



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MÁRCIA ADRIANA DIAS KRAEMER

**REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE:
O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.**

Londrina
2013

MÁRCIA ADRIANA DIAS KRAEMER

**REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE:
O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação
em Estudos da Linguagem, da Universidade
Estadual de Londrina.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Perfeito

Londrina
2013

Catálogo elaborado por Kelly M. Bernini – CRB-10/1541, do Departamento de Processos Técnicos da Biblioteca das Faculdades Integradas Machado de Assis, Santa Rosa – RS.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

K91r Kraemer, Márcia Adriana Dias.

Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento construído na formação continuada e a transposição didática/ Márcia Adriana Dias Kraemer. – Londrina, 2013.
319 f.: il..

Orientadora: Alba Maria Perfeito

Tese(Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

Inclui biografia.

1. Linguística Aplicada – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 4. Análise(Linguística) – Teses. 5. Linguagem e Línguas – Teses. 6. Professores de Ensino Médio – Formação – Teses. 7. Gêneros discursivos – Teses. 8. Educação continuada – Teses. I. Perfeito, Alba Maria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

CDU 801:372.41

MÁRCIA ADRIANA DIAS KRAEMER

**REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE:
O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA E
A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação
em Estudos da Linguagem, da Universidade
Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito
UEL – Londrina - PR

Profa. Pós-Dra. Marilurdes Zanini
UEM – Maringá - PR

Profa. Dra Terezinha da Costa Hubes
UNIOESTE – Cascavel - PR

Profa. Dra. Adelaide Caramuru Cezar
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck
UEL – Londrina - PR

Londrina, 08 de abril de 2013.

Aos meus pais, ao meu marido e aos meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito, minha orientadora, pela amizade, pelo acompanhamento, pelos conselhos e pela compreensão durante todo o processo da pesquisa.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Terezinha da Costa Hubes, à Prof.^a Dr.^a Adelaide Caramuru Cezar e ao Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck pelas valiosas contribuições como Membros da Banca Examinadora.

Agradeço à Prof.^a Pós-Dr.^a Marilurdes Zanini que, além de contribuir como Membro da Banca Examinadora desta tese, desde meus primeiros anos na Graduação em Letras, participa de minha trajetória acadêmica como mestre e amiga.

Agradeço a meus colegas de projeto de pesquisa, Andressa Aparecida Lopes, Everton Vinícius de Santa, Maria de Lourdes Alves e, em especial, Irene Martins Gomes, por acreditarem na concretização de nossos estudos.

Agradeço o companheirismo e o apoio de Márcia Cristina Greco Ohuschi, Lilian Cristina Buzato Ritter, Sandra Cecílio e Cláudia Valéria Doná Hila que me impulsionaram a investir no doutoramento.

Agradeço o carinho das queridas amigas-irmãs Ana Beatriz Guimarães, Rosane Alexandre Gava, Élery Lélis Lanznaster Dias, Ângela Cristina Calciolari Visioli e Margarida da Silveira Corsi, as quais, em todos e em diferentes momentos, estimularam a minha perseverança para continuar a caminhada.

Agradeço a Aline Adams, Bianca Diehl, Bianca Hartfil, Daniele Terribile, Regina Arend e Sinara Camera, pelo incentivo e pelos conselhos neste processo de escrita.

Sou infinitamente grata a meus pais, Onofre Maciel Dias e Noeli Dias, pelo amor e pelas orações; a meu marido, Luciano Borges Kraemer, pelo imenso carinho, compreensão, extrema paciência e amparo no percurso; a meus filhos amados, Gabriela e Gustavo, por servirem de incentivo para eu seguir adiante, sempre.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Luís Vaz de Camões

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento construído na formação continuada e a transposição didática.** 2013. 319 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Esta tese de doutoramento, inserida no contexto da Linguística Aplicada, objetiva analisar a contribuição das ações contempladas na formação contínua para a reflexão da práxis docente, pesquisando o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas aulas de uma professora de Ensino Médio que privilegia o estudo de gêneros discursivos da esfera literária, em específico o conto. Com esse fim, investigamos as atividades voltadas à última etapa do ensino básico no intuito de compreender a maneira como a profissional considera a sua prática em aulas de leitura e de análise linguística de textos-enunciados do gênero conto, subsidiada pela Análise Dialógica do Discurso. A perspectiva aflora por entendermos que o trabalho, a partir dos gêneros, permite minimizar o estudo compartimentalizado do português, uma vez que, no uso social da língua, o enunciado assume a multiplicidade de sentidos decorrente da complexa inter-relação dos seus aspectos constitutivos e da sua organização composicional. A pesquisa teórico-empírica, de cunho processual, apoia-se no método de abordagem da Teoria Dialética do Conhecimento, pressupondo: primeiro, a observação da prática social da professora; segundo, a teorização da prática social, buscando um suporte teórico que revele, descreva e explique a realidade pesquisada; terceiro, a intervenção na realidade, por meio do conhecimento apreendido no processo. A geração de dados, focalizada na visão qualitativo-interpretativa, permite investigarmos os aspectos sociologicamente construídos no fenômeno, mostrando que as ações de linguagem da docente transparecem a arquitetura de sua prática pedagógica, desde seu contexto de produção, perpassando a busca pelo arcabouço teórico condizente às necessidades de sua sala de aula, até o momento da transposição didática, fundamentada em um plano de trabalho docente. Dessa maneira, entendemos que a experiência exposta neste estudo, por meio da aproximação da mestra com projetos de pesquisa ligados à academia, é uma das possibilidades de enriquecimento do contexto educacional brasileiro. A proposta de formação continuada com a abordagem do gênero conto, em perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, mostra-se como um espaço profícuo de reflexão crítica da prática docente, colaborando com o entorno da profissional, sujeito de nossa pesquisa, consoante às necessidades contemporâneas do Ensino Médio.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino-aprendizagem. Gênero discursivo conto. Análise dialógica do discurso. Transposição didática.

KRAEMER, Marcia Adriana Dias. **Reflection on teachers' work: knowledge built in the continuing education process and didactic transposition.** 2013. 319 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Universidade de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

This doctoral thesis, within the context of Applied Linguistics, aims at analyzing the contribution of actions seen in the continuing education process and their reflection on the teaching praxis. We researched the teaching and learning process of Portuguese Language in the classes of a high school teacher that privileges the study of discursive genres in literature, mainly short stories. To this end, we investigated the activities related to the last stage of basic education in order to understand how this teacher sees her practice in her reading classes and the linguistic analysis of the short-stories texts, supported by the Dialogic Discourse Analysis. This approach was employed because we believe that the work with genres minimizes the compartmentalized study of Portuguese, since, on the social use of language, the statement assumes a multiplicity of meanings arising from the complex inter-relationship of its constituent aspects and its compositional organization. The theoretical and empirical research, of a procedural approach, relies on the Dialectic Theory of Knowledge method, assuming: first, the observation of the social practice of the teacher; second, the theory of social practice, seeking a theoretical framework that reveals, describes and explains the reality researched, and third, the intervention in reality, through the knowledge gained in the process. The data generated, focused on a qualitative-interpretative view, allows us to investigate aspects sociologically constructed in the phenomenon, showing that the teacher's language actions demonstrate the architecture of her pedagogical practice, starting at its production context, going through the search for consistent theoretical framework to the needs of her classroom, and ending on the didactic transposition, based on a teaching plan. Therefore, we believe that the experience presented in this study, in which the teacher is shown research projects by the university, is one of the possibilities for enrichment of Brazilian educational context. The project of continuing education process with the approach of the short story genre, in the view of Dialogic Discourse Analysis, was a fruitful space for critical reflection of teaching practice, which helped the teacher's practice, according to contemporary needs High School education.

Keywords: Continuing education. Teaching and learning. Discourse genre short-story. Dialogical analysis of discourse. Didactical transposition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Abordagem Metodológica da Pesquisa.....	94
Figura 2 – Práticas da Linguagem	128
Figura 3 – O Gênero Diário de Prática Docente	135
Figura 4 – Gráfico de Percentual de Respostas da Autoavaliação Discente	231
Figura 5 – Gráfico de Percentual de Respostas da Autoavaliação Discente	231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta de Projeto de Trabalho Docente	195
Quadro 2 – Prática Social Inicial do Conteúdo do Projeto de Trabalho Docente.....	201
Quadro 3 – Problematização do Projeto de Trabalho Docente.....	202
Quadro 4 – Instrumentalização do Projeto de Trabalho Docente	204
Quadro 5 – Prática Social Inicial da Oficina <i>Leitura e Análise Linguística no Ensino Médio: um estudo em perspectiva dialógica do gênero conto</i>	206
Quadro 6 – Roteiro de Questões Socioculturais Aplicadas durante a Oficina <i>Leitura e Análise Linguística no Ensino Médio: um estudo em perspectiva dialógica do gênero conto</i>	207
Quadro 7 – Roteiro de Leitura e de Análise Linguística do Conto <i>Venha ver o pôr do sol</i> : situação de produção e temática.....	210
Quadro 8 – Roteiro de Leitura e de Análise Linguística do Conto <i>Venha ver o pôr do sol</i> : organização composicional e estilo	211
Quadro 9 – Roteiro de Leitura e de Análise Linguística do Conto <i>O noivo</i>	216
Quadro 10 – Cruzadox.....	219
Quadro 11 – Palavras-cruzadas	221
Quadro 12 – Roteiro de Leitura e de Análise Linguística do Conto <i>O noivo</i>	223
Quadro 13 – Roteiro para Seminário de Leitura de Contos de Lygia Fagundes Telles	227
Quadro 14 – Autoavaliação Discente Inserida na Prática Social Final da Oficina <i>Leitura e Análise Linguística no Ensino Médio: um estudo em perspectiva dialógica do gênero conto</i>	230
Quadro 15 – Situação Social Imediata do Discurso da Professora	238
Quadro 16 – Roteiro de Acompanhamento do Processo de Ensino-Aprendizagem da Oficina <i>Leitura e Análise Linguística no Ensino Médio: um estudo em perspectiva dialógica do gênero conto</i>	240

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – IDEB - Resultados e Metas.....	34
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
AL	Análise linguística
APP	Sindicato dos Professores Estaduais do Paraná
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CCH/LVC	Centro de Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
DGP	Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil
EAD	Ensino a Distância
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FELIP	Grupo de Pesquisa Formação e Ensino em Língua Portuguesa
FOCO	Formação e Concepções do Materialismo Histórico-Dialético na Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GTR	Grupos de Trabalho em Rede
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEAA	Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLEM	Programa Nacional do Livro do Ensino Médio
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
PPGL	Programa de Pós-graduação em Letras
PRODEB	Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica.
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROPPG/UUEL	Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTD	Plano de Trabalho Docente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SETI	Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNICENTRO	Universidade do Centro Oeste
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	O PRINCÍPIO	17
	PARTE I – REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE: O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA	28
2	DISCURSOS DESVELADOS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO	29
2.1	A VOZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	29
2.2	A VISÃO PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO AO PERFIL DO PROFESSOR	37
2.3	O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A DOCÊNCIA.....	39
2.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA MATERNA.....	45
3	DISCURSOS DESVELADOS NO CONTEXTO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA	51
3.1	O ENSINO GRAMATICAL: UMA ARENA DE DEBATES	56
3.2	O NOVO OLHAR PARA O VELHO PROBLEMA	67
3.3	A CONTEXTUALIZAÇÃO ÀS PRÁTICAS LINGUAGEIRAS	71
3.4	A REFLEXÃO LINGUÍSTICA E O PLANO DE TRABALHO DOCENTE	76
	PARTE II - REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE: O CAMINHO DA PESQUISA	82
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	83
4.1	A PROPOSTA DE PESQUISA	83
4.2	O RETRATO DOCENTE	86
4.3	OS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE.....	90
4.4	O PRESSUPOSTO CONDUTOR DO ESTUDO	97
5	BASE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA	105
5.1	A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E OS ESTUDOS LITERÁRIOS.....	105
5.2	A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA LINGUAGEM E O GÊNERO CONTO	109
5.3	A TEORIA DIALÉTICA DO CONHECIMENTO E O PLANO DE TRABALHO DOCENTE.....	114

5.4 A LINGUAGEM DAS REFLEXÕES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	123
---	-----

PARTE III – REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE: A

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	136
6 ARQUITETURA DA ARTE DE CONTAR.....	137
6.1 O CONTEXTO DIALÉTICO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA	137
6.2 O TEMA E A HISTÓRIA DO TEMPO.....	141
6.3 O ENCANTAMENTO E O IMPACTO DA CRIAÇÃO	152
6.4 A NATUREZA SOCIOLÓGICA DA ARTE E A COMUNICAÇÃO ESTÉTICA	157
7 MOVIMENTOS DIALÓGICOS NO CONTO	165
7.1 A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA E A HETEROGENEIDADE MARCADA	165
7.2 OS DISCURSOS BIVOCAIS E A SUA MATERIALIZAÇÃO LINGUÍSTICA.....	174
7.3 O PROCESSO DE ASSIMILAÇÃO DAS VOZES COMO MARCA DE ESTILO	181
7.4 O PROCESSO DE DISTANCIAMENTO DAS VOZES COMO MARCA DE ESTILO	187
8 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E REFLEXÃO DOCENTE.....	192
8.1 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A MEDIAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISADORES	192
8.2 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA.....	206
8.3 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O PROCESSO DE REFLEXÃO DOCENTE	229
8.4 O PROCESSO DE REFLEXÃO DOCENTE E A ANÁLISE DA PESQUISADORA.....	234
9 O DESFECHO	250
REFERÊNCIAS.....	255
APÊNDICES	267
APÊNDICE A – Entrevista Docente	268
APÊNDICE B – Entrevista Discente.....	274
APÊNDICE C – Autoavaliação Discente	277
ANEXOS.....	279
ANEXO A – Mensagem Docente	280

ANEXO B – Coleção Lygia Fagundes Telles	281
ANEXO C – Diário de Prática Docente I	282
ANEXO D – Diário de Prática Docente II	284
ANEXO E – Diário de Prática Docente III.....	289
ANEXO F – Contos Analisados.....	298
ANEXO G – Transcrição de Aulas	306
ANEXO H – Transcrição de Entrevista.....	316

1 O PRINCÍPIO

Desde que iniciamos nossa vida profissional docente, em meados da década de 1990, no Ensino Médio, percebemos a carência de estudos voltados especificamente para esse nível de escolarização. A fragmentação ainda experimentada na etapa de ensino, em suas diversas dimensões, conduziu-nos a questionamentos que fazemos, ao longo de quase vinte anos de prática educativa, acerca dos seguintes pontos: o isolamento da disciplina de língua portuguesa em relação às demais; sua compartimentalização em aulas de gramática, de redação e de literatura; a ausência de um trabalho efetivamente interdisciplinar.

Diante do contexto em foco, no ano de 2001, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, desenvolvemos uma pesquisa voltada para a análise do material didático utilizado em salas de aula de Ensino Médio, em uma instituição educacional particular de Maringá, e a concepção de linguagem ali veiculada. A partir do estudo de caso, defendemos a dissertação de mestrado *Material Didático: a gramática que se revela* (KRAEMER, 2003), sob a orientação da Prof.^a Pós-Dr.^a Marilurdes Zanini.¹

No construto analítico, apontamos que, embora o projeto pedagógico da escola, foco do estudo, propagasse defender um ensino interacionista da linguagem, o manual apostilado e o material complementar produzidos pelos professores da instituição, além do próprio discurso dos docentes, revelaram marcas linguístico-enunciativas de que perdurava a fragmentação no ensino de língua materna no contexto escolar.

Havia, portanto, a ênfase na aprendizagem com abordagem prescritiva, na qual se expõe uma concepção normativista e tecnicista da linguagem,² em que as estratégias de ensino-aprendizagem limitam-se, quando muito, ao trabalho do texto como pretexto para o estudo de gramática, com ênfase na metalinguagem e não na construção de sentidos.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), Assis, e Pós-Doutora pela UNICAMP. É docente da Universidade Estadual de Maringá, no Curso de Graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras, desenvolvendo as linhas de pesquisa ensino-aprendizagem de línguas e formação do professor.

² Na concepção normativa, consideramos o predomínio da pedagogia do *Certo* e do *Errado*, em que se usa de preconceito com as demais formas de uso da língua que não a das classes dominantes, guiando a fala pelo padrão escrito. Já a tecnicista aproxima-se da concepção, criticada pela visão bakhtiniana, que reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas, deturpando a natureza real da linguagem como código ideológico. (BAKHTIN, 2006).

Também entendemos que, apesar de os professores terem mencionado o interesse em uma formação continuada, com o intuito de se aprofundarem na apropriação de conhecimentos teóricos que respaldassem e que tornassem mais profícua a prática de ensinar, a maneira como a instituição costumava possibilitar esse estudo era muito informal, sem ter realmente uma preocupação com o processo adequado: apenas participações esporádicas em cursos, em palestras ou em seminários sobre educação.

Assim, a nossa percepção torna-se mais aguçada nesse sentido e, com efeito, buscamos inteirar-nos sobre as postulações dos teóricos da educação a respeito do assunto, considerando que a questão da atualização do professor de ensino básico deve ser levada muito a sério. Segundo Moura Neves (2002), precisa ser realmente uma ação continuada, interagindo permanentemente com fontes que propiciem o conhecimento, sejam elas as universidades ou os órgãos especialmente instituídos para a função.

Na visão da autora, ações episódicas não funcionam, podendo até “[...] desestabilizar os processos, quer por desestímulo criado por uma consciência de impotência, quer pela própria confusão que conceitos mal digeridos podem provocar.”(MOURA NEVES, 2002, p.232).

No decorrer das análises, surge o fio condutor da pesquisa, o princípio da problematização desta tese: qual a influência da formação continuada do professor de língua materna, como meio de construção do conhecimento, para que desenvolva o ensino de maneira contextualizada e reflexiva em sua sala de aula no Ensino Médio?

Com o objetivo de encontrar o melhor caminho na busca pela consolidação do estudo, no ano de 2007, frequentamos encontros ministrados pelas professoras Dr.^a Áurea Maria Paes Leme Goulart³ e Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori,⁴ com a disciplina *Ensino, Aprendizagem e Educação Escolar*, do Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado, da Universidade Estadual de Maringá - UEM,

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Prof.^a Adjunto da Universidade Estadual de Maringá, atuando na área de Educação, com ênfase em Desenvolvimento e Aprendizagem.

⁴ Doutora em Psicologia Escolar e em Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, realiza estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de São Carlos. É Professora Titular do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, atuando no Curso de Pedagogia e no Mestrado e Doutorado em Educação (PPE).

cujo objetivo é discutir, principalmente, a teoria de Vygotsky (1994, 2000, 2001),⁵ com respaldo em teóricos da psicologia na educação, também da escola russa, como Luria (1977), Leontiev (1977), Rubinstein (1977), Davidov (1988), entre outros.

Por meio dessa interação com pesquisadores da área da Educação, surgiu o convite para ingressarmos no Grupo de Pesquisa FOCO (Formação e Concepções do Materialismo Histórico-Dialético na Educação), vinculado à UEM. O objetivo do grupo é possibilitar aos professores, aos pesquisadores e aos acadêmicos participantes o aprimoramento didático-pedagógico, ao tratar de perspectivas teóricas de educação, para subsidiar atividades docentes, bem como refletir acerca dos aspectos de ensino e de aprendizagem, em um prisma crítico da educação.

Privilegiando um processo interinstitucional de participação, o Grupo de Pesquisa FOCO estabelece, assim, a concepção de ser humano e de formação humana na perspectiva materialista, histórica e dialética. Desse encontro, produzimos vários estudos, com publicações em compêndios da área, resultando, também, em dois capítulos de livros.⁶

Por fim, ainda em 2007, cursamos a disciplina *Discurso da Escrita*, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, cuja participação corroborou o nosso ingresso nos projetos de pesquisa, sob a ótica da Linguística Aplicada, *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual* e *Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica*.⁷ Ambos são filiados ao Grupo de Pesquisa FELIP –

⁵ Neste estudo, será usada a grafia *Vygotski*, sempre que houver menção a esse autor, desvinculado de uma obra ou quando esta já trazer essa forma de escrita. Serão mantidas as demais formas – *Vygotsky*, *Vigotsky*, *Vygotski* – nas citações literais e nas referências.

⁶ Um dos capítulos tem a seguinte referência: KRAEMER, Márcia Adriana Dias; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cantiga de amigo: análise linguística de um texto medieval na perspectiva bakhtiniana do gênero do discurso. In: Terezinha Oliveira; Elizabete Custódio da Silva Ribeiro (Org.). Pesquisa em Antiguidades e Idade Média. 22 ed. Maringá: Eduem, 2009, v. 3, p. 31-46. O outro, responde por: FRANCO, Sandra Aparecida Pires; LAZARETTI, Lucinéia Maria; KRAEMER, Márcia Adriana Dias; JACOMEL, M. A concepção de ser humano na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Org.). Pesquisa em Educação: a diversidade docampo. 22 ed. Curitiba: Juruá, 2008, v. 1, p. 165-175.

⁷ Os participantes do projeto são professores interessados, de ensino fundamental e médio, estagiários da UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, com a subcoordenação participativa de orientandos de iniciação científica, de Especialização em Língua Portuguesa, de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), além de professores engajados no programa de desenvolvimento educacional (PDE).

Formação e Ensino em Língua Portuguesa, estando, o último, em desenvolvimento, sob a coordenação da mesma professora, hoje, nossa orientadora no doutoramento.

O projeto em andamento propõe-se refletir sobre a análise linguística ou gramática contextualizada às práticas de leitura e de produção textual em textos-enunciados ou enunciados concretos de gêneros discursivos, consoante o próprio título da pesquisa, das esferas literária, midiática e acadêmica (BAKHTIN, 2006), sob a ótica da Linguística Aplicada, para investigar propostas de abordagem, via Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007), no intuito de contribuir com as ações de linguagem de professores de língua materna.

Essa perspectiva de análise aflora pelo fato de entendermos que o trabalho, a partir dos gêneros, permite minimizar o estudo compartimentalizado, uma vez que, no uso social da língua, o enunciado assume uma plurissignificação, decorrente da complexa inter-relação dos seus aspectos constitutivos e da sua organização composicional (GERALDI, 2002).

Com efeito, nos estudos do grupo de pesquisa, a ênfase acontece ao aporte teórico relacionado à *Análise Dialógica do Discurso*,⁸ a qual vê, nos gêneros, práticas discursivas sociais e ideologicamente situadas, sendo uma “[...] disciplina que tem nos textos e nos discursos seu objeto.” (BRAIT, 2012, p. 17). Partimos de textos do *Círculo de Bakhtin* (2010; 2006; 2003; 1998; 1976)⁹ e de autores que se filiam a essa corrente de pensamento, como Brait (2012; 2010; 2009a; 2009b; 2006; 2003), Faraco (2010; 2009; 2006), Fiorin (2006; 2003), Tezza (2003), Rodrigues (2007), Rojo (2007), Perfeito (2013; 2012; 2007; 2005; 2003).

Em consequência, respaldado em leituras fundamentais para o embasamento teórico, o grupo de estudos ligado ao projeto e organizado em equipes, empreende a pesquisa de diferentes textos, entendidos como enunciados concretos de gêneros do discurso.¹⁰ Sob a nossa coordenação, uma das equipes

⁸ Denominação cunhada por Brait (2006) para o conjunto das obras do *Círculo de Bakhtin*, o qual motiva o surgimento “[...] de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral.” (BRAIT, 2006, p.09-10).

⁹ *Círculo de Bakhtin* é uma expressão convencionalizada por estudiosos contemporâneos ao grupo de pensadores de diferentes formações, interesses intelectuais e atuações profissionais - no qual se considera que Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) tenha prestado a maior contribuição, ao lado de Valentin N. Volochinov (1895-1936) e Pavel N. Medvedev (1892-1938)-, que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, na Rússia, em torno de projetos filosóficos os quais tinham, como ponto de convergência, a concepção de linguagem.

¹⁰ Em estudo publicado recentemente, Brait (2012, p. 09-12), de acordo com o pensamento disposto nas diferentes obras do *Círculo*, aproxima a definição de *texto* ao de *enunciado concreto*, como unidade plena da comunicação discursiva (BRAIT, 2012, p. 17). Essa concepção será mais bem

propõe-se, então, a pesquisar o conto, por solicitação de quatro dos posteriores integrantes: duas professoras de Ensino Médio da Rede Pública do Paraná, ligadas ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE; e dois estudantes de Pós-graduação, em âmbito de especialização e de mestrado, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL e ao Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, ambos da Universidade Estadual de Londrina - UEL.

O interesse dos proponentes justifica-se, principalmente, em virtude de sua prática docente, procurando pesquisar o caráter de atividade social que tem o conto, parecendo bastante propício à abordagem sociológica da linguagem, bem como à investigação das vozes sociais (BAKHTIN, 2006), presentes na articulação de eventos e de personagens, reveladas pelo estilo do autor.

O conto é considerado, dessa forma, pela equipe, como um material extremamente profícuo e pragmático ao objetivo do estudo. É contemplado nas coleções didáticas de Ensino Médio e constitui um gênero de circulação no contexto escolar, mas há poucos estudos sobre ele, na perspectiva adotada pelo projeto de pesquisa. A afirmação pode ser comprovada com a carência de propostas que se orientem pela teoria dos gêneros e que se voltem especificamente ao grau de escolarização e à área de conhecimento, focalizados em nossa pesquisa.¹¹

Sob esse enfoque, a delimitação temática da equipe de pesquisa está na escolha do estudo do gênero conto, sob a ótica da Análise Dialógica do Discurso, materializado em forma de uma oficina¹² de leitura e de análise linguística, por meio de um Plano de Trabalho Docente - PTD (GASPARIN, 2007), para ser praticada em uma segunda série de Ensino Médio, de uma escola pública do norte

explicitada no Capítulo 7, seção 7.1, quando abordaremos a heterogeneidade constitutiva da linguagem na ótica bakhtiniana.

¹¹ Fundamentamos esta afirmação na pesquisa realizada em bibliotecas virtuais de diversas universidades públicas brasileiras, quando buscamos analisar dissertações e teses que privilegiassem a Análise Dialógica do Discurso no estudo do gênero conto. O resultado foi apresentado em forma de relatório de pesquisa no Seminário *Conceitos bakhtinianos em pesquisas sobre o ensino de língua* – 1º Congresso Internacional de Estudos Lingüísticos e Literários – CIELLI, realizado na Universidade Estadual de Maringá – UEM, em junho de 2010.

¹² Concebemos *oficina* neste estudo como uma prática pedagógica cuja metodologia pressupõe o trabalho que se caracteriza pela “[...] construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências.” (CANDAU, 1999, p.23). No processo didático da oficina, revisitando a concepção freireana (FREIRE, 2002), para a qual o saber se constitui na construção do conhecimento. Dessa maneira, o termo torna-se pertinente para denominar, no caso de nossa pesquisa, a transposição didática do estudo do gênero conto, sob o prisma da Análise Dialógica do Discurso, materializado em um Plano de Trabalho Docente com unidades do conteúdo previstos no processo.

do Paraná, por uma professora inserida em projetos de pesquisa em formação continuada.

Esta tese, portanto, tem o intuito de analisar o processo de estudo da docente que efetiva o plano da oficina em sua sala de aula, participante dos projetos de pesquisa orientados por Perfeito (2012; 2007). Voltados para a formação de professores de língua materna, em contínuo, os projetos veem no gênero um mediador para a apropriação de práticas de leitura, de análise linguística e de produção textual em sala de aula, com aporte na Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2012; 2006) e na Linguística Aplicada.

A opção, como investigadora, pela docente que será o sujeito de nossa pesquisa, acontece pelo fato de ela, ao se integrar ao projeto *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual*, ter-se destacado dentre os demais participantes, uma vez que é sua a sugestão de elegermos o gênero conto.

Uma das justificativas da docente é o sentimento de que, embora já implementasse a análise sobre o conto, em seu percurso de professora-pesquisadora, ainda havia uma lacuna em seus conhecimentos, no tocante ao como instaurar esse estudo em sua sala de aula de Ensino Médio. Logo, a opção parece-lhe muito significativa para ser investigada.

Seu interesse pelo grupo inicia quando tem conhecimento da proposta empreendida por Perfeito (2003), por meio de colegas de profissão, participantes dos primeiros encontros do grupo, no projeto de pesquisa *Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema*, encerrado em outubro de 2007.¹³

Nessa época, a professora vinculava-se ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades de formação continuada e promovido pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná, tendo já, como objeto de análise, o conto.

Em seu processo de estudos no PDE, foi orientada pelo Prof. Dr. Sérgio Paulo Adolfo,¹⁴ integrante do Programa de Pós-graduação em Letras –

¹³ Este projeto terá maiores explicitações no segundo capítulo deste estudo, quando apresentaremos, pormenorizadamente, o processo da pesquisa, vinculado às fases dos projetos empreendidos por Perfeito (2003;2008;2012).

¹⁴ Doutor em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras Campus de Assis (1993) e Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo. Prof. da Universidade Estadual de Londrina no Programa de Mestrado

PPGL, da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Embora o gênero seja o mesmo, a perspectiva de análise diferencia-se do viés proposto pelo projeto de pesquisa orientado por Perfeito (2003), despertando o interesse da docente por agregar valor ao conhecimento que já se estava apropriando. Então, adere à proposta de Perfeito (2007) para um novo projeto, *Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textos*.

Logo, no contexto de problematização instaurado, questionamo-nos se a pesquisa acadêmica voltada à prática pedagógica de língua portuguesa no Ensino Médio, como extensão à comunidade docente que busca formação continuada, é um caminho possível para que o professor reflita com criticidade acerca da sistematização do conhecimento linguístico no processo contextualizado de ensino-aprendizagem, abordando um gênero discursivo da esfera literária.

Em vista do exposto, o objetivo geral desta tese é analisar a contribuição das ações contempladas na pesquisa em formação contínua à reflexão da práxis docente, pesquisando o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas aulas do Ensino Médio que privilegiem o estudo de gêneros discursivos da esfera literária. Em específico, buscamos:

- a) investigar o trabalho docente voltado ao Ensino Médio em cujo eixo de articulação e de progressão curricular encontram-se os textos-enunciados do gênero discursivo conto;
- b) compreender a maneira como o professor contempla a sua prática em aulas de leitura e de análise linguística, subsidiada por estudos advindos da Linguística Aplicada e da Análise Dialógica do Discurso, ao versar sobre os textos-enunciados focalizados.

Para o estudo, a metodologia adotada está inserida em uma prática pedagógica comprometida com a formação social e cognitiva tanto do professor-pesquisador quanto do aluno, em ambiente escolar, com a finalidade de procurar perceber como o processo de ensino e de aprendizagem pode acontecer no âmbito da linguagem, fundamentado nas teorias propostas.

Dessa forma, a pesquisa apresenta cunho processual, teórico-empírico, apoiando-se em um método de abordagem dialético ao investigar a ação recíproca do fenômeno da formação docente, entendendo-o em constante

e de Doutorado em Letras. Atua nas áreas de cultura africana, literatura comparada, discurso religioso afro-brasileiro, literaturas africanas de língua portuguesa.

transformação, cujo embate entre as vozes sociais é condição inerente às mudanças que ocorrem na escola e na sociedade.

O prisma proposto ancora o método de abordagem na Teoria Dialética do Conhecimento (GASPARIN, 2007), pressupondo: o estudo da prática social dos sujeitos envolvidos no processo a ser pesquisado; a teorização dessa prática social, buscando um suporte teórico que revele, descreva e explique essa realidade; e a intervenção nessa realidade, por meio do conhecimento apreendido no processo.

Com essa perspectiva, realizamos um recorte etnográfico no microcosmo social da professora, tendo, como cronotopo, os anos de 2008 a 2012 e o Norte do Paraná. Procederemos, também, em uma análise interdisciplinar, pois relacionaremos as teorias remanescentes:

- a) da Linguística Aplicada, para fundamentar a reflexão sobre a formação crítica e reflexiva de professores de língua materna;
- b) da visão sociológica da linguagem, subsidiada pela Análise Dialógica do Discurso – ADD, para fundamentar o estudo do gênero conto e da análise metodológica dos dados coletados;
- c) da Pedagogia Histórico-Crítica, para fundamentar a aplicação da oficina de leitura e de análise linguística, pela professora pesquisada, em uma segunda série de Ensino Médio da escola pública.

Como empreendemos uma pesquisa de cunho etnográfico, correspondendo a uma forma de pesquisar um fenômeno social em curso, no seu contexto real, empírica e qualitativamente, sob o método de abordagem dialético, optamos pela seguinte geração de materiais e de registros:

- a) entrevista estruturada e semiestruturada proposta à professora sujeito da pesquisa, para analisar o gênero em foco no contexto de situação/cultura do qual emerge e perceber a sua função nas práticas sociais relevantes à sua comunidade;
- b) produção, junto à professora pesquisada, de um projeto de trabalho docente, tendo o gênero discursivo conto como instrumento de articulação e de progressão curricular, a ser aplicado em sua sala de aula de segunda série do Ensino Médio de uma escola pública estadual;

- c) descrição, por meio de anotações da professora, em diários eletrônicos, do processo proposto de transposição didática e de entrevistas estruturadas e semiestruturadas para os alunos.

A partir da organização das informações, construímos as partes constitutivas desta tese, organizando-as metodologicamente em três momentos que se integram e dialogam ao longo de todo o trabalho, fundamentando-nos no método de abordagem da Teoria Dialética do Conhecimento (GASPARIN, 2007).

A *Parte I, Reflexão acerca do Trabalho Docente: O Conhecimento Construído na Formação Continuada*, composta de dois capítulos, representa o estudo da prática social dos sujeitos envolvidos no processo a ser pesquisado. O primeiro, *Discursos Desvelados no Contexto do Ensino Médio*, tem o intuito de traçar um panorama da situação em que se insere o professor da última etapa da educação básica, perpassando: o que é preconizado nos documentos oficiais; a visão pedagógica a respeito do perfil docente; as exigências e as recomendações dos órgãos públicos em relação à formação do profissional do ensino; bem como a perspectiva de pesquisadores sobre a educação continuada para professores de língua materna.

Em *Discursos Desvelados no Contexto da Análise Linguística*, investimos na reflexão acerca de teorias que discutem o ensino gramatical na ótica da Linguística Aplicada, propondo um estudo da língua materna com base na análise linguística. Nessa perspectiva, apresentamos pesquisas voltadas para formação docente que buscam estudar o gênero discursivo como instrumento mediador do trabalho de análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção textual, no intuito de propor intervenções nas atividades das aulas de língua portuguesa da educação básica.

Na *Parte II, Reflexão sobre o Trabalho Docente: o Caminho da Pesquisa*, apresentamos a teorização da prática social, buscando tanto o suporte metodológico quanto teórico que revele, descreva e explique a realidade pesquisada. Com efeito, esclarecemos, em dois capítulos distintos, a metodologia selecionada que visa a analisar a contribuição das ações contempladas no processo de pesquisa em formação continuada à reflexão da prática do professor e à base epistemológica adotada para o estudo proposto, principalmente os pressupostos da Análise Dialógica da Linguagem, da Teoria Dialética do Conhecimento e do Plano de Trabalho Docente.

A *Parte III, Reflexão sobre o Trabalho Docente: a Transposição Didática*, representa a intervenção na realidade, por meio do conhecimento apreendido no processo. Nele construímos três capítulos em que apresentamos, descrevemos e analisamos o processo de investigação do trabalho docente voltado ao Ensino Médio cujo instrumento de progressão e de articulação curricular é o gênero discursivo conto:

I - *Arquitetura da Arte de Contar* tem como fio condutor o estudo de enunciados concretos do gênero conto, selecionado para integrar a produção do Plano de Trabalho Docente o qual orienta a aplicação teórico-prática de nosso sujeito de pesquisa. No capítulo, discutimos *O Contexto Dialético da Produção Artística, O Tema e a História do Tempo, O Encantamento e o Impacto da Criação*, bem como *A Natureza Sociológica da Arte e a Comunicação Estética*.

II – *Movimentos Dialógicos do Conto* propõem a reflexão acerca da bivocalidade dos discursos. Por isso, discutimos a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade marcada no texto literário, a materialização linguística da plurivocalidade no conto e os processos de assimilação e de distanciamento das vozes como marca de estilo no gênero focalizado.

III - *Transposição Didática e Reflexão Docente* é um capítulo que descreve a maneira como o processo de materialização da proposta didática é:

- a) construído, via mediação da equipe de pesquisa do gênero conto;
- b) materializado em aulas de análise linguística contextualizada à prática de leitura em uma turma de segunda série do Ensino Médio, com a mediação da professora, sujeito da pesquisa;
- c) analisado, a partir da reflexão da docente acerca da implementação de sua prática.

Com base na geração desses dados, apresentamos, ainda no capítulo em questão, a análise sobre a reflexão docente (LIBERALI, 2009; MAGALHÃES, 2008; MAGALHÃES, 2009) e a prática pedagógica desenvolvida.

Acreditamos que a contribuição da pesquisa está em apresentar uma reflexão acerca de espaços possíveis para que o professor possa construir sua

identidade de forma a colaborar com seu entorno profissional de acordo com as necessidades dos estudantes do nível educacional de Ensino Médio.

PARTE I

**REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE:
O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA.**

2 DISCURSOS DESVELADOS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

[...] a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto que a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos. (FOUCAULT, 2002, p. 6).

Se entendermos as atividades humanas como fatos sociais, históricos e culturais, percebemos que a força da linguagem nas ações do homem é responsável por organizar as relações nos diferentes campos do conhecimento, envolvendo os participantes e seu entorno. Compreendemos também que, quanto mais as interações ganham importância, maior é a influência da linguagem, dos discursos, não só no processo de composição de atividades, mas nas experiências sociais desenvolvidas nesse agir.

Neste capítulo, discutimos a respeito de questões de ensino e de aprendizagem, bem como de pesquisas voltadas para o Ensino Médio, no intuito de construir um panorama da realidade educacional da qual emerge o sujeito desta pesquisa. Por isso, conforme nossa proposta de refletir sobre o trabalho docente e do conhecimento construído na formação continuada,

- a) em um primeiro momento, versamos a respeito da perspectiva apontada pelos documentos oficiais em relação à última etapa da educação básica e à formação continuada de professores;
- b) na seção posterior, analisamos qual o perfil docente de Ensino Médio presente nos discursos pedagógicos;
- c) após, refletimos, sob a ótica da Linguística Aplicada, acerca da importância da formação em língua materna para o momento de ensino pesquisado em nossa tese;
- d) por fim, discutimos como os pesquisadores em Linguística Aplicada percebem o papel da linguagem na formação continuada e reflexiva.

2.1 A VOZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Segundo o discurso oficial, a última etapa da educação básica é considerada de extrema importância à complementação do ensino fundamental,

agregando conhecimentos vitais para a adequada inserção do jovem na academia, na profissão e nas relações interpessoais que empreenderá socialmente.

O Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Básica, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e da Coordenação Geral de Ensino Médio (BRASIL, 2009a), defendem que o momento histórico, econômico e social em que o país está inserido, bem como a heterogeneidade dos alunos dessa etapa de aprendizagem, é fator preponderante para se repensar a fase final do Ensino Básico:

O Ensino Médio, no Brasil, tem-se constituído, ao longo da história da educação brasileira, como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade moderna, em decorrência de sua própria natureza enquanto etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior e a particularidade de atender a adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização, levando-se em consideração que estes conceitos são estabelecidos por uma construção social e como estes sujeitos se veem neste processo, que está intimamente ligado com a representação social que lhes é atribuída [...] (BRASIL, 2009a, p. 3).

Com base na acepção arrolada, o Ministério da Educação preconiza que o Ensino Médio precisa de uma perspectiva inovadora neste início de milênio, integrando o aluno ao mundo contemporâneo, nas dimensões precípuas da cidadania e do trabalho. Para isso, acreditam que a escola deva adequar-se às necessidades de um Brasil o qual é considerado como Estado democrático, com a economia equiparada às mais prósperas do globo, de tecnologia expansiva e com mudanças na produção de bens e de serviços, mas que enfrenta profundos desafios no que tange à expansão do atendimento, à permanência do aluno na escola e à eficiência e à eficácia dos serviços oferecidos.

Conforme a proposta do Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009a), questões relativas às condições de funcionamento das escolas, à qualidade do material didático, à leitura no trabalho escolar, à participação dos pais na vida estudantil, à qualidade da merenda escolar e, sem dúvida, à formação e à capacitação dos professores são prioridades para compensar os efeitos da maior incorporação de alunos provenientes de famílias de menor escolaridade.

Assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que reformula o Ensino Médio no país, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, o MEC tem sugerido

propostas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio - PCNEM - (BRASIL, 2000), em que propõe um trabalho unívoco com os educadores, apresentando um perfil curricular apoiado em competências básicas para a transição dos jovens à vida adulta:

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 5).

Para os PCNEM (BRASIL, 2000), o ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações não tem mérito nesse modo de ver a educação. Por isso, acredita-se, na proposta, ser imprescindível buscar o significado da construção do conhecimento escolar, mediante a interdisciplinaridade, o incentivo ao raciocínio e a capacidade de aprender.

Nos PCNEM (BRASIL, 2000),

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

[...]

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: **as mudanças estruturais que decorrem da chamada revolução do conhecimento, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade**. (BRASIL, 2000, p. 5-6, grifo do autor).

Como o Ensino Médio tem característica de finalização da educação básica, pressupõe-se que deva assegurar aos cidadãos a possibilidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como garantir que possam prosseguir posteriormente os estudos. Além disso, espera-se que o estudante tenha um crescimento interpessoal, garantindo tanto a preparação básica para o trabalho quanto para a cidadania.

Nesse sentido, a etapa final deve “[...] dotar o educando dos instrumentos que o permitam ‘continuar aprendendo’, tendo em vista o

desenvolvimento da compreensão dos ‘fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos’ (Art.35, incisos I a IV).” (BRASIL, 2000, p. 9).

Conforme o documento,

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (BRASIL, 2000, p. 10).

Entretanto, mesmo após anos da instituição da última LDB, os dados e as avaliações oficiais evidenciam que a desigualdade endêmica que permeia a história do Ensino Médio do país não se apaga. Não se tem ainda a universalização do ensino nessa etapa, nem a permanência efetiva, muito menos a aprendizagem significativa para o maior percentual de seus estudantes.

O MEC, diante desse possível fracasso, em 2006, apresenta as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), construídas, de acordo com a instituição governamental, por intermédio de discussões com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, com os professores e os alunos da Rede Pública, além de representantes da comunidade acadêmica. O documento visa a instaurar o diálogo entre o professor e a escola acerca da prática docente.

Por meio do instrumento de apoio à reflexão do professor, o MEC, representado pela Secretaria da Educação Básica, afirma ter a intenção de garantir a democratização do acesso e as condições de permanência na escola durante as três etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio.

O governo federal também elabora propostas para fortalecer a educação pública de qualidade, como o

- a) Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
- b) Prodeb - Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica;
- c) PNLEM - Programa Nacional do Livro do Ensino Médio.

Conforme a Secretaria de Educação Básica do MEC, publicam-se livros para o professor, apoiando o trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula, bem como a formação inicial e continuada é oferecida em parceria com

as Secretarias de Educação e as instituições de ensino superior. Na perspectiva proposta, são implantados o Pró-Licenciatura, o ProUni – Programa Universidade para Todos e a Universidade Aberta do Brasil.

Em 2009, o governo lança o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI -, na intenção de, conforme seu discurso: superar as desigualdades de oportunidades educacionais; universalizar o acesso e a permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidar a identidade dessa etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; ofertar aprendizagem significativa para jovens e adultos e reconhecer e priorizar a interlocução com as culturas juvenis.

Na mesma perspectiva, o Plano Nacional de Educação – PNE - (BRASIL, 2011a), com vigência de 2011 a 2020, em sua terceira meta, continua a ter como direcionamento essa estratégia, ao institucionalizar um programa nacional de diversificação curricular do Ensino Médio, no intuito de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre a teoria e a prática.

O Conselho Nacional de Educação – CNE - (BRASIL, 2011b), ao analisar a premissa educacional que sustenta o novo PNE - entendida pela instituição como democrática, de direito aos cidadãos, comprometida com a transformação social -, expõe que, para todo esse organismo ser eficiente, a formação de professores, bem como a continuada, precisa ter maior incentivo.

O argumento resgata o preconizado nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 39), em seu Art. 61, o qual há a defesa de que a formação de profissionais da educação precisa atender aos objetivos dos diversos níveis e das diferentes modalidades de ensino, relativas às características de cada fase do desenvolvimento do educando, tendo como fundamentos a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento da formação docente e das suas experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades.

No Art. 63 (BRASIL, 2000, p. 39), o documento destaca que as instituições superiores precisarão suprir programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Os sistemas de ensino (Art. 67, BRASIL, 2000, p. 40), deverão assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, tendo os docentes um período reservado tanto a estudos quanto ao planejamento e à avaliação, incluído na carga de trabalho.

Nesse enfoque, compactuamos com o entendimento de que um dos maiores desafios para esta década é “Valorizar os profissionais da educação, garantindo formação inicial e continuada, além de salário e carreira compatíveis com sua importância social e com os dos profissionais de outras carreiras equivalentes.” (BRASIL, 2011b, p. 7).

Diante do contexto educacional problematizado, é notória, nas últimas décadas, a necessidade de se discutir as políticas destinadas ao ensino básico, no contexto brasileiro. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - (criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP), busca, então, representar a qualidade da educação, por meio da observação de dois aspectos: o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desenvolvimento dos alunos (aprendizado).

O IDEB é medido a cada dois anos e apresentado em uma escala que vai de zero a dez. A meta de qualidade é alcançar o índice 6, o mesmo resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE -, nota obtida pelos países que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo (BRASIL, 2011c).

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB – para as unidades da federação e para o país, bem como a Prova Brasil – para os municípios. Com base no último índice, de 2011, temos as seguintes aferições sobre a educação básica desde 2005:

Tabela 1 – IDEB - Resultados e Metas.

RESULTADOS DO IDEB NO BRASIL		
2005		
Ensino Fundamental		Ensino Médio
Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)	
3,8	3,5	3,4
2007		
Ensino Fundamental		Ensino Médio
Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)	
4,2	3,8	3,5

2009		
Ensino Fundamental		Ensino Médio
Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)	
4,6	4,0	3,6
2011		
Ensino Fundamental		Ensino Médio
Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)	
5,0	4,1	3,7

Fonte: Brasil (2011c).

Percebemos, pela tabela, que o ensino básico teve uma considerável melhora no nível fundamental, embora tenha se restringido somente aos anos iniciais e ainda não alcance os 6 pontos. Para os anos finais e o nível médio, o resultado é pífio e bem distante do índice mínimo de qualidade estipulada pela OCDE, o qual é parâmetro para nosso país.

Diante do cenário, o segmento de escolaridade é questionado em relação a inúmeros problemas, um deles é a sua identidade que oscila entre a finalização da educação básica e a preparação técnica para o mundo do trabalho. Em consonância, as políticas curriculares apontam, desde a década de 1990, para uma organização curricular em áreas de conhecimento, o que reescreve o trabalho em torno das disciplinas escolares, provocando demandas de integração. Em outro âmbito, a universidade forma professores em licenciaturas disciplinares, tornando a organização do trabalho pedagógico interdisciplinar um desafio.

Há, em decorrência, a preocupação por parte dos órgãos públicos voltados para a Educação e para a formação de professores, como o Programa de Iniciação à Docência, um dos programas da CAPES, por exemplo, que pode se mostrar um espaço para fomentar tensões produtivas em torno da parceria universidade-escola, das demandas interdisciplinares e do currículo do Ensino Médio.

No mesmo viés, em maio de 2009, o Ministro da Educação homologa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O documento revela que há muito a fazer para melhorar a situação educacional brasileira. Aspectos preponderantes como o acesso exclusivo de docentes por concurso público, a formação continuada articulada à prática educativa, a progressão na carreira e a

avaliação de desempenho devem estar vinculadas aos reais interesses dos docentes, melhorando a sua qualidade de vida ao longo da profissão.

Entretanto, embora o discurso governamental seja quase sempre politicamente correto no que tange à educação, percebemos que, somente há pouco tempo, estudos substanciais são empreendidos a respeito do debate das condições objetivas do professor, entendendo que tornar o trabalho docente pertinente ao contexto social contemporâneo, tanto para os profissionais já estabelecidos nas escolas públicas como para os jovens dispostos a exercer a docência, passa por melhoria substancial das condições de trabalho.

A proposta de linhas de ação, traçada pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2009a), por meio do Projeto Ensino Médio Inovador, parece apontar um norte para o contexto, no que se relaciona diretamente ao professor e aos alunos, ao compreender a importância de:

- a) melhorar as condições de trabalho docente e da formação continuada, com a escolha de professores titulados e com dedicação exclusiva para a atuação no programa;
- b) promover a formação continuada permanente, conforme o Plano de Capacitação do programa, por meio da Diretoria de Políticas de Formação (SEB) e da articulação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da CAPES;
- c) incentivar o uso do Portal do Professor, por meio do desenvolvimento do programa de capacitação e do intercâmbio dos profissionais envolvidos;
- d) apoiar as práticas docentes, a partir do acesso a instrumentos didático-pedagógicos que dinamizem as aulas, com material de apoio às práticas e recursos tecnológicos compatíveis com as exigências do mundo moderno;
- e) propor a criação de página virtual para cada escola, em que o professor e seus alunos possam transitar com mais agilidade e dinamismo, tendo o auxílio da Internet e de outras ferramentas de mídia;
- f) estruturar ambientes virtuais em cada escola de Ensino Médio com: equipamentos e sistemas operacionais compatíveis; equipe para manutenção dos sistemas e dos computadores; computador

portátil para cada professor e aluno participante do projeto; professor e alunos alfabetizados tecnologicamente.

Percebemos, nas propostas selecionadas, intenções que têm potencial para melhorar o cotidiano da escola, do professor e do aluno. A grande questão é a sua efetiva implementação, em um cenário nacional que se mostra oposto em relação ao tema, sobre o qual trataremos na próxima seção.

2.2 A VISÃO PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO AO PERFIL DO PROFESSOR

Para Costa e Oliveira (2011), os programas governamentais - nas esferas nacional, estadual e municipal – têm buscado o aprimoramento da educação e a garantia do ingresso e da permanência dos alunos na escola. Contudo, revelam um paradoxo: nesse mesmo movimento positivo de democratização educacional, há um negativo, revelado pela massificação do ensino.

A situação remonta um contexto histórico recente. Ao criar o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, oficializa-se a necessidade de expansão da primeira etapa da educação básica, que já acontecia, ampliando-se o contingente do Ensino Médio.

Considerando as informações a respeito do professor da educação básica apresentadas pelo INEP, no documento *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do censo escolar da educação básica, de 2007*, Costa e Oliveira (2011) explicam que não há professores habilitados em número suficiente para lecionar nas escolas públicas brasileiras, sobretudo, no Ensino Médio. Essa situação é crônica no Brasil; entretanto, a carência de professores intensifica-se a partir da década de 1990 com as reformas da educação e com a consequente ampliação do acesso à educação básica:

O ensino médio, com matrícula majoritariamente na rede estadual de ensino, [...] de acordo com os dados do INEP, apresenta expressiva ampliação. De 2.472.964 alunos da rede estadual de ensino em 1991, passaram-se para 7.163.020 matriculados em 2009. O mesmo crescimento não se verifica com a rede privada que, em 1991, contemplava 1.019.374 e recuou para 973.007 em 2009 (BRASIL, 2009a). Esses números nos permitem considerar que a maioria dos professores da última etapa está concentrada nas redes estaduais de ensino. São profissionais dos quais se cobram os mesmos requisitos de formação, mas que se encontram contratados e submetidos a distintas possibilidades salariais, carreira e condições de trabalho. (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 155).

Pelo fato de os estados e os municípios brasileiros terem autonomia para estabelecer diretrizes próprias em relação aos trâmites da educação, à carreira e à forma de remunerar os docentes, respaldados pelas competências constitucionais que incidiram no pacto federativo no Brasil, a partir de 1988, é imprescindível a discussão sobre as condições de trabalho e de emprego dos professores do Ensino Médio. Isso porque estes são levados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, sem o amparo necessário, por lhes faltar, muitas vezes, condições de trabalho adequadas.

Com a ampliação das matrículas, observa-se, então, uma grande demanda por professores nesse nível de formação, a qual, em 2009, conforme o INEP (BRASIL, 2009b), alcança a marca de 461.542. De acordo com as estatísticas, 351.642 professores pertencem à rede estadual de ensino, com maioria acima de 32 anos e do sexo feminino.

Em se tratando dos profissionais da educação, contemporaneamente, o que se percebe é a ampliação de suas funções diligentes na instituição, ao serem solicitados a cuidar das novas demandas, a participarem da gestão democrática da escola e a terem aumento quantitativo dos seus dias letivos. Assim, são levados a exercer funções cumulativas no labor docente - de agente público, de assistente social, de enfermeiro, de psicólogo -, para as quais, tecnicamente, não são preparados em sua formação inicial.

Além das circunstâncias, outro agravante da rede pública, em que se encontram 88,32% dos estudantes brasileiros, é que, embora a formação em nível superior seja uma exigência, reforçada pela Lei n. 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no último levantamento do INEP, 18.195 professores lecionam sem ter habilitação (BRASIL, 2009b):

Muitas são as demandas dentro e fora da sala de aula: cobrança constante de cumprimento de prazos, necessidade permanente de atualização, realização de inúmeras tarefas não remuneradas, como reuniões noturnas e em fins de semana e atividades realizadas em casa. Somam-se, ainda, a remuneração e o número de alunos por turma. Como corolário, o processo de trabalho realizado nas escolas públicas tem sofrido ampla precarização nas condições de sua realização. Essa situação é consequência da combinação entre baixa remuneração, desqualificação e fragmentação do trabalho do professor, perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social, heteronomia crescente com o arrefecimento “do controle do professor em relação ao seu trabalho” (MANCEBO, 2007, p. 470). (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 159).

Diante disso, compreende-se que as reformas educacionais propõem uma diferente maneira de organizar o trabalho no espaço escolar e o professor necessita adequar-se a esse contexto. O estudo realizado por Costa e Oliveira (2011), com base na literatura referente ao contexto da reforma educacional brasileira, nas últimas duas décadas e no conjunto de dados acerca do trabalho docente no Ensino Médio, disponibilizados, principalmente, pela PNAD/MTE e pelo INEP/MEC, identifica o seguinte: se por um lado a equidade social atingiu êxito, em 2009, por meio das 52.580.452 matrículas na educação básica, por outro, gerou, como efeito, a precarização do trabalho docente, incidindo na remuneração, na carreira e na jornada de trabalho do professor de Ensino Médio:

Pode-se inferir que os professores do ensino médio das escolas públicas compõem um grupo muito singular e que foi bastante fragilizado pelas reformas. Os professores da última etapa da educação básica em relação aos da educação infantil e do ensino fundamental têm: mais aulas, mais turmas, mais alunos, mais turnos e mais empregos. Esses elementos apontam que a precarização do trabalho docente no ensino médio tem suas singularidades. Tal compreensão sinaliza a necessidade de estudos que possam desvelar ainda mais quem são esses sujeitos e suas condições de trabalho. (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 166).

Sem dúvida, as premissas apresentadas enfatizam as novas propostas de ações governamentais que incidem no Ensino Médio: a ampliação da obrigatoriedade de 4 a 17 anos e a homologação das Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As propostas repercutem diretamente nos docentes e sinalizam para a reflexão sobre as condições de trabalho oferecidas aos professores dos diferentes sistemas e redes de ensino, embora pareçam, ainda, minimamente direcionadas à questão da formação continuada desse profissional, aspecto que será melhor discutido no próximo tópico de análise.

2.3 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

A preocupação constante com a formação continuada de professores de ensino básico no Brasil, nas últimas décadas, tem estado aliada às questões problemáticas da educação, discutidas, em âmbito nacional, pelas instituições privadas e governamentais. Muito provavelmente isso aconteça pelo fato

de o corpo docente ser percebido como um dos principais mediadores do conhecimento, quando se trata do processo de ensino e de aprendizagem.¹⁵

Os documentos oficiais privilegiam direcionamentos às instituições públicas e às privadas sobre como deve ser o tratamento norteador da educação básica nas escolas, bem como da formação docente. No que tange à língua portuguesa, esta é considerada um dos pilares dos conhecimentos específicos ligados à alfabetização, mantendo seu *status*, juntamente com outras disciplinas basilares, até o Ensino Médio.

A proposta pedagógica de trabalho de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a partir do PCNEM, em 1999, (BRASIL, 2000), tem uma organização curricular diferente dos moldes preconizados na antiga LDB. A maneira de trabalhar os conceitos e os temas norteadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não se restringe aos conteúdos considerados tradicionalmente como responsabilidade exclusiva de cada disciplina, disseminando objetivos educacionais comuns às diferentes áreas.

Por isso, de acordo com as orientações complementares dos PCN Ensino Médio (2002), essas mudanças necessitam de novos procedimentos metodológicos, denotando uma postura atitudinal diferenciada da equipe escolar e de cada professor. Os saberes disciplinares, nesse pressuposto, não se distanciam das linguagens de uso comum como também os saberes práticos não se divorciam “[...] de aspectos gerais e abstratos, de valores éticos e estéticos [...]” (BRASIL, 2002, p.10), permanecendo ligados às mundividências inerentes à condição humana.

Como extensão, as OCEM (BRASIL, 2006) preconizam que a organização curricular deva ser contemplada na escola, bem como na etapa final da educação básica. A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, apresenta aos professores o documento com a intenção de expor um conjunto de reflexões para a prática docente. O setor surge no intuito de suprir necessidades expressas por gestores das Secretarias Estaduais de Educação, por pesquisadores universitários, que investigam e

¹⁵ Para Soares (2001), as teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas - introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos sessentas e difundidas com maior vigor na prática da escola brasileira nos anos noventas -, marcam a importância de se entender a docência como mediadora do processo de ensino e de aprendizagem, em detrimento de ser apenas *transmissora* do conhecimento.

discutem questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas, bem como por professores da rede pública que vivenciam a educação na práxis:

[...] o currículo traz na sua construção o tratamento das dimensões histórico-social e epistemológica. A primeira afirma o valor histórico e social do conhecimento; a segunda impõe a necessidade de reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos. Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas. (BRASIL, 2006, p.07).

As OCEM (BRASIL, 2006) retomam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, na tentativa de apontar e desenvolver indicativos que possibilitem a oferta de subsídios didático-pedagógicos para a organização do labor docente, atendendo as demandas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para essa etapa da educação básica.

Também aprovado em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE -, uma proposta nacional do Ministério da Educação, tem como prioridade melhorar as condições educacionais do ensino básico, desde o nível infantil até o médio, em um prazo de quinze anos. Prevê várias ações, desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios, visando a identificar e a solucionar problemas, como os apontados nas seções anteriores, que afetam diretamente a educação brasileira, incluindo estratégias de combate a mazelas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade.

Dentre as ações, as que estão diretamente ligadas ao professor e à formação docente são:

- a) definir piso salarial nacional para os professores;
- b) estabelecer um sistema nacional de ensino superior à distância, visando a capacitar professores da Educação Básica pública que ainda não têm graduação, formando novos docentes e propiciando formação continuada;
- c) duplicar vagas nas universidades federais, ampliando e abrindo cursos noturnos, além de combater a evasão;
- d) realizar concursos públicos para ampliação do quadro de pessoal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e da expansão da rede profissional.

Ao analisarmos o documento, porém, parece-nos bastante discreto o direcionamento federal em relação à formação continuada dos professores. Em resposta a isso, a Secretaria do Estado da Educação - SEED, do Paraná, lócus de nossa pesquisa, adota o termo abrangente da proposta nacional, trocando apenas *plano* por *programa*, e consolida uma política pública centrada em ação específica para o corpo docente. A nosso ver, a SEED mostra uma proposta diferenciada da versão federal, uma vez que privilegia, para a formação continuada, ações que vão além do ensino à distância, pressuposto do programa da CAPES Universidade Aberta do Brasil - UAB.

O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE -, do Estado do Paraná, é idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério em 2004, a partir da concordância entre os gestores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR - e os representantes do Sindicato dos Professores Estaduais do Paraná – APP -, documentado na Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004.

Com o apoio da Lei n. 130, aprovada em 14 de julho de 2010, mas decorrente da anterior, supracitada, a SEED objetiva oferecer formação continuada permanente para o professor da Rede Pública de Ensino do Paraná:

Parágrafo único. O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica. (PARANÁ, 2010, p.01).

Segundo o documento, o PDE executa-se por meio de parceria entre as Secretarias de Estado da Educação – SEED, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e de Instituições de Ensino Superior – IES, como a Universidade Estadual de Londrina – UEL, na qual estabelecemos este estudo.

Quanto ao método, a formação continuada do professor, no PDE, pretende acontecer na integração de pesquisa e de discussões teórico-metodológicas, em atividades nas Instituições de Ensino Superior – IES, além de pressupor projetos de intervenção na Escola. Os estudos devem ser apresentados e discutidos com os professores da Rede Estadual de Ensino, por meio de ambiente

virtual interativo em grupos, denominados Grupos de Trabalho em Rede – GTR, orientados pelo professor PDE.

Os professores da Rede Estadual de Ensino que participam do GTR recebem pontuação para progressão na carreira de acordo com a Lei Complementar nº 103/2004, exceto o professor participante do PDE. Conforme a proposta, todas as atividades, estudos e produções do PDE darão prioridade à superação das dificuldades com que se defronta a Educação Básica das escolas públicas paranaenses.

As áreas de estudos do PDE, para o documento, correspondem às áreas tradicionais do Currículo da Educação Básica e, quanto ao Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, propõe-se que seja elaborado e implementado em conjunto com os professores orientadores das Instituições de Ensino Superior e a participação de professores das escolas, sendo implementado, de preferência, na escola de lotação do professor participante.

Há previsão, dentro do Programa, de a Secretaria de Estado da Educação publicar, distribuir e reproduzir os materiais produzidos pelo professor participante do PDE na Rede de Educação Básica do Estado, respeitando os direitos autorais, mas sem este ter acesso a valores relativos aos Direitos Patrimoniais. O docente poderá exercer seu direito de reprodução dos materiais de sua autoria, colocando-o à disposição do público, na forma e no local, bem como pelo tempo que desejar, de forma onerosa ou gratuita.

Para Cavalli (2007), trata-se de uma política de formação inovadora no Estado do Paraná, que busca aprimorar ações que visem à qualidade da educação. As estratégias são definidas a partir das necessidades da Educação Básica e abrangem desde os aspectos teóricos quanto práticos do conhecimento do professor, tendo em vista um nível de qualidade desejado para a educação pública do Estado do Paraná.

A autora defende que,

[...] pela necessidade de o professor desempenhar com competência seu papel de mediador do conhecimento, torna-se fundamental sua valorização profissional, por meio de políticas que se distanciem de meras capacitações fragmentadas e aligeiradas. O PDE se caracteriza por uma proposta de formação que assegura aos professores tempo livre para os estudos, reconhecendo-os como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem; propõe um rol de atividades que visam ao enfrentamento de problemas presentes na Educação Básica; proporciona aos professores o retorno às atividades acadêmicas por meio de parcerias com as Instituições de Ensino Público. (CAVALLI, 2007, p. 17).

Além disso, conforme o parecer da pesquisadora, o PDE contribui para a construção da identidade do professor. Nessa perspectiva, o processo identitário docente emerge da construção de sua imagem como sujeito historicamente situado em um contexto social e cultural mediado pelas necessidades circundantes. Assim, pelo fato de os docentes mobilizarem seus conhecimentos referentes às teorias da educação e da didática, por meio da análise pragmática de sua ação pedagógica e da interação com os outros pares, essa identidade apresenta uma dimensão tanto individual quanto coletiva:

Relaciona-se aos saberes adquiridos em sua trajetória de vida, em sua vivência particular, nas reflexões na prática e pela prática, aos saberes advindos de suas práticas pedagógicas cotidianas, assim como, aos saberes provenientes de uma interação entre sujeitos, de uma produção histórica e social. (CAVALLI, 2007, p. 14).

Com efeito, o PDE pode ser considerado um processo plural, em que o professor, ao interagir com outros sujeitos, em uma construção social de formação continuada, sociabiliza os saberes docentes com colegas de trabalho e do Programa, com os Grupos de Trabalho em Rede - GTRs ou com os orientadores das universidades públicas, parceiras no PDE.

Dessa maneira, entendemos que o PDE é uma das possibilidades de enriquecimento do contexto educacional brasileiro, apresentando uma política de formação continuada de professores que, embora não isenta de obstáculos ou de conflitos decorrentes do processo, nem com seus efeitos práticos já refletidos no IDEB, propõe um caminho para os docentes, da Rede Pública, manterem-se conectados às perspectivas acadêmicas que fomentem educação como transformadora e de qualidade.

Percebemos, diante do exposto, que a compreensão da realidade educacional brasileira torna-se preponderante, uma vez que os documentos oficiais

relacionados à reforma de ensino devem ser interpretados com o objetivo de discriminar suas contradições.

Destacamos, portanto, a importância de pesquisas que abordem a proatividade e o comprometimento dos professores, a sua reflexão crítica sobre o processo de educação no qual se inserem, bem como as demandas trazidas às escolas públicas contemporâneas.

Esses fatores preponderam, a fim de que se possa verificar se as condições educacionais objetivas e subjetivas (COSTA; OLIVEIRA, 2011) estão sendo substancialmente modificadas, para que o sucesso das reformas escolares seja, de maneira efetiva, atingido.

2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA MATERNA

O debate relativo à formação continuada de professores tem-se ampliado a diferentes segmentos da educação e do poder governamental. A Linguística Aplicada, por mais de três décadas, está pesquisando e implementando novos estudos, a fim de refletir sobre a “[...] estreita relação entre sucesso/fracasso escolar e a formação de professores.” (MAGALHÃES, 2008, p. 240). A análise é subsidiada pelas metodologias que favorecem as abordagens discursivas:

Uma abordagem analítica na qual as práticas discursivas figuram como os elementos mais importantes para a construção de relações sociais e de conhecimentos em sala de aula determina a adoção de referenciais teóricos que considerem que essas realidades podem ser criadas na interação. Não é apenas o conteúdo temático o que será objeto da análise, mas a própria linguagem. Assim, a pesquisa no nosso campo constrói também novos objetos de pesquisa importantes para a formação reflexiva do professor: as formas de estruturação de tópicos na construção do saber na aula (o discurso didático), as formas de simetria das relações sociais ou de re-socialização da fala do aluno (a análise da interação professor-aluno na aula), seus efeitos na aprendizagem (diversas perspectivas na análise do ensino em aulas de leitura, de redação, de gramática. (KLEIMAN, 2008, p. 22-23).

Embora a dimensão técnica da profissionalização docente, em todas as áreas do saber, tenha espaço no Brasil desde a década de 1970, somente no final do século XX é que surgem propostas concretas de educação continuada, não apenas como justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento, mas como

desenvolvimento profissional docente progressivo e continuado, em que o conhecimento humano está em constante reconstrução (MAGALHÃES, 2008).

As pesquisas sobre profissionalização do magistério passam, então, de uma perspectiva de tradição positivista, centrada em uma concepção ontológica que não leva em conta o sujeito da prática social investigada, para uma visão qualitativa e interpretativa de análise científica, em que se valida a importância de os significados do mundo social serem construídos, interpretados e reinterpretados pelo homem de maneira plural.

A generalização, por meio somente da quantificação de dados estatísticos, procedimento de coleta comum às pesquisas positivistas, por apresentar lacunas e por não evidenciar as particularidades e as especificidades da prática docente, torna-se parcial para a reflexão sobre o desenvolvimento profissional do professor.

Conforme Magalhães (2008),

Na formação inicial, o aluno-professor vive a dicotomia teoria-prática representada pela racionalidade técnica e, na educação continuada, o contato com as teorias inovadoras não garante o sucesso do profissional, que muitas vezes retorna à universidade para rever velhas teorias ou aprender novas “certezas” sobre o que e como ensinar. Na verdade, cursos nestes moldes não se encaixam com os propósitos da educação continuada [...] Geralmente, esses cursos oferecem ao aluno-professor um “pacote” de novidades e receitas que acabam por não transformar sua prática, pois a visão de mundo, homem, linguagem, ensino-aprendizagem são pouco modificadas. Em decorrência, percebe-se uma grande mudança no discurso do aluno-professor, que passa a acreditar em novos conhecimentos, sem apresentar, contudo, mudanças na sua prática. Em outras palavras, teoricamente, o aluno-professor sabe o que deve e, principalmente, o que não deve fazer; porém, há uma grande distância entre concepção e execução. (MAGALHÃES, 2008, p. 242).

De acordo com Moita Lopes (1995), equivocou-se, do ponto de vista epistemológico, quem acredita serem forma e conteúdo suficientes para preparar com fundamento o profissional docente, uma vez que o autor entende o conhecimento como processo e, dessa maneira, tanto o professor formador como o aluno-professor, em cursos de formação, precisam engajar-se na prática de produção do saber.

Gauthier (2006) também defende que o ofício de ensinar compreende um contexto em que se mobilizam vários saberes, por meio dos quais o

professor instrumentaliza-se, a fim de ter responsividade nas situações de interação educacional.

Magalhães (2008) menciona três tipos de conhecimentos enfatizados pelos estudiosos da área, que devem ser articulados entre si, para o professor tornar-se sujeito de sua prática: a) o conhecimento declarativo, referindo-se ao que o sujeito afirma conhecer, ao seu saber teórico que pode ou não estar internalizado; b) o conhecimento procedimental, denotando a consciência do processo, à forma como o profissional pratica seus saberes; c) o conhecimento condicional, refletindo a temporalidade e as razões de seu agir, o qual é construído no trabalho, no processo, não tendo regra nem receita.

Quanto aos modelos de formação, as pesquisas contemporâneas evidenciam a formação do profissional reflexivo, embora se verifiquem diferenças metodológicas e epistemológicas nesse agir científico:

Em oposição à racionalidade técnica, a reflexividade crítica não apresenta resultados prontos e genéricos de pesquisas realizadas por outros, mas envolve o professor no processo de pesquisa capacitando-o a refletir sobre a própria prática e a modificá-la conscientemente. O modelo reflexivo objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes. Assim, o seu propósito não é o de oferecer atividades que dão certo, como fórmulas mágicas, ou enfatizar um determinado conteúdo, "(...) a ênfase está no processo de construir a prática e não no produto da aula do professor." (cf. Magalhães 1994). Neste processo, o professor deixa de ser visto como um sujeito passivo cumpridor de tarefas e reproduzidor de receitas e fórmulas e passa a ser o sujeito da sua ação, que reflete na/sobre/ a ação visando a construção de novos significados para a sua prática. (MAGALHÃES, 2008, p. 245).

A partir da perspectiva apontada, Magalhães (2008) argumenta que o perfil do professor reflexivo não é e não pode ser *fabricado* pelas instituições de formação de professores com tradição na técnica positivista, uma vez que o processo não envolve somente o aspecto teórico do conhecimento e, sim, um trabalho holístico em torno de sua experiência de profissional da educação, mediado por um outro que o instigue a questionar os seus paradigmas em prol da construção consciente de seu labor.

Para a formação de professores sob o prisma de uma prática crítica e reflexiva, é considerada imprescindível a introdução de mudanças na teoria educacional a qual fundamenta, conforme Magalhães (2009), "[...] a organização

espaço-temporal e a pedagogia dos cursos de licenciatura e/ou formação contínua.”(MAGALHÃES, 2009, p. 45).

Nesse sentido, a autora identifica, no complexo contexto de trabalho do professor, em que “[...] reformas impostas são aliadas a pressões para implementações rápidas e sem apoio teórico, a pressões para desenvolvimentos tecnológicos imediatos, a complexidades familiares e comunitárias e a, frequentemente, baixos salários [...]” (MAGALHÃES, 2009, p. 46), a dificuldade de que novos modelos de ensino sejam bem-sucedidos.

