imagem do grupo cedente diante dos outros.

- c. dá aos seus componentes a licença para separar o correto do errado dentre as opções apresentadas por aqueles que estiverem sob seu cuidado em determinado momento histórico;
- d. legitima o saber a partir de critérios científicos, sendo assim o mais indicado para decidir o que merece ou não ser ensinado nos sistemas educacionais.

A vontade de relativizar ou negar parcial ou totalmente as afirmações acima decorre de se saber – ou ao menos intuir – que não correspondem, hoje, a um recorte valorizado do discurso predominante da Educação. São reflexo de muitos anos de um paradigma autoritário que tem vigido na produção e socialização do conhecimento.

3.3.1 O Discurso Pedagógico Autoritário

“A função docente tem, por conseguinte, a missão de manter e promover essa ordem nos pensamentos, tão necessária quanto a ordem na rua e nas províncias.”
G. Gusdorf

“(...) o poder consiste em grande parte na capacidade de fazer com que os outros habitem o cenário da realidade deles que você construiu, mesmo que você tenha que matar uma porção deles para que isso aconteça.”
Philip Gourevitch
em *Gostaríamos de informá-lo de que amanhã seremos mortos com nossas famílias – Histórias de Ruanda*

“Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade.”
Michel Foucault
em *A Ordem do Discurso*

O DP, a partir do paradigma da Ciência Moderna, constituiu uma profissão (professor) e sua formação societal. Valorizou-a a partir da demonstração do poder que seus constituintes tinham, poder realizado pelo conhecimento que demonstravam possuir.

A educação disciplinar tradicionalista é herdeira direta do paradigma estabelecido pela Ciência Moderna, positiva. Por isso, o discurso de quem vivesse em função da ciência e de sua socialização (ensino) formou-se à imagem e semelhança dos pressupostos que definiam o que era cientificamente valioso. Portanto, os professores, arautos dos desenvolvimentos das ciências especializadas – as quais se definiam e agiam pelo enfoque objetivo positivista –, agiam (e, especialmente, comunicavam) para buscar um desencantamento¹⁵ dos fenômenos naturais e sociais.

Por isso, cientistas e professores assumiram discursos que refletissem o que, desde a ciência moderna, passou a ser considerado cientificamente comprovado, objeto de ciência e de ensino. Importante ressaltar, como Bortolo Valle (2003), que seria insensatez negar o progresso material proporcionado pelo paradigma da ciência moderna; porém, suas conseqüências para a educação são validamente questionáveis.

Os professores das “verdades objetivas” desenvolveram um discurso condizente com o que se fazia em ciência, mas não eram, em sua maioria, pesquisadores; afastados da produção científica, não tiveram outra escolha a não ser tornarem-se reprodutores dos discursos que vinham prontos da comunidade científica. O DP só poderia, então, tornar-se reprodutor.

Bourdieu (1992) discute a função de reprodução do discurso pedagógico. Para ele, todo discurso é fundamentalmente uma violência

¹⁵ Tal *desencantamento* é entendido como o esforço para que se provasse haver uma essência primeira e permanente nos objetos e fenômenos que se provaria decomponível, analisável, manipulável e de resultados rigorosamente previsíveis.

simbólica: “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (p.19)

Em se considerando a força que tem o grupo constituído para a defesa dos pressupostos de seu discurso e prática, pode-se afirmar que o professor com discurso meramente reprodutor age sem refletir – sem nem mesmo sentir necessidade de reflexão – sobre o que faz. Inserido num grupo muito forte e tradicional, sustentado por uma formação ideológico-discursiva anterior a ele e aparentemente inabalável, entende que sua maneira de agir é a mais adequada, visto que o grupo social (formação societal) detentor do discurso regula sua forma e momentos de uso. Vê-se em Bakhtin (2002, p.59) que a própria consciência individual deste professor é tão social quanto qualquer outro produto social:

Se o conteúdo do psiquismo individual é tão social quanto a ideologia, por um lado, as manifestações ideológicas são tão individuais (no sentido ideológico deste termo) quanto psíquicas. Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas.

O jogo de forças subjacente à lógica constitutiva do DP tradicional visa ao mascaramento do fato de que os educadores geralmente não têm voz no fazer científico, limitando-se, eles mesmos, a um papel de receptor pedagógico como o de seus alunos, só que contando com valorização social que lhes dá posição privilegiada. Por isso mesmo, como estratégia de defesa da posição do professor, no DP autoritário não se consegue e nem mesmo se pode abordar inquisitivamente o objeto de estudo, posto que o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores.

Como detentores de um saber cuja origem raramente é questionada pelos alunos, os professores acomodaram-se a não serem contraditos em suas colocações – muito menos questioná-las. Diz

Bourdieu (1992, p.35): “Desde que toda ação pedagógica em exercício dispõe por definição de uma autoridade pedagógica, os receptores pedagógicos estão de imediato dispostos a reconhecer a legitimidade da informação transmitida e a autoridade pedagógica dos emissores pedagógicos, e por conseguinte a receber e a interiorizar a mensagem.”

Os professores autoritários, portanto, praticam livre e quase irrefletidamente a violência simbólica de imposição de significados ao grupo social sob seus cuidados: “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (BOURDIEU, 1992, p.20)

Desde os primeiros momentos de manifestação da tendência holística no pensamento da Educação, têm-se feito insistentes incursões aos “porões” da autoridade pedagógica, buscando trazer à discussão as contradições na ação e no DP autoritários. Uma das vertentes de tal estudo é discutir a quem interessa tal estado de coisas – afinal, o estabelecimento de um estado qualquer de coisas precisa servir a um propósito ideológico ligado a uma determinada formação societal.

Sob ótica dialética, aceita-se que o controle dos discursos, e do DP de forma particular, interessou sempre às classes dominantes. A ciência que é feita determina a produção e as relações de produção, e os detentores dos meios de produção – somados hoje ao poder dos detentores dos meios de informação – valorizam o preparo de pessoas que possam garantir que a roda produtiva continue sua dinâmica conforme se apresenta. Nas palavras de Bourdieu (1992, p.37), os professores, usuários e guardiões do DP, transformam-se em personagens (papéis, vozes) manipulados: “Toda instância (agente ou instituição) que exerce uma ação pedagógica não dispõe da autoridade pedagógica *senão a título de mandatária dos grupos ou classe dos quais ela impõe o arbitrário cultural segundo um modo de imposição definido por esse arbitrário, isto é, a título de detentor por delegação do direito de*

violência simbólica.” (Grifo do pesquisador)

Tal inculcação dos arbitrários culturais por meio da violência simbólica levada a cabo pelo DP autoritário tem por substrato a relação de comunicação que se cria entre professores e alunos, e só nela consegue se desenvolver de forma plena. “Enquanto poder simbólico que não se reduz jamais por definição à imposição da força, a ação pedagógica não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, a não ser na medida em que se exerce numa relação de comunicação.” (Idem, p.22)

Desta forma, o ensino tradicional se apresenta como representante maior da reprodução – inculcação – da cultura dominante via relações comunicativas unidirecionais.

Há, assim, mais indícios de o quanto pode ser importante pesquisar como o DP tem-se manifestado na voz dos licenciandos – mais afeto à tendência autoritária ou neoparadigmática?

3.4 CONHECIMENTO SIGNIFICATIVO: CONSTRUÇÃO SOCIAL LINGÜÍSTICA

Impedir, por meio da fragmentação do conhecimento, que os estudantes vislumbrassem as conexões entre os fatos estudados e o que se observava na realidade circundante, sempre foi uma das formas mais potentes de “esquizofrenização” do conhecimento. De certa forma, esse caminho foi natural, pois à medida que mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, menos contato passam a ter com a realidade humana (LÜCK, 1995). Imediatamente reconhece-se que, sem a possibilidade de confrontar o conhecimento escolarmente transmitido com as implicações que ele tenha na vida cotidiana, o que realmente se perde é a possibilidade de discutir a própria vida em diversos de seus

aspectos e implicações.

Tem-se, por princípio, que a educação é o processo de dar sentido ao mundo, aos fenômenos naturais e humanos. Tal princípio é fundamental a quem quer que trabalhe pela ressignificação, pela aprendizagem articulável na escola. Já se disse que ao desenvolvimento das áreas especializadas das ciências acompanhou um desenvolvimento dos discursos específicos dessas mesmas ciências. É importante, entretanto, que se reforce a importância do papel da linguagem no processo.

Parta-se de uma afirmação muito conhecida no âmbito popular: “as coisas não são bem como parecem”. A primeira coisa a fazer é justamente desdizê-la. Propõe-se que as coisas sejam nada menos do que *exatamente o que parecem ser*. Aquilo que é significativo, de forma especial o que é percebido como verdade, é construído e partilhado lingüisticamente de diversas formas. A construção do conhecimento pressupõe uma relação de pesos iguais entre sujeito e objeto, resultando em que a verdade, seja qual for sua temporalidade, não reside fundamentalmente no sujeito ou no objeto, mas *no discurso que se constrói sobre o objeto*¹⁶. A propósito, Maria Teresa de A. Freitas (1999, p.64) resume parte do pensamento de Vygotsky:

O significado é fenômeno do pensamento. (...) O significado das palavras evolui; na evolução histórica da linguagem mudam a própria estrutura do significado e sua natureza psicológica. O pensamento verbal, partindo de generalizações primitivas, chega ao nível dos conceitos mais abstratos, segundo Vygotsky. Não é o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra.

Encontra-se afirmação semelhante em Foucault (2002, p.119).

¹⁶ Para o entendimento subjacente a esta pesquisa, o mais longe que se pode chegar, na busca pela essência do objeto, é o que se diz que ela seja, e isso é o que interessa à educação. Podem mudar as definições sobre o objeto, mas são elas que, a seu tempo, definem o que uma coisa ou fenômeno são.

A afirmação de que a Terra é redonda ou de que as espécies evoluem não constitui o mesmo enunciado antes e depois de Copérnico, antes e depois de Darwin; não é que, para formulações tão simples, o sentido das palavras tenha mudado; o que se modificou foi a relação dessas afirmações com outras proposições, suas condições de utilização e de reinvestimento, o campo de experiência e verificações possíveis, de problemas a serem resolvidos, ao qual podemos remetê-las.

O que Foucault chama *condições de utilização e reinvestimento* das formulações coincide com o que se crê serem as possibilidades de articulação dos fatos do conhecimento chamado significativo: *conhecimento capaz de ter suas causas e conseqüências parcial ou totalmente reconhecidas; conhecimento capaz de ser percebido como parte do todo cultural; conhecimento capaz de ser recuperado e funcionar como apoio para a compreensão de novos eventos ou como apoio à atuação em cenários diferentes daquele em que primeiro foi apresentado; em suma: conhecimento altamente “reciclável”*.

Em entrevista concedida à TV Educativa do Paraná, programa *Aqui entre Nós* (conduzido pela jornalista Rosi Guilhen), Rubem Alves (2004) afirmou que aquilo que vale a pena aprender pode ser comparado a uma passagem do livro do Gênesis; ao descrever a primeira relação entre Adão e Eva, o livro usa os termos “Adão *conheceu* Eva”, e disso resultou o nascimento de seus filhos. Para o educador e psicanalista, a relação com o conhecimento¹⁷ precisa ser exatamente esta: uma de prazer, “da qual resulte uma gravidez”. Ao se entrar em uma relação como esta, de busca ou exploração do conhecimento significativo, sabe-se ou ao menos se intui por que se o faz, e haverá sempre prazer em retomá-la quando se sentir necessidade ou simplesmente vontade disso.

¹⁷ Ressalte-se: relacionamento com o conhecimento que se define como *significativo*. Da forma como foi posto por Rubem Alves, há grande liberdade do sujeito, no momento do contato com o conhecimento, de decidir aquilo que lhe pareça adequado, que lhe seja significativo pessoalmente. Os resultados, os “filhos” dessas relações, serão diferentes para cada pessoa, assim como as possibilidades de se retomar a relação, para novos fins (filhos), são inacabáveis.

Aprende-se significativamente quando se entende o porquê do que se está aprendendo já no momento de aprendê-lo; aprende-se significativamente quando se faz a descoberta de que aquilo que está sendo apresentado é passível de reinvestimento e, portanto, digno de ser guardado; aprende-se significativamente quando se é capaz de ver as possibilidades de conexões entre o que se está aprendendo e o que mais já se conhece, quando se é capaz de ver aquela informação *in flux*; aprende-se significativamente quando se é capaz de estabelecer quando aquilo que está sendo aprendido apresenta claramente, desde o começo, suas raízes (sua origem como um desenvolvimento de um conhecimento anterior) e seus ramos (suas conseqüências práticas, sua influência – como causa ou partícipe – sobre outros processos circundantes); aprende-se significativamente quando se sente, de forma natural, vontade de “retomar a relação” em busca de novos frutos. É a maior função de um professor garantir que todo assunto que se proponha a ensinar à turma, seja apresentado e compreendido como significativo, relevante.

4. METODOLOGIA

“Extraíam toda espécie de coisa... Tudo que começava com M...
 ‘Por que com M?’, perguntou Alice.
 ‘E por que não?’, respondeu a Lebre de Março.”
Alice no País das Maravilhas, capítulo VII

A pesquisa, qualitativa por excelência, foi realizada sob a perspectiva dialética, especialmente porque existia a consciência de se buscar um resultado não-reproduzível. A metodologia, ela sim poderia ser repetida posteriormente para o mesmo ou outros levantamentos, porém a natureza do objeto de análise (as manifestações lingüísticas), por si só, já pressupõe que os resultados dos mesmos procedimentos podem variar muito sem que se perca a confiabilidade dos métodos de coleta, tratamento e discussão dos dados.

Como o resultado do processo não seria fixo, não seria possível buscar generalizações ou formas de análise baseadas em regras fixas, inviabilizando o uso de métodos de orientação positivista; a orientação fenomenológica, por sua vez, se inviabilizaria pela definição de discurso como entidade partilhada, não podendo ser resumido a um fenômeno pontual de manifestação individual e/ou localizada, impossibilitando a redução fenomênica.

As bases escolhidas para tratamento dos dados, oriundas da Filosofia da Linguagem, da Lingüística e com pequenas incursões pela Análise do Discurso, também foram de orientação dialética, consoantes à escolha metodológica. Tal orientação ficará clara à medida que os autores e seus conceitos forem sendo introduzidos no texto.

4.1 SELEÇÃO DOS VOLUNTÁRIOS DA PEQUISA

Chamam-se *voluntários da pesquisa* os alunos que cederam material escrito e gravado para análise.

Buscou-se certa relevância estatística que permitisse melhor embasar as asserções na análise dos dados, por isso foram levantados os procedimentos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística). Verificou-se que no levantamento de dados oriundos de populações altamente heterogêneas (Censo 2000, no caso do IBGE, e levantamento de intenção de voto em Curitiba em março de 2004, caso do IBOPE), as

amostras utilizadas foram de 10% e 5% da população, respectivamente.

A população desta pesquisa seriam os licenciandos em Letras, o que a caracterizava como homogênea em termos etários e de nível de formação; a amostra consistiu de licenciandos apontados pelos orientadores de estágio de graduação como futuros profissionais de destaque – isto direcionou o olhar da pesquisa ao estrato superior da população, tornando a amostra ainda mais homogênea e menos numerosa. Em consulta feita à secretaria do curso de Letras da PUCPR em 13 de fevereiro de 2004, soube-se que as turmas de licenciatura em Letras que encerrariam seus cursos neste ano formariam aproximadamente 80 (oitenta) alunos. Considerando as amostras mais altas (10%) com que trabalham o IBGE e o IBOPE em relação a populações heterogêneas, concluiu-se que assumir uma amostra de dez por cento da população total a partir do filtro de qualidade que definiu os voluntários da pesquisa seria procedimento que garantiria dados cuja qualidade e análise representassem, sobre o total da população, impacto maior do que faria esperar a percentagem nominal eleita.

Foram consultados orientadores de estágio dos três cursos de licenciatura em Letras da instituição, e pediu-se que convidassem três ou quatro alunos de destaque no campo de estágio para que auxiliassem numa pesquisa sobre metodologia do ensino de português e literatura. Foi pedido que os orientadores repassassem aos seus indicados o telefone e e-mail pessoal deste pesquisador. Os oito primeiros (dez por cento da população total) que se apresentaram demonstrando interesse pelo trabalho foram definidos como a amostra de pesquisa.

Como a análise seria centrada no levantamento da coerência entre a proposta metodológica subjacente ao novo Projeto Pedagógico da PUCPR e o quanto dela transpareceria no trabalho de seus licenciandos, cria-se que a preferência do professor orientador indicaria, por ser livre, um perfil de licenciando-modelo dentre todos os que estavam por receber

o grau da instituição. Como responsável pela aprovação do trabalho prático do licenciando com turmas reais, o professor orientador de estágio deveria ter um critério de expectativa de performance de seus orientandos, o qual, por seu efeito prático, indicaria um padrão que devesse representar o resultado de todo o trabalho de formação feito pela universidade. Em situação ideal, o critério de expectativa do professor orientador de estágio deveria estar em consonância com o projeto pedagógico da instituição à qual presta serviço. Em trabalho no qual também optou por estudar a performance de “bons professores”, Maria Isabel da Cunha¹⁸ (CUNHA, 1989, p.53), semelhantemente ao que se faz nesta pesquisa, justificou a forma como foram definidos quem seriam seus voluntários da pesquisa afirmando que “a idéia de BOM PROFESSOR, sendo valorativa, depende do referencial e da experiência do sujeito que atribuiu valor.” (Evidenciação em caixa alta da própria autora.) Ressalte-se ainda que, nesta pesquisa, a indicação dos voluntários da pesquisa não foi feita sem que os orientadores pudessem, naquele momento, refletir sobre quem indicariam; a coleta dos dados só foi feita ao final do primeiro semestre letivo. Portanto, os professores orientadores já contavam alguns meses de convivência e observação das aulas daqueles que apontaram como licenciandos de destaque.

Os alunos indicados pelos professores orientadores de estágio foram voluntários para participação na pesquisa. Nenhum serviço a mais lhes foi exigido para que com ela colaborassem, já que apenas se

¹⁸ A pesquisa da professora Maria Isabel Cunha centrou-se no levantamento das características pedagógicas dos professores que eram apontados pelos alunos como os bons professores. O resultado de sua pesquisa apontou, já em 1989, para a emergência de um grupo de profissionais preocupados com a contextualização e localização histórica dos assuntos da aula, com a participação dos alunos na aula (dando-lhes voz e possibilidades de discordância), com a adaptação lingüística dos conteúdos para a melhor compreensão do assunto pelos alunos. Ou seja, já se apontava para o aparecimento dos professores que buscavam trabalhar no que hoje se chama modelo neoparadigmático. Por esta razão, a autora será retomada posteriormente na análise dos dados coletados (gravações das aulas dos colaboradores).

coletaram os materiais que prepararam para suas aulas em campo de estágio e as gravações de algumas destas aulas.

4.2 COLETA DOS DADOS PARA ANÁLISE

A pesquisa buscou informações indicativas de filiação metodológica¹⁹ no discurso dos licenciandos. A forma como abordaram os assuntos que se propuseram a trabalhar com seus alunos, a forma de expressão que elegeram, foi a principal fonte de dados. Por isso, definiu-se como origem dos dados a serem analisados a comunicação verbal estabelecida entre licenciandos e seus alunos; comunicação verbal em forma oral e escrita, visto que nas escolhas e omissões lingüísticas sobre o assunto tratado em aula é que se encontrariam os indicativos da posição de quem fala sobre o assunto do qual se fala. Na comunicação verbal seriam procurados os indicativos de uma forma mais tradicionalista ou neoparadigmática de o licenciando mostrar o que para ele seria uma aula proveitosa.

4.2.1 A Verbalização e o Princípio da Relevância

A verbalização é um processo de escolha. Em constante busca da forma mais adequada de verbalizar os pensamentos de modo a estabelecer um diálogo com os interlocutores, sempre se reflete sobre qual a melhor maneira de reproduzir verbalmente o que se passa no pensamento. Para qualquer pessoa, este exercício é inevitável; para um

¹⁹ A expressão “filiação metodológica”, nesta pesquisa, indica uma quantidade de pistas práticas que permitam reconhecer uma maior aderência dos licenciandos a uma ou outra corrente (tradicional ou renovada) do pensamento pedagógico. Reconhece-se, entretanto, que esta filiação seja, neste momento da formação profissional, menos uma escolha consciente do que reflexo dos exemplos valorizados durante os anos de formação acadêmica – o que, em última análise, é ainda mais adequado para o propósito desta pesquisa.

professor, é mais que obrigação.

O professor sabe que há diversas formas pelas quais pode verbalizar um conteúdo para seus alunos. Aquela que escolhe passa por crivos de adequação. O de maior importância, que está no pano de fundo da pesquisa, é o da filiação metodológica – cujos sinais se investigam. Entretanto, mesmo dentro de uma filiação metodológica qualquer, ainda poderiam haver diversas possibilidades de se dizer a mesma coisa, abordar um mesmo objeto. Qual das formas possíveis seria selecionada pelos voluntários da pesquisa como a mais adequada para a compreensão dos alunos? Retomando a definição de vozes, qual das vozes autorizadas pela formação societal seria predominante no discurso dos licenciandos?

Ao decidir qual a forma mais adequada (mais relevante) de dizer algo, o professor busca **Relevância Ótima**, que SPERBER e WILSON (*apud* SILVEIRA & FELTES, 2002, p.51) definem assim: “(i) o estímulo ostensivo é relevante o suficiente *para merecer o esforço do destinatário para processá-lo*. (ii) O estímulo ostensivo é *o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do comunicador*.” (Grifos do pesquisadores)

Assim, se aprender é resultado de um processo de negociação ou de imposição de interpretações, não se pode esquecer de que a interpretação de uma verbalização é governada pelo **Princípio de Relevância**, que é: “Todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua Relevância Ótima”. (Idem, p.52)

O professor define qual a melhor maneira de verbalizar algo aos seus alunos depois de um processo que envolve um delicado balanceamento entre o que ele acredita ser verdade, o que ele acredita que seus alunos tenham por verdade e seu (do professor) objetivo comunicacional (o que quer ensinar). Ele o dirá de forma a fazer com que suas suposições sejam compreendidas (e talvez aceitas – ou “engolidas”) por seus alunos com o menor esforço interpretativo possível

– ou fazer com que o aluno se comprometa naturalmente a dispender maior esforço quando entender que o assunto apresentado pelo professor é relevante o suficiente para merecer que o faça.

As formas como os licenciandos voluntários da pesquisa escolheram verbalizar seus assuntos de aula seriam resultado, em última análise, de uma busca pela forma mais relevante²⁰ de acordo com seus princípios profissionais (o que seja e como se faça educação; o que seja imprescindível naquilo que pretende ensinar).

4.2.2 A Coleta via Gravação das Aulas

A aula gravada foi a principal fonte de captação de dados para análise. Foi escolhida porque se a entendia, e assim se a abordou, como um texto. Para defini-la como texto, lançou-se mão de pressupostos da Lingüística Textual:

a) a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; b) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; c) é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. (KOCH, 2003, p.26)

A aula, tal qual as características apontadas acima por Ingedore V. Koch, é: a) uma atividade verbal com reconhecida inserção, finalidade e importância sociais; b) uma atividade consciente e criativa, para a qual se lança mão dos meios mais adequados para atingir os fins propostos; c) uma atividade primordialmente interacional, em que há

²⁰ Entendendo-se a palavra *relevante* como algo que está em conformidade com o Princípio de Relevância para a escolha, como apresentado por SPERBER e WILSON (*apud* SILVEIRA e FELTES, 2002).

concorrência simultânea de diversos interactantes – e, assim, forma-se o substrato perfeito para o diálogo – para que se construa um todo significativo partilhável²¹. Portanto, uma aula, como se a entende nesta pesquisa, é um texto oral sobre o qual se pode praticar análises interpretativas aplicáveis também a um texto convencional (escrito).

Ainda seguindo Ingedore V. KOCH (2003, p.30):

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Como uma aula é um exercício predominantemente dialógico, no decurso do qual os participantes constroem um sentido para o texto que nela se forma, entendia-se poder esperar, como resultado da análise dos dados coletados, que uma aula sob os pressupostos neoparadigmáticos se estruturasse a partir de *diálogos não-fechados*, enquanto uma aula tradicionalista estivesse mais estruturada a partir de diálogos fechados.

Explicam-se os termos seguindo Dooley e Levinsohn, (2003, p.139-140): num diálogo aberto, pode ser encontrada a interação de mais do que dois grupos para a construção do sentido (aprendizagem significativa). No caso de uma aula neoparadigmática, os discursos do professor, dos alunos e dos autores cujo material embasou o preparo da aula fluiriam naturalmente, sempre em mão dupla entre si; questionamentos, dúvidas e relativização de certezas construiriam o diálogo até o ponto em que se chegasse (ou não) a um meio-termo satisfatório para professor e alunos. O não-atingimento de um ponto de equilíbrio válido para essas partes suscitaria a busca de novos autores e estratégias que pudessem fazer aquele conhecimento parecer válido e suficientemente articulável para ser considerado significativo. Já uma aula tradicionalista se estruturaria invariavelmente sobre diálogos fechados, em que apenas duas partes trocariam papéis de falante e ouvinte²², mas sempre com predominância do papel professor-falante, já

²¹ Trata-se de uma potencialidade que não necessariamente se atualiza pela voz do professor.

²² Os papéis de *falante* e *ouvinte* são empregados, neste trecho, no sentido da Teoria da Informação clássica, que aponta para o ouvinte uma posição passiva em relação ao que está sendo dito a ele. O processo é de transferência de informações. No restante do texto, exceto se indicado em nota especial, falante, destinador, ouvinte e destinatário são usados como denotadores de participantes ativos na construção do sentido no diálogo, indicando apenas quem, em determinado momento, está fazendo uso da palavra.

que no seu discurso estaria incorporada uma gama de outros discursos de autoridade que, por princípio, deveriam ser considerados superiores aos dos alunos. Diferentemente do que ocorreria numa aula de diálogos não-fechados, na aula tradicional o momento do aluno-falante serviria apenas para que questionasse o então professor-ouvinte sobre o grau de conformidade entre o que ele entendeu em relação à imagem do referente que o professor quis passar. A análise do questionamento resultaria para o aluno em um julgamento de certo ou errado em relação ao que tenha entendido. Num diálogo fechado, não são bem-vindas relativizações, pois seu objetivo é bastante operacional e claro: inculcar uma verdade, um valor ao aluno.

Imaginava-se como característica de um licenciando afeto ao ensino sob o novo paradigma, uma prática integradora, contextualizadora e aberta, com diálogos envolventes, participativos e questionadores dele com seus alunos sobre os assuntos em pauta na aula; por outro lado, também esperava-se poder deparar com aulas de diálogos fechados, de amplitude limitada e atividades quase de repetição e treinamento, sem fazer qualquer conexão entre o assunto abordado e domínios a ele associados (conforme FOUCAULT, 2002, p.109-13), o que indicaria predominância do paradigma tradicionalista.

4.2.2.1 Reduzindo a artificialidade nas gravações

Preveno o desconforto e a falsificação de performance que um gravador poderia causar aos voluntários da pesquisa, a estratégia adotada foi pedir que cada um deles gravasse duas ou três de suas aulas²³. Para análise, o conteúdo a ser considerado seria apenas o da última aula gravada. Acreditava-se que, depois de já terem realizado a gravação de duas aulas anteriores, na terceira aula o gravador já não seria uma presença tão intimidadora na sala, tendendo a quase passar despercebido, e o licenciando agiria mais confortavelmente em relação ao processo de gravação. Do volume de informações gravadas durante uma aula, interessaram sobremaneira os momentos em que professor e alunos estiveram em diálogo sobre o assunto definido para aquela aula, assim como as explicações do professor sobre ele.

As aulas gravadas são rica fonte de dados sobre a tendência metodológica do professor. Como Maria Teresa de A. Freitas (1999, p.95) aponta ao citar Vygotsky, "a fala exterior é para os outros e

²³ A aula é entendida como um dia em sala. Três aulas seriam, por exemplo, gravações referentes a uma segunda, uma terça e uma sexta-feira. São elementos válidos para análise aulas de abordagem teórica do assunto proposto ou aulas práticas, de pesquisa ou exercício prático do assunto, desde que haja interação dialógica sobre o assunto entre professor e alunos.

consiste na tradução do pensamento em palavras: é a sua materialização e objetivação."