Com o propósito de que uma mudança significativa aconteça, favorecendo um perfil profissional docente condizente às necessidades de uma sociedade contemporânea, consideramos necessária uma modificação na maneira como são produzidos os espaços em que o professor constrói sua identidade, redefinindo papéis e discursos.

Por esse caminho, a compreensão da linguagem na formação do professor aflora na capacidade descritiva, analítica e interpretativa que lhe permite ser sujeito de sua práxis, ao desconstruir as representações tradicionais e dramatizar um novo cenário, a partir de um contexto de formação inovador, em que teoria e prática equilibram-se, complementando-se.

Dentro do contexto educacional, parece que a grande dificuldade da efetivação desse perfil profissional esbarra, justamente, na relação entre a construção de teorias e a prática dos contextos de formação (MAGALHÃES, 2009). Nesse sentido, conforme a autora, o domínio da linguagem é ferramenta primordial na contextualização teórica, propiciando aos professores a criticidade e a reflexão necessárias para que façam suas escolhas no âmbito da prática.

Com base em pensadores como Vigotski, Bakhtin e Habermas, a pesquisadora toma as ações verbais “[...] como mediadoras e constitutivas do social, onde interagem múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros.” (MAGALHÃES, 2009, p. 49). Conforme o seu entendimento dessa questão, ao trabalhar com a formação de professores, é condição precípua compreender qual a imagem de si e dos outros que os docentes têm em relação à capacidade de *poder-fazer*, de *querer-fazer* e às *razões para agir*, intrínsecas ao processo de interação.

É imprescindível, portanto, compreender como os agentes da interação permitem visualizar, em sua linguagem, marcas contextualizadoras da

situação de produção, do horizonte social e da sua apreciação valorativa no tocante ao ato comunicativo do qual participam. Magalhães (2009) conceitua

[...] *representação* como uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; as normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocadas para avaliação, desconstruídas e revistas. (MAGALHÃES, 2009, p. 50).

A autora defende que as representações são formas de construção inseridas em um contexto social, histórico e cultural, envolvendo política, ideologia e teoria. Consequentemente, são paradigmas que refletem como se organiza o poder em uma determinada esfera discursiva.

Com essa acepção, a pesquisadora resgata a visão de que os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e realimentam a ‘ideologia do cotidiano’ - termo usado por Bakhtin (2006), para explicitar o domínio da palavra interior e exterior desordenado e ainda não fixado em um sistema. A ideologia do cotidiano é expressada por meio de cada um dos atos individuais, dos gestos ou das palavras, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos, como a moral, a arte, a religião, a ciência, cristalizem-se a partir dela, em uma interação dialética constante.

Também Magalhães (2009) expõe, então, o que considera como a compreensão de *representação* sob a ótica de uma pedagogia crítica:

- salientando a *relatividade* de todas as formas de significações, situando-as nas construções históricas e sociais, que tanto informam seu conteúdo quanto estruturam seus parâmetros ideológicos;
- trazendo à luz as operações (capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas), que organizam a forma como os textos são interpretados, usados e recebidos dentro de contextos e práticas;
- propiciando a conexão entre significações que operam em contextos educacionais particulares e em outros contextos culturais;
- sendo assumida como uma forma ética de agir, que embasa o relacionamento entre o *eu* e os *outros*, em práticas que não estejam desarticuladas da responsabilidade política e da ética. (MAGALHÃES, 2009, p. 51).

A partir do prisma proposto, é possível entendermos que, se os professores olharem para sua prática como outros de si, com o distanciamento e o

estranhamento necessários a uma reflexão acrescentadora, podemos, como docentes pesquisadores, criar um espaço em que haja a apropriação de novas práticas discursivas, por meio da interação com os pares, com a descrição e a avaliação das atividades de sala de aula e da aprendizagem, bem como “[...] a compreensão dos papéis dos participantes no questionamento e na construção colaborativa das significações [...]” (MAGALHÃES, 2009, p.52).

Essa atitude pode ressignificar nosso fazer docente e, possivelmente, modificar a nossa realidade de ensino circundante. Longe estamos de transformar o sistema educacional como um todo, no Brasil. Entretanto, algumas propostas que estão ao nosso alcance podem ser implementadas, como as que discutiremos no Capítulo II, em que apresentaremos projetos de pesquisa em formação docente, ligados ao Grupo FELIP e coordenados por Perfeito (2003; 2007; 2012).

3 DISCURSOS DESVELADOS NO CONTEXTO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Com base nos trabalhos de Bakhtin, Voloshinov e Foucault, [...] [a] concepção [de discurso dialógico] não é somente uma descrição de uma estrutura abstrata nem meramente uma teoria de linguagem, mas constitui-se em uma política de representação, em uma compreensão de como a linguagem é construída socialmente e de como ela produz mudança e é mudada na vida humana. Essa concepção identifica a linguagem como uma cena de conflito, em que o mundo está sempre/já na palavra. Essa noção pós-estruturalista da linguagem [...] é centrada em uma noção de discurso como um conjunto de sinais e de práticas que organiza a existência social e as práticas geradoras do sentido. (PENNYCOOK, 1998, p. 40).

Ao conceber a linguagem como prática geradora de sentidos, a nossa pesquisa nasce no Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina - UEL, o qual é criado em maio de 2000 pelos professores doutores Alba Maria Perfeito,¹⁶ Núbio Delanne Ferraz Mafra¹⁷ e Regina Maria Gregório,¹⁸ da área de Metodologia e Prática de Ensino do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas.

Cadastrado e certificado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP-CNPq), o Grupo FELIP está vinculado à linha de pesquisa de Ensino e de Aprendizagem, Formação do Professor de Língua Portuguesa e de Outras Linguagens, que contempla o Curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas -, a Especialização em Língua Portuguesa e o Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL, no qual cursamos o doutoramento.¹⁹

Pelo fato de ter preocupação constante com a formação do professor no processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, na vanguarda do preconizado pelos documentos oficiais, nacionais e do Estado do Paraná, o Grupo propõe estudos que se voltem a essa perspectiva, com foco no aporte teórico nominado pela Linguística Aplicada.

Para Moita Lopes (1994),

¹⁶ Professora Associada A do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas e do Departamento de Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Paraná. Brasil. perfetto_3@hotmail.com

¹⁷ Professor Adjunto do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas e do Departamento de Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Paraná. Brasil. nubiomafra@yahoo.com.br

¹⁸ Professora Associada C do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Paraná. Brasil. reginagregorio@sercomtel.com.br

¹⁹ Possui uma página para intercâmbio dos participantes do grupo no *Yahoo! Grupos*.

[...] a centralidade da linguagem no processo educacional é tal que a compreensão da sua natureza é essencial na formação de qualquer professor. Assim, as questões com as quais o lingüista aplicado vem se defrontando é de interesse para a formação de qualquer professor. (MOITA LOPES, 1994, p. 355).

Em nossa construção teórica, destacamos três projetos de pesquisa, coordenados por Perfeito (2003; 2007), os quais têm relação com o percurso de nossa análise e agregam professores em formação, graduandos do Curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina - UEL, bem como pesquisadores da Pós-graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL, em âmbito de mestrado e de doutorado, integrados à realidade das escolas da Rede Pública do Paraná e concentrados na região Noroeste do Estado.

Nesse rol de participantes do projeto, inserem-se, também, professores, sem vínculo com a IES, mas, em sua maioria, ligados ao Programa de Desenvolvimento de Educação – PDE, os quais, por motivos diversos, acolhem a proposta do Grupo.

A problematização dos projetos origina-se na grande demanda de professores em formação ou em formação continuada que se preocupam com o ensino de língua materna, em específico de gramática contextualizada, procurando integrá-la, sem artificialidade, às atividades de leitura e às de produção textual. Para isso, selecionam o gênero discursivo como eixo de progressão e de articulação curricular no ensino básico (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e os textos-enunciados, “[...] entendidos como objeto de ensino, visto serem estudados, lidos, falados, analisados como enunciados concretos e não, como gêneros.” (PERFEITO, 2013, p.3).

Conforme Motta-Roth (2007), nas

Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), os gêneros são a um só tempo recurso pedagógico e objeto de ensino. Essa normalização do conhecimento por meio de documentos oficiais sinaliza a existência de uma dinâmica de pesquisa e ensino em torno do conceito de gênero e que segue em direção à maturação do debate na área [...] essa dinâmica criou um rico aparato teórico interdisciplinar que convida ao debate sobre práticas discursivas a partir do conceito de gênero. (MOTTA-ROTH, 2007, p.08).

Essa postulação, de acordo com Perfeito (2012), em âmbito teórico, percebemos em estudiosos como Travaglia (2001), Britto (1997), Possenti (2002),

Moura Neves (2002), Antunes (2000), entre outros pensadores que, desde as últimas décadas, empenham-se na tentativa de propalar o estudo de aspectos gramaticais da língua de forma reflexiva e contextualizada nas práticas discursivas, materializadas nos enunciados.

Para Perfeito (2012), o modo como se estuda a gramática, geralmente, ainda se apresenta sem a prática reflexiva para os alunos em sala de aula. Defende que, apesar de existirem estudos teóricos conhecidos pelo corpo docente, direcionando a abordagem de ensino que privilegiem a concepção de linguagem como interação, é possível notar, como professora de Metodologia e de Prática de Ensino, além de Supervisora de Estágios de Língua Portuguesa, a grande dificuldade dos professores da educação básica em dominar e em relacionar a teoria à prática.

Conforme a pesquisadora, a reflexão gramatical, no intuito de auxiliar na articulação e na progressão dos conteúdos, torna-se fonte de maior firmeza e concretude em seus trabalhos de transposição didática. Dessa preocupação, surgem os projetos de pesquisa, vinculados ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas – CCH/LVC, à Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – PROPPG/UEL e ao CNPq, do qual participamos:

- a) *Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema* (2003 a 2007);
- b) *Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textos* (2007 a 2011);
- c) *Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica* (2012, em andamento).

Nos projetos, de modo geral, adotamos a tendência de pesquisa em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1992), cujo cerne do processo dialético de ensinar e de aprender concentra-se em dois modos de investigação: a pesquisa de diagnóstico, em que focalizamos os acontecimentos da sala de aula, e a pesquisa de intervenção, em que vislumbramos uma possibilidade de modificar a situação existente em sala de aula.

Nos dois modos, o tratamento dos dados é efetivado de maneira qualitativa, cuja geração das informações tem natureza etnográfica: em que narramos descritivamente os padrões característicos do cotidiano do professor e do

aluno, considerados sujeitos sociais (MOITA LOPES, 1992), no intuito de compreender as diferentes formas de ensinarmos e de aprendermos a língua.

Conforme Pennycook (1998), fundamentado em Simon e Dippo (1986), para que um trabalho etnográfico seja crítico, ele demanda:

- 1) Uma problemática que pretenda revelar práticas sociais como formas de ação e de significado produzidas e reguladas;
- 2) meios pelos quais ele possa ser levado para a esfera pública para promover a crítica e a transformação da sociedade;
- 3) ter um elemento auto-reflexivo que permita abordar o caráter situado da pesquisa estando ela localizada em determinadas formas históricas e institucionais particulares. (PENNYCOOK, 1998, p. 44-45).

Nesse prisma, nós, pesquisadores, comportamo-nos como observadores participantes, ao desenvolver investigações, por meio das quais possamos descobrir: o que acontece no contexto específico de investigação; como os eventos são organizados e como são vistos pelos professores e pelos alunos; quais as suas idiossincrasias em comparação com contextos diversos de aprendizagem; além de outras questões que viabilizem, não a categorização prévia, mas o norte para o nosso estudo.

A tentativa é realizar a pesquisa de forma crítica, porque, “Analisando o modo como o poder e a ideologia estão inscritos no discurso, podemos chegar à consciência crítica da maneira como a língua reflete e constrói a desigualdade social.” (PENNYCOOK, 1998, p. 43).

Assim, preocupamo-nos com o processo de interação discursiva em sala de aula, em que a análise dialógica do discurso proveniente dos atores sociais é material fecundo para a nossa reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Moita Lopes (1992), o qual preconiza que

[...] talvez a grande tendência hoje seja o chamado movimento do professor pesquisador, em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de investigador crítico de sua própria prática. É o que também se chama de pesquisa-ação, que pode ser entendida de dois modos: a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica sobre o seu trabalho. (MOITA LOPES, 1992, p.13).

Entendemos, então, que a sala de aula é um lugar complexo de interação social. Nessa perspectiva, reconhecemos serem os sujeitos do processo pesquisado, de alteridade e dialético, como multifacetados, paradoxais e imbuídos de diferentes discursos (PENNYCOOK, 1998), que precisam ser compreendidos como tal no tipo de abordagem analítica que nos propomos.

Logo, a nossa tentativa é a de trabalhar, como linguistas aplicados, sob uma abordagem crítica que perceba o entorno pesquisado com maior preocupação social e cultural, buscando a realização de modificações que possam acrescentar à realidade vivida nas escolas.

Como defende Pennycook (1998), “[...] uma linha de trabalho que procure sempre tanto criticar quanto transformar; que busque envolver-se num projeto moral e político que possibilite a realização de mudanças.” (PENNYCOOK, 1998, p. 25).

No sentido proposto, a noção de linguagem também tem sido repensada, tanto na área de Linguística Aplicada, como fora dela, com inspiração na crítica pós-moderna – tomada no sentido de transformadora de uma realidade pautada no desigual. O discurso é visto como o lugar em que as subjetividades são produzidas e materializadas em vozes assonantes e dissonantes, fazendo emergir espaços múltiplos e contraditórios.

Conforme Almeida Filho (2009), a escolarização privilegiada pelo atual sistema acontece por meio de estudos no currículo de (re)conhecimento: dos fenômenos sociais, econômicos e da natureza, bem como do processo matemático e linguageiro. Com efeito, a análise da

[...] dimensão da linguagem é basilar por servir a todas as outras áreas de estudos do currículo. Ela constrói a experiência de (re)conhecer os fenômenos da natureza, os fenômenos sociais e bastante da experiência com as dimensões, formas, quantificações e os cálculos numéricos. Nesse sentido ela é macro-curricular. É através da sua ação e das representações que articula que permite aos escolarizados a grande (re)construção do conhecimento nas áreas curriculares (e eventualmente nas disciplinas), no âmbito da cultura geral, portanto, e no âmbito do auto-conhecimento (dando conta de quem se é, do que se deve ou não fazer para a felicidade pessoal e o bem-estar coletivo). Trabalhar para desenvolver capacidades da linguagem significa contribuir fundamentalmente para o sucesso da escolarização. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 63).

Nesse pressuposto, trabalhar a língua materna, levando em consideração o contexto social, histórico e cultural, é possibilitar o reconhecimento

de suas variantes, permitindo ao aluno dominá-las e transitar entre elas, ao estar preparado para qualquer interação comunicativa, com estilos e variedades diversos. (ALMEIDA FILHO, 2009; KRAEMER, 2003). Para que haja esse movimento, é necessário propiciar experiências que aprofundem o conhecimento da língua, possibilitando o aperfeiçoamento de seu uso linguístico.

Concordando com Almeida Filho (2009), acreditamos que os projetos desenvolvidos pelo Grupo FELIP preconizam a reflexão sobre como os professores de língua materna, hoje, estão propensos a:

- a) entender as necessidades dos contextos comunicativos, compreendendo como os procedimentos e os recursos de diferentes métodos podem auxiliar ou não no desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem em sala de aula;
- b) saber diagnosticar quais práticas metodológicas são adequadas ou não para o processo, priorizando as que desenvolvam a reflexão sobre o entorno social do aluno;
- c) perceber os alunos como sujeitos sociais, em processo de humanização, os quais precisam ser comprometidos com o aprender;
- d) importar-se com a afetividade no aprendizado dos alunos, sendo amadurecida gradativamente, conforme o processo de ensino;
- e) conceber o ensino de língua materna como uma rede complexa, estando muito além das questões gramaticais e metalinguísticas.

Na próxima seção deste capítulo, empreendemos uma breve reflexão sobre o contexto do estudo da gramática nas últimas décadas, o qual, muito discutido, ainda é motivo de preocupação no seio docente, pela materialização em sala de aula. A constatação encaminha-nos à pesquisa em Linguística Aplicada, focalizando a análise linguística à contextualização das práticas languageiras.

3.1 O ENSINO GRAMATICAL: UMA ARENA DE DEBATES.

As reflexões voltadas para o ensino e para a aprendizagem de língua materna são inúmeras. Efeito disso, temos os estudos nas áreas da linguagem e do ensino de línguas, buscando contribuir para a mudança das práticas escolares e permitindo uma visão muito mais funcional da questão: a consciência

dos fenômenos enunciativos e a análise dialógica dos textos. As pesquisas demonstram que coadunar o trabalho linguístico - epilinguístico e metalinguístico - das características pertinentes de uma prática discursiva, é bastante profícuo para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita.

Apesar de entendermos as atividades epilinguísticas como prática fundamental para o ensino de gramática, segundo os próprios PCNs (BRASIL, 2000), ainda são comuns situações em que os professores veiculam somente concepções de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, por meio de práticas dissociadas da realidade comunicativa do aluno.

Nesse sentido, *saber gramática* corresponde a conhecer as normas estabelecidas por especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores, para *o bem falar e escrever*, dominando-as tanto nocionalmente quanto operacionalmente. Sob essa ótica, “[...] afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso são desvios, erros, deformações, degenerações [...]”(TRAVAGLIA, 2001, p.24).

Uma grande parte dos professores prescrevem normas ou descrevem o sistema da língua como se essa fosse um produto acabado, do qual o aluno se apropria para se comunicar, quando, na verdade, ele sofre as ações da linguagem e também age sobre a língua (GERALDI, 2002).

Ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente linguísticos, esse culto à norma do *Certo* e do *Errado*, de acordo com Travaglia (2001), cria preconceitos variados, por se fundamentar em modelos, muitas vezes, enganosos, como: purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (de natureza econômica, política, cultural), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e histórica (tradição).

Para Faraco (2006), o caminho para desmitificar o preconceito em torno do ensino de gramática é entender um pouco da história desta que ele denomina como “bicho-papão” de nossa vida, tanto nos bancos escolares quanto no papel de professores de língua materna. Desde a criação da gramática - da forma como a conhecemos hoje - pela cultura greco-romana, até a gramática das línguas modernas, seu estudo e aplicação são pontuados por fatores políticos, jurídicos, filosóficos, linguísticos, sociais, econômicos e religiosos.

Em cada momento da história, um determinado modelo de gramática é adotado, conforme o objetivo dos que dominam culturalmente o povo. Se o estudo

de língua entre os gregos e os romanos, por exemplo, visa ao domínio das habilidades de certos tipos de fala e de escrita, a gramática está subordinada àquele objetivo maior, subsidiando esse desenvolvimento ao fazer a reflexão sobre as estruturas da língua, sobre os padrões sociais de correção e sobre os recursos retóricos com vistas a melhor manejar a fala e a escrita.

No Brasil, segundo esse autor, consolida-se o modelo medieval de ensino de língua, instaurado no país no século XVI com as práticas pedagógicas dos jesuítas. Esse modelo é herança latina do famoso gramático Prisciano, o qual faz uma síntese em sua obra da tradição greco-romana, tornando-a o grande paradigma no que concerne à gramática pedagógica até os dias atuais.

Embora seja um manancial cognitivo, esse modelo gramatical, denominado atualmente de *gramática tradicional*, para Faraco (2006), tem-se mantido estagnado na prática desde a sua criação, ganhando, assim, um caráter artificial, normativo, porque se afasta da língua viva do cotidiano e só é mantido, no curso da história brasileira desde suas origens, pelo apego elitista e conservador de construir uma nação branca e europeizada, distanciando-se da população etnicamente mista e daquela de ascendência africana. Em busca da lusitanização, artificializa-se nossa referência linguística e cria-se um distanciamento entre a norma padrão real e a norma cultuada.

Essa prática equivocada gera críticas como as de Bagno (2001), o qual discorre sobre a mitologia do preconceito linguístico e acusa a gramática de ser um desses mitos. Ele parece posicionar-se contra o ensino da gramática normativa e trabalha o seu conceito com uma metáfora: compara a língua a um rio caudaloso, longo, largo, que nunca se detém em seu curso; e a gramática normativa a um *igapó*, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, renova-se incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia.

Percebemos, no discurso do autor, o conceito equitativo entre *gramática* e *gramática normativa* como sendo um aspecto único. Entretanto, o conceito de *gramática* não pode ser generalizado e tomado simplesmente como um *igapó estagnado*. O equívoco pode levar os desavisados à generalização falsa de que se deve abolir gramática em sala de aula. Se fizermos isso, correremos o risco de desconstruir um preconceito linguístico para construir outro: a discriminação do

ensino de gramática na escola. Com efeito, é preciso que reflitamos a respeito do que se entende por gramática ideal e por gramática real.

A gramática ideal diz respeito à norma culta como *deveria ser*, de acordo com as concepções tradicionais, em que o ensino, ao invés de incentivar o uso de habilidades linguísticas do aluno, age como um inibidor do fluxo natural da expressão e da comunicação dele, criando, muitas vezes, um sentimento de incapacidade, de incompetência.

A gramática real, por sua vez, é considerada a gramática que rege uma modalidade de língua efetivamente falada pelas classes cultas brasileiras, a qual se distancia, para Bagno (2001), de um *ideal* linguístico inspirado no português de Portugal, das opções estilísticas dos grandes escritores do passado, ou das regras sintáticas que mais se aproximem dos modelos da gramática latina.

Em vista disso, a execução de um projeto que privilegie os diversos prismas que assume a gramática de uma língua faz-se necessária à prática docente, visto que há várias concepções de gramática e, ao trabalharmos cada uma dessas, poderemos ter resultados distintos em sala de aula, atendendo a objetivos diversos.

De acordo com Travaglia (2001), na linha tradicional, temos a *gramática normativa*, aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, como uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade. Tudo o que está em desacordo com esse padrão é “errado” ou não-gramatical e o que está de acordo é “certo” ou gramatical.

Já a *gramática descritiva* (TRAVAGLIA, 2001) é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de seu uso, trabalhando com qualquer variedade da língua.

Conforme Travaglia (2001), é comum as gramáticas descritivas receberem nomes ligados às correntes linguísticas segundo as quais foram construídas: gramáticas estrutural, gerativo-transformacional, estratificacional, funcional, assim por diante.

No entanto, para esse autor, o usuário da língua precisa saber muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa, muito mais do que aquilo de que a teoria linguística trata ao estudar os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe.

É necessário ter uma concepção de gramática que considere a língua como um conjunto de variedades, usadas por uma sociedade, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa na qual o usuário da língua esteja engajado, ao perceber a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais possa lançar mão ao falar e escrever.

Franchi (1991) defende a ideia de que a “*Gramática* corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.” (FRANCHI, 1991, p. 54). Saber *gramática* depende apenas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.

Nessa concepção de gramática, não há o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento às normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que será melhor alcançada usando-se outros recursos.

Por essa razão, costumamos denominar essa concepção de *gramática internalizada*, pois nela a linguagem é reflexo de um contexto sócio-histórico-ideológico, o qual constitui e dá forma ao que entendemos por competências gramatical, textual e discursiva, possibilitando a competência comunicativa.

É nesse contexto que se criam as condições propícias para o surgimento de um estudo gramatical que se ocupe das manifestações linguísticas produzidas pelos falantes de uma língua em situações concretas, sob determinadas condições de produção. Logo, é preciso atender às necessidades textuais em que se concretiza a comunicação. Por isso, talvez, não seja cabível questionar o porquê de se ensinar gramática ou para quê, mas sim como ensiná-la.

Staub (1987) defende a ideia de que negar a necessidade do ensino da gramática implica a negação da própria sistematicidade da língua portuguesa. Para ele, todo ensino deve ser gramatical, porém isso não significa o domínio de nomenclaturas, de regras e de exceções, mas sim a capacidade de concatenar, de

combinar, de falar, de ler e de escrever com clareza e eficiência de acordo com regras interiorizadas.

Possenti e Ilari (1987) afirmam que uma distinção clara entre os três conceitos de gramática - normativa, descritiva e internalizada - eliminará a ilusão de que *gramática* significa uma coisa só, ou que a língua é uma estrutura uniforme. Essa noção, conforme os autores, é o primeiro passo para a criação de uma nova imagem que o professor e a sociedade fazem do ensino de língua materna.

A sugestão de Possenti (2002) é a de que, primeiro, a escola priorize o ensino de gramática, partindo da internalizada, passando pela descritiva e, se necessário, findando na normativa; segundo, o aluno domine efetivamente o maior número possível de regras, tornando-se capaz de se expressar nas mais diversas circunstâncias, de acordo com as exigências e com as convenções das circunstâncias. Para que isso aconteça, “[...] o papel da escola não é o de ensinar uma variante *no lugar* de outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’.” (POSSENTI, 2002, p. 83).

Ao recuperarmos a ideia crítica de Bagno (2001), em relação ao ensino de gramática, é interessante explicitarmos que esse autor cita Perini (1997), como sendo um defensor do não ensino de gramática com a finalidade de os alunos escreverem, lerem, ou falarem melhor. Todavia, é possível perceber com maior propriedade em *Gramática Descritiva do Português* a posição advogada por Perini (2000). Segundo ele, realmente o estudo da gramática não é fator único à aquisição da leitura e da escrita, mas elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno. Esse pesquisador analisa o ensino a partir de três componentes: o de *aplicação imediata*, o “*cultural*” e o de *formação de habilidades*.

O *componente de aplicação imediata*, para Perini (2000), corresponde aos conhecimentos que serão imediatamente úteis na vida profissional ou cotidiana dos alunos. O *componente “cultural”* é aquele em que, segundo o autor, o conhecimento não parece ter alguma aplicação visível à vida prática, mas é considerado essencial à formação do indivíduo, situando-o em relação à sociedade humana e à sua evolução em todas as áreas do conhecimento. Por fim, menciona o *componente de formação de habilidades intelectuais* de observação e de raciocínio os quais propiciam ao aluno ser um cidadão que sabe pensar por si só.

Ao analisarmos a relação da gramática com esses três componentes, percebemos o que ela tem a oferecer no âmbito de cada um. Para Perini (2000), a importância da gramática fica bem reduzida no primeiro componente, o da aplicação imediata, porém de modo algum nula. É o caso de haver necessidade de encontrar o significado de um verbo, por exemplo, no dicionário e ter consciência de que nesse compêndio essa classe de palavras encontra-se no infinitivo e não flexionada. Ou, ainda, quando a falta de conhecimento gramatical causa embaraço na escrita, promovendo ambiguidade pelo mau emprego tanto do significado das palavras quanto da forma do texto (sintaxe, pontuação, termos com várias acepções, entre outros). Logo, o conhecimento de gramática tem aplicação imediata.

No tocante ao segundo componente, denominado por Perini (2000) como “*cultural*”, o estudo de gramática também é importante, porque é uma aplicação da linguística, uma ciência social cujo objeto de análise é a linguagem, o mais básico dos fenômenos sociais, que permeia todas as atividades de uma sociedade.

Consoante o autor, a formação gramatical é defensável no ensino básico como parte de sua formação geral. Além disso, contribui para o conhecimento da própria nação, pois é importante refletirmos realmente sobre os meandros de nossa língua, tendo consciência de que é uma das formas de nosso povo ser reconhecido como tal e um dos instrumentos pelos quais mantemos nossa cultura e nossa identidade. Para isso, é necessário que tenhamos educação suficiente, a fim de conhecer e usar o idioma, desenvolvendo a competência linguística, ao acessar o maior número de informações possíveis para o seu uso.

Quanto ao terceiro componente, de acordo com Perini (2000), a *formação de habilidades intelectuais* é o lugar em que os estudos gramaticais têm mais a oferecer, mas também, na prática, mostram-se mais nocivos. Pelo fato de as capacidades de raciocínio, de observação, de formulação e de testagem de hipóteses – *independência de pensamento* – serem essenciais para a formação de sujeitos críticos, é nesse setor que o estudo de gramática pode dar a sua contribuição mais relevante. E é justamente nesse setor que nosso sistema educacional se tem mostrado particularmente falho, uma vez que os alunos não estão sendo estimulados a desenvolver a competência de reflexão na linguagem, a organizar, a relacionar, a interpretar e a inferir adequadamente.

Faraco (2006) posiciona-se de maneira bem clara no que concerne a essa questão:

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma padrão. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio da fala e da escrita. E conhecer a norma padrão é parte integrante do amadurecimento das nossas competências lingüístico-culturais. O lema aqui deve ser: **reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma padrão sem normativismo**. (FARACO, 2006, p. 25, grifo do autor).

Logo, o estudo de gramática só poderá ajudar na formação das capacidades mencionadas, se o professor perceber essa disciplina como um momento de pesquisa e que oferece um campo privilegiado para o exercício de atividades linguísticas.

Geraldi (2002) define-as como atividades realizadas pelo usuário da língua, objetivando estabelecer uma interação comunicativa e que lhe possibilita a construção do seu texto de modo a adequá-lo à situação, aos objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do assunto e do tema.

Conforme Travaglia (2001), pelo fato de o falante fazer, neste caso, uma reflexão sobre a língua automaticamente, em que seleciona recursos linguísticos e os organiza na construção ou reconstrução textual, utilizando sua gramática internalizada, podemos relacionar essa prática à gramática de uso ou, conforme o autor, à *gramática implícita*. Ainda em relação às atividades linguísticas, Geraldi (2002) classifica-as em epilinguísticas e metalinguísticas, as quais refletem sobre a língua, com focalizações diferentes.

Nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza, quer se refira a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos. No entanto, não haverá, nesse momento, preocupação com a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. Nas situações comunicativas em que nos questionamos sobre qual a variante linguística a ser utilizada, qual a adequação vocabular, as intencionalidades do texto, as possíveis inferências, entre outros, estamos utilizando conhecimentos epilinguísticos.

Travaglia (2001) afirma que essa atividade pode ser ou não consciente. Se não o for, aproxima-se da gramática de uso, se o for, da gramática

reflexiva que, para o autor, consiste nas atividades de observação e de reflexão relacionadas à língua que tencionam identificar a constituição e o funcionamento desta, por meio das evidências linguísticas, a fim de explicitar como é a gramática implícita do falante.

Nesse sentido, se o objetivo é infundir maior qualidade ao uso da linguagem, percebemos a importância de desenvolver essas atividades em sala de aula, porque possibilitam o planejamento de situações didáticas que instiguem à reflexão sobre os recursos expressivos da língua, como caminho para os alunos tomarem consciência e aprimorem o controle sobre a sua produção linguística.

As atividades devem ser realizadas, principalmente, por meio de enunciados reais, de gêneros, partindo do “[...] pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais e de que os indivíduos apropriam-se dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles.” (BRASIL, 2000, p. 43).

Quanto às atividades metalinguísticas, Geraldi (2002) define-as como aquelas que estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e da sistematização de elementos linguísticos, não estando vinculadas necessariamente ao processo discursivo. Trata-se, dessa forma, da utilização ou da construção de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua.

Nessas atividades, há a análise consciente dos elementos da língua, ensejando a explicitação de como é constituída e como funciona nas diferentes situações de interação comunicativa. Dessa maneira, Travaglia (2001) reitera que todos os estudiosos e os especialistas da língua fazem metalinguagem, relacionando-se diretamente com o que ele denomina de *gramática teórica*, na qual os estudos linguísticos voltam-se para a língua, buscando explicitar sua estrutura, sua constituição e seu funcionamento.

De acordo com Geraldi (2010), trata-se de pensar a gramática como uma teoria de descrição do funcionamento da língua, como o estudo das propriedades da linguagem humana. Para o autor, é indiscutível o valor da teoria para entendermos os fenômenos. Contudo,

Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). (GERALDI, 2010, p. 186).

Por meio dessa discussão, é possível resgatar o que o Círculo de Bakhtin preconiza (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), entendendo suas postulações e ratificando o que os linguistas elencados nesta seção defendem:

A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em conseqüência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 128-129).

Percebemos, nesses pressupostos, a crítica às duas orientações do pensamento filosófico-lingüístico: o subjetivismo idealista, representado em especial pelo pensamento de Wilhelm Von Humboldt e Karl Vossler; e o objetivismo abstrato, notoriamente conhecido pela obra de Ferdinand de Saussure.

O primeiro modelo de análise centra-se no ato de fala como pilar da língua, marcado pelas leis do psiquismo individual. Essa tendência caracteriza-se por considerar a criação linguística análoga à artística e a língua um produto acabado, um sistema estável, instrumento pronto a ser usado pelo falante.

O segundo modelo, que também vê a língua como produto, preconiza que o centro organizador de todos os fatos lingüísticos situa-se no sistema lingüístico (formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua). Nessa concepção, as enunciações são estruturadas a partir de traços idênticos, normativos, que

possibilitam a unicidade de uma determinada língua e sua inteligibilidade por todos os locutores de uma mesma comunidade linguística.

O Círculo submete essas correntes a uma rigorosa crítica epistemológica, demonstrando que o objeto de cada uma delas, ao reduzir a linguagem ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista) ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato), constitui, por si só, um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico.

Para Bakhtin/Volochínov (2006), separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial é um grande equívoco, pois não é possível fundamentar estudos de natureza linguística atendo-se apenas a frases isoladas, fechadas e monológicas, ignorando o contexto em que a enunciação ocorre.

De acordo com os pensadores, as regras da língua naturalmente existem, porém seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo, pois se assim o fosse, não haveria possibilidade de as pessoas criarem a si próprias e o mundo.

Dessa forma, existem sempre modos diferentes de falar, muitas *linguagens*, constituídas pelo extralinguístico, refletindo a diversidade da experiência social. Logo, podemos considerar a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal, sendo transmitida, não como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal.

Sem dúvida, essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produção e de interpretação de textos, porque abrimos espaço para o desenvolvimento de estratégias na resolução das questões que se colocam como problemas, buscamos alternativas, verificamos diferentes hipóteses, comparamos pontos de vista.

É por isso que, quando pensamos e falamos sobre a linguagem, realizamos uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Esta ação é definida por Geraldi (2002) como de cunho epilinguístico (em que se analisa o uso de recursos expressivos em função das atividades linguísticas) e metalinguístico (em que se analisam os recursos expressivos que propiciam a construção de noções, por meio das quais é possível categorizá-los).

Para o autor, ao criar condições à interação comunicativa em sala de aula - seja por meio da leitura, seja por meio da produção de textos ou de ambas as

situações -, é na interioridade dessas práticas e a partir delas que a análise linguística acontece:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter-se a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 2002, p. 189).

Por meio da reflexão apresentada, sobre a arena em que se posiciona o ensino contemporâneo de gramática, apresentamos, nas próximas seções deste capítulo, as duas pesquisas que fundamentam, na perspectiva da Linguística Aplicada e da análise linguística, a nossa análise do processo de reflexão docente da educadora, sujeito de nossa investigação.

3.2 O NOVO OLHAR PARA O VELHO PROBLEMA

A primeira proposta de pesquisa, *Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema*, encaminhada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPPG e aprovada em novembro de 2003, é premissa para o encadeamento dos subsequentes. Ela foi desenvolvida a partir de 2004 e teve seu encerramento em 2007.

O objetivo do projeto, de acordo com Perfeito (2003), consiste em:

- a) buscar o sucesso da parceria entre a Universidade Estadual de Londrina – UEL (docentes, alunos de graduação e de pós-graduação), a Universidade do Centro Oeste - UNICENTRO (docente e alunos de graduação) e professores do Ensino Fundamental da Rede Pública do Paraná, municipal e estadual;
- b) realizar pesquisa qualitativa, de diagnóstico e de intervenção, com base etnográfica, investigando as ações do professor e do aluno nas aulas de língua materna, sob a ótica da Linguística Aplicada e da Análise Dialógica do Discurso;
- c) refletir a respeito das diferentes formas de ensinar e de aprender a língua materna, focalizando a análise linguística como suporte

para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção textual.

Em seu relatório final, depositado na Divisão de Cadastro e Acompanhamento da PROPG – UEL, consta a participação de trinta e um integrantes no processo de estudo,²⁰ com carga horária de 120 h/a, sendo a da coordenadora, Alba Maria Perfeito, de 220 h/a.

À equipe de doutorandos, de mestrandos, com supervisão da coordenadora, cabe acompanhar e orientar o trabalho dos discentes da UEL e dos docentes da rede pública e privada, participando, também, das atividades propostas para o desenvolvimento do projeto voltado aos dois ciclos do Ensino Fundamental.

Justificamos a escolha do momento de ensino selecionado pelo fato de que os docentes participantes do projeto atuam nessa etapa de escolarização. A partir da pesquisa de diagnóstico, há o apontamento, por parte da equipe de pesquisadores, para a proposta de intervenção ser direcionada à fase final de cada ciclo.

Ainda no tocante à justificativa, o projeto é construído, partindo da premissa de que a pesquisa de Linguística Aplicada precisa ser socialmente engajada:

Como linguistas aplicados, precisamos não só nos percebermos como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos, mas também precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses. Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e com o mundo em que vivemos, [...] é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos. (PENNYCOOK, 1998, p. 46).

Nesse sentido, o projeto procura evitar a adesão dos docentes da escola pública de modo superficial, comum aos modismos pedagógicos relativos ao aprendizado de língua materna, em específico, de gramática. Também, persevera na busca de um ensino com base na análise linguística e em suas relações com a

²⁰ Divisão de Cadastro e Acompanhamento. Relação de Pesquisas Cadastradas. **Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina** – **PROPPG/UEL**. Disponível em: <https://www.sistemasweb.uel.br/system/pes/pdf/pes_pesquisa_03473.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2012.

escrita, mostrando o funcionamento da linguagem, por meio dos usos efetivos de sentido, determinados discursivamente:

Precisamos repensar o que queremos dizer quando nos referimos à linguagem, investigar as circunstâncias específicas que nos levaram aos nossos conceitos atuais e ver como, ao adotar uma concepção de discurso como um conjunto de sinais e práticas que organizam a existência e a (re)produção sociais, podemos conceber a linguagem como fundamental tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e nós mesmos. Da mesma maneira, precisamos repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos. (PENNYCOOK, 1998, p. 46-47).

A pesquisa procura discutir - tanto entre os membros do grupo de pesquisa, com vínculos interinstitucionais, como entre professores da escola pública - em busca de formação continuada -, as possibilidades de diagnóstico e de intervenção nas séries finais de cada ciclo do Ensino Fundamental, para os processos de leitura, de análise linguística e de produção textual, via gêneros discursivos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). Estes são considerados instrumentos pertinentes, de acordo com a Teoria de Análise Dialógica do Discurso que a pesquisa segue, para a progressão e para a articulação curricular.

Para Perfeito (2003), os autores do Círculo de Bakhtin centram seus estudos na enunciação dialógica, considerada todo ato de fala (escrita), único e não reiterável, produzido pelas interações sociais. O gênero, então, é visto como um conjunto de enunciados relativamente estáveis, que circula (e é produzido) pelas diferentes áreas de atividades humanas, o qual se caracteriza pela dimensão: do conteúdo temático, visto como o objeto de sentido, avaliativamente construído; da construção composicional, com elementos de estrutura comunicativa e semiótica; do estilo, em que se manifestam os recursos linguístico-expressivos de regularidade do gênero (PERFEITO, 2013).

Essas dimensões são vistas como indissociáveis entre si, bem como das condições de produção de um texto de determinado gênero: da esfera de comunicação a que pertence, de seu cronotopo, de sua modalidade linguística; das diferentes relações que estabelecem autor/leitor e seus papéis social, profissional, interpessoal; da intenção comunicativa, subsidiada pela apreciação valorativa em relação à temática e aos participantes da interação; do local de circulação.

Nessa perspectiva, conforme Perfeito (2003), pelo fato de o projeto de pesquisa centrar-se no estudo da gramática contextualizada, o grupo tem um olhar atento às marcas de construção composicional e de estilo dos gêneros investigados, estudando um percurso para a transposição didática: a reflexão sobre as marcas que repercutem as vozes discursivas, relacionadas às condições de produção e ao conteúdo temático, as quais materializam a apreciação valorativa do objeto de sentido no discurso.

Como a bivocalidade não existe fora do contexto de produção do enunciado, todo e qualquer discurso pressupõe aqueles que o antecedem e todos os que os sucederão. Bakhtin (2003) declara que

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 2003, p.98).

Isso implica a incorporação e o encontro de vozes em um espaço e um tempo sócio-histórico específico. Haverá, assim, a alternância dos sujeitos falantes que comporão o contexto do enunciado, que em Bakhtin é visto como enunciado concreto, histórico e social.

Partindo do conceito dialógico de abordar a linguagem e no intuito de analisar os gêneros selecionados pelos professores participantes do projeto para o estudo, vinculados às práticas pedagógicas de leitura e de produção/refacção de texto nas séries finais de cada ciclo do Ensino Fundamental, surge uma proposta de categorização por agrupamentos de gêneros, via sequências didáticas.

Assim, para a transposição didática de tal análise, os pesquisadores deste primeiro projeto buscam fundamentação em Dolz e Schneuwly (2004), os quais apontam três critérios essenciais, no tocante à construção de progressões sobre os agrupamentos: primeiro, tenham finalidade social ligada ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em domínios essenciais da comunicação em sociedade; segundo, recuperem com flexibilidade a noção das categorias tipológicas retóricas tradicionais; terceiro, sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

No viés adotado, em se tratando de currículo escolar, a proposta dos autores é a de que haja estratégias para elaborar sequências didáticas com oficinas e módulos, para:

- a) adaptar a escolha de gêneros e situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
- b) antecipar as transformações possíveis e as etapas que podem ser transpostas; simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
- c) esclarecer os alunos dos objetivos pretendidos e o percurso para atingi-los;
- d) propiciar tempo suficiente, permitindo as aprendizagens;
- e) ordenar as intervenções de maneira a subsidiar as transformações;
- f) escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
- g) avaliar as mudanças produzidas.

No projeto descrito, o grupo categoriza em agrupamento de gêneros por ordens, para abordar textos de diferentes gêneros, articulando as atividades de análise linguística à leitura e à produção textual, no processo de intervenção.

Ele concentra-se em uma das escolas envolvidas - a partir do diagnóstico levado a efeito em uma sala de aula de 4ª série e 8ª séries -, com os gêneros: fábula, receita, história em quadrinhos, bilhetes, cartas familiares e bulas de remédio.²¹

No tocante ao processo de refacção textual, há o trabalho tanto de aspectos formais quanto de coerência (progressão, retomada, relação de sentidos e não-contradição), atentando-se para a situação de comunicação socialmente produzida.

A disseminação do trabalho deste projeto acontece em forma de artigos científicos publicados em revistas da área; capítulos de livros; participação em eventos acadêmicos; palestras em instituições de ensino da rede pública, entre outras atividades.

²¹ Os instrumentos de geração de dados para a pesquisa são, fundamentalmente, diários de campo e gravações em áudio.

3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO ÀS PRÁTICAS LINGUAGEIRAS

A segunda pesquisa apresentada, *Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textos*, com bases advindas da anterior, mantém formação semelhante em seu quadro, mas com ampliação do campo de atuação de seus participantes: parceria interinstitucional entre a UEL e outras IES,²² por meio de docentes e de discentes de graduação e de Pós-graduação, além de professores da Rede Pública de Ensino do Paraná. Conta com o número, em sua finalização, de trinta e três pesquisadores,²³ com carga horária similar ao projeto anterior, de 120 h/a, e o da coordenadora de 220 h/a.

Continua fazendo parte de seu objetivo produzir pesquisa qualitativa, de diagnóstico e de intervenção, com base etnográfica, investigando as ações do professor e do aluno nas aulas de língua materna, sob a ótica da Linguística Aplicada e da Análise Dialógica do Discurso. Além disso, persiste em refletir sobre as diferentes formas de ensinar e de aprender a língua materna, focalizando a análise linguística como suporte para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção textual.

Em um primeiro momento, a pesquisa mantém o respaldo no método de transposição didática relacionado à elaboração de sequências didáticas, para salas de aula, mas, agora, também de Ensino Médio, por meio do trabalho de gêneros discursivos, no que tange à articulação e à progressão curricular, destacando a abordagem da análise linguística, com enfoque na visão de dialogismo bakhtiniana.

Conforme Perfeito (2007), por meio do trabalho de diagnóstico e de intervenção, advindo do primeiro projeto, a preocupação ainda consiste em uma questão específica que continua reverberando: quais as possíveis maneiras de abordar a gramática contextualizada, de modo produtivo e significativo, em sala de aula?

²² Universidade Estadual de Maringá – UEM; Universidade do Oeste do Paraná – UNOPAR; Centro Universitário de Maringá – CESUMAR e Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDRADE/Câmpus Maringá.

²³ Divisão de Cadastro e Acompanhamento. Relação de Pesquisas Cadastradas. **Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina** – **PROPPG/UEL**. Disponível em: <https://www.sistemasweb.uel.br/system/pes/pdf/pes_pesquisa_03473.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2012.

De acordo com a autora, gradativamente, o cômputo teórico e prático estende-se, mas permanece o cerne da concepção de linguagem como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes e à integração entre os eixos de ensino (MENDONÇA, 2006). Nesse sentido, a análise linguística continua sendo considerada uma ferramenta à leitura e à produção de textos, centrada no processo de construção de efeitos de sentido.

Ainda trabalhando com ciclos do Ensino Fundamental, o projeto parte dos gêneros privilegiados no estudo anterior, com propostas de reformulação e de redimensionamento, de acordo com a necessidade do aluno e do grau de complexidade da tarefa. No Ensino Médio, os gêneros discursivos selecionados²⁴ pelos professores que aplicam as oficinas em suas salas de aula são ampliados: na esfera literária - contos, crônicas, poemas, haicais, causos escritos, peças teatrais curtas; na esfera midiática – notícias, reportagens, cartas do leitor, artigos de opinião, editoriais, propagandas; na esfera acadêmico-escolar – resenha crítica, ensaio acadêmico e alguns gêneros de divulgação científica.

Perfeito (2007) relata que, ao discutir a elaboração do projeto com a equipe, evidencia-se - no tocante ao como empreender a análise linguística, por meio de enunciados concretos de gêneros discursivos -, a concepção dialógica da linguagem e as relações do enunciado com o conceito de vozes bakhtinianas. Nos gêneros selecionados, os pesquisadores entendem que, no processo de enunciação, pelo fato de a linguagem proceder de alguém e se dirigir a outrem, as marcas linguístico-enunciativas podem ser abordadas via relações dialógicas entre vozes anteriores e posteriores, presentes nos enunciados (RODRIGUES, 2007).

Ao longo dos estudos, os pesquisadores avaliam, conforme Perfeito (2007), que o tratamento dos gêneros por esferas de atividades humanas, vistos como espaços sociais ideologicamente formatados, torna mais amplo e flexível um possível eixo de articulação e de progressão curricular.

Brait (2007) ressalta que

[...] cada esfera conhece gêneros apropriados a suas especificidades. A esses gêneros correspondem determinados estilos. Uma dada função, seja ela científica, técnica, religiosa, oficial, cotidiana, somada às condições específicas de cada uma das esferas da comunicação, geram um dado

²⁴ O critério de seleção dos gêneros fundamenta-se nas prioridades estabelecidas pelos professores-pesquisadores relativas às circunstâncias que envolvem a sua prática docente e os sujeitos da interação.

gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. Aqui, sem dúvida, se pensamos no estágio atual da construção do conhecimento, em nossa cultura e nos círculos acadêmicos em geral, certamente saberemos apontar alguns gêneros e as coerções que determinam sua temática, sua forma composicional e seu estilo. Mas saberemos, também, em meio às estabilidades, apontar o que há de marca autoral em artigos, monografias, teses, aulas expositivas, seminários, conferências. (BRAIT, 2007, p.89).

Com essa nova perspectiva, ao longo do projeto, percebe-se ter a necessidade de um redimensionamento no enquadre metodológico adotado até então: o relativo à mobilização da sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), em agrupamentos por ordens, na veiculação prática do gênero de sala de aula.

Em meio aos estudos teórico-práticos, os pesquisadores optam pelo Plano de Trabalho Docente – PTD (GASPARIN, 2007),²⁵ pelo fato de o grupo entender que, em termos de agrupamentos de gêneros, há, de certo modo, precariedade nas categorizações. Por exemplo, em gêneros com relevância de aspectos não verbais, a análise torna-se limitada.

Ademais, no método antecessor, percebemos que se apresenta mais um elenco de finalidades ou objetivos gerais do que, como o esperado, um conceito de domínio social de comunicação a que pertencem os gêneros elencados.

Diante disso, o grupo decide veicular os gêneros de acordo com as esferas sociais, corroborando o pressuposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e, indiretamente, nas orientações das Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (PARANÁ, 2008):

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao aluno uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido. (PARANÁ, 2008, p. 53).

Para efeito de transposição didática, uma vez que a pesquisa tem caráter interdisciplinar, os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP²⁶

²⁵ O Plano de Trabalho Docente é uma proposta metodológica, fundamentada na Teoria Dialética do Conhecimento, que se propõe a integrar e aplicar teórica e praticamente os conteúdos programáticos escolares de forma contextualizada no cotidiano do educando. As implicações teóricas do PTD são discutidas no capítulo concernente às bases epistemológicas desta pesquisa.

²⁶ Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky (1994) descreveu o conceito de *Zona de desenvolvimento proximal* como a “[...] distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial [...]” (1994, p.112), sendo aquele o definidor das funções

(VYGOTSKY, 1994) são pertinentes ao se relacionarem à vertente Histórico-Crítica da educação (SAVIANI, 2008), fundamentando o Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007), o qual o projeto viabiliza.

Conforme Perfeito (2007), a publicação das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008) contribui, no projeto, para a adoção dos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), envolvendo mais diretamente os professores da Rede Pública do Paraná. O documento parece entender a educação como emancipadora, destacando “[...] o acesso ao saber instituído como uma condição para que as classes menos favorecidas tenham a oportunidade de inserção cidadã e transformadora da sociedade.” (PERFEITO, 2012, p. 06).

Devido à opção teórico-prática em foco, conforme Perfeito (2010), após discussão de conceitos bakhtinianos (de linguagem, de signo social e ideológico, de enunciado concreto, de gêneros discursivos, de elos anteriores e de posteriores da linguagem), resgatados e ampliados, o trabalho é dividido em subgrupos, cada qual com um coordenador, mestre ou doutorando, que, em reuniões mensais, aprofunda-se na pesquisa de um dos gêneros selecionados. As reuniões gerais, para discussões, trocas de experiências teórico-práticas e atualização de conhecimentos, são efetuadas bimestralmente.

À equipe de doutorandos, de mestrandos, com supervisão da coordenadora cabe acentuar o fato de, em nosso estudo, ter sido bastante profícuo o trabalho conjunto, professores-pesquisadores, na caracterização de gêneros discursivos (e de alguns autores), nem sempre abordados nesses termos teóricos: como o ensaio acadêmico, os haicais brasileiros, os poemas de Manuel de Barros; as peças teatrais curtas de Ruy Jobim Neto; os causos escritos de Rolando Boldrin; as crônicas fictícias infantis de Dileá Frate; as crônicas de Luis Fernando Veríssimo e Moacyr Scliar e os contos de Lygia Fagundes Telles, Guimarães Rosa, Murilo Rubião e José J. Veiga. Todos levados a efeito na prática escolar, via Projeto de Trabalho Docente.

No desenrolar do projeto, ratificamos a relevância do trabalho com a análise linguística via estilo, sob a ótica bakhtiniana, materializado nas vozes presentes nos enunciados e na apreensão das marcas linguístico-enunciativas – considerando-se as dimensões do gênero e de suas condições de produção.

mentais já amadurecidas, e este daquelas que “[...] ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação[...].” (Ibid., p.112) e que podem alcançá-la, se estimuladas por um mediador.

Perfeito (2012), sob esse enfoque, declara que é possível ter conseguido resolver aspectos de contextualização da análise linguística, com enunciados concretos de alguns gêneros em contextos escolares específicos:

O resultado da pesquisa, sobretudo para efeitos didáticos, portanto, não se apresenta como modelo ou manual a ser indistintamente seguido, todavia como uma possibilidade de trabalho, muito discutida e avaliada em nossas disseminações, quando se trata de abordagem, via vozes, no ensino médio. (PERFEITO, 2012, p.16).

Dessa forma, percebemos a necessidade de continuar esses estudos, no intuito de verificar como o processo de ensinar e de aprender acontece frente a práticas pedagógicas subsidiadas pela análise de gêneros distintos em contexto de sala de aula, transpostas didaticamente pelo método denominado por Gasparin (2007) como Plano de Trabalho Docente.

Diante dessa proposta, parte dos pesquisadores do grupo, tendo em vista mudanças ocorridas no projeto, incorporam-nas em suas análises, encaminhando-as ao próximo - *Análise Linguística e Plano De Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica* - em fase de investigação adiantada. Nossa pesquisa, relativa ao gênero conto, nasce no projeto anterior, mas é perpassado pelos pressupostos deste, no que tange ao Plano de Trabalho Docente.

3.4 A REFLEXÃO LINGUÍSTICA E O PLANO DE TRABALHO DOCENTE

A terceira proposta de pesquisa, em andamento, é encaminhada, em outubro de 2012, à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPPG, *Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica*, aprovado no mesmo mês. No projeto, consta o número de vinte e três participantes, vinculados tanto à UEL quanto a outras IES.²⁷ O projeto é voltado ao ensino público e ao privado, nos diferentes níveis de materialização: fundamental, médio e, também, superior.

Conforme Perfeito (2012), o objetivo do projeto é dar continuidade à investigação e à problematização sobre a abordagem de análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção textual, via gêneros discursivos,

²⁷ Universidade do Oeste do Paraná – UNOPAR; Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Universidade Federal do Pará – UFPA; Faculdades Integradas Machado de Assis – FEMA.

mobilizados em enunciados concretos, de circulação nas esferas midiática, literária e acadêmico-escolar, para criar ou aprimorar conhecimentos adequados aos participantes sociais, em situações específicas, com respaldo teórico-prático interdisciplinar.

No processo inicial do trabalho dos grupos de pesquisa anteriores, a compreensão de análise linguística, inserida nos estudos da linguagem, em que esta é concebida como forma de interação, conforme Perfeito (2005), remete à consideração dos processos reflexivos “[...] dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de *recursos* textuais, lexicais e gramaticais, no que tange ao contexto de produção e aos *gêneros* veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediada pelo professor).” (PERFEITO, 2005, p. 60).

A permanência na seleção dessa abordagem, de acordo com Perfeito (2012), acontece por acreditarmos em seu enfoque voltado ao processo de ensino, privilegiando a concepção dialógica de linguagem, com foco nos usuários,²⁸ de cunho etnográfico,²⁹ via diagnóstico e pesquisa-ação.³⁰

Como a percepção da realidade experienciada pelo grupo de pesquisa sempre agrega novos prismas, neste projeto há a consolidação da perspectiva dos gêneros discursivos, situados em esferas comunicativas, e da materialização do estudo de textos como unidade de ensino, consoante à metodologia do Plano de Trabalho Docente – PTD (GASPARIN, 2007),³¹ tendo sido este inserido, como abordagem de transposição didática, no decorrer do projeto anterior.

Perfeito (2012) continua defendendo o aprofundamento progressivo dos aspectos de análise linguística e a sua circunscrição na área de Linguística

²⁸ No projeto, os sujeitos de pesquisa são professores da Rede Pública do Paraná, além de estagiários de Língua Portuguesa do Curso de Letras Vernáculas da UEL - em processo de formação docente inicial ou continuada, trabalhando em conjunto com subcoordenadores (pesquisadores da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem– PROPPG/UEL) em suas salas de aula. Na pesquisa-ação, os especializandos, mestrandos e doutorandos (pesquisadores da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem– PROPPG/UEL), além dos professores do PDE, continuam, como nos projetos anteriores, tendo como foco de estudo o processo de ensino-aprendizagem.

²⁹ Os instrumentos de pesquisa serão, fundamentalmente, os diários de campo e as gravações em áudio.

³⁰ A pesquisadora esclarece que os sujeitos (participantes) envolvidos no projeto são, em sua maioria, seus orientandos ou seus alunos, tanto de graduação quanto de especialização, de mestrado e de doutorado, bem como professores da Rede Pública do Paraná, ligados ao PDE. Todos os membros aceitaram convite ou já integravam os trabalhos anteriores, tendo ensejo de continuar na sequência da pesquisa.

³¹ Este aspecto será explicitado com maior adequação no capítulo que se relaciona às bases epistemológicas da pesquisa.

Aplicada. As equipes permanecem apoiando-se em Moita Lopes (1996, 2006), Pennycook (1998) e Almeida Filho (2009), por considerarem a Linguística Aplicada como propiciadora de análises de caráter interdisciplinar, com investigação, problematização e busca de soluções para questões de linguagem inseridas nas práticas sociais.

Nesse prisma, por meio do estudo, prosseguimos acreditando na possibilidade de oportunizar, com o trabalho de análise linguística contextualizada, uma prática pedagógica de reflexão sobre a língua, constituindo-se uma atividade de relevância, na perspectiva do acesso do aluno de escola pública às diversas situações de uso da língua materna.

Ao mobilizar as concepções a respeito dos gêneros, contextualizados nos diferentes campos de atividade humana, juntamente à transposição didática, o olhar do grupo recai, então, sobre o Projeto de Trabalho Docente (PTD) de Gasparin (2007), com um rol de atividades que podem ser produzidas para mediar o processo de construção de sentidos, a fim de indicar alternativas de trabalho na análise linguística, para subsidiar a leitura e a produção textual.

O método, como já mencionado, resgata pressupostos relativos à Pedagogia Histórico-Crítica, cuja definição é preconizada por Demerval Saviani (2008), considerando-a uma abordagem pedagógica a qual alia a postura crítico-reprodutivista à concepção histórica:

[...] pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética da linguagem, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2008, p. 421-422).

Consideramos a proposta de Gasparin (2007), orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, propícia para a transposição didática do projeto, pelo fato de preconizar o tratamento dos conteúdos escolares, ocorrendo a partir de sua finalidade social. Dessa forma, defende que o contexto educacional deve adaptar-se, em cada período histórico, às necessidades sociais:

Nesse sentido, [a escola] nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica. Pode ser que a escola, hoje, não esteja acompanhando as mudanças da sociedade atual e por isso deva ser questionada, criticada e modificada para enfrentar os novos desafios. (GASPARIN, 2007, p.02).

Para o autor, o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, a fim de ele transitar com proficiência nos diferentes campos de atividade humana. Por isso,

Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade. (GASPARIN, 2007, p.02).

Consequentemente, é preciso planejar um agir pedagógico que privilegie a contextualização dos conteúdos em todas as esferas do conhecimento, evidenciando que os saberes são resultantes das práticas sociais institucionalizadas historicamente e pertencentes a dimensões variadas.

O método insere-se, com efeito, em uma ação pedagógica comprometida com a formação social e cognitiva do docente e do discente. A partir das práticas socialmente instauradas, busca a epistemologia dos saberes científicos, em atividades de investigação e de reflexão crítica, para, por fim, retornar à prática, na tentativa de transformação da realidade.

Vincula-se, portanto, à teoria de Vigotski (2001), em que as três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática – partem do nível de desenvolvimento atual, trabalham a zona de desenvolvimento imediato, no intuito de alcançar um novo nível de desenvolvimento atual.

Gasparin (2007) adapta essa teoria, já propalada por Saviani (2008), com os seguintes passos que orientam o percurso de seu método: a prática social inicial dos conteúdos; a fase da problematização; a instrumentalização; a catarse; a proposta de ação na prática social final. Temos um movimento, portanto, que conduz o ensino e a aprendizagem dialeticamente, transitando da síncrese à síntese, pela mediação do conhecimento, tanto no processo de descoberta quanto na internalização dos novos saberes.

Entretanto, Gasparin (2007) ressalta que

Esse processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas. Trata-se de uma concepção metodológica que propõe equilíbrio entre teoria e prática e os processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar. (GASPARIN, 2007, p. 08).

Conforme Perfeito (2012), pelo fato de o método inserir-se na Teoria Dialética do Conhecimento, em que a tríade prática-teoria-prática é o fio condutor do processo, a construção do saber acontece na transposição do conhecimento empírico para o saber científico, mediado pelo contexto escolar: “[...] desse modo, visa a ultrapassar os limites técnico-escolares para abranger uma visão social, política e histórica da sociedade.” (PERFEITO, 2012, p. 8).

Para a pesquisadora, além da proposta ser emancipatória, pode-se coadunar a visão gaspariana aos princípios da identidade e da interdisciplinaridade, conforme destacam os estudos de Moita Lopes (2006) e de Pennycook (1998). De acordo com Perfeito (2012), a abordagem de Gasparin também retoma outros preceitos vigotskianos, como:

- a) a necessidade de se propor desafios, mobilizando os alunos em torno das práticas propostas;
- b) o fato de os indivíduos serem considerados a partir de suas relações sociais (seu grupo, suas visões de mundo);
- c) a consideração sobre o saber anterior do sujeito (senso comum ou científico), como ponto de partida para se arrolar novos conteúdos, sendo estes selecionados como objetos de ensino-aprendizagem significativos, relevantes e viáveis em contextos específicos, além de ter a sua progressão discutida e estabelecida pela escola em forma de *curriculum*;
- d) ao fato de o eixo articulador do processo de ensino-aprendizagem visar à apreensão da realidade, a sua explicação, pelas diferentes áreas do conhecimento, e a sua transformação;
- e) a aprendizagem acontecer por meio de aproximações sucessivas, para que o conteúdo seja internalizado em múltiplas dimensões (interdisciplinaridade singela): aspectos sociais, científicos, políticos, religiosos, morais, estéticos, literários, afetivos, técnicos, entre outros;

f) a visão do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, em uma relação triádica: sujeito, mediador, objeto de ensino.

Em consonância com essa perspectiva, o grupo de pesquisa trabalha com os gêneros discursivos, como instrumento de progressão e de organização curricular e com o enunciado concreto ou texto-enunciado como objeto de ensino, focalizando os aspectos dialógicos que perpassam os enunciados e estudando as marcas de regularidade linguística do gênero mobilizadas e outras, manifestadas concretamente, decorrentes da expressividade do locutor - sempre relacionadas ao contexto de produção, ao conteúdo temático e à construção composicional do texto.

A prática é didatizada por meio do PTD (GASPARIN, 2007), a partir de uma gama de atividades interativas para professor e aluno, no processo de produção ou co-produção de efeitos de sentidos, a fim de indicar alternativas de trabalho na leitura, na produção e na análise linguística de língua materna.

O Plano de Trabalho Docente é voltado para as três fases do método dialético de construção do conhecimento – prática, teoria, prática –, as quais se desdobram em cinco fases, expostas no trabalho com gêneros discursivos, que serão explicitados com maior pormenorização nos capítulos a seguir, quando abordamos o percurso metodológico e a base epistemológica da pesquisa.

PARTE II

REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE: O CAMINHO DA PESQUISA.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de um modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación. (VYGOTSKI, 2000, p.47).

Neste capítulo, traçaremos o percurso metodológico que orienta a pesquisa desta tese. O caminho perpassa o decorrer de nossa história como partícipe da educação, exercendo o papel de professora-pesquisadora. Do contexto de estudo e de prática pelo qual transitamos, emerge o disparador desta pesquisa, o pressuposto inicial da problematização investigativa, que analisa qual a influência da formação continuada do professor de língua materna, como meio de construção do conhecimento, para que aborde o ensino de maneira contextualizada e reflexiva em sua sala de aula de Ensino Médio.

4.1 A PROPOSTA DE PESQUISA

Perfeito (2012) defende que as pesquisas desenvolvidas sob sua coordenação procuram ser experiências concretas, dialógicas e dialéticas, inseridas em um seio social e cultural, com o intuito de propiciar:

- a) a articulação de parcerias entre Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, além do encontro dessas com a escola.
- b) a adesão responsável e comprometida entre os participantes envolvidos, com sustentação teórico-prática pertinente e postura reflexiva, avessa às superficialidades de modismos linguísticos e pedagógicos.
- c) a busca por soluções para a prática de análise linguística, via estudos etnográficos, em situações de sala de aula, com a abordagem diagnóstica e de intervenção.
- d) a investigação de gêneros discursivos nas esferas focalizadas, como instrumentos de progressão e de organização curricular.
- e) o retorno crítico da área especializada, por meio da interação decorrente da apresentação dos resultados da pesquisa em eventos e em publicações no campo específico.

No contexto problematizado, construímos a investigação que sustenta nosso trabalho de doutoramento, decorrente da preocupação com a maior apropriação das capacidades envolvendo as práticas da linguagem dos alunos, em âmbito de Ensino Médio.

A eleição de textos-enunciados do gênero conto como objeto de ensino é proposta pela professora-pesquisadora que fez parte de nossa equipe no Projeto de Pesquisa *Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual*.

Uma das razões proposta pela mestra é o sentimento de que, embora já implementasse a análise do conto, em seu percurso de professora-pesquisadora, ainda havia uma lacuna em seus conhecimentos, no tocante ao como instaurar esse estudo em sua sala de aula de Ensino Médio. A opção torna-se bastante propícia para ser investigada:

Optei pelo *conto* por tratar-se, primeiramente, de um texto literário (A literatura sempre me encantou!); em segundo lugar, por ser uma narrativa relativamente curta, atrai o nosso leitor adolescente tão habituado à velocidade com que recebe variadas informações, seja pela Internet ou por outros meios de comunicação. Um outro aspecto que considero relevante é o de que, dentre os gêneros da esfera literária, o conto me parece mais propício ao trabalho a que nos propomos neste projeto, pois no conto sempre "algo acontece" e importa muito como isso se dá numa narrativa condensada que articula eventos e personagens. (ANEXO A, p. 279).

Justifica, ainda, que,

[...] o texto literário é também discurso e linguagem, por isso, esta se apresenta como uma oportunidade de enfatizar não somente a dimensão estética, mas também a dimensão linguística do texto. Assim, seus sentidos podem ser desvelados por meio de uma análise que contribua para que o estudante compreenda o funcionamento da língua e perceba de que forma os recursos linguístico-enunciativos conferem significado ao texto. (ANEXO A, p. 279).

A professora reitera que a proposta curricular de Língua Portuguesa da escola em que leciona contempla o estudo do gênero conto na segunda série do Ensino Médio (APÊNDICE A, p. 269). Além disso, aponta: "Uma última razão, talvez ainda pouco clara para mim, é o desejo de escrever, quem sabe... *Contos...*" (ANEXO A, p. 279).

A partir da situação apresentada, os aspectos desenvolvidos nos primeiros capítulos deste estudo tornam-se pertinentes no intuito de construir um

panorama da realidade educacional da qual emerge a docente, sujeito desta pesquisa. Por isso, resgatamos:

- a) a perspectiva apontada pelos documentos oficiais em relação à última etapa da educação básica, vista como de extrema importância à complementação do ensino fundamental, por preparar a inserção do jovem na academia, na profissão e nas relações interpessoais que empreende socialmente. O discurso institucional defende, em síntese, que o ensino deve ser uma construção do conhecimento escolar, mediante a interdisciplinaridade, o incentivo ao raciocínio e a capacidade de aprender.
- b) as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM - (BRASIL, 2006), dentre outros documentos, construídas no intuito de melhorar o contexto problematizado, em vista de ainda não se ter alcançado no Brasil a universalização do ensino nessa etapa, nem a permanência efetiva, muito menos a aprendizagem significativa para o maior percentual de seus estudantes. Uma das premissas do documento é instaurar o diálogo entre o professor e a escola acerca da prática docente.
- c) a visão pedagógica sobre o perfil docente de Ensino Médio diante da ampliação de suas funções diligentes nas instituições públicas, ao serem solicitados a cuidar das novas demandas, a participarem da gestão democrática da escola e a terem aumento quantitativo dos seus dias letivos, o que possivelmente influencia no processo de sua prática.
- d) as propostas governamentais para formação continuada do professor que visam à integração de pesquisa e de discussões teórico-metodológicas em atividades coordenadas pelas Instituições de Ensino Superior – IES, por meio de projetos de intervenção na escola, orientados por professores da academia.
- e) as pesquisas em Linguística Aplicada, ligadas ao âmbito universitário, cujo objetivo é o desenvolvimento profissional docente progressivo e continuado, percebendo o conhecimento humano em constante reconstrução (MAGALHÃES, 2008).

É nesse contexto situacional que acontece a adesão de nossa pesquisa à Linguística Aplicada como base teórica, uma vez que consideramos que ela permite focalizar o sujeito da prática social investigada, em um viés qualitativo e interpretativo de análise científica, validando a importância de como os significados do mundo social são construídos, interpretados e reinterpretados pelos participantes da interação de forma plurissignificativa.

Para esclarecer a respeito da identidade do sujeito de nossa pesquisa, na próxima seção, apresentaremos o contexto específico da docente.

4.2 O RETRATO DOCENTE

A docente em foco insere-se, em vários aspectos, no perfil descrito no Capítulo I desta tese, no apontamento em que as estatísticas demonstram que 351.642 professores pertencem à rede estadual de ensino, com maioria acima de 32 anos e do sexo feminino. A mestra de 45 anos é casada e tem quatro filhos, residindo em Rolândia, no noroeste do Paraná. Trabalha no ensino básico do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, em Rolândia-PR, atuando no Fundamental II, em que tem mais experiência, e no Ensino Médio, em Regime Integral de 40 horas, das quais 32 são dedicadas à sala de aula.

No quesito referente à formação, a professora se encontra no rol dos números gerais do INEP (BRASIL, 2009b), dedicando-se, desde o final de sua formação básica, no Ensino Médio, à carreira docente. Concluiu o Magistério no Colégio Estadual Souza Naves de Rolândia, em 1985, e o Curso de Letras Anglo-Portuguesas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Arapongas-PR, em 1989. Finalizou seu primeiro Curso de Especialização *O processo do ensino-aprendizagem da Língua portuguesa*, na Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal, interior paulista, em 1997.

Também tem participado, ao longo dos anos que é professora da rede pública, de cursos de formação continuada oferecidos pela SEED na área de Língua Portuguesa (presenciais e em EAD) e de cursos de extensão ofertados pela UEL. Em 2008, concluiu o Projeto de Desenvolvimento Educacional – PDE, promovido pela SEED-PR, cuja pesquisa monográfica - privilegiando inclusive o estudo do gênero discursivo conto - resultou em uma proposta de intervenção, em

forma de produção didático-pedagógica, intitulada *Diálogos Literários* e direcionada à segunda série do Ensino Médio da escola em que atua.

Nesse sentido, cumpre-se o que é previsto no Programa do PDE, de a Secretaria de Estado da Educação do Paraná publicar, distribuir e reproduzir os materiais escritos pelo professor participante na Rede de Educação Básica do Estado, respeitando os direitos autorais.³² Além da Unidade Didática, publicada no *Cadernos PDE - 2008, O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense* (MARTINS, 2011b), a autora disponibilizou a pesquisa ao público em forma também de artigo científico, com o título *Leitura de contos: uma perspectiva dialógica no ensino de Literatura* (MARTINS, 2011a).

Em 2011/2012, concomitante ao processo investigativo da oficina que origina a análise desta tese, frequentou sua última Pós-graduação, vinculada à Universidade Estadual de Londrina – UEL, cujo Trabalho de Conclusão de Curso, de cunho monográfico, está em processo de finalização. A especialização é intitulada *História, cultura africana e afro-brasileira: educação e ações afirmativas no Brasil*, em que a UEL e o Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos - NEAA³³ estabelecem parceria com o MEC e com o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior – Uniafro.³⁴

Embora exista a vontade de ingressar em um curso de mestrado, para dar prosseguimento à formação, em virtude da carga horária que tem na escola, considera esse investimento inviável para o momento. Isso corrobora o que se apresenta a respeito do cenário dos profissionais da educação, no primeiro Capítulo desta tese, Seção 2.2, no que tange à sobrecarga de trabalho do

³² No primeiro Capítulo, Seção 2.3, explicitamos a questão.