4.2.3 O Material Escrito

Todo material textual de planejamento e apoio às aulas constituiu elemento válido para análise: os planos de aula e todos os materiais preparados para entrega aos alunos (planos de aula e fotocópias, como exercícios, resumos, material complementar).

Nesses materiais, foram analisados os dados apresentados seguindo procedimentos e princípios similares aos utilizados para as informações obtidas nas fitas cassetes. A posição de quem falava, os indicadores de filiação metodológica e as concepções de ensino e aprendizagem significativos também transpareceram na expressão verbal escrita.

O material didático originalmente utilizado pela escola, que foi definido sem a participação do licenciando, foi ignorado na análise independentemente de sua orientação metodológica. A razão é que tal material serviu apenas como um apoio; para o professor, ele poderia servir como simples seqüência de assuntos a serem tratados, o que não o impediria de, mesmo partindo a discussão do livro ou apostila, assumir posições e usar estratégias diferentes daquelas sob as quais a obra foi escrita para abordar o objeto de estudo. Grosso modo, um material pré-definido é matéria-prima, estado bruto; o que se pode/consegue/quer fazer com ele é que interessava à pesquisa.

4.3 OS PRINCÍPIOS DA ANÁLISE DO MATERIAL

Mesmo reconhecendo a importância dos sinais da linguagem não-verbal (especialmente a corporal), apenas nos registros verbais residiu o interesse da pesquisa. Entendia-se que qualquer acentuação crítica de um fato poderia ser feita por meio de expedientes paralingüísticos, como a entonação da voz (de modo a fazer notar uma ressalva, ironia ou importância especial de determinada informação).

Em consonância com o que se apresentou nos primeiros capítulos, numa aula se apreende e articula um discurso valorizado sobre o objeto de estudo. A busca dos professores ligados aos preceitos neoparadigmáticos é de que o discurso valorizado, apresentado na escola, seja também relevante para a maioria dos participantes – alunos, professor e comunidade (formações sociais diversas, ressalte-se). Outro tipo de professor se contentaria com a reprodução de outros discursos testados, sem importar-se com a relevância que possam – ou não – ter para os alunos.

O processo ensino-aprendizagem pode ser definido como uma interação de diferentes visões da realidade. Já que não se consegue manipular a essência dos objetos de estudo, precisa haver negociação de sentidos no espaço privilegiado da escola para que, de uma aula, resulte aprendizagem. A principal diferenciação entre o ensino tradicionalista e o inovador reside justamente nos objetivos e técnicas que o professor traça para seu trabalho, pois definem se na aula há imposição ou negociação de sentidos.

Nesta parte do trabalho, discutem-se quais indicativos podem vir a ser importantes para uma mais aprofundada análise crítica do que se poderá encontrar nas gravações e documentos escritos cedidos pelos voluntários da pesquisa.

4.3.1 A Formação da Imagem do Referente (Assunto) da Aula

Emprestando de PÊCHEUX²⁴ (*apud* ORLANDI, 1987, p.16-7) o conceito de formações imaginárias, no qual

- A = Professor,
- R = Referente (o objeto de estudo, intangível em sua essência),
- I = Imagem (o discurso que define e potencialmente²⁵ articula o objeto de estudo), e
- B = Aluno,

pode-se dizer que no ensino tradicionalista o objetivo de uma aula é ter, ao seu final, uma configuração IB(IA(R)) – explica-se: o objetivo é que depois de uma aula ou de uma seqüência de aulas sobre um dado assunto, sejam as mesmas *a imagem (discurso) que B tem da imagem que A já tinha de R*. Ensinar é inculcar (ORLANDI, 1987, p.17). O discurso que B formará sobre R será exatamente o mesmo que A já tinha – originalmente, havia IA(R). Na seqüência dos fatos, B virá sempre após A, sendo entendido como inferior a este em possibilidade de acesso às características e possibilidades de articulação de R. O professor apenas reproduz discursos. Teve acesso ao discurso sobre R da mesma forma autoritária com que o repassa a seus alunos. Não é pesquisador, teórico

²⁴ Embora se reconheçam as diferenças conceituais entre Pêcheux e Foucault no que tange à linguagem, elas não impedem que se estabeleça, entre eles, uma complementaridade positiva para os efeitos desta pesquisa. Não se está definindo e analisando *linguagem* a partir de ambos os autores. De Foucault, foi trazida a definição de conhecimento significativo e, de Pêcheux, se traz o mecanismo mais adequado de representação gráfica do processo de formação de imagem, em uma aula, de um referente (assunto). A escolha desta forma de representação também se justifica por se poder encontrar nela as principais categorias didáticas envolvidas nesta pesquisa: o *assunto*, a *intencionalidade* e a *forma de trabalho* (representadas nas fórmulas propostas), e as *posições de aluno e professor em relação ao conteúdo* (referente).

²⁵ Diz-se *potencialmente* porque articular um conceito ou repassá-lo “bancariamente” é efeito de uma escolha metodológica do professor.

do assunto que trabalha, portanto não se sente livre o suficiente para relativizar ou repensar o conteúdo que tão freqüentemente lhe impõem que trabalhe. A cadeia vem-se repetindo há muito, e quem hoje é professor, já foi necessariamente aluno nela: $IB(IA(IB(IA(R))))$ e assim sucessivamente.

O discurso pedagógico autoritário, tradicionalista, é o do *tem que saber, sem explicar o porquê*. É o discurso em que a imagem inicial do objeto, trazida pelo professor, predomina sobre todas as outras, antes e depois da aula – pois busca a perpetuação de um conhecimento.

Seguindo as formações imaginárias de Pêcheux, pode-se propor que numa aula dada com estratégias neoparadigmáticas, centradas na busca da negociação e reconstrução de sentidos, o objetivo do trabalho possa ser representado como $(IA(R)IB) \rightarrow (R') \rightarrow (IB(R')IC)$, ou seja, *interação entre as imagens (discursos) que A e B fazem de R, resultando numa R' (imagem alterada tantas vezes quantas forem as possibilidades de reinvestimento reconhecidas na negociação), a qual será levada por B para utilização e negociação com C (outros membros da comunidade)*²⁶.

O discurso pedagógico inovador é o do diálogo, da interação, da negociação de sentidos – ou seja, do *é relevante saber*. Professor e aluno discutem as imagens (conceitos, discursos) que têm sobre o objeto de estudo, procurando encontrar (ou reconhecer) as melhores formas de torná-lo significativo. O mais importante é que o conhecimento adquirido possa ser sentido como uma vantagem para o aprendiz, algo que poderá ser reinvestido na sua comunidade. A maior experiência inicial do professor – e seu conseqüente discurso mais desenvolvido sobre o objeto – não é entendida como autoritária por ser apresentada

²⁶ Tanto R' (imagem alterada) quanto C (elementos da comunidade), são notações propostas por este pesquisador. Por isso não constavam da chave explicativa no começo do subcapítulo, a qual apresentava somente as legendas criadas originalmente por Pêcheux.

antes das impressões do aluno. O importante é que, após a exposição inicial, aluno e professor estejam em igualdade de direitos para tratar do assunto em pauta, e a nova imagem criada, R', seja percebida como igualmente importante para ambos²⁷.

4.3.2 Questões Lingüísticas

4.3.2.1 Tempos e formas verbais: o mundo narrado x o mundo comentado

Escolhas lexicais indicam muito da posição de quem fala e daquelas imaginadas como sendo as do interlocutor e do assunto (em última análise, dos discursos das autoridades ligadas ao assunto – autores, pesquisadores que são respeitados pelo falante, seja ele o professor ou o aluno).

Inicialmente, há nos *tempos e modos verbais* indicações importantes de posição – de quem fala, do que e de com quem se fala. Escolhem-se alguns em detrimento de outros conforme o objetivo comunicativo. Weinrich (*apud* KOCH, 2002, p.35-7) aponta tais escolhas como uma forma de fazer com que o ouvinte perceba se é desejável ou não que participe das discussões – se se o quer participante (numa negociação de sentidos) ou passivo (numa configuração de reprodução de conhecimento): “Estabelece, então, sua distinção entre o **mundo comentado** e o **mundo narrado**. É graças aos tempos verbais que

²⁷ Na verdade, neste trecho se retoma o conceito de **Relevância Ótima** de SPERBER e WILSON (*apud* SILVEIRA E FELTES, 2002), e a partir dele se considerará todo o esforço para negociação de imagens realizada entre professor e alunos. Ressalte-se que o princípio da Relevância Ótima não tem filiação metodológica, pedagogicamente falando. Presume-se-lhe para a construção das enunciações tanto da forma inovadora de educar quanto da tradicionalista, pois o princípio ajusta-se globalmente a partir da consideração do objetivo comunicativo.

emprega que o falante apresenta o mundo – ‘mundo’ entendido como possível conteúdo de uma comunicação lingüística – e o ouvinte o entende, ou como mundo comentado ou como mundo narrado.” (KOCH, 2002 : p.35)

Ao apresentar na fala o *mundo comentado*, Weinrich diz que o falante pressupõe a participação do ouvinte (que, aqui, assume um papel ativo, muito diferente do ouvinte da Teoria da Informação clássica), pois “**Comentar é falar comprometidamente**” (WEINRICH, *apud* KOCH, 2002, p.36 – *grifo da autora*). O falante, ao tratar de assuntos que presume afetarem diretamente o ouvinte, quer provocar sua resposta, sua participação efetiva. Para apresentar o *mundo comentado*, Weinrich propõe que o falante se utilize dos tempos e formas verbais do que chamou, em sua obra *Tempus*, **Grupo I**: “Indicativo: **presente** (canto), pret. perf. composto (tenho cantado), fut. do pres. (cantarei), fut. do pres. composto (terei cantado), além das locuções verbais formadas com esses tempos (estou cantando, vou cantar, etc.).” (*Apud* KOCH, 2002, p.35 – *grifo da autora*)

Similarmente, quando o falante prefere não contar com a participação do ouvinte, faz uso da apresentação do *mundo narrado*. Desta forma, converte o outro em simples ouvinte, passivo como descrito na Teoria da Informação clássica. Para fazer isso, o falante lança mão dos tempos e formas verbais que Weinrich nomeou como do **Grupo II**:

Indicativo: **pret. perf. simples** (cantei), **pret. imperf.** (cantava), pret. mais-que-perf. (cantara), fut. do pret. (cantaria), e locuções verbais formadas com tais tempos (estava cantando, ia cantar etc.). (Idem, p.35 – *grifos da autora*),

(...) com o que toda a situação comunicativa se desloca para outro plano, isto é, a outro plano de consciência, situado além da temporalidade do mundo comentado, que deixa de ter validade enquanto durar o relato”. (Idem, p.36)

A temporalidade dos tempos e formas verbais do Grupo I se contrapõe à atemporalidade daqueles do Grupo II. Assim, o *mundo*

comentado é apresentado em toda situação em que seja importante que se tenha mais participações, opiniões fluindo:

embora normalmente se conte uma história no pretérito (imperfeito ou perfeito simples), no seu resumo empregar-se-á o presente (acompanhado ou não de outros tempos do Grupo I). Por quê? Porque o resumo de uma novela, de um conto, de um filme, serve de base, habitualmente, para se fazer a crítica, isto é, **comentar** a obra ou para facilitar a outros essa tarefa. (KOCH, 2002, p.37 – *grifo da autora*)

A posição do interlocutor no discurso do falante é importante para que se possa avaliar as intenções e estratégias do falante, indicando se o que se desenha é uma relação de manipulação ou verdadeiramente dialógica/dialética. No primeiro caso, o aluno tem liberdade cerceada para interferir, dialogar com o professor. No segundo, estabelece-se um diálogo aberto que tende a aceitar visões diferentes (complementares ou contraditórias) das do professor para que se estabeleça o jogo argumentativo e conseqüente produção de uma síntese que pode não ser a originalmente imaginada pelo professor.

A análise da predominância de um ou outro grupo de verbos no discurso dos licenciandos pode ser, unida a outras evidências, sinal de sua principal tendência metodológica.

4.3.2.2 A força do imperativo

O uso das formas de imperativo, especialmente no momento em que se apresenta e debate o assunto em pauta, pode ser indicador de tendência tradicionalista. Explica-se: sendo o imperativo o modo verbal específico para se transmitir ordens, seu uso *contínuo* (tanto na forma afirmativa quanto negativa) pode sugerir direcionamento da atenção e pensamento do interlocutor (aluno). Nesse sentido, ele se torna funcionalmente similar aos verbos do Grupo II (mundo narrado) de Weinrich.

4.3.2.3 Dêixis

Os elementos dêíticos, analisados em conjunto com todas as outras indicações lingüísticas, constituem dados de valor para uma análise detalhada dos dados coletados. Na pesquisa, “a *dêixis* pode ser definida como a localização e a identificação das pessoas, objetos, processos, acontecimentos e atividades de que se fala em relação ao contexto espaço-temporal criado e mantido pelo ato de enunciação (...).” (LOZANO, PEÑA-MARÍN & ABRIL, 2002, p.110)

A dêixis indica a voz enunciativa (*eu, tu, ele...*), o tempo do enunciado (bastante em consonância com os mundos de Weinrich), a localização mais próxima ou mais distante do fato tratado (*aqui, ali, antes, depois...*).

Definir voz, tempo e espaço de um objeto de estudo significa dar-lhe limites mais claros de alcance, origem e direção (começo e fim) e de possibilidades de intervenção sobre ele (como na *dêixis* dos tempos verbais de Jakobson e nas apresentações dos mundos de Weinrich).

4.3.2.4 Argumentação²⁸

²⁸ Neste trabalho, o termo é utilizado, inicialmente, por sua origem etimológica: o radical é o mesmo de *argentum* (prata). Argumento, então, é o que faz a fala (ou escrita) brilhar; é o que faz o interlocutor encontrar razões para investir energia e tempo no aprofundamento de sua compreensão sobre o assunto em pauta no diálogo

É importante considerar que, no âmbito de uma aula, verbalizar é sempre argumentar. O objetivo de uma aula, seja qual for a metodologia que a embasa, é promover mudança (acréscimo ou substituição) nas informações que constituem o conhecimento do aluno. Por isso, ensinar é um processo argumentativo, e o *como* se argumenta é sinal de opção metodológica.

4.3.2.4.1 A macrossintaxe dos discursos – semântica discursiva dos argumentos

No curso de graduação, os licenciandos cursaram um PA chamado Recepção e Produção de Textos Argumentativos (RPTA). Nele, tiveram o primeiro contato com o estudo das estratégias argumentativas básicas.

Analisando os principais tipos de argumentos, notaram quatro bem amplos²⁹ a partir dos quais se montam as estratégias argumentativas:

- a. Argumentos do senso comum: dizer o que todos dizem, assumindo que todos possuam (ou devam possuir) uma mesma qualidade de informação sobre determinado assunto. Com tal tipo de argumento, o que é dito aceita-se como verdade cuja validade não precisa ser discutida.
- b. Argumentos de competência lingüística: são aqueles

(conforme Sperber e Wilson, que o interlocutor perceba o assunto como relevante). É o argumento que, dialogicamente, pode promover a conexão lógica entre os pressupostos do destinador e destinatário sobre o assunto, de modo a ensejar a continuidade produtiva do diálogo.

²⁹ Categorização sintetizada a partir dos autores mais utilizados como base de estudo para o PA: Ingedore Koch, Adilson Citelli, Ulisses Infante e Francisco Platão.

que fazem com que o ouvinte valorize ainda mais o que o falante diz por perceber, neste, capacidade de articulação lingüística acima da usual. Pode ser instrumento valioso para os profissionais que se expressam clara e logicamente sobre seu campo de interesse ou para promover a defesa de profissionais não tão competentes, que escondem falta de conhecimento por trás de discursos empolados, confusos, porém com complexidade que aparentemente só poderia ser dominada por um conhecedor do assunto.

- c. Argumentos de autoridade: quando a idéia exposta ganha força pela citação de obras e autores reconhecidos como *experts* no assunto em pauta. É a apresentação de uma voz percebida como mais forte para sustentar um ponto de vista.
- d. Argumentos do raciocínio lógico: são argumentos holísticos por excelência. Resultam da síntese entre informações diversas que levem a uma conclusão (nova ou reforçadora) capaz de ser reconstruída ao se fazer o percurso inverso da argumentação. Todas as suas partes concorrem, com fluidez notável, para a conclusão obtida.

Se ensinar é argumentar, então os tipos de argumentos selecionados para tal fim são importantes para que se entenda o *como* se ensina.

A ordem na qual os tipos de argumentos foram apresentados reflete a precedência qualitativa que se considera ideal para análise. Quanto mais afastados dos argumentos do senso comum, mais próximos

das estratégias de análise e síntese tão caras ao ensino sob o novo paradigma.

Um professor que ensine quase unicamente a partir do senso comum não dá grande importância à necessidade de enriquecer o embasamento do que diz. Acredita porque acredita, e isso deveria ser suficiente para seus alunos. Sua abordagem dos temas que trabalha, mesmo que tenha feito estudos teóricos anteriores, é a de quem acredita que os conteúdos que (literalmente) repassa *precisam* ser conhecidos *per se*, o que o exime de citar fontes, apresentar visões divergentes, promover sínteses. Entende-se que as implicações de estudos científicos relevantes são abordadas, desta forma, como se fossem realidades autóctones, que sempre existiram e assim precisam ser conhecidas.³⁰

Os argumentos de competência lingüística são terreno comum para as diversas filiações metodológicas. É fato que falantes com capacidade superior de articulação mereçam maior atenção de seus interlocutores. Por isso, seu efeito é muito mais pragmático do que sintático-semântico. Eles são uma estratégia originalmente vazia de conteúdo semântico próprio, mas que pode ser preenchida para qualquer fim didático – para a defesa empolada do menor conhecimento do assunto ou como o aliado mais próximo do conhecimento apurado.

Argumentos de autoridade também são terreno comum às diversas metodologias. Citar autoridades pode tanto ajudar na inculcação de dados pela repetição de pontos de vista semelhantes quanto ser valioso para apresentar os mais novos desenvolvimentos de uma ciência

³⁰ Um conhecimento científico pode passar a fazer parte do senso comum quando parte dele (geralmente uma de suas facetas de aplicação prática) é repetido diversas vezes pelas pessoas sem que pareça necessário avaliar sua origem (Ex.: O clorofluorcarbono é prejudicial à saúde). Não se está criticando o uso popular de dados científicos, pois é para ser usada que a ciência é feita; critica-se, sim, o fato de professores passarem a agir como se tudo que lhes cabe ensinar parta necessariamente do senso comum, e, portanto, possa prescindir de questionamentos quanto à sua validade e aplicabilidade. Fazendo isso, professores colaboram para a formação de uma contracorrente ao novo paradigma da Educação.

e/ou as divergências entre diversos estudiosos ou mesmo entre a visão deles e os dados da realidade circundante para que haja produção de diálogos e sínteses.

Os argumentos do raciocínio lógico, embora constituam instrumento para qualquer pensamento pedagógico, são mais enriquecedores – e mais presentes – no discurso de professores que metodologicamente aproximem-se dos preceitos do ensino neoparadigmático. Tais argumentos são valiosíssimos para a demonstração de um raciocínio e para a discussão e incorporação de outros pontos de vista trazidos pelos interlocutores para a construção de novas sínteses.

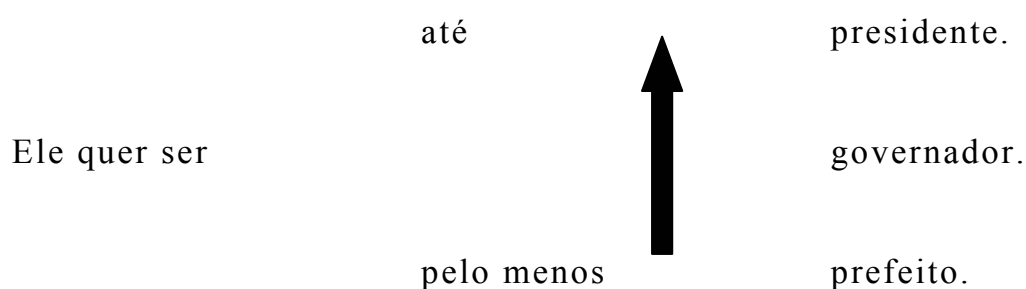
A predominância de um ou outro tipo de argumento oferece indicativos preciosos para a análise a que se propõe esta pesquisa.

4.3.2.4.2 A microssintaxe dos discursos – operadores argumentativos

O objetivo de toda argumentação e, portanto, de toda aula, é orientar deliberadamente o pensamento do interlocutor – independentemente de qual seja o fim imaginado para este processo. Seja qual for a tipologia argumentativa predominante no discurso pedagógico dos licenciandos, pode-se evidenciar o uso de operadores argumentativos (ou discursivos), que são, em alguns casos,

morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – **conectivos**, como **mas, porém, embora, já que, pois** etc. e, em outros, justamente de vocábulos que, segundo a Norma Gramatical Brasileira (NGB), não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais. Rocha Lima chama-as de **palavras denotativas** e Bechara de **denotadores de inclusão** (até, mesmo, também, inclusive); **de exclusão** (só, somente, apenas, senão etc.); **de retificação** (aliás, ou melhor, isto é); **de situação** (afinal, então etc.). Celso Cunha diz que se trata de palavras “essencialmente afetivas”, às quais a NGB “deu uma classificação à parte, mas sem nome especial”. (KOCH, 2002, p.103 – *grifos da autora*)

É em conjunto com a macrossintaxe do discurso que se recupera o valor de elementos aparentemente tão pequenos, mas responsáveis pela coerência discursiva que se quer apresentar. Veja-se, por exemplo, o que se empresta de Ingedore V. Koch (2002, p.103) para ilustrar um fenômeno causado por tais operadores, o de *escala argumentativa*.



A gradação argumentativa é valorizada por um paradigma³¹ de operadores discursivos (pelo menos, até) que emprestam ao enunciado um valor que supera a simples análise da categorização gramatical das palavras que constituem o paradigma.

Apresentam-se, em consonância com Ingedore V. Koch (2002, p.104-7 – todos os grifos da autora), alguns dos operadores argumentativos (ou discursivos) cujo uso pode ser relevante para a análise.

Certos operadores estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão **r** (**mesmo, até, até mesmo, inclusive**) ou, então, o **mais fraco** (**ao menos, pelo menos, no mínimo**), deixando, porém, subentendido que existem outros mais fortes (...).

Havendo dois ou mais argumentos orientados no mesmo sentido, seus elementos podem ser encadeados por meio de operadores como **e, também, nem, tanto...como, não só...mas também, além de, além disso** etc.

³¹ O termo *paradigma* é usado, neste parágrafo, no sentido que lhe dá a Sintaxe: o conjunto de termos que podem ocupar determinado espaço reservado na frase, contribuindo para a construção de sua significação.

Ainda pode servir como: a) marcador de excesso (Ele *ainda* não se considera derrotado) (...) ou b) introdutor de mais um argumento a favor determinada conclusão (Convém frisar *ainda* que...).

Já pode ser empregado como indicador de mudança de estado (algo é *x* em t_0 e passa a ser *y* em t_1): O Brasil *já* não tem esperanças de ser campeão. (...)

Aliás, além do mais – introduzem, de maneira sub-reptícia, um argumento decisivo, apresentando-o a título de acréscimo (“lambuja”), como se fosse desnecessário justamente para dar o golpe final. (...)

(O operador **mas**): ao coordenarem-se dois elementos semânticos **p** e **q** por meio do morfema **mas**, acrescentam-se a **p** e **q** duas idéias: a) que existe uma conclusão **r** que se tem clara na mente e que pode ser facilmente encontrada pelo destinatário, sugerida por **p** e não confirmada por **q**, isto é, que **p** e **q** apresentam orientações argumentativas opostas em relação a **r**; b) que a força de **q** contrária a **r** e maior que a força de **p** a seu favor, o que faz com que o conjunto **p mas q** seja orientado no sentido de **não-r** (...).

Isto é (quer dizer, ou seja, em outras palavras) – introduz **asserção derivada**, que visa a esclarecer, retificar, desenvolver, matizar uma enunciação anterior. Tem uma função geral de **ajustamento**, de **precisão** do sentido. (...)

Quando se tem escalas orientadas no sentido da **afirmação plena** (universal afirmativa: **tudo, todos**) ou da **negação plena** (universal negativa: **nada, nenhum**), os quantificadores selecionam determinados operadores capazes de dar seqüência ao discurso. (...) Isto acontece, também, com as expressões **pouco** e **um pouco**: **pouco** orienta no sentido da **negação**, da restrição da propriedade, e **um pouco**, no sentido da **afirmação**. (...)

Evidencia-se, portanto, que essas instruções, codificadas, de natureza gramatical, supõem evidentemente um valor retórico da construção, ou seja, um valor retórico – ou argumentativo – da própria gramática. O fato de se admitir a existência de relações retóricas ou argumentativas inscritas na própria língua é que leva a postular a argumentação como o ato lingüístico fundamental.

Os operadores discursivos são interessantes conquanto estabeleçam relação lógica na argumentação utilizada pelos licenciandos em suas aulas no campo de estágio. A forma como fazem relacionarem-se argumentos de mesma ordem ou de ordens diferentes, como os unem ou opõem, como os podem graduar são indícios valiosos para a análise do que transparece da metodologia no discurso dos licenciandos.

O cruzamento das informações lingüísticas conseguidas a

partir do levantamento das indicações formais e lexicais presentes nos discursos dos licenciandos com as estratégias argumentativas que escolham para apresentar os assuntos em sala propiciará mais convicção às conclusões sobre qual seja a orientação metodológica predominante em seu trabalho.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

“Perguntado se aquelas turnês mundiais,
com viagens constantes e dietas incomuns
não o cansavam, o vocalista da banda Genrosso respondeu:
*‘Lembro que meu pai sempre me dizia: Você não queria uma bicicleta?
Taí, ganhou! Agora, pedala!’*”³²

Custou muito pensar um título para este capítulo. Tacitamente, imaginava-se querer analisar os dados, mas não havia certeza das implicações primeiras deste termo. Buscando sua etimologia, descobriu-se que

(...) de acordo com o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado (Livros Horizonte, Lisboa), *analisar* virá de *análise*, se não do francês *analyser*. Isto porque *análise* nos chegou do francês *analyse*, este do grego *análysis*, “acto de soltar, libertação; dissolução; resolução de um todo nas suas partes, análise (em oposição à síntese); solução de um problema; acto de destacar (a âncora), de partir”. (Disponível para leitura em: <http://ciberduvidas.sapo.pt/php/resposta.php?id=12036>. Acesso em: 17 jul. 2004)

Encontrar tal informação aumentou a dúvida quanto ao uso do termo, pois etimologicamente ele serviria, conforme a explicação acima, para se opor a síntese, que é o exercício exato a que se propõe este momento da dissertação.

Foi confortante, entretanto, a ciência da diferença da carga semântica que se imputa ao termo hoje em dia. Uma análise, conforme hoje se a entende, precisa necessariamente levar a uma síntese para que seja válida (um processo dialético). Somado a isso, encontra-se na última parte da definição uma imagem quase poética do termo, “...acto de destacar (a âncora), de partir”, e é exatamente a partir deste trecho que

³² A pergunta foi feita por este mestrando, que é músico profissional, durante uma sessão de gravações com o vocalista brasileiro da famosa banda italiana – quarta em vendas da EMI europeia e que faz turnês mundiais quase anualmente, visitando mais de cinquenta países em cada uma delas.

encontrou-se o motivo para chamar este capítulo, sim, de *análise*. Se analisar é levantar âncora, partir, então é isso mesmo que se quer fazer agora. De posse dos dados que foram relevantes coletar, levanta-se âncora para uma viagem que será um exercício para que se chegue a um outro porto, ainda apenas imaginado, de onde se poderá, com a experiência de quem fez pessoalmente o caminho, aprimorar os mapas de navegação que permitam que se divida com quem vier depois a visão daquele trecho de mundo que se propôs conhecer e comentar. Cada trecho desta viagem merecerá um outro mapa, menor, um pouco mais detalhado que, encaixado aos outros, formará a cartografia final, o quadro lógico do que for possível ver.

O *corpus* de análise ficou constituído, então, por: seis³³ horas-aula de gravações envolvendo oito licenciandos em Letras; os planos de aula formulados para estas oito aulas; os materiais formulados como apoio para as aulas (não distribuídos em todas elas); questionários iniciais sobre percepção da identidade e papel profissional do professor e questionários iniciais sobre as condições de produção de cada uma das oito aulas.

Definiu-se apresentar inicialmente uma análise conjunta das respostas dadas ao questionário de percepção da identidade e papel profissional do docente, que pode ser encontrado como Anexo 1 desta dissertação, e depois daquelas dadas ao questionário de condições de produção das aulas (Anexo 2). Em seguida, serão apresentadas análises temáticas do que se pôde perceber nos materiais escritos (planos de aula e materiais para distribuição aos alunos) e transcrições de trechos das

³³ Explica-se: embora o *corpus* inicial contasse oito horas-aula devidamente gravadas, uma hora-aula foi gravação de aplicação de instrumento avaliativo, durante a qual não houve qualquer interação verbal significativa entre docente e alunos. Não foi feita substituição por gravação de qualquer uma das duas aulas anteriores (descartadas) por fidelidade ao princípio metodológico desta pesquisa: poderiam ter havido interações naquela terceira aula. Não houve, o que estava desde o início na definição dos riscos assumidos para a pesquisa. Em outra aula, ainda, o gravador simplesmente não funcionou.

seis horas-aula aproveitadas para extração dos dados.

5.1 PERCEPÇÃO DA IDENTIDADE E DO PAPEL DO PROFESSOR

É inerente a qualquer profissional a construção de uma auto-imagem, de uma percepção sobre o que signifique atuar na profissão que escolheu. A verbalização desta percepção era importante para que, no âmbito da pesquisa, se soubesse inicialmente qual a tendência de discurso construída no decorrer dos quatro anos de formação dos licenciandos.

Para este levantamento, utilizou-se o mesmo instrumento questionário (Anexo 1) de que se lançou mão para produzir o trabalho “O que os professores estão dizendo?”, uma reflexão sobre a identidade profissional do professor na voz de licenciandos de diversas áreas (KUCHARSKI, 2004). Desta feita, o questionário foi respondido somente pelos voluntários da pesquisa, tornando a amostra efetivamente representativa para a pesquisa.

O questionário foi originalmente construído de modo a buscar impressões sobre três momentos do planejamento e ocorrência de uma aula:

- a. O *antes*: “Sou professor porque...” Esta pergunta busca iniciar investigação sobre a percepção mais pessoal da identidade profissional. Qual razão levou o respondente a escolher esta carreira? Que “missão” parece estar embutida na escolha?
- b. O *durante*: “Minha maior responsabilidade dentro de sala de aula é...” Este questionamento aprofundou um pouco mais a noção de “missão” contida na pergunta anterior. Durante a realização da aula, o que os

respondentes imaginam ser esperado de sua performance? O que sentem como fundamental para que a aula ocorra satisfatoriamente?

- c. O *depois*: “Ao final de uma aula, sinto meu trabalho recompensado se...” Aqui, buscou-se iniciar a reflexão sobre o que seria um bom resultado de aula, na visão dos respondentes. O que satisfaz mais aos docentes ao final de uma aula, dando-lhes a sensação de dever cumprido?

Para cada uma das três perguntas, foram formuladas quatro possibilidades de resposta: duas mais próximas do pensamento tradicional da Educação e outras duas afetas ao pensamento neoparadigmático. A diferenciação entre uma e outra tendências foi feita a partir de palavras-chaves nas respostas, que indicavam conceitos e formas de pensar mais tipicamente percebidos como de uma ou outra corrente de pensamento.

Para efeito de tabulação, como se pode observar no Anexo 1, as respostas mais próximas ao pensamento tradicional foram citadas anteriormente, ficando as mais próximas do pensamento inovador logo na seqüência.

Tendo recebido respostas de sete dos oito voluntários da pesquisa, pôde-se constatar que, das 7 (sete) respostas consignadas a cada pergunta, houve:

- a. Para a primeira pergunta: 28,5% (vinte e oito e meio por cento) das respostas indicando pensamento tradicionalista; 71,5% (setenta e um e meio por cento) indicando afeição ao pensamento inovador.
- b. Para a segunda pergunta: 100% (cem por cento) das respostas apontando para o pensamento inovador da

Educação.

- c. Para a terceira pergunta: 100% (cem por cento) das respostas apontando para o pensamento inovador da Educação.

Em relação à pesquisa que originou o artigo “O que os professores estão dizendo?” (KUCHARSKI, 2004), que envolveu entrevistas com licenciandos de Letras, Matemática, História e Biologia de outras instituições de ensino superior de Curitiba, o resultado da inquirição aos licenciandos voluntários desta pesquisa representou mudança radical. Enquanto nesta pesquisa houve 95,2% (noventa e cinco vírgula dois por cento) de respostas que indicassem um discurso renovado em construção, naquela o percentual foi de apenas 25% (vinte e cinco por cento). Pode-se afirmar inicialmente, então, que o processo de formação sob o novo Projeto Pedagógico da PUCPR, pelo qual os voluntários da pesquisa passaram, contribuiu decisivamente para que um discurso inovador de educação aflorasse nas opções que fizeram para responder ao questionário. Discurso inovador ancorado em idéias de *reciclar conhecimentos; construir em parceria (respostas da pergunta 1); articular conhecimentos prévios com os novos; construir saber sobre a base provida pelos alunos, aceitando diferenças entre o planejamento e o resultado (respostas da pergunta 2); sistematizar as contribuições dos alunos para reaproveitamento posterior; ampliar a visão crítica da realidade (respostas da pergunta 3)*³⁴.

³⁴ Muito importante ressaltar que, ao fazer tais opções, os colaboradores, em sua maioria – ou totalidade, como no caso das respostas às perguntas 2 e 3 – refutaram as seguintes idéias: “apresentar conceitos novos ainda desconhecidos; melhorar o potencial intelectual dos alunos (respostas da pergunta 1); estar certo de que os alunos sempre retornem para casa sabendo de algo que até então desconheciam; responder corretamente a todas as perguntas feitas pelos alunos (respostas da pergunta 2); cumprir o planejamento sem sobra ou falta de tempo ou informações; responder a todas as perguntas dos alunos de modo a minimizar a possibilidade de ocorrência de dúvidas posteriores (respostas da pergunta 3)”.

Este levantamento preliminar, entretanto, refletiu apenas aquilo que os licenciandos apontaram discursivamente como válido para sua prática docente. Este fato foi cotejado com as informações coletadas via gravação e análise das aulas, planos de aula e materiais produzidos para distribuição nas aulas para fins de confirmação ou negação das impressões conferidas por este questionário de percepção profissional; o que se pôs em análise foi a correlação entre discurso e prática docente.

5.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA AULA

O que se pode ver no Anexo 2 é um breve questionário de condições de produção da aula, aplicado a cada licenciando colaborador da pesquisa. A intenção era investigar as razões pelas quais e por quem o assunto da aula a ser ministrada foram decididos; ainda mais, procuravam-se indícios de quem foi responsável pela opção metodológica feita pelos licenciandos para a aula.

Não foi em todos os casos que o planejamento do professor responsável pela turma (currículo da escola) direcionou a aula a ser dada. Tais ocorrências responderam por 66% (sessenta e seis por cento) das aulas cujas gravações e materiais foram cedidos para análise. Isto torna 34% (trinta e quatro por cento) dos licenciandos responsáveis pela escolha, também, da Literatura Brasileira como assunto único das aulas, mesmo não havendo intervenção do professor responsável pela turma na opção. Colaborando para a diminuição da importância da escolha do assunto pelo professor da turma, fica o dado de que 100% (cem por cento) da responsabilidade pela escolha da orientação metodológica a ser utilizada na aula foi assumida pelos licenciandos. Em última análise tem-se, então, que os licenciandos reservaram-se o direito de poder selecionar exemplos, produzir materiais, planejar o andamento de cada

aula conforme lhes parecesse mais adequado – ou seja, apontarem-se como os responsáveis diretos pela metodologia utilizada, responsabilidade que vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

A licencianda responsável pela primeira aula analisada, denominada P1, respondeu que o assunto abordado fora *escolhido unicamente por ela mesma*, e a forma como abordou o assunto (sua metodologia) fora *definida unicamente por ela, sendo aprovada pelo professor da turma e/ou orientador de estágio*, o que também foi dito pelas licenciandas responsáveis pela terceira aula analisada (P3 e P4). Entretanto, notou-se uma incongruência em relação ao que fora dito por P3 e P4 logo no início de sua aula: P3 promoveu um deslocamento da voz de autoridade sobre a aula a ser dada, apontando que esta fora solicitada pela professora responsável pela turma.

É... pessoal, como vocês tinham visto, é, na última aula, a professora pediu pra vocês prepararem um teatro, né, junto com a turma. É... a gente, a professora pediu pra trazer pra vocês assim um embasamento teórico da produção de texto, é, do texto teatral. Eu vou mostrar pra vocês. É interessante que vocês tenham anotado no caderno. Vai ajudar vocês a desenvolverem a peça de vocês.

Isto causou estranhamento por não confirmar as respostas dadas pela dupla no questionário de condições de produção da aula. Considerada a clareza das opções do questionário (Anexo 2), elimina-se a possibilidade de sua não-compreensão.

As docentes responsáveis pela segunda (P2), quarta/quinta³⁵ (P5 e P6) e sexta (P7) aulas responderam que o assunto fora definido pelo professor responsável pela turma, mas que a forma de abordar o assunto fora responsabilidade unicamente delas.

Em relação à ocorrência da aula, encontra-se quase unanimidade de respostas em *ocorreu quase totalmente a contento*, o que foi verdade para as licenciandas responsáveis por todas as aulas exceto

³⁵ Na verdade, foram duas horas-aula planejadas e executadas em seqüência, tendo um mesmo plano válido para ambas.

pela terceira (cujas licenciandas responsáveis afirmaram ter ocorrido totalmente a contento – embora a análise posterior dos fatos da aula coloque esta afirmação em disputa, como será visto).

Apenas as licenciandas responsáveis pela quarta/quinta aulas justificaram não estarem totalmente contentes com o resultado do trabalho realizado. Terem dito que a aula ocorrera *quase totalmente a contento* foi justificado por P5 a este pesquisador quando da entrega das respostas do questionário. Sua colocação foi: “Foi difícil, pois eles [*alunos*] não estão interessados. A gente tentou conseguir a atenção deles, mas eles *não estão nem aí, não prestavam atenção.*”³⁶

5.3 OS PLANOS DE AULA

5.3.1 As Descrições das Habilidades e Competências a Serem Trabalhadas

É preciso esclarecer que embora a diferença entre os termos “competência” e “habilidade” seja privilegiada no Projeto Pedagógico da PUCPR³⁷, e que estas diferenças tenham sido trabalhadas em sala pelos professores dos PAs específicos da área de Educação, as licenciandas voluntárias da pesquisa não fizeram qualquer distinção entre um e outro na escrita de seus planos de aula. Isto forçou a desconsideração dessas diferenças na análise feita, centrando seu foco em implicações semânticas dos enunciados selecionados para este campo dos planos de

³⁶ Mafra (2003) diz que 61% (sessenta e um por cento) dos professores de Literatura Brasileira entrevistados por ele não hesitam em transferir aos alunos toda a responsabilidade pelos fracassos sentidos nas aulas. Dizem que os alunos não estão interessados nos livros que eles trabalham em sala de aula. Entretanto, a posição do autor é bastante diferente. É interessante conferir todos os artigos de Núbio Mafra selecionados para a confecção deste livro, visto que versa justamente sobre os percalços de se ensinar Literatura Brasileira para o Ensino Médio nos dias de hoje.

³⁷ Conforme apresentado no subcapítulo a ele referente.

aula.

Transformar uma seleção de aspectos a serem trabalhados em um enunciado que ostensivamente clarifique a intenção do trabalho pressupõe uma passagem pelo filtro ideológico da seleção lexical e pela estruturação sintática. Veja-se o que diz Bakhtin (1996, p.60): “Estas enunciações refletem as condições e objetivos específicos (...) não apenas por meio de seu conteúdo (temática) e estilo lingüístico, isto é, a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo por meio de sua estruturação global.” (*Tradução do pesquisador*)³⁸

Portanto, se o fato de a docente escolher a forma verbal *analisar* em vez de *reconhecer* para descrever a habilidade/competência que pretende trabalhar é elemento importante para que se façam inferências sobre o encaminhamento metodológico de sua aula, é preciso ver ainda se o restante do plano de aula, seus outros enunciados, fazem notar coerência entre o objetivo primeiro da aula e os procedimentos selecionados para que se o atinja.

Ao seguir o pensamento de Bakhtin (1996, p.63), vê-se que ele faz uma ressalva quanto a documentos padronizados (como os planos de aula produzidos pelos licenciandos). Afirma que: “As condições menos favoráveis para que se reflita a individualidade na linguagem estão em gêneros discursivos que requeiram uma forma padronizada, por exemplo, muitos tipos de documentos de negócios, comandos militares, sinais verbais em uma indústria etc.” (*Tradução do pesquisador*)³⁹ Entretanto, não se entende que o plano de aula, por se encaixar na

³⁸ “These utterances reflect the specific conditions and goals (...) not only through their content (thematic) and linguistic style, that is, the selection of the lexical, phraseological, and grammatical resources of the language, but above all through their compositional structure.”

³⁹ “The least favorable conditions for reflecting individuality in language obtain in speech genres that require a standard form, for example, many kinds of business documents, military commands, verbal signals in industry and so on.”

categoria de documento padronizado, impeça que seus enunciados sejam avaliados como sinais de opção por um caminho metodológico. O embasamento teórico aponta para as variações do discurso pedagógico, assim como de qualquer outro, como entidades lingüísticas que, mesmo aparentemente realizadas individualmente, só se caracterizam como válidas se aceitas como variações autorizadas pelo discurso partilhado maior (conforme MEY, 2001). Ao fazer opção por um item lexical e uma forma de estruturação do discurso escrito em seu plano de aula, a docente, se age dentro de uma das variações autorizadas pelo discurso pedagógico maior, pode, sim, optar pela estruturação e itens lexicais que melhor reflitam sua convicção pedagógico-metodológica sobre o assunto a tratar. No plano de aula, ela pode demonstrar fazer parte de um grupo específico (microformação societal) do grupo maior. Retome-se MEAD (1974, *apud* MARCONDES, 2002, p.24):

(...) o “eu” humano (*human self*) surge através de sua habilidade em assumir a atitude do grupo social ao qual pertence – porque pode dirigir-se a si mesmo nos termos da comunidade a que pertence e adotar as responsabilidades que pertencem a esta comunidade; porque pode reconhecer seus próprios deveres em contraste com outros – é que se constitui como “eu... O “eu” só pode surgir se há um processo social no interior do qual este “eu” teve sua iniciação – surge dentro deste processo.

Posto isto, nota-se que nos planos de aula, que podem ser vistos nos Anexos de 3 a 7, os enunciados referentes às habilidades/competências a serem trabalhadas são construídos majoritariamente a partir de verbos cujos campos semânticos apontam para a reprodução de um conhecimento sem maior elaboração – expediente do pensamento tradicional da Educação, vigente após a consolidação do método da Ciência Moderna⁴⁰. Têm-se como exemplos

⁴⁰ Dedutivo ou indutivo, posto que o primeiro prezava a fragmentação máxima do objeto de estudo de modo a buscar sua essência; o segundo, apontava a construção de um todo a partir da justaposição de seus diversos elementos componentes. Em ambos os casos, os caminhos, se traçados sempre da mesma maneira (padronização de procedimentos, reprodução), deveriam levar inexoravelmente aos mesmos resultados, sem que se aceitasse qualquer variação. No processo educacional

maiores: *reconhecer*⁴¹, *assimilar*, *caracterizar*, *analisar*⁴² e *produzir*⁴³.

Na estruturação destes enunciados, as docentes deixaram que se previssem encaminhamentos metodológicos em que detivessem a primazia do uso da palavra, no sentido de deixarem menos espaço para participação ativa dos alunos, participação que poderia determinar mudanças de direção da discussão. Para que o aluno *reconheça*, *assimile*, *caracterize*, *analisar e produza*, nas formas dos planos de aula disponibilizados, faz-se necessário que a docente o proveja de dados que ele possa *assimilar* quase imediatamente e seja capaz de *repetir* em exercícios e avaliações posteriores.

5.3.1.1 O plano referente à primeira aula (Anexo 3)

Chamou a atenção, no plano de aula, P1 ter definido como aptidão a ser trabalhada “Assimilar a periodização das escolas literárias brasileiras.” A escolha do verbo *assimilar* é bastante elucidativa. Semanticamente, ele não faz parte do grupo de verbos que apontam para a consciência crítica, como compreender, analisar, discutir e nem para o grupo de *apresentar*, que semanticamente se abre à discussão do que se apresenta. *Assimilar* pressupõe uma atitude passiva do receptor (aluno),

tradicional isto se atualiza constantemente, posto que há o estudo do objeto pelo objeto, sem que se tenha por fundamental seu estudo inserido em processos maiores.

⁴¹ No contexto de duas das aulas em que foi proposto (segunda e terceira aulas, Anexos 4 e 5), o verbo *reconhecer* ficou definitivamente no campo semântico de *recollect* (lembrar-se, recordar uma experiência *idêntica* anterior) do que em seu próprio sentido implicado, de síntese (conhecer novamente – re-conhecer). Esta forma verbal apresentou-se, assim, sempre como proposição de um simples exercício de memória.

⁴² O contexto do verbo *analisar*, no plano de aula em que ocorre (Anexo 6), pela macrocoerência da aula dada (quinta aula), o define como oposto a *sintetizar*, *elaborar* conforme exposto no início deste capítulo.

⁴³ Este por estar relacionado à proposição de uma atividade de produção de um texto que reunisse, reproduzivelmente, dados coletados sobre determinado assunto.

um processo tão involuntário quanto a assimilação de nutrientes dos alimentos pelo corpo. O desenrolar da aula, analisado posteriormente, confirmou a impressão inicial dada pelo objetivo geral do plano de aula.

5.3.1.2 O plano referente à segunda aula (Anexo 4)

O assunto definido para a aula eram as características da obra pré-realista “Memórias de um sargento de milícias”, de Manoel Antônio de Almeida. O plano de aula apontava como competência a ser trabalhada naquele encontro: “Reconhecer as principais características da obra *Memórias de um sargento de milícias* e de seu autor, Manoel Antônio de Almeida”. Desconsiderada a ambigüidade da segunda parte do objetivo (reconhecer as características *do autor?*), foi positiva a impressão causada pela escolha do verbo *reconhecer*. O ato de reconhecer pressupõe participação ativa, investigativa de quem reconhece (no caso, os alunos); *reconhecer* pressupõe sínteses, pois envolve comparações com outras realidades já conhecidas para que uma nova possa se estabelecer (ou uma igualdade possa ser percebida – “re”[novamente] “conhecer”). Tal escolha já dirigiu o olhar da pesquisa para a atualização de tal proposta no desenvolvimento da aula, o que acabou não ocorrendo, conforme demonstrado posteriormente.

5.3.1.3 O plano referente à terceira aula (Anexo 5)

O assunto definido para a aula foi o embasamento teórico para construção de um texto teatral. O plano de aula apontava como competência a ser trabalhada naquele encontro: “Reconhecer e identificar um texto teatral”.

Imediatamente propõe-se que se atente para o fato de ocorrer novamente uma intenção de levar a turma a *reconhecer* algo. Semelhantemente ao que fora comentado em relação à segunda aula, este verbo pressupõe sínteses, um “re-conhecimento”, uma elaboração de experiências passadas. Há o casamento deste verbo com o *identificar*, que é outro de implicações semelhantes. *Identificar* é certificar a identidade, ou seja, ser capaz de, dentre uma série de opções, saber diferenciar cada uma delas a partir de características que lhes sejam peculiares. Entretanto, é necessária atenção à configuração geral desta intenção de aula: ser capaz de apontar textos teatrais por suas características e, mais que isso, estabelecer a identidade de algum(ns) deles. Houve grande ousadia na forma como a competência a ser trabalhada foi proposta: tenha-se em mente que o que o objetivo deste plano propunha, semanticamente, era algo semelhante a: **1.** dentre uma série de textos de gêneros diferentes, apontar o teatral; **2.** dentre os textos teatrais, saber identificar, a partir de suas características intrínsecas, quais seriam os de Nelson Rodrigues, por exemplo, em oposição a outros de Plínio Marcos e assim por diante. No decorrer da aula, como análise posterior deixará patente, tal objetivo não pôde ser concretizado.

5.3.1.4 O plano referente à quarta e quinta aulas (Anexo 6)

O plano de aula, que previu como assunto o Realismo brasileiro, listava cinco aptidões e competências a serem desenvolvidas no decorrer dos noventa minutos que seriam a duração das duas horas-aula previstas. Eram, nesta ordem: **1.** Caracterizar o Realismo identificando seus autores e obras; **2.** analisar a obra “Memórias póstumas de Brás Cubas”; **3.** desenvolver a imaginação e a criatividade;

4. enriquecer o vocabulário, e 5. produzir um texto a partir de dados fornecidos e pesquisados.

A primeira hora-aula deveria ter sido dedicada ao primeiro objetivo e, pela generalidade como foram descritos no plano, também ao terceiro e quarto (o que também valeria para a segunda hora-aula). Observando atentamente o primeiro objetivo, seria possível dizer que sua proposta era utilitarista, pois a docente se propôs a listar autores e obras do período literário em estudo, embora isso não constituísse caracterização precisa dele. Imagina-se que tenha havido dificuldade para a redação deste item, que deveria ter sido desmembrado para maior clareza (por exemplo: “Caracterizar o Realismo; identificar seus autores e obras”), pois havia dois trabalhos a serem realizados: a caracterização do período e a nomeação de seus maiores expoentes. O plano de aula não previu atividades de contextualização do assunto, ficando a proposta de caracterização restrita à citação de dados pertinentes ao assunto.

O segundo e quinto objetivos previstos, que deveriam ter sido realizados na segunda hora-aula, também não encontraram, em sua ocorrência, as condições para que se pudessem considerar realizados a contento. Nem a análise da obra (segundo objetivo) foi realizada de acordo com o entendimento primeiro do verbo *analisar* (levar a novas sínteses) e nem a atividade proposta condizia com o assunto principal das aulas, conforme será visto na análise das aulas.

5.3.1.5 O plano referente à sexta aula (Anexo 7)

O assunto apontado para a aula foi “a prosa romântica no Brasil”, e a competência a ser trabalhada foi “comparar as obras dos autores do Romantismo, estudadas até o momento, com a obra *O Cabeleira* de Franklin Távora”. A primeira coisa a chamar a atenção foi

a escolha do verbo *comparar*. Semanticamente, é um vocábulo que ganha consistência por implicar outras leituras, prática de intertextualidade, competência para análise crítica comparativa intertextual. A proposição que a docente fez foi uma de natureza muito cara aos professores que buscam trabalhar neoparadigmaticamente; a construção de conhecimentos pelo diálogo entre informações e discursos de obras diversas é um dos pilares da construção do conhecimento dito significativo. Dentre as aulas analisadas, os resultados desta foram os que mais se aproximaram das propostas no plano e, em termos metodológicos, foi esta a aula cuja ocorrência mais se aproximou do que poderia ser reconhecido como uma aula neoparadigmática – conforme poderá ser visto posteriormente.

5.3.2 A Descrição da Metodologia a Ser Utilizada

A seção do plano de aula destinada à breve descrição de como a aula deveria transcorrer foi chamada de duas formas nos planos de aula cedidos. Na maioria das vezes, foi nomeada *procedimentos metodológicos* e, em um deles, *encaminhamento da aula*. Embora a realização prática das aulas, confirmada pelas gravações, não estabelecesse qualquer diferenciação entre a prática de quem usou esta ou aquela denominação, podem-se encontrar diferenças semânticas entre os termos.

Procedimentos metodológicos podem ensejar seqüência de passos pré-determinados para os quais não se prevêem, em princípio, variações causadas por qualquer outro participante que não o docente, e este mesmo deve policiar-se para não se perder demais do rumo pré-estabelecido. Veja que se podem encontrar, no mesmo campo semântico do termo, *procedimentos cirúrgicos*, *procedimentos de qualidade total*

(“*best procedures*”), *procedimentos policiais* e muitos outros que, em realização prática, funcionam a partir de manuais de conduta rígidos, apontando sempre para um objetivo pré-definido em sua totalidade – um procedimento de qualidade total não admite que o lixo produzido numa escrivaninha seja temporariamente estocado em uma pequena lixeira sobre ela, mas aceita apenas que a cada novo descarte o ocupante da escrivaninha levante-se e dirija-se ao cesto de lixo comum da sala.

Retomando a afirmação de Bakhtin (1996, p.63) de que os documentos padronizados dificultam a expressão da individualidade, estranha-se que um plano de aula que liste os passos imaginados para a aula como *procedimentos* (mais tradicional) tenha abolido de sua estruturação básica o termo *objetivos*, por exemplo, substituindo-os por *habilidades/competências a serem trabalhadas*, que apontam para uma maneira renovada de se pensar o ensino. O plano de aula é um documento, então, padronizado apenas em seu formato físico e distribuição dos dados; epistemologicamente, encontram-se duas correntes de pensamento educacional um tanto conflitantes convivendo no pequeno espaço de uma folha de papel.

Já o termo *encaminhamento da aula* pode ensejar a noção de que haverá um facilitador do processo na figura do docente, que imaginou uma seqüência de fatos amarrados por um fio lógico, mas que terá em seus alunos indivíduos capazes de, uma vez apontado um norte, caminhar em ritmos, velocidades e até mesmo trilhas diferenciadas para chegar a ele. Notem-se outras ocorrências usuais no mesmo campo semântico de *encaminhamento*: o do pai que diz ter *encaminhado os filhos na vida*; o do advogado, que diz ter *encaminhado o processo para a avaliação do juiz*; o de um amigo que pede que alguém *encaminhe uma pessoa necessitada a ele* para que possa ajudá-la. Em tais casos, imaginou-se um norte mínimo desejável para os filhos, para o processo, para a pessoa que precisa de ajuda, mas seu atingimento dependerá dos

objetivos, dos passos, do discernimento a ser usado não só por quem imaginou aquele norte mínimo, mas especialmente pela pessoa que até lá se dispõe ou não a se locomover, e de quem ou o que, no caminho, possam ajudá-la ou atrapalhá-la. Um assunto bem encaminhado permite uma trilha diferente ou mesmo uma mudança de norte, se isso for consenso entre aqueles que se dispõem a caminhar para ele; muda radicalmente o conceito da prática, tomando-se por base a ação coletiva cara aos princípios do novo paradigma da Educação, também privilegiada na página 12 do Projeto Pedagógico da PUCPR (2000): “O conceito de práxis é fundamental para entender a natureza destas diretrizes. Esse conceito compreende três momentos: agir, refletir criticamente sobre a ação e voltar a agir, levando em conta a reflexão feita. (...) Em cada um desses três momentos será necessária uma interação com os demais colegas que constituem a instituição e com o melhor do conhecimento existente.”

Entretanto, esta diferenciação de termos nos planos de aula não se apresentou, na prática, como diferentes aproximações ao ato de educar. O plano que propunha *encaminhamento da aula* deu origem a uma aula marcadamente tradicional; aquele referente à aula que mais se aproximou da forma renovada de educar (sexta aula, Anexo 7) descreveu *procedimentos metodológicos*.

Na maioria das descrições metodológicas, coube ao docente o papel de centralização do processo – tendência tradicional. Constata-se isto em enunciados que prevêm: *exposição oral do professor; abordagem expositiva; apresentação do conteúdo a ser trabalhado; apresentação da biografia do autor* e outros. Coerentemente, ao aluno, elemento conduzido do processo, coube: *ler o material distribuído e*

*fragmentos da obra, alternando comentários pertinentes*⁴⁴ (Anexo 4); *dividirem-se em grupos para realização de um trabalho de “pesquisa”*⁴⁵; *anotar as principais características dos autores e períodos literários estudados para apresentar à turma; produzir um texto*, dentre outras tarefas. Não especificado, mas subjacente a planos de aula desta natureza, esteve sempre a obrigação de ouvir e anotar atentamente tudo que for dito pelo professor.