³³ O NEAA - Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos é um órgão ligado à Universidade Estadual de Londrina e tem o objetivo de: desenvolver estudos e pesquisas relativos às culturas não hegemônicas; fomentar o ensino direcionado para temáticas alusivas a essas culturas; desenhar e executar projetos que visem à inclusão, na Universidade e em outros setores, de grupos historicamente discriminados e subsidiar políticas públicas voltadas para a superação das assimetrias raciais e sociais. Informações disponíveis em: <<http://www.uel.br/portal/frm/frmOpcao.php?opcao=html://www.uel.br/neaa/>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

³⁴ Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro) visam à implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira. A intenção é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de educação básica no Brasil.” Texto disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12260&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 jan. 2013.

professor. A realidade da mestra, como da maioria dos docentes, é a desproporção entre o tempo dedicado à prática de sala de aula (32 horas/aula semanais) ao da disponibilidade na instituição educacional para o preparo do trabalho docente (8 horas/aula semanais), incluindo a sua própria formação.

Assim, quando Mancebo (2007) e Costa e Oliveira (2011) afirmam que são muitas as demandas dentro e fora da sala de aula com cobrança constante de cumprimento de prazos, necessidade de atualização, realização de tarefas não remuneradas - como as atividades docentes feitas em casa devido ao número de turmas e de alunos sob responsabilidade do mesmo mestre - percebemos que realmente é difícil não haver fragmentação do trabalho do professor, bem como a perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social.

Nesse caso, fica evidente a dificuldade para o adequado tempo de estudo em busca do desenvolvimento contínuo e a necessidade da devida compreensão relativa à precarização do trabalho docente no Ensino Médio, levando em consideração todas suas particularidades. Concordamos com Costa e Oliveira (2011) ao preconizarem o incremento de pesquisas que possam esclarecer cada vez mais quem são esses profissionais e suas condições laborais, para que se criem possibilidades de intervenção nessa realidade.

Contudo, mesmo com a sobrecarga, a professora organiza-se de forma a administrar seu tempo para os estudos. Quando questionada sobre o que a motiva a procurar a formação continuada, ela afirma:

Em primeiro lugar, o gosto pelo estudo e pela pesquisa sempre me estimulou a participar de cursos de formação continuada; em segundo, a necessidade de atualização e do conhecimento de abordagens metodológicas que propiciassem efetiva aprendizagem, além da busca de estratégias diversificadas que tornassem o estudo da língua materna mais atrativo para o aluno. (APÊNDICE A, p. 268).

Quanto às suas expectativas em relação à pesquisa, ela acredita que a Academia pode exercer um papel importante na consolidação do processo de ensino e de aprendizagem, porque a apreensão de novos conhecimentos favorecem a prática docente, tornando-a *mais criativa, reflexiva e envolvente* (APÊNDICE A, p. 268), em consequência, mais satisfatória.

Todavia, a professora pondera que, se o conhecimento teórico ficar restrito ao âmbito acadêmico, sem intervenção na realidade de sala de aula, torna-

se árido, pouco contribuindo para o agir docente. Segundo ela, muitas vezes isso acontece pela dificuldade que os professores enfrentam na transposição didática da teoria a qual abstratamente pode prever um determinado efeito, mas pragmaticamente pode não se tornar condizente com a prática cotidiana.

Nesse sentido, declara que

[...] o conhecimento partilhado pode minimizar a problemática mencionada anteriormente no tocante à transposição da teoria para a prática. Quando partilhamos experiências, estamos, na verdade, refletindo sobre formas de abordagem de determinados conteúdos dentro das condições do cotidiano da escola como, por exemplo, o número excessivo de alunos por turma e hora-atividade insuficiente para o professor pesquisar, estudar, planejar, atender pais e os alunos com dificuldade.

[...] Dessa forma, esses estudos podem instrumentalizar o professor, dando-lhe condições de respaldar sua ação em referenciais teóricos, e não apenas em sua intuição. (APÊNDICE A, p. 268).

Ao compactuar com a perspectiva de concepção de linguagem como interação social, a professora defende que opta pelo estudo dos fenômenos da linguagem, no viés da análise linguística, pelo fato de possibilitar compreender como os recursos linguísticos, as marcas de estilo e as condições e a situação de produção atuam na construção dos efeitos de sentido do texto.

Acredita ainda que os autores selecionados para a fundamentação teórica da pesquisa atendem às expectativas do ensino e da aprendizagem, à luz da Linguística Aplicada,

[...] porque as categorias de análise propostas por Bakhtin e o Círculo (1976; 1998; 2003; 2006; 2010), além de autores que seguem os seus postulados, contribuem para o estudo do dialogismo, na concepção bakhtiniana, presente nas narrativas de Lygia Fagundes Telles, por meio de suas estratégias do dizer. Esses autores citam alguns mecanismos linguísticos que respondem aos fenômenos de interdiscursividade, intertextualidade e intratextualidade, como: discurso direto, discurso indireto, negação, aspas, metadiscurso do narrador, discurso indireto livre, imitação, entre outros. (APÊNDICE A, p. 269).

Percebemos, pelos seus depoimentos, que a formação continuada contribui para a construção da identidade da professora, como sujeito historicamente situado em um contexto social e cultural mediado pelas necessidades circundantes. Ao mobilizar seus conhecimentos referentes às teorias da educação com as quais tem contato, tem a possibilidade de analisar pragmaticamente sua ação pedagógica e de seus pares, uma vez que essa identidade apresenta uma dimensão tanto individual quanto coletiva (CAVALLI, 2007).

Na próxima seção, apresentamos os instrumentos de análise da tese.

4.3 OS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

Esta investigação tem cunho etnográfico, porque analisa um fenômeno social em desenvolvimento, centrado em seu contexto de produção. Na perspectiva adotada, a prática discursiva é o elemento precípua à construção das relações sociais no âmbito da formação continuada docente, foco de nossa investigação. Torna-se importante para o estudo entender como o professor reflete sobre o seu discurso e a sua prática pedagógica (KLEIMAN, 2008).

A pesquisa desenvolvida é teórico-empírica, ao envolver aportes da literatura técnica sobre o assunto, coadunando-os ao exame das ações docentes da professora, sujeito de nossa pesquisa. Procuramos propor uma visão com predomínio qualitativo e interpretativo de análise dos dados, em que se valida a importância de os significados do mundo social serem construídos, interpretados e reinterpretados pelo homem de maneira plurissignificativa.

Por isso, a natureza do estudo reconhece que a especificidade do objeto de investigação exige o respeito as suas peculiaridades, sendo somente possível imprimir significado e sentido aos fenômenos observados com o apoio de práticas de interpretação e de compreensão pautadas na apreensão da realidade. Dessa maneira, subvertemos a separação epistêmica existente entre sujeito-investigador e sujeito ou objeto investigado, ampliando a chance de o fenômeno ser analisado na perspectiva dos atores nele envolvidos e no contexto em que eles ocorrem (LIMA, 2008).

O mérito desse tipo de procedimento técnico pode ser resumido em cinco pontos principais:

- a) A importância do singular assumida na investigação dos fenômenos sociais acaba contribuindo no resgate da ideia de o homem ser reconhecido como *singular universal* no processo investigativo.
- b) Valoriza a ideia de intensidade em detrimento da ideia de quantidade.
- c) A credibilidade das conclusões alcançadas é reflexo das multiperspectivas resultantes de diferentes fontes de consulta exploradas no contexto dos métodos de cunho qualitativo. Isso pressupõe um olhar profundo e prolongado sobre realidade investigada.
- d) A quantidade de tempo envolvida no processo de investigação somada à intensidade dos contatos estabelecidos entre o pesquisador e os sujeitos da

investigação correspondem a fatores que reduzem significativamente a *fabricação* de comportamentos “maquiados”, convenientes, de *fachada*.
e) A quantidade de tempo envolvida no processo de investigação somada à multiplicidade de fontes de evidência figuram fatores que dificultam ao pesquisador manter *pré-conceitos* frente ao objeto de investigação. (LIMA, 2008, p. 33).

Em vista de nosso objetivo geral, que é analisar a contribuição das ações contempladas no processo de pesquisa em formação continuada à reflexão da práxis docente, investigando o trabalho de uma professora de Ensino Médio, justificamos a escolha do caráter qualitativo-interpretativo do estudo (MOITA LOPES, 1992; MAGALHÃES, 2009). Pelos fundamentos epistemológicos, buscamos refletir a respeito das práticas discursivas da docente como elementos norteadores para a construção de relações sociais e de conhecimentos em sua sala de aula, determinados pela adoção de referenciais teóricos que tomem essa realidade como produzida na interação (KLEIMAN, 2008).

O recorte etnográfico, para fins de geração de dados, visa a compreender, no cotidiano da prática docente, o processo de ensino e de aprendizagem, aplicando métodos e técnicas compatíveis com a perspectiva qualitativo-interpretativa. Pelo fato de essa maneira de analisar os fenômenos naturais estar associada à ideia de que o indivíduo é o elemento fundamental da atividade docente que nos propomos interpretar, exploramos predominantemente materiais gerados qualitativamente, uma vez que o processo de localização e de produção desses materiais pressupõe a investigação de aspectos sociologicamente construídos, diferenciando-se em muitos pontos da postura que caracteriza o viés quantitativo.

Entretanto, percebemos que a combinação do uso de recursos metodológicos típicos dos dois procedimentos, denominada pela literatura da área como *abordagem mista ou triangulação* (LIMA, 2008), pode tornar mais consistente, no caso desta pesquisa, a percepção sobre o contexto situacional em que se encontra o sujeito de nossa investigação. Dessa maneira, entendemos que a triangulação de informações contribui à

[...] interpretação articulada de diferentes pontos de vista com o objetivo deliberado de interpretar, compreender e explicar a complexidade do comportamento humano e, dessa forma, ampliar a confiança dos resultados alcançado pela pesquisa realizada. (LIMA, 2008, p. 42).

Além disso, o método amplia a identificação de variáveis específicas, por meio da quantificação de dados, sem comprometer a formação de uma visão global do fenômeno investigado.

Na pesquisa recorreremos ao que a literatura denomina de *triangulação de métodos* e de *dados*, ao utilizarmos, por exemplo, questionários aplicados aos alunos participantes da oficina de leitura e de análise linguística, com o objetivo de identificar o contexto situacional discente (APÊNDICE B, p. 273) na prática social inicial do plano de trabalho da professora, bem como o contexto avaliativo discente (APÊNDICE C, p. 276) na prática social final do mesmo plano,

A *triangulação de métodos* consiste na utilização da perspectiva qualitativa e quantitativa na mesma investigação. O uso pode ser sequencial, quando o pesquisador utiliza resultados alcançados com a exploração de um método para planejar o seguinte; ou simultâneo, em que utiliza ao mesmo tempo os dois procedimentos de geração de dados, para fins de interpretação e de análise do material, bem como da elaboração das conclusões. Em nossa pesquisa, optamos pela triangulação simultânea, por acreditarmos que ela coaduna com o objetivo do estudo.

Nessa proposta, a *triangulação de dados* também ocorre praticamente como resultado da triangulação de métodos, pois combinamos, além das informações geradas pelos questionários, outras advindas de diferentes momentos do percurso da pesquisa, cujo espaço temporal pressupõe os anos de 2008 a 2012 e o espaço físico, a Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina-PR, e o Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, Rolândia-PR. Procuramos as fontes de consulta para tecer redes que possibilitem a melhor interpretação do fenômeno, por meio de:

- a) entrevista estruturada e semiestruturada, com questões sugeridas (LIMA, 2008) à professora, no intuito de construir o contexto de situação/cultura do qual emerge a proposta de estudar o gênero conto como prática social;³⁵
- b) produção de um projeto de trabalho docente pela mestra, em conjunto com a equipe de pesquisadores do projeto de pesquisa,

³⁵ A entrevista tem diferentes formas de materialização: textos gravados e transcritos, além de textos escritos, por meio de questionário. Conforme acordado entre a pesquisadora e a professora, o diário de campo é digitalizado e enviado por e-mail, semanalmente, durante o processo de aplicação da oficina, para a documentação e a análise.

tendo o gênero discursivo conto como instrumento de articulação e de progressão curricular, para a transposição didática em sua sala de aula de segunda série do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva;

- c) Descrição, por meio de anotações da professora, em diários eletrônicos, do processo proposto de transposição didática e de entrevistas estruturadas e semiestruturadas, com questões sugeridas (LIMA, 2008) para a docente e os alunos.³⁶

No âmbito da base epistemológica, novamente empreendemos uma investigação de forma articulada de diferentes perspectivas teóricas que são precípuas para o estudo, a qual é nomeada *triangulação de teorias* (LIMA, 2008): procuramos tecer um fio condutor entre a Linguística Aplicada, a Análise Dialógica do Discurso e a Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de subsidiar a análise.

Nos diferentes níveis de triangulação, esse tipo é o considerado mais complexo porque exige a percepção mais aguçada dos referenciais teóricos, a fim de identificar teorias que não sejam excludentes, mas passíveis de complementaridade. Acreditamos que a articulação entre os princípios norteadores da pesquisa sejam satisfatórios para alcançar os resultados esperados, pois todos têm as práticas sociais como ponto basal de sua epistemologia, são voltados à interação e propícios ao desenvolvimento de investigações relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

A intenção da escolha do método misto, com ênfase no qualitativo-interpretativo, é a de compreender o fenômeno observado com uma visão da natureza dinâmica da realidade. Ele viabiliza a possibilidade de a pesquisadora enriquecer os dados gerados com materiais no contexto natural de sua ocorrência - método qualitativo - acrescentando as constatações obtidas em condições controladas - método quantitativo (LIMA, 2008).

Como método de abordagem ampla dos fenômenos estudados nesta pesquisa, optamos pelo processo de raciocínio dialético (MEZZAROBA;

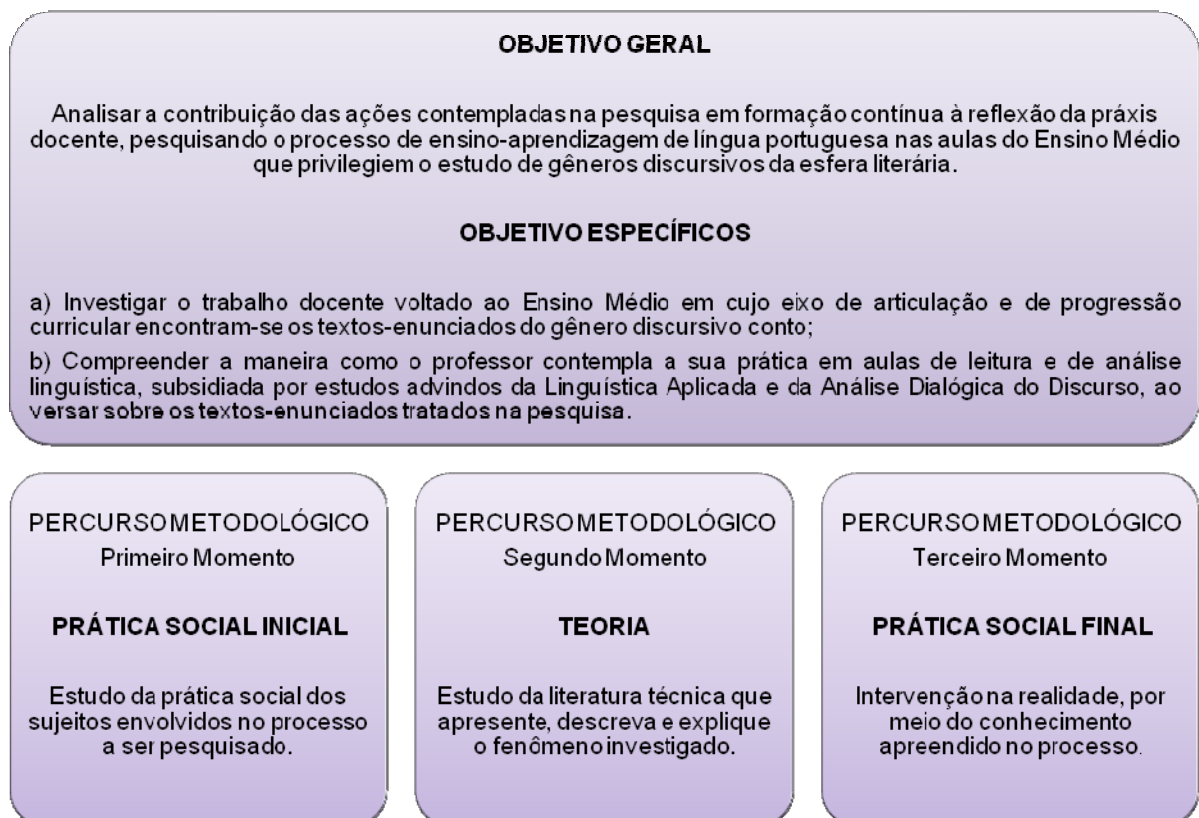
³⁶ No que se trata da amostragem referente aos adolescentes, terão o intuito de propiciar, à professora e à pesquisadora, um panorama do que acontece na mediação da proposta de estudo e quais seus possíveis efeitos no comportamento cognoscitivo do estudante, para que se possa compreender de que maneira se materializa a interação docente-discente no contexto situacional em pauta.

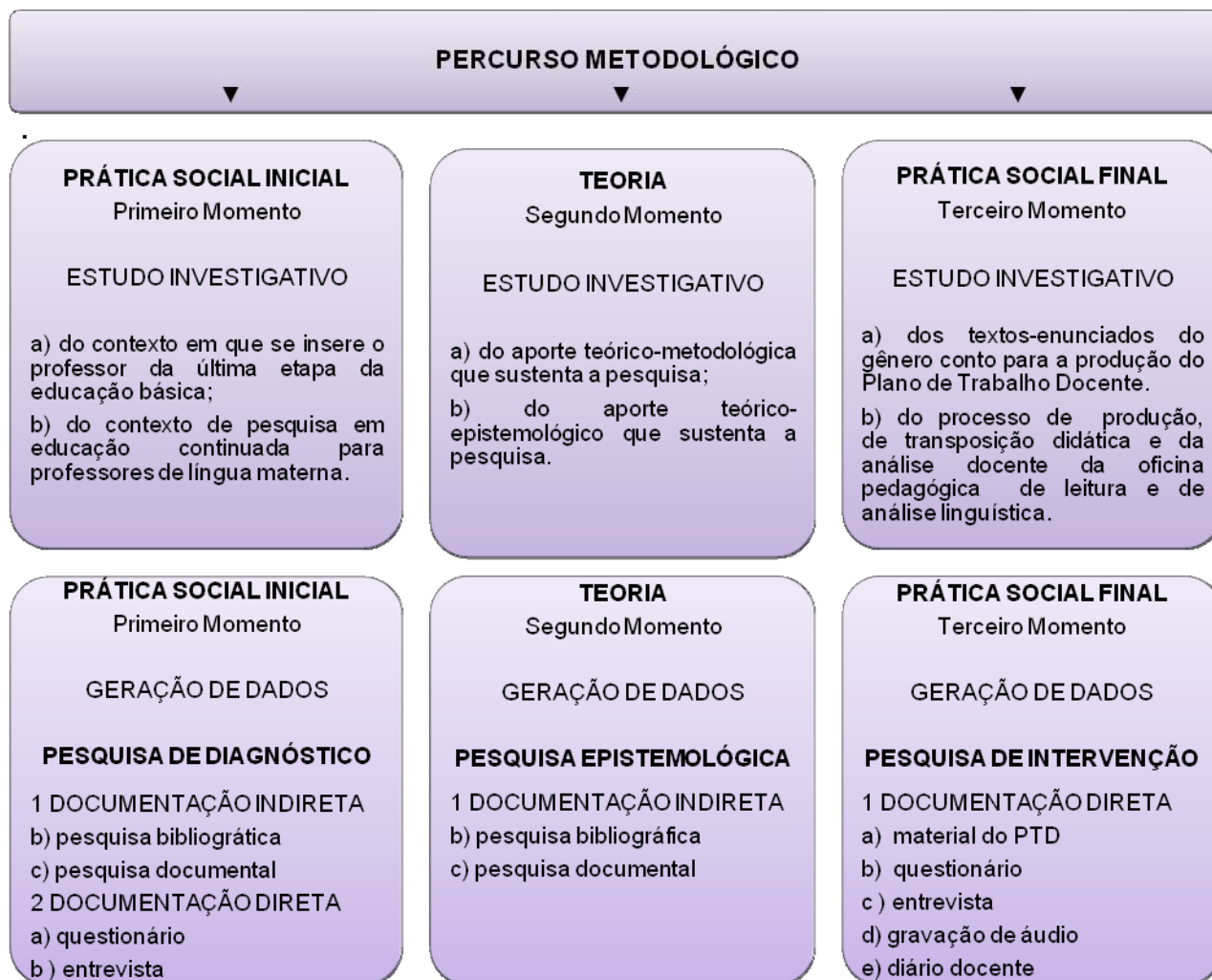
MONTEIRO, 2009), por entendermos que suas quatro leis básicas dão sustentação à apreensão discursiva do conhecimento, a partir da análise da:

- a) ação recíproca entre os sujeitos da educação presentes na pesquisa, os quais interagem, relacionam-se e, portanto, agem uns sobre os outros;
- b) mudança dialética, em que se investiga o processo do ensinar e do aprender em constante movimento;
- c) possibilidade de transição da quantidade à qualidade ou mudança qualitativa, na qual se observa se há contribuição do processo de pesquisa em formação continuada para a reflexão docente;
- d) interpenetração do contrários, sendo estes correspondentes às forças centrífugas e centrípetas inerentes ao contexto educacional em que se insere a sujeito de pesquisa.

Ancorado na Teoria Dialética do Conhecimento (GASPARIN, 2007), pressupomos três passos metodológicos para dimensionar o estudo ao longo da tese, explicitados e sumarizados no organograma a seguir:

Figura 1 – Abordagem Metodológica da Pesquisa.





Fonte: produção da pesquisadora.

Assim, a primeira parte desta tese é dedicada ao estudo da prática social dos sujeitos envolvidos no processo a ser pesquisado. Nela, construímos um panorama do contexto em que se insere o professor da última etapa da educação básica, com a manifestação das vozes presentes nos documentos oficiais, na visão pedagógica a respeito do perfil docente, nas exigências e nas recomendações dos órgãos públicos em relação à formação do profissional do ensino, bem como na perspectiva de pesquisadores sobre a educação continuada para professores de língua materna.

Também, propomos a reflexão acerca de teorias que discutem o ensino gramatical na ótica da Linguística Aplicada, em estudos da língua materna com base na análise linguística. No prisma discutido, apresentamos pesquisas voltadas à formação docente que estudam o gênero discursivo como instrumento mediador do trabalho de análise linguística contextualizada às práticas de leitura e

de produção textual, no intuito de propor intervenções nas atividades das aulas de língua portuguesa da educação básica.

Na segunda parte da tese, teorizamos a respeito da prática social, buscando tanto o suporte metodológico quanto teórico que revele, descreva e explique a realidade pesquisada. Explicitamos ainda a metodologia selecionada para pesquisa, que visa a analisar a contribuição das ações contempladas no processo de pesquisa em formação continuada à reflexão da prática do professor, e a base epistemológica adotada para o estudo proposto: principalmente os pressupostos da Análise Dialógica da Linguagem, da Teoria Dialética do Conhecimento e do Plano de Trabalho Docente.

Na terceira parte, dedicamos nosso olhar à intervenção na realidade, por meio do conhecimento apreendido no processo. Nele, descrevemos e analisamos o processo de investigação do trabalho docente voltado ao Ensino Médio em que a professora trabalha textos-enunciados do gênero discursivo conto. Com base na geração desses dados, apresentamos a análise relativa à reflexão docente (LIBERALI, 2009; MAGALHÃES, 2008; MAGALHÃES, 2009) e à prática desenvolvida em forma de oficina pedagógica, subsidiada pela Análise Dialógica da Linguagem, no que tange ao método de estudo do gênero, e do Plano de Trabalho Docente, no que concerne ao método de planejamento do agir docente.

Em se tratando do conceito de oficina, respaldamo-nos na concepção de Freire (2002) que a conceitua como uma prática pedagógica com método de trabalho que constrói o conhecimento por meio do diálogo, da análise do contexto em que se insere, do confronto entre experiências, da interação dialética constante. Na perspectiva apontada, é possível desenvolver uma experiência de ensino e de aprendizagem em que os sujeitos da educação apropriam-se, empírica e cientificamente, dos saberes com que interagem.

Para Freire (2002), o jogo dialético entre o desenvolvimento do senso crítico e a aprendizagem dos conteúdos propostos está relacionada à qualidade de ensino decorrentes das capacidades da competência técnico-científica e ético-política do educador. A dialogia que se instaura entre os envolvidos na prática pedagógica torna o ensino e a aprendizagem um processo interativo de elaboração do conhecimento por meio da mediação: “Meu papel, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que

ofereço, produza a compreensão do objeto, em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim.” (FREIRE, 2002, p.133-134).

Na próxima seção, explicitaremos o pressuposto basal que conduz teoricamente o estudo.

4.4 O PRESSUPOSTO CONDUTOR DO ESTUDO

O fio condutor do nosso estudo está ligado ao papel da linguagem o qual, no contexto da formação reflexiva, também passa firmemente pela concepção linguística adotada. Se a linguagem é compreendida como prática discursiva, também é vista como a experiência de gerações, pois comunica a outros os conhecimentos, os valores, os sentidos, o modo de ser e de pensar dos sujeitos sociais. Trata-se de um sistema simbólico, produzido a partir da necessidade de intercâmbio entre os indivíduos nos diferentes campos de atividade humana.

Vista sob a perspectiva de prática discursiva, a linguagem é um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas. Sendo uma atividade mental humana, caracteriza-se como um processo pessoal e social ao mesmo tempo.

Nas interações, há o modo de perceber e de organizar o mundo e a linguagem é que media essas relações sociais. O desenvolvimento mental, portanto, depende da linguagem, uma vez que o pensamento e a palavra se articulam e essa articulação só se efetiva nas situações sociais (BAKHTIN, 2003; VYGOTSKY, 1994).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem de um indivíduo depende muito das possibilidades de que dispõe ou não nas suas relações, de se aproximar do conhecimento histórico-cultural desenvolvido e materializado nas palavras.

A aquisição da linguagem não é outro fato senão um processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações. É no decurso desses processos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra. A principal característica do processo de apropriação ou de *aquisição* é criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisso que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais (resultado de adaptação individual). A assimilação no homem é um processo de

reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e das aptidões historicamente formadas da espécie humana (LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKI; 1977).

Isso demonstra que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação social e que o ser, por meio da relação com outras pessoas, evolui de formas elementares para formas mais abstratas, o que o ajuda a conhecer e a controlar a realidade.

Logo, são as intervenções deliberadas das pessoas que tornam possível ao sujeito a apropriação de unidades significativas da língua e, conseqüentemente, a caracterização do pensamento consciente.

Smolka e Góes (1993) expõem que “[...] é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro.” (SMOLKA; GÓES, 1993, p.09).

Pino (1997) acrescenta que o conhecer humano é uma atividade que pressupõe uma relação envolvendo “[...] três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento.” (PINO, 1997, p. 06).

Nesse percurso, Bakhtin/Volochínov (2006) postulam que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN;VOLOCHÍNOV, 2006, p.127).

Sob a ótica bakhtiniana, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa maneira, constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo revela-se como a tessitura da vida pela linguagem.

Assim, à medida que o conhecimento é sistematizado, na interação dialética constante, as ideias e as experiências dos homens são difundidas discursivamente, materializadas em enunciados concretos. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que *reflete* e *refrata* o cotidiano e a palavra é a imagem desse espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade explicitam-se e confrontam-se. Para Bakhtin e Volochínov (2006),

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.42).

De acordo com Magalhães (2009), usando o viés da pesquisa sócio-histórica/cultural, como é na e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, desenvolvendo a linguagem e construindo sua identidade, o *eu* será sempre produto de interações sociais e da apropriação dos discursos alheios.

Logo, o outro é importante não só no processo de construção do conhecimento, como também na constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir, sendo a mediação um dos aspectos fundamentais para qualquer aprendizagem. Isso porque uma operação representa inicialmente uma atividade externa, a qual é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Segundo Vygostky (1994), desenvolve-se nesse processo de transformação a inteligência prática, a atenção voluntária e a memória.

Um processo interpessoal é transformado em intrapessoal, sempre mediado pelo signo, uma vez que todas as funções no desenvolvimento da cognoscitividade acontecem simultaneamente: no nível social e no nível individual; entre pessoas, interpsicologicamente, e no interior do indivíduo, intrapsicologicamente.

Essa transformação é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento, o qual “[...] se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior.” (VYGOTSKY, 1994, p.63).

A interação verbal, mediada pela palavra, tem uma perspectiva infinita de elos de linguagem, que se consolidam pelas posições sociais dos interactantes, em função do meio social em que vivem. Nesse percurso, a linguagem assume um papel de relevância, não só porque as interações se realizam por meio dela, mas também porque o pensamento abstrato se constitui e evolui nesse processo.

É desse contexto que surge o conceito de dialogia. Na perspectiva sociológica da linguagem, o diálogo permite a troca de experiências entre as pessoas, entre as gerações, estabelecendo a interação com o outro, pelo fato de os homens compartilharem conhecimentos, valores, sentidos, seu modo de ser e de pensar.

A linguagem pressupõe um processo de compreensão responsiva, de acordo com a necessidade de interação dos sujeitos nas diferentes esferas de atividades humanas. Por isso, Bakhtin (2003) considera que toda compreensão do enunciado é de natureza responsiva, “[...] toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2003, p.271).

O falante, ao materializar a linguagem em forma de discurso, o faz como resultado de um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas. Sendo uma atividade mental humana, caracteriza-se como um processo pessoal e social ao mesmo tempo. Em decorrência, a linguagem acontece não no “eu” ou no outro, mas no fluxo verbal, no movimento interativo da enunciação:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p.272).

Para Bakhtin/Volochínov (2006), qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação, ele será determinado pelas condições reais de produção do discurso. Assim, pode-se conceber a enunciação como o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não exista um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o produtor do enunciado.

Quando enunciemos, dirigimo-nos a outrem e a palavra é proferida em função deste: variará se tratar-se de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais ou afetivos.

Essa orientação da palavra em função de outro tem uma importância vital para a concepção de linguagem como interação, uma vez que toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Constitui justamente o produto da interação do enunciador e do coenunciador.

Para Bakhtin/Volochínov (2006), toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.

A enunciação, portanto, é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Podemos ressaltar que essas proposições demonstram o ponto de vista do materialismo histórico e dialético de Bakhtin (2003): o fato de ver a língua não como um sistema estável de formas normativamente idênticas, mas como um processo de evolução ininterrupto, que se realiza por meio da interação verbal social dos enunciadores. O filósofo defende que as leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, porém não podem ser divorciadas da atividade dos falantes:

A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da *realidade* da comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 2003, p. 274).

Conforme o autor, as leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas. Nesse prisma, considera que a criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Entretanto, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser

compreendida independentemente dos conteúdos e dos valores ideológicos que a ela se ligam, de maneira dialética.

Portanto, para esse pensador, a estrutura da enunciação é puramente social, porque só se efetiva entre os falantes. Na composição do enunciado, por sua vez, têm-se três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – os quais

[...] estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p.261-262).

De acordo com o autor, até a contemporaneidade, os gêneros foram estudados segundo a perspectiva artístico-literária, desprezando-se as características particulares de sua enunciação, bem como seus aspectos linguísticos, uma vez que não havia a perspectiva de linguagem em que o enunciado é a unidade real da comunicação verbal.

Bakhtin (2003) reflete sobre o gênero como um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística, relativamente estável, porque considera os gêneros aquilo que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo.

As dimensões geralmente adotadas para a identificação e para a análise dos gêneros são sociocomunicativas e referem-se à função e à organização, ao conteúdo e ao meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e às atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico.

A partir da distinção entre duas esferas da criação ideológica - a ideologia do cotidiano e a dos sistemas ideológicos constituídos -, Bakhtin (2003) divide os gêneros entre primários, ou do cotidiano, e secundários, ou de sistemas ideológicos constituídos. Para o autor, os gêneros do discurso e as atividades humanas se constituem mutuamente:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários

(simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...] (BAKHTIN, 2003, p.263).

O pressuposto bakhtiniano é de que o agir humano não se dá independente da interação, nem o dizer fora do agir. Falamos por meio de gêneros, no interior de um campo de ação humana. Logo,

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto - seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. - opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...], de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. (BAKHTIN, 2003, p.264).

Podemos, diante dessas premissas, afirmar que os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro; circulam na sociedade nos mais variados suportes; exercem funções sociocognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas, em se tratando de linguagem.

Percebemos que, por meio dos gêneros, entendemos o funcionamento de qualquer comunidade, porque são indicadores de relações e de hierarquização de poder, demonstrando os valores que predominam em determinado seio social.

Bakhtin (2003) justifica o estudo dos gêneros, porque acredita que quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregaremos, descobrindo neles a nossa individualidade. Ademais, o autor considera que essa apreensão propicia o entendimento de situações singulares da comunicação,

[...] em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. (BAKHTIN, 2003, p.285).

Para Magalhães (2009), ao direcionar à natureza social e dialógica constitutiva da linguagem, o *quadro de pesquisa sócio-histórica/cultural* encaminha para um conceito de ensino-aprendizagem em que o dialogismo torna-se fundamento, por evidenciar o elo permanente entre os discursos dos participantes da interação o qual não considera, em sua generalidade, simétrico ou harmonioso, por se constituir em um seio comunitário, cultural e experiencial multidiversificado.

Logo, em se tratando de formação de professores, de ensino e de aprendizagem, o diálogo permanente e a desarmonia própria da interatividade são propícios, uma vez que levam a situações contextuais em que a dialética entre os paradigmas do senso comum e do conhecimento científico torna-se construtiva (MAGALHÃES, 2009; VYGOSTSKY, 1994; GASPARIN, 2007). Isso porque o processo, ao mesmo tempo, reflete os conhecimentos internalizados e apropria-se de novas significações.

Nesse embate contínuo, consoante Magalhães (2009), entender o processo das ações da linguagem é imprescindível, porque é desse contexto que emerge a identidade do professor. Com efeito, para que a formação dos professores seja efetivamente crítica, a autora defende que os formadores estabeleçam práticas pertinentes em relação às ações de linguagem nos contextos de formação, em que a complexa rede entre teoria e prática seja evidenciada, com uma visão de alteridade sobre a produção, a recepção e o entorno a que se destina o conteúdo trabalhado.

Com a preocupação de esclarecer a base epistemológica, na articulação das diferentes teorias que orientam esta pesquisa, no próximo capítulo, apresentamos a ampliação das informações em relação aos postulados da literatura crítica da área estudada que possibilitam a fundamentação da análise desta tese.

5 BASE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

Pelo fato de defendermos a linguagem como interação, acreditamos que sua análise deve ser fundamentada nos conceitos de dialogismo e de enunciado concreto preconizados pelo Círculo de Bakhtin, mostrando-se, o gênero discursivo - circulante em diferentes esferas de atividades humanas -, pertinente para ser trabalhado nesse foco, como eixo de articulação e de progressão curricular, e o texto-enunciado ou enunciado-concreto como objeto de ensino (PERFEITO, 2013).

Nessa perspectiva, o capítulo propõe-se a ampliar a discussão em relação à base epistemológica que direciona a análise dos dados gerados nesta pesquisa. Para isso, refletimos a respeito dos preceitos da Análise Dialógica do Discurso voltados aos estudos literários, bem como dessa abordagem sociológica da linguagem na pesquisa do gênero em foco, o conto.

5.1 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E OS ESTUDOS LITERÁRIOS

Pensar a linguagem sob a ótica bakhtiniana é ter uma concepção de língua como discurso inserido, concreta e vividamente, em toda a sua integridade, no seio social. Empreender estudos nesse campo de conhecimento, para Bakhtin (2010), necessita a percepção metalinguística de que os aspectos da essência discursiva estão centrados nas relações dialógicas que constituem a vida da linguagem:

[...] a linguística estuda a 'linguagem' propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que *torna possível* a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isso, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2010, p. 209).

Nessa perspectiva, consideramos que as relações lógicas e concreto-semânticas, para se tornarem dialógicas, precisam materializar-se em um campo de existência que possibilite vê-las como enunciados vívidos, em um contexto sócio-histórico-cultural específico, com temática própria, diante dos quais reagimos responsivamente. O filósofo da linguagem postula que,

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2003, p.366).³⁷

Nesse prisma, percebemos a aproximação da voz da sujeito de pesquisa ao preconizado por Brait (2010), a respeito das relações existentes entre língua e literatura e o caminho de quem discursa sobre ela, sujeitos *envolvidos* e *constituídos* pela linguagem. Para a autora, a análise dessas relações interessa:

[...] aos professores empenhados em despertar o gosto pela leitura, assim como desenvolver competências e habilidades envolvidas nas dimensões socioculturais participantes da produtiva convergência leitura/escrita. Mas diz respeito também aos que, independentemente de atuação dentro de uma sala de aula voltada ao ensino de língua e/ou de literatura, consideram o texto uma forma de conhecimento, fonte de prazer, maneira de observar e usufruir a infinidade de usos e frutos implicados na língua, na literatura, na vida, na linguagem em constante movimento. (BRAIT, 2010, p.11).

Ademais, de acordo com Friedman (2004),

Apesar de o conto como categoria literária obter mais atenção do que o esperado em textos utilizados em sala de aula e em compêndios de escritores, ele continua – conspurcado pelo comércio e amaldiçoado pela condescendência – ficando em quarto lugar depois da poesia, do drama e do romance em livros e revistas dedicados à crítica teórica mais séria. (FRIEDMAN, 2004, p.220).

Sentimo-nos, pois, incentivados a trabalhar nesse contexto, uma vez que a abordagem da obra artística na escola, de maneira geral, costuma apresentar-se em uma prática que se presta mais à confirmação de características de estilo de autores e de estéticas literárias do que ao favorecimento da possível experiência concreta - social, histórica, ideológica, cultural, linguística e estilística - advinda do contato com esse tipo de fenômeno de reconhecimento psicossocial.

³⁷ Os estudos literários hoje (p.359-366).

Bakhtin (2003), quando discute *Os estudos literários hoje* (p.359-366), destaca que

Nossos trabalhos de história e teoria da literatura costumam caracterizar as épocas a que se referem os fenômenos literários estudados, mas, na maioria dos casos, essas caracterizações em nada diferem daquelas apresentadas em história geral, sem a análise profunda da cultura, reduz-se a uma luta superficial entre as correntes literárias [...] (BAKHTIN, 2003, p. 361).

O autor ressalta que, com essa focalização equivocada, dificilmente se consegue realizar uma análise profunda da obra literária, porque considera a literatura um fenômeno complexo e *polifacético* que não pode ser interpretado sem inseri-lo na unidade diferenciada de toda a cultura de uma época.

Em relação a essa problemática, concordamos com Bazerman (2006), o qual explica que compreender o gênero, neste caso o literário, e seu funcionamento dentro dos sistemas e nas circunstâncias para as quais são desenhados pode ajudar o aluno, como leitor e escritor, a satisfazer as necessidades da situação.

Acreditamos que, conforme esse estudioso na análise de gêneros, “Os estudos literários e culturais, tal como as Ciências Humanas, precisam encontrar mecanismos que façam o lugar possível, que nos ajudem a identificar o espaço cultural dentro do qual operamos, em um dado momento histórico.” (BAZERMAN, 2006, p. 52).

Ele assinala que entender os atos e fatos criados pelos gêneros pode auxiliar também a compreender quando os textos, aparentemente bem produzidos, não atingem a expectativa de sua intencionalidade. Tal compreensão constrói o caminho para, por exemplo, ajudar a diagnosticar e redefinir sistemas de atividades comunicativas na escola, bem como a decidir quando é necessário escrever de forma inovadora para realizar algo novo ou diferente.

Para esta reflexão, além do que postula Brait (2006; 2012), em relação à teoria da Análise Dialógica do Discurso, buscamos respaldo também em Rodrigues (2007), no intuito de estudarmos o gênero conto em sala de aula com uma abordagem metodológica apropriada. A autora, nesse prisma, apresenta o texto como sendo o dado primário, o ponto de partida para as diferentes disciplinas nas ciências humanas. O estudo do homem (social) e da sua linguagem somente pode

se efetuar por meio de texto/enunciados concretos que ele cria, pois a constituição social do homem e da sua linguagem é mediada por eles.

No entanto, na perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, uma pesquisa sobre um determinado gênero não pode ser simplesmente vista como uma elaboração de uma “descrição” desse gênero, procedimento mais próprio das ciências naturais. Tal postura implica um apagamento do caráter dialógico da linguagem, da questão do objeto de pesquisa nas ciências humanas, da problemática da relação do pesquisador com os dados e da própria noção do que sejam os gêneros na sua dimensão social constitutiva, na sua plasticidade e na sua relativa estabilidade e normatividade.

Uma vez que o uso da expressão “descrição de gênero” tornou-se corrente nos estudos de gênero na atualidade, e o que se faz nessas pesquisas é, de fato, um trabalho de interpretação dos dados, não é irrelevante a redefinição de que o que se realiza efetivamente é uma “descrição interpretativa” dos gêneros.

Em relação à metodologia de pesquisa, a mesma orientação explicitada por Bakhtin, segundo Rodrigues (2007), para o estudo da mudança das formas da língua, aplica-se à análise dos gêneros. Na perspectiva bakhtiniana, a ordem metodológica para o estudo da língua no âmbito de uma orientação de base sócio-histórica parte da dimensão social para as formas da língua, pois não se pode dissociar o signo da comunicação social; o processo de mudança nas formas da língua “reflete” esse percurso.

Por isso, para a autora, fundamentando-se em Bakhtin, uma abordagem metodológica de cunho linguístico ou apenas textual não dá conta da análise dos enunciados concretos dos diferentes gêneros, uma vez que são necessários: o estudo das esferas sociais e das suas situações de interação; o estudo dos enunciados, em ligação com os seus gêneros, da esfera cotidiana e das ideologias formalizadas; e o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Essa postura significa, portanto, que, a partir de determinados dados, no caso da análise do enunciado e do gênero, buscamos reconstruir o caminho metodológico, refazer os passos anteriores. Ao modo bakhtiniano, focalizar o já-conhecido por meio de um olhar de estranhamento, na tentativa de ampliar a nossa compreensão do processo.

5.2 A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA LINGUAGEM E O GÊNERO CONTO

Motta-Roth (2006) aponta que as discussões na contemporaneidade sobre gêneros privilegiam a relação entre texto e contexto, uma vez que as ações sociais são mediadas pela linguagem. Sob a ótica, os elementos textuais decorrem da interação social, necessitando explicações centradas no contexto.

A autora acredita que, quando nos propomos a estudar gêneros, é preciso fazer uma reflexão sobre a metodologia de análise, pensando no objeto de estudo e nos procedimentos necessários. Essa postura é pertinente, uma vez que “[...] cada conjunto de dados relativos a um gênero demanda uma abordagem investigativa feita sob medida.” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 145).

A pesquisadora aponta que, dependendo do contexto, da ritualização da linguagem, do horizonte de produção dos participantes, da valoração apreciativa presente no evento social, bem como da maneira como a interação se processa, é possível que haja a necessidade de escolher mais de uma metodologia que possibilite dimensionar a heterogeneidade do percurso.

Ela ressalta, também, a importância de coadunarmos as teorias selecionadas para a abordagem, a fim de construirmos uma tessitura analítica propícia para elucidar questões do tipo:

Em que medida, precisamos conhecer os contextos de situação e de cultura [...] que geram e são constituídos pelo texto para podermos perceber e definir que aspectos da linguagem são relevantes para a análise de um gênero? Como podemos interpretar a interface entre texto e contexto? Como os procedimentos usados variam na sua ênfase sobre questões do texto ou do contexto? (MOTTA-ROTH, 2006, p. 145).

No intuito de conduzirmos adequadamente o processo de pesquisa do gênero focalizado, partimos de questões norteadoras, adaptadas das sugestões propostas por Motta-Roth (2006), investigadas pelo grupo e pela professora que se compromete em empreender, posteriormente, a materialização da pesquisa na escola e nas salas de aula em que atua.

Por meio da análise dos procedimentos investigativos orientados para o contexto, o primeiro questionamento remete ao fato de pesquisarmos se o

gênero da esfera³⁸ literária realmente se insere nas práticas discursivas escolares da comunidade a ser estudada – no caso de nossa equipe, a escola em que atua a sujeito de pesquisa -, e se a opção pelo estudo relacionado ao gênero discursivo é pertinente. A professora responde afirmativamente a essa indagação, justificando que “[...] a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Colégio contempla o estudo do gênero conto na segunda série do Ensino Médio.” (APÊNDICE A, p.269). Também ressalta que

No contexto escolar o gênero conto exerce uma função social, histórica, ideológica, cultural e linguística. Visto como produção humana, o gênero da esfera literária está intimamente relacionado à sociedade, o que o torna apreensível a partir das relações dialógicas que estabelece com outros textos e de sua articulação com outras áreas do conhecimento artístico, científico e histórico-cultural. Do ponto de vista linguístico, apresenta uma variedade de recursos e estratégias de escrita dos quais o aluno pode se valer na análise da compreensão dos sentidos do texto e na produção do gênero. (APÊNDICE A, p. 270).

Em relação ao contexto de situação e de cultura que se reflete na função do gênero, a docente relata que, em seu contexto escolar, mesmo que o trabalho com a literatura seja previsto, fazendo parte da cultura de ensino, ela não percebe a apropriação plena de suas funções, em suas diversas dimensões, seja por ela ou por seus pares:

Ainda que o conto, por sua clareza e brevidade, preencha os requisitos que atendem às expectativas do leitor adolescente no tocante ao tempo despendido para a leitura, observa-se que há uma crescente perda de interesse pelo texto quando este é retomado para uma análise mais profunda dos elementos que o compõem e dos mecanismos empregados pelo autor para a criação dos efeitos de sentido. (APÊNDICE A, p. 269).

Ela acredita haver lacunas nos conhecimentos dos professores, tanto dela quanto de seus pares, no tocante ao como instaurar esse estudo em sala de aula de Ensino Médio. Considera salutar, de acordo com o objetivo do projeto, propor intervenções nos modos como professores de língua materna articulam o estudo da gramática e do gênero discursivo, tendo este como eixo de organização e de progressão curricular, na elaboração de projetos de trabalho docente com contos:

³⁸ O conceito de *esfera*, para o Círculo, refere-se ao campo de atividade humana em que se produz o discurso, a realidade material em que se insere o enunciado concreto do gênero.

Os professores se empenham em buscar a melhor forma de articular o estudo da gramática e do gênero discursivo; no entanto, quando se trata do texto literário, no Ensino Médio, nota-se uma tendência a abordá-lo inserido apenas numa estética literária, excluindo a possibilidade de explorá-lo como resultante de uma produção artística. (APÊNDICE A, p. 270).

Outro aspecto a ser analisado pela equipe é qual costuma ser o engajamento nesse gênero pelos alunos para interagir socialmente e qual a frequência. Pela sua percepção, a professora relata que o objetivo de participar da interação com esse gênero deve-se ao seu cunho social, entretanto, compactuando com o exposto por Bakhtin (2003),³⁹

As pessoas se engajam nesse gênero para interagir socialmente quando se trata da leitura como fruição estética, ocorre sempre que o indivíduo se identifica com as marcas de estilo, com o autor, com a temática. Contudo, no contexto escolar, muitas vezes, é o professor que determina o momento de interação, sendo esta, não raras vezes, uma leitura considerada como obrigação por parte dos estudantes de minha escola, durante um semestre, na segunda série do Ensino Médio, momento em que esse conteúdo é proposto para progressão curricular. (APÊNDICE A, p. 271).

Logo, percebemos, nesse contexto específico de análise do gênero, que o objetivo de parte dos participantes dessa interação, no caso a escola, representada neste momento pela professora de língua portuguesa, tem o intuito de ritualizar esse estudo, porque considera que

A leitura e a produção do gênero pressupõem o domínio do funcionamento da língua no tocante aos recursos linguístico-enunciativos e estéticos, além de, na concepção dialógica, a primeira possibilitar o confronto entre a representação de mundo do autor e a do leitor. Assim sendo, ao promover atividades de leitura e de produção do gênero, a escola pode formar leitores e produtores mais competentes e autônomos. (APÊNDICE A, p. 271).

Já, conforme a docente, o papel da comunidade é o de parametrizar os valores agregados ao texto literário, de acordo com seu horizonte de expectativas. “Por meio do gênero conto são veiculados valores e ideias ligadas à ética, à política, à religião, à existência humana e suas inquietações.” (APÊNDICE A, p. 271). Nesse sentido, “Os papéis desempenhados pelos participantes dessa interação correspondem a sujeitos letrados, capazes de compreender a natureza e a função do texto literário, numa fruição estética e gratuita do texto.” (APÊNDICE A, p. 271).

³⁹ *Os estudos literários hoje* (p.359-366).

Quanto aos efeitos pretendidos por esse processo de estudo, estes se relacionam, para a professora “[...] a uma nova percepção do homem e do mundo, além do desenvolvimento de uma sensibilidade estética que pode se estender para outras formas de linguagem e de arte.” (APÊNDICE A, p. 271).

No tocante ao acesso ao gênero e aos papéis dos participantes, no contexto da escola, a professora expõe que

A seleção das estratégias de leitura e de abordagem do gênero na escola tende a ser arbitrária, embora haja uma certa preocupação, pelo grupo de professores do colégio, em atender os horizontes de expectativas dos alunos. Considera-se, nessa seleção, o campo de interesse dos alunos, a obrigatoriedade das leituras indicadas pela universidade e o atendimento ao currículo no que se refere à literatura canônica. (APÊNDICE A, p. 272).

Ser partícipe desse gênero demanda um processo de aprendizagem, que exige tempo e esforço. A mestra expõe que, em sua realidade,

Um dos grandes desafios, especialmente da escola, é o de formar leitores. No contexto escolar, ainda é muito comum a leitura obrigatória; nesse sentido, lê-se na e para a escola. É preciso, portanto, [...] quebrar o sentido de obrigatoriedade da leitura para que ela se torne um ato espontâneo. Para que isso ocorra, o professor pode apresentar propostas de leitura que favoreçam a interação entre texto/ autor/ leitor, o que representa um trabalho permanente e insistente com o texto literário para que o mesmo comece a fazer parte do cotidiano extraescolar do estudante. (APÊNDICE A, p. 272).

De acordo com a professora, as características de uma interação bem sucedida nesse contexto são: desvelamento dos significados, construção de sentidos; preenchimento dos vazios do texto; estabelecimento de relações entre texto e contexto; identificação com o estilo, com a temática, com o gênero; fruição estética do texto.

Diante dos pressupostos apresentados para a contextualização da pesquisa, a equipe de pesquisadores entende a relevância do estudo de textos-enunciados do gênero conto como expoentes literários para o ambiente escolar em questão, porque:

- a) caracterizam-se como uma situação social de interação;
- b) têm uma finalidade discursiva, a sua própria concepção de autor e de destinatário;

- c) possuem um contexto de interação típico, dentro de uma esfera comunicativa;
- d) constituem-se de duas partes indissociáveis: a sua dimensão linguístico-textual e a sua dimensão social;
- e) possibilitam a visão de conjunto do enunciado: análise de sua organização, da interação verbal, do contexto, dos intertextos;
- f) propiciam o estudo da demarcação de vozes dialógicas, em uma tentativa de fruição estética e de atribuição de sentidos ao texto, considerando que o discurso literário apresenta dimensão temática, composicional, estilística, sócio-histórica e a concepção dialógica de linguagem, apresentando-se como um caminho no desvelar dos sentidos do texto pelo fio das vozes presentes nele.

Diante disso, do ponto de vista discursivo, acreditamos que o conto

constitui-se:

- a) uma prática de leitura e de escrita concreta e histórica;
- b) uma composição com características relativamente estáveis, vinculada a uma situação típica da comunicação social;
- c) uma construção escrita com traços temáticos, estilísticos e composicionais concernentes a enunciados individuais, dessa forma, ligados à atividade humana;
- d) um material profícuo para a análise das marcas linguístico-enunciativas, por meio das vozes que perpassam a comunicação verbal;
- e) um enunciado com temática relacionada à história humana e, portanto, também vivenciada pelos adolescentes na fase de escolaridade do Ensino Médio, em que as alterações físicas, psíquicas e sociais são significativas. Essas mudanças são ligadas, principalmente, à busca da consolidação da própria identidade no contexto sociocultural em que se inserem, o que pode tornar a reflexão mais concreta e importante a eles.

Neste último aspecto, podemos resgatar Bakhtin (2003) ao pontuar

que

A *compreensão criadora* não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que a compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras*. (BAKHTIN, 2003, p.366).⁴⁰

Revisitamos Rojo (2007) que também se orienta, no processo de formação de professores, pelo modelo bakhtiniano, configurando-o não como um exame excedente das propriedades do texto e de suas formas gramaticais de construção, mas como uma descrição do texto/enunciado ligado às maneiras linguísticas que configuram o gênero. A esfera, portanto, na qual o gênero está inserido, deve ser ponto de partida para o estudo deste, implicando aí as suas condições de produção, de circulação e de recepção (BRAIT, 2003). A equipe de pesquisadores entende, diante do exposto, que é imprescindível o indivíduo dominar os diferentes gêneros que circulam nas também diferentes esferas, a fim de que possa aprimorar sua competência linguística para as mais variadas situações discursivas.

5.3 A TEORIA DIALÉTICA DO CONHECIMENTO E O PLANO DE TRABALHO DOCENTE

O Plano de Trabalho Docente é uma proposta metodológica, fundamentada na Teoria Dialética do Conhecimento, que se propõe a integrar e aplicar teórica e praticamente os conteúdos programáticos escolares de forma contextualizada no cotidiano do educando.

O construto teórico é fundamentado no livro de Gasparin (2007),⁴¹ intitulado *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, com apresentação de

⁴⁰ *Os estudos literários hoje*, Adendo (p.359-366).

⁴¹ João Luiz Gasparin é Graduado em Filosofia, pela Fidene, atual Universidade de Ijuí – Unijuí, RS, e em Letras, pela Universidade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí - FAFIPA, PR. É Mestre em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC, e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desde 1974 é professor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá (PR), na qual leciona a disciplina de Didática nos cursos de graduação e pós-graduação. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado e doutorado – da mesma universidade. O livro em questão é traduzido para o espanhol por Luis Miguel Saravia Canales e publicado pelo Instituto de Pedagogia Popular de Lima, Peru (GASPARIN, 2007).

Demerval Saviani.⁴² A obra é organizada em três partes que intencionam traduzir o movimento do trabalho pedagógico proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, da prática social inicial do conteúdo à final, mediada pela teoria.

A tríade é composta por cinco capítulos, os quais correspondem aos momentos previstos no método pedagógico:

a) Parte I – Prática Social: nível de desenvolvimento atual do educando.

Capítulo 1 – Prática Social Inicial do Conteúdo: o que os alunos e o professor já sabem.

b) Parte II – Teoria: Zona de Desenvolvimento Imediato do educando.

Capítulo 2 – Problematização: explicitação dos principais problemas da prática social

Capítulo 3 – Instrumentalização: ações didático-pedagógicas para a aprendizagem.

Capítulo 4 – Catarse: expressão elaborada da nova forma de entender a prática social.

c) Parte III – Prática Social: nível de desenvolvimento atual do educando.

Capítulo 5 – Prática Social Final do Conteúdo: nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido.

Para completar a obra, há oito anexos no livro, contendo os materiais práticos elaborados pelo autor em seu trabalho com docentes, nos quais apresenta sugestões e orientações aos leitores a respeito da transposição didática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Conforme Saviani, na apresentação do livro (GASPARIN, 2007), o próprio título alerta para o fato de que

⁴² Demerval Saviani possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966) e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). É Professor Titular de História da Educação da UNICAMP desde 1993. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Informações disponíveis em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4780404P8>>. Acesso em: 20 de jul. de 2012.

[...] esta é uma forma possível de traduzir os princípios da pedagogia histórico-crítica para o campo específico da didática, isto é, do trabalho pedagógico em sala de aula, sem exclusão de outras. Não obstante a modéstia do autor, devo registrar que se trata de um trabalho extremamente coerente e consistente do ponto de vista lógico e relevante sob aspectos pedagógico e social. A coerência e consistência lógicas impõem-se porque o autor se apropria criteriosamente da teoria, orientando-se atenta e cuidadosamente por ela na realização do seu trabalho educativo. Por isso, assim como os passos do método pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica serviram de guia para as experiências didáticas encetadas, a estrutura do livro segue, também, rigorosamente os referidos passos, tornando, assim, explícita a intenção de construir a didática própria da pedagogia histórico-crítica. Pedagógica e socialmente, este é, portanto, um estudo da maior relevância porque traduz, para efeitos do trabalho com os alunos no interior da sala de aula, uma teoria da educação que se quer, ao mesmo tempo, crítica e transformadora. (GASPARIN, 2007, p. xi).

Por estar ligado à Pedagogia Histórico-Crítica, podemos entender a proposta como uma ação didática que propala o pensamento crítico-reprodutivista e a concepção materialista histórica, convergindo para o paradigma dialético da linguagem. Sua base de estudo do conhecimento está afinada com a Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2001).

Vygotski (2000) tem, na questão do método, um princípio norteador importante como organizador do pensamento teórico em direção à prática, mas sendo esta também a condutora do estudo. Para ele, método não é entendido como procedimento operacional, mas meio de cognição. Conforme o autor, em seu estudo sobre as funções psíquicas superiores, o método instrumental estuda a construção dos processos cognitivos que se desenvolvem de forma espontânea.

O princípio metodológico vigostskiano orienta-se à análise do desenvolvimento das funções psíquicas humanas, de sua origem social e semioticamente mediada e, nessa linha de pensamento, entende a educação como produção histórica e coletiva da humanidade, sendo mediadora da prática social global (SAVIANI, 2008).

Na perspectiva da teoria de Vigotski (2001), as fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática - correspondem a três momentos: no princípio, o nível de desenvolvimento atual; depois, a zona de desenvolvimento imediato ou proximal; por fim, um novo nível de desenvolvimento atual, correspondendo à teoria da formação dos conceitos científicos no educando.

Ancorado, portanto, na Teoria Dialética do Conhecimento (GASPARIN, 2007), o método pressupõe:

- a) o estudo da prática social do sujeito envolvido no processo a ser pesquisado, por meio da leitura crítica da realidade da qual participa;
- b) a teorização da prática social, buscando um suporte teórico que revele, descreva e explique essa realidade, uma vez que o conhecimento, de acordo com a teoria epistemológica proposta, “[...] resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo.”(GASPARIN, 2007, p. 4);
- c) a intervenção nessa realidade, por meio do conhecimento apreendido no processo, porque este, como fato histórico e social, pressupõe continuidade, ruptura, reelaboração, reincorporação, permanência e avanço.

Por meio da vertente teórica vigostskiana, Gasparin (2007) apresenta a sistematização dos passos que orientam o percurso de seu método. Este inicia com a *Prática Social Inicial do Conteúdo*, a qual corresponde a uma preparação, em que se propõe a mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. Tem o objetivo de ser uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser abordado, no intuito de motivar os discentes, por meio:

- a) da prática social imediata, em que o professor apresenta a proposta do conteúdo curricular;
- b) da prática social mediata, em que o aluno expõe o seu conhecimento a respeito das relações sociais globais referentes ao conteúdo a ser estudado.

Para o autor, conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica para ativar o interesse do discente em uma aprendizagem significativa. Nessa fase, há o *anúncio dos conteúdos*, como exposição do teor do conjunto de atividades que serão ministradas, seus objetivos, seus tópicos e subtópicos, privilegiando a mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É o contato inicial do discente com o tema a ser estudado, em que o professor estimula o resgate do que o aluno já sabe - *vivência cotidiana dos conteúdos* -, bem como faz a sondagem do que ele deseja conhecer sobre o

assunto, em forma de desafio para a apreensão de novos conhecimentos. Nesse sentido,

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as “pré-ocupações” que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas. (GASPARIN, 2007, p. 16).

Entretanto, Gasparin (2007) alerta que a prática social referida não consiste apenas no que o aluno faz ou sabe em seu cotidiano em relação ao conteúdo proposto, mas traduz, por meio da voz discente, a compreensão e a percepção que são determinadas e apreendidas pelo grupo social. Além disso, o interesse do estudante não condiciona o trabalho pedagógico, sendo apenas o ponto de partida, uma vez que, se o professor se ativer somente aos interesses discentes imediatos, tenderá a permanecer na superficialidade.

Dessa maneira, as necessidades técnicas, científicas e sociais é que definem os conteúdos programáticos, os quais devem ser selecionados pela equipe pedagógica de cada instituição para a formação dos alunos, de acordo com as orientações dos órgãos competentes.

A parte da teorização do processo, em que se privilegia a zona de desenvolvimento imediato do educando no método dialético de construção do conhecimento, corresponde, na primeira fase, pela *Problematização*: a identificação dos principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo, com discussão a respeito, buscando transformar os desafios em questões problematizadoras.

A Problematização é considerada por Gasparin (2007) um elemento-chave na transição da teoria para a prática, da cultura elaborada para o fazer cotidiano. É o momento em que se inicia o trabalho de sistematização do conteúdo, buscando incitar no educando a necessidade de buscar o conhecimento. Nessa fase, a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, considerando o conteúdo a ser ministrado e as exigências circundantes de aplicação.

Enquanto a Prática Social Inicial consiste em refletir acerca da realidade e perceber como ela se insere nas relações com o conteúdo a ser desenvolvido no processo, a Problematização questiona essa realidade, bem como o conteúdo:

Nesse processo de problematização, tanto o conteúdo quanto a prática social tomam novas feições. Ambos começam a alterar-se: é o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições, bem como seu relacionamento com a prática. (GASPARIN, 2007, p. 16).

O autor ressalta que os problemas postos pela prática social nem sempre podem ser tratados em sua totalidade em cada área do conhecimento. Dessa maneira, convém ser feita uma seleção do que é fundamental, relacionando-a ao conteúdo programático do currículo escolar ou aos saberes delimitados em uma determinada unidade do programa.

Gasparin (2007) enfatiza que a Problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino e de aprendizagem, embora seja só a preparação para o caminho a ser percorrido pelo educando. O método pressupõe que o aluno, após ter sido “[...] desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento [...]” (GASPARIN, 2007, p.49), comprometa-se teórica e pragmaticamente na busca da solução para as questões propostas. Na perspectiva apontada, a aprendizagem assume, gradativamente, sentido pessoal e social para o discente.

A etapa posterior, a da *Instrumentalização*, é o momento das ações didático-pedagógicas. Esse passo tem os efeitos das questões imanadas na Prática Social Inicial e sistematizadas na Problematização, encaminhando o discente à confrontar-se com o conteúdo. A ênfase é centrada nos atos docentes e discentes necessários à construção do conhecimento científico, em que todo o processo de ensino e de aprendizagem é direcionado à efetiva elaboração interpessoal: o professor apresenta sistematicamente o conteúdo e os sujeitos do estudo predispõem-se a apropriar-se desse conhecimento.

Há, nessa fase, a recíproca relação entre os discentes e o objeto de estudo, com mediação docente. É uma relação triádica, em que o social e o individual caracterizam os três elementos constitutivos: o aluno, o professor e o conteúdo. Nenhum deles é neutro, pois são condicionados pelo contexto de produção em que se inserem, criando uma feição para a aprendizagem de acordo com seus princípios, sua ideologia, sua cultura, seu meio social, sua prática política e econômica.

Gasparin (2007) explicita que, mesmo o processo de aprendizagem tendo caráter interpessoal, sua essência é intrapessoal, “[...] pois depende da ação do sujeito sobre o objeto e deste sobre o sujeito, isto é, resulta de uma interação. A ação do sujeito, neste caso, é sempre consciente.” (GASPARIN, 2007, p.49). A premissa pressupõe que a aprendizagem é significativa no momento em que os educandos apropriam-se do objeto do conhecimento, em suas inúmeras possibilidades determinantes e interativas, recriando-o e tomando-o para si. Na ação, realiza-se concomitantemente a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico.

O autor considera a fase da Instrumentalização o centro do processo pedagógico, momento em que se realiza, efetivamente, a aprendizagem. Frente a essa percepção, afirma que o trabalho do professor como mediador consiste em dinamizar, por meio de ações previstas e de recursos selecionados, os processos mentais dos alunos, no intuito de propiciar a apropriação dos conteúdos científicos em suas diferentes materializações:

A tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento escolar nas dimensões já definidas na Problematização. Nesta fase que Vigotski denomina zona de desenvolvimento imediato, a orientação do professor torna-se decisiva, pois os alunos necessitam do seu auxílio para realizar as ações necessárias à aprendizagem. Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc. (GASPARIN, 2007, p. 54-55).

A *Catarse*, quarta etapa do processo, é considerada por Gasparin (2007) como a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social. Se, na Instrumentalização, a operação basilar é a análise, na *Catarse* é a síntese, em que os conteúdos e os processos de construção de conhecimento são sistematizados.

Embora didaticamente convenha separar esses dois fundamentos, o autor defende que, na perspectiva vigotskiana, a formação de conceitos pressupõe a combinação da análise com a síntese. Quando, depois de incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, mesmo que de maneira provisória, solicita-se ao aluno que mostre o quanto se aproximou da solução dos problemas propostos, pressupondo-se que ele manifeste o que sistematizou.

Esperamos que o discente, na Catarse, traduza a compreensão de todo o processo de trabalho, expressando sua maneira de ver o conteúdo e a prática social. O autor considera que é a expressão teórica da postura mental do aluno que evidencia o grau de apropriação do conhecimento, tornando-se o resumo do conteúdo apreendido:

O educando mostra que, de um sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, conclui agora com uma síntese, que é o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem. É o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem. É o momento em que indica quanto incorporou dos conteúdos trabalhados; qual seu novo nível de aprendizagem. (GASPARIN, 2007, p. 130).

O autor enfatiza que, na síntese, o aluno tem uma visão da totalidade integradora do conteúdo que antes parecia um conjunto de partes dispersas. O educando toma um novo posicionamento intelectual, situando o conteúdo histórico-concreto de forma holística. Nesse viés, o novo conteúdo apropriado é uma construção social feita com base em necessidades criadas pelo homem e não apenas informações fornecidas pelo professor. O conhecimento possui uma função de transformação social, não sendo neutro nem natural, mas um produto da ação humana, atendendo a interesses de classes ou grupos sociais determinados.

Na Catarse, o educando é capaz de situar e entender as propostas iniciais de conteúdo trabalhadas nas fases subseqüentes, ressignificando o conhecimento anterior e construindo novos sentidos. É possível a ele perceber que a apreensão do conhecimento constitui um novo instrumento de trabalho, de construção da realidade pessoal e social.

Na *Prática Social Final do Conteúdo*, apresenta-se uma nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido. Conforme Gasparin (2007), o ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno à Prática Social, representando a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos.

A proposta de ação consiste em, a partir do conteúdo aprendido, em que tanto discente quanto docente modificam-se intelectual e qualitativamente em

relação a suas concepções sobre o conhecimento reconstruído, perceber a necessidade de desenvolver propostas reais e efetivas que permitam a análise e a compreensão crítica da realidade, possibilitando uma maneira original de pensar, de entender e de julgar os fenômenos sociais.

Para Gasparin (2007), a Prática Social Final é a confirmação de que o educando tem autonomia de realizar uma ação que antes só poderia efetivar-se por meio da mediação. Torna-se a expressão mais forte de que há a apreensão do conteúdo e, por isso, é conhecedor e pode aplicá-lo:

Esta fase possibilita ao aluno agir de forma autônoma. Todo o trabalho na zona de desenvolvimento imediato – que neste processo se expressa nos passos de Problematização, Instrumentalização e Catarse – encerra-se com a obtenção de um novo nível de desenvolvimento atual, no qual o aluno mostra que se superou. Essa é a função de toda a atividade docente [...] (GASPARIN, 2007, p. 148).

No Plano de Trabalho Docente proposto por Gasparin (2007), temos, portanto, um movimento que conduz o ensino e a aprendizagem dialeticamente, transitando da síntese à síntese, pela mediação do conhecimento, tanto no processo de descoberta quanto na internalização dos novos saberes.

Conforme o autor, a Pedagogia Histórico-Crítica é amplamente trabalhada, com muita propriedade em seus fundamentos, ao estabelecer a conexão entre educação e sociedade. Entretanto, pouco vemos em relação às ações didáticas adequadas para que os professores possam aplicar essa proposta teórico-metodológica nos diferentes campos das atividades humanas. Dessa maneira, a proposição do autor é uma tentativa de minimizar esse fosso entre teoria e prática, ao operacionalizar as fases dessa pedagogia.

Gasparin (2007) busca na Teoria Psicológica Histórico-Cultural a base epistemológica para a construção dos conceitos científicos na escola, pelo fato de responder, como já mencionado, aos três momentos do método dialético de construção do conhecimento: prática-teoria-prática. Entende que a junção da Pedagogia Histórico-Crítica aos preceitos vigotskianos é viável à realidade educacional de sala de aula, porque planejar torna-se necessário para um desempenho adequado da tarefa docente.

Para o autor, a proposta de planejamento, dentro da perspectiva histórico-crítica, deve ser iniciada e realizada com base em problemas sociais

existentes na comunidade e na sociedade, embora muitas vezes isso seja inviável pela estrutura organizacional da maioria das escolas de ensino básico: “Normalmente, os conteúdos são definidos antes do início do ano letivo, sem saber ainda quem serão os alunos, nem suas condições sociais ou suas necessidades.” (GASPARIN, 2007, p. 156).

Em virtude dessa verificação, o pedagogo recomenda que se inicie e desenvolva a tarefa com base na realidade existente nas escolas e que o plano seja em forma de unidades de conteúdo, em um conjunto de aulas. Para o autor, cada unidade é um miniprojeto de trabalho que, junto aos de outras unidades, integra-se como plano da disciplina. Espelhando-se no conteúdo programático da escola, é possível identificar sua arquitetura,

[...] sua forma concreta de existir na vivência cotidiana dos educandos e da sociedade; interrogá-los; definir as dimensões sob as quais será tratado; buscar formas adequadas de trabalhá-lo, prevendo-se a síntese possível que o aluno fará ao término do processo e como aplicará o novo conhecimento em sua vida. (GASPARIN, 2007, p. 156).

Após este estudo acerca da metodologia de transposição didática, na próxima seção, apresentamos o referencial teórico relativo à forma como o professor contempla o seu processo laboral.

5.4 A LINGUAGEM DAS REFLEXÕES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

É a língua que ilumina a personalidade interior e a consciência, que as cria, diferencia e aprofunda, e não o contrário. O devir da personalidade situa-se na língua: não tanto, é verdade, nas suas formas abstratas, mas nos seus temas ideológicos. A personalidade é, do ponto de vista do seu conteúdo subjetivo interior, o tema da língua: esse tema desenvolve-se e varia no quadro de estruturas linguísticas mais estáveis. Por consequência, *não é a palavra que constitui a expressão da comunicação social, mas ao contrário esta última constitui uma palavra contida ou interiorizada*. A palavra é a expressão da comunicação social, da interação social de personalidades definidas, de produtores. E as condições materiais da socialização determinam a orientação temática e constitutiva da personalidade interior numa época e num meio determinados. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.196, ênfase do autor).

Em virtude de nosso objetivo ser analisar a contribuição das ações apresentadas no processo de pesquisa em formação continuada à reflexão da prática docente voltada ao Ensino Médio, bem como compreender a maneira como o professor contempla a sua prática em relação ao estudo do gênero em aulas de

leitura e de análise linguística, torna-se importante discutir a respeito do aspecto identitário desse sujeito no tocante ao seu labor.