No plano de aula presente no Anexo 6, que descreve sua metodologia como *encaminhamento de aula*, previa-se exposição dialogada do assunto e análise coletiva de fragmentos de uma obra literária. Pela ocorrência da aula a que ele se refere (quinta aula), notou-se que, diferentemente do exposto no plano, não houve diálogo entre a docente e a turma, diálogo entendido como uma prática de participação e construção coletiva de sínteses; tampouco houve análise de fragmentos da obra, senão exposição oral da docente de dados que a caracterizavam. Curiosamente, também é este o plano de aula que lista diversas obras de literatura para o Ensino Superior como referência, e cuja realização prática não demonstrou terem delas sido absorvidas e apresentadas informações extras, intertextualidades importantes para o trabalho com a turma.

O plano de aula referente à sexta aula gravada (Anexo 7) foi o que se realizou da forma mais próxima ao novo paradigma. Interessante notar que na descrição dos procedimentos metodológicos a docente previu: “serão tecidos comentários sobre a obra literária... / ...será realizada uma leitura de fragmentos que exemplifiquem e

⁴⁴ Um planejamento rígido, sedimentado em uma seleção de dados a serem repassados por um único agente ativo, aceita apenas comentários que não os questionem quanto ao seu estatuto de verdade – condição para que sejam *pertinentes*.

⁴⁵ Mais uma vez o termo aparece entre aspas para que fique claro que o que se chamou *pesquisa* na aula em questão foi cópia, resumo do que se encontra em livros, muito diferente da concepção deste pesquisador – argumentos apresentados anteriormente nesta dissertação.

comprovem... / ...será transmitido (sic) um trecho selecionado do filme ‘Abril despedaçado’, a fim de realizar (sic) uma analogia com a temática das obras literária e cinematográfica”. Em nenhum momento apareceu sujeito determinado (como “a professora”) para as atividades práticas previstas para a aula. Embora, na ocorrência da aula, a docente tenha liderado a seqüência dos fatos e a apresentação das informações, esta sua participação diretiva foi mais discreta, posto que a palavra sempre era dirigida aos alunos para que complementassem, a partir de suas experiências, o assunto em pauta. Mesmo tendo dito, ao transcrever trechos da aula que serão apresentados posteriormente, que poderia haver maior provocação à participação ativa dos alunos⁴⁶, é preciso que se diga, a bem da verdade, que naquela – e somente naquela – aula houve oportunidades abertas de participação discente criadas pela docente.

5.3.3 Os Procedimentos de Avaliação

A observação dos conteúdos expressos neste espaço dos planos de aula mostrou haver confusão sobre o objeto desta avaliação. Não pareceu haver clareza sobre o que estaria sob avaliação: a aula ou os alunos. Por causa disto, as docentes se dividiram entre expressões vagas, como

(no Anexo 3) através (sic) da participação dos alunos durante a discussão e no trabalho de grupo

(no Anexo 4) observação do interesse e participação dos alunos durante a exposição do assunto

⁴⁶ A participação ativa é entendida como aquela que permitiria acréscimo de outras experiências, questionamentos e opiniões àqueles sendo abordados pela docente que, por ter cerzido tão firmemente o tecido da aula, seria sempre capaz de aproveitar as interferências dos alunos de modo a, com eles, construir o sentido global do assunto sem perder o foco previsto.

(no Anexo 5) atenção durante a explicação e prestatividade (*sic*) dos alunos durante a aplicação e correção dos exercícios

(no Anexo 7) por meio de perguntas orais que serão feitas no decorrer da exposição verbal, onde (*sic*) será considerado o reconhecimento da tendência do romance romântico de Franklin Távora

e previsão de atividades avaliativas valorativas para o trabalho dos alunos. No plano do Anexo 7 previu-se 1 (um) ponto para respostas corretas às arguições; no plano do Anexo 6, previram-se 3 (três) pontos para o texto argumentativo que deveria resultar da atividade de aula. É preciso ressaltar que, no primeiro caso (Anexo 7), a docente deveria conhecer muito bem cada aluno da turma para memorizar cada aluno que se manifestasse participativamente durante a aula (já que durante a aula não fez qualquer parada para anotações), o que tornaria a avaliação duvidosa (a docente poderia esquecer) ou não muito justa (pontos para todos: quem não participou, foi “na carona”). Já no segundo caso (Anexo 6), a questão foi ainda mais delicada: como será visto no comentário à transcrição da aula, o texto argumentativo que dela deveria resultar simplesmente não versaria sobre o assunto da aula.

Pelos procedimentos de avaliação previstos, notou-se grande preferência pela observação dos alunos e valoração⁴⁷ do trabalho realizado por estes. Acredita-se que isto reflita o pensamento que coloca alunos como alvo de esforços para que “absorvam” algum conhecimento daquilo a que o planejamento da aula se propõe. Como prova de conformidade com a expectativa, os alunos deveriam provar, por meio de respostas a arguições *impromptu* ou produção escrita de algum tipo, terem “assimilado” parcial ou totalmente os dados apresentados pelas docentes. Para isto, se lhes pagaria ou puniria com notas. Se, paralelamente, a docente estivesse promovendo uma avaliação de sua própria aula (efetividade de sua metodologia, reação da turma à

⁴⁷ Diferencie-se o termo que usado, *valoração* (imputar valor numérico), de *valorizar* (encontrar valor em).

execução do seu planejamento), isto só se poderia configurar *a posteriori*; uma aula cujos resultados fiquem muito aquém do imaginado pela docente⁴⁸ poderia suscitar reflexão e ensejar alguma mudança em sua prática, mas esta intenção não está expressa em nenhum lugar do seu planejamento, já que o tópico *avaliação* está totalmente centrado no desempenho e cooperação⁴⁹ do aluno.

No ensino sob o novo paradigma, a avaliação constitui processo formativo, contínuo, como afirma Jussara Hoffmann (2000, p.70): “(...) avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno, em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos (...) na construção de verdades formuladas e reformuladas.”

As propostas de avaliação feitas nos planos de aula analisados não pareceram estruturar-se em atividades de reflexão, participação, troca, senão em repetição do que se apresentou em sala. Mesmo aqueles que, de forma muito vaga, se propuseram a observar a performance dos alunos não tiveram, em sua realização prática, interações constantes e construtivas de modo a fazer poder afirmar que houve qualquer intenção de avaliar a reflexão e reconstrução de conhecimentos dos alunos sobre o assunto da aula. Em termos de propostas de avaliação, os voluntários da pesquisa mostraram-se muito conservadores.

⁴⁸ Esta constatação seria baseada somente no desempenho valorativo (notas) dos alunos, e não numa prática de autocrítica constante.

⁴⁹ Que não interrompesse a aula ou causasse distração ou distúrbio com comentários não-pertinentes.

5.3.4 As Referências Bibliográficas

As referências bibliográficas dos planos de aula resumiram-se, basicamente, às obras analisadas e, no restante, a livros de Literatura Brasileira dirigidos ao Ensino Médio. Num cenário de trabalho com turmas do ensino noturno de escolas públicas, esta atitude pode traduzir resquícios de um pensamento que fez com que, com o tempo, os programas das escolas públicas fossem tomando formas menos exigentes – baseados na crença na “deficiência cultural” das pessoas das classes mais populares (abordada por SOARES, 2001). Isto configura, no dizer de alguns pensadores da Educação, um sério “barateamento do ensino”. A respeito de tal impressão, tão difundida, suas mais sérias conseqüências são assim comentadas por Núbio D.F. Mafra (2003, p.17): “Mas a escola pública não tem tido tempo para divagações. Prepara-se um técnico em contabilidade aqui, aborta-se um leitor crítico ali e a sociedade iletrada agradece. Todavia, há vidas tecendo estes encontros silenciados. Delas falam as literaturas.”

Na escola conteudista, os currículos “testados” (=engessados), assim como as formas mais “seguras” (=estanques) de ensino tendem a serem reproduzidos quase como autodefesa. É mais seguro não tentar extrapolar o conteúdo mínimo, pois isto evita que ambos, docente e alunos, precisem expor, relativizar seu conhecimento e reconstruí-lo a cada nova possibilidade de articulação. Desta forma, conteúdos e obras de referência adaptadas a cada “nível de entendimento” petrificam-se, tornam-se não mais que marcos de passagem de nível, não se articulando em unidades maiores e que transponham os limites das séries escolares. Muitos professores são “reféns voluntários” dos limites físicos da escola, e nela continuam fazendo sempre as mesmas coisas e discutindo o mundo sempre da mesma forma, pois não imaginam deixar aqueles limites para nada

(conforme ANDRADE, 2001). Neste cenário, crendo temas e assuntos como conteúdos afetos ao continente *escola*, as docentes não encontraram motivos para efetivamente buscar mais informações do que as mínimas necessárias para tratar os assuntos com seus alunos.

O planejamento que não é feito para extrapolar os limites espaço-temporais da escola não é o desejado pelos educadores que buscam uma metodologia inovadora. Veja-se Santa Inês Caetano (2001, p.16): “Por educador, entende-se aquele profissional que informa e forma seu aluno através de seu conteúdo programático e de estratégias de ensino selecionadas; *prepara o educando para o desafio, a elaboração crítica, a atitude criativa, o repensar o mundo além das quatro paredes da sala de aula, o produzir novos conhecimentos.*” (Grifo do pesquisador)

Reforce-se que planejamentos voltados ao pensamento renovado da Educação têm por fundamental que o docente se entenda (e aproveite-se de ser) alguém que, no exercício de sua função, diferencie-se do seu aluno pelo maior nível de leitura que possua sobre o assunto de seu campo de especialização e, a partir disso, seja capaz de brindar suas turmas com mais do que elas podem, a princípio, esperar dele e encontrar em livros ou apostilas – especialmente quando este enriquecimento partir da interação produtiva com os alunos durante a aula. Veja-se o que diz Santa Inês Caetano (2001, p. 20):

Ter conhecimento do assunto implica buscar obter um conhecimento sólido e atualizado de seu campo de interesse; ser capaz de abordar o conteúdo da disciplina *com profundidade bem maior do que a exigida nos programas*; (...) clarificar aplicações práticas (associando teoria e prática); ter entusiasmo real pelo assunto que ministra, pois *o entusiasmo é contagioso e pode espalhar-se entre colegas e alunos*; (...). (Grifos do pesquisadores)

Uma vez que não planeje utilizando fontes mais alentadas, não se podem esperar de um docente procedimentos e abordagens mais ricos em suas aulas, diminuindo, também, a probabilidade de que os

alunos se sintam motivados a colaborar, perguntar, relacionar fatos novos àqueles que são, simultaneamente, os presentes nos livros ou apostilas e repassados pelo docente.

Sobre a referência bibliográfica utilizada para a primeira aula (Anexo 3), é necessário que se aponte ter sido unicamente utilizado um livro de Literatura Brasileira dirigido ao Ensino Médio⁵⁰. Nenhum livro do Ensino Superior de História da Literatura ou de crítica literária foi referido como consulta feita para o preparo da aula.⁵¹ Semelhantemente, também na segunda (Anexo 4)⁵² e terceira⁵³ (Anexo 5) aulas os materiais de consulta limitaram-se à obra analisada em si e a um manual didático de Ensino Médio.

As referências bibliográficas do plano de aula que serviria à quarta e quinta aulas (Anexo 6), diferentemente do que fora até aqui notado, listam obras de referência sobre o assunto utilizadas no Ensino Superior⁵⁴, além de a própria obra de Machado de Assis. A partir disso, seria possível esperar bom nível de aprofundamento do assunto e, devido às características das obras apontadas, até mesmo momentos de

⁵⁰ NICOLA, José de. **Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias**. 3.ed. São Paulo : Scipione, 1989.

⁵¹ O material de consulta de um professor, assim como seu conhecimento prévio acerca do assunto que tratará, não pode se resumir ao mesmo que o aluno utiliza ou acessa. Tal procedimento torna docente e aluno iguais no momento da aula e, assim, não pode haver progresso a nenhuma das partes envolvidas. Isso torna a aula tão relevante quanto a simples leitura, em casa, do capítulo referente ao assunto da aula.

⁵² FARACO, Carlos & MOURA, Francisco. **Língua e literatura**. v.3. São Paulo: Ática, 1996.

⁵³ WILLIAM, Roberto C. & COCHAR, Thereza M. **Português: linguagens**. 3.ed. São Paulo : Atual, 1999.

⁵⁴ AMORA, Antônio. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Clássico-Científica, 1984. / BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2001. / LIMA, Ébio de. **Lições de Literatura Brasileira**. São Paulo: Linografia, [s.d.]. / PACHECO, João. **O realismo (1870 – 1900)**. São Paulo: Cultrix, 1963. / Revista Brasileira de Literatura (CULT), ano IV, [sem indicação de número e autor do artigo], p.20. **O Rio de Janeiro perdido de Machado de Assis**. / RIEDEL, Dirce. **Metáfora, o espelho de Machado de Assis**. São Paulo: Francisco Alves, 1979.

articulação do assunto, já que os livros de referência abordam aspectos diversos do Realismo (sua inserção histórica e social, além da listagem e comentários de suas características e autores). Apesar disso, a aula, como será visto, não ultrapassou os limites do repasse de dados, e nem enveredou por nenhuma informação sobre o assunto que não esteja presente em qualquer obra do Ensino Médio. A impressão que fica é a de que tais obras foram citadas quase como argumento defensivo de autoridade dirigido a quem lesse o plano de aula (orientadores de estágio e professora responsável pela turma), que conferiria confiabilidade técnica aos autores do plano. As possibilidades de utilização das obras para tal, entretanto, não se atualizaram no discurso das docentes.

A referência bibliográfica apontada para o preparo da sexta aula (Anexo 7) é constituída mormente de obras destinadas ao Ensino Médio⁵⁵, com apenas uma indicação de obra destinada a estudos superiores⁵⁶. A indicação de uma única obra de estudos superiores de literatura, por melhor que seja, ainda parece insuficiente para que um trabalho comparativo de grande profundidade seja realizado. Entretanto, considerando que a aula seria dada a uma turma de Ensino Médio, também poderia haver a expectativa de que as informações providas pela obra de maior peso teórico pudessem ser trabalhadas de forma suficientemente interessante e válida pela docente, o que, conforme análise posterior, confirmou-se.

⁵⁵ AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M.F.; LEITE, R.S. & BARBOSA, S.A.M. **Português. Novas palavras: literatura, gramática, redação**. São Paulo: Ática, 1994. / FARACO, C.E. & MOURA, F.M. **Língua e literatura**. Vol. VI, 25.ed., São Paulo: Ática, 1990. / TUFANO, D. **Estudos de língua e literatura**. São Paulo: Moderna, 1979. / ROMANZINI, H. **Literatura, gramática e criatividade**. Vol. VII. São Paulo: do Brasil, 1995.

⁵⁶ BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

5.4 AS AULAS

5.4.1 Questões sobre as Formas de Abordagem dos Assuntos

Uma aula equivale a um texto: uma unidade de sentido que precisa ser bem construída, que precisa ter seu tecido muito homogêneo para que este possa ser aproveitado por todos os participantes. A aula é um texto interpretado ao vivo por diversos atores, cada um tendo sua possibilidade de manifestação definida pela natureza do texto original e pela distribuição de papéis (vozes) possíveis para sua ocorrência (como MEY, 2001, apresenta as *vozes* das formações sociais).

Como um texto, uma aula tem seus leitores. Os leitores da aula são os destinatários imaginados pelos docentes que a planejam e executam. Na busca de identificação da filiação metodológica na prática dos licenciandos, um indicativo bastante importante é o destinatário para o qual a atividade foi concebida. Adaptou-se para esta pesquisa em Educação um conceito da Estética da Recepção, o do *leitor implícito*, termo cunhado por Wolfgang Iser (retomado por JOUVE, 2002, p.44): o indivíduo para quem se pensa e estrutura um texto é sempre alguém a quem se propõe *um papel* na história. Não é o leitor de carne e osso, mas sim a carga de conhecimentos e as possibilidades de acompanhar a narrativa que se imagina que tenha, e tal perspectiva guia o autor na escrita do texto para este interlocutor (o leitor implícito).

Ao preparar sua aula, o docente precisa ter uma imagem do seu interlocutor, que não é a imagem pessoal de cada um de seus alunos, mas sim o que de comum possa haver que forme a identidade percebida daquela turma de interlocutores. Esta imagem será fundamental para a definição das estratégias e argumentos que serão utilizados na aula de modo a proporcionar a melhor compreensão possível daquilo que se julga mais relevante para aqueles interlocutores – ou seja, para que o que seja

percebido como relevante passe a integrar o repertório do interlocutor (Princípio de Relevância, de SPERBER e WILSON – *apud* SILVEIRA e FELTES, 2002).

Uma vez escolhidos os argumentos e estratégias que serão postos em prática na aula, e estes sejam transformados em uma proposição concretizada em um plano de aula, a ocorrência prática, seja qual for a metodologia escolhida, não prescinde, de forma alguma, da interação – e a natureza da interação torna-se fator evidenciador da metodologia escolhida.

Seria possível encontrar num extremo das possibilidades, no que se poderia perceber quase como um exagero, a aula totalmente monopolizada pelo docente. Somente ele falaria, reduzindo a participação de seus alunos a “sim” e “não”, e respostas curtas a questões de checagem imediata da compreensão. Mesmo sendo bastante comum ouvir que tal procedimento pedagógico é um em que o aluno não tem voz, a impressão é falsa. Um aluno, num cenário de aula de simples transferência de dados, pode sentir-se, por sua constituição individual, atraído pelo assunto de modo a não demonstrar qualquer reação adversa ao fato de não ter voz ativa no processo e, assim, ainda elaborar silenciosamente o que lê e ouve. Da mesma forma, este aluno pode não se identificar com o *leitor implícito*, o aluno-modelo considerado para a estruturação da aula, e “tem o direito de não aceitar o papel que lhe é atribuído. Existem textos nos quais não se consegue ‘entrar’” (JOUVE, 2002, p.38). Esta não-aceitação pode se traduzir em comportamentos dispersivos, em falta de interesse pela aula, levando à ausência de participação.

No outro extremo, seria encontrado um docente tentando praticar uma aula em que sua voz fosse colocada em nível semelhante ao da voz dos alunos; valorizaria as interpelações e faria por onde propiciar envolvimento dos participantes nas discussões. Nesta concepção de aula,

desde o início é pensada a participação ativa do aluno para a construção de novos conhecimentos. Desta forma, propõe-se que a posição conferida ao aluno na ocorrência da aula seja reflexo da imagem que dele se fazia no momento do planejamento, e o valor atribuído a sua contribuição ativa para o processo de construção do conhecimento pode caracterizar uma filiação metodológica, esta mais inovadora.

Numa aula neoparadigmática, o professor não interage somente com seus próprios conhecimentos sobre o assunto, mas principalmente com seus alunos para a construção dos necessários diálogos. Uma aula de um professor afeto ao novo paradigma é um exercício de relacionamentos, de abordagens simultâneas de assuntos e alunos. A análise que agora começa não indica que tais relacionamentos entre docentes e alunos tenham sido estabelecidos a contento para os padrões de uma aula neoparadigmática.

Observando inicialmente a estruturação dos discursos das licenciandas no que tange aos tempos verbais, viu-se que nas aulas analisadas houve amplo predomínio das formas verbais ligadas ao *mundo narrado*, conforme o propõe Weinrich (*apud* KOCH, 2002, p.35): pretéritos e locuções verbais construídas com pretéritos, que apontam para um tempo além da temporalidade presente, contra-indicando a interação questionadora quanto aos fatos, que se apresentam, já na fala, cristalizados. Notou-se que as docentes utilizaram os tempos do presente mormente em sentido de afirmação ontológica, o que pode barrar as possibilidades de intercâmbio produtivo entre falante e interlocutor.

Na sexta aula gravada, observou-se utilização mais consistente dos tempos verbais em relação à intenção da fala. A docente demonstrou, desde o planejamento de seu caminho metodológico (como foi visto no subcapítulo que tratou da descrição da metodologia nos planos de aula) e durante a ocorrência da aula, intenção de envolver os alunos na discussão do assunto. O uso dos tempos de passado na

apresentação do autor Franklin Távora e sua biografia não pode ser apontado como tentativa deliberada de manter o interlocutor fora da discussão, posto que o que se apresentava eram informações de um tempo passado. Na apreciação e comparação da obra com outras, de José de Alencar, os tempos do *mundo comentado* (presente do indicativo, formas de futuro e locuções verbais formadas com estes tempos, ainda de acordo com Weinrich) predominaram, e os alunos responderam sempre com mais prontidão e fizeram mais contribuições para o desenvolvimento do assunto.

Nas outras aulas gravadas, nas quais se identificou tendência ao maior tradicionalismo na metodologia, as docentes preferiram usar o *mundo narrado*; os assuntos foram expostos com frases construídas com tempos do passado, dando-lhes aspecto de terminados, definitivos. Exceção apenas para afirmações ontológicas que, conforme se acredita, também podem barrar interações, ou momentos em que se quis descrever uma ação em curso (espaço-temporalmente falando), o que não expõe o falante a interpelações questionadoras dos interlocutores. Veja-se, como exemplo, trecho da aula 3:

Quando eles tão (*sic*) ensaiando, eles se guiam por isso. Você tá lendo, lá, se você não tiver (*sic*) essa rubrica, você não sabe como você tem que fazer. Daí eu tô lendo, ali, por exemplo, e tem que falar, assim, é..., *tem que conversar com a menina antes de ela ir pra escola, mas só que daí tem que falar andando, daí tem que ter a marquinha que é a rubrica, tá?* (Grifo do pesquisador)

Note-se que a primeira parte do trecho descreve uma cena, não a comenta. Já a segunda parte, italicizada, é funcionalmente um imperativo: *you have to talk with her / you have to talk while walking / you have to have the rubric*, possuem o mesmo valor semântico de *converse with her / and while talking / make the rubric*. Portanto, mesmo sendo construída com tempos do presente, este trecho não funciona como convite à integração, à discussão – ou seja, não pertence ao *mundo comentado*.

É significativo o fato de ter havido, em 85% (oitenta e cinco por cento) dos casos, a predominância da intenção narrativa – ou seja, a intenção manifesta de apresentar um tópico sem necessariamente contextualizá-lo ou colocá-lo em perspectiva comparativa com outros tópicos de modo a estabelecer-lhes melhor a identidade. No ensino da Literatura, este é um expediente que reflete a estagnação com que se apresentam períodos e obras literárias nos manuais de ensino, especialmente os escritos para o Ensino Médio – não coincidentemente a maior fonte de referência das docentes no preparo das aulas. Não causa surpresa, então, que nas vozes das docentes não se tenha podido perceber mais sinais de leitura mais profunda da obra ou sobre o assunto trabalhado; a voz (papel) que assumiam foi predominantemente do já-dito, ou seja, uma voz de repetição, sem contextualizações ou discussões para além do que consta nos manuais consultados. Núbio D.F. Mafra (2003, p.9) comenta que tal procedimento tem origem utilitarista – preparar para as provas de Literatura do vestibular: “O autor, o texto, o leitor – suas relações –, acabam ficando esquecidas na pressa de estocar os alunos, também leitores em potencial, com informações para aquele concurso, para o vestibular que já está chegando.”

Este procedimento utilitarista, que reduz as obras literárias a meros marcos que devem ser conhecidos por sua utilidade imediata, colabora para o empobrecimento do ponto central das aulas de literatura, que é transcender o foco historicizante e a decifração do código escrito – pois, como afirma Marta Morais da Costa (2004, p.265), “a literatura abre as portas para a passagem a uma comunicação universal, não apenas porque permite conhecer textos escritos em outros locais, que não aquele em que se encontra o leitor empírico, mas porque toca o imaginário, o inconsciente individual e coletivo, e as emoções humanas.” Esta potencialidade do texto literário é que lhe garante a possibilidade (não utilizada na maioria das aulas analisadas) de promover novas formas de

o leitor interpretar sua própria realidade a partir do que há de universal na obra literária (mimetismo da realidade ou um fantasiá-la de exageros que também fazem o leitor repensar sua cultura, seu entorno). Diferentemente do que diz Larrosa (2000, p.142), o trabalho das licenciandas não levou em conta que

O que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer. Por isso, a leitura da lição é escuta, além daquilo que o texto diz, o que o texto abriga e o que ele dá o que dizer. Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar.

A crítica ao procedimento utilizado não tem um viés de pregação em favor de uma ou outra tendência metodológica, posto que o sentido das aulas de Literatura – daquelas que transcendem a observação rasa da obra – pode ocorrer em qualquer cenário metodológico. Diz Marta Morais da Costa (2004, p.271 – Grifo do pesquisador) que:

Não importam os caminhos. O norte de nosso trabalho educacional é a formação de um leitor proficiente em vários gêneros textuais, mas, acima de tudo, *um ser humano que encontre nos livros outros seres humanos, que encontre a si mesmo, que descubra a alegria das descobertas, que traga seu imaginário embalado pela certeza de que existe muito a ver, muito a revelar, muito a vigiar.*

Ocorre que assumindo um discurso que não se ampliou nem acusou em suas enunciações a polifonia de suas assertivas, sem apontar conexões possíveis entre o mundo apresentado pela obra lida e o entorno imediato dos leitores, as docentes apresentaram-se como porta-vozes dos livros didáticos, repetidoras de conteúdos preparados por outros, assumindo assim suas vantagens e limitações. A propósito, Núbio D.F. Mafra (2003, p.27) fala sobre esta *escravização* (termo do pesquisador) à utilização do livro didático.

Este vem cada vez mais assumindo a regência da classe, no lugar do professor – mero executor das ordens do livro. Como um operário frente a um manual de instruções da máquina com a qual vai trabalhar, o professor muitas vezes tem se alienado da necessidade de produzir a

sua aula, de impor-se como individualidade, como ser humano marcado por uma trajetória que pode e precisa ser compartilhada com seus alunos.

(...) não se trata aqui de desqualificar a presença do livro didático em sala de aula. A questão fundamental é a forma de utilização que se dá aos recursos didáticos. Há aulas profundamente interessantes e provocativas, tendo por base o livro didático, assim como há outras absolutamente originais quanto ao material utilizado, mas medíocres na sua execução e resultado final.

De acordo com Joana Paulin Romanowski (2002), o professor que não é mais pesquisador, gerador de conhecimento, tem reduzidíssimas possibilidades de demonstrar autonomia sobre os temas e assuntos de sua especialidade. A repetição do discurso dos livros didáticos é, sem dúvida, elemento de segurança para licenciandos e licenciados nos primeiros momentos de sua vida profissional. O que precisa acontecer, com o tempo, é que adquiram a competência de navegar por entre diversas leituras do assunto, produzindo novas sínteses apresentando-as aos alunos – e assim se tornarem cada vez mais seguros quanto à possibilidade de, no caso de uma interpelação, necessitarem promover uma mudança de rumo do planejamento da aula, sendo capazes de retornar ao fio condutor do planejamento com naturalidade.

Em relação aos argumentos a partir dos quais os assuntos foram tratados, notou-se serem também indicadores do posicionamento adotado pelas docentes em relação aos assuntos eleitos para as aulas. Pelas gravações cedidas, o tipo predominante de argumento foi o *de autoridade*. Trazer em sua voz quase unicamente o peso das vozes de estudiosos renomados da área é expediente utilizado por docentes de qualquer filiação metodológica. O que chamou a atenção foi que estas vozes de terceiros estiveram o tempo todo elípticas nas falas. Apenas na sexta aula o nome do crítico e teórico Alfredo Bosi foi literalmente citado como fonte de uma informação comentada. Em todas as outras aulas, em todos os momentos, as fontes de informação estiveram explícitos unicamente nos planos de aula.

O segundo tipo de argumento que apareceu nas aulas analisadas, e último deles, foi o *argumento do senso comum*⁵⁷. Esta estratégia argumentativa transpareceu em trechos em que foram utilizados termos muito específicos e complexos como se fossem de conhecimento geral, de domínio público e, portanto, não foram motivo de explicações posteriores – por mais necessárias que fossem. Mais do que argumentos de autoridade (com autoridade elíptica), tais trechos se apresentaram como dinâmica de repetição do já-dito. Ao selecionar um trecho de determinado autor para usar, talvez tenha parecido estranho às docentes a não-repetição completa dele, o que proporcionou momentos bastante ilustrativos, como os seguintes:

(segunda aula) (...) nas cenas hilariantes de *destruição dos lugares-comuns do romantismo*; (quarta aula) (...) e o *socialismo científico*, ele define o *materialismo histórico*, defende a *luta de classes sociais*, né?, isso que eu te falei: ele faz um retrato de uma época, né?, e fala das classes sociais, né? A *luta* que é o impacto (*sic*) *entre essas classes sociais*.

Por ser claro que tais termos não são do uso comum, vê-se que tais falas foram falseamento de argumentação pelo senso comum. Tal falseamento certamente não foi intencional, mas consequência natural das estratégias eleitas para o planejamento e ocorrência de suas aulas. Pode-se pensar também que as falas estruturadas com termos tão complexos tenham sido um complemento à argumentação de autoridade (visto que eram continuações de argumentos de autores elípticos no discurso), um complemento que serviu, retoricamente, como estratégia de demarcação de limites entre o que as docentes “sabem” e o que os alunos “sabem”. A falta de contestação por parte destes garantiu a precedência irrestrita às docentes no processo da aula.

⁵⁷ Segundo Bortolo Valle (2003), a informação (argumento) do senso comum é “a ciência que caiu no domínio popular”; mesmo sem saber todos os porquês, as pessoas sabem, por exemplo, que políticas de saúde pública são fundamentais para o desenvolvimento de uma nação ou mesmo que chá de folha de laranjeira ajuda a baixar a febre.

Analisando aula a aula, encontram-se mais assuntos que se podem comentar sob a perspectiva da abordagem dos assuntos e dos alunos. É o que se faz daqui em diante.

5.4.1.1 A primeira aula⁵⁸

As explicações iniciais da aula sustentaram-se basicamente em nomes e datas. Eventualmente, um ou outro nome de autor ou obra relevante de cada período literário foram citados, mas sem elaboração. À medida que as diferentes escolas eram citadas, o que se dizia sobre elas limitava-se à enumeração de características peculiares de cada uma, sem que houvesse qualquer contextualização por leitura de trechos das obras ou expansão dos conceitos por estabelecimento de intertextualidades. Por tal expediente, a estratégia argumentativa subjacente é unicamente a da voz de autoridade. A docente apenas repetia autores de livros didáticos de literatura, mesmo que não os citasse. Nenhuma característica foi por ela exemplificada, discutida ou debatida.

Houve ambigüidade quando da explicação da obra de Cruz e Souza e sua relação com o Simbolismo: “*Missal e Broquéis*, tá? *Missal* é uma obra em prosa, *Broquéis* é poesia; ambas são de Cruz e Souza, tá?... que foi que (*sic*) deu origem na verdade ao Simbolismo, tá?” A afirmação da docente foi um truncamento do dado válido, presente nos livros de Literatura Brasileira, de que a publicação de *Broquéis* é considerada o marco de início do Simbolismo **no Brasil**. Da forma como a docente afirmou, parece ficar estabelecido que o brasileiro Cruz e Souza, com suas obras, inaugurou a estética que, na verdade, é originalmente francesa, e que foi realizada no Brasil, com grande competência, pelo poeta catarinense (conforme RAMOS, 1979).

⁵⁸ Para conferência, o plano e material referentes a esta aula estão no Anexo 3.

Ao falar do Modernismo, rica escola literária no Brasil, a única contextualização feita pela docente foi citar a minissérie “Um só coração”, exibida pela Rede Globo nos primeiros meses de 2004. Conquanto a citação tenha sido válida para provocar identificação mais imediata com a escola literária dada a proximidade da exibição da obra, o ter ficado só na citação transformou o que foi enunciado em simples dado, que a falta de elaboração impediu que se transformasse em informação, muito mais valiosa para construção de um conhecimento significativo.

A interação da docente com os alunos, consoante à dinâmica previsível pelo objetivo expresso no plano de aula (Anexo 3), limitou-se a perguntas que exigiam respostas do tipo sim/não ou de frases curtas e diretas, sem elaboração. Notem-se as únicas interpelações feitas aos alunos na primeira parte da aula: “Qual livro do Realismo vocês estão lendo?”; “Vocês já ouviram falar da Semana de Arte Moderna?”. Entre o final das explanações e o início do exercício pedido pela docente, uma aluna a interpelou quanto à aplicabilidade do conteúdo. O diálogo que se estabeleceu foi emblemático:

A1: Onde a gente vai usar isso aqui, professora?

P1: Você vai usar [inaudível] quando for fazer vestibular ou quando for fazer um concurso.

A resposta reafirmou a tendência ao saber por saber, apenas para estar prevenido em relação a uma futura e certa cobrança externa, como das provas que selecionam pessoas pela quantidade de dados que possuam e não pela possibilidade que tenham de articulá-los, reinvesti-los em conhecimento (conforme FOUCAULT, 2002). Também demonstrou-se o desconforto da aluna em relação à posição de receptora passiva dos dados. O referir-se ao conteúdo escolas literárias como “isso aqui”, demonstra distanciamento dêitico e desinteresse pelo assunto causados pela sensação de artificialidade transmitida pelo expediente de

repassar dados em quantidade sem a preocupação de inseri-los em nichos da vida e história humanas, sociais.

5.4.1.2 A segunda aula⁵⁹

A docente iniciou a aula resumindo a obra *Memórias de um sargento de milícias* para os alunos. Se se considerar que a leitura era obrigatória – constava no planejamento da escola –, desperdiçou-se uma chance de envolver os alunos diretamente na discussão. Certamente eles teriam como contribuir e, desde o início, começar a reconhecer as características principais da obra na troca de informações. Na seqüência, repassou aos alunos dados biográficos do autor, privilegiando datas.

Na continuação, a docente disse aos alunos que a obra em análise houvera sido publicada originalmente como folhetim. Ao explicar à turma o que é um folhetim, fez o seguinte comentário, que remete à impressão de que antigamente se lia mais: “Naquela época não existia televisão – época saudável, aquela! As pessoas, então, liam.”

Atente-se a detalhes do que foi dito. O primeiro deles é o trecho de discurso adotado por muitos professores que responsabilizam a televisão (e hoje outros meios de informação e entretenimento) por “não se ler mais tanto quanto antigamente”. Esta impressão é derrubada pela análise de fatos brasileiros contemporâneos. Marcus Vinicius S. Kucharski (2004b) citou, em oficina, dado coletado no *site* do Senado Federal⁶⁰: “O Brasil conta hoje uma média de 300 mil títulos publicados ao ano. Do total (...) publicado em 1995, 42 mil eram títulos novos.” Se a tiragem de cada obra publicada fosse de mil exemplares, então haveria trezentos milhões de exemplares colocados no mercado nacional a cada

⁵⁹ Para conferência, o plano e o material referentes a esta aula estão no Anexo 4.

⁶⁰ <http://www.senado.gov.br/web/senador/tavola/ESCRITOR/LIVROS/leitura.htm>

ano. Se apenas metade das obras fosse efetivamente lida, haveria um consumo médio de aproximadamente um exemplar por habitante⁶¹. Em números totais, nunca se publicou tanto no país quanto nos anos recentes. Considerando que o mercado editorial tenta reduzir gastos e exageros de produção, então infere-se que também se tem lido bastante, e é proveitoso lembrar que muitos exemplares são lidos por mais de uma pessoa⁶².

É interessante, também, atentar à afirmação interjectiva da docente: “época saudável, aquela!”. Implícito à afirmação estava que a atual época (oposta a *aquela*) não seria uma época saudável. Ser saudável, no contexto da afirmação, foi referência a uma falsa impressão de se ler mais.

Outra informação valiosa de valor dêitico foi obtida a partir da observação do operador lógico *então*, usado pela docente ao final da afirmativa: “As pessoas, então, liam.” Analisando as implicações semânticas como proposto por Ingedore V. Koch (2002), encontrou-se dupla função do termo: **1.** indicador de tempo passado (função adverbial – *então* oposto a *agora*), e **2.** proposição de consecutividade (ler era conseqüência de não haver televisão e de a época ser saudável – função conectiva). Ambas as funções, amalgamadas, apontam para uma macrossemântica idêntica: lia-se mais no passado, e isso o fazia melhor do que o presente – em termos quantitativos, a impressão já foi desmentida; em termos qualitativos, não houve qualquer dado comparativo que sustentasse a colocação da docente.

Encontrou-se, no decorrer da aula, sinal de repetição menos crítica de discurso alheio. Um termo técnico da literatura foi introduzido sem que houvesse preocupação com seu entendimento imediato.

⁶¹ Considere-se, ainda, que se fala de habitantes alfabetizados e inseridos no mercado de consumo de livros.

⁶² No levantamento não se diferenciam livros técnicos, de literatura ou religiosos. A faceta que nos interessa é a grande produção de artefatos destinados à leitura.

Transcreve-se o momento:

P2: “Leonardo, ele é um malandro, ele é um herói pícaro, por isso é um romance picaresco.”

A1: “O que é *picaresco*?”

P2: “Eu vou explicar pra vocês. Então, deixa eu contar pra vocês. Vamos pegar esse material que eu deixei aí e vamos ver lá, vamos seguir”.

A leitura do material foi feita pela própria aluna inquiridora, e a docente intervinha parafraseando os parágrafos lidos. A explicação do que vem a ser *pícaro* ocorreu apenas nos minutos finais da aula, descontextualizadamente, depois de diversos assuntos terem sido tratados, sendo difícil recuperar o *momentum* da pergunta.

Houve ainda outra ocorrência de introdução de termos literários sem preocupação com seu entendimento, só que desta feita os termos não foram questionados pela turma, e a docente também não os desenvolveu: P2: “...nas cenas hilariantes de *destruição dos lugares-comuns do Romantismo*.”

Momento de maior imprecisão ocorreu quando a docente tentou diferenciar o tipo de protagonista do pré-Realismo daquele do Romantismo: “O Romantismo é aquela coisa perfeita, tudo lindo e maravilhoso. E, de repente, você se vê lendo um romance em 1853 em que o protagonista é um *antagonista*, ele é um anti-herói.” Correta a definição do personagem como anti-herói, pois após o Romantismo, um protagonista indefectível, belo, rico, forte e capaz de tudo, perdeu muito do foco de atenção que recebia. Em obras como *Memórias de um sargento de milícias* e, de resto, em obras de todas as escolas literárias posteriores, um protagonista poderia ser, sim, um anti-herói, mas isso não fazia dele um antagonista. Um protagonista-antagonista seria uma contradição em termos. Na obra em questão, antagonistas foram todas as pessoas que agiam contra os interesses de Leonardinho, mesmo as que o faziam movidas pelas intenções mais nobres (caso do Toma-Largura, que

se fez antagonista por estar sendo traído pela mulher com Leonardinho). O uso impreciso do termo comprometeu a compreensão dos aspectos mais sutis das nomenclaturas literárias. Um antagonista não é necessariamente um vilão, e um protagonista vilão não faz dele antagonista na obra.

Nos momentos finais da aula, a docente leu diversas anotações que fez sobre o assunto, à guisa de retomada de conceitos sobre o pré-Realismo e a obra em questão. Tais anotações eram citações não-identificadas de outros autores. Perdeu-se chance de demonstrar e envolver os alunos no processo de sínteses e intercomplementaridades textuais. Um trabalho de pesquisa e síntese que não se apresente como tal acaba, na voz de um professor, atualizando-se como puro repasse de dados, pois causa a impressão de que a fonte de tudo aquilo é o próprio professor e sua sabedoria inquestionável, pilares do fazer pedagógico mais tradicionalista.

Em relação a esta aula, o que mais chamou a atenção em termos de interações com os alunos foram justamente as perdas das chances de terem ocorrido. Para além do momento em que houve o questionamento sobre o que seria um personagem picaresco, houve perda de oportunidade de envolvimento dos alunos quando uma aluna comentou que uma colega, ao fazer um trabalho sobre Dalton Trevisan, descobrira que parte de sua obra fora publicada em forma de folhetim. Naquele momento, a docente, que recém houvera se referido às publicações machadianas em folhetins, ainda não havia definido o termo, e poderia ter usado a participação livre da aluna para propiciar que o conhecimento fosse construído a partir de informações de domínio da turma.

Embora a aula tenha seguido encaminhamento bastante tradicional, houve momentos em que a docente mostrou reconhecer a importância da contextualização e da intertextualidade para promover

aprendizagem. Tome-se como exemplo o momento em que uma aluna disse que a linguagem parecia formal; a docente comentou: “Mas, em 1853, isso aqui era o que havia de mais coloquial, né? Temos que contextualizar, né, a obra, imaginar o que era você dizer isso no tempo do rei.” Complementando a colocação, sugeriu que os alunos pesquisassem com seus pais e avós quais eram as gírias de seu tempo para terem a experiência própria da contextualização. A implicação da sugestão é muito neoparadigmática: tal atividade teria como resultado demonstrar a língua como uma entidade viva e mutante, e que as gírias mudam com o tempo: são abandonadas (menos comum) ou sofrem readaptação semântica, retornando seu uso mais comum ao sentido denotativo, por exemplo (o termo “banheira”, usado para descrever carros de grande tamanho, não é mais tão comum nos dias atuais; o mesmo se pode dizer de “broto” ou “brasa” – em todos estes casos, houve derivação do sentido denotativo para um conotativo e, na seqüência, ocorreu retorno ao sentido denotativo). Entretanto, a sugestão ficou apenas como dado secundário à aula, não se propondo, docente ou alunos, a trabalhá-la mais a fundo

5.4.1.3 A terceira aula⁶³

A porção principal da aula foi ocupada apenas pela enumeração, pela docente, de características técnicas de um texto teatral, sem qualquer exemplo contextualizador. Quando fala das rubricas de interpretação⁶⁴, improvisa alguns exemplos:

⁶³ Para conferência, o plano e o material referentes a esta aula estão no Anexo 5.

⁶⁴ Marcas, no texto, que indicam movimentação em cena, tom de voz e outras características interpretativas imaginadas pelo autor para aquela cena.

Então, pessoal, o texto teatral, ele é bastante parecido⁶⁵, tá? Só que ele tem algumas características próprias. Quais características são? Então, geralmente dispensa o narrador. Por quê? Porque o texto teatral, ele é interpretado, né? Contém elementos básicos da narrativa: fatos, personagens, tempo e lugar, isso é bem parecido com o texto narrativo, tá? Identifica o nome do personagem antes da sua fala. Vocês já leram algum texto, é, teatral? Leram? [*silêncio da turma*] Então, o texto teatral é assim, como se fosse um diálogo, tá? Na verdade, o que predomina é o diálogo; aí, antes da fala de cada personagem, você pode ler, você lê o nome do personagem, daí tem um tracinho e daí tem a fala do personagem, né? Então ele identifica o nome antes de cada personagem falar. Também tem as rubricas. O que são essas rubricas de interpretação e movimento? O que são essas rubricas? Essas rubricas são sinais que contêm (*sic*) dentro do texto que normalmente vem escrito com uma letra diferente [*ambigüidade*]. [*inaudível*]... se você tá escrevendo assim, com essa letra, aí você coloca assim, é..., é, por exemplo, assim, pra falar, pra mim falar (*sic*) andando, por exemplo,... tá? [*provavelmente escreveu um exemplo no quadro, mudando o tipo de letra para a rubrica*] Você muda a letra pra você dar o sinal, pra você marcar o, o..., identificar a interpretação pra quem tá lendo também se situar no texto e o movimento [*inaudível*]. Quando eles tão (*sic*) ensaiando, eles se guiam por isso. Você tá (*sic*) lendo, lá, se você não tiver essa rubrica, você não sabe como você tem que fazer. Daí eu tô (*sic*) lendo, ali, por exemplo, e tem que falar, assim, é..., tem que conversar com a menina antes de ela ir pra escola, mas só que daí tem que falar andando, daí tem que ter a marquinha que é a rubrica, tá? (...) Quando a peça é muito longa, eles dividem em partes e cada parte é chamada *ato*⁶⁶. Agora, pessoal, eu vou sugerir pra vocês, porque a professora tá trabalhando uma peça com vocês, tá?, então eu vou dar uma sugestão de como vocês podem escrever a peça⁶⁷, tá?, porque eu vi na, na aula passada que vocês estavam montando tudo, então a gente vai dar uma sugestão como vocês podem escrever a peça. E seria interessante, tá?, vocês escreverem com (*sic*) essa professora, é uma forma da professora tá (*sic*) avaliando vocês também⁶⁸. Tá?

No momento transcrito acima, a docente indicou que os

⁶⁵ Não houve referente, nesta aula, para tal afirmação. Parecido com quê? Momento posterior da fala parece indicar que a semelhança seria com a estrutura do texto narrativo.

⁶⁶ Nada mais foi dito sobre o que seja o *ato* numa peça teatral. Pela explicitação feita, parece ser apenas um corte arbitrário do texto, ou das cenas, para evitar que se alonguem demais. Informação incorreta.

⁶⁷ Direcionamento da criação. Sugestão de forma(ô) de escrita. Em uma ação neoparadigmática, o encaminhamento normal seria a leitura de um trecho de texto teatral original e discussão de suas características. O exemplo – a técnica – seria então notado naturalmente pelo aluno.

⁶⁸ Promessa de recompensa ou anúncio de risco – forma questionável de promover a escrita.

alunos começaram trabalho de montagem de um texto teatral na aula anterior, o que torna o fato de se trabalhar suas características e técnicas um assunto que deveria já ser ultrapassado. Considerando que a professora responsável pela turma pediu o exercício sem trabalhar as características e técnicas do gênero textual a ser produzido, encontra-se uma primeira falha cometida por esta. A ação da(s) docente(s) em estágio seria, então, remedial – chance de se abordar o assunto de forma clara e contextualizada, o que acabou não ocorrendo.

Houve, na explicação da docente, uma imprecisão na explicação do gênero da palavra *personagem*, que foi apresentada como se fosse apenas uma convenção de antigamente:

Personagem... tá? Antigamente era estabelecido que *personagem* é uma palavra feminina. Então, se vocês fossem dizer que era um homem o personagem, é..., como se fosse, se fosse um homem, ou se fosse uma mulher, *personagem* é uma palavra feminina, então se diz *as personagens*, entendeu? Mas hoje em dia eu já escutei, inclusive na televisão, é..., é..., a pessoa se referindo a *os personagens*.

Há duas informações importantes na transcrição acima. A primeira é morfossintática. Note-se a alternância indiscriminada entre as formas de presente e passado do verbo *ser*: “Antigamente **era** estabelecido que *personagem* é uma palavra feminina. / ...se vocês fossem dizer que **era** um homem o personagem... / ...então se **diz as personagens...**” Esta alternância aponta para desconforto e insegurança quanto ao assunto. A docente não teve certeza, no momento da aula, da razão para que *personagem* seja originalmente substantivo feminino⁶⁹. Lembrou-se, entretanto, de ter ouvido isso em algum momento, o que a leva a definir o uso como uma coisa do passado (*Antigamente...* e verbos no passado). Pode-se propor que os verbos no presente indiquem que a docente aceita, mesmo sem saber o porquê, que *personagem* ainda seja

⁶⁹ Pela origem latina da palavra, do substantivo feminino *persona* (pessoa). Daí *personagem* ser semelhante, em significado, a *personificação*, também substantivo feminino.

um substantivo preferencialmente feminino.

A segunda informação interessante foi como a validação da dupla forma foi feita pela docente. Esta citou, como fonte de informação, a televisão (e não um dicionarista ou gramático): “Mas hoje em dia eu já escutei, inclusive na televisão, é..., é..., a pessoa se referindo a *os personagens*.” A validação foi feita pela voz do uso popular, sem que se citassem as transformações causadas pelo tempo e pelo uso (diacrônicas) às características dos vocábulos (como o gênero).

Embora a proposição teórica deste trabalho previsse análise de informações advindas dos operadores argumentativos (conforme KOCH, 2002), estes, para espanto do pesquisador, foram utilizados uma só vez de maneira que pudessem ser percebidos como parte de uma construção argumentativa – o que não se repetiu em nenhuma das outras aulas gravadas. Os conectivos foram utilizados, nos outros eventos, em sua função original, como liames lógicos entre palavras (função prepositiva), não tendo exercido sua função de operadores argumentativos – quando agem como liames lógicos entre asserções. A quase totalidade das ocorrências dos conectivos permite apenas análises de construção sintática, e não elaborações sobre articulação argumentativa. O único momento em que foi possível identificar uma construção argumentativa com operadores argumentativos ocorreu nesta a terceira aula, naquele mesmo momento em que o aluno inquiriu a docente sobre a razão pela qual a palavra *personagem* era feminina:

Personagem... tá? Antigamente era estabelecido que *personagem* é uma palavra feminina. Então, se vocês fossem dizer que era um homem o personagem, é..., como se fosse, se fosse um homem, ou se fosse uma mulher, *personagem* é uma palavra feminina, então se diz *as personagens*, entendeu? Mas hoje em dia eu já escutei, inclusive na televisão, é..., é..., a pessoa se referindo a *os personagens*. (Trecho da terceira aula)

Notam-se dois operadores funcionando de maneira intercomplementar: primeiramente o *então*, que introduziu uma “asserção

derivada, que visa a esclarecer, (...) desenvolver, matizar uma enunciação anterior” (KOCH, 2002, p.105). O termo introduziu uma conseqüência lógica da afirmação anterior, justificando-a. Após apresentar, no primeiro trecho, a resposta à pergunta do aluno, a docente iniciou por *mas* uma relação contraditória, no sentido oposto à afirmação anterior, praticamente negando sua validade (“Mas hoje em dia eu já escutei, inclusive na televisão, é..., é..., a pessoa se referindo a *os personagens*.”) Ingedore V. Koch (2002, p.104) explicaria assim a relação:

(...) ao coordenarem-se dois elementos semânticos **p** e **q** por meio do morfema **mas**, acrescentam-se a **p** e **q** duas idéias: a) que existe uma conclusão **r** que se tem clara na mente e que pode ser facilmente encontrada pelo destinatário, sugerida por **p** e não confirmada por **q**, isto é, que **p** e **q** apresentam orientações argumentativas opostas em relação a **r**; b) que a força de **q** contrária a **r** e maior que a força de **p** a seu favor, o que faz com que o conjunto **p mas q** seja orientado no sentido de **não-r** (...).

Ou seja: mesmo o aluno apreendendo que a forma feminina fosse decorrente de uma convenção arbitrária antiga (**r** – a conclusão lógica do motivo enunciado), tem-se uma contra-informação atual (**q** – na televisão falaram diferentemente) que nega a convenção antiga (**p** – *personagem* é uma palavra feminina). Tal construção enunciativa, mediada pelo operador *mas*, fez mover o significado no sentido de **não-r** (negação da lógica ditada pela convenção anterior).

O estranhamento em relação à ausência de qualquer outro momento de construção argumentativa com operadores durante as explanações e interações das docentes com os alunos foi minimizado porque as enunciações das docentes se estruturaram quase unicamente a partir da topicalização dos assuntos. Os assuntos, por sua vez, foram sustentados (argumentados) pela repetição não-articulada de recortes de discursos de autores que ficaram elípticos nos diálogos e explanações. Os argumentos selecionados por elas não se destinavam à articulação e à contextualização, e isto contribuiu para que houvesse escassa

necessidade de demonstração de relações de causa-conseqüência ou qualquer outro tipo de relação entre os argumentos selecionados – novamente, esta colocação vale para todas as aulas analisadas.

Na continuação desta aula, uma ocorrência de intervenção da professora da turma chamou a atenção do pesquisador. Enquanto as docentes procediam as explicações sobre como fazer o texto teatral, alguns alunos não conseguiam ficar sem falar. Neste momento, ouviu-se a professora da escola, que estava presente na aula, interpelar a turma. A forma como o fez trouxe informações interessantes para análise.

Com licença um pouquinho, professora? [não espera consentimento da docente] Pessoal, vocês já sabem disso aí? [A1 responde: “Não”] Vocês aprenderam isso? [novamente A1 responde: “Não”] Se vocês estão escrevendo um texto e vocês não têm a, o embasamento, não têm, ainda, a parte teórica, por que vocês falam enquanto a professora está explicando? Isso aí vai embasar o texto que vocês estão fazendo. Vocês... Que coisa! Que falta de educação!

Nas duas vezes em que a professora se referiu ao assunto da aula (o texto teatral), usou a forma “isso aí”. O pronome *isso*, dêitico por excelência, denotou o distanciamento de quem falava em relação ao objeto da fala, distanciamento reforçado pelo advérbio *aí* (o que não está *aqui*, o que não faz parte do *meu*, mas sim do *seu* mundo). A pouca atenção da turma ao assunto ficou ainda mais clara pelo tom de voz empregado pelo aluno A1 nas duas vezes em que respondeu negativamente às indagações: alto, soldadesco (como quem responde, ironicamente, a um superior); apesar disso, o restante da turma não riu das respostas dadas pelo colega, demonstrando certo respeito (ou temor) pela professora que se manifestava.

Transpareceu também na fala da professora uma visão utilitarista do assunto que estava sendo tratado. A preocupação que a professora demonstrava era de reforçar que um assunto só seria interessante porquanto fosse ter aplicação prática imediata e temporária. Não pareceu que o assunto lhe fosse interessante o suficiente para valer

uma aula, nem que ela mesma tivesse qualquer interesse pelas artes cênicas, mas apenas na medida em que fosse ajudar a cumprir uma tarefa, podendo ser descartado posteriormente (“...Se vocês estão escrevendo um texto e vocês não têm a, o embasamento, não têm, ainda, a parte teórica, por que vocês falam enquanto a professora está explicando? Isso aí vai embasar o texto que vocês estão fazendo...”).

Aproximadamente no terço final da aula, um aluno perguntou às docentes o porquê de a aula estar sendo gravada (esta pergunta não aparece na fita, que foi editada pelas docentes). Na resposta, P4, em sua única intermissão na aula, tentou tranquilizar os alunos quanto ao fato, mas pareceu que tinham (as docentes), ainda, a impressão de que estavam sendo avaliadas por este pesquisador: “Ele pediu pra nós gravarmos a aula porque ele tá (*sic*) fazendo uma, é, um trabalho de, de pós-graduação e ele precisa analisar a forma como a gente dá a aula. Ele nos pediu e a gente tá (*sic*) fazendo esse favor pra ele. Não é nada, não tem nada a ver com vocês, não é pra avaliar vocês, é pra nos avaliar, eu e a [*nome de P3*].”

A(s) docente(s), como todos os outros voluntários da pesquisa, estavam cientes, desde o início, do alvo da análise (filiação metodológica dos voluntários da pesquisa). Nos encontros preliminares, foi-lhes dito que não se trataria primordialmente de uma avaliação de seu desempenho, mas sim de um levantamento de características que pudessem ajudar a compreender sua prática como de um tipo “a” ou “b”. Tal ciência foi expressa na primeira parte da transcrição, “...ele precisa *analisar a forma como a gente dá aula*”. A alusão ao termo *avaliar*, na parte final do trecho transcrito, pareceu uma forma de tirar a tensão dos alunos quanto à gravação da aula, e diz-se isso por dois motivos: **1.** houve um esforço deliberado em mover o foco da possível avaliação dos alunos para as docentes (“...não é pra avaliar vocês, é pra nos avaliar...”); **2.** a ciência do foco da análise (“...a forma como a gente dá

aula. [...]”), assim como da natureza do trabalho (“...de pós-graduação...” – o que não influiria no resultado do trabalho prático delas no campo de estágio) deveria deixar as docentes bastante mais à vontade com a gravação que estava sendo realizada. Fosse outro o caso, se quem estivesse sob tensão fossem as docentes, o mais natural seria que a indicação do gravador e a explicação sobre sua função em sala se fizessem logo no início da aula, até como forma de, indiretamente, solicitar a cooperação dos alunos para que a aula transcorresse sem maiores transtornos⁷⁰.