Magalhães (2009)⁴³ considera que o maior empecilho para que o profissional da docência constitua-se criticamente encontra-se na maneira como percebe seu fazer docente, no modo como aplica a transposição didática, entendida não como a simples transição do saber científico para o saber ensinado (PETITJEAN, 2008), mas como um processo que refrata as práticas sociais.

Logo, a autora defende que ascender sobre a linguagem é princípio norteador para ingressar no âmbito da sistematização do conhecimento, possibilitando à docência o exame adequado e a contemplação indispensável das suas preferências no seu labor. Como pontuam os membros do Círculo, é por meio da linguagem que concretizamos a tematização de nossa personalidade, expressa na palavra e condicionada pelo tempo e pelo espaço em que vivemos.

Nesse sentido, Magalhães (2009) pressupõe as ações verbais, sob a ótica de filósofos que se agregam à Teoria Sociológica da Linguagem, como as que mediam e, simultaneamente, constroem o social, impregnadas de intencionalidades, de ideologias, de axiomas e de representações dos sujeitos que a materializam.

Bakhtin, quando discute *O problema do herói na atividade estética* (2003), tece apontamentos relacionados às *fronteiras exteriores que configuram o homem*, esse sujeito social que se constitui em seu meio:

Um elemento especial e sumamente importante na visão plástico-pictural do homem é o vivenciamento das fronteiras externas que o abarcam. Esse momento é inseparável da imagem externa e só é separável dela em termos abstratos, traduzindo a relação do homem exterior, uma aparência, com o mundo exterior que o abarca, o momento de limitação do homem no mundo. Vivencia-se essa fronteira externa na autoconsciência, isto é, em relação a si mesmo, de modo essencialmente diverso do que se vivencia em relação a outro indivíduo. De fato, só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), convincente a finitude humana, a materialidade empírica limitada. (BAKHTIN, 2003, p.34).

Para Bakhtin (2003), todas as vivências não poderão proporcionar a visão completa de si ao sujeito, pela própria limitação externa da situação. Entretanto, diferente acontece com a representação da imagem que se faz de si, também limitada, mas desta vez como imagem do outro:

⁴³ Os pressupostos iniciais deste construto teórico estão apresentados no primeiro Capítulo, quarta seção.

Enquanto a representação do outro corresponde plenamente à plenitude de sua visão real, minha auto-representação está construída e não corresponde a nenhuma percepção real; o essencial no vivenciamento real de mim mesmo permanece à margem da visão externa. [...] A forma do vivenciamento concreto do indivíduo real é a correlação entre as categorias imagéticas do *eu* e do *outro*; e essa forma do eu, na qual vivencio só a mim, difere radicalmente da forma do *outro*, na qual vivencio todos os outros indivíduos sem exceção. O modo como eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*; isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética. (BAKHTIN, 2003, p.35).

Na percepção de Magalhães (2009), a *representação* é inerente à produção histórica e social, pelo fato de, concomitantemente, dar forma ao conteúdo e organizar os sistemas de ideias que perpassam a sociedade. Além disso, por meio das representações, afloram as funções que categorizam como os discursos são compreendidos e como interagem em contextos e práticas diversificados. Também, no âmbito educacional, possibilita a construção de sentidos nos contextos de cultura, orientando princípios que conduzem a conduta dos que interagem nesse meio social.

Petitjean (2008), quando expande o conceito de transposição didática de Chevallard (1985) - privilegiando os três elementos basais que o formam, o aluno, o professor e o saber -, define a representação como

[...] a atividade sociocognitiva (eu incluiria discursiva), através da qual cada indivíduo categoriza e interpreta os objetos do mundo, e *representações*, como produtos do pensamento comum, tal como este se materializa nas crenças, nos discursos e nos comportamentos dos indivíduos. (PETITJEAN, 2008, p. 104).

Para o autor, as representações docentes são impregnadas de conhecimentos, de percepções, de prescrições, de juízos de valor, instituídas por meio da heterogeneidade das práticas sociais, porém reformuladas em sua formação intelectual e em sua práxis cultural.

Logo, essas ideias conceituais propiciam uma imagem de si e a construção de sentidos que orientam os modos de apropriação dos saberes, bem como as resoluções condutoras do exercício educacional. Ao analisar o discurso docente, é possível compreender qual é o *ethos* que o condiciona, qual é a percepção que os profissionais da educação elaboram sobre si e seus pares no

tocante ao seu potencial de ação, à sua vontade de agir, bem como aos motivos que o levam a fazê-lo.

É importante entender que as ações de linguagem são criadas em um contexto e é possível aprender a analisar a sua materialidade em forma de enunciados, a fim de compreender o sentido das opções realizadas em sala de aula e para que são feitas. Nesse sentido, Bakhtin (2003) afirma que

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por frases isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Em relação às formas discursivo-enunciativas, Magalhães (2009) defende que nos discursos emergem três momentos que denotam a postura do enunciatador em sua produção linguística: a apresentação dos objetivos que o enunciatador deseja alcançar, a escolha de temas e de conteúdos, a organização de espaço e de tempo e a noção de interação comunicativa; a maneira como o discurso se orchestra, a fim de alcançar o seu propósito no contexto situacional no qual está inserido; além dos mecanismos textuais e enunciativos utilizados pelo produtor do discurso, no intuito de materializar sua linguagem.

Essa percepção de produção do discurso conduz ao pensamento de Bakhtin e do Círculo, quanto ao que se refere ao método do estudo do enunciado, considerado um evento concreto, situado em um contexto de produção social, histórico e cultural específico. Essa aceção é explicitada no capítulo *A Interação Verbal*, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006):

A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais,

as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (BAKTHIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 128-129).

Na perspectiva bakhtiniana, é sempre reiterado que os discursos constituem-se por três dimensões impescindíveis e indissociáveis: o tema – conteúdo ideologicamente conformado – que se materializa por meio dos enunciados/gêneros; a forma composicional, da qual emanam os elementos estruturais comunicativos e semióticos que organizam os textos; o estilo, correspondendo às marcas linguísticas, com seus recursos lexicais e gramaticais, selecionados conforme a posição enunciativa do produtor do texto.

Essas três dimensões são parametrizadas pela situação de produção dos enunciados e, principalmente, pela *apreciação valorativa* do produtor do texto, dentro de um contexto de produção específico:

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal. A escolha dos meios lingüísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais.

O segundo elemento do enunciado, que lhes determina a composição e o estilo, é o elemento *expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado. [...] A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for o objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo. [...] As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes. (BAKTHIN, 2003, p.289-290).

Em se tratando de estilo, como já discutido no capítulo anterior, o autor reitera que

[...] o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado. O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios lingüísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas.

Portanto, o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetal e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado. (BAKTHIN, 2003, p.296).

Assim, os objetivos que o enunciador deseja alcançar, a escolha de temas e de conteúdos, a organização de espaço e de tempo e a noção de interação comunicativa pontuados por Magalhães (2009), podem ser relacionados ao proposto por Bakhtin e Volochínov (2006) como contexto de produção,

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. (Bakhtin/Volochínov, 2006, p.116, ênfase dos autores).

Por situação social mais imediata, podemos entender:

- a) a condição de produção do discurso, na qual se evidencia o *campo de atividade humana* como forma de organização e de distribuição dos papéis sociais, bem como o conceito de cronotopia;
- b) o horizonte social no qual se inserem aqueles que fazem parte intrínseca do processo de interlocução: quem o locutor privilegia em sua discursividade;
- c) a apreciação valorativa dos parceiros de interlocução (relações sociais, institucionais e interpessoais), por meio da qual o produtor cria expectativas, determinando aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do discurso.

É possível materializar essa inter-relação, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Práticas da Linguagem.



Fonte: produção da pesquisadora.

A maneira como o discurso se orchestra, com o intuito de alcançar o seu propósito no contexto situacional no qual está inserido, citada por Magalhães (2009), remete à organização da forma composicional do discurso, proposta por Bakhtin (2003) como *forma típica do enunciado*,

O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero, a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. Daí a possibilidade das expressões típicas que parecem sobrepor-se às palavras. Essa expressividade típica do gênero não pertence, evidentemente, à palavra enquanto unidade da língua, não faz parte do seu significado mas reflete apenas a relação da palavra e do seu significado com o gênero, isto é, enunciados típicos. (BAKHTIN, 2003, p. 293).

De acordo com o autor, quando participamos de uma relação comunicativa, em determinada esfera de atividade, precisamos desenvolver o domínio dos gêneros que lhe são peculiares. Assim, conforme assimilamos os modos sociais de fazer, também necessitamos assimilar os modos sociais de dizer (FARACO, 2009).

Com efeito, precisamos analisar os discursos de acordo com as formas típicas dos enunciados produzidos em um campo específico de atividade social. Nesse sentido, conforme o que Bakhtin baliza sobre o estudo dos gêneros, categorizando-os, como já posto no capítulo anterior, o discurso do professor, em que pretendemos investigar o nível de reflexão acerca de sua prática docente, liga-se às circunstâncias de comunicação mais elaborada da língua em que os *sistemas ideológicos constituídos* (BAKHTIN, 2003) evidenciam-se nas ações comunicativas.

No tocante aos mecanismos linguístico-enunciativos utilizados pelo produtor do discurso, no intuito de materializar sua linguagem, mencionada por Magalhães (2009), relaciona-se ao que Bakhtin (2003) propõe como *formas da língua*, estando ligadas à escolha dos recursos lexicais e gramaticais feitas pelo professor, o qual os seleciona de acordo com a sua valoração apreciativa do tema e dos seus interlocutores preferenciais.

Todavia, para analisarmos se uma prática é reflexiva e crítica, conforme Liberali (2009), precisamos também começar pelo entendimento do que pode significar o conceito de *reflexão* e de *reflexão crítica*. De acordo com a autora, o primeiro termo pode ser categorizado, sob o viés de Habermas (1973), de Van

Manen (1977) e de Romero (1998), em três níveis relativos à finalidade do conhecimento: da reflexão técnica, da reflexão prática e da reflexão crítica.

No âmbito da reflexão técnica, o conhecimento está ligado à necessidade de os sujeitos alcançarem o domínio do mundo natural, com ênfase na eficiência e na eficácia de responder a determinados objetivos, sem flexibilidade no que tange a julgamentos ou a modificações. O educador técnico busca os saberes que propiciem a maior previsibilidade e o mais fácil controle dos fenômenos, preocupado, principalmente, em atingir propósitos estipulados e decididos por outros.

Em se tratando da reflexão prática, o entendimento interpessoal das práticas sociais é o foco, relacionado aos obstáculos advindos do *fazer* que não são suscetíveis de solução instrumental, mas de compreensão interpretativa, por meio da qual é possível examinar com abertura os objetivos do fenômeno analisado, suas suposições e seus resultados. O educador prático procura considerar as justificativas pedagógicas para o seu agir, bem como a excelência dos objetivos alcançados.

A reflexão crítica, a qual abarca as duas fases anteriores, agrega a elas a valorização dos critérios morais. Nesse campo, sopesam questionamentos relativos a quais propostas pedagógicas, a quais práticas e a quais estratégias propiciam a construção de paradigmas em que os preceitos são humanizadores e pragmáticos. O educador crítico ocupa-se das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

De acordo com Liberali (2009), a reflexão crítica “[...] localiza as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. O interesse aqui está centrado em resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os participantes.” (LIBERALI, 2009, p.64). Nessa perspectiva, a autora defende, fundamentada em Smyth (1992), Freire (1970) e Bartlett (1990), que o trabalho reflexivo crítico precisa privilegiar quatro formas de ação: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A ação descritiva docente liga-se à exposição do discurso e à própria situação circunstanciada, preconizando a observação, a caracterização e o desenvolvimento da mesma, a fim de que haja clareza sobre o contexto que envolve o processo. Nessa construção discursiva, é possível delimitar ações rotineiras do

trâmite de sala de aula, diálogos com os alunos e com os pares, situações de ensino e de aprendizagem que se destacam, problemas peculiares etc.

Essa forma pressupõe uma análise objetiva do que se realiza na prática docente, sem necessidade de um relato elaborado tecnicamente, na tentativa de romper com artificialismos da racionalidade intelectual, ao permitir que a voz das ações dos praticantes seja um disparador para a reflexão. Também, por meio da reprodução dos fatos, é possível pressupor o que constrói a ação pedagógica, logo, essa etapa é condição para a seguinte, ligada à ação de informar.

A fase em que se instaura o *informar*, para Liberali (2009), apresenta os princípios que fundamentam as ações docentes. Condiciona-se à compreensão das teorias formais que possibilitam o *modus operandi* do professor, bem como o entendimento dos sentidos que estão imbricados na prática discursiva. Nessa etapa, há o desvelamento das proposições que orientam o ensino para esse sujeito, situando historicamente as suas ações docentes e possibilitando cotejá-las frente ao entendimento procedimental utilizado.

O momento da ação de confrontar, por sua vez, consiste no fato de o praticante analisar as teorias formais que fundamentam o seu fazer pedagógico, submetendo-as a questionamentos resultantes do contexto histórico das quais emergem. Nesse sentido, a ação é vista não como um ato isolado, mas como uma manifestação valorativa, inserida em uma situação de produção concreta, porque emerge das relações humanas, seja social, ideológica, institucional, política, cultural, psicológica ou historicamente. Logo, a prática docente está sujeita a esses valores, cabendo ao professor analisar qual é a dimensão da influência em seu modo de agir e de pensar.

Por fim, o *reconstruir* direciona-se ao entendimento de que as ações educacionais estão em um espaço de relações dialéticas, dinâmicas, mutáveis e, por vezes, contraditórias, exigindo a reflexão contínua sobre o processo. Confrontam-se as mundividências docentes às suas práticas, buscando a compreensão de sua relevância e de sua consistência em relação aos objetivos que se quer alcançar,

No reconstruir, buscamos alternativas para nossas ações, e voltamos a ela, numa re-descrição de cada ação embasada e informada. No reconstruir, nos colocamos na história como agentes, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agir ou pensar as práticas acadêmicas. Como praticantes emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de autogerenciamento, auto-regulamentação e auto-responsabilidade. (LIBERALI, 2009, p. 68).

Essa leitura de Liberali (2009) parece aproximar-se do que Magalhães (2008) enfatiza como os princípios do conhecimento docente que, interligados, proporcionam ao professor a autonomia reflexiva da práxis:

- a) os saberes declarados: a sua consciência epistemológica, correspondendo ao seu conhecimento declarativo;
- b) os saberes pragmáticos: a sua consciência prática, relacionando-se ao seu conhecimento procedimental;
- c) os saberes de valor apreciativo: a sua consciência processual, denotando o seu conhecimento condicional.

Na perspectiva da autora, a reflexividade crítica constrói-se no processo de pesquisa, em que o professor analisa com certo distanciamento sua práxis, visando à possível intervenção. Dessa maneira, o método que mais se torna adequado para esse propósito é o que não enfatiza o produto, o resultado, em testagens do *certo* ou do *errado*, mas o que busca a construção do processo e a reflexão sobre ele, em busca de novos sentidos à ação docente.

Diante dessa problematização, questionamo-nos, nesta análise, se os projetos de pesquisa *Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção de textos* (2007 a 2011) e *Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica* (2012, em andamento), os quais são voltados à prática pedagógica em língua portuguesa, como forma de extensão à comunidade docente, podem ser um caminho possível para que os professores, por meio da linguagem, norteiem seu ingresso na sistematização do conhecimento e possibilitem o exame e a contemplação indispensável de seu labor crítico e reflexivo.

Para a análise que nos propomos - na perspectiva da formação continuada, ao verificar o processo de reflexão do sujeito de pesquisa, em seu projeto de estudo de análise linguística para o Ensino Médio da Rede Pública do Paraná, no qual trabalha textos-enunciados do gênero discursivo conto, levaremos em consideração, metodologicamente, os preceitos do método bakhtiniano de análise do enunciado, adaptando o proposto por Liberali (2009) e Magalhães (2008), em se tratando de finalidades cognitivas do processo de reflexão crítica.

Em vista disso, o aspecto a ser discutido é a relação entre as características das ações de linguagem que se propõem reflexivas e as escolhas linguísticas realizadas pela professora em seu diário de campo, decorrente da

oficina proposta. Vários instrumentos e atividades - questionários, entrevistas, material de apoio pedagógico para oficina, dentre outros –, foram desenvolvidos pela equipe de pesquisa do projeto para que pudesse propiciar à mestra o processo de análise crítica e de (re)construção de sua ação. Contudo, é o material linguístico oriundo das anotações diárias da docente que servirá como escopo de nossa análise.

Com base em Bartlett (1990), Zeichner (1981), Zabalza (1994) e Machado (1998), Liberali (2009) define o gênero diário como uma ferramenta precípua para a reflexão do professor, uma vez que pode:

- a) reestabelecer a ação docente, no intuito de provocar a contemplação sobre a prática e na prática;
- b) permitir a consciência do professor em relação ao que sabe, ao que sente, ao que faz e por que;
- c) desencadear a autoexploração da atividade laboral, buscando pontos de melhoria em meio aos obstáculos da docência, além de estudar as suas representações mentais diante do contexto problematizado;
- d) ser um instrumento que possibilita o domínio da própria situação comunicativa na qual o docente está envolvido, orientando o seu agir reflexivo linguística, epilinguística e metalinguisticamente.

À professora, sujeito da pesquisa, é solicitado que produza anotações – seja no intuito de descrever o processo, informar acerca das ações docentes e discentes, confrontar expectativas, reconstruir hipóteses -, a respeito da oficina de leitura e de análise linguística, na qual procura transpor didaticamente o resultado de estudos do Projeto de Pesquisa *Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual* (finalizado), e do *Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica* (em andamento).

Na oficina, a sujeito de pesquisa focaliza os textos-enunciados do gênero discursivo conto como objeto de estudo de seu trabalho pedagógico. Para essa atividade, propõe-se a ministrar a oficina teórico-prática a uma de suas turmas da segunda série do Ensino Médio, da escola estadual da periferia de Rolândia, no interior do Estado do Paraná.

A escolha acontece pelo fato de ela trabalhar nesse nível de ensino e de acreditar que a proposta de estudo da equipe coaduna com a etapa educacional dos seus alunos. A materialização do discurso dos diários será abordada privilegiando o contexto de ação verbal (situação de produção, horizonte de expectativa, valoração apreciativa), ao qual se inter-relacionam o conteúdo temático, a organização composicional e o estilo.

Logo, em um viés bakhtiniano,⁴⁴

- a) o conteúdo temático,⁴⁵ entendido como objeto de sentido do enunciado concreto, é determinado pela *intenção discursiva* da docente - o elemento *subjetivo* do enunciado. Este se combina com o seu aspecto semântico-objetivo em uma unidade indissolúvel, vinculando-o à situação concreta da “[...] comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com as suas intervenções – enunciados antecedentes.” (BAKHTIN, 2003, p. 282);
- b) a construção composicional corresponde aos elementos da arquitetura comunicativa e semiótica compartilhada pelos textos pertencentes ao gênero em análise, as quais são “[...] relativamente estáveis e típicas de *construção do todo* [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 282);
- c) o estilo constitui-se pelos arranjos peculiares das unidades da língua, recursos lexicais e gramaticais orquestrado pelo professor, em que se sobressai “[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 289), bem como as tarefas composicionais do dizer.

As três dimensões obedecem a paradigmas orientados pelo contexto situacional e, principalmente, pelo *elemento expressivo*, pela entoação, pela apreciação valorativa da professora em relação ao tema e aos interlocutores de seu

⁴⁴ Os pressupostos aqui elencados representam um resgate do já discutido no segundo capítulo desta tese.

⁴⁵ “*Tema* é um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com ‘assunto’: pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema; logo, *tema* é o tópico do discurso como um todo.” (SOBRAL, 2009, p. 173).

discurso. Além disso, a interação que emana da interlocução é construída e guiada pela configuração organizacional do espaço social e do contexto dos quais emerge o discurso docente: a esfera educacional.

Figura 3 – O Gênero Diário de Prática Docente.



Fonte: produção da pesquisadora.

Em nossa análise da forma como a professora reflete sobre seu fazer docente, no último capítulo da tese, observamos, de acordo com Liberali (2009) e Magalhães (2008), os três níveis relativos à finalidade do conhecimento, em âmbito das práticas do professor: da reflexão técnica, da reflexão prática e da reflexão crítica.

Na terceira parte deste trabalho, empreendemos o estudo prático de nossa investigação, em que a transposição didática é o fundamento da análise. Para termos uma visão holística do processo, construímos os capítulos finais aliando à análise prática os preceitos teóricos que fundamentam a reflexão.

PARTE III

**REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE:
A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.**

6 ARQUITETURA DA ARTE DE CONTAR

Li-te-ra-tu-ra [...] essa coisa de escritor criar um personagem e fazer a gente acreditar nele feito coisa que toda a vida a gente conheceu o cara, ou a cara, Literatura é fazer esse personagem inventado virar um espelho pra gente, é fazer a gente ficar puto da vida se o personagem faz um troço que a gente acha besteira, mas em compensação é fazer a gente entrar numa boa se ele faz um troço que a gente também quer fazer, Literatura é o jeito que um escritor descobre pra passar isso pra gente dum jeito que é só dele. (BOJUNGA, 1998, p. 35).

Na segunda parte do percurso desta tese, apresentamos o processo de reflexão realizado na pesquisa a respeito da transposição didática do estudo de enunciados concretos sobre o gênero conto efetivado pela docente sujeito de nossa investigação. Para isso, procedemos na análise do caminho percorrido pela equipe de pesquisadores para viabilizarmos a proposta da oficina pedagógica, na tentativa de entendermos as práticas de linguagem da professora e como acontece o processo de reflexão de seu labor.

Para desvelar essa rota, neste capítulo, empreendemos a análise do processo de produção do texto literário, focalizando o conto, ao perpassar aspectos preponderantes do contexto de criação, da abordagem temática, da construção composicional e do estilo do gênero estudado.

6.1 O CONTEXTO DIALÉTICO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA

O conto pertence à esfera literária e a literatura representa, em seu “fazer artístico”, uma dimensão prática dessa *imaginação* inferida por Bojunga (1998), um aspecto da faculdade de raciocínio. Falando no interdito da linguagem, ela permite ao leitor extrair suas próprias conclusões no processo de leitura, ao se defrontar, por exemplo, com problemas de situações cotidianas que lhe causam perplexidades: o indivíduo é estimulado, no processo do aprender, a compreender o como e o porque dessas situações e é impulsionado a buscar soluções para elas.

No momento em que a leitura causa essa introjeção, o sujeito necessita entender o que se passa dentro de si, não por meio da compreensão racional da natureza e do conteúdo de seu inconsciente, mas por meio de divagações com o pensamento, de cogitações em que organiza os elementos adequados da história em resposta às pressões inconscientes. É nesse aspecto que

reside o valor inestimável da literatura, ao oferecer novas dimensões à imaginação humana, àquilo que talvez ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só.

Condicionada à produção escrita desde a sua origem, a literatura pressupõe um documento destinado à leitura, o que implica a ideia de um conhecimento específico, justamente pelo tipo de signo empregado. No entanto, pelo fato de vivermos em um mundo de constantes mudanças, de novas cosmovisões e mundividências, também o ato de narrar redimensiona-se.

No decorrer da história, provavelmente persista o fato de que os acontecimentos de uma narrativa geralmente são mais atraentes do que a própria realidade. Dessa maneira, o que nos leva à leitura de um texto artístico é aquilo de interessante que ele nos tem a dizer. As personagens imaginárias preenchem vazios da realidade. Assim, tanto a leitura quanto a criação de um texto narrativo é uma forma de sonhar acordado.

Ao produzirmos essa espécie de mascaramento da *verdade*, criamos uma falsidade necessária ao disfarce do real, causando prazer pelo jogo de palavras que se descentram ao imprevisível. Para Barthes (2007), “[...] esta trapaça salutar, esta esquiva, esse jogo magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem eu a chamo, quanto a mim, literatura.” (BARTHES, 2007, p. 16).

Percebendo que o espaço de criação do texto literário é a liberdade, que dá autoridade ao autor para aderir ou transgredir padrões linguísticos, temáticos e estilísticos da tradição literária, é interessante salientar a maneira como as *estratégias do dizer* se constituem na seleção de palavras, na construção dos temas e no modo de organização narrativa utilizados pelo escritor para exteriorizar os fatores cotidianos e exprimir os pensamentos da humanidade a quem for ler.

Para Barthes (1999), a *escritura* ou o modo de escrever, é o que desencadeia a fruição da linguagem. O texto, em sua produção, encontra-se, segundo o autor, inserido em um sistema desconexo, que espera para ser organizado pelo escritor e, posteriormente, pelas inferências do leitor.

Logo, não existe uma linguagem específica, mas a linguagem do próprio do texto arranjada por quem escreve. Conforme Sartre (1993), um dos principais motivos da criação artística é a necessidade que o escritor tem de se sentir peça essencial em relação ao mundo. Ele pode introduzir ordem onde não

havia e atribuir unidade à diversidade, formulando os seus próprios critérios para a produção.

O que está sendo criado pelo autor parece estar sempre pendente, nunca encerrado ou em definitivo: “[...] o objeto literário [...] só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar.” (SARTRE, 1993, p.35).

Podemos afirmar, então, que escrever implica ler. Ao construir o texto, o autor somente guia o leitor e deixa brechas para que este possa ir além do que está visível. O ato de escrever significa levar o leitor a desvendar o que o escritor empreendeu. Sendo o sentido da obra a sua totalidade.

“[...] o ato criador é apenas um momento incompleto e abstrato da produção de uma obra; se o escritor existisse sozinho, poderia escrever quanto quisesse, e a obra enquanto objeto jamais viria à luz.” (SARTRE, 1993, p. 37). Nessa perspectiva, o escritor apela à liberdade do leitor para que este compartilhe da produção de sua obra. À semelhança de ler, escrever é revelar e desvendar o mundo, uma vez que o escritor procura dar aos leitores o prazer estético ou, conforme Sartre, *a alegria estética*.

Para Barthes (1999), o texto literário corresponde a um tecido em que o leitor se perde “[...] como uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia [...]” (BARTHES, 1999, p. 83), ou seja, o texto se produz em um entrelaçamento contínuo e o leitor constrói a sua percepção de mundo por meio dessa interação dialógica com o escrito.

Logo, a sensação de plenitude causada por uma obra de arte, como a literatura, pode ser decorrente do fato de o diálogo entre texto e leitor permanecer por muito tempo, uma vez que se transpõe uma linguagem multifacetada na busca pela apreensão do ser humano e do mundo em profundidade.

Compactuando com essa premissa, narra Faraco (2010) acerca de suas experiências de leitura na infância e na vida:

Ali [na biblioteca] encontrei *Dois garotos ao redor do mundo* (o título é aproximado, pois a memória já está sombreada. Nunca mais vi esse livro, nem sequer sei o nome de seu autor). Li devagar, mas sem conseguir largar. E nunca mais parei de ler: as aventuras mirabolantes daqueles dois garotos franceses ao redor do mundo foram suficientes para desatar uma vontade perene de ler e ler. O livro me conquistou. Me tornei leitor. (FARACO, 2010, p.31).

Possenti (2010), ao justificar a sua predileção por leitura literária, compartilha,

Leio de tudo [...]

Mas, por razões mais ou menos misteriosas, consideradas as condições culturais de minha infância, eu me tornei um leitor de livros assim que eles estiveram a meu alcance. Desde sempre, o que mais me fascina são as narrativas (detesto manuais...), as histórias bem contadas [...] prefiro histórias com cenas de tirar o fôlego, como acontece em *Os três mosqueteiros*, *O guarani*, *Os dias do demônio* ou *Crônica de uma morte anunciada* [...]

Acho que gosto de romances e de biografias (e de filmes em que há personagens que enfrentam situações limite) porque tratam frequentemente de sujeitos que ultrapassam a normalidade – a mediocridade típica da espécie humana –, estejam de que lado estiverem. Talvez por isso não goste tanto das teorias que falam do sujeito assujeitado. Medo de que sejam verdadeira? Pode ser. (POSSENTI, 2010, p.33).

Travaglia (2010, p.36) confessa que,

Ainda na infância, a literatura me encantou, me conquistou: as histórias com suas tramas, os poemas com sua musicalidade, seu uso especial da linguagem, todos com uma precisão e um concretizar de fatos e sentimentos que a intuição apenas adivinhava. [...]

Sempre achei fascinante o dizer, os modos de dizer e nisto os literatos são os mestres [...]

Quem, além de um poeta poderia chamar a nossa língua de *última flor do Lácio inculta e bela*? Quem, além de Bandeira poderia *ir embora pra Pasárgada... uma outra civilização, para andar de bicicleta, montar em burro brabo, subir em pau de sebo e tomar banho de mar?* [...]

Viajando por entre as palavras mágicas de poetas, contistas, romancistas, seguindo os *riscos dos bordados*, subindo em *máquinas extraviadas*, tentando decifrar os *claros enigmas* ou descobrir a *lição das coisas*, fui percorrendo os *caminhos e descaminhos* da linguagem. (TRAVAGLIA, 2010, p.36).

Esses depoimentos estão inseridos nos pressupostos de Brait (2010), no capítulo *Língua e literatura, saber e sabor*, em que a autora expõe o seu gosto por trabalhar com textos “[...] que tematizam a relação constitutiva língua-literatura, estudos e criações literárias em que a confluência é surpreendida, exposta, caracterizando a cumplicidade de expressão e conhecimento dessas faces da linguagem humana.” (BRAIT, 2010, p. 16).

Para a autora,

A literatura é um lugar estratégico, ainda que não seja o único, para a observação das relações entre linguagem cotidiana e criatividade. Ela constitui uma das possibilidades de exploração da língua, como forma criativa e atuante de mobilização de palavras e estrutura linguísticas, apontando para inúmeros fins, para diferentes propósitos. (BRAIT, 2010, 41).

Conforme Brait (2010), em seu percurso proposto para refletir a respeito da parceria entre língua e literatura, em se tratando de Análise Dialógica do Discurso, é imprescindível conversar sobre as contribuições de pensamento do Círculo bakhtiniano, sob a perspectiva de Volochínov e do próprio Bakhtin:

Juntamente com o embasamento filosófico que deixa traços nos escritos de todos os participantes do Círculo, circunscrevendo posturas bastante marcadas diante das questões de linguagem, a articulação língua-literatura vai aparecer como um dos elementos fundadores da epistemologia bakhtiniana, considerada a produção de todos os envolvidos [...] (BRAIT, 2010, 19).

A pesquisadora expõe que a literatura, para os pensadores do Círculo, é essencial ao entendimento da sociedade e dos momentos históricos, porque “Eles articulam língua e literatura para arquitetar a percepção dialógica da linguagem e os pilares de seus estudos.” (BRAIT, 2010, 19). Para Bakhtin, o mundo da visão artística é organizado por uma orientação axiológica, criando para o homem uma realidade estética diferente da cognitiva e ética, sem ser indiferente a estas. (BAKHTIN, 2003, p. 173).⁴⁶

O autor também pontua que, desde os tempos clássicos até o presente, os gêneros literários não são estudados como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros, porém, com natureza linguística comum. Quase não se leva em conta a questão linguística geral do enunciado e dos seus tipos. (BAKHTIN, 2003, p.262-263).

6.2 O TEMA E A HISTÓRIA DO TEMPO

Bakhtin (2003), no ensaio *Os estudos literários hoje* (p.359-366), expõe que o papel de análise dos gêneros dessa esfera é o de estabelecer aproximação incontestável com a história da cultura:

⁴⁶ *O problema do autor*, Capítulo V (p. 173-191).

A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la imediatamente a fatores socioeconômicos, por assim dizer, passando por cima da cultura. Esses fatores agem sobre a cultura no seu todo e só através dela e juntamente com ela influenciam a literatura. (BAKHTIN, 2003, p.360-361).

O autor explica que, pelo fato de ser multifacetado, o gênero da esfera literária deve ser estudado sobre variados enfoques, levando-se em conta, inclusive, as influências do seu passado cultural, pois uma obra é resultado complexo das vozes que ecoam por entre os diferentes momentos históricos: “As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e além disso levam frequentemente (as grandes obras sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade.” (BAKHTIN, 2003, p. 363).

O filósofo discorre a respeito do fato de os gêneros terem um significado particularmente importante na história:

Ao longo de séculos de sua vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo. Para o escritor-artesão, os gêneros servem como chavão externo, já o grande artista desperta neles as potencialidades de sentido jacentes [...] O próprio autor e os seus contemporâneos vêem, conscientizam e avaliam antes de tudo aquilo que está mais próximo do seu dia de hoje. O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão, e os estudos literários têm a incumbência de ajudá-lo nessa libertação. (BAKHTIN, 2003, p.364).

Aponta para a questão de que um texto-enunciado da esfera literária não se reduz à sua contemporaneidade e, portanto, também não permite uma leitura fechada, sem a devida mediação do contexto cultural e temporal. É preciso vê-lo interagindo com seu passado, seu presente e seu futuro, de forma exotópica. Nesse sentido, nega o modelo de análise centrado na tendência de caracterizar a cultura artística como um sistema estável de códigos, sem considerar a relação dialógica e, portanto, dialética da qual emergem os textos literários.

Para Bakhtin (2003),⁴⁷ em todas formas estéticas, o *outro* é fundamento axiológico organizador. A obra de arte não é um construto teórico, mas

⁴⁷ O *problema do autor*, Capítulo V (p. 173-191). Também em *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926), os autores ressaltam a importância fundamental do papel do outro como um ator social que direciona os discursos, tanto nas esferas ideologicamente mais complexas quanto às do cotidiano: “A interrelação de autor e herói, afinal, nunca é realmente uma relação íntima de dois; todo o tempo a forma leva em conta o terceiro participante – o ouvinte – que exerce influência crucial em todos os outros fatores da obra.” (Ibid., p. 14).

um acontecimento artístico vivo em que o autor é o sujeito do existir: a ele é dado o benefício da visão e da criação, sendo a sua obra um momento desse acontecimento. De acordo com o autor,

Integram o objeto estético todos os valores do mundo, mas com um determinado coeficiente estético; a posição do autor e seu desígnio artístico devem ser compreendidos no mundo em relação a todos esses valores. O que se conclui não são palavras, nem o material, mas o conjunto amplamente vivenciado do existir; o desígnio artístico constrói o mundo concreto: o espacial com seu centro axiológico – o corpo vivo-, o temporal com o seu centro – a alma – e, por último, o semântico, na unidade concreta mutuamente penetrante de todos. (BAKHTIN, 2003, p. 176).

Com essa preocupação, a equipe analisa, cuidadosamente, a partir do contexto de produção da pesquisa, qual a opção mais adequada de delimitação do conteúdo axiológico, temporal e semântico para trabalhar os contos na segunda série de Ensino Médio. Optamos, em se tratando de delimitação temporal, pelo enfoque em obras da contemporaneidade, levando em consideração as professoras atuantes nesse nível de escolaridade. A docente defende a adequação dessa escolha, porque:

- a) tanto a temática quanto a linguagem aproximam-se do cotidiano do leitor contemporâneo;
- b) os materiais didáticos contemplam, em sua maioria, os clássicos e, com efeito, costumam privar o estudante do contato com a literatura contemporânea, caracterizada pela tendência em inovar as formas de expressão, principalmente no tocante à estrutura convencional do gênero conto. (APÊNDICE B, p. 271).

A contemporaneidade literária no Brasil, momento também conhecido como Pós-Modernidade ou Tendências Contemporâneas, compreende, aproximadamente, as mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1945 até os dias de hoje (MOISÉS, 2001). Segundo Proença Filho (1988), alguns teóricos não aceitam essa denominação, afirmando que ainda não saímos da Terceira Geração Modernista. No entanto, adotaremos, nesta pesquisa, a primeira denominação.

De acordo com Bosi (1987), a divisão dos momentos internos do período literário que vem depois de 1930 até os dias atuais é pouco clara, principalmente porque muitos escritores da primeira metade do século permanecem produzindo na contemporaneidade, com evidente capacidade de renovação.

Todavia, para o crítico literário, a partir de 1950, somos dominados pelo tema e a ideologia desenvolvimentista. Embora se renove o gosto romântico e modernista pela arte regional e popular, em virtude do contexto sócio-político, voltam-se os olhos e os pensamentos ao potencial revolucionário da cultura nacional. Delineia-se, portanto, um panorama em que

[...] a literatura escrita de 1930 para cá forme um todo cultural vivo e interligado, não obstante as fraturas de poética ocorridas depois da II Guerra. Daí ser precoce dar como *passados* e *ultrapassados* o romance social e o intimista dos anos de 30 e de 40; de resto, ambos têm sabido refazer-se paralelamente às experiências de vanguarda. (BOSI, 1987, p. 445).

Na mesma linha, Moisés (2001) defende que o fato de vivenciarmos este tempo dificulta a nossa visão em relação aos seus contornos, mas é possível estabelecer uma divisão em três períodos: o primeiro, de 1945 a 1960, quando aparecem as vanguardas; o segundo, de 1960 até 1973, com *Avalovara*, de Osman Lins; e o terceiro, compreendendo desde 1973 até o momento. Para Santos (2004),

Há qualquer coisa no ar. Um fantasma circula entre nós nestes anos 80: o pós-modernismo. Uma vontade de participar e uma desconfiança geral. Jogging, sex-shops, mas gente dizendo: “Deus está morto, Marx também e eu não estou me sentindo muito bem.” Videogames em casa, auroras de laser na danceteria. Nietzsche e Boy George comandam o desencanto radical sob o guarda-chuva nuclear. Nessa geléia total, uns vêem um piquenique no jardim das delícias; outros, o último tango à beira do caos. (SANTOS, 2004, p. 08).

O Pós-Modernismo é considerado um fenômeno social, econômico e cultural, concomitante à chamada III Revolução Industrial, à biotecnológica, em que os modelos redimensionam-se da produção para o consumo e o capital é potencializado. Os sujeitos, inseridos nesse contexto, demonstram um perfil comportamental voltado para as questões individuais e não coletivas:

A mão que afaga é a mesma que fere. Talvez esse provérbio possa ilustrar as consequências produzidas pela objetivação da nossa racionalidade – espelhada na técnica – que encontra seu apogeu na sociedade capitalista contemporânea. (ZUIN et al., 2001, p. 45).

A pós-modernidade pode ser vista por muitos não como um tempo de mudanças, mas como uma mudança de tempos, semelhante, talvez, ao que o foi

a passagem da era medieva para o Renascimento. *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, portanto, também, a nossa identidade transmuta-se.

Conforme Hall (1997), instaura-se uma maneira diferente de mudança estrutural que transforma as sociedades modernas no final do século XX. O efeito é a fragmentação do cenário cultural de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia, de raça e de nacionalidade. Para o autor, no passado, tínhamos uma noção mais definida de indivíduo social. Hoje, perdemos nossa identidade pessoal, desacreditando que sejamos sujeitos integrados ao meio. Essa sensação de perda é geralmente denominada de deslocamento ou descentração do sujeito: “Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo.” (HALL, 1997, p. 9).

Na sociedade, percebemos, recuperando o pensamento de Adorno (1996), a cultura convertendo-se, satisfeita de si, em um valor comercial, de acordo com o pensamento capitalista, resultando na superficialidade das relações humanas. Nasce com o pensamento moderno, segundo Santos (2004), o individualismo, mas a exacerbação narcísica é um acréscimo pós-moderno: “Um, filho da civilização industrial, mobilizava as massas para a luta política; o outro, florescente na sociedade pós-industrial, dedica-se às minorias — sexuais, raciais, culturais —, atuando na micrologia do cotidiano.” (SANTOS, 2004, p. 18).

Essa fragmentação dos diferentes âmbitos do homem contemporâneo universaliza-se na literatura, aparecendo no entrecruzar de tendências e de estilos, dialogando permanentemente com o passado, geralmente de forma anárquica e paródica. Entretanto, talvez o que mais impacta é a popularização da arte, subvertendo o tom intelectual preconizado até o modernismo:

Desestetizada, desdefinida, desmaterializada, a obra sumiu, mas sobrou o artista. O happening (acontecimento) é a intervenção — preparada ou de surpresa — do artista no cotidiano, não através da obra, mas fazendo da intervenção uma obra. É o máximo de fusão arte/vida como querem os pós-modernos, pois utiliza a rua, a galeria, pessoas e objetos que estão na própria realidade para desencadear um acontecimento criativo. É uma provocação com o público, mas amplia sua percepção do mundo onde vive. Essa prática se difundiu pelo mundo desde os anos 60, inclusive no bloco socialista. Irromper vestido como Batman numa galeria e ali soltar pássaros e borboletas, tocando uma sirene, é um happening. Haverá riso, pânico e choque emocional no público. (SANTOS, 2004, p. 52-54).

Para alguns filósofos da educação, como Adorno (2002), nessa expressão da indústria cultural, fruto da contemporaneidade, há o mascaramento tanto da crítica quanto do respeito, porque a primeira cede ao conhecimento mecânico e a segunda ao culto ao efêmero da celebridade. De acordo com o filósofo, a cultura mercadológica é alienante, porque os que dela dispõem reprimem tudo o que possa fazer com que ela fuja à imanência total da sociedade vigente, permitindo apenas o que serve aos seus propósitos:

A cultura dos consumidores pode por isso vangloriar-se de não ser um luxo, mas o simples prolongamento da produção. Em consonância com isso, as etiquetas políticas calculadas para a manipulação das massas estigmatizam unanimemente como luxo, esnobismo e *highbrow* tudo o que na cultura desagrada aos comissários. Somente quando a ordem estabelecida passa a ser aceita como medida de todas as coisas a sua mera reprodução na consciência converte-se em verdade. A crítica cultural aponta para isso, reclamando contra a "superficialidade" e a "perda de substância". Ao restringir sua atenção, porém, ao entrelaçamento entre cultura e comércio, a própria crítica cultural participa da superficialidade, agindo de acordo com o esquema dos críticos sociais reacionários, que contrapõem o capital produtivo ao capital usurário. Na medida em que de fato toda cultura toma parte no contexto de culpa da sociedade, ela deve sua existência à injustiça já cometida na esfera da produção. (ADORNO, 2002, p. 51-52).

Nesse contexto, refletindo o momento contemporâneo, dialético, em que vida e arte interagem, contradizem-se, aproximam-se e mudam, pelo movimento ininterrupto do devir, é que o gênero conto, inserido no contexto nacional pelo Romantismo, ganha progressiva aceitação, adquirindo, consoante Moisés (2001), expansão e prestígio, até então pouco comuns:

Contemporâneo da voga da literatura-americana (Borges, Cortázar, etc.), a hegemonia do conto talvez correspondesse a um sintoma de revolução numa área onde a modernidade demorara a instalar-se. As gerações de 20 e 30 concentraram o seu ímpeto renovador no romance, eventualmente movimentadas pelo preconceito segundo o qual o conto, além de ser tudo quanto o autor assim o desejasse, seria produto secundário, irrelevante. Com o pós-guerra, e a rapidez das transformações culturais, o conto – cada vez mais compacto – passou a ser signo da modernidade apressada, vindo assim a preencher tardiamente o seu espaço, como todo o exagero do anacronismo ou das falsas soluções. (MOISÉS, 2001, p.372).

De acordo com Bosi (2006), o conto cumpre seu papel na escrita contemporânea pela versatilidade decorrente da narração realista, da busca do fantasioso e do estilo no jogo verbal. Para o crítico, a narrativa breve,

paradoxalmente, “[...] condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades de ficção.” (BOSI, 2006, p. 7).

O conto brasileiro contemporâneo mostra-se diversificado, aliando-se às temáticas do romance e buscando o texto sintético, repleto de nuances de estilo (BOSI, 2006, p. 7). À semelhança do restante das obras literárias do momento, coexistem o antigo e o moderno, bem como o experimentalismo e a tradição. As principais características semântico-ideológicas são: intensificação do ludismo, exposição da autoconsciência e da autorreflexão, radicalização de posições antirracionaisistas e antiburguesas (PROENÇA FILHO, 1988).

Na perspectiva apontada, a prosa contemporânea, (BOSI, 1987; MOISÉS, 2001), diferentemente da poesia produzida no pós-guerra, é influenciada por várias tendências, refletindo o apego à tradição, em alguns casos, bem como a busca pelo novo, em outros, embora, neste último pressuposto, seu delineamento seja pouco marcado e seus autores não se destaquem pelo dogmatismo:

Em mais de um caso, deparamos correntes cruzadas, superpostas, manchas de cor que se misturam, gerando uma ficção avessa a soluções estanques. O fenômeno da fusão e confusão opera-se em larga escala, dificultando o estabelecimento de linhagens ou cronologias rígidas. Raros escritores evitaram o contágio das tendências em voga, sem maior benefício, diga-se desde já, para a sua criação. (MOISÉS, 2001, p. 355).

Em relação à condição do homem na pós-modernidade, muito tematizada pelas narrativas, Santos (2004) argumenta:

Condição quer dizer: como é que as pessoas sentem e representam para si mesmas o mundo onde vivem. Ora, a condição pós-moderna é precisamente a dificuldade de sentir e representar o mundo onde se vive. A sensação é de irrealidade, com vazio e confusão. Só se fala em desencanto, desordem, descrença, deserto. É como se a lógica e a imaginação humana falhassem ao representar a realidade, e alguma coisa estivesse se esvaziando, zerando. (SANTOS, 2004, p. 108).

Com efeito, preocupamo-nos, como equipe de pesquisadores, em fundamentar o estudo em contistas do período histórico-cultural em questão, a fim de verificarmos a real aplicação desses conceitos que, a priori, caracterizam esse gênero na contemporaneidade. Ainda como delimitação, para o trabalho de transposição didática, optamos pela vertente da narrativa de enigma e do *insólito*.

O *insólito* na literatura pode ser considerado “[...] um conjunto de narrativas que se marcam distintivamente pela presença de eventos insólitos não ocasionais, servindo-lhes de móvel.” (García, 2007, p. 18). Para Todorov (2007), o estudo do insólito pressupõe a observação, principalmente pelo leitor, da hesitação impactante de uma personagem, condicionada às leis naturais, diante de um acontecimento inusitado, sobrenatural. Essa reação é efeito da construção composicional narrativa, do estilo e do tema.

O insólito é visto como uma situação pouco frequente, rara, incomum ou anormal. O evento contraria, conforme García (2007), o usualmente conhecido, os hábitos, os costumes, as normas, as tradições. O insólito, como fenômeno, surpreende ou decepciona as expectativas comuns de determinada cultura.

Por ser uma visão cultural, analisar a perspectiva do insólito é olhar a produção literária historicamente situada, porque há nela possivelmente a crítica do pensamento representado pelo momento em que se insere, exigindo o entendimento significativo do seu contexto de produção:

[...] a percepção do elemento insólito se constrói no leitor não como um contraste, uma oposição à realidade – plano de fundo externo que determina, no jogo de concessões e aproximações, a rede de referências do indivíduo – mas sim como um contraste a uma “realidade” comunicativa. Ou seja, um elemento no *linguagir* que acontece a despeito das expectativas construídas graças a um conjunto de articulações envolvidas na experiência literária (as experiências passadas, o repertório de contato com o que ele identifica como pertencente ao sistema literário, a percepção da estruturação narratológica que dialoga com as expectativas das ordens simbólicas e sociais, e os contratos recepcionais por ele assinado no contexto da experiência). (PINTO, 2008, p.3).

Cabe ressaltar que, na concepção de insólito, para Todorov (2007), transitam o *fantástico*, o *estranho* e o *maravilhoso*. O autor entende *fantástico* como a percepção do leitor e das personagens acerca de acontecimentos estranhos na diegese, mas com referências ao mundo real e referências geográficas identificáveis que possibilitam crer que os fatos narrados ocorrem em um plano da realidade.

O *estranho* vai mais além. A situação narrativa apresenta-se de forma que o real é colocado sobre um espectro que provoca uma reação de estranhamento ou de repugnância tanto aos personagens quanto aos leitores: “O estranho realiza [...] uma só das condições do fantástico: a descrição de certas reações, em particular o medo; está ligado unicamente aos sentimentos das

personagens e não a um acontecimento material que desafie a razão.” (TODOROV, 2007, p. 53).

O *maravilhoso* na narrativa caracteriza os eventos insólitos sem explicitação plausível para a causa. Os fatos maravilhosos são vistos como algo do cotidiano representado no universo diegético. A ocorrência do insólito na narrativa maravilhosa não provoca estranheza nem questionamento por parte do leitor, bem como não há hesitação nas personagens diante do fato inusitado.

Se na era medieval, as narrativas vinham do conflito entre o sagrado e o profano, um embate que até hoje marca presença no realismo fantástico, hoje, essa *fuga* da realidade, considerando um contexto de produção da década de 1930 em diante, reflete o confronto ideológico mais fluido que deu lugar ao ideológico político, mesmo que sem a panfletagem da geração literária de 30, mas que revela uma marca de propósitos comuns: recorrer ao inquietante na busca de representações imagéticas e discursivas da realidade verossímil.⁴⁸

O modo discursivo é proveniente da já poética épica da Era Clássica com Homero, por exemplo, e carrega consigo alto valor estético e ideológico se pensarmos pelo viés literário como arte e pelo viés discursivo como veículo significativo de construção de sentidos, marcados pela bivocalidade que constitui o gênero.

Se tratar do fantástico é tratar de duas realidades possíveis e paralelas, logo, é colocar dois planos verossimilhantes enfrentando-se e dialogando. A literatura possibilita que isso aconteça por meio do seu discurso-arte ou discurso-de-saber que se evidencia com suas marcas linguísticas características e passíveis de categorização como qualquer outro gênero. Em se tratando de uma abordagem prática de leitura e de análise textual, esse sistema literário do real-naturalista vincula-se em dois planos: o real e o fantástico questionável, por onde se engendra a teia da verossimilhança.

Suas abordagens temáticas fogem do tradicional engajamento observado em outros textos do Realismo ou mesmo do Modernismo, porque não há preocupação em comprometer-se com a realidade estética real. Esses textos se

⁴⁸ O construto teórico apresentado nesta seção é decorrente do estudo da equipe, cujo relatório, referente ao ano de 2010, está inserido na documentação do projeto de pesquisa *Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual* (PERFEITO, 2003). Os autores do relatório são Andressa Aparecida Lopes (PPG-UEL), Everton Vinícius de Santa (PPG-UEL), Irene Martins Gomes (SEED-PR), Maria de Lourdes Alves (SEED-PR), sob coordenação de Márcia Adriana Dias Kraemer (PPG-UEL).

pautam pelo lúdico, pelo irreal, por manterem contato com o plano ontológico em que sólito e insólito se fundem. Por isso, observamos referências a lendas, a mitos, a criaturas fantásticas, a universos paralelos e a outras vertentes que seguem a linha do “estranho” de Freud e do imaginário cultural.

Ponderando sobre essas questões, os professores participantes do grupo de pesquisa sobre o conto, entre eles o sujeito de nosso estudo, ao privilegiar um estudo sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, bem como a transposição didática da reflexão para o Ensino Médio, direcionam o olhar a alguns contistas que escrevem narrativas na linha discutida. A docente acredita que a escolha de contos que privilegiam o trabalho com o enigma e o insólito é pertinente, porque

[...] instigam o leitor que, sem perder o contato com a realidade, questiona o plano ficcional em busca de uma explicação racional ou sobrenatural para os fatos; o leitor adota uma posição ativa diante do texto, que desafia-o a elaborar hipóteses, articular pistas para o desvendamento do mistério. (APÊNDICE A, p. 271).

O critério para seleção dos autores que têm como característica de estilo a narrativa na perspectiva delimitada leva em consideração, principalmente, a experiência de nosso sujeito de pesquisa com o trabalho já realizado em seu fazer docente em turmas de Ensino Médio. O estilo dos autores elencados parece, à visão da professora, como propensos a causar interesse pela leitura por parte dos alunos. Dessa forma, optamos dentre os escritores nacionais, por:

- a) Dalton Trevisan, por se inspirar nos habitantes da cidade, com personagens e situações de significado universal, em que as tramas psicológicas e os costumes são recriados por meio de uma linguagem concisa e popular, valorizando os incidentes do cotidiano;
- b) Guimarães Rosa,⁴⁹ pelo realismo-mágico, pelo regionalismo, pelas inovações linguísticas, pela pintura do irreal sertão

⁴⁹ Embora inserido pela crítica literária na Terceira Geração do Modernismo, podemos considerar sua obra como de interface e de transposição para o Pós-Modernismo. Nela a prosa busca uma literatura intimista, de sondagem psicológica, introspectiva e em que o regionalismo adquire uma nova dimensão, na recriação dos costumes e da fala sertaneja, penetrando fundo na psicologia do jagunço do Brasil central. Na Terceira Geração é característica a pesquisa da linguagem, por isso seus expoentes são chamados instrumentalistas.

brasileiro, com suas imagens míticas e complexas voltadas ao homem;

- c) Murilo Rubião, por seguir a linha do insólito o qual proporciona destaque incomum à realidade intensificada pela força imagética do discurso;
- d) José J. Veiga, também pela mestria na criação do realismo-mágico que, de acordo com Bosi (2006), meio documento, meio fantasia, irrompe no ritmo do cotidiano, passando a exercer a função reveladora do processo de vida de um grupo;
- e) Lygia Fagundes Telles, pela temática intimista subjacente em sua obra, explorando questões referentes aos conflitos humanos como a solidão, relacionamentos amorosos conturbados, comportamentos sociais em conflito, a morte, o amor, a consciência, os sonhos, as memórias, o cotidiano.

Houve a sugestão, também, de contistas da literatura internacional, cujos nomes são relevantes no universo da arte de escrita contemporânea, bem como do estilo voltado ao insólito: o estadunidense Edgar Allan Poe; o português José Saramago; o colombiano Gabriel García Márquez; o italiano Ítalo Calvino; o argentino Jorge Luis Borges.

Dentre eles, a preferência da professora é pelo último citado, por ser expoente da literatura latino-americana, sendo mundialmente conhecido por seus contos e suas histórias curtas, ricas em intertextos, ao revelar um potencial para a análise de vozes que se tecem e ressoam no interior dos discursos. Contudo, devido à complexidade de sua obra e ao desconhecimento de seu estilo, nem sempre desperta o interesse dos estudantes para a leitura espontânea. Por isso, em um primeiro momento, a professora solicita a nossa atenção para seus textos, no intuito de tentar diminuir esse distanciamento entre os seus alunos-leitores e os contos de Borges.

Na perspectiva apontada, parece-nos pertinente a escolha do período literário e dos contistas, pelo seu reflexo no conceito constitutivo do gênero conto e por seus traços temáticos apresentarem, em princípio, consonância com a história vivenciada pelos adolescentes na fase de escolaridade do Ensino Médio, em que as alterações físicas, psíquicas e sociais são significativas, ligadas, principalmente, à busca da consolidação da própria identidade no contexto

sociocultural em que se inserem, o que pode tornar a reflexão sobre aspectos urbanos, intimistas, sociais e históricos do ser na atualidade mais concreta e profícua a eles.

6.3 O ENCANTAMENTO E O IMPACTO DA CRIAÇÃO

A vida, em sua constante mutabilidade, carrega em seu movimento valores e convenções que se perdem na poeira do tempo. Eis porque grande parte das formulações teóricas acerca do conto, com base apenas na constatação do "já feito", logo, logo revelam-se conhecimento datado, ou seja, válido apenas para o momento em que foi emitido, mostrando-se hoje, completamente superado. (REIS, 1984, p. 22).

Pelo fato de o conceito de conto ainda ser controverso entre os críticos literários, revisitaremos, aqui, algumas conceituações do gênero. Para Reis (1984), os juízos de valor que se cristalizam em cada época, caracterizando a *tradição artística vigente*, mostram-se dogmáticos para com o tratamento dos gêneros literários. O conto, como manifestação artística, também vivencia esse processo pelo qual, hoje, pode distanciar-se em alguns aspectos de sua herança cultural.

Jolles (1976) expõe que o conto, em sua essência primeira, é uma *criação espontânea* com tendência ao plano do maravilhoso. É uma maneira peculiar de representar os eventos, tendo sentido somente no plano da narrativa: “Numa palavra: pode aplicar-se o universo ao conto e não o conto ao universo.” (JOLLES, 1976, p.193). Para o autor, as leis de formação do conto estão relacionadas ao princípio que o determina no plano da narrativa, a *disposição mental*:

[...] no Conto, que enfrenta abertamente o universo e o absorve, o universo conserva, pelo contrário, apesar dessa transformação, sua *mobilidade*, sua *generalidade* e – o que lhe dá a característica de ser novo de cada vez – sua *pluralidade*. (JOLLES, 1976, p.193).

Jolles (1976) explica que o princípio da *disposição mental* no conto, em sua origem, corresponde à ideia de que os eventos devem encaminhar-se na direção de um juízo axiológico orientado para o acontecimento. É um julgamento da *ética do conhecimento* ou *moral ingênua*, de ordem afetiva. Nesse aspecto, o conto distancia-se significativamente do comprometimento com um acontecimento real,

tomando duas direções: “[...] por uma parte, toma e compreende o universo como uma realidade que ela recusa e que não corresponde à sua ética do acontecimento; por outra parte, propõe e adota um outro universo que satisfaz a todas as exigências da moral ingênua.” (JOLLES, 1976, p. 200).

Por outro lado, de acordo com Reis (1984), é peculiar à arte rechaçar ligações que procuram enquadrá-la em compartimentos estanques. Dessa forma, para estudá-la, precisamos observar a sua dinamicidade:

Se o valor do artístico reside naquilo que traz de novo, de inaugural, tal como o fósforo que, riscado, perde a serventia, qualquer juízo acerca da arte, mesmo se descritivo, para se manter atualizável, tem que caracterizar-se por uma certa "abertura", ou seja, todo cuidado é pouco no sentido de evitar transformar-se em fórmula reducionista. (REIS, 1984, p. 23).

Bosi (2006) explicita que o conto cumpre com seu papel de narrativa ficcional na contemporaneidade, dada a sua variedade ao atender os padrões da tendência realista, fantástica e de estilo variado. Conforme o autor, “[...] ora é o quase documento-folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem.” (BOSI, 2006, p. 7).

Procurando defini-lo, Gotlib (1999, p.08) apresenta três acepções da palavra conto: “1. relato de um acontecimento; 2. narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. fábula que se conta às crianças para diverti-las.” Embora com nuances, todas as acepções tem um ponto comum: são modos de se contar algo e, como tal, são narrativas, correspondendo a um discurso integrado em uma sucessão de acontecimentos de interesse humano, na unidade de uma mesma ação.

O conto é também visto, em sua construção composicional, como tendo uma estrutura linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia das personagens nem das motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar, em poucas palavras, a essência das personas e o que as move, pela sua própria conduta (MAGALHÃES JUNIOR, 1972).

Para Reis (1984), o conto não é só um texto em prosa que dá o seu recado em reduzido número de páginas ou linhas, considerando essa uma visão muito simplista da arquitetura do gênero. Para a autora, a questão primeira é que a

sua maior qualidade está nos fatores concisão e brevidade, sendo o caráter quantitativo decorrente do qualitativo: *Curto porque denso*. Para o autor,

É inegável, por exemplo, que um escritor, ao escrever um conto, parte da noção de limite, sabendo que, se não tem o fator tempo jogando no seu time, deverá brigar pela densidade. Se não conta com o livre esparramar-se no sentido horizontal, se busca construir com a linguagem quase que o efeito de um *flash*, conduz a narrativa de modo a que o princípio da economia opere a máxima profundidade, alcançando a dimensão vertical. (REIS, 1984, p.23-25).

Bosi (2006) defende que, em relação à invenção temática, o conto contemporâneo produz *situações* cotidianas do homem e de seu entorno, diferentemente do romance que é construído em *eventos*, o que produz sua brevidade:

É provável, também, que o “efeito único” exigido por Edgar Allan Poe de todo conto bem feito não resida tanto na simplicidade do trecho ou no pequeno número de atos e de seres que porventura o habitem; o sentimento de unidade dependerá, em última instância, de um movimento interno de significação, que aproxime parte com parte, e de um ritmo e de um tom singulares que só leituras repetidas (se possível, em voz alta) serão capazes de encontrar. (BOSI, 2006, p.8).

Friedman (2004), em relação à brevidade do gênero, conclui que a narrativa é curta, porque centrada em um única célula dramática também curta. Mesmo que o evento seja estendido, o conto é breve pela característica inerente da sua essência que é a condensação dos recursos narrativos. Isso não significa que é curto apenas por ter uma quantidade específica de palavras:

Tudo o que podemos fazer, além de reconhecer sua brevidade, é perguntar *como* e *por quê*, mantendo simultaneamente equilibradas em nossas mentes as maneiras alternativas de responder a essas questões e suas possíveis combinações. Desse modo, podemos ganhar uma compreensão ampliada e, por consequência, apreciação das qualidades artísticas específicas dessa curiosa e esplêndida, apesar de excessivamente subestimada, arte. (FRIEDMAN, 2004, p. 230).

Reis (1984) ressalta: seja por meio de um recorte da realidade, de um incidente corriqueiro, de um evento notável ou de fato algum - um conto parece ser “[...] a construção de um sentido que produza no leitor algo como uma explosão, levando as comportas mentais a expandirem-se, projetando a sensibilidade e a

inteligência a dimensões que ultrapassem infinitamente o espaço e o tempo da leitura.” (REIS, 1984, p. 24).

O impacto produzido por essa *explosão* pode advir do caráter incomum do que foi contado, da organização inesperada do evento, do estilo escolhido para narrar, da apreciação valorativa do contista que, por meio de sua engenhosidade, transveste o limite do óbvio, subvertendo originalmente o já dito.

Apesar de o conto na contemporaneidade ter sucumbido em sua temática aos apelos do seu contexto sócio-histórico-cultural, sua estrutura monódica, fundamentada em uma única célula dramática, procura resistir às mudanças que possam comprometer sua característica fundamental. Para Moisés (2001),

Presas a uma tradição que se confunde com a própria história da arte de narrar, onde a fábula, o apólogo e outras “formas simples” ocupam lugar de destaque, a estrutura do conto resiste, mais do que a do romance, às inovações. Mesmo porque, sendo curto por necessidade intrínseca, nele não há espaço para exercê-las em plenitude; ao contrário do romance, que tudo permite e tudo suscita em matéria de experiências técnicas. (MOISÉS, 2001, p.372).

Contudo, para Moisés (2001), embora haja certa impermeabilidade à tentativa de deslocar a tradicional construção do conto, não significa que se mantenha inflexível, sedimentada. Só que tais mudanças consideram o delineamento do conto, porque

[...] tudo se passa como se o conto, originária e matricialmente vinculado à fábula, pretendesse em nossos dias, a despeito ou em razão dos experimentos mais ousados, retomar a primitiva essência, - uma “história exemplar”, em cujo microcosmo o leitor se mira, em busca dos reflexos de sua identidade estilhaçada, ou dum momento de exorcismo dos demônios interiores. (MOISÉS, 2001, p.372-373).

Para os estudiosos do momento literário contemporâneo, como Fábio Lucas (1989), o conto, nas décadas do final do milênio, segue as tendências do romance: discurso fragmentado, as técnicas de montagem inspiradas no cinema, a visão surreal, a intromissão do grotesco como fator de crítica ao poder, a tendência ao estilo coloquial. Para Moisés (2001), “[...] é inegável que o boom aguçou a mestria dos criadores autênticos e aperfeiçoou o espírito analítico dos leitores [...]” (MOISÉS, 2001, p. 373).

Existem vários modos de se construir esta unidade de uma mesma ação, pois é um projeto humano e depende, portanto, das peculiaridades da face e da fase do contista. Para Reis (1984), o conto, como modalidade narrativa, tem dois modos de formulação. Embora, em sua materialização literária, seja uma extensão das longevas narrativas da tradição oral, assimila tantas representações artísticas que, contemporaneamente, possui configuração própria, sendo reconhecido psicossocialmente como o gênero que é:

Tempos houve em que um bom conto era a narração de um episódio com princípio, meio e fim, passado naturalmente num mesmo espaço físico, dentro de um limite razoável de tempo e constituído de uma única ação, ou, em linguagem um pouco mais formalizada, uma narrativa que apresentasse unidade de espaço, unidade de tempo e unidade de ação. Mas não posso olhar o que se faz hoje, em matéria de contos, com óculos embaçados por teias de aranha do passado. Correria o risco de começar a cortar: "isto não é conto", "isto não é conto", "também isto não é conto", etc..., etc..., E claro que estaria incorrendo naquele mesmo "autoritarismo" lá do século XVII. (REIS, 1984, p. 25).

Como construção artística, na modernidade, ao ser criado subjetivamente, pode diferir-se de sua origem, cujo cerne está na produção e na reprodução oral coletiva. A tendência do conto, quando passa a ser reproduzida na escrita, é de ser um gênero sujeito "[...] a experimentalismos e inovações, ganhando sempre como arte e esgueirando-se, cada vez mais, de concepções fechadas, normativas e estanques." (REIS, 1984, p. 18).

Diante dessas acepções, podemos perceber o conto na contemporaneidade, em seu aspecto formal, mantendo sua brevidade (desenrolar da ação em apenas um episódio), ainda envolvendo poucas personagens, pelo espaço físico diminuto (lugar único), e pelo tempo marcado por um período muito curto. Entretanto, parece evidente existirem vários modos de se construir a unidade da ação, por ser um projeto humano, com cronotopo específico e dependendo das peculiaridades da expressão e do momento do contista.

Esses traços, ao ver da equipe de pesquisadores, podem propiciar uma análise pertinente em um contexto de ensino-aprendizagem de língua materna em sala de aula, uma vez que, valendo-nos das imagéticas palavras de Gotlib (1999),

[...] cada conto traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar.

Porque são assim construídos, tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição.

Além disso, são modos peculiares de uma época da história. E modos peculiares de um autor, que, deste e não de outro modo, organiza a sua estória, como organiza outras, de outros modos, de outros gêneros. Como são também modos peculiares de uma face ou de uma fase da produção deste contista, num tempo determinado, num determinado país. (GOTLIB, 1999, p. 45).

Pensamos, então, que abordar um gênero da esfera literária, neste caso o conto, amplia-nos o campo de análise devido ao ato de sua construção como texto, resultante de uma produção artística (arranjo estético), o que está em concomitância à proposta do projeto de pesquisa a que nos veiculamos.

6.4 A NATUREZA SOCIOLÓGICA DA ARTE E A COMUNICAÇÃO ESTÉTICA

Em *Discurso na vida e discurso na arte*, Voloshinov e Bakhtin (1976)⁵⁰ iniciam o texto discutindo a questão dos estudos literários que tem se proposto à abordagem do texto, centrando-se quase que exclusivamente no aspecto histórico e deixando praticamente esquecida a área de enunciados que envolve a forma artística e seus vários fatores como, por exemplo, o estilo.

De acordo com os autores, há um equívoco no estudo moderno da arte que, mesmo adotando o método sociológico,⁵¹ ainda persiste em dissociar forma e conteúdo, bem como teoria e história, pois pressupõe que o processo artístico “[...] adquire complexidade através do fator ideológico (o conteúdo) e começa a se desenvolver historicamente nas condições da realidade social externa.” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p.1).

⁵⁰ Manteremos a diferença de grafia entre o sobrenome Volochínov e Voloshinov, conforme a obra consultada referenciá-lo.

⁵¹ O método sociológico usado pelo Círculo, à época, tem forte vínculo com o conceito de que o domínio da *criação ideológica* só pode ser encontrado pela perspectiva da sociologia ligada à concepção marxista, porque “Todos os outros métodos ‘imanentes’ estão pesadamente envolvidos em subjetivismo e têm sido incapazes, até hoje, de se libertarem da infrutífera controvérsia de opiniões e pontos de vista [...]” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p.2). Para os membros Círculo, a arte, como todos os produtos da criatividade humana, nasce na e para a sociedade, sendo afetada por esta. Consequentemente, a teoria da arte, para eles, só pode ser uma *sociologia da arte*.

Eles consideram que essa perspectiva é paradoxal aos fundamentos basais do método marxista: seu monismo e sua historicidade. Isso porque, na visão dos pensadores, a arte é analisada como se não fosse de natureza sociológica, quando o é por condição primeira. Os autores afirmam que

Corpos químicos e físicos ou substâncias existem tanto fora da sociedade humana quanto dentro dela, mas todos os produtos da criatividade humana nascem na e para a sociedade humana. Definições sociais não são aplicáveis de fora para dentro, como no caso dos corpos e substâncias naturais – *formações ideológicas são intrinsecamente, imanentemente sociológicas.* [...]

A arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o *estético*, tal como o jurídico ou o cognitivo, *é apenas uma variedade do social.* A teoria da arte, conseqüentemente, só pode ser uma *sociologia da arte.* (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p.2-3).

Considerando que o estudo sociológico precisa incidir sobre a teoria da arte, é preciso repensar, primeiro, como defendem os autores, a investigação que se restringe à obra, sem contemplar o processo de criação nem o de recepção; segundo, rever também aquela que fundamenta sua análise basicamente nas experiências do criador e do contemplador.

No proposto, percebemos a crítica às duas orientações que têm como objetivo isolar e delimitar a linguagem, neste caso a artística, como um objeto de estudo específico: a que se refere ao objetivismo abstrato, em que o cerne da investigação é a estrutura da obra, vista como artefato físico; e a que remete ao subjetivismo idealista, em que apenas a psique individual do produtor ou do contemplador é relevante.

Para os pensadores,

Ao final das contas, ambos os pontos de vista pecam pela mesma falta: *eles tentam descobrir o todo na parte*, isto é, eles pegam a estrutura de uma parte, abstratamente divorciada do todo, apresentando-a como a estrutura do todo. Entretanto, o “artístico” na sua total integridade não se localiza nem no artefato nem nas psiques do criador e contemplador consideradas separadamente; ele contém todos esses três fatores. O artístico é *uma forma especial de interrelação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte.* (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 3).

Podemos entender, por meio dos preceitos apresentados, que a arte é vista pelos pensadores como uma forma social, semelhante a outras em suas generalidades, mas singular em suas especificidades, sendo tarefa da poética

sociológica compreender seu jeito peculiar no processo de alteridade entre a obra, o criador e o contemplador. Conforme o seu entendimento,

Qualquer coisa no material de uma obra de arte que não pode participar da comunicação entre criador e contemplador, que não pode se tornar o “médium”, o meio de sua comunicação, não pode igualmente ser o recipiente de valor artístico. Os métodos que ignoram a essência social da arte e tentam encontrar sua natureza e distinguir características apenas na organização do artefato, são obrigados realmente a projetar a interrelação social do criador e do contemplador em vários aspectos do material e em vários procedimentos para estruturar o material. Exatamente do mesmo modo, a estética psicológica projeta as mesmas relações sociais na psique individual do contemplador. Esta projeção distorce a integridade dessas interrelações e dá um falso quadro tanto do material quanto da psique. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 4).

A comunicação estética, nessa premissa, é totalmente absorvida tanto na criação artística quanto na sua constante recriação, por intermédio de seus contempladores, os quais podem tornar-se cocriadores. Para Voloshinov e Bakhtin (1976), ela não carece de qualquer outro tipo de objetivação, sendo uma maneira genuína de linguagem que não existe fora do contexto social, refletindo-o e interagindo com outras formas comunicativas.

Ao longo do texto, ressalta-se uma perspectiva estilística que nega, de forma original, o que se postula até então sobre estilo. A questão deixa de ser tratada na sua individualidade e passa a implicar interação. Para os autores, a manifestação de um texto enunciado, efetivado pela existência normativa - ou construção sócio-histórica - de um dado gênero, em determinada esfera comunicativa, une os parceiros comunicativos em uma atitude responsiva, como coparticipes, os quais conhecem, compreendem e avaliam equitativamente a situação de produção. Os pensadores explicitam que

[...] a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, *a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação*. Conseqüentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 06).