O fato mais pitoresco na ocorrência desta aula em relação ao seu plano original foi este ter sido o único, dentre todos os entregues para análise, a conter uma pequena avaliação das docentes sobre o resultado da aula (também pode ser vista no Anexo 5). O que consta nesta avaliação, entretanto, não condiz com o que pôde ser ouvido na gravação da aula. Veja-se: as docentes enfatizaram o grande interesse e participação dos alunos e da “professora regente da classe”, que se fez presente na aula. Recorde-se que foi nesta aula que a professora regente chamou a atenção da turma por causa das conversas paralelas e pouco interesse que os alunos demonstravam no assunto que estava sendo exposto. Também foi a professora regente que se referiu ao assunto em pauta, mais de uma vez, como “isso aí”. Como possível melhora para uma próxima aula, as docentes disseram que seria interessante levarem mais materiais de apoio – enquanto nenhum fora distribuído na aula em questão. Também foi dito que os alunos conseguiram realizar todas as atividades propostas, embora a aula tenha-se limitado quase unicamente à exposição oral de P3, ficando sugestão de começar a produção da pequena peça apenas citada ao final da aula.

O predomínio dos tempos do *mundo comentado*, tempos do

⁷⁰ O que seria uma forma de estabelecer um grau de afetividade na relação a vigorar naquela aula: nem os alunos causariam problemas às docentes e nem estas teriam que lhes chamar a atenção constantemente.

presente (conforme Weinrich apud KOCH, 2002, p.35-7) nas falas das docentes, não pareceu demonstrar intenção de envolvimento da turma, pelo fato de a macroestruturação da aula ter-se assemelhado a um manual de instruções. Grosso modo, a docente se limitou a enumerar características formais do texto teatral. O texto foi descrito em sua forma; a explicação tendeu à simples transferência de dados, e não ao estabelecimento de uma interação. Na transcrição referente a esta aula, pôde-se notar uma única tentativa de buscar interação com os alunos, mas tal interação, se tivesse sido conseguida, teria-se resumido a um simples “sim” ou “não”: “Vocês já leram algum texto, é, teatral? Leram? [silêncio da turma].”

Quanto ao plano de aula, que pode ser visto no Anexo 5, este previa também a organização de um grupo para “possível produção de uma peça teatral”. Durante a aula gravada, tal organização não ocorreu, até mesmo porque, de acordo com o que fora dito no início da aula, a produção de uma pequena peça já fora “encomendada” pela professora responsável pela turma. Há nele, também, previsão de aplicação e correção de exercícios, o que acabou não ocorrendo durante a aula.

5.4.1.4 A quarta e quinta aulas⁷¹

A docente responsável pela quarta aula, P5, fugiu muito do seu objetivo principal⁷², pois não citou, em nenhum momento, qualquer característica específica do Realismo ou outros autores além de Machado de Assis, e a caracterização da obra deste não estava prevista como

⁷¹ Para conferência, o plano e o material referentes a estas aulas estão no Anexo 6. Lembra-se que a quarta e a quinta aulas foram planejadas e executadas juntas, uma após a outra, valendo para as duas o plano que está no Anexo 6.

⁷² Caracterizar o Realismo em suas principais características vistas em seus principais autores.

ponto central no plano de aula. A propósito do autor, limitou-se a listar, descontextualizadamente, algumas características de sua obra.

Apesar de toda a leitura indicada nas referências bibliográficas do plano de aula, o cerne da conversa sobre o autor não utilizou, como citado anteriormente, informações que pudessem ser identificadas como frutos de um estudo mais aprofundado, reflexo de consulta aos autores referenciados. Os dados transferidos na explanação poderiam ter sido encontrados em livros básicos de Literatura Brasileira para o Ensino Médio. Veja-se a transcrição do momento principal da explanação:

Considerado o maior escritor brasileiro, né? Foi considerado um dos maiores escritores brasileiros em prosa, né? Ele inaugurou o realismo aqui no Brasil e ele, ele trata um pouco de questões psicológicas, né?, ele, ao mesmo tempo, ele inova na sua obra. E as obras de Machado de Assis, eles (*sic*), eles, eles aguçam a nossa curiosidade, que ele usa muito de linguagem ambígua e a gente acaba tendo uma, duas interpretações, né? Ou deixa alguma coisa meio no ar, né? E os críticos, é, falam muito sobre isso, né? E não sei se vocês já leram ou ouviram comentar sobre Dom Casmurro [A1: “Dom Casmurro. Eu já li esse livro”]. É, então, ele deixa meio que uma coisa no ar, né? A gente não sabe se a traição de Capitu aconteceu ou não, né? [inaudível] Bentinho, lá, ele diz que ela, ela traiu, mas a gente não tem essa certeza.

Note-se que a pretendida caracterização da obra machadiana acabou muito aquém do que foi. Apresentar Machado como um escritor que é considerado um dos maiores do Brasil, que inaugurou o Realismo no Brasil e usava linguagem ambígua é reduzi-lo a menos do que o necessário. *Inaugurador do Realismo no Brasil* é uma metonímia para Machado de Assis, e a única característica citada que realmente o identifica; as demais (uso de linguagem ambígua e um dos principais autores brasileiros) aplicam-se a centenas de outros autores de diversos outros períodos. As características citadas foram coerentes com o autor e sua obra, mas a elaboração delas, que caracterizaria especificamente Machado de Assis (a contextualização histórica do autor, a exploração das facetas políticas e sociológicas de suas principais obras), não

ocorreu. Veja-se também que a única obra citada foi Dom Casmurro, e o único uso que se fez de tal citação foi o já muito conhecido fato de ter havido uma suposta, não provada, traição de Bentinho por Capitu, que foi verbalizada como: “É, então, ele deixa meio que uma coisa no ar, né? A gente não sabe se a traição de Capitu aconteceu ou não, né?” A explanação da docente revelou-se limitada listagem de dados.

Houve um distanciamento da docente em relação à obra, uma ocorrência dêitica notada na frase: “Bentinho, *lá*, ele diz que ela, ela traiu, mas a gente não tem essa certeza.” Comentando Dom Casmurro, a docente o fez de uma perspectiva totalmente externa à obra; explica-se: de um ponto de vista que poderia equivaler ao de uma pessoa que não tenha lido a obra, mas apenas sobre ela. O advérbio de lugar “*lá*” posicionou a obra externamente à experiência de leitura do enunciador; não se pode afirmar que a docente tenha, em algum momento, realmente lido a obra – especialmente porque não houve, em todo o restante da aula, qualquer outra exemplificação ou contextualização dos dados a partir de trechos da obra que sustentassem a afirmação de que não se pode ter certeza da ocorrência da traição.

Na continuação de sua aula, a docente promoveu um paralelo entre a vida pessoal do autor e sua obra, expediente criticado pelos teóricos da Literatura. No caso de Machado de Assis, o que se disse foi:

Ele foi muito pobre. Até achei engraçado o que eu tava (*sic*) lendo sobre ele⁷³, é, ele era mulato, tímido, gago e epilético [risos da turma]. É que eles traçaram assim o perfil dele, né, como uma pesso...[não termina a palavra *pessoa*, como auto-censura] um escritor, assim, tão, que conseguiu escrever obras tão, assim, que foram tão bem aceitas, né? *Eles traçaram, assim, uma comparação, né? Os problemas que ele tinha na vida e a forma como ele escreveu, né?* E acabou, é..., se sustentando, sobrevivendo disso, né, que ele fazia. (Grifo do pesquisador)

Uma leitura atenta da transcrição poderia resumi-la assim:

⁷³ Fica parecendo uma leitura recente, descompromissada, e desligada do assunto da aula. Não parece interessante que um professor de Literatura Brasileira deixe esta impressão.

“Machado de Assis, apesar de ter sido mulato, tímido, gago e epilético, conseguiu escrever obras que foram muito bem aceitas.” A relação entre suas características pessoais e sua capacidade criadora é artificial⁷⁴, além de apresentar preconceitos diversos (raciais, culturais e de saúde) em sua formulação.

Outro ponto interessante a notar: a auto-censura aplicada pela docente ao querer se referir a Machado de Assis como *pessoa*; acabou trocando imediatamente o termo por *escritor*. Pode-se propor que isto se tenha devido ao distanciamento, à extranaturalidade que *escritores-pessoa* passam a ter em relação aos leitores quando, por força do reconhecimento alcançado por suas obras, passam à condição de *escritores-ícone*⁷⁵. Por outro lado, a auto-correção pode, exatamente, ter indicado a contaminação pelo discurso mais valorizado da Literatura, que prega que a biografia dos autores seja deixada em segundo plano quando se comenta sua obra. Mesmo a docente não tendo conseguido fugir ao paralelo biografia-obra (tentando justificar a segunda pela primeira), o momento em que se corrigiu pode, sim, indicar certa consciência sobre as restrições que os estudiosos da Literatura fazem em relação a tais paralelos.

Há também na transcrição a imprecisão de dados. Ao final, viu-se que a docente afirmou que Machado de Assis sobreviveu da literatura, o que está incorreto. Machado de Assis teve diversas atribuições profissionais, tendo inclusive sido funcionário público ligado ao Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, não tendo conseguido sustento na literatura. Parece que a docente traduziu uma

⁷⁴ Muito maior espanto seria entender, então, como Stephen Hawking, tetraplégico e portador de grave distrofia muscular progressiva, consegue ser o maior físico da atualidade.

⁷⁵ *Escritor-pessoa* e *escritor-ícone* são termos propostos por este pesquisador para marcar a desumanização que ocorre com o autor consagrado quando passa a ser conhecido e compreendido pela força do que escreveram ou do que sobre eles se escreva ou diga.

impressão pessoal em pseudo-verdade: talvez não pudesse imaginar que um autor tão reconhecido, com tantas obras consideradas marcos da literatura, não pudesse ter vivido de sua arte, como hoje acontece com diversos escritores.

Houve ainda mais um momento de séria imprecisão (ou talvez mais imperícia do que imprecisão, visto que o citado é verdadeiro): a docente, ao caracterizar a obra machadiana, afirmou, sem preocupação com a compreensão dos alunos (e sem qualquer elaboração posterior), o seguinte: “(..) e o *socialismo científico*, ele define o *materialismo histórico*, defende a *luta de classes sociais*, né?, isso que eu te falei: ele faz um retrato de uma época, né?, e fala das *classes sociais*, né? A *luta* que é o impacto (*sic*) *entre essas classes sociais*.” Conceitos filosóficos e sociológicos importantes foram citados com uma naturalidade que não têm, especialmente porque não foram explicitados posteriormente. Interessante também é que o trecho “...isso que eu *te falei*...” não tem, nos momentos anteriores da aula, referente. Nenhum aluno interpelara a docente sobre a presença de conflitos sociais, implícita ou explicitamente na obra de Machado de Assis, nem a docente houvera adentrado o assunto.

Ao final de sua aula, a docente abriu a palavra à turma para questionamentos. Como a resposta foi o silêncio total, terminou a aula com o seguinte comentário: “Quantas perguntas! Não vou conseguir respondê-las.” A frase foi dita em tom irônico, e a falta de perguntas da turma, pelo encaminhamento geral da aula, pode ser imputada a duas causas: **1.** os dados citados sobre o autor foram poucos, simplistas e desconectados uns dos outros, bastando que se os decorasse; **2.** o momento da aula em que conceitos muito mais complexos foram introduzidos (*socialismo científico*, *materialismo histórico*, *luta de classes*) ocorreu muito rapidamente, e não levou a nenhuma reflexão posterior. Em tal situação, sem entender os termos e, simultaneamente,

notando que eles não se articulavam a nenhuma outra parte da aula (e portanto imaginando que não os encontrariam novamente), um aluno que porventura tivesse ficado curioso sobre seus significados precisaria enfrentar conscientemente a pressão contrária do grupo, que busca assegurar-se de que se lhe cobrará em avaliações o menor número possível de informações⁷⁶. A respeito disso, a pesquisa de Maria Isabel da Cunha, sobre a prática dos bons professores, afirmou que é característica deles “o esforço que o professor faz para, no seu discurso, tornar compreensível o conhecimento que põe em disponibilidade para os alunos. Isso passa, especialmente, pela capacidade de tentar apreender a linguagem dos alunos e conseqüentemente de tornar a sua linguagem acadêmica acessível aos mesmos.” (CUNHA, 1989, p.142)

A quinta aula, continuação imediata da anterior, começou com a enumeração descontextualizada de características da obra (*Memórias Póstumas...*), e trechos dela que deveriam servir como exemplário fundamental foram abordados somente bem mais tarde. No início, P6 retomou as características de Machado de Assis, que foram abordadas minutos antes por P5. Disto, partiu para a enumeração de nomes e datas das obras de suas fases romântica e realista. Esta parte da aula foi acompanhada pelo material distribuído, que pode ser visto no Anexo 6.

A docente iniciou a abordagem da obra dizendo que ela, por ter “muito de fantástico”, chegar a ser qualificada quase como modernista. Citou o fato de Brás Cubas se apresentar como um defunto autor como prova da presença do fantástico, e perguntou como isso seria possível na vida real. Tal afirmação é demasiadamente imprecisa. O

⁷⁶ No jargão dos professores, seria o correspondente à parte “Vocês fingem que aprendem...” do conhecido ditado. Maria Isabel da Cunha diz que o silêncio do não-perguntar reflete “muito medo do erro e (...) acaba sendo uma forma de se protegerem do que pensam ser ridículo, ou mesmo da avaliação do professor.” (CUNHA, 1989, p.142)

fantástico, que caracterizaria uma corrente literária a partir do Modernismo, envolvia muitas mais nuances e implicações simbólicas do que o fato isolado de Brás Cubas ser um defunto autor. Se comparado às criações de realismo fantástico de Murilo Rubião (presentes, por exemplo, em obras como *O homem do chapéu cinza*, *O pirotécnico Zacarias*, *O ex-mágico*) ou com o que ocorre em *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, não se pode afirmar que o defunto Brás Cubas, em si, constitua elemento fantástico como seria entendido a partir do Modernismo. A interação entre os mundos real e fantástico é o principal ingrediente definidor da literatura de realismo fantástico, e isto não acontece em *Memórias...* O fato de o narrador/autor ser um defunto, no contexto da obra analisada, foi estratégia de afastamento total dele em relação aos fatos e personagens apresentados. Não eram mais coexistentes, e isto dava ao primeiro a licença para se pronunciar sobre eles da forma que bem entendesse, sem temer qualquer reprimenda.

O próximo momento da aula foi a leitura do trecho “Óbito” do livro (também no material distribuído – Anexo 6). Ao fazê-la com os alunos, a docente tentou explicar a referência feita ao bíblico Moisés (“Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no intróito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco.”), e cometeu um deslize: deu a entender que o Pentateuco é um único livro, da autoria de Moisés, e tem dúvidas quanto ao fato de tal obra ser ou não um livro de memórias.

(...) é uma referência da Bíblia. Então ele faz a comparação dizendo que se Moisés pôde escrever também a sua obra, porque que ele não faria, não poderia também escrever uma obra? Apesar que seria diferente (*sic*), porque o livro que é escrito da, de Moisés, é esse livro: Pentateuco. No caso de, no caso de Brás Cubas é aqui uma, é, é esse memorial. Ele [*provavelmente referindo-se ao Pentateuco*] não era, gente, memórias, é? (*sic*)

Mais que a dúvida quanto à natureza do Pentateuco, a docente foi imprecisa ao imputar à referência o papel de outorgar a Brás

Cubas direito igual ao de Moisés quanto à escrita de suas memórias. A intenção não foi esta, mas sim de reforçar a novidade que seria começar um romance pelo final da história. A comparação ao Pentateuco foi um delírio pouco sutil de grandeza de Brás Cubas, que procurou comparar sua obra àquela em termos de importância e impacto.

A docente fez também um convite preocupante. Ela sugeriu que, algum dia, os alunos lessem a obra, pois haveriam de encontrar momentos muito mais interessantes do que os que escolhera para mostrar. Mas a obra não deveria ter sido lida? A docente aceitou a não-leitura da obra como normal, risco calculado do trabalho com uma turma de Ensino Médio? A docente estava assumindo que não conseguiu ou não soube escolher trechos melhores para apresentar? Cite-se: “(...) o, o livro é longo. Seria interessante, até, uma outra, um outro momento vocês lerem, certo? Até vai ter momentos (*sic*) bem mais interessantes do que esses.” É parte das premissas da pedagogia do novo paradigma que o professor se entenda facilitador da aprendizagem e, assim, incompleto, não-detentor de saber irrestrito. Entretanto, para o novo paradigma, assim como para o tradicional, dizer-se incapaz de fazer melhores seleções de exemplos ou atividades, diante de uma turma, é expediente indesejável e perigoso. Um professor que se confesse descontente com o trabalho que conseguiu apresentar transmite aos alunos maior sensação de insegurança e desconfiança quanto ao conteúdo tratado em aula. Por outro lado, certo esforço de interpretação poderia propor à ação da docente uma intenção de encorajamento à leitura pela promessa de mais momentos interessantes na obra. O tom de voz da docente, entretanto, nega a princípio a validade desta conclusão.

Na seqüência, a docente pediu que os alunos acompanhassem a leitura do trecho “Ao leitor” da obra (*Memórias póstumas...*, também no material distribuído). As dificuldades de leitura deixaram transparecer claramente que os alunos não entendiam o que estavam

lendo devido à linguagem do autor. Confundiram-se muito com as palavras desconhecidas. A docente explicou, posteriormente, apenas quem eram os autores citados no trecho (Stendhal, de quem só foi dito ter sido francês e Xavier de Maistre, de quem foi dito somente ter sido grande influência para Machado de Assis); nada mais foi trabalhado – nem mesmo o vocabulário e as figuras de linguagem estranhadas pelos alunos. Questionada sobre a dificuldade em entender o que estava escrito, a docente comenta:

P6: “Não é difícil, gente. O que acontece é que a linguagem dele, primeira coisa: século XIX, nós estamos no século XXI. *Hoje em dia a gente não está, assim, apto a estar lidando mesmo com essa linguagem.*”

A1: “Mas se a gente não traduziu essa linguagem, [*inaudível*]?”

P6: “Nós precisamos, na verdade, trabalhar com o *como* ele fez a carta (*sic*). [*inaudível*] Se eu não for mudar (*sic*), aqui, a linguagem dele, eu estarei fazendo aí, aqui, já uma paráfrase [*inaudível*].”

O primeiro comentário necessário é que a linguagem e a estruturação sintática presentes no trecho são, sim, complicadas para os jovens da atualidade (“...não é difícil antever o que poderá sair desse *conúbio*. / ...lhe meti algumas *rabugens de pessimismo*. / ...*ei-lo aí* fica privado da estima *dos graves* e do amor *dos frívolos*...” etc.). Ainda mais para os que não possuem história de leitura acompanhada de obras que utilizem figuras de linguagem tão ricas (“Escrevi-a com a pena da galhofa e a tinta da melancolia.”). É interessante notar também como, ao final do diálogo, a docente defendeu a não-tradução dos termos mais difíceis e desautorizou a explicação imediata para que um trecho mais difícil fosse compreendido. Este posicionamento é contra-indicado pelos estudiosos de Didática da Literatura⁷⁷, que preferem apontar para a

⁷⁷ Como, por exemplo, a professora Maria Cristina Mello Laranjeira, titular de Didática da Literatura na Universidade de Coimbra, Portugal e presidente da Sociedade Portuguesa de Didática das Línguas e Literaturas (autora de *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra, Portugal : Almedina, 1998). Opinião conseguida em entrevista pessoal, por telefone, a este pesquisador.

leitura assistida (acompanhada), que usa exatamente procedimentos de discussão e explicações imediatas de trechos e palavras para promover melhor entendimento de obras clássicas. A consequência mais grave do posicionamento da docente está no campo de tensão que se cria entre alunos e prática de leitura. Afinal, como estimular o pensamento, a crítica, a partir de trechos que não se entende? Aprender uma forma culta de uso da linguagem mesmo que esta forma seja do século XIX (a obra em questão era *Memórias póstumas de Brás Cubas*)? Mesmo que o fosse, Marisa Lajolo (1993, p.57) nega o princípio ao dizer que “quanto ao aprendizado das modalidades cultas da linguagem, é preciso ver que ele só é eficiente na medida em que habilita o aluno a produzir textos nelas, a reconhecê-las quando frente a elas e, mais importante ainda, a perceber as ocasiões oportunas de sua utilização.” Portanto, em uma aula de literatura, os textos lidos não poderiam ser pretextos para o aprendizado de formas cultas, raras de uso da linguagem, até porque a obra literária, originalmente, não se presta a isso – e, em segunda análise, porque não se pretende que os alunos aprendam a produzir textos na forma da linguagem do século XIX, algo absolutamente anacrônico para os dias atuais e para a pedagogia inovadora. A função da Literatura é outra.

Houve, durante a aula, um momento em que se pôde vislumbrar uma tentativa de reinvestimento do aprendizado – conforme palavras de Foucault (2002), pelas quais se define conhecimento significativo, apontando, então, para uma prática neoparadigmática. Ele ocorreu quando a docente fez um paralelo da infância de Brás Cubas com a de Leonardinho, de “Memórias de um sargento de milícias”, obra que a turma havia lido anteriormente.

(...) como, então, ele cresceu. Aí, então, por volta, ele retomou, ah!, me lembro, mesmo, ah, do filme, o momento ali quando ele era, quando ele era criança, ele era um menino arteiro. Lembra, um pouquinho, aquele sargento de milícias [A1 comenta: “Leonardo”], o Leonardinho. Lembra um pouquinho também, peralta, sempre

querendo, ah, fazer de alguma forma, prejudicar alguém. Cê vê (*sic*), então, ele queria tanto comer a sobremesa, que ninguém deu a sobremesa, e ele falou ‘Ah, então você me paga!’, e ele pagou mesmo, né?, bem caro.⁷⁸

Tal momento de intertextualidade limitou-se a este comentário, um tanto confuso. Houve boa intenção da docente, mas o enveredar-se pelas tramas do intertextual foi experiência um tanto desconfortável. Uma vez estabelecido um contato entre as duas obras, ela não conseguiu desenvolvê-lo (apresentação similar da infância de personagens de obras de estilos complementares – pré-Realismo e Realismo) ou práticos (citar outras similaridades entre as obras).

O restante do trabalho direto com a obra limitou-se à leitura de pequenos trechos como os fotocopiados (os quais podem ser vistos no Anexo 6) e algumas considerações sobre eles, mesmo que primariamente feitas. Aliás, este momento de contextualização a partir da obra ocorreu muito tardiamente, pois já estavam no quarto final da aula. A docente insistiu, outra vez, em que a obra, por ter ingredientes do fantástico, poderia ser classificada como modernista. Sobre isso, fez-se extenso comentário anterior; o segundo problema a ser notado, agora, é que naquele momento histórico da turma (segundo ano do Ensino Médio, segundo bimestre), o Modernismo, escola que implantou e valorizou o Realismo Fantástico no Brasil, sequer havia sido trabalhado.

Considerando-se competências/habilidades descritas no plano de aula para o trabalho nesta e na aula anterior (Anexo 6), pode-se comentar (por ordem de apresentação): **1.** não foi feita a caracterização do Realismo como período literário, nem citada qualquer outra obra ou autor além de Machado de Assis e *Memórias póstumas de Brás Cubas*; **2.** não houve análise da obra proposta. Não se discutiram o foco narrativo,

⁷⁸ Note que é justamente quando a docente tenta fazer paralelos, mostrar intertextualidades, que seu discurso se torna mais confuso, menos seguro, quase num ritmo de fluxo de consciência. Mesmo assim, é louvável a tentativa não-planejada, naquele momento, de criar intertextualidades interessantes.

o encaminhamento de personagens, as escolhas de episódios e cenários, as implicações metafóricas da obra etc. O limite foi a leitura e pouca explanação sobre poucos trechos; 3. não houve atividades para estímulo à imaginação e criatividade; querer encaixar o exercício final proposto como exemplo de trabalho que visasse a este fim seria artificialismo exagerado, posto que não se encaixava com o assunto tratado em aula; 4. como a docente, em momento transcrito, defendeu a não-tradução ou explicação imediata de trechos mais complexos da obra, fica difícil defender ter havido possibilidade de enriquecimento de vocabulário (como enriquecer o vocabulário com expressões que não se compreende?); 5. a atividade de produção textual não se ligava, conforme previsto, ao assunto tratado na aula ou pesquisado anteriormente⁷⁹. Assim, apesar das complicações didáticas que tal afirmação implique, pode-se dizer que, nesta aula, o planejamento simplesmente não foi cumprido. Deu-se praticamente outra aula, que mereceria plano diferenciado.

5.4.1.5 A sexta aula⁸⁰

Boa surpresa inicial foi constatar que, nesta aula sobre Franklin Távora e sua obra *O Cabeleira*, ao invés de apresentar nomes e datas, como foi procedimento padrão nas outras aulas gravadas, a docente preferiu localizar o autor em seu contexto rapidamente, dedicando bom tempo, logo de início, à apresentação da crítica que Távora fazia a outro grande autor romântico, José de Alencar (promovendo intertextualidade e intercomplementaridade):

⁷⁹ Ver sobre isso no subcapítulo posterior, dedicado às atividades propostas.

⁸⁰ Para conferência, o plano referente a esta aula está no Anexo 7.

Franklin Távora, ele foi advogado, jornalista, romancista e teatrólogo. Ele foi um crítico de José de Alencar, porque ele achava que José de Alencar era muito idealista. Não achava que José de Alencar, é, demonstrava aspectos da realidade na obra dele. Ele morreu com 46 anos de idade e na pobreza [*ambigüidade que só se resolvia pelo contexto: ela falava de Távora*].

Após esta introdução, a docente fez resumo oral da obra *O Cabeleira*, já que a leitura não fora pedida à turma. Logo depois, comenta a discrepância entre o que Távora tencionava fazer e o que realmente fez:

Ele, a intenção do Franklin Távora era fazer uma literatura do Norte [*do Brasil*]. Por isso que ele dizia que a literatura dele era diferente da literatura de José de Alencar. Ele queria fazer uma literatura que defendesse os direitos do povo, os direitos dos menos privilegiados; só que ele não é fiel a essa intenção dele, porque a maneira como ele descreve, por exemplo, que a gente vai ver aqui, na obra, a maneira como ele descreve o Cabeleira, é uma maneira muito vil. Ele demora a escrever, por exemplo, que o Cabeleiro – o Cabeleira, desculpe! – antes de matar, de roubar, na infância ele foi incentivado pelo pai dele a ser violento. Quando ele era bem pequeno, o pai dele incentivava a ele, né, que matasse os animaizinhos que ele encontrasse pela frente. Todos os animais. E ele colocava na faca [*nota que a palavra não era essa*], o pai dele colocava na faca [*nota de novo que a palavra não era essa*], na mão do filho, uma faca, e dizia que todos os que perturbassem, que tivessem alguma objeção, né, contra ele ficar matando os animais, era pra se defender, matando mulheres, inimigos também. Então, como descrever, né, uma literatura que defenda os menos privilegiados se eu começo criticando, né, os menos privilegiados? [*A partir deste ponto, a docente começa outra intertextualidade, muito bem amarrada*] Porque como a gente viu lá em *Escrava Isaura*, a falta de terra – *Escrava Isaura*, lá, do Bernardo Guimarães (...) –, a falta de terra conduzia a pessoa à escravidão. E, só que no romance sertanejo é diferente, porque a falta de terra, é, conduz à violência, à matança. Então, é isso que o Franklin Távora quer abordar na obra dele.”⁸¹

O ritmo de fala, a segurança na apresentação dos argumentos foram muito diferentes do que os observados nas outras aulas gravadas. A docente falou com tranquilidade sem se tornar monótona e apresentou bem menos vícios de fala do que os outros voluntários da pesquisa

⁸¹ Reforça o comentário da discrepância entre a intenção de Távora e o que o autor realmente atinge parafraseando, para melhor compreensão da turma, comentário de Alfredo Bosi (o autor da obra para o Ensino Superior presente nas referências bibliográficas do plano de aula).

gravados. Conforme visto anteriormente, a competência lingüística age como argumento em favor do falante. Numa aula em que se proponha trabalhar com crítica e intertextualidades, quanto melhor amarrado estiver o discurso, quanto maior a precisão no uso de operadores sintático-semânticos (especialmente conectivos), quanto maior a fluidez na apresentação das similaridades e contrastes entre os textos comentados, maior a possibilidade de se ganhar a atenção dos interlocutores.

A docente contrapôs, com participação dos alunos, o final da história de *O Cabeleira* ao que era comum nos romances urbanos de José de Alencar (que foram lidos pelos alunos). É interessante o seguinte trecho:

P7: “Aqui, nesse final, a gente percebe uma coisa: vocês lembram do, dos romances urbanos que a gente teve com o José de Alencar? *Senhora, A Viúva, Lucíola*, como que era o final desses romances? [vozes na turma comentam: “Feliz”] Feliz, né? Isso, isso mesmo, final feliz! Felizes para sempre, né? Lembram? Como um conto de fadas.”

A1: “Todo mundo ganhava herança.”

P7: “Isso. Sempre ficava rico, né? Sempre dava um jeito, né? Era um *viveram felizes para sempre*, [risadas da turma]⁸² típico, né, de conto de fadas. Só que nesse, não. O final não é o mesmo que nos romances urbanos. O final é, é a realidade, é o, é aqueles (*sic*) aspectos do realismo presentes lá em “Memórias de um sargento de milícias” [outra *intertextualidade*], que a gente viu, presentes nessa obra também.”

Interessante notar a relação íntima que há entre os tempos verbais do *mundo comentado* (conforme WEINRICH *apud* KOCH, 2002, p.35-7) e o comentário da obra de Távora (objetivo da aula), e os tempos verbais do *mundo narrado* (também conforme WEINRICH) para apenas citar *en passant* as características dos romances urbanos de José de Alencar. Não transpareceu qualquer dificuldade em se lidar com os

⁸² A risada da turma foi daquelas soltas, leves, típicas de quem lembrou da característica que estava sendo comentada pela docente naquele momento, e terminou logo que esta retomou a explanação, em atenção explícita, curiosa, à sua voz.

tempos verbais em consonância com o objetivo do trecho do discurso. Importante ressaltar que a mesma segurança se fez notar no primeiro trecho transcrito: tempos do *mundo narrado* para abordar tópicos da obra e sua estruturação e do *mundo comentado* para fazer o comentário de cada tópico, a crítica da obra e da intenção do autor.

Ao comentar cada aspecto eleito da obra, a docente se referiu ao texto original e leu a partir dele para efeito de exemplificação e contextualização, sempre comentando de modo a reforçar a intenção de cada trecho lido.

Outro aspecto da obra que foi abordado intertextualmente pela docente foi a continuidade do tema da miséria do sertanejo do Norte/Nordeste em futuras obras do Modernismo, citando especialmente (e lendo trecho) de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Continuou abordando a miséria daquela população utilizando-se de um trecho do filme “Abril despedaçado”, outra forma artística de se retratar a miséria e pouca valia do trabalho do sertanejo. A constante remissão às leituras feitas, a busca dos textos originais e suas passagens para contextualização e a apresentação de um tema utilizando outra mídia (cinema) são expedientes valiosos do ensino neoparadigmático, de cruzamento de informações, construções de sínteses a partir da análise de similaridades e contrastes de obras e mídias diferentes que abordem um mesmo tema ou assunto.

Das aulas gravadas, esta foi a que mais se aproximou, pelas técnicas utilizadas, de uma forma renovada de ensinar. Buscou-se sempre, durante a aula, a interação com a turma, e esta respondeu mais que as outras turmas gravadas. Tal interação levou sempre em conta a experiência de leitura anterior dos alunos e baseou-se no comentário a intertextualidades apontadas pela docente, de modo a promover “amarras” de informações de que a turma já dispunha. Os alunos tinham uma história de leitura acompanhada de outros romances, o que facilitou

que o trabalho pudesse ser realizado desta forma.

Talvez deva-se a ainda pouca experiência em docência o fato de a licencianda ter usado menos do que poderia o expediente de provocar os alunos para que externassem a carga de informações e conhecimentos que já possuíam, de forma a estabelecer o “gancho” para a continuidade do assunto – o que melhoraria, ainda, o interesse da turma pelo assunto, já que esta participaria de forma ainda mais ativa.

A docente ter comandado a palavra durante a maior parte da explanação foi o detalhe único que lembrou uma aula de tendência tradicional; o contrapeso foi justamente a maneira como ela trabalhou intertextualmente com as informações, fazendo notar todo o tempo aos alunos que eles tinham condições, a partir do que já leram, de estabelecer os diálogos intertextuais expostos, e algumas vezes eles mesmos o fizeram (a supracitada resposta à colocação da docente com a risada leve e solta e outros momentos de resposta direta à docente comprovaram isto).

5.4.2 As atividades propostas

O momento prático, de exercício e reflexão sobre as informações discutidas em uma aula, pode ser rico para aprimorar, aprofundar e relacionar conceitos. Mais que isto, uma atividade prática bem idealizada e encaminhada reforça a escolha metodológica de quem a propõe – pois a ela não oferece oposição e, simultaneamente, reafirma a posição do assunto tratado em termos de sua relevância imaginada (de forma especial pelo acompanhamento e discussão de seus resultados pelos docentes responsáveis por aquela aula). Isto, repita-se, é aplicável a atividades práticas *bem idealizadas e encaminhadas*. A colocação é reforçada porque, das seis aulas analisadas, em apenas duas delas

(primeira e quinta) houve atividades práticas propostas realizadas, ou ao menos iniciadas, mas em nenhum dos dois casos as atividades podem ser classificadas como bem idealizadas e encaminhadas. Se foram coerentes com a metodologia assumida, não fluíram de modo a ajudar a aprendizagem e nem foram bem dirigidas pelas docentes. É este o caso da primeira aula.

Na primeira aula, coerentemente com a metodologia tradicional assumida pela docente, o exercício encomendado foi uma atividade de enumeração de características das escolas literárias a partir da leitura rápida de trechos de livros didáticos providos pela docente. Isto estava previsto no plano de aula, na descrição dos procedimentos metodológicos: “Faremos a divisão da sala em grupos de 2 ou 3 alunos, sorteando uma escola literária para cada um. A equipe de trabalho receberá um livro de literatura e deverá anotar as principais características e autores, e em seguida apresentar para a turma.” (Anexo 3)

Ao explicar a dinâmica da atividade, a docente comentou: “Cada dupla ou trio vai fazer uma pesquisa *bem rapidinha* nesses livros aqui sobre um período da arte literária. (...) Você *lê rapidinho* e vai apresentar. (...) Vou dar *dois minutinhos* para cada dupla apresentar.” Note-se a insistência, morfologicamente denotada pelo uso dos diminutivos com função afetiva⁸³, na brevidade que se propõe para a realização e apresentação da atividade. O que se passaria, pela natureza da atividade proposta, é que a aula seria repetida *ipsis literis* pelos alunos, pois foi proposto que “pesquisassem”⁸⁴ para preparar uma apresentação que seria idêntica à já feita pela docente. O resultado do

⁸³ Função afetiva com finalidade de estabelecer interação com a turma, ganhando sua confiança e colaboração pela promessa de brevidade, de facilidade (como um “não vai doer nada”).

⁸⁴ O termo está usado entre aspas, novamente, para indicar que a concepção de pesquisa utilizada e a deste mestrando não coincidem.

trabalho em grupos foi justamente o previsto: a repetição do já apresentado. Entretanto, a repetição veio acrescida de um complicador importante: ao fazerem suas apresentações, os alunos citavam, *sem qualquer comentário corretivo da docente*, autores brasileiros e portugueses indiscriminadamente, o que não contribuiu para a correta assimilação dos dados, conforme proposta do plano de aula.

A atividade proposta para o final da quarta e quinta aulas apresentou um complicador ainda mais grave: sequer se relacionava com o assunto tratado durante duas horas-aula geminadas. O exercício final proposto foi a produção de um texto dissertativo. É primordial notar que esta produção nada tinha a ver com a aula dada. Os assuntos tinham sido a literatura brasileira realista e o livro *Memórias póstumas...* O texto argumentativo solicitado aos alunos deveria ser escrito a partir da citação: “Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria”, do livro em questão. O exercício pressupunha, ainda, a leitura e compreensão integral da obra, além de ter um forte ingrediente formalista: foi dito ser importante que as linhas todas providas na fotocópia (15 linhas) estivessem preenchidas no tempo restante da aula (aproximadamente dez minutos). Também foi interessante que o pedido da docente, de que o texto versasse sobre a experiência de leitura desta e outras obras, sequer condissesse com o pedido na folha de redação (a criação a partir do trecho anteriormente citado). O pedido da docente:

Agora, a partir desses trechos que a gente leu e dos outros que vocês viram, vocês vão fazer, então, agora, um texto argumentativo – pelo menos, ali, completar pelo menos essas linhas que aí estão – e relatar pra vocês (*sic*) como vocês viram essa, essa obra dentre o pouco que vocês viram outro (*sic*) e o, e o restante que vocês estiveram (*sic*) hoje de aula. Até o final de bater o sinal (*sic*), por favor, vocês têm que terminar e entregar. Tá bom?

Nada se comentou, na aula, da estrutura do texto dissertativo ou das possibilidades de conteúdo válido para a atividade. Causou estranheza que uma aula que previa estudo das características do

Realismo e da obra *Memórias póstumas de Brás Cubas* fosse culminar numa produção dissertativa não ligada aos assuntos previstos.

Ficou patente a dificuldade que as docentes apresentaram no momento de idealizar uma atividade prática para complementar suas exposições. E esta dificuldade aplica-se tanto a quem fez o propósito e o exercício de propor algo – mesmo que sem o sucesso esperado – quanto a quem nada propôs – talvez indicativo de dificuldade ainda maior, que bloqueasse mesmo que o risco da proposição fosse corrido.

Hipotetizar sobre esta dificuldade ensejaria um novo estudo, bastante mais amplo, que contemplasse a metodologia dos professores responsáveis pelos PAs cursados durante os anos do curso de formação graduação. Quais as lógicas das atividades práticas propostas pelos professores de graduação – quais exemplos eles tiveram? Discutiram-se, durante os anos de graduação, técnicas de idealização de atividades práticas complementares para as aulas? Que relação (se alguma) as atividades cumpridas na graduação guardavam com a experiência acumulada pelas hoje licenciandas em sua história de passagem pelos ensinos Fundamental e Médio? Esta pesquisa não consegue dar conta destes questionamentos, mas aponta um novo problema cuja investigação pode ser valiosa para a compreensão das dificuldades por que passam os licenciandos na Prática de Ensino em seus campos de estágio.

5.4.3 Os Materiais Extras Produzidos para Entrega aos Alunos

Os materiais escritos produzidos para os alunos (encontráveis nos Anexos 3 a 7, com os respectivos planos de aula) serviram a três propósitos: **1.** o de serem um resumo topicalizado dos assuntos tratados em aula, **2.** o de serem transcrições de trechos das obras estudadas ou **3.** o de serem resumos da fala das docentes.

No primeiro caso, exemplificado pelo material no Anexo 3, referente à primeira aula, sua utilização não foi além dos limites apresentados nos tópicos. Aliás, em qualquer um dos três casos enumerados, os assuntos das aulas não ultrapassaram os limites expressos no material distribuído. Neste primeiro caso, o foco da aula – datas e nomes, sem contextualizações – foi o mesmo do material distribuído. Entretanto, precisam-se emprestar algumas palavras do professor Núbio D.F. Mafra (2003, p.4) para repercutir a ineficácia do ensino de literatura por datas e nomes, sem maior aprofundamento na obra:

O ensino de literatura nas escolas de nível médio vive hoje um grande impasse. Herdeiro de uma visão clássica de literatura, é prisioneiro hoje de um anacronismo que o distancia do aluno. A seqüência historicizante dos estilos literários é enfadonha: assemelha-se às antigas aulas de História dadas através dos apontamentos colhidos junto às fichas amareladas do professor. Ainda que sejam observados desmembramentos futuros, os fatos históricos apresentam-se circunscritos a um tempo. A arte expressa na literatura, ao contrário, só existe como possibilidade de descolamento de uma contemporaneidade em que é produzida. Nestes termos, as antigas aulas de História pelo menos conseguiam ser mais coerentes que as de Literatura atuais.

O segundo caso pode ser exemplificado pelo material presente no Anexo 6, referente à quarta e quinta aulas. Embora a leitura da obra (*Memórias póstumas...*) tivesse sido pedida à turma, e por isso a posse do livro fosse de se esperar, as docentes preveniram-se fotocopiando os trechos do livro que planejavam comentar, além de elencarem alguns dados sobre o Realismo e também sobre a biografia de Machado de Assis. O que chamou a atenção, neste caso, é que não foi exigido que o aluno tivesse o livro em mãos. Há, neste exemplo, um certo procedimento defensivo das docentes. Mesmo que não o tenham feito propositadamente, há uma sensação de segurança em se trabalhar obras de arte literária de modo “asséptico”, repetidor. Novamente veja-se Núbio D.F. Mafra (2003, p.10): “Os alunos, equipados de luvas e máscaras para evitar contaminações de ambas as partes, são convidados a

conhecer aquele belo espécime em exposição – o clássico.” As luvas e as máscaras estiveram virtualmente nas seleções transcritas, que seriam comentadas e estudadas mesmo que não tivessem sido (ou sequer viessem a ser) lidas e também no material sucinto e historicizante produzido para a primeira aula (anteriormente comentado). Para Núbio D.F. Mafra (2003, p.33): “Tem sido possível fazer uma análise crítica de uma obra a partir do domínio estrutural de certos conceitos da teoria da literatura, sem se ter lido uma única linha que seja.” Esta “assepsia” no trabalho garante a segurança do não-diálogo sobre a obra. Trechos selecionados e comentados a partir do discurso pedagógico já testado sobre eles colabora com a aparência de neutralidade do trabalho, simultaneamente, entretanto, garantindo a continuidade de um discurso autoritário que distancia e desautoriza novas possibilidades de se entender a obra – e validam a percepção das estruturas sociais autoritárias. A propósito disto, as professoras Lígia Leite e Regina Marques (*in* ZILBERMAN, 1993, p.42-3) dizem que o professor que optar por reproduzir as relações impessoais e autoritárias da sociedade e da escola na sala de aula

vai seguir obedientemente o manual que fragmenta os textos e propõe uma visão estanque da aprendizagem (...) da leitura (...); vai dar aulas expositivas, sem se preocupar nem com a motivação nem com a forma pela qual estas aulas estão sendo digeridas (...).

(...) Tal professor terá de declarar guerra à convivência, ao diálogo, à troca, ao riso, ao amor e ao trabalho de investigação, porque tudo isso representa momentos em que a contradição salta no interior da escola que tenta homogeneizar para ocultar a injustiça social. Esse professor não pode inventar; seu papel é reproduzir e impedir que seus alunos inventem e busquem por si mesmos produzir conhecimentos, discursos ou leituras, dos quais sejam verdadeiros sujeitos.

Nem tudo o que foi dito na quarta e quinta aulas esteve literalmente presente no material – sua primeira parte é quase uma lista de tópicos que foram oralmente ampliados pela docente –, mas fica a impressão de ter sido tentado um meio-termo entre uma abordagem tradicional da obra e uma experiência de demonstração de ampliação do

assunto para além do material. Aliás, sobre esta tentativa, diz Núbio D.F. Mafra (2003, p.9) que “entre reproduzir antigos modelos ou apresentar novas propostas, opta-se pelo meio-termo, o muro tão imobilizante para nossas ações, mas que não nos compromete demais.”

O terceiro caso é bem exemplificado pelo material no Anexo 4, referente à segunda aula. Há docentes que previnem o esquecimento produzindo fichas, e há alguns que ainda reproduzem estas fichas para seus alunos e, com eles, seguem a lógica imaginada para a aula. No caso examinado, a docente esteve bastante presa à lógica linear do material a partir do momento em que passou a utilizá-lo, de modo a ter dificuldades em promover pequena variação do caminho para responder a um questionamento de um aluno (sobre o que seria *picaresco* – vide transcrição da segunda aula). O material foi útil como transcrição do texto decorado da aula.

Independentemente do fim a que cada material extra serviu, todos eles figuraram no momento da aula como instrumentos usados conservadoramente. Nenhum deles continha indicações de citações de fontes diversas, remissões a outras leituras, textos semelhantes ou opostos para comparação. Em suma, nenhum deles colaborou para estabelecer um diálogo entre a obra ou período estudados e outras obras, outros períodos. A abordagem dos assuntos, conforme feita nos materiais distribuídos, foi coerente com orientação metodológica mais conservadora.

5.4.4 A Formação da Imagem do Assunto a Partir da Prática das Docentes

A partir da análise das enunciações e das estratégias de ensino utilizadas pelas docentes pode-se dizer, retomando o modelo

proposto por Pêcheux (*apud* ORLANDI, 1987, p.16-7), que em cerca de 85% (oitenta e cinco por cento) das aulas da amostra, toda a atividade foi dirigida de modo a fazer resultar da aula o esquema IB(IA(R))⁸⁵.

Há ainda outra complicação. Não se pode sequer afirmar que *A* possuía uma imagem de *R* que fosse resultante de estudo dedicado sobre o referente. Visto que as docentes confiaram aos dados dos livros didáticos de literatura para o Ensino Médio a maior contribuição ao planejamento e direcionamento das aulas, então desde o início a imagem de *R* que *A* levou para a sala de aula provavelmente não superaria a imagem que *B* poderia ter de *R* se tivesse apenas lido em casa os mesmos livros que *A* utilizou para o preparo da aula.

Aprofundando um pouco os caminhos desta possibilidade, pode-se delegar a ocorrência das manifestações lingüísticas distanciadoras de docentes, alunos e objeto de estudo a uma configuração maior, do tipo IA(A) – também proposta por Pêcheux –, em que as possibilidades do discurso docente são comandadas pelo princípio de que na relação docente-aluno a forma como o primeiro apropria-se de um saber sobre o referente e o transmite ao segundo confunde-se com a imagem que *A* tem de si mesmo. Assim, o discurso em sala serviria como um definidor de limites entre o que significa ser docente e o que significa ser aluno; o primeiro define-se por possuir um conhecimento sobre o referente, e isto se apresenta como a própria essência de ser

⁸⁵ Em que: I = imagem / B = aluno / A = docente / R = referente (objeto de estudo). Portanto, a imagem final da aula seria “a imagem (discurso) que B tem da imagem (discurso) que A já tinha de R.”

professor⁸⁶ (saber algo sobre *R*). Portanto, para o professor que se percebe como um recipiente que guarda um saber almejado pelos (e necessário *aos*) alunos, e que só pode ser conseguido se repassado a eles pelo próprio docente, renegando a possibilidade de construção partilhada do conhecimento, então $IA(R)$ é igual a $IA(A)$.

Ao pedir aos alunos que demonstrassem ter entendido os conteúdos por meio de argüições de checagem imediata, por meio da escrita de um texto abrangendo o que já foi exposto ou pelo preparo de resumos do que já foi dito para apresentação à turma, pediu-se-lhes que comprovassem possuir uma imagem do referente do tipo $IB(IA(R))$. Qualquer variação foi percebida, pelas docentes que elegeram trabalhar nesta perspectiva metodológica, como um desafio de difícil transposição; mais que isso, qualquer interlocução que, mesmo temporariamente, igualasse as vozes foi uma ameaça à $IA(A)$, àquilo que era percebido como a função primeira de ser docente: saber o que os alunos não sabem.

As aulas analisadas contribuíram, então, para a permanência de uma imagem pré-acertada dos objetos de estudo (assuntos das aulas), sem que se criassem momentos de relativização ou (re)contextualização de tais imagens.

5.5 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO DISCURSO E ATITUDE PEDAGÓGICA APRESENTADOS EM SALA PELAS DOCENTES

⁸⁶ Não se nega que conhecimento do assunto seja essencial para ser professor, mas a percepção de que apenas isto justificaria sua existência é muito problemática. Critica-se aqui a percepção de que o possuir dados ou conhecimentos sobre uma área de estudo imediatamente faça de alguém um professor – tenha ou não este alguém qualquer nível de preparo formal para o exercício do magistério. Critica-se que a identificação do ser professor com o simples fato de possuir tais dados ou conhecimentos cause a falsa porém muito disseminada impressão de que se pode deixar de lado a preocupação com o conhecimento provido pelos alunos, ou com a evolução da Didática para o pensamento renovado, da contextualização, do entendimento da função de cada fato do conhecimento na teia maior, no tecido do entorno.

Pelo que foi observado a partir das gravações das aulas e do material impresso cedidos pelos voluntários da pesquisa, pode-se propor que a forma de discurso e atitude pedagógica predominantes na amostra constituída por algumas das mais destacadas licenciandas⁸⁷ apresentaram-se ainda muito diferentes do que seria desejável após um ciclo de formação realizado sob os princípios inovadores que norteiam o novo Projeto Pedagógico da PUCPR (2000). A prática de sala das licenciandas voluntárias da pesquisa provou-se ainda muito afeta à tendência metodológica mais tradicional em Educação: o conteudismo fragmentado e descontextualizado. Diversos fatores fizeram notar tal aderência, os quais serão comentados nesta seção.

Nas aulas, as licenciandas ocuparam o papel de porta-vozes do discurso pronto e fragmentado dos livros didáticos para o Ensino Médio. O recurso à argumentação construída a partir de estudos mais aprofundados em livros de formação superior não se fez presente (dois minutos em seis horas-aula é ocorrência que pode ser estatisticamente desconsiderada). Na abordagem verbal dos assuntos, mesmo seu discurso se construiu de forma a afastar as docentes e seus alunos do assunto tratado, tanto nas formas verbais, apreciadas a partir dos pressupostos de Weinrich (*apud* KOCH, 2002), quanto nos momentos em que marcações dêiticas puderam ser observadas – momentos em que se fez breve análise a partir da definição básica de dêixis apresentada por Lozano, Peña-Marín e Abril (2002). Houve um “distanciamento seguro”, aquele em que o assunto em pauta não ultrapassaria o que qualquer livro didático para o Ensino Médio poderia trazer – exceto, ressalte-se, pela última das seis horas-aula analisadas.

Ao se portarem como fontes únicas do conhecimento em sala,

⁸⁷ Esta afirmação é sustentada pelo critério que se pediu que fosse utilizado pelos professores orientadores de estágio no apontamento dos colaboradores da pesquisa.

por meio de um papel de porta-vozes do já-dito, as docentes exerceram de forma bastante visível o poder de violência simbólica e imposição de significações como legítimas, conforme Bourdieu (1992) o apresentou, colaborando para a continuação de estruturas opressoras de poder social. Em sala, a possibilidade de interação dialógica e dialética, prevista no novo Projeto Pedagógico da PUCPR, foi preterida em nome do monólogo realizado pelas docentes. Desta forma, não se quebrou a cadeia de pensamento derivada da Ciência Moderna (conforme VALLE, 2003) pela qual o objeto de estudo unicamente *era*, e como tal deveria ser repassado diretamente por quem o entendia para quem não o entendia. O Projeto Pedagógico da PUCPR (2000, p.23-4), por sua vez, prevê que o

(...) conhecimento é muito mais do que um “conteúdo” a passar de um continente cheio para continentes vazios. Mais do que dominar o conhecimento do passado e as informações de outrora, mesmo que de pouco tempo atrás, o desafio da Educação está em *preparar as pessoas para atuarem frente às situações com as quais vão defrontar-se no futuro, com base no conhecimento mais significativo existente.* (PUCPR, 2000, p.23-4 – Grifos do pesquisadores)

Em sua pesquisa sobre a prática dos bons professores, Maria Isabel da Cunha apontou que uma de suas mais visíveis habilidades era a de

incentivo à participação do aluno. (...) principalmente a capacidade dos BONS PROFESSORES de formularem perguntas. As indicações são as formas mais usuais para incentivar a participação do aluno. É nesse momento que percebi nos BONS PROFESSORES o esforço em estabelecer uma forma de diálogo. (...) nossos interlocutores (*os professores que pesquisara*) compreenderam que o ambiente verbal da sala de aula é a chave para uma aula participativa e até criativa. (CUNHA, 1989, p.139 – Evidenciações em caixa alta da própria autora)

A aproximação preferida aos assuntos das aulas foi uma de fragmentação, de topicalização desarticulada do que se colocava em pauta. Desta forma, o discurso também se apresentou, via de regra, fragmentado, desarticulado – comentou-se anteriormente que em apenas uma ocorrência dentre as seis horas-aula analisadas foi possível notar uma construção argumentativa que privilegiasse períodos compostos –

nos quais os conectivos funcionam argumentativamente. Era como se cada frase formulada fosse um fim em si mesma, não necessitando ou possibilitando que se a articulasse com outros conhecimentos para a construção de novas sínteses – o que desautorizou que se reconhecesse, nas aulas analisadas, valor dialético. Ainda mais, a forma de expressão verbal predominante foi uma de auto-centralização e auto-suficiência, o que impediu a ocorrência de interlocuções mais produtivas com os alunos, que se os trouxesse, com voz ativa, para dentro da discussão, da construção do conhecimento – o que derrubou qualquer possibilidade de se reconhecer valor dialógico nas aulas, tornando-as textos construídos com diálogos não-abertos, como definiriam Dooley e Levinsohn (2003).

Os objetos das discussões em sala foram apresentados a partir de abordagens “ontológicas”⁸⁸, como se fossem ou sempre tivessem sido acessíveis em sua essência, como se não tivessem vindo de instância alguma e a nada levassem. Tal procedimento causou sérios momentos de imprecisão e impossibilidade de compreensão dos assuntos, comentados nas análises anteriores. Esta abordagem “ontológica” dos objetos de estudo congelou-os no tempo e espaço das horas-aula, pois a apresentação de suas “essências” desobrigava as docentes do exercício de articulação daqueles dados do conhecimento, não os posicionando em relação aos seus “domínios associados” (FOUCAULT, 2002, p.109-13), mais imediatos, tornando impraticável a inserção de tais dados no contexto maior do entorno, dando-lhes significado mais palpável, reforçando a noção de tecido (MORIN, 2002), clarificando suas possibilidades de reinvestimento (FOUCAULT, 2002, p.119). Aquilo que se ensinou resumiu-se a dados desarticulados, que não eram percebidos como algo cuja origem foi o mundo e, assim, tampouco poderia ser de algum valor para além da resolução de um exercício ou prova.

⁸⁸ Na verdade, uma falsa ontologia – uma ontologia apenas do senso comum (este mesmo também falseado).

Coerentemente com este posicionamento, a estratégia argumentativa central utilizada foi a da voz de autoridade, na qual as autoridades citadas ficaram o tempo todo elípticas. Esta estratégia foi secundada pela dos argumentos do senso comum, um senso comum falseado, conforme análise e comentários anteriores. Contrariamente a isso, o novo Projeto Pedagógico da PUCPR afirma que: “Não adianta muito alguém ser capaz de utilizar ferramentas se não sabe para que utilizá-las. Não basta ter caminhos a percorrer, é necessário saber onde chegar por meio deles.” (PUCPR, 2000, p.37)

Maria Isabel da Cunha, contrariamente, apontou como resultado de sua pesquisa que o bom professor é aquele que

localiza historicamente o conteúdo. Parece haver uma certeza de que é preciso saber como o conhecimento foi produzido para então estabelecer estruturas de pensamento que levem à compreensão. Observei que os alunos ficam muito interessados quando os professores realizam esta localização histórica de modo a valorizar o conhecimento científico como produção social, isto é, como construído por um grupo social, com necessidades e anseios historicamente situados. (CUNHA, 1989, p.138 – Grifo da autora)

Expediente também preocupante foi as licenciandas terem evitado responder a qualquer questionamento com: “Não sei. Vou pesquisar e trarei um retorno posteriormente.” Em situações de questionamentos sentidos como desafiantes por parte de alunos, preferiu-se responder equivocadamente a se dizer que não havia boa resposta para aquele momento. O receio de se assumir não ter respostas prontas para tudo pode ser entendido como próprio da crença profissional de quem entenda que, para o planejamento referente a um tempo de aula, o docente necessariamente precise estar em controle total de todas as informações pertinentes e domínios conexos, resquício de um pensamento tradicional equivocado que esperava quase infalibilidade do docente.

Faz-se oportuno também que se analise mais detidamente a consistência do Princípio de Relevância (SPERBER e WILSON, *apud*

SILVEIRA e FELTES, 2002, p.51-2) aplicado à definição dos assuntos e estratégias pedagógicas realizada pelas docentes.