Os autores defendem, portanto, que o traço distintivo dos enunciados concretos está no fato de eles estabelecerem a ligação entre o verbal, posto na materialização da linguagem, e o extraverbal, decorrente da vivência social

em que os interactantes estão inseridos. Fora do contexto pragmático imediato, perdem significação e não produzem sentidos. Além disso, todo enunciado permite criar várias representações, porém a representação de cada sujeito tende a ser uma:

Todos os fenômenos que nos cercam estão do mesmo modo fundidos com julgamentos de valor. Se um julgamento de valor é de fato condicionado pela existência de uma dada comunidade, ele se torna uma matéria de crença dogmática, alguma coisa tida como certa e não submetida a discussão. Ao contrário, sempre que um julgamento básico de valor é verbalizado e justificado, nós podemos estar certos de que ele já se tornou duvidoso, separou-se de seu referente, deixou de organizar a vida e, conseqüentemente, perdeu sua conexão com as condições existenciais do grupo dado. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 07).

Os membros do Círculo afirmam que o juízo de valor não só é inerente ao conteúdo do discurso como conduz “[...] a *própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal*” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p.7), encontrando a sua expressividade na *entoação*. Para eles, a entoação é a ligação entre o discurso verbal e o contexto extraverbal, “[...] a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal [...]”(VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p.7).

Entretanto, conforme a linha de pensamento proposta, a entoação só tem seu entendimento pleno na interação verbal, quando estabelecemos contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social. Ela está na fronteira limítrofe entre o verbal e o não-verbal,

[...] *do dito com o não-dito*. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 07).

Outro aspecto ressaltado pelos autores é o de que a entoação, no enunciado concreto, é mais metafórica do que a própria seleção lexical, porque a tendência do homem para criar mitos é imanente nela. Além disso, cada instância da entoação é orientada em duas direções: a do interlocutor, tendo-o como aliado ou testemunha; e a do objeto do enunciado, como um terceiro participante, a quem a entoação *repreende ou agrada, denigre ou engrandece*:

Esta orientação social dupla é o que determina todos os aspectos da entoação e a torna inteligível. E a mesmíssima coisa é verdadeira para todos os outros fatores dos enunciados verbais: eles são todos organizados e tomam forma, sob todos os aspectos, no mesmo processo da dupla orientação do falante; esta origem social só é mais facilmente detectável na entoação porque ela é o fator verbal de maior sensibilidade, elasticidade e liberdade. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 09).

Em virtude disso, o enunciado concreto, na perspectiva dos autores nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Eles têm sua forma e significado determinados basicamente pela natureza da interação. Se retirados do contexto, perdem significado tanto na forma quanto no conteúdo, restando apenas *uma casca linguística abstrata* ou um “[...] esquema semântico igualmente abstrato (a banal “ideia da obra”, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica.” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 10).

Nos pressupostos em *Discurso na vida e discurso na arte*, a obra poética segue a mesma articulação de outros gêneros de esferas distintas. Ela pode ser considerada “[...] *um poderoso condensador de avaliações sociais não articuladas* – cada palavra está saturada delas. *São essas avaliações sociais que organizam a forma como sua expressão direta.*” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p.11).

A valoração apreciativa do autor e o horizonte de expectativa dos interlocutores imediatos da situação de produção determinam a escolha lexical do escritor. As palavras são extraídas do *contexto da vida* em que estão imersas e impregnadas de juízos de valor, buscando a simpatia, a concordância e a discordância de seus ouvintes. Também a escolha do *herói* é recoberta de subjetividade, de avaliação ativa: “*Ouvinte e herói são participantes constantes do evento criativo*, o qual não deixa de ser nem por um instante um evento de comunicação viva envolvendo todos os três.” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p.11).

Assim, os autores salientam que:

O *estilo* do poeta é engendrado do *estilo* de sua fala interior, a qual não se submete a controle, e sua fala interior é ela mesma o produto de sua vida social inteira. 'O *estilo* é o homem', dizem; mas poderíamos dizer: o *estilo* é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte - o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 16).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2006) apresentam um estudo do *estilo*, de maneira detalhada, das formas de citação da palavra de outrem (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre), aspecto a ser destacado em nossa análise. Os autores focalizam a importância dos discursos alheios para a constituição dos discursos próprios, “[...] como uma unidade integral da construção.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.144). Na obra, observamos alguns dos aspectos do conceito de *estilo* na concepção bakhtiniana.

De acordo com os autores, o *estilo* possui uma ordenação própria, isto é, organiza a sua maneira os discursos do outro e os elementos da língua, não negando, dessa forma, o caráter individual do autor. No entanto, o *estilo* nunca deixa de ser visto como um fenômeno social, uma vez que ele sempre se relaciona com os enunciados alheios.

Bakhtin (2003) declara que, na literatura de ficção, o *estilo* integra-se ao próprio enunciado, pois “[...] os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade.” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

De acordo com o pensador, na maioria dos gêneros discursivos (com exceção dos artístico-literários), o *estilo* individual não faz parte do plano do enunciado, mas é seu produto complementar:

O discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p.150).

Em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), o autor postula o *estilo* só pode ser compreendido em sua relação com o gênero no qual se concretiza. Nessa perspectiva, ele afirma que, na literatura de ficção, o *estilo* individual integra-se ao próprio enunciado, pois “[...] os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade.” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Também justifica que as mudanças históricas dos estilos da linguagem estão relacionadas intrinsecamente às mudanças dos gêneros do discurso, porque a linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem, em transformação permanente. Os gêneros discursivos são considerados por Bakhtin como correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem: “Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.” (BAKHTIN, 2003, p.267-268).

Consoante Brait (2003), no que concerne ao estilo,

Ainda que o termo não se restrinja necessariamente às artes, ele sempre diz respeito às idiossincrasias, a maneira de se expressar de uma determinada pessoa, sugerindo uma estreita e exclusiva relação entre estilo e personalidade, estilo e individualidade. Na melhor das hipóteses, e de um ponto de vista dos estudos lingüísticos mais recentes, o estilo pode estar pensado em função do texto e de suas formas de organização em relação às possibilidades oferecidas pela língua, estendendo-se a textos não necessariamente literários ou poéticos. (BRAIT, 2003, p. 1).

Dessa forma, não há estilo sem gênero, o que observamos quando o autor analisa a questão sob a ótica da funcionalidade do enunciado real em que cada esfera da atividade e da comunicação humana tem seu estilo próprio:

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Bakhtin (2003) ainda aponta para o fato de que, normalmente, a gramática se distingue da estilística, contudo, ele afirma que não há estudo da gramática que não incorpore a estilística, pois a escolha de uma forma gramatical, por exemplo, já se constitui um ato estilístico. De acordo com o autor,

Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. Mas esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua. Só uma concepção profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta dessa complexa questão metodológica. (BAKHTIN, 2003, p.269).

Assim, observamos que, na obra *Estética da Criação Verbal*, especificamente no capítulo *Os Gêneros do Discurso*, o autor centraliza sua discussão em torno do conceito de enunciado concreto e define o estilo como indissociável do gênero no qual se realiza. Notamos também que há apontamentos dos textos anteriores que são retomados nesta obra, os quais nos auxiliam a compreender a concepção sociológica da linguagem proposta pelo autor.

No próximo capítulo, apresentamos algumas especificidades da teoria do Círculo, no que tange à heterogeneidade tanto constitutiva quanto marcada nos discursos e que incide sobre o estilo no conto, garantindo o seu dialogismo.

7 MOVIMENTOS DIALÓGICOS NO CONTO

O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. (BAKHTIN, 2003, p.300).

Como temos evidenciado em nossas discussões, os estudos de Bakhtin a respeito do discurso são abrangentes e sua reflexão sobre a linguagem é, principalmente, de cunho filosófico. Sua perspectiva de linguagem como atividade, não como sistema, procedente do conjunto da obra do Círculo, aponta três eixos: a questão da unicidade e da eventicidade do Ser; o tema da contraposição *eu/outro*; e o componente axiológico intrínseco ao existir humano.

Esses pilares são tratados pelo pesquisador sob um prisma sociológico, de relações entre a linguagem e a sociedade, inseridas em um contexto histórico, cultural e ideológico. É nesse contexto que o signo torna-se o elemento norteador, por ser decorrente das estruturas sociais que estão repletas de ideologias, cujo universo de criação é essencialmente de natureza semiótica

Neste capítulo, estenderemos a discussão relativa aos aportes teóricos do Círculo de Bakhtin, por entendermos que a discussão é essencial para que possamos compreender os movimentos dialógicos presentes no conto.

7.1 A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA E A HETEROGENEIDADE MARCADA

A identificação do ideológico com o semiótico é que vai alicerçar os estudos do Círculo na construção de uma teoria materialista para a análise dos processos e dos produtos da cultura imaterial. Nessa perspectiva, é considerado pelos membros desse grupo que um produto da criação ideológica é sempre um signo, o qual é produzido e entendido nos processos das relações sociais.

É dessa percepção que nasce o conceito de que as relações em sociedade são semioticamente mediadas, uma vez que o real nunca nos chega de maneira direta, mas por meio de uma via representada e materializada como um significante. Além disso, pelos signos terem uma dimensão axiológica, a nossa interação com o mundo é sempre atravessada por valores, em que a palavra é circundada por uma atmosfera social de discursos.

Na perspectiva analisada, a ideia do discurso perpassado pela voz alheia, ou seja, que traz o outro em sua composição, torna-se um dos princípios do

pensamento bakhtiniano e fundamento de sua concepção de dialogismo, por tratar o discurso como um *eu* constituído por vozes de diferentes indivíduos enunciadore. Dessa forma, fica conhecida a concepção de que os signos não só *refletem* o que nos circunda, bem como *refratam* os acontecimentos, uma vez que, quando lemos ou dizemos o mundo, essa ação é perpassada pela heterogeneidade axiológica. Assim, entendemos que a refração é condição necessária do signo nessa acepção.

A partir dessa constatação, a língua pode ser compreendida como um conjunto indefinido de vozes sociais, também conhecido como *heteroglossia* ou *plurilinguismo* (FARACO, 2009, p. 59), as quais dialogam entre si continuamente de maneira multiforme, enredadas em uma cadeia responsiva. O real não se apresenta para nós semioticamente, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo.

Para Bakhtin, o dialogismo é o modo de funcionamento real da língua:

Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Logo, sendo direcionado ao seu objeto, o discurso insere-se no complexo e no tenso mundo de vozes de outrem, com seus juízos de valor e suas entonações próprias. Ele enreda-se a essas interações, unindo-se a algumas vozes, isolando-se de outras ou entrecruzando-se com terceiras. Toda essa confluência bivocal fundamenta o discurso, torna profunda a materialização da linguagem, influencia seu aspecto estilístico e, com efeito, permite determinada construção de sentidos.

Percebemos uma grande afinidade de Bakhtin com a metáfora do diálogo, considerado como um espaço em que é possível observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. Importante perceber que ele não deve ser visto no sentido restrito, pois isso não atenderia às necessidades dessa teoria, mas como “[...] o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali.” (FARACO, 2009, p. 61).

No viés bakhtiniano, todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro. Mesmo que a resposta caracterize uma concordância ao enunciador, faz-se no ponto de tensão da assertiva com outras que porventura existam.

Nos textos literários que analisamos, podemos exemplificar essa perspectiva, por meio de excertos de alguns contos de Lygia Fagundes Telles,⁵² a qual passa, em determinado momento de nosso percurso investigativo, a ter maior relevância em relação aos outros contistas trabalhados, uma vez que a escritora é eleita pela professora para ter seus textos subsidiando a aplicação da oficina em sua sala de aula.

Conforme Bosi (1987), Lygia Fagundes Telles

[...] fixa, em uma linguagem límpida e nervosa, o clima saturado de certas famílias paulistas cujos descendentes já não têm norte; mas é na evocação de cenas e estados de alma da infância e da adolescência que tem alcançado os seus mais belos efeitos. (BOSI, 1987, p.474).

Em *As cerejas* (TELLES, 2007a), o espaço de tensão em que se dá a relação entre as vozes dialógicas, por exemplo, está relacionado à construção do perfil da protagonista da história. Em uma atmosfera heterogênea, ela vai constituindo-se discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas, o que colabora para o conflito da trama:

Aquela gente teria mesmo existido? Madrinha tecendo a cortina de crochê com um anjinho a esvoaçar por entre rosas, a pobre Madrinha sempre afobada, piscando os olhinhos estrábicos, vocês não viram onde deixei meus óculos? [...] Tia Olívia enfasiada e lânguida, abanando-se com uma ventarola chinesa, a voz pesada indo e vindo ao embalo da rede, fico exausta no calor!... Marcelo muito louro - por que não me lembro da voz dele? - agarrado à crina do cavalo, agarrado à cabeleira de tia Olívia, os dois tombando lividamente azuis sobre o divã. Você levou as velas à tia Olívia? , perguntou Madrinha lá embaixo. O relâmpago apagou-se. E no escuro que se fez, veio como resposta o ruído das cerejas se despencando no chão. (TELLES, 2007a, p. 11).

⁵² A escolha da autora, como já apresentado, acontece por pertencer ao grupo de escritores contemporâneos selecionados pelos professores do projeto de pesquisa, em específico da equipe de estudo do gênero discursivo conto; a escolha da coleção é feita, por seu contexto de produção, uma vez que trata da coletânea de contos da autora em foco, organizada pela Editora Ática, em dois volumes – *Venha ver o pôr do sol & outros contos* e *Oito contos de amor* –, denominada de Edição Escolar e dirigida ao público juvenil, estudante de Ensino Médio (TELLES 2007a; 2007b).

A diegese da história corresponde a uma espécie de *triângulo* amoroso, em que a experiência de uma mulher experiente triunfa sobre o amor platônico de uma garota. A jovem campesina mostra-se incipiente no trato da vida, retratando-se como uma adolescente prosaica diante dos visitantes vindos da cidade grande. Nem mesmo seu nome é apresentado na história que nos conta, uma vez que, pela construção de seu discurso, vê-se como insignificante frente à rival e ao pretendente.

Essa ideia fica implícita nas ações da personagem e na maneira como diz o mundo que a cerca. Mas também há a explicitude dessa força axiológica em trechos como: “Aproximei-me fascinada. Nunca tinha visto ninguém como tia Olívia, ninguém com aqueles olhos pintados de verde e com aquele decote assim fundo.” (TELLES, 2007a, p. 13); bem como em: “Marcelo também tinha estado na Europa com o avô. Seria isso? Seria isso que os fazia infinitamente superiores a nós? Pareciam feitos de outra carne e pertencer a um outro mundo tão acima do nosso, ah! como éramos pobres e feios.” (TELLES, 2007a, p. 13-14).

A menina é nominada pelos outros partícipes do conto com predicação indireta: *priminha, filha, menina*. Isso, provavelmente, para reforçar a percepção que tem sobre sua condição infantil perante os olhos dos adultos, uma vez que é ela que reconstrói a trama em sua memória, já em sua fase madura. Sua idade, por exemplo, não é especificamente revelada, apenas que é três anos mais nova do que o primo. Já a adjetivação que traz na memória sobre quando Marcelo lhe dirige a palavra é menos carinhosa, uma vez que geralmente a deprecia, com expressões do tipo “gente como você” ou “sua boba”.

Todos esses elementos expressos na seleção lexical auxiliam a construção do perfil psicológico do eu-narrador, o qual se mostra ao leitor como ele mesmo se vê: pressupõe-se alguém insignificante em relação ao mundo que o cerca que nem ao menos precisa ser identificado pelo seu nome próprio, porque parece não importar, é irrelevante, como sua própria personalidade que se funde a tantas outras em uma sociedade multifacetada.

Materializam-se, portanto, as vozes sociais ou complexos axiológicos com os quais esse grupo específico diz o mundo e que não circulam fora do exercício de poder: “Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma,

antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (FARACO, 2009, p. 59).

Logo, o diálogo, nessa acepção, é um espaço de tensão entre os enunciados – entendidos como as unidades reais de comunicação, ou seja, entre as vozes sociais. Dessa maneira, podemos afirmar que a relação dialógica é, ao mesmo tempo, dialética, uma vez que nela atuam forças centrípetas (agem na tentativa de centralizar axiologicamente o plurilinguismo) e centrífugas (fazem o movimento inverso, corroendo continuamente as tendências centralizadoras).

Essa questão, inclusive, pode ser percebida em outro conto de Telles,⁵³ *A caçada*:

O homem acendeu um cigarro. Sua mão tremia. Em que tempo, meu Deus! em que tempo teria assistido a essa mesma cena. E onde?... Era uma caçada. No primeiro plano, estava o caçador de arco retesado, apontando para uma touceira espessa. (TELLES, 2009a, p. 26).

No conto, a narração aparece em dois níveis: um para uma realidade possível e outro para uma realidade fantástica. No primeiro, o nível da história, emprega-se um narrador heterodiegético, em que a voz que conta está ausente da trama; e, no segundo, o nível narrativo, emprega-se um narrador extradiegético, em torno do qual se desenrola todo o conflito.

O protagonista vive um suplício entre a sanidade de se perceber apenas um expectador diante de uma tapeçaria (centralização enunciativa) e a loucura de se acreditar participante da cena (descentralização). É um processo de construção dialógica em que, no mesmo sujeito, existe a confluência de um eu, de um outro e de um outro de si mesmo, em uma alternância de forças centrípetas e centrífugas.

As táticas discursivas presentes no texto para construir o perfil da personagem e da atmosfera da narrativa são aspectos preponderantes da trama. Por meio da verificação dessas estratégias do dizer, que ora negam a identidade ora a alteridade, percebemos a seleção de palavras, a construção do tema, o modo de organização narrativa usada, em que os sujeitos-vozes-posições interpretativas que circundam as palavras representam a relação dialógica entre texto e as vozes construídas por meio de seu sentido.

⁵³ O conto exemplificado não se insere na coleção selecionada para a prática da pesquisa em sala de aula, mas, no intuito de exemplificar, incluímos em nossa explanação.

Faraco (2009) alerta para o fato de que não podemos confundir *heteroglossia* ou *plurivocidade*, termos usados pelo autor russo para designar essa realidade heterogênea da linguagem quando vista pelo prisma do plurilinguismo real, com polifonia. É preciso atentar que uma estratificação socioaxiológica não origina particularmente uma realidade polifônica, conforme a visão bakhtiniana: “*Polifonia* não é um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes.” (FARACO, 2009, p. 78).

Para Faraco (2009), Bakhtin parece defender “[...] a sua utopia de um mundo *polifônico*, no qual a multiplicidade de vozes plivalentes e de consciências independentes e não fundíveis tem direito de cidadania – vozes e consciências que circulam e interagem num diálogo infinito.” (FARACO, 2009, p.77). Mas é preciso esclarecer que o termo polifonia, advindo do mundo da música, foi adotado por Bakhtin, para qualificar o projeto estético realizado por Dostoievski em seus romances mais maduros, tendo um sentido bastante específico: nomear uma nova forma de narrar.

Segundo Bakhtin (2010), o exemplo de ato polifônico no interior da narrativa dá-se na obra de Dostoievski, porque as personagens não são *apenas objeto do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desses discursos*. Nessa perspectiva, embora sejam criações de um autor, as personagens podem alcançar vida e voz própria na trama narrativa, tornando-se senhores de suas ações e de suas palavras.

Dostoievski mostra-se original ao empregar estratégias que possibilitam uma multiplicidade de vozes e de consciências que mantêm entre si uma relação de equidade no discurso, opondo-se aos textos monofônicos, os quais revelam-se em uma única voz, sob a perspectiva, a consciência ou a ideologia do autor.

Essa discussão é também verbalizada por Tezza (2003), afirmando que polifonia é uma categoria filosófica para o autor russo e não linguística, ela corresponde a modos de pensar, a uma visão de mundo e não a uma categoria técnica. Ele levanta a hipótese de que polifonia é antes uma categoria ética do que literária.

Faraco (2009), por sua vez, conclui sobre essa polêmica que, o termo polifonia pode ser visto “[...] como a metáfora que recobre a sua utopia e que ele viu materializada no projeto artístico de Dostoievski – um mundo de vozes

plenivalentes em relações dialógicas infindas.” (FARACO, 2009, p. 79). Dessa forma, o autor sugere que, talvez, fosse mais prudente retirar esse termo do vocabulário crítico de Bakhtin e agregá-lo ao utópico, destrivualizando seu uso e apreendendo com maior nitidez as coordenadas que o direcionam.

É interessante refletir sobre as definições de interdiscursividade e de intertextualidade na perspectiva bakhtiniana. Fiorin (2006), à semelhança de Brait (2012), destaca que o problema já se instaura na dificuldade em distinguir os conceitos de texto, enunciado e discurso na obra de Bakhtin, porque ora eles se equivalem, ora se distinguem. Por isso, o pesquisador opta pelo trabalho bakhtiniano *O problema do texto*,⁵⁴ no qual eles não se recobrem.

Na obra em questão, texto é considerado uma unidade de manifestação do pensamento, da emoção, do sentido, do significado. Quando se insere em uma relação dialógica, ele toma forma de um enunciado concreto: unidade real de comunicação, um todo de sentido, marcado pelo acabamento e admitindo réplica, uma postura axiológica; mas quando fora desse contexto, é apenas uma entidade linguística, só tem realidade como texto.

Fiorin (2006) explicita que o enunciado é da ordem do sentido; o texto é do domínio da manifestação: “O sentido não pode construir-se senão nas relações dialógicas. Sua manifestação é o texto e este pode ser considerado como uma entidade em si.” (FIORIN, 2006, p. 180).

Podemos, neste momento, explorar a análise de Brait (2012) sobre a questão, que, em consonância com as diferentes obras do *Círculo*, explicita a concepção de *texto* como um conjunto coerente de signos ideológicos, os quais são elementos seminais da linguagem, relacionados a sujeitos social e culturalmente constituídos. A essência do texto sempre se desenvolve na fronteira entre o *eu* e o *outro*, ele é constantemente atualizado e ligado ao enunciado concreto, bem como a toda uma rede de outros textos.

Ao pensarmos em texto como *enunciado concreto*, que a nosso ver equivale à produção do discurso, define que este é *enformado* por elementos extralinguísticos, vinculados a um contexto de produção, de circulação e de recepção definidos, além de ser “[...] concebido como um *todo de sentidos*, marcado por tensões, fronteiras, confrontos de valores, pontos de vista.” (BRAIT, 2012, p.16).

⁵⁴ Conforme Fiorin (2006), esse texto é um manuscrito, não totalmente acabado, que deve ter sido produzido por volta do início da década de 1960.

O *discurso*, por sua vez, é entendido como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva [...]” (BRAIT, 2012, p.21), por ser composto por uma rede de relações dialógicas linguísticas e extralinguísticas.

Como aponta Fiorin (2006), há uma distinção entre as relações dialógicas entre enunciados e aquelas que acontecem entre textos. Assim, qualquer relação dialógica é considerada *interdiscursiva*, mas a *intertextualidade* só acontece em casos nos quais a relação discursiva é materializada em textos.

No conto *As cerejas*, temos o exemplo do primeiro fenômeno, uma vez que a fruta, em forma de adorno que enfeita o colo de Olívia, pode ser considerada simbólica, metafórica, ao resgatar a leitura de que, em algumas culturas, a cerejeira é considerada um prenúncio da primavera, por florescer cedo, e da virgindade, uma vez que a vulva é considerada uma *fonte de cereja*.

Na iconografia cristã, por sua vez, a cereja é uma alternativa à maçã como a fruta do paraíso. Assim, as cerejas podem estabelecer na história uma relação de sentido com outros discursos, mas sem haver a materialidade destes, portanto, uma relação interdiscursiva.

Elas, conforme a construção de sentido na leitura, podem representar, em função da desilusão amorosa, a mudança de estado psicológico da protagonista, por amadurecer talvez mais cedo do que esperava, da mesma forma que a cerejeira floresce precocemente. Também cabe considerar a luxúria, tão ligada à simbologia do fruto proibido, que gera o conflito da jovem ao presenciar a união sexual entre a tia e o rapaz, em contraposição à sua própria falta de experiência no trato amoroso.

Há também que se distinguir quando as relações dialógicas manifestam-se entre textos e dentro do texto: no primeiro caso, trata-se de um texto que se relaciona com outro texto já constituído, em um encontro de dois textos (intertextualidade); no segundo, são duas vozes que se acham no interior do mesmo texto (intratextualidade).

Nos dois contos de Telles (2007a, 2007b) apresentados aqui, há a presença deste último tipo de relação, materializada, principalmente, nas variantes do discurso direto – o preparado, o substituído e o retórico, os quais serão melhor explicitados posteriormente (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006) -, utilizados como estratégia discursiva na organização composicional das tramas, uma vez que, em

ambos, a voz do narrador e do protagonista encontram-se de maneira bivocal, em um embate de forças, no interior do mesmo texto.

Em *O menino e o velho* (TELLES, 2000),⁵⁵ encontramos, a fim de exemplificar os termos propostos por Fiorin (2003) quanto ao processo dialógico decorrente dos discursos, as relações distintas entre intertextualidade e interdiscursividade:

Manhã de um azul flamante. Fiquei olhando o mar que não via há algum tempo e era o mesmo mar de antes, um mar que se repetia e era irrepetível. Misterioso e sem mistério nas ondas estourando naquelas espumas flutuantes (bom-dia, Castro Alves!) tão efêmeras e eternas, nascendo e morrendo ali na areia. (TELLES, 2000, p. 69).

Ao citar o poeta romântico, Telles (2000) agrega em sua descrição sobre o mar o título de uma obra de Castro Alves: *Espumas Flutuantes* (Alves, 2005), publicada pela primeira vez em 1870, e uma fração existente em seu prólogo:

Uma esteira de espumas...
flores perdidas na vasta indiferença do oceano.
Um punhado de versos...
espumas flutuantes no dorso fero da vida
(ALVES, 2005, p.67).

Esse processo, representado pela citação, pode “[...] confirmar ou alterar o sentido do texto citado [...]” (FIORIN, 2003, p. 30), porém, como dito anteriormente, o enunciador, ao utilizar a intertextualidade para referir-se a um determinado texto, está vinculando também a manifestação discursiva do autor citado. No exemplo em que Telles (2000) cita Castro Alves (2005), além de resgatar um trecho de seu texto, está veiculando, por meio de seu conto, o discurso do autor, permeado de elementos ideológicos, os quais o caracterizam, por exemplo, como poeta romântico.

Barros (2003) observa que a intertextualidade não é uma dimensão derivada, mas a dimensão primeira de que o texto deriva e, para Bakhtin é, antes de tudo, a intertextualidade “interna” das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com outros textos.

⁵⁵ A obra não se insere na seleção de textos para a prática da pesquisa em sala de aula, tendo apenas fim ilustrativo para nossa explanação.

Koch (1997) faz uma distinção entre intertextualidade em sentido amplo e intertextualidade em sentido restrito. A primeira é condição de existência do próprio discurso, podendo ser denominada interdiscursividade ou heterogeneidade constitutiva, sob a ótica da Análise do Discurso (Authier, 1990; Maingueneau, 1993). A segunda compreende a relação de um texto com outros já existentes.

Maingueneau (1993) afirma que a denominada intertextualidade marcada incide sobre “[...] as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, enquanto a outra aborda uma heterogeneidade que não é marcada na superfície [...]”, (MAINGUENEAU, 1993, p. 75), mas que pode ser definida pela formulação de hipóteses, por meio do interdiscurso, na constituição de uma formação discursiva.

Entre os tipos de intertextualidade em sentido restrito, Koch (1997) considera os seguintes: de conteúdo ou de forma/conteúdo; explícita ou implícita; das semelhanças ou das diferenças; com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico.

É bom ressaltar que essas manifestações de intertextualidade não se excluem entre si, podendo em um texto ocorrer simultaneamente e, para a autora, elas permitem apontar a intertextualidade como um dos fatores preponderantes na construção dos sentidos do texto.

Para os discursos duplamente orientados, em Bakhtin/Volochínov (2006) é considerado necessário um estudo diferenciador dos fenômenos que os caracterizam. Assim, procederemos nessa investigação em seção distinta.

7.2 OS DISCURSOS BIVOCAIS E A SUA MATERIALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA

O estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas usadas na citação do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da *recepção ativa do discurso de outrem*, e é essa recepção, afinal, que é fundamental também para o diálogo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.152).

A análise atenta do processo de materialização do discurso possibilita identificarmos as tendências sociais estáveis próprias da apreensão ativa do discurso alheio o qual se manifesta nas formas da língua. O mecanismo desse processo encontra-se nos falares de uma comunidade linguística: dependendo da situação de produção, do horizonte social, da apreciação valorativa e da temática, os

sujeitos escolhem os elementos da enunciação do outro que são considerados procedentes e contínuos nessa sociedade, tendo como fundamento a compreensão econômica, cultural, ideológica, política, entre outras, ali dominantes.

Além de toda enunciação ter seu propósito específico, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa, intensificando a ação das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso:

As condições de transmissão e suas finalidades apenas contribuem para a realização daquilo que já está inscrito nas tendências da apreensão ativa, no quadro do discurso interior; ora, essas últimas só podem desenvolver-se, por sua vez, dentro dos limites das formas existentes numa determinada língua para transmitir o discurso. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.153).

Embora o processo não se efetive diretamente sob a forma, por exemplo, de discurso direto ou indireto, modelos estruturais usados para marcar a voz do outro, esses esquemas e sua variantes cristalizam-se no uso comum por serem consideradas eficientes para esse fim, exercendo, conforme Bakhtin/Volochínov (2006), um poder regulador em relação ao processo de apreensão responsiva. Para os autores,

A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra. O que isso atesta é a relativa força ou fraqueza daquelas tendências na interorientação social de uma comunidade de falantes, das quais as próprias formas lingüísticas são cristalizações estabilizadas e antigas. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.153).

Percebemos, recuperando a epígrafe desta seção, que o discurso reportado não se exaure na citação e deve ser considerado como uma ação resultando em uma resposta por parte do outro. Dessa maneira, como preconiza FARACO (2009), citar não é simplesmente reproduzir, repetir, mas instituir um vínculo entre duas dimensões: o discurso que refere e o discurso que é referido. Nesse sentido,

[...] o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, 'em pessoa', como uma unidade integral da construção. Assim, o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama lingüística do contexto que o integrou. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.150).

A partir das considerações sobre a natureza heteroglóssica da palavra, apresentaremos, como ilustração da parte empírica de nossa pesquisa, a análise de alguns movimentos dialógicos na narrativa, com excertos de contos também do livro *Venha Ver o pôr-do-sol*, da *Coleção Lygia Fagundes Telles* (2007b).

Há muitos recursos linguísticos que materializam as diferentes vozes nos textos, pois as personagens dialogam, expressam suas ideias, seus sentimentos e suas opiniões. No caso do conto, quando o narrador relata a história, discorrendo acerca do que acontece e o que as personagens dizem, usa uma fala que não é de sua autoria, correspondendo à citação da voz alheia. Existem mecanismos de reprodução desse dizer, como o:

- a) discurso direto, em que o narrador cita o discurso alheio, procurando representar a fala de outrem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006);
- b) discurso indireto no qual se “[...] ouve de forma diferente o discurso de outrem; ele integra ativamente e concretiza na sua transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.165);
- c) discurso indireto-livre, sendo aquele que “[...] constitui o caso mais importante sintaticamente mais bem fixado [...] de convergência interferente de dois discursos com diversa orientação do ponto de vista da entoação.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.176).

É propício analisar o fato de que, para os autores, há variantes tanto do discurso direto quanto do indireto, conforme a intencionalidade narrativa. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2006), em seus estudos a respeito das línguas russa, francesa e alemã, as variantes dos esquemas de base da representação da fala alheia indicam a relação de força estabelecida entre o contexto narrativo e o discurso citado em situação de interação comunicativa.

Dentre os discursos mencionados, é possível destacarmos:

- a) o discurso direto preparado, sendo aquele que emerge do indireto, enfraquecendo a objetividade do contexto narrativo;
- b) o discurso direto esvaziado, em que a situação da narração é construída de maneira que a força semântica das palavras citadas

enfraqueça diante das apreciações e do valor emocional contido na representação;

- c) o discurso citado antecipado e disseminado, o qual, embora oculto no contexto narrativo, salienta-se na fala direta do herói, com a entoação deste enfatizada;
- d) o discurso direto retórico, podendo ser interpretado como uma pergunta ou uma exclamação feita tanto pelo narrador quanto pela personagem;
- e) e, por fim, o discurso direto substituído, no qual a substituição pressupõe um paralelismo de entoações do narrador e da personagem, em que o primeiro se apresenta no lugar de seu herói.

Também é interessante mencionar as variantes de discurso indireto: um, de tendência analítica do discurso de outrem, geralmente eliminando os elementos emocionais ou afetivos presentes no plano do conteúdo, mas expressos “[...] nas formas da enunciação.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.165); o outro, analisando a expressão, por meio da qual se observam e estudam as palavras, o modo de dizer dos outros, comumente marcado por aspas.

Ressaltamos que os discursos e suas variantes estão inseridos em dois estilos de orientação apresentados por Bakhtin/Volochínov (2006): o linear e o pictórico. O primeiro estilo de orientação do movimento dinâmico da interiorização entre o discurso narrativo e o discurso citado cria contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado e corresponde, para os autores, a uma fraqueza do fator individual interno. “Nos casos em que existe completa homogeneidade estilística de todo o texto (o autor e suas personagens falam a mesma língua), o discurso construído como sendo o de outrem atinge uma sobriedade e uma plasticidade máximas.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.156).

Podemos tomar como exemplo o discurso narrado e citado no conto em *Venha ver o pôr-do-sol*, em que a autora apresenta a história, em um único episódio, de um casal de ex-namorados que se encontram, após longos anos de separação, em um cemitério abandonado. No texto, predomina o estilo linear de orientação do discurso, em que o entorno das falas, tanto do narrador quanto das personagens, estão bem contornados, *plasticamente*:

Ele a esperava encostado a uma árvore, esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de estudante.

- Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

- Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que idéia, Ricardo que idéia! Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele riu entre malicioso e ingênuo.

- Jamais? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância. Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete léguas, lembra?

- Foi para me dizer isso que você me fez subir até aqui? - perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. - Hein?! (TELLES, 2007b, p.29-30).

O estilo linear serve à trama pelo fato de ser uma estratégia discursiva que faz do leitor um partícipe da história, uma vez que ele torna-se testemunha dos acontecimentos ali representados, em que a focalização é dramatizada, com predomínio de cena e não de sumário. Por meio de uma linguagem despretensiosa, jovial, os perfis das personagens são descritos em predicação indireta e a ambiência física, a atmosfera do lugar, de forma direta, por meio da voz do narrador, em poucas intervenções, caracterizando-se como um discurso indireto, no qual se analisa somente o conteúdo e não a expressão. Bakhtin/Volochínov (2006) explicitam que,

Para a primeira variante, a personalidade do falante só existe enquanto ocupa uma posição semântica determinada (cognitiva, ética, moral, de forma de vida) e, fora dessa posição, transmitida de maneira estritamente objetiva, ela não existe para o transmissor. Não há aqui condições para que a individualidade do falante se cristalize numa imagem. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.170).

Essa confluência organizacional cria, ao leitor, uma perspectiva de aceitação do discurso do protagonista Ricardo, para, ao final, ser impactado na quebra de expectativa, com um desfecho inesperado e em aberto. Assim, embora o estilo linear seja considerado um enfraquecedor do fator individual interno e o discurso construído como sendo o de outro atinja grande sobriedade, no conto em questão é condição preponderante para o trabalho criativo da linguagem, em função da temática, da situação de produção, do horizonte social e da apreciação valorativa que condicionam a escrita.

O estilo pictórico, por sua vez, caracteriza-se como uma representação do *individualismo realista e crítico*, em que “O narrador pode

deliberadamente apagar as fronteiras do discurso citado, a fim de colorir-lo com as suas entoações, o seu humor, a sua ironia, o seu ódio, com o seu encantamento ou o seu desprezo.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.157); ou o que representa o *individualismo relativista*, em que o movimento dialógico é direcionado ao discurso citado e o contexto narrativo perde a objetividade que lhe é característica:

[...] nessas condições, o contexto narrativo começa a ser percebido – e mesmo a reconhecer-se – como subjetivo, como fala de ‘outra pessoa’. Nas obras literárias, isso é muitas vezes composicionalmente expresso pelo aparecimento de um narrador que substitui o autor propriamente dito. O discurso do narrador é tão individualizado, tão “colorido” e tão desprovido de autoritarismo ideológico como o discurso das personagens. A posição do narrador é fluida, e na maioria dos casos ele usa a linguagem das personagens representadas na obra. Ele não pode opor às suas posições subjetivas, um mundo mais autoritário e mais objetivo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.157).

A segunda orientação processa-se, portanto, desenvolvendo modelos mistos de transmissão do discurso, em que predominam as variantes do discurso direto e indireto que tem maior flexibilidade e são mais permeáveis às tendências do contexto narrativo. Um exemplo dessa orientação aparece no conto *O noivo* de 1964, publicado recentemente no livro *Venha Ver o pôr-do-sol*, da *Coleção Lygia Fagundes Telles* (2007b).

O contexto literário em tela possui, como uma de suas características, a tendência já trilhada por alguns autores dos anos trinta, em busca de uma literatura em que os sentimentos íntimos emergem de forma profunda, com ênfase no comportamento e na motivação humana. O conto trata da história de Miguel, um homem de 40 anos, advogado da empresa Goldsmith.

Em uma manhã, Miguel é acordado pela empregada a qual lhe diz que está atrasado para seu casamento. Entretanto, o insólito é que ele não se lembra de nada sobre o compromisso, muito menos sobre a noiva: amnésia lacunar. Inicia, por conseguinte, um processo de busca até o clímax: quem será aquela que o espera no altar?

Ele recostou a cabeça no espaldar da cama. Hora do casamento. Mas que casamento? Hoje é quinta-feira, não? Quinta-feira, doze de novembro. Então? Quem é que se casa hoje? Não tenho nenhum casamento marcado para hoje. E logo cedo... Vagou o olhar pelo quarto. Estava ficando muito velha, coitada, aquilo era arteriosclerose, imagine, vir batendo na porta daquele jeito, "hora do casamento!..." Bocejou. Os objetos do quarto flutuavam informes em meio da escuridão. Pensou em naufrágio num fundo de mar. Tão poético. Apertou os olhos e fixou-se no espelho oval que emergia das sombras como um peixe luminoso. Quinta-feira doze. "Que casamento é esse? Não sei de nada..." (TELLES, 2007b, p. 7).

A trama desenvolve-se em uma cronologia de poucas horas, porém a personagem rememora toda sua vida, naquilo que considera um momento insano. O narrador é heterodiegético, cedendo a voz à personagem por meio, principalmente de duas variantes do discurso direto: o discurso *substituído* e o *preparado*. No primeiro tipo, conforme a perspectiva de Bakhtin/Volochínov (2006), falta o limite específico entre a voz do narrador e o fluxo de pensamento do herói.

No exemplo citado, extraído do conto, as perguntas introduzem as deliberações do protagonista ou a narração de suas ações. Essas questões constituem, simultaneamente, uma proposição do narrador e da personagem quando este se encontra em situação conflituosa.

No entanto, para Bakhtin/Volochínov (2006), é a voz do narrador que prepondera, assumindo a cena e substituindo a do protagonista. Pelo narrador ser porta-voz da fala do herói, as perguntas não são colocadas entre aspas.

O recurso exposto, em *O Noivo*, propicia o equilíbrio entre o estilo e a temática, garantindo a verossimilhança ao texto que pretende manifestar os pensamentos, os desejos, o caos interior da personagem diante de algo tão inusitado.

Conforme Bakhtin/Volochínov (2006), nessa orientação da dinâmica da inter-relação da enunciação e do discurso citado, inserida no estilo pictórico, podemos perceber a elaboração de estratégias linguísticas sutis para permitir ao autor inserir suas réplicas e seus comentários no discurso do outro. Nesse sentido,

O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar as suas fronteiras. Podemos chamar esse estilo de transmissão do discurso de outrem o *estilo pictórico*. Sua tendência é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem. Além disso, o próprio discurso é bem mais individualizado. Os diferentes aspectos da enunciação podem ser sutilmente postos em evidência. Não é apenas o seu sentido objetivo que é apreendido, a asserção que está nela contida, mas também todas as particularidades linguísticas da sua realização verbal. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 156-157).

No mesmo excerto de *O Noivo*, também o discurso direto, quando entre aspas, é *preparado* pelo indireto, permitindo entrever a natureza da variante analisadora da expressão:

[...] a natureza da variante analisadora da expressão do discurso indireto [...] cria efeitos pictóricos extremamente originais na transmissão do discurso citado. Essa variante supõe um alto grau de individualização da enunciação citada na consciência linguística, e a capacidade de perceber com discriminação as representações linguísticas da enunciação, delas extraindo o seu sentido objetivo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.170).

Assim, é possível entendermos que, para os pensadores do Círculo, no momento em que a enunciação citada se integra ao discurso narrativo, passa a fazer parte da unicidade temática do texto, manifestando-se por meio de construções estáveis da própria língua que transmitem a *relação ativa* de uma enunciação à outra.

Para complementarmos o estudo do estilo, discutiremos, na última seção deste capítulo, outros mecanismos de materialização léxico-gramaticais que se destacam nos textos analisados e a sua importância para a compreensão do significado do conto, bem como para a construção de sentidos.

7.3 O PROCESSO DE ASSIMILAÇÃO DAS VOZES COMO MARCA DE ESTILO

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.) como abreviatura do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Conforme o pensamento do Círculo, em cada momento histórico, em cada situação social, em cada interação, os enunciados que denotam autoridade é

que dão o tom em qualquer esfera comunicativa, por meio dos quais os sujeitos fundamentam seu discurso, citando, parafraseando, estilizando, parodiando.

É nesse movimento dialógico que a experiência discursiva própria do indivíduo desenvolve-se em uma interação constante e contínua com os enunciados dos outros. De acordo com Bakhtin (2003),

Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 295).

A sequência dos elos que motivam a ocorrência de um texto literário, de um conto, também tende ao desdobramento, em uma relação dialógica de movimentos, tanto de assimilação quanto de distanciamento das vozes que configuram a natureza do próprio discurso.

O conto é um gênero discursivo, um elo na cadeia da comunicação discursiva do campo literário. Os seus limites são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Ele é impregnado de vozes, não bastando em si mesmo, refletindo e refratando outros discursos da mesma esfera ou de esferas diferentes. Isso lhe molda o caráter:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra 'resposta' no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 2003, p. 297).

O conto, portanto, é repleto de atitudes responsivas a outros enunciados de campos de atividade humana variados. Essas respostas acontecem de maneira diversificada:

[...] os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc). [...] muito amiúde a expressão do nosso enunciado é determinada não só – e vez por outra não tanto – pelo conteúdo semântico-objetal desse enunciado mas também pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema, aos quais respondemos, com os quais polemizamos; através deles se determina também o destaque dado a determinados elementos, as repetições e a escolha de expressões mais duras (ou, ao contrário, mais brandas); determina-se também o tom. (BAKHTIN, 2003, p.297).

Nessa perspectiva, Fiorin (2003) aponta diversos mecanismos linguísticos que servem para mostrar diferentes vozes no interior de um texto, demarcando nitidamente distintos pontos de vista. Dentre eles, menciona:

- a) negação - nela estão implicadas duas vozes, uma que afirma e outra que refuta a afirmação anterior;
- b) discursos direto (modo de citação do discurso alheio em que o narrador indica o discurso do outro) e indireto (a fala da personagem não chega diretamente ao leitor, mas pelas palavras do narrador);
- c) aspas - quando o autor não quer assumir palavras ou expressões como suas, quando são aproximativas em relação ao que pretende dizer, quando não pertencem à língua em que o texto está escrito nem ao nível de linguagem que se está utilizando. Elas podem ser usadas como um tipo de modalização, a fim de se criar uma imagem de si no discurso.
- d) glosas do locutor - comentários e explicações sobre o seu dizer.

Há, segundo esse autor, procedimentos linguísticos que servem para mostrar diferentes vozes no texto, mas não demarcando com precisão os limites entre elas:

- a) a mescla do discurso direto com o indireto, sem limites bem definidos, faz com que a voz da personagem se misture à do narrador;
- b) imitação – por subversão (paródia) ou por captação (estilização).

Nos contos analisados, procuramos evidenciar não só as marcas regulares mais evidentes, mas também o estilo de cada texto-enunciado, os

movimentos que se destacam, no intuito de satisfazer a situação de produção, o horizonte de expectativa e a apreciação valorativa de cada conto.

Sem a preocupação de exaurir o objeto, analisaremos mais uma vez o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles (2007b), o qual é proposto como parte inicial da oficina trabalhada pela docente, para fins de investigação na pesquisa.

Em *Venha ver o pôr-do-sol*, a autora conta a história, em um único episódio, de um casal de ex-namorados que se encontram, após longos anos de separação, em um cemitério abandonado. Telles (2007b) apresenta ao leitor a trama, por meio de uma linguagem despretensiosa, jovial; os perfis das personagens são descritos em predicação indireta e a ambiência física, a atmosfera do lugar, de forma direta, por meio da voz do narrador.

Essa confluência estratégica cria uma perspectiva no leitor que é impactado pela trama condensada em seus melhores momentos. Passa-se na contemporaneidade, cujas marcas espaço-temporais são perceptíveis, embora implícitas no conto. Pelo fato de o tema tratar de uma malfada relação amorosa, vivida no passado pelas personagens principais, resultando em um crime passionai no presente, o estilo do conto contribui para a intencionalidade do texto.

É escolhido um foco narrativo em que há o predomínio quase absoluto do discurso direto, caracterizando-se como modo dramático. A predominância acontece, provavelmente, como uma estratégia de escrita em que a história é narrada de um ângulo frontal e fixo, criando o efeito de estarmos presenciando os fatos no momento em que eles acontecem.

Por isso, a unidade de ação é realizada de forma breve, em um único episódio (o encontro no cemitério); economizando meios narrativos, pela escolha de discurso predominante em que há mais cena (dramatização) do que sumário (narração), produzindo um efeito de proximidade entre o leitor e a história contada.

Na materialização da linguagem no conto, destacam-se, do ponto de vista semântico, figuras de pensamento que podem orientar-se tanto para a assimilação quanto para o apagamento ou distanciamento das vozes. Na primeira orientação, há uma profusão de marcas estilísticas, provavelmente no intuito de construir uma imagem verbal para o leitor.

Como preconiza Bakhtin (2003), o conto em questão comporta-se como sendo pleno de

[...] *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Neste conto, há o movimento dialógico de assimilação presente no trabalho descritivo, envolvendo o espaço e as personagens, marcado, por exemplo, por figuras de estilo, as quais exercem um resgate do saber partilhado entre autor e leitor, das experiências comuns dos interlocutores, das sensações primárias que, de maneira geral, comungamos nas leituras de mundo que fazemos:

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba. (TELLES, 2007b, p. 35).

A provável estratégia é apresentar ao interlocutor a ambiência que envolve as personagens. Nela, destacam-se fenômenos linguísticos, principalmente nos poucos trechos de discurso indireto, como figuras de som, de palavra e de pensamento, as quais propiciam a harmonia imitativa, a associação sinestésica, a relação de contiguidade entre o sentido metonímico e o metafórico dos termos escolhidos.

A escolha dos tempos e modos verbais também se evidencia, parecendo-nos que auxiliam a compreensão do significado do conto e a construção de sentidos para ele. Há a estratégia do discurso citado, marcado pelos verbos do discurso direto, principalmente, com uso de valor apreciativo, trazendo resgate de verdades, fatos, opiniões ou a voz do senso comum, de entidades, entre outros, como em: “*Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite [...]*” (TELLES, 2007b, p.32, ênfase nossa).

Com os verbos, ainda, são usadas no texto modalizações. O pretérito imperfeito do indicativo, por exemplo, no intuito de denotar cortesia na fala de Ricardo (a fim de, no contexto, persuadir Raquel a vê-lo como alguém confiável e poder manipulá-la para acompanhá-lo ao cemitério), utilizado no lugar do presente do indicativo: “- Ah, Raquel... ele tomou-a pelo braço. - Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado. Juro que eu *tinha* que ver ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então? Fiz mal?” (TELLES, 2007b, p.30, ênfase nossa). Ou com valor enfático no discurso de Raquel, substituindo o futuro do pretérito, pois o diálogo acontece na linguagem coloquial: “- Quer dizer que o programa... E não *podíamos* tomar alguma coisa num bar?” (TELLES, 2007b, p.31, ênfase nossa).

Para Lapa (1991), o imperfeito é o tempo da simpatia, pois não marca, como o perfeito, de modo absoluto, o fenômeno passado, sem relação com o presente e com a pessoa que fala, mas nos transporta ao passado pela fantasia, pelas forças da imaginação e do sentimento. Dessa forma, o imperfeito pode ser substituído pelo presente histórico, contudo, este não faz mais do que aproximar de nós o passado.

Assim, o texto faz esse uso, encaminhando a referência ao presente, pois este parece traduzir de modo pitoresco o movimento e a vida: “- Ver o pôr-do-sol? Ah!, meu Deus... Fabuloso, fabuloso! Me *implora* um último encontro, me *atormenta* dias seguidos, me *faz* vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério.” (TELLES, 2007b, p. 30, ênfase nossa).

Da mesma maneira que o tempo presente assume valor de passado no texto, também o faz em relação ao futuro: “- Foi um risco enorme, Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero só ver se alguma das fabulosas ideias *vai me consertar* a vida.” (TELLES, 2007b, p. 27, ênfase nossa). Ou em: “- Riquíssimo. *Vai me levar* agora numa viagem fabulosa até o Oriente, meu caro.” (TELLES, 2007b, p.28, ênfase nossa). Para Lapa (1991), “[...] a fantasia e o sentimento aproximam de nós o fato futuro e incerto; a fantasia torna-o presente, o sentimento torna-o coisa certa (LAPA, 1991, p. 182).

7.4 O PROCESSO DE DISTANCIAMENTO DAS VOZES COMO MARCA DE ESTILO

Nos movimentos de apagamento ou de distanciamento, a ironia é marca de estilo bastante presente no conto analisado. Dentre os fenômenos verificados, essa é a figura estilística que maior proporciona o trabalho da bivocalização no texto, porque, conforme Maingueneau (1993),

[...] subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não o é pelo locutor. Enquanto a negação pura e simplesmente rejeita um enunciado, utilizando um operador explícito, a ironia possui a propriedade de poder rejeitar, sem passar por um operador desta natureza. (MAINGUENEAU, 1993, p. 96).

Nesse prisma, percebemos que este conto é repleto de diálogos irônicos, prevalecendo nas falas das duas personagens. Raquel ironiza principalmente a escolha do local do encontro e o comportamento de Ricardo, mas sem a malícia deste. Isso reflete um comportamento artificial e afetado, o qual contribui para a construção do seu perfil psicológico. O protagonista maior, por sua vez, mostra as suas intenções implicitamente, por meio, também, da ironia instaurada em várias cenas, como pistas contextualizadoras de seu verdadeiro caráter, o qual é desvendado ao longo da trama pelo leitor, revelando-se como um personagem complexo.

Há, por exemplo, a incidência interessante de personificação ou prosopopeia, descrevendo a natureza não bucólica, mas ferozmente, compactuando com a atitude criminosa do protagonista: “[...] uma trepadeira selvagem que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas.” (TELLES, 2007b, p. 35). Da mesma forma, a animalização ou a zoomorfização, mostrando o traço animalesco que permeia o desespero da personagem feminina ao ser encarcerada: “[...] e, de repente, o grito medonho, inumano: - NÃO!” (TELLES, 2007b, p.38); “Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra.” (TELLES, 2007b, p.38).

Outro aspecto que transparece movimentos dialógicos de distanciamento ou apagamento no conto é a negação, tanto no discurso indireto (com menor incidência), quanto no direto (maior frequência na fala de Ricardo do que de Raquel). Essa estratégia é considerada a ideia de que se tem de distinguir, em um enunciado negativo, duas proposições: uma primeira que afirma e outra que

a nega. Maingueneau (1993) explicita que a negação é analisável como encenação do choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois *enunciadores* distintos: o primeiro assume a posição rejeitada e o segundo, a rejeição dessa posição.

O autor defende que há dois tipos de negação: a polêmica e a descritiva. Apesar de sua aparente semelhança, as duas apoiam-se em usos diferentes da negação. Ao enunciar a segunda, o locutor descreve um estado de coisas; por outro lado, a primeira mantém necessariamente uma relação de contradição com o enunciado que refuta, ao contrário da descritiva que é compatível tanto com a contradição como com a contrariedade. No conto, aparece com maior incidência a descritiva na fala do narrador e a polêmica na das personagens.

A negação descritiva tem o intuito de enfatizar a ação da natureza que compactua com o projeto de Ricardo, a polêmica, por sua vez, aparece no embate das forças entre protagonista maior e menor. Aquele, um articulador consciente do conflito, e este, manipulado e conduzido a um provável fim trágico.

Nesse sentido, distinguem-se, conforme o autor, três tipos de negação polêmica: a retificação, a refutação proposicional e a refutação pressuposicional. É uma tripartição simultaneamente pragmática e lógico-semântica, uma vez que “[...] apóia-se sobre o fato essencial de que a negação é um marcador que apresenta a propriedade de incidir sobre um elemento delimitado, de possuir campo.” (MAINGUENEAU, 1993, p.82-83).

No discurso direto existente no conto, predomina a refutação proposicional, uma vez que ela diz respeito ao conteúdo posto em seu conjunto. Além disso, a incidência maior é na fala do anti-herói, que procura usar de todos os artifícios para convencer Raquel de que deve segui-lo até o *pôr do sol mais lindo do mundo*. Dessa forma, usa da refutação proposicional para negar qualquer argumento que Raquel possa se valer, a fim de fugir ao seu destino.

A imitação, para Maingueneau (1993), à semelhança da *ironia*, ocupa um lugar de destaque nos fenômenos da heterogeneidade, ao representar uma de suas manifestações mais visíveis. No texto analisado, destaca-se o próprio título (*Venha ver o pôr do sol*) que é um convite à ambiguidade, pois subverte uma expressão singular e de senso comum (um convite a uma ação prazerosa e repleta de relaxamento), em sua conotação metafórica mais estigmatizante (um encontro tétrico e amedontrador da vítima com seus últimos momentos). Este entendimento corrobora justamente para a acepção de *pôr do sol* como o momento em que os

objetos tornam-se imprecisos e indefinidos, da mesma forma que as atitudes de Ricardo na trama.

Verificamos, então, que as marcas de estilo corroboram, portanto, à temática do conto, uma relação amorosa frustrada que resulta em um crime passionai, cuja ambiência narrativa gradativamente produz contornos funestos. O estilo é intensificado pelos movimentos dialógicos de assimilação e de apagamento em que as vozes se fazem sentir. A organização composicional e as marcas linguístico-enunciativas vivificam a situação de produção, o horizonte social e a apreciação valorativa inseridas no contexto sócio-histórico-cultural em que se constrói a narrativa.

Nesse sentido, tudo o que é criado pelo autor, materializando-se na linguagem, está relacionado ao que Bakhtin (2003) denomina como *elos subsequentes da comunicação discursiva*, imbricados no conceito de responsividade, um dos critérios de conclusibilidade específica do enunciado:

[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2003, p.301).

Em se tratando de conclusibilidade – aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso -, pressupõe-se que o leitor ocupe em relação a ele uma posição responsiva, uma vez que é possível para o interlocutor: exauri-lo, como objeto e como sentido, pelo fato de identificar uma ideia definida presente nele; perceber a intenção discursiva do discurso e, por meio dela, compreender a sua forma típica composicional e de gênero de acabamento (Bakhtin, 2003).

Por estar na esfera literária, por ser um gênero com forma típica reconhecida como tal, por ter um autor específico, possui, também, um leitor presumido. Seu traço constitutivo de endereçamento é cumprido nesse contexto. O leitor, por sua vez, “[...] percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a

força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

As estratégias discursivas desveladas no conto pressupõem a preocupação da autora em construir um enunciado que possibilitasse uma resposta ativa de seu interlocutor. Parece, então, pela escolha do estilo, antecipar essa resposta, a qual exerce uma ativa influência sobre o seu enunciado:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário; até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa escolha irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, do *estilo* do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p.302).

Todos esses aspectos estilísticos analisados, entre outros possíveis, corroboram para o entendimento de que o tema do texto está relacionado ao que é marcante nas tramas lygianas: o amor e a morte. As situações urdidas por Lygia Fagundes Telles são pontilhadas de enigmas, ao mesmo tempo em que são retratos do cotidiano e exploram as manifestações do inconsciente, em uma perspectiva intimista.

A morte, sempre ali, a observar ocultamente as personagens, e o amor, só fonte de frustração e de irrealização. Amor e morte. A dialética refletida e refratada na vida. Nessa perspectiva, a busca do encontro amoroso, como pleno - fusão de corpo e de espírito - não encontra esteio no universo criado pela autora. Suas personagens soçobram incompletas, mutiladas, sozinhas. O amor buscado revela-se fonte de prisão e de sofrimento. Não é à toa que a natureza, que comumente se confunde com a psicologia de suas tramas, é definida como um *jardim selvagem*: inóspito, de impossível deciframento, mas, ao mesmo tempo, atraente.

No próximo capítulo, analisaremos a linguagem da reflexão docente (MAGALHÃES, 2008; MAGALHÃES, 2009) presente na prática pedagógica da mestra. Apresentamos uma oficina de leitura e de análise linguística sobre contos de Telles (2007a; 2007b), preparada pela equipe de pesquisa e mediada pela professora, sujeito de nossa análise, aplicada em uma sala de segunda série de uma escola pública de educação básica, nível médio -, como materialização da

transposição didática de nosso estudo, no intuito de investigar o processo de reflexão da professora sobre sua práxis.

8 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E REFLEXÃO DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos a transposição didática do aporte teórico estudado durante o processo de pesquisa da equipe participante do projeto voltada à análise do gênero conto. A prática pedagógica é materializada por meio de uma proposta de oficina cujo enfoque é na leitura do gênero, em que o trabalho com a análise linguística contribui para a construção dos sentidos da narrativa.

Como o nosso objetivo precípua é analisar a contribuição das ações contempladas no processo de pesquisa em formação continuada para a reflexão da prática docente no Ensino Médio, cujo instrumento de progressão e de articulação curricular é o gênero discursivo conto, esperamos compreender a maneira como o professor contempla a sua práxis em aulas de leitura e de análise linguística, subsidiada por estudos advindos da Linguística Aplicada e da Análise Dialógica do Discurso.

Assim, para entendermos se a prática docente é reflexiva e crítica, conforme Liberali (2009), precisamos investigar as suas ações verbais, as quais medeiam e, simultaneamente, constroem a sua identidade, o seu *ethos*, as suas representações relativas ao seu entorno profissional, social, cultural, ideológico, histórico, entre outras possibilidades (MAGALHÃES, 2009). O aspecto a ser discutido é a relação entre as características das ações de linguagem que se propõem reflexivas e as escolhas linguísticas realizadas pela mestra, resultantes de suas anotações diárias, servindo como escopo de nossa análise.

Para o estudo, destacamos três momentos à produção do diário: o da preparação da oficina teórico-prática mediada pela equipe, o da aplicação da oficina mediada pela professora e o da análise da docente sobre o processo. A partir da geração dos dados, usamos os três níveis relativos à finalidade do conhecimento, em âmbito das práticas docentes para realizar a análise: da reflexão técnica, da reflexão prática e da reflexão crítica (LIBERALI, 2009; MAGALHÃES, 2009).

8.1 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A MEDIAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISADORES.

A equipe de pesquisa, integrada ao Projeto *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual*, composta por cinco

integrantes – três pós-graduandos ligados ao *Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem* da Universidade Estadual de Londrina e duas professoras vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, atuantes no nível médio em escolas estaduais – propõem uma oficina teórico-prática intitulada *Leitura e Análise Linguística no Ensino Médio: um estudo em perspectiva dialógica do gênero conto*, para fins de transposição didática no nível médio de escolarização.

O processo de estudo teórico, subsidiado pelos pressupostos da Linguística Aplicada e da Análise Dialógica do Discurso, que fundamentam a oficina, é iniciado em 2008 e a tessitura da aplicação prática, em 2010, quando adotamos o Projeto de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007), como base metodológica que transpõe a filosofia bakhtiniana e a teoria vigostkiana ao construto epistemológico da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999).

O tema da oficina - leitura e análise do conto - está delimitado, do ponto de vista linguístico, à análise do estilo que compõe o gênero, focalizando o modo como o dialogismo é marcado nos textos, por meio das escolhas léxico-gramaticais do autor, as quais revelam as vozes que perpassam o discurso. No aspecto histórico, recupera o Pós-Modernismo ou as Tendências Contemporâneas e, no temático, a narrativa de enigma e de realismo fantástico.⁵⁶

A oficina tem por objetivo realizar um estudo teórico-prático de enunciados-concretos do gênero discursivo conto, no contexto do Pós-Modernismo, como eixo de articulação e de progressão curricular no Ensino Médio, a partir de uma abordagem de leitura e de análise linguística, contextualizada aos meios de produção do texto. Como ações específicas para se alcançar o objetivo geral, procuramos:

- a) perceber de que maneira o texto literário, como estruturação do lugar cultural, propicia a experiência vivida de leitura e de análise linguística no contexto educacional de Ensino Médio;
- b) permitir ao aluno que entre em contato com enunciados-concretos de um gênero literário, além de possibilitar sua imersão no texto diante de seus referenciais de construção de sentido, via análise linguística de seus recursos estilísticos;

⁵⁶ As especificidades da pesquisa em relação às escolhas implementadas estão discriminadas no Capítulo III deste trabalho.

- c) possibilitar a compreensão dos mecanismos de funcionamento do discurso narrativo literário, por meio de práticas de leitura, para que perceba como acontece o processo constitutivo do discurso literário;
- d) identificar as vozes nos textos-enunciados do gênero discursivo conto, sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, refletindo sobre a construção composicional, o conteúdo temático e os recursos estilísticos empregados na composição dos textos, determinados pelas suas condições de produção;
- e) propor intervenções nos modos como o professor de língua materna do Ensino Médio articula o estudo da análise linguística de enunciados-concretos do gênero discursivo conto, escritos na contemporaneidade, ao elaborar seu projeto de trabalho docente.

Pelo fato de, no Ensino Médio, os gêneros da esfera literária serem predominantes como objeto de estudo, o conto é considerado pela equipe como viável para análises e discussões, também por sua natureza linguística objetiva e concisa. Para esta fase do estudo, a produção da oficina, a equipe restringe a aplicação teórica a três contos, por uma questão de adequação temporal, focalizando nos textos os aspectos preponderantes em relação ao seu estilo, especificamente no que tange à bivolização:

- a) *Os dragões*, de Murilo Rubião, por representar a reflexão sobre as relações sociais, em que a metáfora instaura o tom imagético do realismo-mágico;
- b) *O noivo*, de Lygia Fagundes Telles (2007b), que, por sua vez explora o intimismo das relações interpessoais, na mesma vertente literária do autor anterior;
- c) *O tema do traidor e do herói*, de Jorge Luis Borges, o qual trata, com estratégias discursivas de inter e intratextualidade, das relações do sujeito com seus pares e seus ideais patrióticos.

As três produções literárias abusam de marcas dialógicas, possibilitando um trabalho muito rico do texto em todas as suas dimensões: contextual, temática, composicional e estilística. Também, as atividades a serem propostas relacionam-se, principalmente, a estratégias de leitura e de análise linguística.

Nessa perspectiva, como já explicitado no decorrer de nossa construção teórica, a partir das práticas sociais de um colégio estadual de ensino básico e técnico, de uma cidade de interior do norte do Paraná - em um processo etnográfico, no qual investigamos os saberes do contexto educacional em relação ao gênero conto, em atividades que se pressupõem de reflexão crítica, com abordagem qualitativa -, fazemos uma tentativa de retornar à prática, no intuito de refletir sobre quais ações resultam do processo.

Assim, os passos orientadores da oficina são: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social (GASPARIN, 2007). Dessa maneira, temos um movimento que conduz o processo dialeticamente, transitando da síncrese à síntese, pela mediação do conhecimento, tanto na descoberta quanto na internalização dos novos saberes. No Quadro 1, procuramos projetar o esquema metodológico da proposta de Gasparin (2007).

Quadro 1 – Proposta de Projeto de Trabalho Docente.

PROJETO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA				
PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral. Tópicos: objetivos específicos.	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação entre aluno e objeto do conhecimento, por meio da mediação docente.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.
2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	2) Recursos humanos e materiais.	2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.

Fonte: Gasparin (2007, p. 165).

A nossa abordagem orienta-se, portanto, à sala de aula, colocando em foco a perspectiva social do gênero discursivo como eixo de articulação e de progressão curricular na escola. Para Gasparin (2007), a produção de objetivos com o intuito de se alcançar a aprendizagem do aluno deve levar em consideração questionamentos que envolvam o que o discente aprenderá:

- 1) O quê? – Conhecimentos científicos, conceitos, fatos, princípios, teorias, métodos, procedimentos, atitudes, valores, etc.
- 2) Para quê? - Para a prática extra-escolar dos conteúdos aprendidos, visando à transformação social. (GASPARIN, 2007, p. 165).

Após esse percurso, elaboramos, conjuntamente, uma proposta de intervenção pedagógica, destinada ao segundo ano do nível médio de ensino, a qual preconiza a aplicação didática do gênero em foco, em que a análise linguística é o esteio para a identificação das vozes sociais. Com base no modelo didático apresentado por Gasparin (2007), propusemos esta oficina a ser aplicada pela professora da Rede Pública integrante da equipe, na escola em que atua em uma turma de segunda série.

Como empreendemos um estudo de caso, correspondendo a uma forma de pesquisar um fenômeno social em curso, no seu contexto real, empírica e qualitativamente, optamos por construir um Plano de Trabalho Docente que estivesse em consonância com as necessidades da professora que aplica a oficina, por esta ter um programa curricular em andamento, com as exigências de adaptação à série em que acontecem as aulas e com o perfil dos alunos que são os interlocutores preferenciais da proposta.

Dessa forma, no segundo semestre de 2010, a mestra empreendeu a primeira tentativa de aplicação da oficina, fundamentada em um planejamento organizado pela equipe, com fundamento no Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007), semelhante ao que a seguir será apresentado. Nele, trabalhamos com os três autores elencados, bem como os três contos selecionados. Entretanto, em virtude de questões pertinentes a como é estruturado o Ensino Médio na escola pesquisada, cujo regime de oferta educacional por série é presencial,

organizado em dois Blocos de Disciplinas Semestrais,⁵⁷ a professora encontra dificuldade de implementar a proposta da maneira como é prevista pela equipe.

Em seu relatório final, faz as seguintes ponderações:

Em virtude de diversos fatores como: a pouca receptividade ao estudo e à análise do texto literário, a adequação às atividades programadas pelo colégio, o tempo reduzido para a aplicação da Oficina, as dificuldades com a autorização dos responsáveis para a cessão de imagens e a resistência às disciplinas do Bloco I, que requerem mais leitura (o colégio trabalha com disciplinas em blocos; a disciplina de Língua Portuguesa pertence ao Bloco I, juntamente com Filosofia, Inglês, Ed. Física, História e Biologia), cada conto foi abordado em turmas diferentes (uma de segunda série e duas de terceira) interferindo, assim, nos resultados, visto que não houve uma progressão nos conteúdos articulados, a partir da sequência dos módulos previstos.

As estratégias de pré-leitura, nos três módulos trabalhados, evidenciam a atenção que se deve conferir a essa etapa, a qual propicia uma predisposição - observada nas três turmas de aplicação - para a leitura individual. De extrema importância também são as questões de pós-leitura, em que ocorre o confronto entre a vivência do estudante e o "estranhamento" provocado pela quebra de expectativas, levando-o a questionar o cotidiano e a buscar suporte teórico que explique essa nova realidade expressa pelo texto.

Todavia, em seu conjunto, as atividades elaboradas, ao contemplarem as dimensões sócio-histórica, temática, composicional e estilística concernentes à discursividade do texto, demandam bastante tempo, o que desmotiva o estudante, mais especificamente da segunda série, a retomar a leitura na busca das marcas linguísticas que confirmem ou não hipóteses dos sentidos que lhe foram atribuídos.

No que tange à bivocalização, é alarmante a dificuldade que muitos estudantes manifestam na compreensão dos sentidos do texto por meio das vozes identificadas nos processos intertextual, interdiscursivo e intratextual, pois muitos dos mecanismos linguísticos como discurso direto, discurso indireto, negação, aspas, metadiscurso do narrador, discurso indireto livre, ironia, entre outros, ainda não foram internalizados. Compreender os sentidos da obra literária, a partir desses mecanismos, exige pesquisa, estudo, postura reflexiva, articulação entre a gramática sistematizada e o processo discursivo, o que aumenta ainda mais a resistência dos adolescentes em retornar à leitura para a análise dos sentidos e da construção da narrativa.

Depreende-se, a partir dessas considerações, a relevância dessa proposta no tocante à abordagem da leitura do texto literário, tendo em vista os referenciais de construção de sentido, via análise linguística de seus recursos estilísticos. Esta é, pois, uma possibilidade que se apresenta para o professor de Língua Portuguesa de escolas de nível médio de contemplar a leitura de textos da esfera literária nas dimensões estética, temática, composicional e linguística. No entanto, para que o estudante esteja sempre motivado para a retomada da leitura, é preciso limitar os conteúdos a serem abordados em cada uma, priorizando alguns aspectos concernentes ao processo discursivo. Esta também pode ser uma boa oportunidade de

⁵⁷ A escola em que se realiza a pesquisa é um estabelecimento de ensino que opta pela oferta do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais, com Matriz Curricular única, prevendo a referida oferta no seu Projeto Político-Pedagógico e no Regimento. Trata-se de uma proposta prevista na LDBEN N° 9394/96, em especial em seus artigos 23, 24 e 26; na Resolução n.º 5590/08 SEED, que trata da oferta do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais.

ampliação do repertório de leitura dos estudantes, uma vez que para isso se faz necessário o trabalho com maior variedade de textos de um gênero discursivo. (ANEXO C, p. 281).

A dificuldade encontrada pela professora pode confirmar que o ponto de partida da oficina deve ser a negociação. Talvez pelo fato de o gênero não ter sido apresentado antes, a fim de motivar os alunos e torná-los mais receptivos em relação ao estudo, tenha ocasionado essa reação por parte deles à proposta da disciplina que, conforme menciona, requer mais leitura que outras. Acreditamos também que o fato de a oficina ter sido apresentada no último bimestre letivo pode ter prejudicado o processo, uma vez que, fatores externos (ALMEIDA FILHO, 2009) como, por exemplo, as atividades programadas pelo colégio que utilizaram o tempo discente orientado à sala de aula, incrementaram a situação.

Assim, a docente propõe-se a implementar a oficina novamente no primeiro semestre de 2011, na mesma escola, mas, conforme o planejamento inicial, apenas em uma turma de segunda série, de 27 alunos, em um mês de trabalho. Procede, então, na adaptação dos conteúdos, de acordo com sua percepção, procurando valorizar a ênfase aos elementos discursivos que os contos privilegiam. Contudo, percebe que, embora haja uma ótima receptividade por parte da turma, o tempo dispensado à oficina não é o bastante para haver a adequação do processo, conforme seu relatório:

Acredita-se que grande parte dos resultados satisfatórios alcançados em discussões orais e escritas, no decorrer do trabalho de leitura dos contos, deve-se ao fato de a turma ser considerada uma das melhores do colégio no tocante à participação em sala de aula, à receptividade e à abertura a novas propostas, ao gosto pelas atividades que aguçam o intelecto. Assim, diante desse perfil, foi possível aplicar as atividades propostas para o conto de Murilo Rubião quase em sua totalidade; para o conto de Lygia Fagundes Telles, optou-se mais pela oralidade e algumas questões de análise no próprio texto; já o conto de Jorge Luis Borges, por razões ligadas ao tempo reduzido e por se tratar das últimas aulas do semestre, foi abordada mais na oralidade, por meio da exploração dos intertextos. (ANEXO C, p.286-287).