O cerne das aulas foi tudo aquilo que as docentes julgaram merecedor de esforços de sua parte e da de seus alunos para *assimilação* ou *reconstrução*⁸⁹. A concretização desta definição se mostrou na escolha do assunto para a aula e, no plano de aula, no espaço em que se definiram as competências/habilidades a serem trabalhadas.

O que qualquer falante procura, ao formular seus enunciados (trechos escritos ou verbalizações), é garantir que se siga o Princípio da Relevância Ótima: “(i) o estímulo ostensivo é *relevante o suficiente para merecer o esforço do destinatário para processá-lo*. (ii) O estímulo ostensivo é *o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do comunicador* (SPERBER e WILSON, *apud* SILVEIRA e FELTES, 2002, p.51-2 – Grifos do pesquisadores).” Ou seja: as docentes, de acordo com suas habilidades em relação aos assuntos a serem tratados e suas preferências e/ou convicções metodológicas, elaboraram por escrito e verbalmente o assunto da maneira que entendiam mais adequada para interessar (...*merecer o esforço*...) e informar seus alunos com o menor esforço interpretativo possível da parte destes. As docentes procuraram falar do que consideravam relevante para si e para seus alunos da forma como os últimos pudessem compreender mais facilmente. A predominância da exposição de dados como se fossem realidades imutáveis e independentes de articulação indicou a perpetuação da noção de acúmulo de dados como constituinte fundamental do que é compreendido como conhecimento relevante. Relevante para conhecer, na maior parte das aulas analisadas, incluindo seus materiais, foi sinônimo de *acumular*, independentemente da possibilidade de reinvestimento dos dados em conhecimento

⁸⁹ Termos que procuram refletir objetivos amplos tradicionais ou neoparadigmáticos, nesta ordem.

significativo o que se contrapõe diretamente ao que se entende por conhecimento significativo.

Diferentemente da proposta do novo Projeto Pedagógico – que no curso de Letras proporcionaria formação de profissionais para a prática e o pensamento renovados sobre educação e conhecimento –, os licenciandos, em sua prática, demonstram-se ainda muito afetos ao que na pedagogia tradicional há de mais combatido pelo pensamento neoparadigmático da Educação.

As poucas atividades coletivas na amostra das aulas gravadas limitaram-se a: **1.** trabalhos de resumo, em grupo, do que já fora dito pela professora, visando à simples repetição; **2.** construção de um texto teatral que apresentasse as características técnicas próprias do gênero. Nos grupos, não se pesquisou mais detidamente nenhum dos assuntos tratados pelas docentes; não se buscaram fontes outras que não as mesmas usadas todos os dias pelos alunos (quase via de regra, as mesmas usadas para preparo da aula pelas docentes). Daí poder-se afirmar que nos trabalhos em grupo, que são potencialmente espaço de grandes descobertas e discussões, os alunos podem não ter crescido tanto quanto poderiam em relação ao assunto – nem em acúmulo de dados sobre ele nem como cidadãos capazes de entender as implicações cotidianas daquilo a que estavam sendo expostos pelas docentes. Isto implica a consequência negativa apontada no Projeto Pedagógico da instituição:

“Não adianta muito alguém ser capaz de utilizar ferramentas se não sabe para que utilizá-las. Não basta ter caminhos a percorrer, é necessário saber onde chegar por meio deles.” (PUCPR, 2000, p.37)

Ensinar significou, durante muito tempo, o que o professor fazia para os alunos, independentemente de quanto eles aprendessem, de como o fizessem ou do valor dessa aprendizagem para suas vidas. (PUCPR, 2000, p.26)

Este perfil foi levantado em um momento histórico bastante definido da formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da PUCPR, mas provavelmente represente, em maior ou menor

grau, uma tendência que pode ter-se repetido por anos, desde antes da adoção do novo Projeto Pedagógico pela instituição.

5.5.1 Algumas Implicações da Prática Analisada para o Ensino de Literatura

“Ai que prazer
 Não cumprir um dever,
 Ter um livro para ler
 E não o fazer!
 Ler é maçada.
 Estudar é nada
 O sol doira
 Sem literatura.

O rio corre, bem ou mal
 Sem edição original.
 E a brisa, essa,
 De tão naturalmente matinal,
 Como tem tempo não tem pressa...

Livros são papéis pintados com tinta.
 Estudar é uma coisa em que está indistinta
 A distinção entre nada e coisa nenhuma.”
 (Fernando Pessoa)

“Ou o texto dá um sentido ao mundo,
 ou ele não tem sentido nenhum.
 E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.”
 Marisa Lajolo

Não é interessante que se passe ao largo do fato de que todas as aulas postas à análise tenham versado sobre Literatura Brasileira. Neste campo de ensino, há diversos estudiosos com vasta produção, discutindo o valor deste trabalho em diversos níveis de ensino. É

oportuno que se traga algumas dessas vozes para a discussão dos resultados das análises das aulas.

Em se tratando de literatura, seu ensino por datas, nomes e resumos, como foi a tônica das aulas analisadas, impede que se realize seu potencial maior: a formação de leitores maduros, ou leitores proficientes, como se os queira chamar, que Núbio D.F. Mafra (2003), citando Marisa Lajolo, descreveu assim: “Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.” Trabalhando da forma que se fez, cria-se ou reforça-se a barreira que distancia os leitores potenciais das obras clássicas, pois

Textos jazem em seus períodos literários, adolescentes (*se*) rebelam ou se abatem perante a possibilidade de interação com os textos, leitores “menores” que se vêem. A escola, cena e pretendida mediação deste embate, apenas assiste a tudo, distante de novos pensares, reproduzindo modelos historicizantes e beletristas que se sucedem como páginas viradas. (MAFRA, 2003, p.10)

A maior potencialidade da literatura só se atinge por meio da contextualização, do acompanhamento de leituras, da remissão a outras obras de abordagem similar, no cotejamento da recente leitura com as outras que os alunos já tenham feito. E este processo fica muito mais efetivo se realizado em grupos, com interações produtivas entre alunos e docentes, em que a obra sirva para elicitar o repensar da realidade. Para Regina Zilberman (*in* ZILBERMAN [org.], 1993, p.19-20),

Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente. Porém, se este se converte numa obra, e como tal transmitindo um saber, mas exigindo simultaneamente a participação ativa do destinatário, percebe-se que, no decorrer desta mediação, os dois seres⁹⁰ acham-se comprometidos e entrelaçados.

Nas aulas de Literatura Brasileira analisadas, criaram-se poucas condições para que os alunos crescessem a partir do trabalho de

⁹⁰ Leitor (aluno) e mediador (professor).

cotejamento entre as diferentes abordagens dos assuntos tratados e livros lidos e as que culturalmente predominam em seu *aqui e agora*. O exercício do estudo da literatura é um exercício de embate de linguagens, de possibilidades de se transcrever e reescrever o mundo. Obras que estejam temporalmente distantes de nós revelam muito mais do que uma sintaxe e um léxico diferentes: elas contam histórias dos pontos de vista, ou seja, contam um pouco da história social e da história das idéias de um país; não se falou de implicações temporais exceto pelo léxico; não se discutiram as atitudes e, então, não se tocou na história das idéias ou na história social⁹¹ tão presentes nas obras comentadas. De acordo com Núbio D.F. Mafra (2003, p.32), é por isso que “A escola (...) não se vê dando sua contribuição no desvelamento e interpretação mais crítica das diferentes formas de linguagem com as quais o jovem mantém contato nos dias de hoje. Enfim, não tem auxiliado numa releitura menos trôpega do mundo com o adolescente.” Um trabalho de leitura assistida com participação plena dos alunos, visando à possibilidade de rediscussão da realidade seria mais adequado a (e portanto mais esperado *de*) aulas realizadas sob princípios neoparadigmáticos, posto que o inevitável trabalho de interpretação participativa democratizaria a relação docente/alunos. Para Regina Zilberman (*in* ZILBERMAN [org.], 2003, p.21),

(...) sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor. Com isto, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apóia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática, entre o professor e o estudante. E com conseqüências relevantes, já que o aluno se torna co-participante, e o professor, menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo.

Sobre a importância de que se envolvessem mais os alunos na

⁹¹ Exceto, faça-se jus novamente, a intenção de discussão das diferenças entre as concepções de mundos sociais de José de Alencar e Franklin Távora, exposta na sexta aula analisada.

leitura e discussão da obra, Lígia Leite e Regina Marques (*in* ZILBERMAN [org.], 1993, p.39-40) citam que os leitores precisam ser levados a saber agir como co-autores da obra:

(...) a obra é também “memória e reconstrução”, História. E nós, leitores, para realmente *ler*, temos de assumir a nossa condição de co-autores da obra lida, de *intérpretes* e fazedores de História, sem nos prendermos aos dogmas da leitura adequada, da interpretação verdadeira, venham eles dos manuais, dos críticos, dos pesquisadores universitários ou do colega mais próximo.

Larrosa (2000) argumenta que uma leitura precisa mudar o leitor, e para isso é preciso que ele tenha voz no processo partilhado, que se relativize a importância das interpretações “oficiais”, pretensas formas únicas de se entender cada obra. Afinal, a literatura causa autêntica reflexão, mesmo que a obra não esteja apegada à realidade tal como se a concebe:

A literatura que muda o leitor, tal como a entende Handke, é aquela que afugenta a linguagem do tipo tu-já-sabes-o-que-querer-dizer e, ao afugentá-la, des-realiza também o mundo do tipo todos-já-sabemos-como-são-as-coisas. Desse ponto de vista, e na medida em que está contra todo esse “realismo” explícito tão caro aos “realidófilos”, nem por isso renuncia a entrar em relação com a autenticidade e, portanto, com a verdade e com o pensamento. (p.127)

Tal forma de pensar encontra eco (ou fonte, visto que o escrito abaixo citado lhe é anterior) em obra de Regina Zilberman (1990, p.19):

(...) a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior, mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de conhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sua rotina e a incorporar novas experiências.

Da forma como as docentes realizaram o trabalho, não foram feitas referências ou remissões ao que pode ter sido acionado, na fantasia dos alunos, pela leitura (se e quando aconteceu). Pode ter havido mudança nos leitores, embora provavelmente apenas no número

de dados sobre aquelas obras ou períodos literários. O texto foi, no mais das vezes, cronologicamente isolado – uma obra antiga, com registro vocabular antigo, contando uma história antiga –, o que lhe tirou a possibilidade de ser veículo para a compreensão e avaliação do presente ou das histórias sociais e das idéias, conforme explicitado anteriormente. Simultânea e automaticamente, dos leitores foi furtada a possibilidade de agirem como co-autores de uma nova obra, surgida de uma nova leitura.

A conseqüência mais preocupante deste trabalho feito à similaridade de um culto acadêmico ao texto e às interpretações canônicas foi sabiamente sumarizada por Marisa Lajolo (1997, p.12):

O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de *prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações* (...).

Quer-se crer que muito da responsabilidade pelas características da ocorrência das aulas possa ser imputada a uma insegurança dos momentos iniciais da prática profissional (conforme MARCELO GARCIA, 1999). Talvez seja ainda cedo para que se alcance aquele momento profissional em que o professor de literatura remete o texto a seus alunos “como um presente, como uma carta” (LARROSA, 2000, p.140), e que esteja sempre preocupado, como o remetente de uma carta, “se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta” (Idem, p.140). Mas, analogicamente, crê-se que mesmo os presentes mais singelos sejam melhor dados com consideração pela reação (resposta) do presenteado. Se o que se pode dar ainda é pouco, não é menor a vontade de que o presenteado venha a amar este pouco quase tanto quanto quem o oferta. É estranho ao pensamento neoparadigmático da Educação que o professor pouco deixe aparente aquela boa ansiedade de quem fica “esperando (...) que essa parte de si

mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas” (Idem, p.140).

Crê-se que a visível (e frágil) “filiação” metodológica tradicionalista que se pôde analisar a partir das aulas das voluntárias da pesquisa responda diretamente à ainda entranhada batalha, nos cursos de graduação, entre discurso renovado e prática pedagógica – irmãos lutando em trincheiras opostas. Esta prática, ainda, reforçada por pelo menos onze anos de escolarização anterior em cenários predominantemente tradicionais, conteudistas, fragmentados, fazendo ter-se que aceitar como bom argumento o tempo de exposição a modelos muito tradicionais.

5.5.2 A Positiva Contaminação Discursiva

A performance dos licenciandos em campo de estágio, por mais que se tenha apresentado identificada com uma prática bastante tradicional, ainda não é plenamente satisfatória mesmo para o mais tradicional dos cenários. A maneira como as aulas ocorreram, em sua maioria, foi marcada pelo isolamento do objeto de estudo, mesmo – principalmente, até – das docentes. Por razões maiores do que apenas a consulta a livros para o Ensino Médio para preparar as aulas, as docentes não se mostraram seguras o suficiente sobre os assuntos que deveriam tratar com seus alunos – e a segurança e a firmeza em seu campo de especialização são as qualidades pelas quais muitos dos mais marcantes – e tradicionais! – professores são lembrados.

Entretanto, a contaminação das licenciandas pelo discurso do pensamento neoparadigmático da Educação (comprovável pelas respostas ao questionário de percepção profissional – Anexo 1), mesmo em contradição com a maioria das práticas adotadas no campo de estágio,

constitui fato muito animador em relação à projeção do seu desenvolvimento profissional. Ao consultar Marcelo Garcia (1999), vê-se que é nas fases de “formação inicial” (“...etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores...”, p.25) e “de iniciação” (“...etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor...”, p.26) que sua prática é regida pela adoção de “*estratégias de sobrevivência*” (p.26 – Grifo do pesquisador). Tais estratégias são menos guiadas por convicções sobre o que sejam ensinar e aprender ou por uma opção metodológica refletida do que pelo encontro das incertezas do início da vida profissional com a necessidade de sobreviver no novo ambiente de atuação⁹².

Pode-se propor que a contaminação pelo discurso neoparadigmático confirma a direção acertada do trabalho realizado em função do novo Projeto Pedagógico da instituição. Os PAs, espaços interdisciplinares de discussão dos conteúdos específicos, aliados à apresentação dos pressupostos do novo pensamento da Educação durante os anos de formação inicial, confluíram para a formação de uma imagem renovada – ainda que em estado mais latente – sobre o que sejam ser professor, ensinar e aprender.

De acordo com Laurizete F. Passos (2004), citando fala de Tardif e Rainbow, “se o trabalho modifica o trabalhador e o próprio trabalho, então muda também o *saber trabalhar*” (Grifo do pesquisador). Continuou sua fala dizendo que “quanto maior a interação com colegas, com a ação do tempo, (...) melhor se vai construindo a identidade profissional.” Estas afirmações vêm ao encontro do pensamento de Marcelo Garcia (1999, p.52), que propõe que a aprendizagem da profissão docente se dá no movimento da insegurança e sobrevivência iniciais para a autonomia conquistada à medida que o professor vai

⁹² Não se pode negar a força da tensão que pode existir entre o discurso manifesto pelos licenciandos e as expectativas de performance dos campos de estágio ou trabalho.

ganhando experiência prática reflexiva, e que “para aquelas mudanças que implicam o assumir riscos, inseguranças (pelo menos temporariamente) relativamente à ordem, disciplina e rendimento dos alunos (...), os professores necessitarão de mais informação e tempo para decidirem introduzi-los” (Idem, p.49). Por isso, é alvissareiro que se identifique nos licenciandos a pré-disposição discursiva à mudança, pois a interação com pares mais experientes que apresentem pensamento semelhante irá, no processo de aquisição da autonomia profissional, reforçar os princípios que neles já se encontrem instalados. Se, pelo contrário, a maior parte das interações ocorrer com pares de determinação diversa, ainda há a possibilidade da crise positiva que se deve instalar pelo processo de comparação entre o que se vê e o que, mesmo de forma latente, se crê. A crise entre conteúdo e forma, no caso da prática de sala de aula das voluntárias da pesquisa, não é necessariamente negativa, então; apresenta-se necessária a um processo de mudança de mentalidade sobre o que sejam ensinar e aprender.

Aquilo que se reflete no discurso livre⁹³ demonstra estar ideologicamente instalado e exerce influência sobre o pensamento crítico do indivíduo, visto que “o pensamento e a linguagem, embora distintos, mantêm entre si uma unidade indissociável. Nessa unidade, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a linguagem, enquanto expressão, enquanto signo, enquanto material semiótico que organiza a atividade mental” (KLEIN, 2004, p.257).

Portanto, acredita-se trilhar um caminho promissor no processo de formação de licenciandos em Letras na PUCPR. O trabalho realizado gerou tendência à consideração de uma nova epistemologia do ensino e da aprendizagem, que deve apresentar resultados mais visíveis

⁹³ “Livre” entendido como não cerceado pela pressão de expectativas quanto à sua ocorrência. Ao responderem ao questionário (Anexo 1), as colaboradoras tiveram como única instrução escolherem, para cada início de frase, a terminação que mais combinasse com aquilo que realmente pensavam.

na prática dos licenciandos à medida que os professores formadores, na experiência prática continuada (estágio da “formação permanente”, conforme MARCELO GARCIA, 1999, p.26), compreendam e articulem cada vez melhor os princípios neoparadigmáticos do novo Projeto Pedagógico da instituição.

6. CONCLUSÃO

“O término é sempre o ponto de novo começo.
Também não é um trabalho de Sísifo,
posto que a pedra nunca é a mesma.”

“Mas o espírito de Sísifo já está
inexoravelmente aliado ao da pedra,
e, por isso, ele desce, cai, rola também – e
apesar de haver uma certa discrepância
quanto ao tempo levado por cada um
para atingir o mundo lá embaixo, ambos o atingem.”

Lenise Fabres,
In *O Mito de Sísifo*
(ou *A Fatalidade do Trabalho Inútil*)⁹⁴

A intenção deste trabalho, explicitada nos capítulos 1 e 2 – investigar o discurso dos licenciandos para analisar sua coerência ou incoerência em relação aos princípios neoparadigmáticos do novo Projeto Pedagógico da PUCPR –, foi completada até o ponto de indicar que a contaminação discursiva já ocorreu, mas que é preciso manter e reforçar os trabalhos para que o que se propõe em termos de inovação de pensamento educacional se realize com maior eficácia. A metodologia de pesquisa e a análise dos dados coletados (apresentadas nos capítulos 4 e 5 desta dissertação) apontaram tensão entre o discurso inovador assumido pelos licenciandos em Letras e sua prática, que demonstra forte aliança a princípios metodológicos tradicionalistas – e conseqüentemente práticas pedagógicas que estiveram sempre muito aquém do que se imagina como neoparadigmática. Entretanto, esta tensão manifesta, este conflito entre conteúdo e forma, é recebida com ânimo, posto que representa a fundação de uma nova base epistemológica – o pensamento neoparadigmático da Educação –, que muito se poderá reforçar no processo de maturação e aquisição da autonomia profissional dos licenciandos. É pressuposto desta pesquisa que a instalação de um

⁹⁴ Disponível em: <http://www.litteratu.hpg.ig.com.br/opiniao003.htm>. Acesso em: 20 jul. de 2004.

discurso indique potencialidade de desenvolvimento que, quando de sua percepção, pode não ser condizente com a prática demonstrada (caso das voluntárias da pesquisa). Ainda mais, é preciso que se leve em consideração o momento em que se deu a coleta dos dados para a pesquisa: o estágio do quarto ano, ponto culminante da formação dos licenciandos, os coloca em contato direto e simultâneo com as pressões da prática da escola-campo e da própria realidade dos professores orientadores de estágio. Uma política mais conteudista da escola-campo e seus professores – observados pelos licenciandos antes do estágio de regência –, somada ao fato de os próprios professores orientadores de estágio terem uma história de atuação profissional muito mais longa do que os apenas quatro anos de vigência do novo Projeto Pedagógico da PUCPR, criam um campo de tensões em que fica mais fácil a sobreposição do discurso mais imbricado (tradicional) aos conceitos neoparadigmáticos discursivamente assumido pelos licenciandos.

Se esta não fosse a linha de raciocínio, seria natural que a primeira pergunta que a tensão manifesta fizesse ocorrer fosse: “De quem é a culpa?” Culpa, em Educação, é um conceito que, como professor apaixonado por sua profissão, não conseguimos dissociar de dolo. Culpa pode haver, realmente, quando houver intenção de prejudicar. Não é o caso. A tensão percebida é parte fundamental do crescimento em qualquer processo dialético – embate de teses e antíteses no processo de construção de novas sínteses.

A pesquisa colaborou para reforçar o já senso comum de que não é apenas com a publicação de um documento de novas diretrizes de ensino que se implanta uma nova pedagogia, da mesma forma que anos de ocupação territorial podem não garantir que as culturas dos povos ocupados aliem-se às dos ocupadores. A superação do modelo consolidado depende primeiramente de os profissionais envolvidos se convencerem de que são capazes de também criar, pesquisar, questionar

as informações que possuem sobre sua área de interesse a partir de um novo ponto de vista, processo que certamente exige mais tempo e persistência da instituição, além de reforço constante da parceria entre docentes das áreas específicas e da área de Educação para a construção da forma renovada de se fazer formação inicial de professores. Pelo que se observou nas aulas analisadas (especialmente o exposto em todo o subcapítulo 6.4), pode-se sugerir que o acompanhamento da prática de ensino em Literatura Brasileira seja ainda mais proximamente acompanhado por professores da área específica.

Simultaneamente, é importante que se reforce o trabalho sistemático de sensibilização dos professores responsáveis pelos PAs específicos das áreas de Linguística e Literatura sobre a positiva contaminação dos princípios do novo Projeto Pedagógico da PUCPR e do novo pensamento da Educação no discurso que delinea o perfil do profissional docente que a instituição tem formado.

Para que as mudanças desejadas se realizem de forma eficaz, é preciso que os pontos centrais de toda a visão neoparadigmática de educação – o diálogo e a interação interdisciplinares – sejam privilegiados em todos os momentos da formação nas licenciaturas. Quanto mais forte se fizer sentir a presença deste diálogo, desta interação, quanto mais fortes os licenciandos sentirem o interesse e o conhecimento de seus professores formadores num ambiente de práxis didática inovadora, tão mais claramente serão percebidos os reflexos desta formação durante o estágio supervisionado de graduação, e tão mais rápida será, no campo de trabalho, a construção de uma ação docente renovada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Entrevista à TV Educativa do Paraná**, programa Aqui entre Nós, conduzida pela jornalista Rosi Guilhen. Veiculação de reprise da entrevista em 24 de fevereiro de 2004.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **Interdisciplinaridade – um novo paradigma curricular (parte 1)**. Disponível em: <http://www.aescola.com.br/aescola/secoes/60antologia/>, artigo datado de 10 de ago. 2001. Acesso em: 20 dez. 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed., São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Speech genres & other late essays**. 6. ed. Austin, Texas: The University of Texas Press, 1996.

BEHRENS, Marilda. Projetos de aprendizagem colaborativa em um novo paradigma. *In*: BEHRENS, Marilda A.; MORAN, José Manuel & MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP : Papyrus, 2000.

BEHRENS, Marilda A., RAYMUNDO, Gisele P. & SILVA, Ester F. de S. Paradigmas contemporâneos e a educação superior. **Revista Diálogo Educacional – Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR**. Curitiba, v. 3, n. 5, jan./abr. 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução : Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CAETANO, Santa Inês P. Professor de língua e literatura: o que se espera desse profissional. Artigo. *In*: FLÔRES, Onici (org.). **Ensino de língua e literatura : Alternativas metodológicas**. Canoas, Rio Grande do Sul: ULBRA, 2001.

CAPRA, Fritjoff. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1991.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional**. Disponível em: http://www.enecos.org.br/docs/universidadeoperacional_mchaui.doc. Acesso em: 12 jul. 2004.

COSTA, Marta Morais da. Estamos dispostos a lançar fora o leitor com a água do banho da literatura? *In*: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia O. e JUNQUEIRA, Sérgio R.A. (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal : A aula e os campos do conhecimento**. v.3. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 12. Curitiba : Champagnat, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

DOOLEY, Robert A. & LEVINSOHN, Stephen H. **Análise do discurso : Conceitos básicos em lingüística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **A ordem do discurso**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **As palavras e as coisas : Uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A vontade de saber. *In: Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin : Psicologia e Educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: Uma perspectiva construtivista**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

KLEIN, Lígia R. Alfabetização e letramento : Considerações sobre a prática pedagógica no ensino da língua. *In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia O. e JUNQUEIRA, Sérgio R.A. (orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal : A aula e os campos do conhecimento*. v.3. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 12. Curitiba : Champagnat, 2004.

KOCH, Ingedore V. **Argumentação e Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KUCHARSKI, Marcus Vinicius S. O que os professores estão dizendo? *In: Seminário da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped Sul, 5. Anais*. Curitiba: Champagnat, 2004. 1 CD ROM.

_____. **Outros tempos, outros leitores, outras leituras**. *In: Saberes – Congresso paraense de leitura, 3. PUCPR, 18 e 19 de junho de 2004b*.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**. 11.ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1993.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes e MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**. 11.ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1993.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. 3.ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2000.

LOZANO, Jorge; PEÑA-MARÍN, Cristina & ABRIL, Gonzalo. **Análise do discurso : Por uma semiótica da interação textual**. São Paulo: Littera Mundi, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar : Fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LYON, H.C. **Learning to feel. Feeling to learn**. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1971.

MAFRA, Núbio D. F. **Leituras à revelia da escola**. Londrina, PR: Eduel, 2003.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

MARCONDES, Danilo. **Filosofia, linguagem e comunicação**. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Pura Lúcia O. Anotações pessoais deste mestrando de aulas ministradas pela Prof^a. Dr^a. Pura Lúcia Oliver Martins sobre Tendências da Pesquisa em Educação para o programa de Mestrado em Educação da PUCPR, 2003.

MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade : Seminários de pragmática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MORAES, Maria Célia M. de (org.). **Iluminismo às avessas : Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In* BEHRENS, Marilda A.; MORAN, José Manuel & MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita : Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento : As formas do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PASSOS, Laurizete F. **Prática de ensino e iniciação à pesquisa: caminhos da construção da identidade profissional docente**. Fala apresentada durante o Simpósio 31 do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba, 1º de setembro de 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - Entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PUCPR. **Diretrizes para o ensino de graduação : Projeto pedagógico**. Curitiba: Champagnat, 2000.

RAMOS, Péricles E. da S. **Do barroco ao Modernismo: estudo de poesia brasileira**. 2. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: LTC, 1979.

ROGERS, Carl e ROSENBERG, Rachel L. **A pessoa como centro**. São Paulo: E.P.U., 1977.

ROMANOWSKI, Joana P. Anotações pessoais deste mestrando de aulas ministradas pela Prof^a. Dr^a. Joana Paulin Romanowski sobre Formação de Docentes para o Ensino Superior para o programa de Mestrado em Educação da PUCPR, 2002.

SILVEIRA, Jane Rita C. & FELTES, Heloísa Pedroso M. **Pragmática e cognição : A textualidade pela relevância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola : Uma perspectiva social**. 17. ed., Série Fundamentos, São Paulo: Ática, 2001.

VALLE, Bortolo. Anotações pessoais deste mestrando de aulas ministradas pelo Prof. Dr. Bortolo Valle sobre Epistemologia da Produção do Conhecimento Científico na Educação para o programa de Mestrado em Educação da PUCPR, 2003.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in society : The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ZILBERMAN, Regina (org.). A leitura na escola. *In*: _____. **Leitura em crise na escola**. 11. ed. Porto Alegre (RS): Mercado Aberto, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia : Ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO PROFISSIONAL

**ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA
AULA**

**ANEXO 3 – PLANO DE AULA E MATERIAL DISTRIBUÍDO NA
PRIMEIRA AULA ANALISADA**

**ANEXO 4 – PLANO DE AULA E MATERIAL DISTRIBUÍDO NA
SEGUNDA AULA ANALISADA**

ANEXO 5 – PLANO DA TERCEIRA AULA ANALISADA

**ANEXO 6 – PLANO DE AULA E MATERIAL DISTRIBUÍDO NA
QUARTA E QUINTA AULAS ANALISADAS**

ANEXO 7 – PLANO DA SEXTA AULA ANALISADA