A docente percebe, então, a necessidade de aplicar a oficina novamente durante mais tempo. Sugere que seja no primeiro semestre de 2012, de março até junho, incorporando-a ao seu planejamento convencional. Mais uma vez procedemos a adequação dos conteúdos e das atividades, antes preparados pela

equipe, composta pelos cinco pesquisadores envolvidos, e, agora, só com a intervenção da professora e nossa mediação.

Passamos, com efeito, a adequar o Plano de Trabalho Docente a quatro mãos, conforme as sugestões da mestra. Para otimizar o tempo, pela pouca disponibilidade da professora a encontros semanais ou quinzenais, estabelecemos a interação via mensagens por correio eletrônico, conversas telefônicas ou pelo Skype, além de encontros bimestrais, durante o processo final de produção e de aplicação da oficina.

Consideramos as anotações realizadas pela professora em seus e-mails que caracterizam, de forma progressiva, o tom que adotou o projeto e a sua prática, servindo de escopo para a análise desta tese e tomando o corpo de um diário docente.

Duas resoluções são consideradas por nós como muito importantes: a decisão tomada pela docente em aplicar a oficina de forma integral, perfazendo seis aulas semanais (o total de aulas com a turma), até findar o processo; e a relativa à nova seleção de autor e de contos a serem trabalhados:

Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012

Análise dos conteúdos mobilizados: Oficina

Estive lendo os roteiros de estudo dos contos e, pela experiência que tenho em relação à necessidade de fixar os conteúdos e pelo conhecimento da experiência de leitura de textos literários de nossos alunos, penso que para obtermos resultados mais satisfatórios o melhor é trabalharmos só com Lygia. (ANEXO E, p. 288).

A partir dessa proposição, estabelecemos o trabalho com Lygia Fagundes Telles, uma vez que a professora, nas aplicações anteriores, percebe que os escritos da contista conseguem produzir maior aderência à proposta, sendo bem aceitos pelos alunos, principalmente por apresentarem linguagem acessível e temas referentes às relações humanas e cotidianas. Essas características, ao ver da mediadora, possibilitam a compreensão do significado e a construção de sentidos dos textos para grande parte do grupo.

Os contos eleitos para o planejamento são *Venha ver o pôr do sol* e *O noivo* (ANEXO F, p. 297), com acesso disponível na Biblioteca da escola. A escolha acontece, em princípio, por esses contos já terem sido analisados pela

equipe de pesquisa, bem como aplicados pela docente em suas aulas em outras turmas, inclusive nas pilotagens, tendo ela bastante intimidade com os textos.

Outro aspecto preponderante é que os dois textos têm o traço de estilo de Telles, que é a materialização das vozes por meio dos discursos indireto, direto e suas variantes. Conforme a intencionalidade temática, observamos a opção pela ênfase em uma dessas estratégias bivocais.

Em *Venha ver o pôr-do-sol*, o discurso direto evidencia-se pela opção de construir a narrativa com foco na cena ao invés de no sumário, para dar força à dramatização do conflito que geralmente impacta o leitor. Em *O noivo*, há o trabalho apurado com as variantes do discurso direto, conforme a perspectiva bakhtiniana de *discurso preparado, substituído e retórico* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), uma vez que a intenção é evidenciar o conflito psicológico vivido pelas personagens.

Também entre os dois contos há a questão do nível de complexidade de leitura:

- a) Em *Venha ver o pôr do sol* (TELLES, 2007b), o estudo dos elementos da narrativa parece ser de mais fácil identificação, por se apresentarem em forma de cena, com ênfase no discurso direto, próximo da dramatização, tendo a linguagem metafórica muito explorada para garantir a descrição imagética da ambiência, bem como o trabalho com os verbos no intuito de indicar com bastante clareza o limite das vozes.
- b) Em *O Noivo* (TELLES, 2007a), há ênfase no discurso indireto associado às variantes do direto o que se diferencia da forma da escritora expor a temática em relação ao primeiro conto, tendo um grau de complexidade maior para a análise dos elementos da narrativa. Além disso, a linguagem metafórica também é muito recorrente, entretanto, mais voltada para a psicologia da personagem do que para a construção do cenário. Nesse caso, o emprego dos verbos não demarca com nitidez o limite das vozes.

Adaptando-se à proposta de Gasparin (2007), selecionamos o primeiro conto, então, para a etapa de Prática Inicial dos Conteúdos, de Problematização e de Instrumentalização; o segundo, integra-se à Instrumentalização, em que o professor medeia, com maior intensidade a transição

do que é conhecido pelo aluno para o que é novo, serve como reforço para a análise anterior, em um trabalho de comparação por semelhança e por contraste, em que se inclui novas informações; e, por fim, na etapa da Catarse, em que se espera o processo de apropriação do conteúdo, planejamos um seminário em equipes para que os alunos escolham, com a mediação da professora, um conto de Telles de sua preferência a ser apresentada a leitura aos colegas.

A seguir, exporemos o Quadro 2 que traduz a conciliação entre o método de análise do gênero com o proposto por Gasparin (2007) para a prática social inicial do conteúdo, exemplificando com a proposta de *Venha ver o pôr do sol* (TELLES, 2007b):

Quadro 2 – Prática Social Inicial do Conteúdo do Projeto de Trabalho Docente.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO		
1 UNIDADE DE CONTEÚDO	Objetivo geral: estudar o gênero literário conto como um fenômeno de reconhecimento social, linguístico, cultural, histórico e ideológico, por meio do qual os homens interagem.	Apresentar o conto <i>Venha ver o pôr-do-sol</i> , de Lygia Fagundes Telles (2007b).
1.1 TÓPICO 1: estudar o contexto de produção, relacionando-o à temática escolhida.	Objetivo específico: entender a função social do texto na relação de alteridade entre autor-texto-leitor e a intencionalidade do conto	Analisar o contexto de produção e a temática do conto.
1.1 TÓPICO 2: estudar a construção composicional e o <i>estilo</i> em relação à temática e ao contexto de produção.	Objetivo específico: reconhecer as estratégias discursivas que envolvem a construção de enunciados concretos do gênero discursivo conto, a fim de compreender como a linguagem em uso materializa-se nesse gênero literário em específico.	Analisar a organização composicional e o estilo , por meio das marcas linguísticas presentes no conto <i>Venha ver o pôr-do-sol</i> , as quais provocam efeitos de sentido para o leitor;
2 VIVÊNCIA DO CONTEÚDO	Descobrir o que os alunos já sabem sobre o conteúdo: tema presente no conto, categoria retórica narrativa, elementos da narrativa (tempo, espaço, personagens, diálogo, conflito, desfecho, narrador, trama), autor, leitores, veículo, esfera de comunicação, entre outros.	Contexto de Produção: criar atividades que questionem o aluno sobre o conhecimento dele a respeito: da autora do conto; do leitor preferencial para o conto; dos meios culturais pelos quais o texto circula; do interesse do aluno em descobrir mais sobre o contexto de produção do conto; da possível intencionalidade dele, entre outros. Temática: explorar: a plurissignificação do título, relacionado à temática e ao

	<p>Descobrir o que os alunos gostariam de saber: Qual a origem do conto? Qual a função do conto? O que diferencia um conto de outra narrativa? Como acontece o processo de escrita de um conto? Os sentidos produzidos pelos leitores do conto correspondem ao que autor intenciona dizer?</p>	<p>conflito da trama; qual a recorrência do tipo de atitude comportamental das personagens em outros textos de ficção e na vida real, entre outros.</p> <p>Construção composicional: sondar o conhecimento prévio do aluno por meio: do seu reconhecimento da organização narrativa do texto; da descrição das características semelhantes e diferentes de outras narrativas que ele conhece; da identificação de como a voz das personagens e do narrador é caracterizada no conto, entre outros.</p>
--	---	---

Fonte: Adaptado de Kraemer (2013).

Na unidade descrita, procuramos elaborar atividades que resgatem o conhecimento já internalizado do aluno, fazendo um trabalho de pré-leitura do conto, com o propósito de ativar seus saberes. Cabem reflexões relacionadas à temática, à construção composicional e ao contexto de produção de *Venha ver o pôr-do-sol*.⁵⁸

Na fase da problematização dos conteúdos, a equipe produz o exposto no Quadro 3, com algumas sugestões a serem consideradas.

Quadro 3 – Problematização do Projeto de Trabalho Docente.

PROBLEMATIZAÇÃO		
<p>1 DISCUSSÃO SOBRE O CONTEÚDO</p>	<p>Por que estudar esse conteúdo? Que dificuldades ele oferece em se tratando de leitura, de análise linguística e de produção textual? O conto é bastante difundido no ambiente escolar? E fora dele? O consumo desse gênero compete na atualidade com que outros veiculados na mídia? Qual a importância da leitura de fruição do gênero conto para os leitores contemporâneos? Qual a importância da leitura escolarizada do gênero conto para os alunos em formação?</p>	<p>Refletir, junto aos alunos, sobre: o porque de a literatura tratar o tema proposto no conto; o porque de se escrever sobre isso; qual o principal objetivo do gênero conto; se existe uma forma de discurso mais eficaz para contar uma história do que outra; a relevância de se estudar as diferentes formas de discurso para desenvolver habilidades de leitura e de escrita.</p>
		<p>Propor aos alunos: pesquisar</p>

⁵⁸ A proposta pode ser tanto de discussão oral quanto escrita. A escolha da estratégia mais produtora pelo professor dependerá das variáveis que envolvem o perfil da turma: o nível de interesse, o nível de concentração, o nível de maturidade intelectual e comportamental, entre outras possibilidades.

<p>2 DIMENSÕES DO CONTEÚDO A SEREM TRABALHADAS</p>	<p>2.1 CONCEITUAL Como reconhecemos o gênero discursivo conto? Quais as suas características, elementos e funções?</p> <p>2.2 HISTÓRICA Qual a origem do gênero discursivo conto? Ele sempre teve as mesmas características, elementos e funções? Como foram as suas alterações e em que tempo?</p> <p>2.3 ECONÔMICA Existe alguma razão econômica para as mudanças operadas no gênero ao longo da história? Na história do conto, quem é o leitor que tem acesso a essa literatura?</p> <p>2.4 SOCIAL Há diferença no consumo desse tipo de literatura conforme as classes sociais ao longo dos tempos? E hoje? Quais os temas que os contos privilegiam?</p>	<p>em livros de língua portuguesa, sobre as diferentes estratégias de discurso que podem estar presentes na narrativa e quais as suas características linguísticas; identificar no conto qual é a estratégia discursiva mais utilizada e justificar sua importância à criação de sentidos pelos leitores do gênero; reconhecer qual é a perspectiva ideológica sobre amor, compromisso e traição que perpassa a narrativa; elencar como o significado desses termos pode ser percebido na escolha das palavras do texto, construindo novos sentidos; compreender como Lygia Fagundes Telles (2007b) constrói a figura do anti-herói no conto; estabelecer de que maneira os elementos simbólicos no texto expressam esse comportamento da personagem diante do conflito vivenciado por ele; compreender como a perspectiva de desilusão amorosa, de amor idealizado e não correspondido expressa no texto ajusta-se a algum movimento literário e contexto histórico; interpretar qual a intencionalidade e o efeito de sentido para os leitores contemporâneos dessa temática; questionar sobre outros autores, conhecidos pelos alunos, que corroboram em sua obra à imagem de anti-herói criada em torno da figura do protagonista?</p>
---	--	--

Fonte: Kraemer (2013).

A instrumentalização, por conseguinte, é o momento em que se materializam as fases anteriores do planejamento e em que se propicia o esclarecimento de que os recursos linguísticos são variados para originar a bivocalidade no conto, uma vez que a heteroglossia é imanente aos participantes da interlocução que estão explícita ou implicitamente ligados à narrativa.

Em vista desses pressupostos, na visão da professora e da pesquisadora, são pertinentes solicitações para que, por meio ainda do conto *Venha*

ver o pôr do sol (TELLES, 2007a), elenquem-se as marcas que indicam a presença das vozes discursivas, procurando distinguir a concretização destas no texto.

É possível ao professor, por exemplo, criar, em conjunto com os alunos, um quadro comparativo dos tipos de discurso que denotam a bivocalidade,⁵⁹ comprovando essas características com fragmentos da narrativa analisada. Ainda, após esse levantamento, o professor pode refletir sobre qual o efeito de sentido resultante do uso dos discursos para o texto.

Assim, uma ilustração dessa proposta é a mostrada no Quadro 4.

Quadro 4 – Instrumentalização do Projeto de Trabalho Docente.

INSTRUMENTALIZAÇÃO		
1 AÇÕES DOCENTES E DISCENTES	<p>Após a apresentação das experiências dos alunos sobre o gênero discursivo conto e o processo de leitura reflexiva do texto em análise, a fim de identificar a temática e o seu contexto de produção, enfatiza-se, por meio da mediação do conhecimento institucionalizado do professor:</p> <p>1.1 o processo de análise linguística, com o intuito de compreender como a construção composicional e o <i>estilo</i> do conto auxiliam na produção de sentidos do texto, em função da situação enunciativa, do horizonte social e da apreciação valorativa, os quais refletem a intencionalidade discursiva.</p> <p>1.2 as comparações com outros gêneros de categoria retórica narrativa.</p>	<p>Reforçar a reflexão dos alunos a temática proposta no conto e construir com eles a percepção de que o <i>estilo</i> do texto está intrinsecamente ligado ao tema proposto no conto, ao seu horizonte social e à sua apreciação valorativa, espelhando o objetivo do gênero. Assim, no caso de <i>Venha ver o pôr do sol</i>, é evidente que a escolha da forma de apresentar as vozes ali é fundamental para corroborar com a intencionalidade do texto. Então, podemos apresentar atividades relativas:</p> <p>a) aos muitos recursos linguísticos que mostram as diferentes vozes no texto, por meio dos quais aparece a maneira de as personagens dialogarem, de expressarem suas ideias, seus sentimentos e suas opiniões;</p> <p>b) à identificação das formas de discurso que tornaram eficaz a relação de alteridade entre autor-texto-leitor, produzida pela narrativa;</p> <p>c) ao estudo das diferentes formas de discurso e de suas peculiaridades, a partir da narrativa analisada, fazendo o levantamento das marcas linguístico-enunciativas e distinguindo-as comparativamente.</p> <p>d) à análise de qual é o efeito de sentido resultante do uso dos discursos para o texto.</p>

Fonte: Adaptado de Kraemer (2013).

⁵⁹ Inclusive, é propício analisar o fato de que há variantes do discurso direto, conforme a intencionalidade narrativa.

Logo, há possibilidade de verificar se os alunos conseguem perceber tal característica no conto analisado e de que maneira; quais as marcas linguísticas desse tipo de discurso são perceptíveis na narrativa; também com qual intencionalidade ele é usado e quais os efeitos de sentido que podem causar na leitura.

Optamos, para o trabalho com o conto *Venha ver o pôr do sol*, por elaborarmos, na maior parte, questões discursivas e, para o conto *O noivo* - depois de sua leitura, da reflexão temática e da discussão sobre os elementos narrativos – produzir jogos de palavras. Logo, na fase da instrumentalização, construímos jogos de:

- a) caça-palavras, intencionando possibilitar aos alunos refletirem sobre a temática e os elementos que constituem a narrativa de maneira lúdica;
- b) *cruzadox*, no qual, por meio de uma palavra-chave, os discentes usam o seu conhecimento sobre verbos, identificando as escolhas do narrador para construir o seu discurso no texto, distinguindo a sua flexão, seu aspecto verbal e qual efeito de sentido pode provocar;
- c) palavras-cruzadas, em que os alunos procuram pistas no conto para identificar outras estratégias discursivas para a construção do conto;
- d) numeração da segunda coluna, em busca de uma associação entre palavras simbólicas do conto e possíveis metáforas.

A partir dessas atividades, consideramos possível fazer a reflexão, mediada pela professora, sobre os aspectos preponderantes do conto. Por meio do planejamento, construímos o pressuposto de que, na fase posterior, a da catarse, momento em que o aluno sintetiza o que aprende, ele provavelmente terá condições de analisar com maior propriedade, em contos de sua escolha:

- a) os elementos constitutivos da narrativa;
- b) os conceitos de discurso direto, indireto e suas variantes;
- c) o uso de linguagem metafórica, simbólica;
- d) a função e a organização deles em uma narrativa semelhante aos contos analisados;

- e) qual o efeito de sentido provocado pelo aporte linguístico escolhido no conto;
- f) o por que interessa ao estudante reconhecer essas estratégias para sua habilidade de leitura e de análise linguística;
- g) se essa estratégia é de fácil ou de difícil compreensão, entre outras possibilidades.

Para a fase de Catarse, então, elaboramos um roteiro de leitura para orientá-los na análise dos contos escolhidos por eles, com apresentação aos colegas. Na prática social final, após todo o processo, pensamos em solicitar aos alunos a organização de intenções e de propostas de ação, objetivando mostrar os conteúdos.

8.2 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA

Por questões relacionadas ao calendário da escola, a docente inicia a aplicação da Oficina em 16 de março, com uma atividade de sondagem, apresentando a proposta da atividade aos alunos:

Quadro 5 – Prática Social Inicial da Oficina *Leitura e Análise Linguística no Ensino Médio: um estudo em perspectiva dialógica do gênero conto.*

PRÁTICA SOCIAL INICIAL		
PROPOSTA DE OFICINA DE LEITURA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA SOBRE O GÊNERO CONTO		
UNIDADE DE CONTEÚDO	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS DE AÇÃO
O gênero conto	Objetivo geral: estudar o gênero literário conto na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso.	Leitura contos de Lygia Fagundes Telles: Venha ver o pôr-do-sol, O noivo e outro conto da autora de preferência pessoal dos alunos.
Tópico 1: estudar como os textos são produzidos e sua temática.	Objetivo específico: entender a função social do texto na relação entre autor-texto-leitor e a intencionalidade dos contos.	Reflexão sobre o contexto de produção e a temática dos contos.
Tópico 2: estudar a composição e o estilo dos contos.	Objetivo específico: reconhecer as estratégias discursivas que envolvem a construção do conto, a fim de compreender como a linguagem em uso materializa-se nesse gênero literário em específico.	1) Análise da organização composicional e o estilo, por meio da forma como é construída a história e da escolha das palavras presentes no conto, as quais provocam determinados sentidos; 2) Estudo das diferentes vozes que aparecem no texto e de que maneiras organizam-se para atingir a intenção do texto e a interação comunicativa.

Fonte: Produção da equipe de pesquisadores.

A professora leva alguns livros de contos disponibilizados pela biblioteca para que a turma tenha um primeiro contato com o gênero, fazendo uma breve explanação sobre ele, mas sem entrar em muitos detalhes, a fim de saber qual o real conhecimento da turma sobre o objeto de estudo. Em seguida, realiza uma entrevista sociocultural, fazendo uma sondagem para estabelecer qual o perfil da sala para o contexto:

Segunda-feira, 19 de março de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Aplicação da oficina - Questões socioculturais

Apliquei as questões socioculturais no dia 16 de março. Primeiramente, para que os resultados não fossem camuflados pelo desconhecimento que a turma manifestou em relação à materialização do gênero conto, mostrei a eles alguns livros de contos como *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles, e uma coletânea de contos a qual illustrei com *Passeio noturno*, de Rubem Fonseca.

Impressões:

A turma ficou atenta diante da exposição dos livros de contos e houve empenho por parte da maioria em responder às questões socioculturais. Em virtude das dúvidas surgidas, cada questão ia sendo lida e respondida imediatamente por toda a turma. (ANEXO E, p. 289).

Embora a sala seja composta de 30 alunos para o Bloco I do 1º Semestre Letivo de 2012, no encontro do dia 16, apenas 23 alunos estavam em sala e responderam ao questionário.

Quadro 6 – Roteiro de Questões Socioculturais Aplicadas durante a Oficina *Leitura e Análise Linguística no Ensino Médio: um estudo em perspectiva dialógica do gênero conto*.

QUESTÕES SOCIOCULTURAIS	
QUESTÕES	
1	Qual a sua idade?
2	Você tem irmãos? () não () um () dois () três () quatro () cinco () mais
3	Se tem irmãos, eles são maiores ou menores que você?
4	Qual a série em que você estuda?
5	Qual a disciplina que você demonstra mais habilidade e domínio na escola?
6	Você tem acesso ao texto literário?
7	Se tem acesso, assinale em que ambiente você pode ler o texto literário () em sala de aula () em casa () na biblioteca municipal ou da escola () outro ambiente como.....
8	Você já leu algum texto do gênero conto? () sim () não
9	Caso tenha lido, qual(is) é (são) o(s) conto(s)?
10	Você lembra de algum(ns) autor(es) de conto(s) que você já leu ou já ouviu falar? () sim () não
11	Se lembra, qual é o nome?

12 Quando lê o conto, por que o faz? Ou, se fosse ler o conto, por que faria? <input type="checkbox"/> por prazer <input type="checkbox"/> para buscar conhecimento <input type="checkbox"/> porque alguém solicita <input type="checkbox"/> por curiosidade <input type="checkbox"/> outra possibilidade
13 Como é a linguagem dos contos que você já leu? Se não leu, como imagina que seja? <input type="checkbox"/> de fácil entendimento <input type="checkbox"/> de difícil entendimento <input type="checkbox"/> de dificuldade intermediária
14 O que chama a sua atenção nos contos já lidos em termos de estrutura?
15 A quais textos você acha que o conto se assemelha?
16 Qual o tipo de narrativa que você considera mais interessante? <input type="checkbox"/> de amor <input type="checkbox"/> de enigma <input type="checkbox"/> de terror <input type="checkbox"/> do maravilhoso/fantástico <input type="checkbox"/> outra.....
17 Você acha importante conhecer estratégias de leitura e de escrita do conto? Por que?
18 Você considera que interagirá melhor com sua comunidade se aprimorar seu conhecimento de leitura e de escrita? Por que?

Fonte: Produção da equipe de pesquisadores.

As três primeiras questões do questionário interessam apenas para esclarecer o contexto pessoal do aluno, para que os pesquisadores possam ter em mente a sua identidade como discente. Pelos dados obtidos, documentados no Apêndice B (p. 273),⁶⁰ é possível saber que a idade dos adolescentes varia entre 15 e 17 anos, sendo a primeira faixa etária a maioria, o que condiz com o esperado para essa fase de escolaridade. Em torno de 73% deles vêm de família com menos de três irmãos, também refletindo a média de índice de natalidade brasileira (IBGE, 2011).

Quanto às suas habilidades em áreas de conhecimento, definem sua maior desenvoltura na disciplina de Educação Física. Português fica em quarto lugar na opção, perdendo para Matemática e Filosofia. Esse dado pode demonstrar o modo como o aluno percebe o estudo de Língua Portuguesa e a apropriação desse conteúdo durante sua vida escolar. No tocante ao saber literário, 91% afirma ter acesso a gêneros dessa esfera, principalmente na escola (80%), mas apenas dois deles reconhecem ou lembram ter lido um conto em algum momento da vida. A maioria também afirma que só lerá o conto se for solicitado (66%), os outros têm opinião divergente, defendendo que poderão ler por curiosidade ou pela busca de novos conhecimentos. Assim, parece-nos que a grande parte está acostumada a do processo pela imposição.

Não mostram pré-disposição em achar que o conto seja de grande complexidade para a leitura. A suposição geral é a de que, por ser uma narrativa curta - como a professora mostra nos livros que ilustram o contato inicial com o gênero proposto para a oficina-, sua estrutura deve parecer-se com um roteiro curto

⁶⁰ No apêndice, elaboramos a ilustração dos dados estatísticos em gráficos.

de filme, com apenas uma ação. Além disso, indagados sobre qual tipo de narrativa de que mais gostam, as tramas de amor e de terror são as preferidas (88%).

Questionados acerca da importância de conhecer estratégias de leitura e de escrita referentes ao conto, 65% respondem que acreditam ser interessante para que tenham maior conhecimento e entendimento do gênero; 21% justificam que não creem na importância da atividade, uma vez que não pretendem escrever contos no futuro, que não têm interesse na leitura e, portanto, não veem utilidade para esse saber. Este apontamento nos conduz à concepção de ensino condicionada à pragmaticidade do conteúdo.

Por fim, a última pergunta solicita o posicionamento deles frente à seguinte proposição: Você considera que interagirá melhor com sua comunidade se aprimorar seu conhecimento de leitura e de escrita? Por que? 91% respondem afirmativamente, por razões diferentes: porque o conhecimento gera maiores oportunidades; porque é possível entender melhor o outro e conviver socialmente; porque a comunidade se interessa por quem tem uma leitura melhor de mundo/opinião formada; para se comunicar/expressar melhor; para ficar mais esperto. Apenas dois não responderam a questão, o que ratifica o parecer da professora de que os alunos empenharam-se em responder às questões, aderindo à proposta.

Depois de a professora discutir com os alunos a respeito dos questionamentos e recolher a atividade, encerra-se a aula. A impressão mais forte da docente, enquanto os alunos respondiam, é a verificação do desconhecimento dos alunos em relação ao “[...] texto literário em si [...]” e “[...] um certo descaso no tocante à fruição literária.”(ANEXO E, p. 289). Acreditamos que essa observação tenha sido gerada pelo fato de os alunos afirmarem o desconhecimento do gênero conto (questão 8), bem como não apresentarem grande propensão a querer conhecê-lo (questão 12).

No dia 20 de março, encontro subsequente, a professora leva novamente o livro da Coleção Lygia Fagundes Telles (2007b), apresenta definitivamente o conto *Venha ver o pôr do sol* e faz a leitura com os alunos. Eles têm acesso individual ao texto por meio de reprodução digitalizada via escâner (ANEXO F, 297), no intuito de manter a versão o mais próximo possível do seu veículo original de inserção: o livro. Na quarta-feira, 21 de março, temos o seguinte relato:

Quarta-feira, 21 de março de 2012 (05:27)⁶¹

Análise dos conteúdos mobilizados: Leitura do conto

Ontem fizemos a leitura oral dramatizada (três voluntários interpretaram o narrador, Ricardo e Raquel). Essa estratégia provocou o efeito de proximidade com as personagens e com o cenário descrito, envolvendo a turma numa atmosfera de expectativa e suspense. Ao final, o que não me surpreende, acreditaram que o conto tivesse continuidade. A partir daí, iniciamos uma discussão em torno das várias possibilidades de encerramento, o que de certa forma revelou a ingenuidade de alguns ao acreditarem que Ricardo fosse um ser imortal e de que sua família estaria sepultada naquele cemitério realmente. Foi uma aula agradável! (ANEXO E, p. 289).

A docente inicia o processo de análise sistematizada do contexto situacional e da temática do conto, por meio do roteiro previamente produzido. As questões apresentadas são as seguintes:

Quadro 7 – Roteiro de Leitura e de Análise Linguística do Conto *Venha ver o pôr do sol*: situação de produção e temática.

REFLETINDO SOBRE O GÊNERO
ROTEIRO DE LEITURA E DE ANÁLISE DO CONTO
SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E TEMÁTICA DE <i>VENHA VER O PÔR DO SOL</i>
1 Depois de ler o conto, reúna-se em grupo com alguns de seus colegas para reconstituir, primeiramente na oralidade e, depois, na escrita, o resumo da história?
2 A história teve um desfecho conforme vocês imaginaram no início do conto? Por que?
3 Qual é, após compreender o texto, a temática do conto?
4 Vocês já devem ter visto filmes, séries de televisão ou ter lido livros que são organizados em uma forma de narrativa semelhante ao do conto. Citem alguns?
5 Como vocês denominam esse tipo de trama e quais as características dessa categoria identificam no conto lido?
8 Qual lhes parece o objetivo de construir a história, com a temática apresentada, em forma de um conto?
9 Quem você acredita ser o leitor preferencial para este conto?
10 Em que meios culturais você considera que este texto circula? Por quê?
13 Por que, na literatura, tantos tratam sobre o tema presente no conto? Por que vocês acham que se escreve sobre isso?

Fonte: Produção da equipe de pesquisadores.

As anotações da docente sobre a experiência foram as seguintes:

Quarta-feira, 21 de março de 2012 (16:22)

Análise dos conteúdos mobilizados: Leitura do conto

Iniciamos a aula de hoje, 21 de março, com a formação dos grupos para a realização das atividades propostas no **Roteiro de leitura e de análise do conto**. O trabalho se concentrou nas atividades do tópico **Situação de**

⁶¹ Identificamos o horário desta mensagem, para diferenciá-la de outra enviada na mesma data e apresentada na citação seguinte.

produção e temática do conto. Mais uma vez a turma se mostrou bastante receptiva e concentrada nas atividades. Houve uma certa dificuldade na interpretação dos enunciados (ou um possível medo de errar) por parte de alguns grupos; contudo isso não prejudicou os trabalhos. (ANEXO E, p.289-290, grifo da autora).

No dia 22 de março, a mestra apresenta a proposta de roteiro para análise da organização composicional e de estilo do conto, consistindo nas seguintes proposições:

Quadro 8 – Roteiro de Leitura e de Análise Linguística do Conto *Venha ver o pôr do sol*: organização composicional e estilo.

REFLETINDO SOBRE O GÊNERO
ROTEIRO DE LEITURA E DE ANÁLISE DO CONTO
ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO DE VENHA VER O PÔR DO SOL
Marque, nas questões a seguir, Verdadeiro (V), para o que considerar adequado, de acordo com seu conhecimento em relação à construção de uma história como a de <i>Venha ver o pôr-do-sol</i> , e Falso (F), para o que considerar inadequado:
1 O ENREDO ou trama, ou ainda organização do discurso narrativo é: <input type="checkbox"/> a ação que pressupõe a existência de personagens, que a desenvolvem rumo a um desenlace, ou a um desfecho. <input type="checkbox"/> ao longo do tempo narrado, não devem ocorrer mudanças na situação das personagens na narrativa. <input type="checkbox"/> as estratégias adotadas pelo narrador revelam seus objetivos, bem como a sua ideologia, isto é, seu modo de pensar a realidade que o cerca.
2. Na organização dos eventos da história, temos o FATO ou situação, ao redor da qual se desenrola a narrativa. Em <i>Venha ver o pôr-do-sol</i> o fato é: <input type="checkbox"/> um caso relacionado a um amor do passado. <input type="checkbox"/> um caso relacionado a uma amizade do passado. <input type="checkbox"/> um caso relacionado a uma fraternidade do passado.
3. O MOTIVO ou causa para a instauração do conflito, no conto, pode ser: <input type="checkbox"/> o ciúme. <input type="checkbox"/> a frustração. <input type="checkbox"/> a vingança.
4 O MODO como acontece o conflito é por meio: <input type="checkbox"/> do planejamento e da execução de um crime movido pela paixão. <input type="checkbox"/> por acaso, não sendo premedito.
5 O PROTAGONISTA ou personagem principal, em função do qual acontece o conflito da história é: <input type="checkbox"/> Ricardo <input type="checkbox"/> Raquel <input type="checkbox"/> Atual namorado de Raquel
6 Sabemos que o CONFLITO é o elemento básico, determinante da narrativa, desenvolvendo-se em função da oposição e da luta entre diferentes forças. No conto, o conflito acontece entre: <input type="checkbox"/> protagonista x antagonista; <input type="checkbox"/> protagonista maior x protagonista menor; <input type="checkbox"/> protagonista x ele próprio; <input type="checkbox"/> protagonista x tempo; <input type="checkbox"/> protagonista x espaço; <input type="checkbox"/> protagonista x situação antagônica. Explique e justifique o porque de sua opção.
7 A narrativa analisada evidencia: <input type="checkbox"/> um conflito objetivo, em que o problema é algo fisicamente concreto; <input type="checkbox"/> um conflito psicológico, em que o problema acontece na mente da personagem; <input type="checkbox"/> um conflito ao mesmo tempo objetivo e psicológico. Qual o efeito de sentido dessa estratégia de escrita para o desenrolar da história.
8 Quanto à sua posição no enredo, o conflito aparece: <input type="checkbox"/> no início da narrativa; <input type="checkbox"/> no meio da narrativa; <input type="checkbox"/> ao final da narrativa. Qual o efeito de sentido dessa estratégia de escrita para o desfecho da história.
9 O conceito de pessoa refere-se ao indivíduo pertencente ao espaço humano, enquanto <i>personagem</i> refere-se

à persona (máscara) da narrativa. Assim:

() As personagens, no conto, são pessoas reais.

() As personagens, no conto, são seres fictícios, imaginados, criados pelo autor.

10 A personagem pode ser construído por palavras que lhe conferem todo um sistema de predicacões, de características. Existem, geralmente, dois tipos de predicacão:

a) A predicacão é direta quando a informacão sobre a personagem vem através da voz do narrador, de outra personagem ou pela própria voz dessa personagem. São informacões explícitas, que não requerem deducão por parte do leitor.

b) A predicacão indireta envolve compreensão interpretativa: a partir da açã e das falas/pensamentos das personagens o leitor deve deduzir como estas estã sendo caracterizadas.

Nessa perspectiva, descreva as personagens principais que aparecem no conto, enumerando seus traços característicos (físicos, psicológicos, sociais, culturais...), e defina qual a predicacão predominante, bem como a sua intencionalidade.

11 A fim de materializar a voz das personagens no conto, o autor usa determinadas estratégias de construçã do discurso. Há duas formas bastante conhecidas: o discurso indireto e o discurso direto. Veja o quadro a seguir:

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
<p>A reproduçã da fala é representada pelas próprias palavras das personagens, como se o leitor as estivesse ouvindo literalmente.</p> <p>Esse tipo de expediente, denominado de discurso direto, tem as seguintes marcas típicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ é introduzido por verbo que anuncia a fala da personagem (murmurou, disse). Esse tipo de verbo são é chamado de verbo de dizer ou dicendi (ex: dizer, responder, retrucar, afirmar, falar). ✓ há, normalmente, mas não necessariamente, antes da fala da personagem, dois pontos ou travessão. ✓ os pronomes, o tempo verbal e as palavras que dependem de situaçã são usados literalmente, determinados pelo contexto. ✓ cria-se um efeito de verdade, ao escolher o discurso direto, dando a impressã de preservar a integridade do discurso. 	<p>O narrador reproduz a fala da personagem literalmente, mas usa suas próprias palavras.</p> <p>A fala da personagem chega ao leitor por via indireta, por isso esse expediente é denominado de discurso indireto, cujas marcas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ introduçã por verbo de dizer, da mesma maneira que o discurso direto. ✓ separaçã da fala do narrador por uma partícula introdutória, normalmente a conjunçã <i>que</i> ou <i>se</i> (ex: ele disse que...). ✓ os pronomes, o tempo verbal e os elementos que dependem de situaçã são determinados pelo contexto do narrador: o verbo ocorre na 3ª pessoa. <p>O uso do discurso indireto cria diferentes efeitos de sentido no texto:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A primeira possibilidade é a que elimina elementos emocionais ou afetivos da fala, gerando maior objetividade de análise, pois o leitor retira do texto apenas o que o personagem diz e não como diz, além de não haver intervençã. b) a segunda possibilidade é a que serve para analisar as palavras e o modo de dizer das personagens e não somente o conteúdo de sua comunicaçã. Nesse caso, o narrador interpreta e reproduz as ações, as falas e os pensamentos das personagens, podendo, inclusive, emitir juízos de valor.

12 No conto *Venha ver o pôr-do-sol*, percebemos o uso dos dois recursos descritos. Identifique, no trecho a seguir, o que é discurso direto (a voz da própria personagem) e o que é indireto indireto (a voz do narrador, descrevendo o comportamento e as falas das personagens, bem como descrevendo o ambiente em que se dá a narrativa):

“Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde. Ele a esperava encostado a uma árvore, esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de estudante.

-Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

- Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que idéia, Ricardo que idéia!

Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele riu entre malicioso e ingênuo.

- Jamais? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância. Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete léguas, lembra?

- Foi para me dizer isso que você me fez subir até aqui?”

13 Reveja no texto, então, qual o discurso predominante, o direto ou o indireto? Por que será que há esse

predomínio, ou seja, qual a importância dessa escolha para a criação de sentidos no conto pelo leitor?	
14 Descubra e enumere alguns verbos da fala que são usados pelo narrador para nos colocar a par do que acontece na história.	
15 O trabalho descritivo com as palavras, envolvendo o espaço e as personagens no conto, é marcado por uma linguagem bem mais elaborada do que costumamos ver em textos que circulam em nosso cotidiano e contribui para criarmos uma imagem concreta da trama. Associe a coluna 1 com a coluna 2, identificando os trechos do conto em que apareçam os seguintes trabalhos de linguagem:	
(1) Personificação: é uma figura de linguagem em que se atribui vida ou qualidades humanas a seres inanimados, irracionais, mortos, ou a conceitos.	() "No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos."
(2) Animalização: é uma figura de linguagem que aproxima e descreve o comportamento humano como de um animal.	() "O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármores, invadira as alamedas de pedregulhos esverdeados..."
(3) Metáfora: é uma figura de palavra que pode ser entendida como uma comparação abreviada, em que o conectivo comparativo não está expresso, mas subentendido, pois há uma relação de semelhança entre os elementos que esses termos designam.	() "A dona é uma Medusa que vive espiando da fechadura."
(4) Sinestesia: é um tipo de metáfora, consistindo em aproximar, na mesma expressão, sensações percebidas por diferentes órgãos dos sentidos.	() "E, de repente, o grito medonho, inumano [...] Durante algum tempo, ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo esfaqueado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra."
(5) Gradação: é uma figura de linguagem que ocorre quando há uma sequência de palavras – sinônimas ou não – que intensificam uma mesma ideia.	() "Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos."
(6) Comparação: é um trabalho de linguagem em que há uma comparação entre dois elementos de um mesmo universo ou de universos diferentes.	() "Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas."
16) Qual a contribuição desse trabalho com as figuras de linguagem para a construção do ambiente da narrativa?	

Fonte: Produção da equipe de pesquisadores.

As impressões da professora a respeito do evento são principalmente relacionadas à demonstração de desinteresse e de cansaço por parte dos alunos, uma vez que o diálogo entre discente e docente passa a rarear durante a atividade. Conclui que a maneira como as questões foram organizadas é a causadora dessa possível apatia e procura repensar a estratégia:

Domingo, 25 de março de 2012

Análise dos conteúdos mobilizados: Análise do conto

A turma trabalhou na quinta, 22 de março, com as atividades de organização composicional e estilo do conto. Tive a impressão de que as atividades se tornaram cansativas pelo fato de quererem resolvê-las sem ler os enunciados. Os questionamentos foram cessando, o que me deu a impressão de que tinham perdido o interesse de responder acertadamente. Na sexta, apenas metade da turma (grupos que não haviam terminado)

trabalhou uma parte da aula. Amanhã retomarei a análise com os alunos, apenas com o conto em mãos e não mais com as questões, numa espécie de roda de conversa. Farei a gravação. (ANEXO E, p.290).

Embora a docente se tenha proposto a fazer a gravação da aula, isso não acontece. Dessa forma, o registro material das atividades que são respondidas pelos alunos serve como demonstração da falta de atenção deles para o exercício. Apenas 13 entregaram e as respostas para as últimas questões repetem-se em praticamente todos os exemplares. Por exemplo, na questão 15, em que se questiona a contribuição do trabalho com as figuras de linguagem para a construção do ambiente da narrativa, oito alunos registraram a mesma resposta: “Sem esses recursos linguísticos a um contexto na história.” (sic).

Resultante disso, aparece a reação da mestra:

Segunda-feira, 26 de março de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Roda de conversa sobre o conto

A aula de hoje não foi das melhores, pretendia estabelecer um diálogo sobre o conto uma vez que a turma já estava familiarizada com a trama; no entanto, como você irá perceber na gravação, falei praticamente o tempo todo sozinha, sem uma reação positiva da turma. Foi, inclusive, constrangedor para mim. Evitei a sequência do roteiro de leitura para não parecer uma correção, mas não surtiu efeito. Amanhã pretendo retomar algumas questões e dar o feedback para não cansar mais. (ANEXO E, p.290).

Questionada em relação a quais as causas desse comportamento, a professora registra o comentário postado no dia 27 de março, já mencionando, também, as atividades do dia:

Terça-feira, 27 de março de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Roda de conversa sobre o conto

Na verdade não sei exatamente [o que aconteceu]. Há várias possibilidades: o cansaço demonstrado por eles, nas últimas aulas, em relação às atividades propostas, o fato de alguns alunos mais participativos não estarem presentes na aula, ou talvez a estratégia que empreguei. Hoje a aula foi mais produtiva. Retomei as estratégias de discurso e os efeitos de sentido produzidos, com a atividade proposta no roteiro; dei o feedback enfatizando a importância de eles conhecerem as estratégias de construção da narrativa, empregadas por Lygia. Quando solicitei que fizessem uma avaliação do roteiro de atividades, alguns alunos afirmaram ter sido um pouco extenso, mas estão confiantes de que adquiriram conhecimento para as leituras subsequentes. Conversamos animadamente sobre os elementos simbólicos presentes numa cerimônia

de casamento e sobre as expectativas em relação à leitura do próximo conto. (ANEXO E, p. 290).

No dia 28 de março, a professora apresenta o conto *O noivo* (ANEXO F), da mesma forma que o anterior, inserido no livro *Venha ver o pôr do sol*, já conhecido por eles, cuja cópia é novamente digitalizada via escâner, sendo reproduzida para cada um. Segue a transcrição em que a docente organiza a classe para a leitura, recuperando o que foi posto no encontro anterior:

PR: Muito bem, pessoal. Na aula de sexta-feira, nós iniciamos uma conversa sobre o conto que vamos ler hoje, 'O Noivo'. Vocês colocaram as expectativas, os sonhos, aquele casamento de véu e grinalda, a igreja, o vestido de noiva, o buquê, elementos que fazem parte do casamento. Conversamos sobre isso na sexta. Ontem, como muitos faltaram, eu resolvi, achei melhor não lermos o conto, tá? Porque o conto, a leitura do conto, vai nos ajudar a conversar, discutir um pouquinho mais sobre questões da escrita, a construção da narrativa, tá? Por isso nós começamos a leitura hoje, outro dia nós conversamos sobre os elementos da narrativa, sobre a cerimônia de casamento, e o pessoal colocou as expectativas em torno do conto 'O Noivo'. Então, hoje nós vamos ver realmente se a narrativa corresponde às expectativas que vocês colocaram. (ANEXO G, p. 305).

Nesse primeiro momento, a mestra explica a sistematização do estudo e a leitura do conto realizada com a ajuda de vários leitores que se sucedem. Em virtude da extensão do conto, a leitura continua em aula posterior, o que é registrado em gravação. É possível perceber na transcrição que é a professora que conduz a discussão sobre a leitura do conto, apenas dois alunos opinam, mas parece que há atenção dos demais, somente não se pronunciam no momento.

Os comentários da professora a respeito das aulas subsequentes da semana acontecem em uma anotação apenas:

Domingo, 1 de abril de 2012

Análise dos conteúdos mobilizados: Roda de conversa sobre o conto

As anotações são referentes às aulas de 29 e 30 de março, as quais transcrevo neste e-mail: 29/03 - leitura do conto realizada oralmente por alguns alunos. Como já tínhamos conversado na aula de terça-feira (27) sobre as expectativas em torno da leitura do conto, a turma foi bastante receptiva à leitura e, mais uma vez, se surpreendeu com o final em aberto (penso que seja uma questão de tempo para que eles se habituem a compreender contos em que o autor lança mão dessa estratégia). Na sexta (30), eu tencionava trabalhar, oralmente, e depois na escrita, com as questões relacionadas ao conteúdo temático e de construção composicional; no entanto, deixei-os resolvendo as atividades em grupo, pois eu não me sentia muito bem nessa manhã. Observei empenho por parte de 80% da turma; muitos que não conseguiram terminar as atividades

solicitadas pediram para levar o material para casa a fim de concluí-las. Percebo compromisso por parte desses últimos. Em geral, penso que o trabalho dessa última semana tenha ficado fragmentado em virtude do grande número de alunos faltantes, entre as causas, os jogos escolares - para os quais não foram oficialmente dispensados. Por uma questão de tempo e de sequência nas atividades eu não podia substituir por outras. (ANEXO E, p.290).

As atividades relacionadas ao conteúdo temático e à construção composicional do conto são as expostas no Quadro 9. Para o conto atual, como já mencionado, preferimos adotar estratégias mais lúdicas, envolvendo jogos de palavras e discussões denominadas pela professora como *Roda de Conversa*:

Quadro 9 – Roteiro de Leitura e de Análise Linguística do Conto *O noivo*.

REFLETINDO SOBRE O GÊNERO
ROTEIRO DE LEITURA E DE ANÁLISE DO CONTO
SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E TEMÁTICA DE <i>O NOIVO</i>
<p>A partir da leitura do conto, algumas dúvidas pairam no ar:</p> <p>a) O que aconteceu a Miguel para justificar o esquecimento sobre um fato tão importante quanto o seu próprio casamento?</p> <p>b) O que realmente Emília e Frederico sabiam sobre o acontecimento?</p> <p>c) Quem era a noiva misteriosa?</p> <p>Como leitores, parece que exercemos o papel de investigadores dessa história de detetive. Então, que tal tentarmos desvendar o enigma, a partir da análise de pistas presentes no texto.</p> <p>Primeiro, vamos encontrar, em forma de Caça-Palavras, as personagens que fazem parte do conto.</p> <p>1) Procure, no caça-palavras, os nomes das personagens do conto. Eles estão posicionados nas linhas horizontais, podendo iniciar da esquerda para a direita ou no sentido contrário.</p>
<p>ASDFRVCIMQUEJMNJUIASDRVTHNYUJKIKKLLOPPÇLOMKJNHBGVTFMRMARGARIDALIDESCDEFVFTGYHGRACIMINAIGHGHHAINGENIVIMUJGAKLOPATICOTOASDFRVCIMQUEJMNJUIASDRVTHNYASDFRVCIMQUEJMNJUIADRVTHNYDFIRVCIMQUEJLEUGIMNUIASDRVTHNYUJKIKKLLOPPÇLOMKJNHBGVTFRCDESCDEFVFTGYHHHGDAEGFTGHASDFRVCIMQUEJMNJUIASDRVTHNYASDFRVCIMQUEJMNJUIAREGINASDRASDFRVCIMQUEJMNJUIASDRVTHAMANDAINYGHHAINGENIVEMUJGAKLOPATICOTOASDFRVCIMQUEJMNJUIASDRVTHNYUJKIKKLLOPPÇLOMKJNHBGVTFRCDESCDEFVFTGYHHHGDAEGFTGHGHHAINGENIVEMUJGAKLOPATICOTOASDFRVCIMQUEMNJUIASDRVANASORTHNYUJKIKKLLOPPÇLSONIAMKEMILIAJNHBGVTFRCDESCDEFVFTGYHHHGDAEGFTGHGHHAINGENIVEMUJGAKLOPATICOTOASAILICECDFRVCIMQUEJMNJUIASDRVTHNYUJKIKKLLOPPÇLOMKJNHBGVTFRCDESCDEFVFTGYHHHGDAEGFTGHGHHAINGENIVEMUJGAKLOPATICOTARUALOASDFRVCIMQUEJMNJUIASDRVTHANANNYUJKIKKLLOPPÇLOJIKJNHBGVTFRCDEVERASCDEFVFTGYHHHGDAEGFTGHGHHAINGENIVEMUJGAKLOPATICOTOAMOOCIRIDERFRITOHNJUMIEPOSSIDOOICOPELLOSLPEÇSOLEOJJVUNDFKMVIDORAFUJNMHVMJDOIVIRGINIAOOWLSOOAÇKLWPPSÇAPSMLWOOOIIFIGISOLWPPPAÇSPFOOOHPDÇEPAÇÇPPGOOCOCIRIFLDMIOBPOBÇLDKHJHIRKPPVOAREMPAZMNURDMSLICIDEMKÉIOSDLOIGOSKSIOIGIIBIISOSLLOO9GISDLLVCIL</p>
<p>PERSONAGENS</p> <p>Protagonista: _____ (6 letras)</p> <p>Empregada: _____ (6 letras)</p> <p>Amigo: _____ (9 letras)</p> <p>Pivô do conflito: _____ (4 letras)</p> <p>Namorada atual: _____ (4 letras)</p> <p>Antigas namoradas: _____ (2 letras); _____, _____, _____ (4 letras); _____ (5 letras); _____, _____, _____, _____ (6 letras); _____ (7 letras); _____ (8 letras); _____ (9 letras).</p> <p>Tia: _____ (5 letras)</p>
RODA DE CONVERSA
<p>2 Você levantou hipóteses sobre o enredo no início de sua leitura? Se o fez, quais são? Elas</p>

corresponderam ao desfecho do conto?
3 Por que será que, no conto, predominam as personagens femininas?
4 Como você acredita caracterizar-se o perfil do protagonista? Procure descrevê-lo como você o imagina fisicamente e como você o percebe psicologicamente.
5 Qual é a complicação e o conflito da história.
6 O tempo cronológico do conto se dá em aproximadamente: () 1 hora () 2 horas () 3 horas () 4 horas. Justifique a sua escolha.
7 Há tempo psicológico no conto, pois, ao se descobrir sem lembranças sobre o acontecimento daquela manhã, o protagonista começa a rever o seu passado em sua memória. Ele volta até um tempo: () passado recente () passado distante. Justifique o porque de sua resposta.
8 Após refletir sobre a história de <i>O noivo</i> , qual pode ser, então, a temática do conto?
9 Quem você acredita ser o leitor preferencial para este conto? Por que?
10 Em que meios culturais você considera que este texto circula? Por que?
11 Por que, na literatura, tantos tratam sobre o tema do conto? Por que se escrever sobre isso?

Fonte: Produção da equipe de pesquisadores.

Na semana seguinte, dia 03 de abril, a professora queixa-se, em suas anotações, de que a retomada do conteúdo parece aborrecer os alunos. A aula de segunda-feira é tumultuada, conforme sua fala. Contudo, crê que tenha acertado na escolha do modo de as questões serem trabalhadas, só na oralidade, a fim de ela prosseguir a contento com as atividades. O que nos chama a atenção em seu discurso é o fato de ter mencionado a intenção de retomar o trabalho com os discursos direto e indireto, de acordo com sua fala, “[...] introduzindo o indireto livre.” (ANEXO E, p. 291).

Quando a questionamos sobre isso, levando em consideração que estamos tomando a perspectiva de Bakhtin para a análise dos discursos, ela parece não entender a colocação. A nossa primeira pergunta é: Você está usando o conceito de indireto livre em que situação? Ponderamos que, em *O noivo*, só pensaríamos essa opção terminológica se não estivéssemos trabalhando em viés bakhtiniano. No conto, há incidência das variações do direto preparado, substituído e retórico. Dessa forma, sugerimos que, talvez, não haja a necessidade de evidenciar a questão do indireto livre na perspectiva tradicional, uma vez que, na estrutura narrativa em questão, isso não se evidencia.

Todavia, a resposta, na quarta-feira, 4 de abril de 2012, é, dentre outras observações, a de que:

Analizamos (terminaremos hoje) em alguns trechos do conto a presença dos tipos de discurso (direto, indireto, preparado, substituído, indireto livre). Os alunos que comumente participam da aula, seja com contribuições para a discussão, seja apenas na realização dos exercícios, estão, aparentemente, acompanhando o raciocínio. (ANEXO E, p. 291).

Em outro momento, em que discutimos essa questão novamente e pessoalmente, a professora mostra-se surpresa com a verificação, porque, embora tenhamos estudado esse aporte teórico durante os últimos dois anos, feito leituras de produções acadêmicas resultantes desse conhecimento, analisado os contos nessa perspectiva do discurso, discutido durante a produção da oficina, ela ainda não teve plena noção da nuance posta por Bakhtin/Volochínov (2006) entre, principalmente, o discurso direto substituído e o discurso indireto livre. Diante disso, afirma que essa distinção é bastante difícil para ela assimilar, pois ainda conserva a visão tradicional e pensa que é uma questão de tempo e de trabalho linguístico sobre essa caracterização (ANEXO H, p. 316).

Acreditamos que a dificuldade apresentada resulta do choque entre a visão bakhtiniana desse fenômeno bivocal e as teorias tradicionais que a professora sempre teve acesso ao longo de sua formação. Como mencionado no primeiro capítulo desta tese, mesmo que na educação continuada haja o contato com teorias inovadoras, isso não garante necessariamente o sucesso na transposição didática dos novos conceitos. No aspecto específico analisado da prática da professora, percebemos que ela reconhece o conhecimento proposto no construto teórico, sem, contudo, conseguir mudar a prática. Teoricamente, sabe o que precisa fazer, mas, na transposição didática, não o faz. (MAGALHÃES, 2008).

Diante disso, vemos a importância do acompanhamento constante do professor que busca a formação continuada, para que a transposição das novas teorias para a prática possa ser mediada pelos professores-formadores de maneira profícua e efetiva. Compactuamos com Magalhães (2008), ao defendermos que o processo de formação continuada não envolve somente o aspecto teórico do conhecimento e, sim, um trabalho holístico em torno da experiência do profissional da educação, mediado por um outro que o instigue a questionar os seus paradigmas em prol da construção consciente de seu labor.

A aula do mesmo dia da anotação anterior, de quarta-feira, 04 de abril, mostra-se mais produtiva para a mestra, porque faz o seguinte relato: “Alguns alunos já questionaram se há uma intencionalidade da autora ao empregar essas

19	P	O	D	E	R	I	A	M	-	P.	P	E	R	F	E	I	T	O				
20	E	N	T	R	E	G	O	U	-	L	H	E	-	P.	P	E	R	F	E	I	T	O
21	R	E	P	A	R	O	U	-	P.	P	E	R	F	E	I	T	O					
22	F	E	C	H	O	U	-	P.	P	E	R	F	E	I	T	O						
23	E	N	X	U	G	A	V	A	-	P.	I	M	P	E	R	F	E	I	T	O		
	I																					
24	T	E	V	E	-	P.	I	M	P	E	R	F	E	I	T	O						
	O																					

QUADRO 2

Após analisar o Quadro 1, sublinhe os verbos presentes nas frases do narrador, expostas no Quadro 2, distinguindo os que estão flexionados no Pretérito Perfeito e Imperfeito do Modo Indicativo e que podem fazer parte do Cruzadox. Reflita sobre como completar os espaços adequadamente e ganhe o jogo.

1	“Chegara a sentir nos braços que se transformavam em asas, a penugem aveludada do morcego...”
2	“Emília tinha razão, ele estava mesmo precisando de um café.”
3	“[...]bem como tinha imaginado, um fraque novo.”
4	“Afundou na almofada, fechou os olhos.”
5	“E só quando se cortou pela segunda vez no queixo é que reparou que se barbeava sem ter ensaboado a cara.”
6	“Deixava-se conduzir. Para onde? Não importava. Frederico sabia.”
7	“Passou a mão no paletó, cheirou-o [...]”
8	“Tocou-lhe no braço.”
9	“Foi então que viu: estendido na poltrona, estava o fraque.”
10	“[...] rondava a poltrona mas sem se atrever a tocar na roupa que agora se destacava dentre os móveis e objetos, tão nítida.”
11	“Encarou-a. Era evidente que ela não podia gostar da idéia de vê-lo casado[...]”
12	“Mas Frederico já o impelia para a rua [...]”
13	“Ele recebeu a bandeja.”
14	“As batidas na porta eram suaves.”
15	“‘Azul, azul’, repetiu sem nenhum entusiasmo.”
16	“[...] feito tonta Emília recebeu o pacote e pensou que era seu [...]”.
17	“Miguel entregou-lhe a gravata.”
18	“Bebeu o café. Encarou-a de novo.”
19	“‘Cordis’, murmurou inexpressivamente.”
20	“Inclinou-se para beijá-la.”
21	“Poderiam interná-lo como louco, ‘enlouqueceu na manhã do casamento’, diria o jornal.”
22	“Quando passou por Emília, ela enxugava os olhos na barra do avental.”
23	“Ele teve um estremecimento: a voz de Emília parecia vir de dentro do espelho.”
24	“Examinou o forro. Nele, apenas o nome do alfaiate, Cordis.”

Fonte: Produção da equipe de pesquisadores.

Contudo, pela transcrição da aula (ANEXO G, p. 305), a atividade não causa a reação nos alunos que esperávamos, uma vez que se mostra cansativo resgatar muitos trechos do texto, além de ter um grau de complexidade maior para os discentes do que supúnhamos quando formulamos o jogo.⁶² Esperávamos que a reação deles fosse mais entusiasta em relação à atividade. A fala da professora quando inicia a pesquisa para elaborar a transposição didática para o conto *O noivo* ratifica essa pressuposição:

⁶² Todas as atividades propostas para a Oficina foram produzidas pela equipe de pesquisadores.

	veiculado o conto <i>O noivo</i> .
3 Cerimônia religiosa ligada à palavra <i>noivo</i> que é a complicação da trama.	3 Pivô do conflito da trama, cujo nome é o título do conto, flexionado no gênero feminino.
4 Elemento que simboliza o casamento.	4 Comportamento do protagonista ao perceber que não lembra do importante compromisso, causador da complicação da história.
5 No decorrer da trama, o protagonista lembra-se de um sonho em que ele se transforma em um morcego. Este animal é considerado por muitas culturas como um inimigo da luz, aquele que faz tudo ao contrário do que deve. Quando aparece em pesadelos, evoca medo e sombra, sendo geralmente associado à ...	5 Em busca de respostas para a situação, o protagonista encontra, em seu quarto, o medalhão com o retrato da mãe, que o faz recordar da infância, estabelecendo uma recuperação autobiográfica, na provável tentativa de provar a sua lucidez e testar sua ... como lacunar, ou seja, ter esquecido somente o que se refere ao casamento.
6 Há uma incógnita em relação a quem é a noiva, pois o final revela-se em aberto, permitindo ao leitor entrever mais de um sentido para a conclusão da trama. Pode-se inferir, então, que o casamento simboliza um rito de ...	6 Tipo de discurso em que a reprodução da fala é representada pelas próprias palavras das personagens, como se o leitor os estivesse ouvindo literalmente.
7 “Beijou o medalhão e apanhou as abotoaduras verdes. Já desinteressado, levou ao ouvido o cebolão de ouro, fez girar a rosca de corda. Levou-o de novo ao ouvido. Fechou a gaveta.” O trecho apresentado do conto <i>O noivo</i> tem característica de discurso ..., porque, por meio das palavras do narrador, ele comunica ao leitor os dizeres, os pensamentos e as ações das personagens.	7 Tipo de variante do discurso direto em que o narrador inicia a narração de maneira indireta, mas, na sequência, apresenta a voz do protagonista, cuja fala, geralmente, aparece entre aspas. Nesse caso, o discurso pertence metade ao narrador, metade ao herói da trama.
8 No conto, há poucos diálogos materializados em discurso direto, mas quando acontece, eles não são, em sua maioria, introduzidos pelos chamados verbos de ... ou <i>dicendi</i> , como é característico desse estilo de discurso. Em seu lugar, o autor adota verbos que denotam o comportamento e as atitudes da personagem: “As batidas na porta eram suaves. Mas insistentes. Ele abriu os olhos. Sentou-se na cama. - Emília? Você, Emília?”	8 Tipo de variante do discurso direto em que o narrador fala como se fosse a voz do protagonista, substituindo-a. O narrador diz em nome da personagem, sem o auxílio dos verbos do dizer para introduzir a fala. O narrador diz o que ele poderia ou deveria dizer, o que o narrador considera que convém dizer: “Um fraque mesmo? Um fraque, via perfeitamente através do espelho as calças bem vincadas, o colete apontando dentro do paletó, a gravata prateada pendendo até o chão.”
9 Aspecto que caracteriza o Realismo Fantástico, escola literária em que o conto <i>O noivo</i> representa. Possibilidades: a) conteúdo de <u>elementos mágicos ou fantásticos</u> percebidos como parte da "normalidade" pelos personagens; b) <u>elementos mágicos</u> algumas vezes <u>intuitivos</u> , mas nunca explicados; c) ênfase aos <u>sentidos</u> como parte da percepção da realidade; d) o <u>tempo</u> é percebido como <u>cíclico</u> , como não linear, seguindo tradições dissociadas da racionalidade moderna; e) o <u>tempo</u> é <u>distorcido</u> , para que o presente se repita ou se pareça com o passado; f) transformação do comum e do cotidiano em uma vivência que inclui <u>experiências sobrenaturais ou fantásticas</u> ; g) <u>preocupação estilística</u> , em que a visão	9 No discurso indireto, predominam os verbos na terceira pessoa do Pretérito ... do Indicativo, porque indicam uma ação acabada, concluída no tempo, o que auxilia o narrador na condução dos fatos da história.

estética da vida não exclui a experiência do real.	
10 Sentimento que cresce no protagonista ao ver o desenrolar do seu conflito pessoal.	10 Outro conto de Lígia Fagundes Telles cuja temática trata de uma relação amorosa frustrada, gerando um crime passional.

Fonte: Produção da equipe de pesquisadores.

Na semana de 16 de abril, a professora encerra o trabalho com o conto *O noivo*, depois de discutir o conceito de metáfora em uma atividade que enfatiza a simbologia presente na narrativa. Para isso, apresenta dois quadros em que se deve tentar relacionar o significado de termos ressaltados no primeiro com seu possível sentido figurado presente no segundo.

Quadro 12 – Roteiro de Leitura e de Análise Linguística do Conto *O noivo*.

Na história de Miguel, pensando no casamento como um rito de passagem, com a hipótese de a noiva ser uma metáfora, estabeleça a relação simbólica entre os elementos dispostos a seguir, sublinhados nas frases retiradas do enredo (CONJUNTO 1), ligando-os a um de seus possíveis sentidos (CONJUNTO 2):
CONJUNTO 1
1 “As batidas na <u>porta</u> eram suaves, mas insistentes [...]”
2 “Os objetos do quarto flutuavam informes em meio à escuridão. Pensou em naufrágio num fundo de <u>mar</u> .”
3 “Apertou os olhos e fixou-se no <u>espelho oval</u> que emergia das sombras como um peixe luminoso.”
4 “Que pesadelo! Chegara a sentir nos braços que se transformavam em asas, a penugem aveludada do <u>morcego</u> .”
5 “‘Como pode o <u>peixe vivo</u> ...’ cantarolou olhando para o espelho [...]” Esse trecho é da música de conhecimento popular: “[...] viver fora d’água fria. Como poderei viver, sem a tua companhia.”
6 “O <u>fraque</u> também se afastava num vapor azulado, breve reflexo de um espelho criador de imagens: uma face que podia ser de outra pessoa, um fraque que não era de ninguém.”
7 “Só essa faixa da memória continuava apagada, só nesse terreno a névoa se fechava indevassável: nomes, caras, tudo era escuridão. A começar pela <u>noiva</u> feita de nada, diluída no éter.”
8 “As coisas se passavam como nas <u>histórias encantadas</u> , onde o príncipe mandava vir a donzela de um reino distante sem tê-la visto nunca, o amor construído em torno de um anel de cabelo, de um lenço, de um retrato.”
9 “E só quando se cortou pela segunda vez no queixo é que reparou que se barbeava sem ter ensaboado a cara. Lavou o corte que sangrava sem parar.”
10 “Num andar de autômato, Miguel foi caminhando em meio dos convidados que se agitaram, farfalhantes [...] a pressão dos dedos de Frederico impelindo-o para o <u>altar</u> . O perfume das flores era morno como nos velórios. E a nódoa no lenço. Sentia-se enfraquecido como se todo o seu sangue e não apenas algumas gotas tivesse se esvaído naquele corte.”
11 “Por um momento ele fixou o olhar na mão enluvada que se apoiou no seu braço. Era leve como se a luva estivesse vazia, nada lá dentro, ninguém sob os véus, só <u>névoa</u> . A sedução do mistério o envolveu como um sortilégio, agora estava excitado demais para recuar. Entregou-se.”
12 “O <u>silêncio</u> . Era como se estivesse ali à espera não alguns minutos mas alguns anos. Muitos anos. A duração de uma vida. Quando ela apanhou as pontas do véu que lhe descia até os ombros, ele teve o sentimento de que estava chegando ao fim.”
CONJUNTO 2
() A transição para essa fase pode representar uma evolução ascendente, de quem já não pertence ao grau inferior e ainda não atingiu o grau superior.
() Naufragar pode representar fuga do que espera, simbolizando um estágio de transição e de expansão, além de ser a dinâmica da vida e da morte, do começo e do fim.
() Lavar-se é considerado um processo de purificação, como uma técnica de transcendência, embora Miguel recuse a passagem temporal, por não se considerar preparado. Por isso, talvez, não

se banhe por completo, ritual considerado como marcante nos ritos de mudança: tanto de nascimento, quanto de morte e de mudanças de estado.
() Símbolo de passagem, de travessia de uma situação para outra.
() Esse animal é visto também como símbolo de processo e transparece, na canção, o sentimento de deslocamento, de estar fora do <i>habitat</i> natural. O peixe que, na passagem anterior é resplandecente, agora é ameaçado pela morte.
() Reflexo da verdade e da sabedoria.
() A falta de som pode significar o findar da vida.
() Se visto como metáfora de uma vestimenta para a <i>Passagem</i> , ele não é personalizado, sendo comum, <i>de ninguém</i> , uma vez que a morte também não é privilégio de um único ser, mas vem para todos.
() Nesse momento ela pode ser considerada a metáfora do desconhecido.
() A pretensa noiva envolta em um véu diáfano e nebuloso pode representar uma <i>Perséfone</i> que o levará ao mundo avernal. Os elementos que vão se apresentando carregam o sentido de algo fúnebre. O véu da noiva reforça essa ideia ao ser comparado com a vela de um barco, lembrando-nos Caronte, o barqueiro do rio do esquecimento, o Estige, passagem do nível terreno para o avernal, o qual o levará ao seu inferno particular. A névoa que envolve a noiva parece representar o obscurecimento. É ela que obstrui a visão, podendo sugerir que, quando a encontra, ele já está morto.
() Lembrança de contos de fadas, os quais, também, são histórias que representam ritos de passagem.
() A cerimônia parece ser mais um cortejo fúnebre do que um casamento tradicional: o corte em seu rosto, sangrando; o gatinho preto na entrada da igreja; o cheiro funesto das flores; a presença chorosa de suas ex-namoradas, todas de preto.

Fonte: Produção da equipe de pesquisadores.

Para a Catarse e a Prática Social Final do Conteúdo, conforme o Plano de Trabalho Docente que a equipe prepara, primeiramente se estabelece que um único conto de Telles selecionado pode ser proposto para a análise dos alunos, mediante um roteiro de leitura. A mestra, porém, analisando todo processo até então, resolve rever a estratégia, pensando em possibilitar que eles escolham os contos que analisarão, compondo equipes para apresentar os resultados em forma de seminário. Inclusive, propõe que socializem com a outra turma de segunda série e até com outras que estiverem estudando Português no Semestre:

Segunda-feira, 23 de abril de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Catarse e Prática final dos conteúdos

Podemos, então, aplicar aquilo que já planejamos numa das primeiras versões da oficina: a leitura de outros contos de temática intimista, até mesmo de outros autores (sugiro além de *As cerejas*, *A caçada* de Lygia, contos de Clarice Lispector), pois outro dia uma aluna, da outra turma, me perguntou se só havia Lygia Fagundes Telles. Há uns três anos, meus alunos de terceiro ano apresentaram alguns contos de *Seminário dos ratos* por meio de slides e chegamos a apresentar em outras turmas. É uma boa estratégia para se apresentar um seminário sobre contos. Poderíamos elaborar um roteiro para orientar as apresentações. (ANEXO E, p. 292).

Nessa mesma mensagem, faz anotações em relação ao término do trabalho com o conto *O noivo*:

[...] na última quinta-feira, dia 19, na aula anterior à da avaliação de recuperação. Meu objetivo foi o de retomar as estratégias de dizer, suas marcas linguísticas, os efeitos de sentido produzidos e alguns aspectos do conto como enredo, tempo, temática. No entanto, quando iniciei dizendo que ia retomar os discursos e alguns aspectos do conto, uma aluna se rebelou dizendo que não havia sequência, uma vez que na aula anterior eu havia falado sobre verbos e já ia mudar de assunto. Na verdade, no dia anterior, ao **retomar** o conteúdo **verbos** (já havia falado sobre isso na atividade do cruzadox) procurei estabelecer, inicialmente, uma relação com o discurso do narrador e só então trabalhei o conceito e as flexões. O fato me deixou bastante consternada, a garota é uma espécie de líder na sala; embora tenha argumentado sobre as razões que me levaram a retomar o conto após termos iniciado o conteúdo sobre verbos, o grupo dela e mais outros dois demonstraram indiferença no decorrer de minha fala, o que, de certo modo, prejudicou a participação dos demais, tornando-se uma aula pouco produtiva. (ANEXO E, p. 292, grifo da autora).

Diante da reação da turma, a professora resolve, então, retomar o trabalho com os verbos, mas fora da análise dos contos, de maneira normativa e tecnicista, rompendo com o trâmite da oficina. Quando questionada sobre isso, alega que: “Eu não vejo o trabalho com os verbos como parte da oficina, pois é um conteúdo previsto para a série e o que fiz foi estabelecer uma ponte entre a oficina e o conteúdo sobre verbos.” (ANEXO E, p. 292).

Percebemos, nas afirmações, que a professora, naquele momento, não identifica o trabalho metalinguístico com os verbos como parte da análise linguística ou pelo menos não como uma das etapas prevista na proposta do estudo da oficina. Embora tenhamos discutido teoricamente que, quando pensamos e falamos sobre a linguagem, realizamos uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística, de cunho epilinguístico e metalinguístico, na transposição didática, a parte de descrição dos fenômenos linguísticos relativos ao verbo não se materializa de forma contextualizada no estudo dos contos. Mais uma vez entendemos que a tradição normativa e tecnicista tem maior força no processo do fazer docente.

Posteriormente à oficina, levantamos a discussão a respeito do fato com a professora e o resultado da reflexão é de que realmente poderíamos ter planejado a etapa de estudos dos verbos de maneira diferente (ANEXO H, p. 316). A preocupação da professora foi também de que não se tornasse maçante para os alunos aterem-se ainda mais no conto *O noivo*, efeito comum percebido em sua

prática quando trabalha muito tempo com um único texto. Com efeito, a mestre concorda que seria possível revisitar o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, para resgatar a questão metalinguística ou, ainda, trabalhar um outro conto das coletâneas de Telles (2007a, 2007b).

Em 02 de maio, a professora retoma as anotações, relatando que está trabalhando no roteiro para iniciar com os discentes os preparativos do seminário, fazendo uma pesquisa na biblioteca, com o objetivo de separar os livros com coletâneas de contos. Assinala novamente que, assim que terminar os conteúdos para o estudo dos verbos, retomará a oficina. Além disso, aguarda os resultados do Pré-Conselho para reavaliar o que é feito até o momento.

A mestra explica que o Pré-Conselho consiste na reunião da Coordenação Pedagógica com a turma, sem a presença dos professores, no intuito de discutir sobre o andamento das aulas do primeiro bimestre: “[...] uma espécie de momento em que os alunos elencam as atividades que favoreceram a aprendizagem e dão sugestões para futuras atividades [...]” (ANEXO E, p. 293). De acordo com a professora, os alunos não mencionaram a oficina em qualquer momento do Pré-Conselho: “Como atividades que auxiliaram o processo de ensino e aprendizagem, citaram filme (aula de História), laboratório e seminário na aula de Biologia [...]”(ANEXO E, p. 292).

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre essa questão, revela: “[...] a respeito da avaliação do conselho de classe, não me surpreendi por não mencionarem a oficina, pois para os alunos, geralmente, só filmes e seminários constituem-se como estratégias diversificadas.” (ANEXO E, p. 293). Dessa maneira, a docente continua empenhada na preparação do seminário.

Em seus relatos em meados de maio, ressalta que os grupos já estão organizados, os livros selecionados e as orientações esclarecidas. Novamente a professora opta por delimitar apenas nas coletâneas de Lygia Fagundes Telles, mas apresentando também outras disponíveis na Biblioteca que não somente da Edição Escolar publicada pela Ática. Todavia, os contos escolhidos pelas equipes concentram-se nos dois volumes já referenciados, com exceção do conto *Crachá nos dentes*, publicado pela primeira vez em 1995, na obra *Noite escura e mais eu: contos*, recentemente reeditado pela Companhia das Letras (TELLES, 2009b, p.37-40).

A mestra ressalta que sugere alguns contos, porém, acha que os alunos, em suas escolhas, levam mais em consideração o título ou a extensão do conto do que suas sugestões. Comenta também que, quando reunidos na biblioteca, somente um grupo se interessa em iniciar a leitura, outros apenas retiram os livros. Diante disso, aguarda alguns dias e marca uma aula para discutir as dúvidas acerca da análise dos contos realizadas pelos discentes, bem como da preparação para apresentação do estudo em forma de seminário. A respeito da aula do dia 01 de junho, descreve o seguinte:

Domingo, 3 de junho de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Oficina

Trabalhei na sexta, 01/06, também com as variantes do discurso direto, na perspectiva de Bakhtin. Eles demonstraram compreensão, embora ainda confundissem os efeitos de sentido. [...] Choveu e a maioria não foi à escola. Meu objetivo era verificar o andamento da leitura e da análise. Sem mediação, ainda não conseguem perceber as sutilezas da linguagem de Lygia, mas percebo também que avançaram no nível de compreensão e de receptividade. [...] Passarei o roteiro para os grupos ainda esta semana, pois acredito que possa orientar a apresentação. (ANEXO E, p. 293).

O roteiro preparado pela professora para o seminário consiste nas seguintes orientações:

Quadro 13 – Roteiro para Seminário de Leitura de Contos de Lygia Fagundes Telles.

SEMINÁRIO DE LEITURA DE CONTOS DE LYGIA FAGUNDES TELLES	
VALOR: 3,0 (0,5 pontualidade; 1,5 conteúdo e organização; 1,0 apresentação individual)	
RECURSOS: exemplares de obras de Lygia F. Telles; slides.	
ITENS A SEREM ANALISADOS	
1 SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E TEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> •Obra em que se encontra o conto •Impressões de leitura (expectativas em torno do título, desfecho) •Resumo do conto •Temática (qual é, intencionalidade do texto, por que tratar sobre isso na literatura)
2 ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO	<ul style="list-style-type: none"> •Personagens (perfil físico, psicológico, social, cultural) •Narrador (ângulo do qual narra a história) •Conflito (complicação, nó, clímax, desfecho) •Estratégias de dizer (emprego dos discursos direto, direto preparado, direto substituído, indireto, indireto livre) – efeitos de sentido •Emprego de figuras de linguagem – efeitos de sentido •Tempos verbais predominantes – efeitos de sentido

Fonte: Produção da Professora.

O início do seminário acontece na terceira semana de junho. A professora pontua que, apesar de ter sido solicitada, no roteiro, a apresentação de slides, os alunos foram resistentes a essa estratégia e, por fim, foram liberados da exigência. Ela também demonstra decepção com a leitura sobre os contos e o comportamento de alguns membros dos grupos. Assim, procura reestabelecer as ações estratégicas para a atividade, inclusive revendo a socialização dos saberes sobre o conto com a outra turma de segunda série:

Sexta-feira, 15 de junho de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Seminários

Iniciamos os seminários e acabamos por deixar livre o emprego da estratégia do slide. Decidi acatar o pedido de um grupo porque a nossa intenção na verdade é que façam a análise do conto. Ontem, 14/6, foi apresentado o conto As cerejas. Infelizmente, esperava mais do grupo pelo fato de que conversei com alguns integrantes no decorrer das aulas. Limitaram-se a ler as poucas linhas que escreveram, não houve organização e não falaram a mesma linguagem. Segundo percebi, apenas duas das meninas estavam mais afinadas com a leitura. Outro ponto importante e que terei de resolver é sobre a atitude de alguns meninos, sempre criando polêmicas, tumultuando. A polêmica é algo bom, mas falta seriedade, ao que me parece. Como precisamos deixar registradas nossas impressões, o que eu sinto é que falhei em não reservar mais aulas para a preparação do seminário em sala, poderia ter exigido mais deles. Quanto a socializarem com a outra turma, estou pensando em selecionar alguns grupos em virtude da precariedade do tempo e da qualidade dos trabalhos. (ANEXO E, p.293).

No início de julho, a mediadora já tem maior produtividade em relação à apresentação do seminário, tecendo observações sobre o posicionamento de leitura da turma frente aos contos. Parece haver maior apreciação pelo momento vivencial experienciado pela interação, embora com reservas para alguns aspectos de produtividade cognitiva.

Terça-feira, 19 de junho de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Seminários

[...] a turma, como qualquer outra é bastante heterogênea. Ao que me parece, temos alunos nas várias fases. Na sexta (dia 15), um grupo apresentou o conto A chave com maior riqueza de detalhes, no entanto, mesmo com duas pessoas gravando, tivemos problemas com as gravações. Como vão apresentar na próxima segunda para a outra turma, faremos novamente as gravações. Ontem, o grupo de meu aluno polêmico (eu gosto dele, pois ele se mostra sem receio ao mesmo tempo em que cria pontos de debate, o que não acontece, geralmente, quando nem ele, nem a garota que apresentou o conto A chave e a outra do conto As cerejas não estão na

sala). [...] ele iniciou polemizando, o que foi bom para a turma ficar atenta e construir coletivamente a análise. Já esperava por isso, embora tivesse uma ponta de esperança de que ele tivesse avançado um pouco mais, pois a leitura que ele apresentou foi fruto de uma leitura fragmentada, como percebi em nossa conversa na preparação do seminário (ele leu o início e o outro garoto leu o restante). Foi uma aula produtiva! (ANEXO E, p.294).

Na próxima seção, apresentamos o discurso docente acerca do processo de transposição didática.

8.3 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O PROCESSO DE REFLEXÃO DOCENTE

Ao final do semestre letivo e, portanto, do tempo dedicado à oficina, em torno de três meses, a professora revela que questões referentes ao trâmite educacional na escola, ligadas ao calendário escolar, como a recuperação, são fatores que influenciam no aproveitamento da atividade. Em virtude disso, não alcança o resultado esperado pela docente:

Terça-feira, 3 de julho de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Seminário

Quanto às apresentações, foram um tanto tumultuadas por estarmos na última semana de aula e, por essa razão, estarmos às voltas com atividades de recuperação. A sala onde foram apresentar estava um pouco mais agitada, mas durante as apresentações manteve-se, no geral, bastante atenta. O Mateus não aguentou e apresentou sua leitura, causando um certo tumulto a ponto de eu ter de interromper e dispensá-los sem uma conclusão mais precisa porque não havia mais atmosfera para isso. Os demais grupos (contos A chave e Crachá nos dentes) apresentaram-se timidamente, sem a dinamicidade das falas da primeira apresentação. (O que, de certa forma, é compreensível). O que eu notei nas apresentações é que os integrantes se detiveram mais no enredo que nos recursos empregados pela autora na produção de sentidos. Talvez eu mesma tenha sido influenciada pela agitação e preocupações de final de bimestre a ponto de não exigir um pouco mais deles. Segunda-feira, 30 de julho de 2012. (ANEXO E, p. 294).

No último encontro, durante a apresentação da Prática Social Final do Plano de Trabalho Docente, a orientadora solicita às cinco equipes que apresentam a análise dos contos, na outra turma de segunda série da escola, a resposta de algumas questões relativas ao processo de leitura realizado durante a oficina, no intuito de sondar a percepção dos alunos sobre si e os colegas de estudo. A seguir, no Quadro 14, apresentaremos a proposta, as equipes nomeadas pelos

contos e os resultados da avaliação, cujas alternativas são respectivas aos conceitos: ótimo, bom e precisamos melhorar.

Quadro 14 – Autoavaliação Discente Inserida na Prática Social Final da Oficina *Leitura e Análise Linguística no Ensino Médio: um estudo em perspectiva dialógica do gênero conto.*

ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO ⁶³						
QUESTÕES/CONTO ⁶⁴	AS CEREJAS ⁶⁵	A CHAVE ⁶⁶	AS FORMIGAS ⁶⁷	NATAL NA BARCA ⁶⁸	POMBA ENAMORADA ⁶⁹	%
1 A relação entre o título e a história narrada aconteceu de que maneira?	boa	boa	ótima	boa	Boa	80% O 20% B
2 A formulação de hipóteses ao ler o título propiciou a criação de expectativas para o texto de forma?	boa	boa	precisamos melhorar	boa	Ótima	40% O 40% B 20% PM
3 O resultado do seu primeiro contato com o texto em relação ao entendimento da história aconteceu de que maneira?	precisamos melhorar	ótimo	bom	bom	Bom	60% O 20% B 20% PM
4 Vocês conseguiram identificar a intencionalidade do conto de que forma?	boa	boa	ótima	ótima	precisamos melhorar	40% O 40% B 20% PM
5 Como foi o entendimento da equipe sobre a temática antes da mediação da professora?	precisamos melhorar	bom	precisamos melhorar	bom	precisamos melhorar	40% B 60% PM
6 De que maneira vocês conseguiram identificar o papel das personagens, ligando-o à intencionalidade do texto?	boa	ótima	boa	boa	Ótima	40% O 60% B
7 De que forma vocês perceberam a relação entre a descrição do ambiente e dos elementos que o constituem e o perfil psicológico da personagem protagonista do conto?	precisamos melhorar	ótima	ótima	boa	Boa	40% O 40% B 20% PM
8 Como foi a compreensão dos tipos de diálogos presentes no conto?	precisamos melhorar	precisamos melhorar	precisamos melhorar	boa	precisamos melhorar	20% B 80% PM
9 Como foi a identificação do momento em que o narrador cede a voz às outras personagens, sem as marcas como aspas e travessões?	boa	boa	boa	precisamos melhorar	Boa	80% B 20%PM
10 Como foi a compreensão da importância da construção dos diálogos e da maneira como eles foram materializados no texto para a intenção que a história defende?	boa	boa	ótima	boa	Ótima	20% O 80% B
11 Como foi o entendimento da estratégia de focalização escolhida pelo narrador para construir a descrição do ambiente da história?	precisamos melhorar	ótimo	bom	ótimo	Bom	40% O 40% B 20% PM
12 De que maneira a equipe conseguiu construir sentidos para o texto que não estão expressos explicitamente no conto?	precisamos melhorar	precisamos melhorar	ótima	ótima	Bom	40% O 20% B 40% PM
13 De que forma a equipe identificou a linguagem literária utilizada no conto, por meio do trabalho do autor com as palavras ?	boa	boa	boa	ótima	precisamos melhorar	20% O 60% B 20%PM

Fonte: Produção da equipe do projeto de pesquisa, aplicação da professora e levantamento dos dados realizado pela pesquisadora.

⁶³ Adaptado de: BARBOSA, 2001, p.111.

⁶⁴ A equipe responsável pelo conto *Crachá nos Dentes* não estava presente na data em que se fez a Autoavaliação.

⁶⁵ TELLES, 2007a, p.11-20.

⁶⁶ TELLES, 2007a, p.53-64.

⁶⁷ TELLES, 2007b, p.41-50.

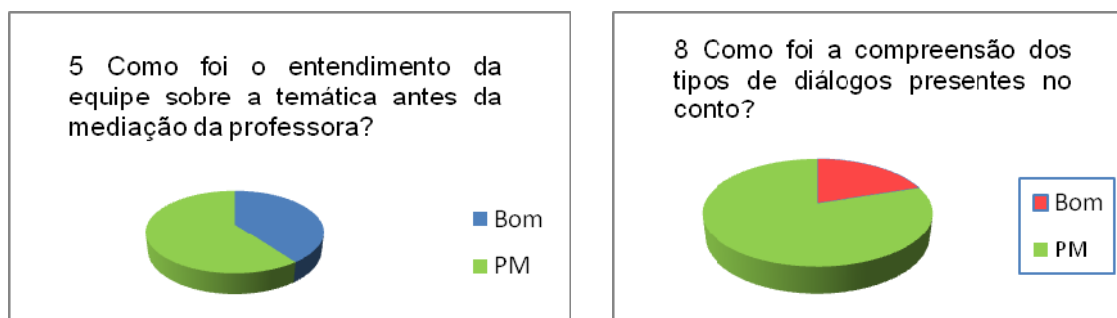
⁶⁸ TELLES, 2007b, p.21-28.

⁶⁹ TELLES, 2007a, p.21-30.

Percebemos que, diante das questões elaboradas e das respostas obtidas, no cômputo geral, a análise dos alunos sobre o seu procedimento em relação ao processo de leitura e de análise linguística envolvendo os contos de Lygia Fagundes Telles parece positivo. As situações que eles identificam como de maior grau de dificuldade são relacionadas à identificação da temática e da análise dos tipos de diálogos presentes nos textos, o que é bem compreensível diante do fato de que parecem ter se deparado pela primeira vez com o procedimento de análise proposto no Plano de Trabalho Docente.

Nos gráficos abaixo, é possível visualizar a percepção dos alunos sobre as duas questões:

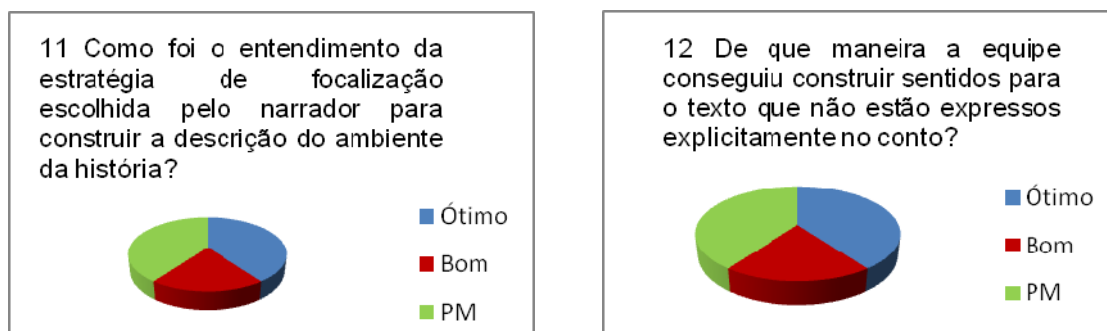
Figura 4 – Gráfico de Percentual de Respostas da Autoavaliação Discente.



Fonte: produção da pesquisadora (APÊNDICE C, p. 276).

Uma parte menor de alunos, mas ainda considerável, apresentou também dificuldades na identificação da estratégia de focalização para a construção da ambiência da história, bem como dos implícitos presentes nos contos:

Figura 5 – Gráfico de Percentual de Respostas da Autoavaliação Discente.



Fonte: produção da pesquisadora (APÊNDICE C, p. 276).

A constatação dessa dificuldade é marcada na fala da professora em seu parecer final sobre a proposta:

[...] na etapa da instrumentalização [...] foram realizados exercícios de identificação das vozes e das marcas linguísticas de cada tipo de discurso materializado no texto, a fim de articular os recursos linguístico-enunciativos à produção de sentidos. Esse foi um processo complexo, exaustivo, em especial, no que se refere às estratégias de dizer empregadas pela autora e aos possíveis efeitos de sentido produzidos a partir da predominância de determinada estratégia de materialização das vozes no texto. (ANEXO E, p.295).

Mesmo com os empecilhos apresentados, a conclusão da professora em relação à oficina é positiva, primeiro, pela escolha da autora e dos contos, uma vez que:

Parte integrante das primeiras oficinas planejadas, os contos de Lygia Fagundes Telles sempre impactaram os estudantes pela forma como a escritora contemporânea capta, em especial, as nuances de cada instante de conflito interior experimentado por suas personagens, ou então, pela constatação de um final em aberto, exigindo do leitor uma interação com o texto, numa atitude responsiva. (ANEXO E, p. 294).

Uma segunda justificativa da contribuição do trabalho, embora com ressalvas, acontece ao apontar o método de Análise Dialógica do Discurso:

As atividades propostas versaram sobre a situação de produção e a temática, sobre a organização composicional do conto e estilo da autora; realizadas em grupo, favoreceram a integração entre os alunos e entre estes com o professor enquanto mediador do processo. Vale lembrar que a mediação se deu por meio de esclarecimentos, explanações no decorrer das atividades em grupo e após a realização das mesmas, numa síntese dos principais pontos discutidos. Em virtude dessa dinâmica de retomada, talvez, as aulas tenham ficado cansativas e, em consequência, tivemos de lidar com alunos desatentos, indiferentes, sem uma efetiva participação no momento de socializar o conteúdo discutido no grupo. (ANEXO E, p. 295).

O mesmo acontece ao mencionar as etapas do Projeto de Trabalho

Docente:

Contudo, de maneira geral, a receptividade foi boa, sobretudo na etapa da instrumentalização - análise da construção composicional, com a abordagem das estratégias de construção do processo discursivo da narrativa, identificação das marcas linguístico-enunciativas que demarcam as vozes presentes no texto. Nessa etapa, foram realizados exercícios de identificação das vozes e das marcas linguísticas de cada tipo de discurso materializado no texto, a fim de articular os recursos linguístico-enunciativos à produção de sentidos. Esse foi um processo complexo, exaustivo, em

especial, no que se refere às estratégias de dizer empregadas pela autora e aos possíveis efeitos de sentido produzidos a partir da predominância de determinada estratégia de materialização das vozes no texto. (ANEXO E, p.295).

Ela também ressalta o dinamismo do processo, uma vez que, detectada uma dificuldade, um problema nas estratégias de materialização do conteúdo, ela reformula o movimento, na tentativa de se alcançar o objetivo esperado:

Para a fase denominada *catarse*, repensamos a proposta inicial da oficina e sugerimos um seminário de leitura de contos de Lygia Fagundes Telles. Na biblioteca, tiveram contato com antologias da autora e selecionaram os contos *Pomba Enamorada ou Uma história de amor*, *A chave*, *Crachá nos dentes*, *Natal na barca*, *As formigas* e *As cerejas*.

Embora a avaliação do processo nessa etapa - concretizada a partir da preparação e da realização do seminário de leitura de contos - tenha revelado, por parte dos alunos, pouca habilidade em relacionar as estratégias de construção do texto à produção de sentidos, percebemos que o trabalho de instrumentalização possibilitou a percepção das sutilezas do estilo de Lygia, concernente aos recursos empregados na demarcação das vozes. (ANEXO E, p. 295).

Como uma das expectativas da professora para a oficina é a de que seus alunos experienciem a *fruição estética* no texto literário, isso transparece em seu depoimento ao analisar a reação dos seus discentes no tocante aos contos:

Acreditamos que a oficina de contos, além de estimular uma atitude reflexiva diante dos recursos linguísticos empregados na construção dos sentidos do texto associados às marcas de estilo do autor, também tenha, de certa forma, despertado em nossos alunos a sensibilidade para perceber valores e ideias relacionadas às diversas áreas do conhecimento humano. Apesar de os momentos de leitura terem sido, em grande parte, determinados por nós, o seminário constituiu-se num dos pontos mais significativos da oficina, pois acreditamos que esta estratégia tenha favorecido a fruição estética do texto, a percepção do conto como resultado de produção humana e tenha servido de mote para uma reflexão mais profunda sobre as relações humanas na formação e na constituição da sociedade. (ANEXO E, p. 295).

Também, para ela, é muito marcante a fase da Prática Social Final do Conteúdo, presente no Projeto de Trabalho Docente, porque o envolvimento da turma é bem significativo:

Destacamos como um outro momento bastante significativo da oficina a *prática social final*, esta consistindo em apresentar à outra turma da 2ª série alguns dos contos analisados no seminário. Embora apenas três grupos tenham apresentado (contos *A chave*, *Crachá nos dentes* e *Natal na barca*)

a experiência foi valiosa no sentido de que os alunos puderam demonstrar sua leitura, seu discurso, polemizando e construindo coletivamente a análise, numa troca de impressões e de visões de mundo resultantes do contexto em que vivem. (ANEXO E, p. 295).

Outro aspecto ressaltado pela docente é o fato de não ter proporcionado tempo hábil para que a interação e a mediação fossem mais exploradas, no intuito de os alunos internalizarem os elementos relativos ao conteúdo trabalhado de forma abrangente:

Em suma, lamentamos o fato de não termos proporcionado aos alunos um espaço maior de tempo para juntos prepararmos o seminário, contrapondo a realidade e a concepção de mundo deles àquelas descritas pela autora, espelhadas nas atitudes, nos discursos e comportamentos das personagens e no ponto de vista assumido pelo narrador. Ao oportunizar esses momentos de reflexão sobre o texto, acreditamos na possibilidade de uma interação maior entre autor-texto-leitor e mesmo entre professor-aluno, pois são visões que, mesmo diferentes, propiciam uma atmosfera de cumplicidade na análise do texto. Assim, diminui-se a distância normalmente criada entre autor-texto-leitor e professor-aluno quando se trata de aulas de leitura voltadas exclusivamente para o ensino da língua dissociada dos contextos de uso e do reconhecimento da função social do gênero em estudo. (ANEXO E, p. 295-296).

Na finalização de seu relato, afirma que a oficina contribuiu para realizar um trabalho de leitura e de análise linguística por meio das vozes imanadas dos contos selecionados para o estudo, mesmo que, para ela, a internalização do conteúdo tenha sido parcial em sua sala. Pondera que, estendendo-se esse método de estudo, em que se alie a Análise Dialógica do Discurso ao Projeto de Trabalho Docente, a outros gêneros no decorrer do Ensino Básico, é possível, de forma gradativa, mediar o conhecimento do conteúdo programático de Língua Portuguesa no âmbito escolar, para que o aluno internalize, “[...] paulatinamente, os mecanismos de funcionamento da língua, tornando-se melhor leitor e produtor de textos” (ANEXO E, p. 296).

8.4 O PROCESSO DE REFLEXÃO DOCENTE E A ANÁLISE DA PESQUISADORA

Nesta tese, adotamos a tendência de pesquisa em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1992), centrada no processo dialético e nos modos de investigação:

- a) da pesquisa de diagnóstico, partindo do contexto em que se insere o agir docente da professora investigada;

- b) da pesquisa teórica, buscando subsídios na Análise Dialógica do Discurso e no Plano de Trabalho Docente;
- c) da pesquisa de intervenção, em que vislumbramos uma possibilidade de inserção no cotidiano de sala de aula da mestra, para viabilizar o estudo do gênero conto em um processo de transposição didática, materializado em uma oficina de leitura e de análise linguística.

Transitamos, então, pela tríade prática-teoria-prática, como preconizado na Teoria Dialética do Conhecimento. A geração dos dados é tratada primordialmente de forma qualitativa, de acordo com a natureza etnográfica de observação, mas com respaldo na triangulação de métodos, como explicitado na Parte II desta investigação. Dessa forma, narramos descritivamente os padrões característicos do cotidiano da professora e de seus alunos, sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, no intuito de compreender como se instaura a reflexão docente frente à oficina pedagógica proposta.

Acreditamos que o percurso da pesquisa propicia, conforme Pennycook (1998), um trabalho etnográfico crítico, uma vez que ele demanda: uma problemática docente que revele a prática social como forma de ação significativa e regulada; meios para promover a crítica e a transformação da realidade docente; além de autorreflexão docente para abordar o caráter situado da pesquisa cronotopicamente.

Nesse prisma, percebemos que a análise dialógica do discurso proveniente dos atores sociais da educação é profícua para a reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Recuperamos o que defende Moita Lopes (1992), ao afirmar que o professor, quando assume seu papel de investigador crítico de sua prática pedagógica, privilegia a geração do conhecimento em sala de aula, ao perceber o processo internamente, bem como avança em âmbito educacional, ao se envolver na reflexão crítica a respeito de seu trabalho.

Entendemos, portanto, que a sala de aula é um lugar complexo de interação social e reconhecemos que os sujeitos do processo pesquisado vivenciam e materializam diferentes discursos (PENNYCOOK, 1998). A nossa proposta é analisar, como linguistas aplicados, a reflexão docente acerca da ação pedagógica, utilizando uma abordagem crítica que perceba o entorno pesquisado com maior

preocupação social e cultural, na tentativa de acrescentar novos sentidos à realidade da escola pública de Ensino Médio.

O contexto principal para a discussão deste estudo está direcionado à análise dos relatos da professora, sujeito de nossa pesquisa, materializados em seu diário docente. A fala decorre das experiências do labor da profissional do ensino, a partir do estudo do gênero conto sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso e do Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007), mobilizado em uma oficina de leitura e de análise linguística proposta a alunos de segunda série do Ensino Médio, de uma escola estadual do Noroeste do Paraná.

A partir do discurso da professora, podemos entender de que maneira essa profissional do ensino percebe seu agir, ao transpor didaticamente o conteúdo programático, tendo o conto como instrumento de articulação e de progressão curricular. A partir de seus relatos, acreditamos ser possível perceber qual o princípio norteador por meio do qual sistematiza seu conhecimento e analisa sua maneira de trabalhar o ensino.

É na materialização de sua linguagem que suas escolhas axiológicas vêm à tona em forma de representações, as quais sofrem influência cronotópica e contextual do seu entorno: o educacional. Em seu contexto de produção, o discurso da professora é permeado pela *unificação e centralização das ideologias verbais* (BAKHTIN, 1998). Neste caso, pressupomos que as *forças centrípetas* sejam oriundas principalmente da vida profissional, linguística e ideológica da docente.

No seu universo educacional circulam, como apresentado na Parte I desta tese: as vozes representativas dos discursos oficiais acerca da educação – MEC, SEED, Direção e Coordenação da escola em que trabalha -; as vozes dos professores e pesquisadores do mundo acadêmico do qual participa; as vozes que expressam, organizam e regulam as relações histórico-materiais da professora.

Para Bakhtin (1998), é essa tendência que propicia a realidade heteroglóssica, o plurilinguismo real, considerado por ele a dinâmica da vida real. Entretanto, junto a ela, convivem as *forças centrífugas*, configuradas pela tensão e abertura, revelando as relações sociais efetivas, neste caso, expressadas principalmente pela vivência em sala de aula na interação com os alunos durante a transposição didática.

Esse conjunto de conhecimentos, de percepções, de prescrições, de juízos de valor - exteriorizados a partir dos enunciados presentes no diário da professora -, possibilitam a construção de sentidos para as ações docentes, orientando seus princípios, os quais guiam a sua conduta técnica, prática, moral e ética.

Levando em consideração que no discurso docente emergem três momentos que denotam a postura do enunciador em sua produção linguística, temos de refletir acerca da apresentação dos objetivos que deseja alcançar, a escolha de temas e de conteúdos, a organização de espaço e de tempo e a noção de interação comunicativa.

Além disso, a maneira como o discurso se orchestra, a fim de alcançar o seu propósito no contexto situacional no qual está inserido também é norteador na construção dos sentidos do enunciado; bem como os mecanismos textuais e enunciativos utilizados pelo produtor do discurso, no intuito de materializar sua linguagem.

A produção do discurso da docente, de acordo com o viés bakhtiniano, constitui-se pelo contexto situacional, pela construção composicional e pelas escolhas léxico-gramaticais da professora. Esses aspectos são parametrizados pela temática ligada à oficina e pela apreciação valorativa da mestra sobre a proposta de transposição didática pressuposta no Projeto de Trabalho Docente, planejado conjuntamente com o grupo de pesquisa.

A situação social imediata caracteriza-se da seguinte forma:

- a) o campo de atividade em que se insere o discurso da professora, como forma de organização e de distribuição dos papéis sociais, é o educacional;
- b) o contexto temporal contempla o primeiro semestre de 2012, sendo o reduto social a escola pública de Ensino Médio, de periferia, de um município do Interior, do Noroeste do Paraná;
- c) a materialização da linguagem no diário de prática docente pressupõe a opção pela linguagem formal, técnica e escrita, a qual a profissional tem domínio;
- d) a parceira imediata do processo de interlocução é a pesquisadora, uma vez que será a leitora a quem se dirige o relato; mas a docente também tem ciência de que seu discurso

será levado à reflexão acadêmica e, portanto, lido pelos pares membros do grupo de pesquisa, bem como pela coordenadora do projeto *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e escrita* (2003-2007) e do *Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica* (2012 -), além de outros avaliadores do trabalho da pesquisadora;

- e) a apreciação valorativa desses parceiros de interlocução orientam o discurso da mestra, criando expectativas, mas também o tema e o posicionamento ideológico da professora influenciam na organização composicional e estilística do gênero.

Como exemplo, temos:

Quadro 15 – Situação Social Imediata do Discurso da Professora.

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DO DISCURSO DOCENTE		
SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO	HORIZONTE SOCIAL	APRECIÇÃO VALORATIVA
a) o campo da atividade é o educacional; b) o tempo é o 1º semestre de 2012 e o local é uma escola pública estadual de uma cidade do noroeste do Paraná; c) a linguagem prevista para a produção do diário é formal, técnica e escrita.	Participantes da interação de P1: a) a pesquisadora e os membros do grupo de pesquisa; b) os pares do grupo de pesquisa; c) a coordenadora do grupo de pesquisa, os membros da academia.	Juízo de valor de P1 sobre: a) os papéis sociais desempenhados no contexto; b) a temática relacionada à oficina de leitura e de análise linguística do gênero conto no Ensino Médio; c) o posicionamento ideológico de P1.

Fonte: produção da pesquisadora.

Por meio do contexto de produção, a professora produz o diário de prática docente referente à preparação, à aplicação e à avaliação da *Oficina de Leitura e de Análise Linguística no Ensino Médio: um estudo em perspectiva dialógica do gênero conto*, que tem seu início com o projeto *Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção de textos* (finalizado),

perpassando o, em andamento, *Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica*.

Para fins de mediar o processo de reflexão docente, sugerimos, com fundamento em Liberali (2009), uma proposta de geração de dados a partir de questões direcionadas ao contexto vivido pela professora durante a transposição didática. Conforme o construto metodológico acerca das *linguagens das reflexões docentes* preconizado por Liberali (2009) e obedecendo à gradação conceitual proposta por Smyth (1992), com base nos estudos de Freire (1970) e Bartlett (1990), as perguntas estão organizadas em quatro momentos:

- a) primeiro, questões voltadas à ação de descrever o processo em forma de texto, no intuito de que o percurso das atividades fique claro ao praticante;
- b) segundo, questões voltadas à ação de informar acerca do processo, objetivando buscar os princípios que embasam, conscientemente ou não, o agir docente;
- c) terceiro, questões voltadas à ação de confrontar a teoria e a prática no decorrer do processo, para perceber o agir docente não como mera preferência pessoal, mas resultado do contexto cultural e histórico em que a prática insere-se;
- d) quarto, questões voltadas à ação de reconstruir as próprias práticas docentes, a partir do confronto das perspectivas e práticas do professor, compreendendo sua relevância e sua consistência com os valores pedagógicos, morais e éticos considerados adequados ao processo.

Apresentamos, no quadro a seguir, a materialização das questões propostas como um norte à reflexão da prática docente da professora para o processo a ser analisado:

Quadro 16 – Roteiro de Acompanhamento do Processo de Ensino-Aprendizagem da Oficina *Leitura e Análise Linguística no Ensino Médio: um estudo em perspectiva dialógica do gênero conto*.

SUGESTÃO DE QUESTÕES PARA CONSTRUIR A REFLEXÃO DOCENTE ACERCA DO PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA
Primeiro momento: descrever o processo
<ul style="list-style-type: none"> a) Como foram suas aulas da oficina, de forma geral? b) Como foram apresentados os conteúdos? c) Como ocorreram as explicações sobre os conteúdos? d) Como as atividades foram desenvolvidas? e) Como os alunos participaram das atividades? f) Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual? g) Como você trabalhou o erro? h) Como você trabalhou com as respostas dos alunos nas atividades? i) Como os alunos responderam/reagiram às questões?
Segundo momento: informar sobre o processo
<ul style="list-style-type: none"> a) Qual foi o foco da apresentação do conteúdo? b) Como foi a sua postura? c) Que visões de aprender-ensinar você relaciona a sua aula/à atividade/ à oficina e por que? d) Qual foi o papel do aluno nessa aula/à atividade/ à oficina? e) Qual foi o seu papel nessa aula/à atividade/ à oficina? f) Como o conhecimento foi trabalhado: foi transmitido, construído, coconstruído e por que? g) Qual foi o objetivo das interações? h) Como os processos foram trabalhados?
Terceiro momento: confrontar e explicitar o processo
<ul style="list-style-type: none"> a) Como as aulas contribuíram para a formação do aluno? b) Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do seu contexto de ensinar? c) Como o tipo de conhecimento e de interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de seu aluno? d) Que visão de homem e de sociedade sua forma de trabalhar ajudou a construir? e) Para que serviram as aulas? f) Como sua forma de agir demonstra visões de poder e de submissão? g) Qual seu papel social? h) Como sua forma de agir demonstra visões de poder e de submissão? i) Qual o papel social de sua aula? j) Como sua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade em que vivemos? k) Que interesses sua forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiaram?
Quarto momento: repensar o processo
<ul style="list-style-type: none"> a) Como você organizaria as aulas de forma diferente e por que? b) Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos? c) Que outra postura você adotaria nas aulas e por que? d) Que outros papéis você trabalharia em você e com os alunos e por que?

Fonte: adaptado de Liberali (2009).

O conteúdo temático do diário relaciona-se, então, às representações da mestra, tendo como caminho as orientações sugeridas para a reflexão acerca da produção e da transposição didática do Projeto de Trabalho Docente em que o gênero conto é proposta de estudo de leitura e de análise linguística para alunos de segunda série do Ensino Médio da escola pública em que leciona.

Investigamos, a partir da linguagem presente no diário produzido pela professora, se há predominância de saberes declarados, correspondendo à reflexão técnica; de saberes pragmáticos, relacionando-se à reflexão prática; ou de saberes de valor apreciativo, equivalendo à reflexão crítica (MAGALHÃES, 2008; LIBERALI, 2009).

Conforme Liberali (2009), nas análises que empreendeu em diários docentes resultantes de cursos de formação, a reflexão técnica geralmente é distinguida pela apreciação da prática com respaldo em regras teóricas. Ela defende que o uso da teoria, nesses casos, torna-se um julgamento de valor em detrimento da observação e da análise, uma vez que são realizadas categorizações conceituais abstratas, sem levar em consideração a práxis, o que impossibilita o entendimento concreto do agir docente. Para a autora:

Embora esses textos sejam marcados por uma tentativa de refletir a partir da análise de ações através da sua avaliação frente a teorias, o que ocorre, na verdade, é uma tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos às ações, sem que haja um real entendimento prévio das mesmas. (LIBERALI, 2009, p.69).

Por isso, explicitamos que, nos textos analisados, a preocupação está na apresentação dos conceitos, não na explicação do processo de ensino ou de aprendizagem vivenciado pelo professor. No discurso presente no diário docente que analisamos, não percebemos a ênfase à reflexão técnica, na perspectiva definida por Liberali (2009), em que o professor apenas apresenta o construto teórico, sem o transpor didaticamente à prática. Há a preocupação, não de maneira *exagerada* como aponta a autora (LIBERALI, 2009, p.72), com o desenvolvimento do conhecimento teórico científico que orienta a condução da oficina, mediante o viés bakhtiniano e o da Pedagogia Histórico-Crítica, para a melhoria da qualidade e dos objetivos a serem alcançados na prática.

Isso acontece, provavelmente, pela natureza de todo o processo de pesquisa do qual a docente participou, como parte da equipe que investiga o gênero conto, cuja caminhada corresponde a, pelo menos, cinco anos de estudo, para, por fim, vivenciar a transposição didática, etapa em que coletamos os dados. Diante desse contexto, a reflexão prática tem maior ocorrência de materialização no diário docente do que a anterior, pois os relatos apresentam os aspectos do agir docente e discente em sala de aula.

Pela experiência de Liberali (2009), a reflexão prática costuma materializar-se na concentração em necessidades utilitárias, em que se destacam os relatos com os fatos acontecidos durante o processo de ensino e de aprendizagem. Não podemos afirmar que a única preocupação da professora seja nesse sentido, uma vez que não se restringe apenas a expor de forma concreta o percurso trilhado pelos alunos e por ela durante o processo de condução da oficina, sem menção a aspectos teóricos ou “[...] sem aprofundamento ou explicação desses conceitos esclarecendo por que se relacionam à tal prática.” (LIBERALI, 2009, p. 72).

Não entendemos que ela faça apenas a *descrição* concreta da própria ação pedagógica, por meio de índices de avaliação, sem o devido referencial teórico que subsidie suas colocações, caracterizando-se como mera *informação* (LIBERALI, 2009), uma vez que a professora - utilizando-se do estudo desenvolvido no projeto de pesquisa, aliado à sua experiência e a seu conhecimento de mundo-, propõe-se a relacionar a teoria à prática.

Concluimos que a professora, ao longo da transposição didática, abarca as duas fases anteriores em seus relatos. Ela descreve e informa as ações discentes e docentes, em uma tentativa de transposição didática de acordo com o que preconiza Petitjean (2008), em que o saber científico translada para o saber ensinado, refletindo e refratando as práticas sociais (BAKHTIN, 2003; GASPARIN, 2007).

Também defendemos que ela agrega à reflexão teórica e à prática, “[...] marcada pela descrição de ações, discussão de teorias que embasam as ações, [a] autocrítica e [a] proposta de reconstrução da ação.”(LIBERALI, 2009, p. 73). Em síntese, há a valorização dos critérios morais ao agir docente da professora. Nesse âmbito, emergem reflexões a respeito de qual a proposta pedagógica, qual a prática e qual a estratégia mais pertinente para cada etapa do Projeto de Trabalho Docente elaborado à oficina de leitura e de análise linguística, no intuito de que esta possa propiciar a internalização dos saberes compartilhados com os alunos.

Em vários dos relatos documentados para a construção do diário docente (ANEXO E, p. 288), temos a presença de um discurso em que o educador é crítico, ao se preocupar com as implicações de seu agir em relação aos arranjos preparados para a oficina, buscando sempre a interação efetiva dos alunos. Um exemplo é o relato de 25 de março:

Domingo, 25 de março de 2012

Análise dos conteúdos mobilizados: Análise do conto

A turma trabalhou na quinta, 22 de março, com as atividades de organização composicional e estilo do conto. Tive a impressão de que as atividades se tornaram cansativas pelo fato de quererem resolvê-las sem ler os enunciados. Os questionamentos foram cessando, o que me deu a impressão de que tinham perdido o interesse de responder acertadamente. Na sexta, apenas metade da turma (grupos que não haviam terminado) trabalhou uma parte da aula. Amanhã retomarei a análise com os alunos, apenas com o conto em mãos e não mais com as questões, numa espécie de roda de conversa. Farei a gravação. (ANEXO E, p.290).

Percebemos que docente coloca as ações pessoais em análise, dentro do contexto histórico-social ao qual está integrada, de forma a tentar resolver as contradições imanentes da reflexão teórica e da reflexão prática, buscando a autonomia e a emancipação dos adolescentes que estão sob sua orientação no que tange aos saberes linguísticos. Essa afirmação pode ser comprovada neste outro momento:

Terça-feira, 10 de abril de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Aula de 09/04

Como imaginei, ontem não pude retomar os efeitos de sentido produzidos pelas estratégias de dizer adotadas pela autora do conto; trabalhei o Cruzadox e notei que é difícil identificar os tempos verbais porque lhes faltam conhecimentos básicos a respeito dessa categoria gramatical. Hoje retomarei com eles até mesmo porque ontem tive de cobrir uma falta de professor em outra turma e não pude orientá-los melhor. (ANEXO E, p. 291).

Como pontua Liberali (2009), o trabalho reflexivo crítico nos diários docentes geralmente privilegia um relato em que o professor descreve seu agir, informando o método utilizado, neste caso, da transposição didática, para, em seguida, confrontar sua ação e, se necessário, procurar reconstruí-la.

Proporemos a análise de mais um dos excertos do diário docente, com o objetivo de verificar como se caracteriza, com base na proposta de Liberali (2009):

Segunda-feira, 23 de abril de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Catarse e prática final dos conteúdos

[...]

Encerrei os trabalhos com o conto O noivo na última quinta-feira, dia 19, na

aula anterior à da avaliação de recuperação. Meu objetivo foi o de retomar as estratégias de dizer, suas marcas linguísticas, os efeitos de sentido produzidos e alguns aspectos do conto como enredo, tempo, temática. No entanto, quando iniciei dizendo que ia retomar os discursos e alguns aspectos do conto, uma aluna se rebelou dizendo que não havia sequência, uma vez que na aula anterior eu havia falado sobre verbos e já ia mudar de assunto. Na verdade, no dia anterior, ao **retomar** o conteúdo **verbos** (já havia falado sobre isso na atividade do cruzadox) procurei estabelecer, inicialmente, uma relação com o discurso do narrador e só então trabalhei o conceito e as flexões. O fato me deixou bastante consternada, a garota é uma espécie de líder na sala; embora tenha argumentado sobre as razões que me levaram a retomar o conto após termos iniciado o conteúdo sobre verbos, o grupo dela e mais outros dois demonstraram indiferença no decorrer de minha fala, o que, de certo modo, prejudicou a participação dos demais, tornando-se uma aula pouco produtiva.

Enfim, só depois de concluir o conteúdo sobre verbos é que retomarei a oficina, assim teremos um pouco mais de tempo para pensarmos e, quem sabe, até lá minhas boas relações com a líder tenham se restabelecido, pois eu percebo uma certa cobrança por parte da turma, influenciada por ela. Afinal, ser professor não é só transmitir o conhecimento científico, mas é uma atividade que envolve uma gama de dimensões, entre elas, a afetiva. Segue o áudio da aula. (ANEXO E, p. 292, grifo da autora).

A ação descritiva docente acontece na exposição do discurso sobre a circunstância do evento, privilegiando, neste caso, a sua caracterização e o seu desenvolvimento, com o objetivo de demonstrar clareza sobre o contexto que envolve o processo da aula relatada. No início do discurso, é possível perceber o trâmite da sala de aula naquele momento, a situação de ensino e de aprendizagem que se destacam e o problema que se instaura no percurso.

Percebemos que a mestra analisa objetivamente a sua prática docente, sem necessidade de um relato elaborado tecnicamente, ao permitir que a voz dos seus interlocutores seja um disparador para a reflexão. Além disso, o relato dos fatos possibilita entender o que constrói a ação pedagógica, sendo condição para compreendermos a informação sobre o seu modo de agir, bem como dos sentidos que estão implicados nessa prática discursiva.

Há, também, nesse excerto, o momento em que a professora confronta as teorias formais que fundamentam o seu fazer pedagógico, submetendo-as ao contexto histórico-social na qual ela e seus alunos se encontram. Nesse sentido, há uma manifestação valorativa, tanto discente quanto docente, pois o evento em questão está inserido em uma situação de produção concreta, em que as relações da situação do entorno social colocam a prática da professora sujeita a juízos de valor.

Esse paradigma leva-a a analisar qual é a dimensão da influência dessa responsividade dos discentes em seu modo de agir e de pensar sobre a transposição didática proposta. O resultado é a reconstrução, redimensionando o entendimento do seu proceder, uma vez que as ações educacionais, como já mencionado na base teórica deste estudo, estão em um espaço de relações dialéticas, dinâmicas, mutáveis e, por vezes, contraditórias, exigindo a reflexão contínua sobre o processo.

Por isso, concordamos com Magalhães (2008), que defende a interligação dos princípios do conhecimento docente, para proporcionar ao professor a autonomia reflexiva de sua práxis. Entendemos que a consciência epistemológica dos saberes institucionais é fundamental, mas só se estiver aliada à consciência prática e à consciência processual do professor.

Logo, diante do que expusemos neste estudo, defendemos que a reflexão crítica é instaurada de forma salutar em processos de pesquisa com o objetivo de avaliar a própria prática laboral, em que o professor tem a condição de analisar com certo distanciamento o seu agir, objetivando à possível intervenção. Nesse percurso, não ressaltamos o produto, o efeito da ação, cotejando o *certo* e o *errado*, mas o processo e a reflexão sobre ele, em que se renovam os sentidos do fazer docente.

No viés bakhtiniano, a análise sobre o *outro de si mesmo*, substanciada pelas metodologias que favorecem a abordagem das práticas discursivas como os elementos mais importantes para a construção das relações sociais e dos conhecimentos em sala de aula, permite observar o processo de mediação do conhecimento da professora para com seus alunos. Nessa perspectiva, tanto o conteúdo temático é o objeto da reflexão como as ações da linguagem docente, ao se refletir acerca das formas de construção do discurso didático resultante do olhar voltado ao agir dela na transposição didática.

Por meio desta, percebemos a mobilização docente em torno de diversos saberes, com os quais a professora instrumentaliza-se, a fim de ter responsividade nas situações de interação educacional. Ela articula, durante o processo, o seu conhecimento teórico internalizado, o seu conhecimento procedimental e o seu conhecimento condicional (MAGALHÃES, 2008), ao pensar a respeito das razões de sua ação ao longo da oficina, as quais são dependentes das situações de interação em sala de aula.

Opondo-se à metodologia positivista que espera confirmação de resultados de pesquisas realizadas por outros, ratificamos o entendimento de que a reflexividade crítica constrói-se no envolvimento da professora no processo de transposição didática, possibilitando a ela pensar sobre a própria prática e a modificá-la conscientemente. Desse modo, o propósito não é o de preparar atividades que dão certo, como fórmulas mágicas, mas viabilizar um processo de ensino e de aprendizagem que contribua à prática salutar.

Entendemos que a experiência descrita nesta investigação ressignifica o fazer docente do sujeito de nossa pesquisa e, possivelmente, não só modifica sua realidade como professora, mas como professora-pesquisadora. Em um de seus depoimentos (ANEXO H, p. 315), ao mesmo tempo que expressa a dificuldade de se apropriar de novos paradigmas em relação à filosofia bakhtiniana de pensar a materialização das vozes em categorias de discursos para transpô-los didaticamente em sua prática pedagógica, ela também acena com a visão positiva de que o construto teórico estudado, ao longo dos cinco anos de pesquisa, tem sido benéfico para sua experiência de professora-pesquisadora, como por exemplo, no Curso de Pós-graduação *História, cultura africana e afro-brasileira: educação e ações afirmativas no Brasil*, na Universidade Estadual de Londrina –UEL:

PE: [...] você acha que consegue dimensionar melhor, reconhecer melhor [hoje] essas questões do discurso?

PR: Na verdade, quando eu fiz o trabalho com o texto do Otto Lara Resende [há dois anos], eu fiz na perspectiva tradicional, né? Ainda com dificuldade de identificar [...] os discursos. Agora tá tudo mais fácil, inclusive, enquanto eu lia o romance *Yaka* conseguia perceber... vai fazer parte da minha vida agora.

PE: Que é a sua monografia?

PR: É. Eu, assim, procurava reconhecer as vozes. Porque eu percebi que ele faz muito disso. Em determinados momentos, ele não emprega, muitas vezes, as marcas, como as aspas ou o travessão. Então, eu tinha que ler com muita atenção pra entender de quem era a voz naquele momento e, outra coisa, qual é a posição que aquela voz tinha, estava ali no discurso e no contexto, ali no contexto social que estava sendo descrito. Então, se eu for observar o discurso do autor, se eu for fazer uma análise do texto, é dissonante.

[...]

Então, isso me ajudou muito, o trabalho com a oficina de contos me ajudou nesse sentido, também a minha percepção de um outro texto é diferente. Agora, sabe, aconteceu instintivamente.

PR: Você conseguiu identificar, por exemplo, variantes nesse discurso indireto livre do *Yaka*? Por exemplo, a questão do retórico, que é tão bem marcado porque vem com ponto de interrogação, com a questão do...

PR: Hum, hum.

PE: Consegue identificar?

PR: Dá pra identificar.

PE: E quando há troca... e quando o narrador, ele cede a voz ao outro no substituído ou quando ele prepara o discurso?

PR: Também dá pra perceber. (ANEXO H, p.315-316).

Também o Plano de Trabalho Docente proposto por Gasparin (2007) tem uma nova significação a partir de nossos estudos e da transposição didática. Isso porque a professora já conhecia a proposta, por meio de um curso de formação com o Prof. João Luiz Gasparin, subsidiado pela Secretaria de Educação do Município de Rolândia - PR, que foi adotado como prática pedagógica pela Direção e pela Coordenação Pedagógica da escola em que acontece a pesquisa. Entretanto, conforme depoimento da docente:

PR: É, na verdade, tivemos um curso com ele e a escola adotou o método do Gasparin.

PE: Você me falou na época que achou que ele não era adequado, não achou que surtisse efeito. É isso?

PR: Na verdade, nós cumpríamos apenas...

PE: ... o estabelecido.

PR: Ele era solicitado pra gente.

PE: Não entendiam.

PR: Na prática, nós não entendíamos exatamente o que era o método do Gasparin, nós tivemos uma tarde de palestra e depois, no nosso estudo [do projeto de pesquisa], se percebeu como é complexo.

()

PR: Quando nós fomos colocar em prática, como foi complexo e muito difícil, até porque eu joguei fora o planejamento. Mas o quê que nos passaram? Nos passaram os tópicos, o que o aluno gostaria de aprender, o que ele precisa saber, problematização, dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, era tudo listado pra gente. Então, o que a gente tinha que fazer? Preencher. Então, não tinha sentido pra nós, tanto que nós não utilizamos mais.

()

PR: Faltou um estudo mais aprofundado nesse ponto. Na verdade, foi algo imposto.

PE: Não foram escolhas.

PR: Não foi escolha. Acho que essa palestra fez parte de uma semana pedagógica, acho que a escola... não, não foi nem a escola, foi o município que agendou essa palestra e todas as escolas participaram. Na época, acredito que a maioria das escolas tenha adotado, mas, com o passar do tempo, as escolas foram, assim, adequando o planejamento aos modelos mais tradicionais. (ANEXO H, p. 317).

De acordo com a docente, a pressão dos professores para abolir o método, entendido como mera burocracia, foi muito grande:

PR: [...] foi assim que a gente entendeu, isso é um planejamento, isso não é o que a gente faz muitas vezes. Então, quando eu tinha que elaborar as questões de problematização, eu fazia aquilo ali pra cumprir tabela no momento ali, eu procurava elaborar um planejamento com uma linguagem requintada e que, muitas vezes, fugia à realidade, tava bem distante da

realidade. Mas por quê? Porque eu também compreendia aquilo como um planejamento em que eu tinha que preencher os itens, porque uma que a gente não tinha o conhecimento teórico pra isso. (ANEXO H, p. 317).

Diante do contexto, ela tem condições de avaliar a diferença em relação à apropriação do conhecimento teórico da Análise Dialógica do Discurso e do Plano de Trabalho Docente em comparação com a experiência anterior:

PE: [...] Você achou que com o conhecimento que foi compartilhado durante esses cinco anos que nós estivemos estudando o PTD, ele teve uma resignificação? Ele resignificou? Ou não?

PR: Não, agora sim. Agora ele tem sentido porque você encontra, o aluno encontra sentido.

PE: Você encontra sentido e o aluno. [...]

PR: Então, nesse ponto, eu acho que essa associação [ADD e PTD] foi algo que veio realmente para acrescentar.

PE: Acrescentar.

PR: Pra dar uma significação ao ensino e à aprendizagem do conteúdo. Mas, no início, a primeira vez que eu vi a associação [...] vi com preconceito sim. Mas eu achei que tinha alguma coisa que tava errada porque tinha que associar o contexto de produção, o conteúdo temático a uma dimensão, dimensão não, a uma etapa do método de Gasparin. Eu achei muito estranho aquilo ali.

PE: E agora fez sentido?

PR: Agora faz sentido realmente. Principalmente quando se trata da prática social dos conteúdos.

PE: Olha que bacana!

PR: Principalmente, né? Porque a prática social dos conteúdos que dá sentido a todo esse trabalho e faz com que o aluno se sinta motivado, né? (ANEXO H, p. 318).

Acreditamos que a postura investigativa da professora, durante o processo de estudo no projeto de pesquisa, resultando na transposição didática em sua sala de aula, possibilita-lhe não se perceber como um sujeito passivo, cumpridor de tarefas e reproduzidor de receitas e de fórmulas, mas se ver como uma profissional que reflete a ação, visando a produzir novos sentidos para a sua prática, tendo a possibilidade de confrontar seu agir docente e, se necessário, repensá-lo. (MAGALHÃES, 2008).

Concordamos com Magalhães (2008) na defesa de que o perfil do professor reflexivo não é e não pode ser *fabricado* pelas instituições de formação de professores com tradição na técnica positivista. Percebemos, como ressaltado nas descrições da aplicação da oficina, que a transposição didática não envolve somente o aspecto teórico do conhecimento e, sim, um trabalho globalizado em torno de sua experiência docente, mediado por um outro que o instigue a questionar os seus paradigmas em prol da construção consciente de seu labor, papel que, neste caso, é exercido pela nossa equipe de pesquisa e pela pesquisadora.

Para o propósito de que uma mudança significativa aconteça no Ensino Médio, favorecendo um perfil profissional docente condizente às necessidades dos estudantes do nível educacional em questão, precisamos produzir espaços em que o professor construa sua identidade de forma a contribuir positivamente com seu entorno.

Entendemos que a compreensão das ações da linguagem na formação continuada do professor acrescenta à sua capacidade descritiva, analítica e interpretativa, permitindo compreender melhor a sua práxis, ao cotejar as representações tradicionais com novos paradigmas, em que a tríade prática-teoria-prática pode mostrar-se como um caminho de reflexão propício para se chegar ao objetivo de melhorar a qualidade da educação no Ensino Médio.

Por isso, é imprescindível que a construção de teorias dos contextos de formação propiciem aos professores a criticidade e a reflexão necessárias para que façam suas escolhas no âmbito da prática. Recuperando a fala de nosso capítulo inicial, ao trabalhar com a formação de professores, é condição precípua compreender qual a imagem de si e dos outros que os docentes têm em relação à capacidade de *poder-fazer*, de *querer-fazer* e às *razões para agir*, intrínsecas ao processo de interação (MAGALHÃES, 2009).

É fundamental, portanto, ter ciência de que as ações de linguagem docentes são representações, são paradigmas que refletem como se organiza o poder na prática pedagógica, que propiciam a conexão entre significações de diferentes contextos. Diante desse entendimento, é possível percebermos que a mestra, ao olhar para sua prática como outra de si, com o distanciamento e o estranhamento condizentes, criou um espaço para a apropriação de novas práticas discursivas, por meio da interação com os seus pares de pesquisa, com a descrição e a avaliação das atividades de sala de aula e da aprendizagem.

Defendemos, então, que pesquisas voltadas à prática pedagógica em língua portuguesa e desenvolvidas por pesquisadores ligados à academia como forma de extensão à comunidade docente, à semelhança das aqui relatadas, podem ser, sim, um caminho possível para que professores interessados em uma formação continuada efetiva ampliem a sistematização do seu conhecimento e possibilitem o exame adequado, além da contemplação indispensável de seu labor reflexivo crítico.

9 O DESFECHO

Neste estudo, procuramos entender como a influência das nossas construções linguísticas nos torna cientes da unicidade constitutiva que nos constrói. A constatação permite que nos reconheçamos como sujeitos singulares, concretos, partícipes de eventos únicos, irrepetíveis, fundamentados em atos individuais e compelidos a nos posicionar em relação a nossa existência, uma vez que percebemos que o “[...] limite não é o *eu*, porém o *eu* em correlação com outras pessoas, ou seja, *eu* e o *outro*, *eu* e *tu*.” (BAKHTIN, 2003, p. 407).

Partindo da premissa de que a nossa natureza social é essencialmente dialógica, passamos a compreender que a nossa convivência com o outro é permeada por uma atmosfera heteroglóssica e heterogênea, portanto, dialética, pois nela podem atuar tanto forças de centralização axiológica quanto forças de tendências opostas. Logo, tudo que criamos tem cerne ideológico, o qual é limítrofe, fronteiro, porque os posicionamentos que tomamos estão correlacionados a outros que podem ser convergentes, divergentes ou até relativizados, conforme o prisma analisado. Da mesma forma, os nossos discursos são sustentados por um mar de vozes que se constituem em suas inter-relações dialógicas.

Por isso,

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão de tempo. (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Durante a construção de nossa pesquisa, entendemos que, no jogo de divergência/convergência que nos constrói e que nos move, absorvemos muito mais do que uma voz social, mas a multiplicidade bivocal. Estamos em um campo de debate, de assonância e de dissonância, em movimento constante, sujeito a ações do tempo, do espaço, do processo ininterrupto do devir e do transitório, da afirmação e da negação, dos contrários.

Diante do fato, analisamos, no decorrer de nossa pesquisa, de que maneira as atividades consideradas no percurso da formação continuada propiciam a reflexão acerca da prática do professor. Procuramos investigar o trabalho docente voltado ao Ensino Médio no qual os textos-enunciados do gênero discursivo conto são recursos para a progressão e a articulação curricular. Também focalizamos a maneira como o professor contempla a sua prática em aulas de leitura e de análise linguística, subsidiada por estudos advindos da Linguística Aplicada e da Análise Dialógica do Discurso.

Para a construção desta tese, adotamos, metodologicamente, uma postura centrada no processo etnográfico de pesquisar, de caráter teórico-empírico, apoiando-nos no método de abordagem da Teoria Dialética do Conhecimento. Estudamos a prática social dos sujeitos envolvidos no processo investigado, buscando suporte teórico para fundamentar o estudo e propusemos a intervenção na realidade da professora, centro de nossa atenção, por meio da transposição didática, materializada em uma oficina de leitura e de análise linguística de contos da autora Lygia Fagundes Telles.

Com a geração de dados, focalizada na visão qualitativo-interpretativa, examinamos os aspectos sociologicamente construídos no fenômeno. Na construção do processo, a triangulação de métodos tornou-se consistente à percepção do contexto situacional em que se encontra a professora. Identificamos que o cruzamento de informações possibilitou, durante a pesquisa, a articulação de diferentes pontos de vista, auxiliando a ampliar a identificação de dados variáveis, sem comprometer a formação holística do construto perscrutado.

Para a análise, tornou-se profícuo relacionar as teorias vinculadas à Linguística Aplicada, à Análise Dialógica do Discurso e à Pedagogia Histórico-Crítica, porque, por meio delas foi possível embasar a reflexão sobre a formação crítica e reflexiva da professora de língua materna, para fundamentar a aplicação da oficina de leitura e de análise linguística em sua segunda série de Ensino Médio da escola pública em que leciona.

A partir da organização das informações, as partes constitutivas da tese, dispostas metodologicamente em três momentos integrados, mostram que as ações de linguagem docentes transparecem a arquitetura da prática pedagógica da professora, desde seu contexto de produção, perpassando a busca pelo arcabouço teórico condizente às necessidades de sua sala de aula, até o momento em que

procura transpor a base epistemológica das teorias analisadas à prática social final de seus estudos, via projeto de pesquisa inserido no contexto acadêmico.

Vimos que a palavra de autoridade dos documentos oficiais e de pesquisadores relacionados à escola, ao ensinar e ao aprender, interpela o labor da professora, cobrando-lhe, em princípio, reconhecimento e adesão - força naturalmente centrípeta, em geral, avessa a bivocalizações. Por isso, cremos ser sempre necessário analisar os discursos pedagógicos que têm influência na vida do profissional do ensino, para que, como pesquisadores e docentes, nossa consciência individual tome forma e existência nos signos criados pelo nosso grupo social, a partir do processo de interação que compartilhamos.

Em virtude dessa postura, consideramos as pesquisas apresentadas no decorrer desta tese de doutoramento como propostas pertinentes para serem analisadas, porque centram sua atenção na formação do professor em relação ao processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, sendo escolhidas pela docente para o aprimoramento de seus estudos. Outro aspecto que vemos como preponderante é o fato de os projetos, frutos da grande demanda de professores em formação ou em formação continuada que se sentem provocados a buscar novos caminhos para o ensino de gramática contextualizada, terem como aporte teórico basal a Linguística Aplicada e a Análise Dialógica do Discurso. A abordagem de aspectos do conhecimento gramatical via gêneros discursivos representa, para nós, uma forma reflexiva e contextualizada de análise das práticas da linguagem, transpondo os conceitos teóricos à mediação docente em sala de aula de nosso sujeito de investigação.

Cremos que os projetos descritos e dos quais participou a professora ampliaram a sua possibilidade de perceber as necessidades de seu contexto de sala de aula, ao compreender como os procedimentos e os recursos de diferentes métodos auxiliam no desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem. Também percebemos que orientaram a mestra na reflexão acerca do entorno social de seus alunos, propiciando o comprometimento com o processo. Além disso, vemos que ela tornou-se ainda mais consciente da importância afetiva na ação educacional contínua dos alunos, bem como da rede complexa que se constitui o estudo da língua, muito além dos aspectos somente metalinguísticos.

Preocupamo-nos, com efeito, durante todo o percurso de pesquisa, em analisar como o processo de interação discursiva em sala de aula influencia o

professor-pesquisador que prefere abandonar o perfil de consumidor submisso das pesquisas externas, para se assumir como investigador crítico de sua práxis. Com essa postura, acreditamos que haja a geração de conhecimento a respeito da sala de aula, por meio da percepção interna e privilegiada do processo, e o maior avanço educacional, uma vez que o docente se envolve na reflexão crítica acerca de seu trabalho.

Logo, a nossa tentativa é a de proceder como linguistas aplicados, sob uma abordagem crítica que perceba o entorno pesquisado com maior preocupação social e cultural, buscando a realização de modificações que possam acrescentar à realidade vivida nas escolas. Procuramos uma linha de trabalho que possibilite criticar para transformar, envolvendo-nos em um projeto que faculte mudanças em nosso contexto educacional.

No decurso da pesquisa, ratificamos a apreensão de que a análise da dimensão linguageira é fundamental, uma vez que, como preconiza Almeida Filho (2009), serve a todas as outras áreas de estudos do currículo, desenvolvendo capacidades que contribuem ao êxito da escolarização. Entendemos que ela permite experienciar o reconhecimento dos diferentes fenômenos no campo do saber, sendo macrocurricular, e facilita aos sujeitos da educação construir, em âmbito da cultura geral, o conhecimento, bem como o autoconhecimento.

A partir da geração dos dados, empreendemos nossa análise final, a qual mostra que as escolhas axiológicas da professora, presentes em seus relatos, são desveladas pela linguagem em forma de representações, as quais sofrem influência cronotópica e do contexto da esfera educacional. Concluímos que a professora tem uma postura reflexiva crítica diante de sua práxis, porque ela, em seu diário docente, descreve, informa, confronta e redimensiona suas ações pedagógicas, interligando os princípios constitutivos da sua experiência laboral. O comportamento desvela a autonomia reflexiva da prática, em que a consciência epistemológica dos saberes institucionais é parceira da consciência prática e processual da mestra.

Depreendemos que a postura investigativa da professora transparece um perfil profissional que reflete a ação pedagógica, que constrói conscientemente o seu labor. Ressaltamos a contribuição das ações da linguagem na formação continuada da docente como acréscimo à sua capacidade descritiva, analítica e interpretativa, em que a Teoria Dialética do Conhecimento pode

apresentar-se como um caminho de observação, apreciação e ponderação propício para se chegar ao objetivo de melhorar a qualidade da educação em sua sala de aula.

Como resposta ao contexto de problematização instaurado, verificamos que a pesquisa acadêmica voltada à prática pedagógica de língua portuguesa no Ensino Médio, como extensão à comunidade docente que busca formação continuada, é realmente um caminho possível para que o professor reflita com criticidade acerca da sistematização do conhecimento linguístico no processo contextualizado de ensino-aprendizagem.

Consideramos que há uma significativa contribuição das ações contempladas na pesquisa em formação contínua que empreendemos para a docente ponderar a respeito de sua práxis em aulas de leitura e de análise linguística de textos-enunciados do gênero discursivo conto, subsidiada pela Linguística Aplicada e pela Análise Dialógica do Discurso, no Ensino Médio.

O processo de estudo vivenciado pela mestra nos projetos de pesquisa dos quais participou, distantes dos estudos de formação continuada fragmentados e fugazes, colaboraram para que desempenhasse seu papel de mediadora do conhecimento. O processo auxiliou na dinâmica de construção de sua identidade, por meio da análise pragmática de sua ação pedagógica e da interação com os outros pares como, neste caso, os colegas da equipe de estudos.

Entendemos que a experiência apresentada nesta investigação, por meio da aproximação docente com pesquisas associadas à academia, é uma das possibilidades de enriquecimento do contexto educacional brasileiro, pelo mérito de criar espaços à reflexão crítica. Ao expor uma proposta de formação educacional continuada, mesmo não afastada dos conflitos e das incertezas decorrentes do processo, viabiliza um caminho direcionado a perspectivas que fomentam a educação como transformadora e de qualidade. Torna-se, então, um cenário plural, em que o professor, ao interagir com outros sujeitos de seu entorno, sociabiliza saberes em uma interação dialética constante.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. Tradução de: Juba Elisabeth Levy et al. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Teoria da semicultura. In: **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência e Educação, ano XVII, n. 56, Campinas: Papyrus, dez.1996, p.388-411.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada**: ensino de línguas em comunicação. 3. ed. Campinas/SP: Pontes Editora e Arte Língua, 2009.

ALVES, C. **Espumas flutuantes**. Apresentação e notas: José de Paula Ramos Jr. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ANTUNES, I. C. A Análise de Textos de Sala de Aula: elementos e aplicações. In: MOURA, D. (Org.). **Língua e Ensino**: Dimensões Heterogêneas. Maceió: EDUFAL, 2000.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades Enunciativas. Tradução de: Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: **Caderno de estudos linguísticos**, Campinas: Unicamp/IEL, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BAKHTIN, M. M. (1973). **Problemas da poética de dostoievski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. (1977). **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O Discurso no Romance. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. Trad. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 1998, 71-210.

BARBOSA, J. P. **Narrativa de enigma**. São Paulo: FTD, 2001.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: _____.; FIORIN, J. L. (Org.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2003, p. 1-10.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de: J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

BARTLETT, L. Teacher Development through Reflective Teaching. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (Org.) **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). Tradução e adaptação de: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BOJUNGA, L. **Paisagem**. 4. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura e a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. 15. reimpr. da 1. ed. de 1976. São Paulo: Cultrix, 2006.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 3. ed. 11. Tiragem. São Paulo: Cultrix, 1987.

BRAIT, B. Perspectiva Dialógica. In: _____; SOUZA E SILVA; M. C. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p.09-12.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, B. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009a.

BRAIT, B. Problemas da Poética de Dostoievski e Estudos da Linguagem. In: _____. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009b, p. 45-72.

BRAIT, B. Estilo. In: _____ (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 79-104.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: _____ (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

BRAIT, B. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2003, 11-28.

BRASIL (2011a). **Ministério da Educação (MEC)**. Plano Nacional de Educação. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL (2011b). **Ministério da Educação (MEC)**. Manifestação do CNE sobre o Projeto de Lei nº 8.035/2010. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16671:pne&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=1111>. Acesso em: 17 jan. 2011.

BRASIL (2011c). **Ministério da Educação (MEC)**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3552452>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL (2009a). **Ministério da Educação (MEC)**. Ensino Médio Inovador. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse do Professor da Educação Básica. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL (2006). **Ministério da Educação (MEC)**. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL (2002). **Ministério da Educação (MEC)**. PCN Ensino Médio Mais: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2012.

BRASIL (2000). **Ministério da Educação (MEC)**. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL (1996). **Ministério da Educação (MEC)**. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRÉMOND, Claude. A Lógica dos Possíveis Narrativos. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 114-141.

BRITO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CAVALLI, S. C. O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), do Estado do Paraná, no Contexto da Formação Continuada de Professores. In: PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V. 1 (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-037-7. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 03 jun. 2012.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: Editions La Pensée. Sauvage, 1985.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. O Trabalho Docente no Ensino Médio no Brasil: Sujeitos e Condições Singulares. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.

DAVIDOV, V. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**: Investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DOLZ, B.; SCHNEUWLY, J. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita: Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de: Rojo, R. e Cordeiro, G.L. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un Enseignement de L'oral**: Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

FARACO, C. A. Um linguista e a literatura. In: BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 31-33.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C. A. Ensinar X Não Ensinar Gramática: ainda cabe essa questão? In: **Calidoscópio**. v. 4, n. 1, p.15-26, jan/abr 2006.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FIORIN, J. L. Polifonia Textual e Discursiva. In BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2003, p. 29-36.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de: Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FRANCHI, C. Mas o que É Mesmo 'Gramática'? In: LOPES, H. V. et al. **Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIEDMAN, N. O que Faz um Conto Ser Curto? Tradução de Marta Cavalcanti de Barros. **Revista USP**, São Paulo, n.63, p. 219-230, setembro/novembro, 2004.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: _____. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. (Coleção Fronteiras da Educação).

GARCÍA, F. O 'Insólito' na Narrativa Ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários. In: _____. (Org.). **A banalização do insólito: questões de gênero literário – mecanismos de construção narrativa**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

GERALDI, J. W. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**. Londres: Heinmann, 1973.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: Características da População e dos Domicílios – Resultados do Universo**. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

JOLLES, A. **Formas simples: legenda, saga, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste**. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectiva da Linguística Aplicada**. 1. reimpr. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2008.

KRAEMER, M. A. D. Análise Linguística na Prática Escolar de Ensino Médio: o diálogo das vozes no gênero discursivo conto. In: SILVA, S. R. da; APARÍCIO, A. S. M. (Org.). **Ensino de língua materna e formação docente**: teoria, didática e prática. Campinas: Pontes, 2013.

KRAEMER, M. A. D. (Coord.) Projeto de oficina de leitura, de análise linguística e de produção textual, com enfoque no gênero discursivo conto. In: PERFEITO, A. M. **Análise linguística**: contextualização às práticas de leitura e de produção textos. Projeto de Pesquisa vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina/PR: 2010.

KRAEMER, M. A. D. Ensino Gramatical de Língua Materna: uma arena de conflitos. **Letra magna**, a. 3, v. 04, 2006a.

KRAEMER, M. A. D. Gramática: um igapó estagnado à margem da língua? **Letra magna**, a. 3, v. 04, 2006b.

KRAEMER, M. A. D. **Material didático**: a gramática que se revela. 2003. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Concentração em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

LAPA, M. R. **Estilística da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 143–155.

LIBERALI, F. C. As Linguagens das Reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 45-62.

LIMA, M. C. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

LUCAS, F. **Do barroco ao moderno**: vozes da literatura brasileira. São Paulo: Ática, 1989.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VIGOTSKI, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAGALHÃES JUNIOR, R. **A arte do conto**: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Formação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. 1. reimpr. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p. 239-259.

MAGALHÃES, M. C. C. A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos e Críticos. In: _____ (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 45-62.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução de: Freda Indursky. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

MANCEBO, D. Agenda de Pesquisa e Opções Teórico-Methodológicas nas Investigações sobre o Trabalho Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 466-482, 2007.

MARTINS, I. G. Leitura de Contos: uma perspectiva dialógica no ensino de Literatura. In: PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2011a. V.1 (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uel_port_md_irene_gomes_martins.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012. ISBN 978-85-8015-040-7.

MARTINS, I. G. Diálogos Literários. In: PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2011b. v. 2 (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uel_port_md_irene_gomes_martins.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012. ISBN 978-85-8015-040-7.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 5. ed. Saraiva, 2009.

MOISÉS, M. **História da literatura brasileira: Modernismo**. 5. ed. rev. atual. São Paulo: Cultrix, 2001. 3.v.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: _____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. A Auto-formação Continuada do Professor: o professor pesquisador. In: SEMINÁRIO NOVOS RUMOS PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Faculdade de Educação – UFRJ. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

_____. Linguagem, Interação e Formação de Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - INEP**. Brasília. v. 75, n. 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994.

_____. Tendências Atuais da Pesquisa na Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil. **Letras**. Santa Maria. v. 4, p. 7-13, jul./dez. 1992.

MORELLI, E. Uma leitura de O vampiro de Curitiba, de Dalton Trevisan, à Luz do Pós-modernismo. **Dialogia**, São Paulo, n. 6, p. 77-84, 2007. Disponível em: <portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/dialogia/dialogia_v6/dialogia_v6_4f32.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MOTTA-ROTH, D. Contribuições da Análise Crítica de Gêneros Discursivos para a Pesquisa e o Ensino da Linguagem. Conferência Plenária. In: IV SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS. Universidade do Sul de Santa Catarina, **Anais...** Tubarão/SC, 2007.

MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 145-164.

MOURA NEVES, M. H. de. **História, Teoria e Ensino**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PARANÁ. **Secretaria de Educação do Estado do Paraná**. Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010. Publicado no Diário Oficial n. 8266, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/leicomplementar1302010.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

PARANÁ. **Secretaria do Estado da Educação**. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. Curitiba: Paraná/Jam3 Comunicação, 2008.

PARANÁ. **Secretaria de Educação do Estado do Paraná**. Lei Complementar 103, de março de 2004. Publicado no Diário Oficial n. 6687, de 20 de março de 2004. Disponível em: <<http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/legislacao.aspx>>. Acesso em: 03 jun. 2012.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos Anos 90. Tradução de: D. E. Braga e M. C. dos Santos Fraga. In: Signorini, I.; Cavalcanti, C.C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PERFEITO, A. M. Gêneros Discursivos, Enunciados Concretos, Estilo e Plano De Trabalho Docente: uma possibilidade de abordagem da análise linguística no ensino médio. In: VIII SELISIGNO e IX SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. (prelo)

PERFEITO, A. M. **Análise linguística e plano de trabalho docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica.** Projeto de Pesquisa à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina/PR: 2012.

_____. **Análise linguística: Contextualização às Práticas de Leitura e de Produção Textos.** Projeto de Pesquisa vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina/PR: 2007.

_____. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa.** (Formação de professores EAD 18). v. 1, Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-75.

_____. **Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema.** Projeto de Pesquisa vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina/PR: 2003.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Ática, 1997.

PETITJEAN, A. Importância e Limites da Noção de Transposição Didática para o Ensino do Francês. **Fórum linguístico**, Florianópolis, p. 83-116, jul./dez. 2008.

PINO, A. O Biológico e o Cultural nos Processos Cognitivos. In: Linguagem, Cultura e Cognição: reflexão para o ensino de ciências. ENCONTRO SOBRE TEORIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS. Universidade Estadual de Campinas. **Anais...** Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação, 1997, p. 5-24.

PINTO, M. O. Ficção, Realidade e Leitores: o insólito como questão. Tessituras, Interações, Convergências. XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC. Universidade de São Paulo – USP, **Anais...** São Paulo, 13/17 jul. 2008. Disponível em:
<http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/077/MARCELL_O_PINTO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

POSSENTI, S. Por que Leio Literatura. In: BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 33-35.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____; ILARI, R. Ensino de Língua e Gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (Org.). **Linguística aplicada ao ensino do português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.

PROENÇA FILHO, D. **Pós-modernismo e literatura.** São Paulo: Ática, 1988.

REIS, L. de M. **O que é conto?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

RODRIGUES, R. H. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) São Paulo: Parábola, 2007, p.152-183.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates**. Meurer, J. L.; Bonini, A; Motta-Roth, D. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 184-207.

ROMERO, T. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 1998.

SANTOS, J. F. **O que é pós-moderno**. 1. ed. 22. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SARTRE, J. P. **O que é a literatura?** Tradução de: Carlos Felipe Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros Escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, mai./jun./jul./ago., p.5-6, 1999.

SIMON, R.; DIPPO, D. On critical ethnographic work. **Anthropology & Education Quarterly**. 17 (2), p.195-202, 1986.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

SOBRAL, A. Estética da Criação Verbal. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 167-188.

SOARES, M. Que Professores de Português Queremos Formar? **Boletim da ABRALIN** - Associação Brasileira de Lingüística, Brasília, n. 25, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

STAUB, A. Perguntas e Afirmações que Devem Ser Analisadas. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (Org.). **Lingüística aplicada ao ensino do português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.

TELLES, L. F. **Antes do baile verde**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a. (Coleção Lygia Fagundes Telles).

TELLES, L. F. **A noite escura e mais eu: contos**. Posfácio de Fábio Lucas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009b. (Coleção Lygia Fagundes Telles).

TELLES, L. F. **Oito contos de amor**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007a. (Coleção Lygia Fagundes Telles).

TELLES, L. F. **Venha ver o pôr-do-sol & outros contos**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2007b. (Coleção Lygia Fagundes Telles).

TELLES, L. F. O Menino e o Velho. In: **Invenção e memória**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. São Paulo: Rocco, 2003.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. Da Infância à Ciência: língua e literatura. In: BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 36-38.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing withways of being practical. **Curriculum Inquiry** 6. 1977.

VIGOSTSKI, L. S. (1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. (1926). Discurso na Vida e Discurso na Arte. Texto original Discourse in Life and Discourse in Art, traduzido por Tradução de: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Apêndice In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudianism: a marxist critique**. New York: Academic Press, 1976. Disponível em: <http://www.linguagensdesenhadas.textos/atores/Bakhtin_Discurso_na_vida.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2010.

_____. História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VYGOSTSKI, L. S. (1931). **Obras escogidas III**. 2.ed.Madrid: Visor Dis. S.A, 2000.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, M. A. **Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

ZEICHNER, K. M. Reflective Teaching and Field-Based Experience in Teacher Education. **Interchange**, n. 12, p.1-22, 1981.

ZUIN, A. A. S. et al. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista Docente

PARTE I – QUESTÕES SOCIOCULTURAIS
DADOS PESSOAIS
Nome: Irene Gomes Martins
Idade: 45
Estado Civil: Casada
Possui filhos? Quantos? 04
End.: Rua Hans Lehmann nº 331 Bairro: Domingos de Oliveira Neves
CEP: 86600-000 Cidade: Rolândia-PR
Tel: (43) 3015 2358 (43) 9906 2576
E-mail: ireneg@bol.com.br
DADOS ACADÊMICOS
1 Sobre seus estudos, você os realizou: <input type="checkbox"/> integralmente em instituição pública <input type="checkbox"/> integralmente em instituição particular <input type="checkbox"/> maior parte em instituição pública <input checked="" type="checkbox"/> maior parte em instituição particular <input type="checkbox"/> portador de bolsa. Qual a porcentagem? _____
2 Em qual colégio concluiu o Ensino Médio? Colégio Estadual Souza Naves. Em que ano? 1985
3 Modalidade de Ensino: <input type="checkbox"/> Regular <input checked="" type="checkbox"/> Magistério
4 Em qual a instituição cursou o ensino superior? Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araçongas. Em que ano? Conclusão em 1989 Qual o curso? Letras Anglo-Portuguesas
5 Na pós-graduação, fez especialização? Sim Qual(is)? a) <i>O processo do ensino-aprendizagem da Língua portuguesa</i> Instituição de ensino: Faculdade de Educação São Luís (1997) b) <i>História, cultura africana e afro-brasileira: educação e ações afirmativas no Brasil (2011/2012)</i> Instituição de ensino: Universidade Estadual de Londrina / NEAA em parceria com Mec/Uniafro
6 Pretende cursar: mestrado <input type="checkbox"/> doutorado <input type="checkbox"/> pós-doutorado <input type="checkbox"/> <i>Pretendia cursar o Mestrado; contudo, devido à carga horária semanal de trabalho, esta parece ser uma opção inviável pelos próximos anos.</i>
DADOS PROFISSIONAIS
1 Você trabalha em que instituição(ões) de ensino? Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva
2 Qual(is) o(s) cargo(s)? docência <input checked="" type="checkbox"/> coordenação <input type="checkbox"/> administração <input type="checkbox"/> direção <input type="checkbox"/>
3 Em que nível de ensino você leciona? <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Fundamental II <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior
4 Em sua carreira docente, em qual nível de ensino você tem mais experiência? <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Fundamental II <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior
5 Em que tipo de instituição você tem experiência como docente? <input type="checkbox"/> Rede Pública Municipal <input checked="" type="checkbox"/> Rede Pública Estadual <input type="checkbox"/> Rede Privada
Observações:
6 Qual(is) o(s) turno(s) de trabalho? <input checked="" type="checkbox"/> matutino <input checked="" type="checkbox"/> vespertino <input type="checkbox"/> noturno
7 Quantas horas semanais? <input type="checkbox"/> Regime parcial de 20h

(<input checked="" type="checkbox"/>) Regime integral de 40h
(<input type="checkbox"/>) Outros
Observações:
8 Das horas trabalhadas, quantas são em sala de aula? 32 (trinta e duas)

PARTE II – QUESTÕES DE FORMAÇÃO

1 O que a levou a procurar a formação continuada?

Em primeiro lugar, o gosto pelo estudo e pela pesquisa sempre me estimulou a participar de cursos de formação continuada; em segundo, a necessidade de atualização e do conhecimento de abordagens metodológicas que propiciassem efetiva aprendizagem, além da busca de estratégias diversificadas que tornassem o estudo da língua materna mais atrativo para o aluno.

2 Quais os cursos de formação continuada dos quais participou ou participa?

Cursos oferecidos pela secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), na área de Língua Portuguesa (presenciais e em EaD); cursos de extensão oferecidos pela Universidade Estadual de Londrina. Participação, em 2008, no Projeto de Desenvolvimento Educacional (PDE) promovido pela SEED/Paraná.

3 Como soube da existência de projetos de pesquisa na Universidade Estadual de Londrina voltados ao ensino de língua materna e à extensão?

Soube, em 2007, por meio de colegas professoras e pelo Curso de Formação “Escrita e Ensino Gramatical” do qual participei, além de, em 2008, pelo contato com professores da Universidade.

4 De quais projetos de pesquisa (ensino/extensão) participou ou participa?

Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e produção textual (Concluído) e Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica (em andamento).

5 Quais são as suas expectativas sobre a formação continuada ligada à Universidade?

Por um lado, a Academia pode proporcionar ao professor o conhecimento científico, o que considero extremamente importante na condução do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, pois o domínio do conhecimento favorece uma prática docente mais criativa, reflexiva e envolvente; conseqüentemente, com resultados mais satisfatórios. Por outro, há que considerar o risco de se permanecer no plano teórico (refiro-me tanto aos docentes da universidade quanto aos participantes de formação continuada), pouco contribuindo para a ação pedagógica, uma vez que é difícil, muitas vezes, fazer a transposição da teoria para a prática efetiva de sala de aula, realidade que também nem sempre condiz com propostas metodológicas preconizadas por estudiosos da linguagem.

6 O conhecimento partilhado no(s) projeto(s) auxilia em sua prática docente? Justifique.

Sim, o conhecimento partilhado pode minimizar a problemática mencionada anteriormente no tocante à transposição da teoria para a prática. Quando partilhamos experiências, estamos, na verdade, refletindo sobre formas de abordagem de determinados conteúdos dentro das condições do cotidiano da escola como, por exemplo, o número excessivo de alunos por turma e hora-atividade insuficiente para o professor pesquisar, estudar, planejar, atender pais e os alunos com dificuldade. Assim, o conhecimento partilhado pode se apresentar como uma possibilidade de mudança de postura do professor que, mesmo com todas as deficiências da escola, consegue vislumbrar um ensino mais eficaz.

7 Qual a sua opinião sobre estudos científicos direcionados à análise do trabalho docente?

Como afirmei anteriormente, estudos científicos direcionados à análise do trabalho docente podem auxiliar o professor em sua prática pedagógica à medida que oferecerem a possibilidade de uma real transposição da teoria para a prática. Dessa forma, esses estudos podem instrumentalizar o professor, dando-lhe condições de respaldar sua ação em referenciais teóricos, e não apenas em sua intuição.

PARTE III – QUESTÕES SOBRE O PROJETO ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL.

1 Qual a concepção de linguagem que norteia seus estudos e sua prática docente?

A concepção sociointeracionista de linguagem proposta por Bakhtin, que tem como princípio a língua como discurso concretizado nas diversas esferas sociais. Assim, a linguagem é compreendida como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação entre os homens. Para Bakhtin, nessa interação, o outro se faz presente por meio das ideologias, dos valores, das crenças, ou seja, dos discursos internalizados pelos sujeitos envolvidos na enunciação. Logo, ao oportunizar ao aluno a reflexão e o levantamento de hipóteses a partir da leitura e da escrita de

diferentes gêneros, o aluno pode chegar à compreensão dos mecanismos de funcionamento da língua.

2 Por que a opção pelo trabalho com análise linguística para o ensino e para a aprendizagem de língua materna?

O ensino pautado apenas na Gramática Normativa não se articula com a concepção sociointeracionista da linguagem, uma vez que o estudo da língua materna, por esse viés, analisa como os recursos linguísticos, as marcas de estilo e as condições e situação de produção atuam na construção dos efeitos de sentido do texto.

3 Os autores selecionados para a fundamentação teórica do projeto atendem às necessidades do ensino e da aprendizagem à luz da Linguística Aplicada?

Sim, as categorias de análise propostas por Bakhtin e o Círculo (2010; 2006; 2003; 1998; 1976), além de autores que seguem os seus postulados, contribuem para o estudo do dialogismo, na concepção bakhtiniana, presente nas narrativas de Lygia Fagundes Telles, por meio de suas estratégias do dizer. Esses autores citam alguns mecanismos linguísticos que respondem aos fenômenos de interdiscursividade, intertextualidade e intratextualidade, como: discurso direto, discurso indireto, negação, aspas, metadiscorso do narrador, discurso indireto livre, imitação, entre outros.

4 A opção pelo estudo relacionado ao gênero discursivo é pertinente? Justifique.

Sim, pois a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Colégio contempla o estudo do gênero conto na segunda série do Ensino Médio.

5 A delimitação da equipe no gênero discursivo conto acontece por que razão?

Dada sua dimensão reduzida, o conto constitui-se num gênero de boa aceitação entre os adolescentes, tão acostumados à velocidade com que recebem variadas informações, seja pela Internet ou por outros meios de comunicação. Ainda que o conto, por sua clareza e brevidade, preencha os requisitos que atendem às expectativas do leitor adolescente no tocante ao tempo despendido para a leitura, observa-se que há uma crescente perda de interesse pelo texto quando este é retomado para uma análise mais profunda dos elementos que o compõem e dos mecanismos empregados pelo autor para a criação dos efeitos de sentido.

Além disso:

- a) caracteriza-se como uma situação social de interação;*
- b) tem uma finalidade discursiva, a sua própria concepção de autor e de destinatário;*
- c) possui uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera também social;*
- d) constitui-se de duas partes indissociáveis: a sua dimensão linguístico-textual e a sua dimensão social;*
- e) possibilita a visão de conjunto do enunciado: análise de sua organização, da interação verbal, do contexto, dos elos anteriores ou posteriores;*
- f) propicia a demarcação das vozes dialógicas, em uma tentativa de fruição estética e de atribuição de sentidos, considerando que o discurso literário possui dimensões temática, composicional, estilística, sócio-histórica e a concepção dialógica da linguagem, apresentando-se como um caminho no desvelar dos sentidos do texto pelo fio das vozes presentes nele. Essa visão contrapõe, possivelmente, a atual abordagem da obra literária nas escolas de nível médio, a qual, geralmente, expõe uma prática consolidada de ensino que se pauta na linha historiográfica. Por esse viés, a leitura do texto se presta mais à confirmação de características de estilos de autores e de estéticas literárias do que ao favorecimento da experiência estética advinda do contato com essa disciplina.*

6 Qual o elemento do gênero a ser estudado em específico?

O estilo da linguagem em contos, identificado na bivocalidade presente nos textos.

7 Qual a atividade humana a ser estudada?

A interação entre a obra literária e o aluno-leitor, mediada, em sala de aula, por uma proposta didática de estudo linguístico que possibilite a fruição estética e a atribuição de sentidos ao texto.

8 Quais os textos associados ao gênero estudado?

Textos tanto da ideologia do cotidiano como mais complexos.

PARTE IV – QUESTÕES SOBRE A OFICINA LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA DO GÊNERO DISCURSIVO CONTO. PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS ORIENTADOS PARA O TEXTO E PARA O CONTEXTO⁷⁰

⁷⁰ Adaptação do texto de: MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz;

<p>1 Quais os objetivos a serem atingidos com a oficina?</p> <p><i>A oficina tem por objetivo principal realizar um estudo teórico-prático sobre o gênero discursivo conto do Pós-Modernismo e sobre os conceitos de vozes e de estilo bakhtinianos, como eixo de articulação e de progressão curricular no Ensino Médio, a partir de uma abordagem da análise linguística, contextualizada aos meios de leitura do texto.</i></p>
<p>2 De que maneira o texto literário, como estruturação do lugar cultural, propicia a experiência vivida de leitura no contexto educacional de Ensino Médio?</p> <p><i>No Ensino Médio, o texto literário possibilita o trabalho com o arranjo estético da linguagem de forma a estimular uma atitude reflexiva diante dos recursos linguísticos empregados na construção dos sentidos do texto articulados às marcas de estilo do autor.</i></p>
<p>3 É possível ao aluno entrar em contato com um gênero literário de larga circulação, além de possibilitar sua imersão no texto, diante de seus referenciais de construção de sentido, via análise linguística de seus recursos estilísticos?</p> <p><i>Acredito que seja possível a partir de um processo em que os estudantes tenham a oportunidade de internalizar a construção composicional do gênero e o contexto de sua produção. Assim, a leitura e a análise do texto literário tornam-se uma atividade mais atrativa e envolvente.</i></p>
<p>4 É pertinente propiciar a compreensão dos mecanismos de funcionamento do discurso narrativo, fazendo com que o texto, uma vez contextualizado às práticas de leitura, instigue o aluno a perceber como se dá o processo constitutivo do discurso literário e possa fazer uso dele, seja analisando ou produzindo?</p> <p><i>Para o aluno estar apto à produção, é preciso que ele tenha apreendido os mecanismos de funcionamento do discurso narrativo, daí a importância da análise, num momento anterior, de alguns textos do gênero. Para isso, quanto mais o conteúdo temático se aproximar dos interesses da faixa etária dos alunos, mais instigados serão a desvendar os sentidos do texto.</i></p>
<p>5 Identificar as vozes do gênero discursivo conto, sob a perspectiva da sociologia da linguagem, é uma estratégia eficaz para refletir sobre a construção composicional, o conteúdo temático e os recursos estilísticos empregados na composição dos textos, determinados pelas suas condições de produção?</p> <p><i>Sim, pois as vozes se constituem a partir de estratégias discursivas empregadas pelo autor. Identificar as vozes pressupõe, pois, um trabalho de análise dos recursos presentes no texto.</i></p>
<p>6 É salutar propor intervenções nos modos como professores de língua materna do Ensino Médio articulam o estudo da gramática e do gênero discursivo, tendo este como eixo de organização e de progressão curricular, na elaboração de projetos de trabalho docente com contos da Pós-Modernidade?</p> <p><i>Sim. Os professores se empenham em buscar a melhor forma de articular o estudo da gramática e do gênero discursivo; no entanto, quando se trata do texto literário, no Ensino Médio, nota-se uma tendência a abordá-lo inserido apenas numa estética literária, excluindo a possibilidade de explorá-lo como resultante de uma produção artística.</i></p>
<p>7 Quais os aspectos da realidade que serão privilegiados no processo observacional?</p> <p><i>Os aspectos a serem privilegiados na observação serão as práticas discursivas dos alunos de segunda série do ensino médio de uma escola pública do norte do Paraná, questionando-nos, principalmente sobre de que forma a interação entre a obra literária e o aluno-leitor, mediada, em sala de aula, por uma proposta didática de estudo linguístico, possibilita a fruição estética e a atribuição de sentidos ao texto.</i></p>
<p>8 Qual a relevância do gênero conto para o contexto escolar específico? Ele ajuda a definir o contexto? De que forma?</p> <p><i>No contexto escolar o gênero conto exerce uma função social, histórica, ideológica, cultural e linguística. Visto como produção humana, o gênero da esfera literária está intimamente relacionado à sociedade, o que o torna apreensível a partir das relações dialógicas que estabelece com outros textos e sua articulação com outras áreas do conhecimento artístico, científico e histórico-cultural. Do ponto de vista linguístico, apresenta uma variedade de recursos e estratégias de escrita dos quais o aluno pode se valer na análise da compreensão dos sentidos do texto e na produção do gênero.</i></p>
<p>9 Qual a Linguagem que perpassa esse contexto social e medeia essa atividade?</p> <p><i>A linguagem verbal escrita nas suas mais diversas concretizações e variações.</i></p>
<p>10 Qual o contexto de situação e de cultura que reflete a função do gênero?</p> <p><i>Do ponto de vista discursivo (BAKHTIN, 2003), acreditamos que ele constitui-se,</i></p>

<p>a) em uma atividade de leitura e de escrita concreta e histórica;</p> <p>b) em uma composição com características relativamente estáveis, vinculada a uma situação típica da comunicação social;</p> <p>c) em uma construção escrita com traços temáticos, estilísticos e composicionais concernentes a enunciados individuais, dessa forma, ligados à atividade humana;</p> <p>d) em um material profícuo para a análise das marcas lingüístico-enunciativas, por meio das vozes que perpassam a comunicação verbal;</p> <p>e) em um enunciado com temática relacionada à história humana e, portanto, também vivenciada pelos adolescentes na fase de escolaridade do ensino médio, em que as alterações físicas, psíquicas e sociais são significativas. Essas mudanças são ligadas, principalmente, à busca da consolidação da própria identidade no contexto sócio-cultural em que se inserem, o que pode tornar a reflexão mais concreta e importante a eles.</p>
<p>11 A delimitação do conto na contemporaneidade nos interessa porque,</p> <p>a) tanto a temática quanto a linguagem aproximam-se do cotidiano do leitor contemporâneo;</p> <p>b) os manuais didáticos contemplam, em sua maioria, os clássicos, e assim, privam o estudante do contato com a literatura contemporânea, caracterizada pela tendência em inovar as formas de expressão, principalmente no tocante à estrutura convencional do gênero conto.</p>
<p>12 A escolha de contos de enigma e do realismo fantástico é pertinente?</p> <p><i>Sim, pois instigam o leitor que, sem perder o contato com a realidade, questiona o plano ficcional em busca de uma explicação racional ou sobrenatural para os fatos; o leitor adota uma posição ativa diante do texto, que desafia-o a elaborar hipóteses, articular pistas para o desvendamento do mistério.</i></p>
<p>13 A seleção dos textos de Lygia Fagundes Telles acontece pelo fato de</p> <p>a) ser uma escritora brasileira contemporânea;</p> <p>b) criar narrativas que intrigam o leitor pela destreza no manejo dos fatos que compõem as tramas;</p> <p>c) apresentar uma obra rica em estilo, revelando um potencial para a análise de vozes que se tecem e ressoam no interior dos discursos.</p> <p>d) ter uma linguagem acessível aos alunos.</p>
<p>14 Os alunos engajam-se nesse gênero para interagir socialmente? Com que frequência?</p> <p><i>As pessoas se engajam nesse gênero para interagir socialmente quando se trata da leitura como fruição estética, ocorre sempre que o indivíduo se identifica com as marcas de estilo, com o autor, com a temática. Contudo, no contexto escolar, muitas vezes, é o professor que determina o momento de interação, sendo esta, não raras vezes, uma leitura considerada como obrigação por parte dos estudantes de minha escola, durante um semestre, na segunda série do Ensino Médio, momento em que esse conteúdo é proposto para progressão curricular.</i></p>
<p>15 Por meio do gênero conto são veiculados quais valores e ideias relevantes para os alunos?</p> <p><i>Por meio do gênero conto são veiculados valores e ideias ligadas à ética, à política, à religião, à existência humana e suas inquietações.</i></p>
<p>16 Que papéis são desempenhados pelos participantes dessa interação?</p> <p><i>Os papéis desempenhados pelos participantes dessa interação correspondem a sujeitos letrados, capazes de compreender a natureza e a função do texto literário, numa fruição estética e gratuita do texto.</i></p>
<p>17 Qual o objetivo dos participantes dessa interação? Por que leem ou escrevem esse gênero?</p> <p><i>A leitura e a produção do gênero pressupõem o domínio do funcionamento da língua no tocante aos recursos lingüístico-enunciativos e estéticos, além de, na concepção dialógica, a primeira possibilitar o confronto entre a representação de mundo do autor e a do leitor. Assim sendo, ao promover atividades de leitura e de produção do gênero, a escola pode formar leitores e produtores mais competentes e autônomos.</i></p>
<p>18 Quais efeitos são pretendidos ou causados?</p> <p><i>Os efeitos pretendidos e causados se relacionam a uma nova percepção do homem e do mundo, além do desenvolvimento de uma sensibilidade estética que pode se estender para outras formas de linguagem e de arte.</i></p>
<p>19 Quais os textos que podem ser associados ao gênero estudado, tanto da ideologia do cotidiano como mais complexos?</p> <p><i>Textos de diferentes gêneros em sua materialização lingüística e de esferas diferentes, mas que tratem do mesmo tema.</i></p>

20 A delimitação do conto na contemporaneidade torna-se interessante para esse grupo?

Sim, pois tanto a temática quanto a linguagem aproximam-se do cotidiano do leitor contemporâneo; os manuais didáticos contemplam, em sua maioria, os clássicos e, assim, privam o estudante do contato com a literatura contemporânea, caracterizada pela tendência em inovar as formas de expressão, principalmente no tocante à estrutura convencional do gênero conto.

21 A seleção dos autores e dos textos é adequada?

Pensamos que sim, uma vez que a temática abordada nos contos selecionados gira em torno dos interesses do adolescente e a linguagem empregada aproxima-se daquela usada no cotidiano.

22 Como a comunidade influencia ou controla os parâmetros desse gênero? De que forma ele é ritualizado?

A comunidade influencia ou controla os parâmetros desse gênero em vista de seu horizonte de expectativas. Nessa perspectiva, o produtor considera o leitor para quem se produz o texto, daí a diversidade de temas, linguagens, estilos, técnicas narrativas, entre outros.

23 Como é distribuído o acesso ao gênero e aos papéis dos participantes? Quem decide? Por quê?

A seleção das estratégias de leitura e de abordagem do gênero na escola tende a ser arbitrária, embora haja uma certa preocupação, pelo grupo de professores do colégio, em atender os horizontes de expectativas dos alunos. Considera-se, nessa seleção, o campo de interesse dos alunos, a obrigatoriedade das leituras indicadas pela universidade e o atendimento ao currículo no que se refere à literatura canônica.

24 Como se aprende a participar desse gênero? Quanto tempo/esforço se gasta para se tornar um participante desse gênero?

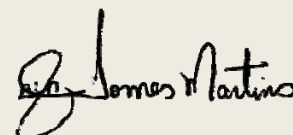
Um dos grandes desafios, especialmente da escola, é o de formar leitores. No contexto escolar, ainda é muito comum a leitura obrigatória; nesse sentido, lê-se na e para a escola. É preciso, portanto, segundo Aguiar e Bordini (1993) quebrar o sentido de obrigatoriedade da leitura para que ela se torne um ato espontâneo. Para que isso ocorra, o professor pode apresentar propostas de leitura que favoreçam a interação entre texto/ autor/ leitor, o que representa um trabalho permanente e insistente com o texto literário para que o mesmo comece a fazer parte do cotidiano extraescolar do estudante.

25 Quais as características de uma interação bem sucedida nesse contexto?

- a) Desvelamento dos significados, construção de sentidos.*
- b) Preenchimento dos vazios de texto.*
- c) Estabelecimento de relações entre texto /contexto.*
- d) Identificação com o estilo, com a temática, com o gênero.*
- e) Fruição estética do texto.*

Declaro que as informações por mim aqui prestadas são expressão da verdade e isentas de qualquer omissão.

Rolândia, 10 de março de 2010.



Irene Gomes Martins
RG: 4.037.647-0
CPF: 599.998.619-20

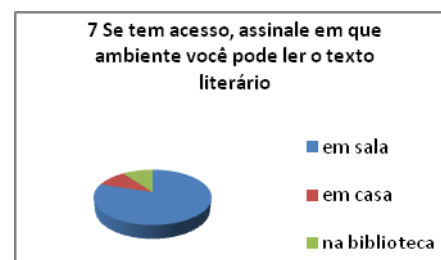
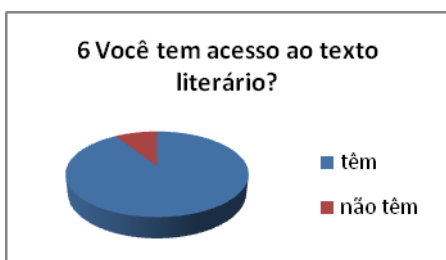
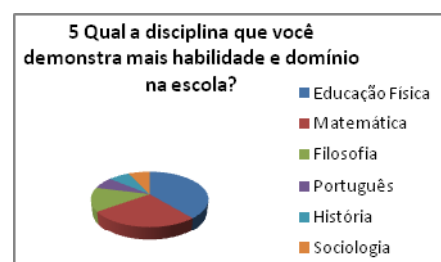
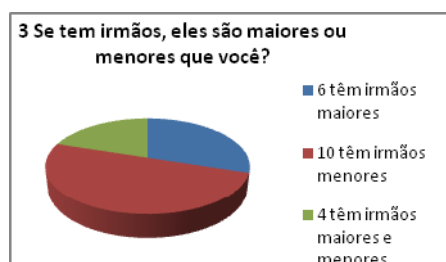
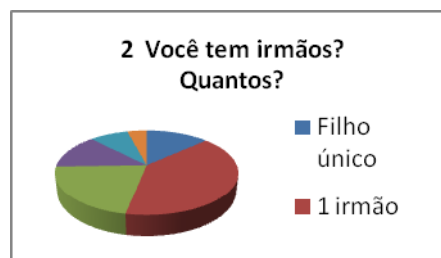
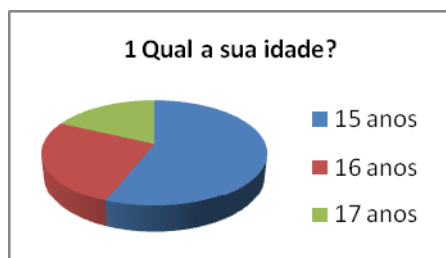
APÊNDICE B

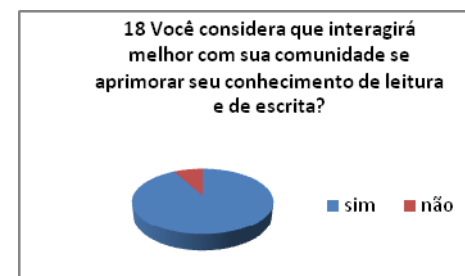
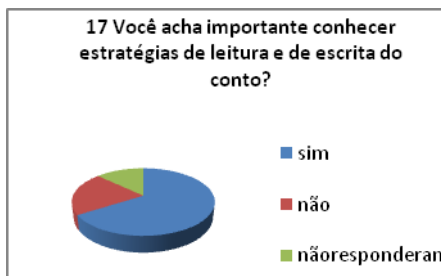
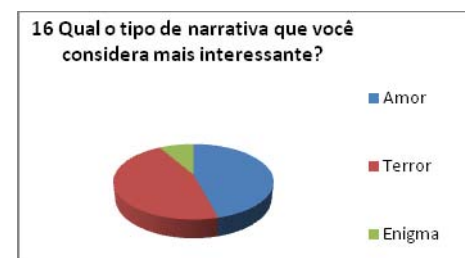
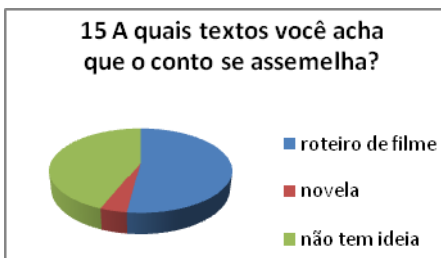
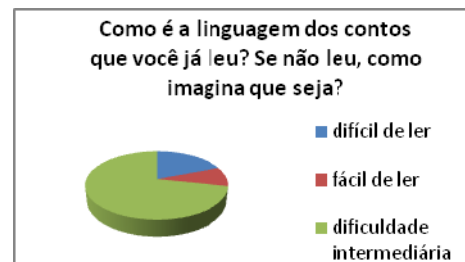
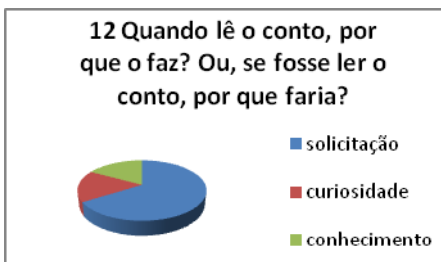
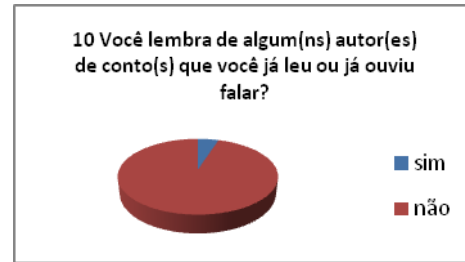
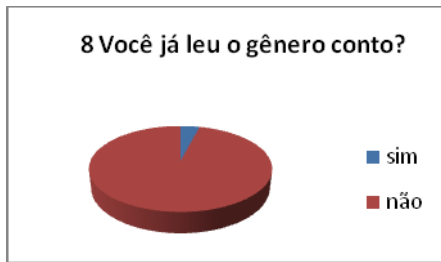
Entrevista Discente

QUESTÕES SOCIOCULTURAIS	
Embora a turma seja composta por 30 alunos, apenas 23 estão presentes no dia 16 de março e respondem às questões.	
QUESTÕES	RESPOSTAS
1) Qual a sua idade?	15 anos (56%) 16 anos (26%) 17 anos (18%)
2) Você tem irmãos? () não () um () dois () três () quatro () cinco () mais	Filho único (13%) 1 irmão (39%) 2 irmãos (21%) 3 irmãos (13%) 4 irmãos (8%) 5 ou mais (4%)
3) Se tem irmãos, eles são maiores ou menores que você?	6 têm irmãos maiores (30%) 10 têm irmãos menores (50%) 4 têm irmãos maiores e menores (20%)
4) Qual a série em que você estuda?	2ª série do Ensino Médio
5) Qual a disciplina que você demonstra mais habilidade e domínio na escola?	Educação Física: 9 (39%) Matemática: 6 (26%) Filosofia: 3 (14%) Português: 2 (7%) História: 2 (7%) Sociologia: 2 (7%)
6) Você tem acesso ao texto literário?	21 têm (91%) e 2 não têm (9%)
7) Se tem acesso, assinale em que ambiente você pode ler o texto literário () em sala de aula () em casa () na biblioteca municipal ou da escola () outro ambiente como.....	(17) em sala de aula (80%) (02) em casa (10%) (02) na biblioteca municipal ou da escola (10%)
8) Você já leu o gênero conto? () sim () não	(02) sim (4%) (21) não (96%)
9) Caso tenha lido, qual(is) é (são) o(s) conto(s)?	Contos dos Irmãos Grimm Na Bíblia
10) Você lembra de algum(ns) autor(es) de conto(s) que você já leu ou já ouviu falar? () sim () não	22 (95%) 1 (5%)
11) Se lembra, qual é o nome?	Irmãos Grimm
12) Quando lê o conto, por que o faz? Ou, se fosse ler o conto, por que faria? () por prazer () para buscar conhecimento () porque alguém solicita () por curiosidade () outra possibilidade	Solicitação: 15 (66%) Curiosidade: 4 (17%) Conhecimento: 4 (17%)
13) Como é a linguagem dos contos que você já leu? Se não leu, como imagina que seja? () de fácil entendimento () de difícil entendimento () de dificuldade intermediária	Um dos que leu afirmou ser de difícil entendimento e outro de dificuldade intermediária. O restante imagina que o conto seja: 4 - difícil de ler (19%) 2 - fácil de ler (9%) 15 - de dificuldade intermediária (71%)
14) O que chama a sua atenção nos contos já lidos em termos de estrutura?	Um dos que leu afirmou ser o final em suspense e outro as personagens.

15) A quais textos você acha que o conto se assemelha?	Roteiro de filme - 12 (52%) Novelas – 1 (4%) Não tem ideia – 10 (44%)
16) Qual o tipo de narrativa que você considera mais interessante? () de amor () de enigma () de terror () do maravilhoso/fantástico () outra.....	Terror – 10 (44%) Amor – 10 (44%) Enigma – 2 (8%) Maravilhoso/fantástico – 1 (4%)
17) Você acha importante conhecer estratégias de leitura e de escrita do conto? Por que?	(15) sim (65%) Justificativa: pelo conhecimento e para entender melhor o gênero. (5) não (21%) Justificativa: porque não irá escrever contos no futuro; não tem interesse na leitura; não tem utilidade. (3) não responderam (13%)
18) Você considera que interagirá melhor com sua comunidade se aprimorar seu conhecimento de leitura e de escrita? Por que?	(21) sim (92%) Justificativa: porque o conhecimento gera maiores oportunidades; porque é possível entender melhor o outro e conviver socialmente; porque a comunidade se interessa por quem tem uma leitura melhor de mundo/opinião formada; para se comunicar/expressar melhor; para ficar mais esperto. (2) não responderam (8%)

ILUSTRAÇÃO GRÁFICA DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS QUESTÕES SOCIOCULTURAIS APLICADAS AOS DISCENTES PARTICIPANTES DA OFICINA DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA DE CONTOS COMO UMA DAS PROPOSTAS DE SONDAGEM INICIAL.

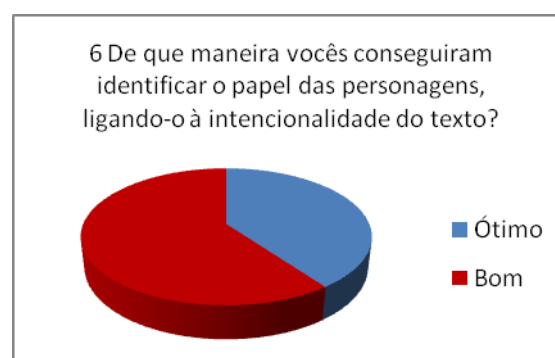
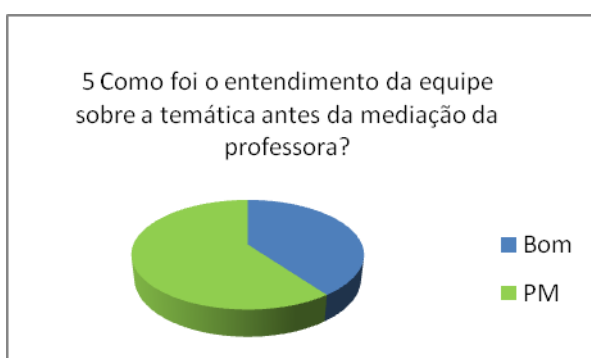
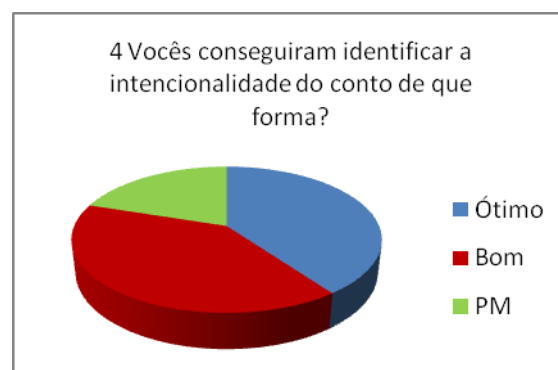
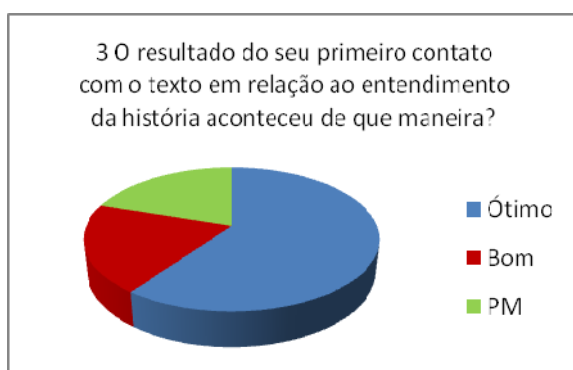
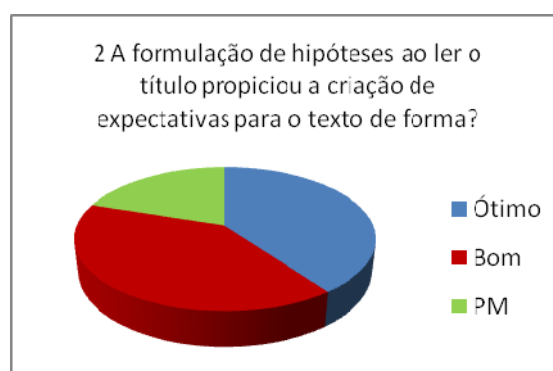
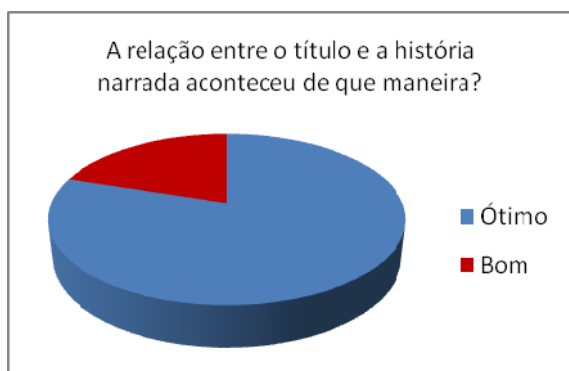




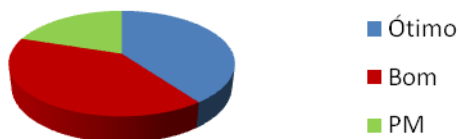
APÊNDICE C

Autoavaliação Discente

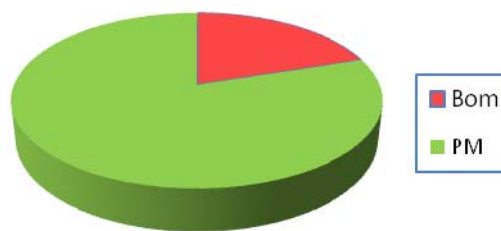
ILUSTRAÇÃO GRÁFICA DOS RESULTADOS OBTIDOS NA AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE SOBRE A OFICINA DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA DE CONTOS



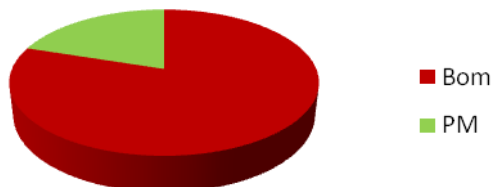
7 De que forma vocês perceberam a relação entre a descrição do ambiente e dos elementos que o constituem e o perfil psicológico da personagem protagonista do conto?



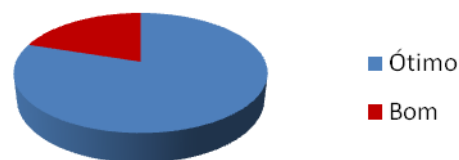
8 Como foi a compreensão dos tipos de diálogos presentes no conto?



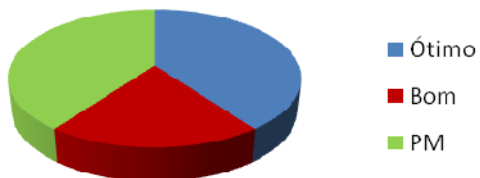
9 Como foi a identificação do momento em que o narrador cede a voz às outras personagens, sem as marcas como aspas e travessões?



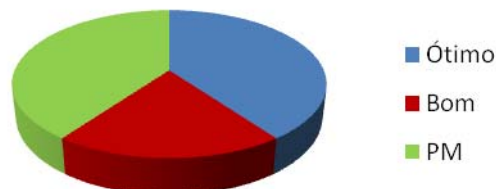
10 Como foi a compreensão da importância da construção dos diálogos e da maneira como eles foram materializados no texto para a intenção que a história defende?



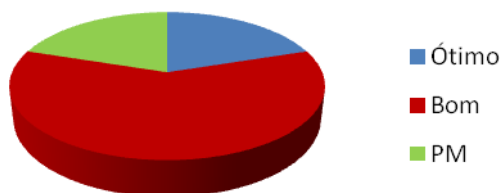
11 Como foi o entendimento da estratégia de focalização escolhida pelo narrador para construir a ambiência da história?



12 De que maneira a equipe conseguiu construir sentidos para o texto que não estão expressos explicitamente no conto?



13 De que forma a equipe identificou a linguagem literária utilizada no conto, por meio do trabalho do autor com as palavras?



ANEXOS

ANEXO A

Mensagem Docente

Mensagem original**De:** ireneg <ireneg@bol.com.br>**Para:** marciakraemer@uol.com.br**Assunto:** Justificativa da escolha do gênero conto**Enviada:** 29/08/2008 21:07

Oi, Márcia

Fiquei muito satisfeita com o grupo e, principalmente, com a sua disponibilidade e incentivo. Tenho certeza de que faremos um bom trabalho!

Optei pelo *conto* por tratar-se, primeiramente, de um texto literário (A literatura sempre me encantou!); em segundo lugar, por ser uma narrativa relativamente curta, atrai o nosso leitor adolescente tão habituado à velocidade com que recebe variadas informações, seja pela Internet ou por outros meios de comunicação. Um outro aspecto que considero relevante é o de que, dentre os gêneros da esfera literária, o conto me parece mais propício ao trabalho a que nos propomos neste projeto, pois no conto sempre "algo acontece" e importa muito como isso se dá numa narrativa condensada que articula eventos e personagens.

Cereja (2005) ressalta que o texto literário é também discurso e linguagem, por isso, esta se apresenta como uma oportunidade de enfatizar não somente a dimensão estética, mas também a dimensão lingüística do texto. Assim, seus sentidos podem ser desvelados por meio de uma análise que contribua para que o estudante compreenda o funcionamento da língua e perceba de que forma os recursos lingüístico-enunciativos conferem significado ao texto.

Uma última razão, talvez ainda pouco clara para mim, é o desejo de escrever, quem sabe... *Contos...*

Um grande abraço e até nosso próximo encontro!!

ANEXO B

Coleção Lygia Fagundes Telles

1 VENHA VER O PÔR-DO-SOL E OUTROS CONTOS

Os contos deste livro retratam situações insólitas em que o dramático e o fantástico se misturam, alterando o cotidiano de pessoas comuns. Revelando a profundidade da alma humana, eles vão mexer com as emoções do leitor, fazendo-o refletir sobre a magia que se esconde nos detalhes do dia a dia.

- 1.1 Editora:** Ática
1.2 Autor: Lygia Fagundes Telles
1.3 ISBN: 9788508108015
1.4 Origem: Nacional
1.5 Ano: 2007
1.6 Edição: 20
1.7 Número de páginas: 103
1.8 Acabamento: Brochura
1.9 Formato: Médio
1.10 Fonte: Editora Ática. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/Sitepages/Obra.aspx?cdObra=2981&Exec=1>>. Acesso em: 10 out. 2012.



2 OITO CONTOS DE AMOR

Por meio da temática amorosa, a autora descreve detalhadamente a alma de suas personagens. Dor, alegria, paixão, amargura, desejo e solidão misturam-se e revelam-se na perplexidade e no encantamento próprios do amor.

- 2.1 Editora:** Ática
2.2 Autor: Lygia Fagundes Telles
2.3 ISBN: 9788508107995
2.4 Origem: Nacional
2.5 Ano: 2007
2.6 Edição: 5
2.7 Número de páginas: 103
2.8 Acabamento: Brochura
2.9 Formato: Médio
2.10 Fonte: Editora Ática. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/Sitepages/Obra.aspx?cdObra=2980&Exec=1>>. Acesso em: 10 out. 2012.



ANEXO C

Diário de Prática Docente I

OFICINA DE LEITURA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DO GÊNERO DISCURSIVO CONTO

PARECER FINAL - 2º SEMESTRE - 2010

Dada sua dimensão reduzida, o conto constitui-se um gênero de boa aceitação entre os adolescentes, tão acostumados à velocidade com que recebem variadas informações, seja pela Internet ou por outros meios de comunicação. Ainda que o conto, por sua clareza e brevidade, preencha os requisitos que atendem as expectativas do leitor adolescente no tocante ao tempo despendido para a leitura, observa-se que há uma crescente perda de interesse pelo texto quando este é retomado para uma análise mais profunda dos elementos que o compõem e dos mecanismos empregados pelo autor para a criação dos efeitos de sentido.

Embora a Oficina apresente como proposta a leitura de contos selecionados de cinco autores situados em contextos distintos, a saber, João Guimarães Rosa, Murilo Rubião, José J. Veiga, Lygia Fagundes Telles e Jorge Luis Borges, sua aplicação restringiu-se ao conto de Murilo Rubião (*Os dragões*), de Lygia Fagundes Telles (*O noivo*) e de Jorge Luis Borges (*Tema do traidor e do herói*).

Em virtude de diversos fatores como: a pouca receptividade ao estudo e à análise do texto literário, a adequação às atividades programadas pelo colégio, o tempo reduzido para a aplicação da Oficina, as dificuldades com a autorização dos responsáveis para a cessão de imagens e a resistência às disciplinas do Bloco I, que requerem mais leitura (o colégio trabalha com disciplinas em blocos; a disciplina de Língua Portuguesa pertence ao Bloco I, juntamente com Filosofia, Inglês, Ed. Física, História e Biologia), cada conto foi abordado em turmas diferentes (uma de segunda série e duas de terceira) interferindo, assim, nos resultados, visto que não houve uma progressão nos conteúdos articulados, a partir da sequência dos módulos previstos.

As estratégias de pré-leitura, nos três módulos trabalhados, evidenciam a atenção que se deve conferir a essa etapa, a qual propicia uma predisposição - observada nas três turmas de aplicação - para a leitura individual. De extrema importância também são as questões de pós-leitura, em que ocorre o confronto entre a vivência do estudante e o "estranhamento" provocado pela quebra de expectativas, levando-o a questionar o cotidiano e a buscar suporte teórico que explique essa nova realidade expressa pelo texto.

Todavia, em seu conjunto, as atividades elaboradas, ao contemplarem as dimensões sócio-histórica, temática, composicional e estilística concernentes à discursividade do texto, demandam bastante tempo, o que desmotiva o estudante, mais especificamente da segunda série, a retomar a leitura na busca das marcas linguísticas que confirmem ou não hipóteses dos sentidos que lhe foram atribuídos.

No que tange à bivalocalização, é alarmante a dificuldade que muitos estudantes manifestam na compreensão dos sentidos do texto por meio das vozes identificadas nos processos intertextual, interdiscursivo e intratextual, pois muitos dos mecanismos linguísticos como discurso direto, discurso indireto, negação, aspas, metadiscurso do narrador, discurso indireto livre, ironia, entre outros, ainda não foram internalizados. Compreender os sentidos da obra literária, a partir desses mecanismos, exige pesquisa, estudo, postura reflexiva, articulação entre a gramática sistematizada e o processo discursivo, o que aumenta ainda mais a resistência dos adolescentes em retornar à leitura para a análise dos sentidos e da construção da narrativa.

Depreende-se, a partir dessas considerações, a relevância dessa proposta no tocante à abordagem da leitura do texto literário, tendo em vista os referenciais de construção de sentido, via análise linguística de seus recursos estilísticos. Esta é, pois, uma possibilidade que se apresenta para o professor de Língua Portuguesa de escolas de nível médio de contemplar a leitura de textos da esfera literária nas dimensões estética, temática, composicional e linguística. No entanto, para que o estudante esteja sempre motivado para a retomada da leitura, é preciso limitar os conteúdos a serem abordados em cada uma, priorizando alguns aspectos concernentes ao processo discursivo. Esta também pode ser uma boa oportunidade de ampliação do repertório de leitura dos estudantes, uma vez que para isso

se faz necessário o trabalho com maior variedade de textos de um gênero discursivo.

Rolândia, 20 de dezembro de 2010.



Irene Gomes Martins⁷¹

⁷¹ Professora do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, Rolândia, SEED-Paraná.

ANEXO D

Diário de Prática Docente II

OFICINA LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA DO GÊNERO CONTO.

PARECER FINAL – 1º SEMESTRE - 2012

Público alvo: 2ª Série do Ensino Médio, período da manhã, 27 alunos.

Período de realização: Jun./jul. 2011.

1 CONTO OS DRAGÕES, DE MURILO RUBIÃO.

1.1 CONSTATAÇÕES E RESULTADOS:

- a) Conhecimento superficial da figura do dragão, bem como de sua simbologia em algumas culturas; restrito apenas à produção cinematográfica “Coração de dragão”.
- b) Murilo Rubião é autor desconhecido por todos. Acredita-se que seja pelo fato de seus textos serem pouco contemplados nos livros didáticos.
- c) Literatura é apenas entretenimento; aguça a imaginação.
- d) Fantástico é a presença de criaturas irreais em textos e filmes, daí terem chegado à conclusão sobre o tipo de conto lido.
- e) Noção precária do gênero conto.
- f) Leitura da literatura como conhecimento apenas necessário para a aprovação no vestibular.
- g) Identificação de temáticas como: a chegada dos dragões à cidade, bebedeira.
- h) Leitura superficial, sem o estabelecimento de relações entre o texto e outros fatos.
- i) Percepção ingênua diante dos sentidos dos textos.

1.2 AÇÕES REALIZADAS

- a) Pesquisa da origem da palavra dragão e de sua simbologia nas diversas culturas.
- b) Pesquisa do texto bíblico que compõe a epígrafe, bem como o contexto em que se insere.
- c) Pesquisa da biografia do autor e de seu estilo.
- d) Pesquisa sobre literatura fantástica.
- e) Leitura do conto (sugestão dada por mim) O pirotécnico Zacarias.
- f) Leitura do conto Os dragões (leitura oral pelos alunos como sugestão dada por eles)
- g) Condução dos alunos a inferências relacionadas à temática e à extrapolação dos sentidos do texto; às marcas linguístico-enunciativas; aos recursos metafóricos e irônicos reveladores das vozes presentes.

1.3 ATIVIDADES PROPOSTAS

1.3.1 Questões de pré-leitura

- a) Antes de lermos o conto, detendo-nos apenas no título, a que a palavra *dragão* remete?
- b) Você já leu algum livro que falasse sobre dragões ou assistiu a filmes que tratassem do tema?
- c) Qual deles chamou sua atenção ou o surpreendeu por tratar desses seres fantásticos e sempre tão temidos?
- d) Você conhece algum gênero que trate de seres e de situações imaginárias ou fora do comum? Se houver algum, exemplifique com obras e algumas das características que lhe são evidentes como tipos de personagens e de cenários.

1.3.2 Questões de leitura

- a) Depois de ler o conto, reflita sobre o que você sempre ouviu a respeito dos dragões e o que aparece no texto. (Pesquisa)

- b) O conto pode ser caracterizado como sendo de que tipo? Amor? Terror? Mistério? Fantástico? Justifique-se. (Apresentação da pesquisa)
- c) Quais elementos podem ser encontrados no conto para que possamos denominá-lo uma narrativa fantástica? Aponte-os com exemplos do texto.
- d) As personagens draconianas no texto são muito humanas, muito mortais, nada tem a ver com seus antepassados. No início da narrativa, apesar do pavor que causavam na população da vila, o texto diz que eles têm aparência dócil e meiga, mas mesmo assim são classificados como monstros comparáveis a lobisomens ou mulas-sem-cabeça. Qual(is) poderia(m) ser a(s) temática(s) do conto, agora que já discutimos sobre “os dragões”?

1.3.2.1 Contexto de produção

Pesquisa sobre Murilo Rubião:

- a) Você já leu outros contos de Murilo Rubião? Em que este conto aproxima-se ou afasta-se de outros desse autor ou mesmo de outros autores?
- b) Qual a possível intencionalidade/objetivo deste conto?
- c) Em que meios culturais você considera que este texto circula?
- d) Em que contexto histórico está inserido o autor e como isso se reflete no texto? (Pesquisa)
- e) As situações que acontecem no conto lembram alguma outra que já aconteceu historicamente no Brasil ou em outros países?

1.3.2.2 Problematização

- a) Qual o principal objetivo do gênero conto? Você considera que o conto *Os Dragões* consegue atingir o objetivo a que se propõe? Justifique sua resposta.
- b) Você considera que há diferenças muito grandes entre metáfora e ironia, considerando as figuras de linguagem presentes em alguns textos literários? Um tipo desabilita o outro ou podemos ter vários desses recursos em um mesmo texto com propósitos diferentes? Justifique sua resposta.
- c) Você considera importante estudar as diferentes formas de recursos linguísticos, como as figuras de linguagem ou os tipos de discurso, para desenvolver sua habilidade de escrita ou entender melhor o que se lê? Justifique sua resposta.

1.3.2.3 Construção composicional

- a) Como você percebe a estrutura do texto? A narrativa é clara? Ela é linear, com começo, meio e fim? Essa estrutura (tamanho do texto, tipo de linguagem etc.) parece-se com a de outros textos que você já leu? Descreva quais as características semelhantes e, caso o texto destaque-se por pontos evidentes, quais são? Justifique e comprove sua resposta.
- b) De que forma a voz da personagem (ou das personagens) é materializada no texto? Ou melhor. Como percebemos a opinião das personagens, seus sentimentos, pensamentos?
- c) Você percebe que o conto está ou pode ser dividido em algumas partes? Como poderíamos resumir cada uma delas, em relação ao que acontece na história, em algumas linhas?
- d) Qual é o tempo da narrativa? Ele é cronológico ou psicológico? Linear ou não-linear? Exemplifique. Qual a função dele dentro do conto de Murilo Rubião?
- e) Identifique outros elementos narrativos presentes no conto como personagens, espaço, clímax (se houver), entre outros.
- f) O texto de Rubião é uma narrativa fantástica ou insólita. Você reconhece uma indicação precisa da época em que os fatos acontecem? Por quê?
- g) Onde você acha que a história acontece? Justifique sua resposta.
- h) Em narrativas fantásticas, a descrição do lugar no qual ocorre a história é importante para que o leitor / ouvinte compreenda o acontecido? Justifique sua resposta.
- i) No texto lido, o narrador participa da história ou somente conta a história?
- j) Qual o sentido em se usar a epígrafe no início do conto? Há um propósito ou não? Justifique.

k)(Apresentação da pesquisa)

1.3.2.4 Trabalho com arranjo textual e marcas linguístico-enunciativas

- a) Como já percebemos em nossas discussões, há muitos recursos linguísticos que mostram as diferentes vozes no texto. Percebemos que o conto está repleto de **adjetivações** que caracterizam personagens, situações e o próprio cenário. Essas adjetivações, inclusive, caracterizam a essência da **figura de estilo** (ou de linguagem) **metáfora**, mesmo que apareça de forma indireta no texto. Diante disso, faça o levantamento das metáforas presentes no texto, verificando quais as classes de palavras que são mais utilizadas na sua composição.
- b) Podemos afirmar, ainda, que o conto nos revela **intertextualidade** como discurso que reflete a voz do autor, embora não se deva confundi-lo com narrador do texto. Essa intertextualidade pode aparecer por meio da **similitude** do comportamento draconiano no conto e a sociedade humana, ou seja, o surgimento dos dragões causa constrangimentos, porque os animais humanizam-se, morrem ou degradam-se por meio da escolha dos dragões para tratar de conflitos e das angústias da humanidade. Mostre que trechos do texto apresentam essas características e quais as estratégias de escrita para mostrar isso ao leitor.
- c) O autor utiliza-se de muitos adjetivos pouco usuais durante a história. Identifique alguns deles e defina-os com suas palavras.
- d) No trecho: “Ao se arrepender de seu erro, a polêmica já se alastrara e o velho gramático negava-lhes a qualidade de dragões, “coisa asiática, de importação europeia”. O que o narrador quis dizer com “coisa asiática, de importação europeia”?
- e) Como Murilo Rubião constrói a figura de uma sociedade marcada pelas diferenças? Procure frases ou trechos no conto que possam justificar sua resposta.
- f) Que recursos expressivos (figuras de linguagem) o autor empregou para fazer críticas diretas ou mesmo indiretas ao homem, ao meio social ou ao político? Explique como o emprego dessas figuras se relaciona às temáticas do texto.

1.3.2.5 Catarse

- a) Que características de um texto nos permitem denominá-lo conto?
- b) Como se apresentam as figuras de linguagem no texto e qual a sua contribuição para a construção da história? Explique e exemplifique.
- c) Procure, agora, definir metáfora e ironia com suas palavras?
- d) Por que é importante conhecer os recursos linguísticos presentes em um texto? Eles podem ser facilmente aplicados? Justifique.
- e) Por que podemos dizer que o conto pertence ao gênero do fantástico ou do insólito?

2 CONTO O NOIVO, DE LYGIA FAGUNDES TELLES.

2.1 CONSTATAÇÃO E RESULTADOS

- a) Pouca ou nenhuma resistência à leitura.
- b) Percepção da diferença de estratégia empregada pelo autor em comparação com o primeiro conto lido.
- c) Uso do conhecimento prévio referente às estratégias de discurso (direto, indireto e indireto livre).
- d) Estranhamento quanto ao desfecho do conto.

2.2 AÇÕES REALIZADAS

- a) Comentários sobre a temática do conto, com o auxílio de slides.
- b) Pesquisa sobre a simbologia dos elementos que envolvem a cerimônia de casamento.
- c) Leitura oral do conto (solicitada pelos alunos).
- d) Conversa sobre quebra de expectativas.
- e) Identificação de estratégias de discurso empregadas pela autora, bem como os

- efeitos que produzem nos sentidos do texto (oralmente e por escrito).
- f) Explicação e aprofundamento das estratégias de discurso – inclusive sobre suas variantes-, bem como das marcas linguísticas que os compõem.

2.3 ATIVIDADES PROPOSTAS

- a) Identifique, no conto *O noivo*, os discursos direto, indireto e indireto livre, observando as marcas linguísticas desses discursos.
- b) Com que intencionalidade cada discurso é usado? Quais os efeitos de sentido que esses procedimentos podem causar no leitor?

2.4 CATARSE

- a) Produza um conto, em grupo, com a temática do insólito e com o estilo do realismo-fantástico, enfatizando, na construção composicional, o discurso indireto-livre e as escolhas léxico-gramaticais que dão suporte a essa intencionalidade.

3 CONTO *TEMA DO TRAIADOR E DO HERÓI*, DE JORGE LUIS BORGES.

3.1 CONSTATAÇÕES E RESULTADOS

- a) Intertextos desconhecidos pelos alunos, salvo o nome de Shakespeare associado a *Romeu e Julieta*.
- b) Consolidação do hábito de leitura em sala de aula com a supervisão do professor.
- c) Identificação de narrativa primária e secundária.

3.2 AÇÕES REALIZADAS

- a) Exibição de cenas da produção cinematográfica *Júlio César* (1970), dirigida por Joseph L. Mankiewicz
- b) Contato com o conto *O homem invisível*, de Chesterton, em formato de um enigma.
- c) Leitura e contextualização dos versos de Yeats, que compõem a epígrafe.

3.3 ATIVIDADES PROPOSTAS

- a) Proposta de discussão oral em torno do conteúdo temático e construção composicional do conto.

3.4 CATARSE

- b) Como biógrafo, ao silenciar as descobertas, que posição Ryan assume diante da sociedade e da História?
- c) Comente a razão pela qual o leitor do conto de Borges tem de mobilizar seu universo de conhecimento – histórico, literário, filosófico – para perceber a relação de causa e efeito que os fatos mantêm entre si.
- d) Quais foram as verdadeiras intenções do grupo de conspiradores?
- e) Kilpatrick é traidor ou herói? Justifique.
- f) Você, leitor, como parte de uma História que se constrói a cada dia, percebe se há falsos heróis no poder? Se há, aponte quais são e como se sente diante da manipulação dos fatos por eles?

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS

Acredita-se que grande parte dos resultados satisfatórios alcançados em discussões orais e escritas, no decorrer do trabalho de leitura dos contos, deve-se ao fato de a turma ser considerada uma das melhores do colégio no tocante à participação em sala de aula, à receptividade e à abertura a novas propostas, ao gosto pelas atividades que aguçam o intelecto. Assim, diante desse perfil, foi possível aplicar as atividades propostas para o conto de Murilo Rubião quase em sua totalidade; para o conto de Lygia Fagundes Telles, optou-se mais pela oralidade e algumas questões de análise no próprio texto; já o conto de Jorge Luis

Borges, por razões ligadas ao tempo reduzido e por se tratar das últimas aulas do semestre, foi abordada mais na oralidade, por meio da exploração dos intertextos.

Rolândia, 30 de julho de 2011.



Irene Gomes Martins⁷²

⁷² Professora do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, Rolândia, SEED-Paraná.

ANEXO E

Diário de Prática Docente III

OFICINA LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA DO GÊNERO CONTO.

Escola Estadual Prof. Francisco Villanueva
Professora Irene Gomes Martins
Disciplina de Língua Portuguesa
2ª Série – Ensino Médio
Período de abril a julho de 2012

Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012

Análise dos conteúdos mobilizados: Oficina

Estive lendo os roteiros de estudo dos contos e, pela experiência que tenho em relação à necessidade de fixar os conteúdos e pelo conhecimento da experiência de leitura de textos literários de nossos alunos, penso que para obtermos resultados mais satisfatórios o melhor é trabalharmos só com Lygia. Relendo o conto *As cerejas*, estive pensando se não seria melhor estudarmos esse conto depois de *Venha ver o pôr-do-sol*, não que ele seja mais fácil que *O noivo*, mas pela temática que é mais atrativa para o adolescente. Quanto ao roteiro, por ser extenso, talvez fosse o caso de trabalharmos com apresentação de seminário. Para isso, poderíamos fornecer mais material escrito para os grupos se aprofundarem no objeto de seu estudo (espaço, personagens, recursos expressivos, estratégias discursivas...). Também precisamos repensar alguns questionamentos, pois da forma como estão estruturados não são claros para o aluno, uma vez que (acredito) ele não domina o conteúdo nem todo o vocabulário.guardo suas considerações.

Quinta-feira, 26 de janeiro de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Oficina

Você tem razão, vamos deixar na sequência que tínhamos pensado, mesmo porque já temos o roteiro pronto. Por ora, estou com problemas no meu computador, mas assim que puder, envio as questões que acho pertinente serem reformuladas, principalmente no roteiro do primeiro conto. Vou estudar as questões do conto *O noivo* para ver o que é possível transformar em atividade lúdica (é uma excelente ideia a de trabalharmos assim o segundo conto).

Sexta-feira, 3 de fevereiro de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Oficina

Vou fazer uma leitura mais atenta, mas num primeiro momento, parece-me que as atividades dão conta de uma parte da análise. Envio-lhe o roteiro com os comentários que fiz em algumas questões; não modifiquei nada ainda, pois quero ver o que acha.

Segunda-feira, 6 de fevereiro de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Oficina

[...] quero justamente evitar mediação na sondagem inicial. Eles têm muita dificuldade em entender enunciados mais complexos, poderíamos nomear os tipos de discurso, sem dar maiores explicações, por exemplo.

Terça-feira, 6 de março de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Oficina

Tivemos um contratempo (problemas com os impressos às vésperas da aplicação) e tive de protelar o início. Tentei resolver o problema na quarta à noite e até na quinta de madrugada, pois os alunos já sabiam que trabalharíamos nas duas aulas da quinta, mas não consegui e tive de mudar o cronograma às pressas para não chegar à escola sem algo previsto (inclusive avaliação; por isso não iniciei nesta semana).

Iniciarei na segunda quinzena porque na próxima semana o trabalho ficaria fragmentado, uma vez que haverá paralisação nacional dos professores justamente na quinta, sem contar que faltarei um dia para levar minha filha ao médico.

Resolvi trabalhar em todas as aulas até o encerramento da oficina, já que as atividades propostas são bem dinâmicas.

Segunda-feira, 19 de março de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Aplicação da oficina- Questões socioculturais

Apliquei as questões socioculturais no dia 16 de março. Primeiramente, para que os resultados não fossem camuflados pelo desconhecimento que a turma manifestou em relação à materialização do gênero conto, mostrei a eles alguns livros de contos como *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles, e uma coletânea de contos em que figura *Passeio noturno*, de Rubem Fonseca.

Impressões:

A turma ficou atenta diante da exposição dos livros de contos e houve empenho por parte da maioria em responder às questões socioculturais. Em virtude das dúvidas surgidas, cada questão ia sendo lida e respondida imediatamente por toda a turma.

PS: Só para complementar, além do desconhecimento a respeito do texto literário em si, percebi, enquanto respondiam às questões, um certo descaso no tocante à fruição literária.

Segunda-feira, 19 de março de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Formação reflexiva do professor

Talvez nos preocupemos um pouco exageradamente com os resultados porque somos professores e queremos que a aprendizagem aconteça. Mas é bom saber que no tocante a sua pesquisa isso não se encontra em primeiro plano.

Quarta-feira, 21 de março de 2012 (05:27)

Análise dos conteúdos mobilizados: Leitura do conto

Ontem fizemos a leitura oral dramatizada (três voluntários interpretaram o narrador, Ricardo e Raquel). Essa estratégia provocou o efeito de proximidade com as personagens e com o cenário descrito, envolvendo a turma numa atmosfera de expectativa e suspense. Ao final, o que não me surpreende, acreditaram que o conto tivesse continuidade. A partir daí, iniciamos uma discussão em torno das várias possibilidades de encerramento, o que de certa forma revelou a ingenuidade de alguns ao acreditarem que Ricardo fosse um ser imortal e de que sua família estaria sepultada naquele cemitério realmente. Foi uma aula agradável!

Quarta-feira, 21 de março de 2012 (16:22)

Análise dos conteúdos mobilizados: Leitura do conto

Iniciamos a aula de hoje, 21 de março, com a formação dos grupos para a realização das atividades propostas no **Roteiro de leitura e de análise do conto**. O trabalho se concentrou nas atividades do tópico **Situação de produção e temática do conto**. Mais uma vez a turma se mostrou bastante receptiva e concentrada nas atividades. Houve uma certa dificuldade na interpretação dos

enunciados (ou um possível medo de errar) por parte de alguns grupos; contudo isso não prejudicou os trabalhos.

Domingo, 25 de março de 2012

Análise dos conteúdos mobilizados: Análise do conto

A turma trabalhou na quinta, 22 de março, com as atividades de organização composicional e estilo do conto. Tive a impressão de que as atividades se tornaram cansativas pelo fato de quererem resolvê-las sem ler os enunciados. Os questionamentos foram cessando, o que me deu a impressão de que tinham perdido o interesse de responder acertadamente. Na sexta, apenas metade da turma (grupos que não haviam terminado) trabalhou uma parte da aula. Amanhã retomarei a análise com os alunos, apenas com o conto em mãos e não mais com as questões, numa espécie de roda de conversa. Farei a gravação.

Segunda-feira, 26 de março de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Roda de conversa sobre o conto

A aula de hoje não foi das melhores, pretendia estabelecer um diálogo sobre o conto uma vez que a turma já estava familiarizada com a trama; no entanto, como você irá perceber na gravação, falei praticamente o tempo todo sozinha, sem uma reação positiva da turma. Foi, inclusive, constrangedor para mim. Evitei a sequência do roteiro de leitura para não parecer uma correção, mas não surtiu efeito. Amanhã pretendo retomar algumas questões e dar o feedback para não cansar mais.

Terça-feira, 27 de março de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Roda de conversa sobre o conto

Na verdade não sei exatamente [o que aconteceu]. Há várias possibilidades: o cansaço demonstrado por eles, nas últimas aulas, em relação às atividades propostas, o fato de alguns alunos mais participativos não estarem presentes na aula, ou talvez a estratégia que empreguei. Hoje a aula foi mais produtiva. Retomei as estratégias de discurso e os efeitos de sentido produzidos, com a atividade proposta no roteiro; dei o feedback enfatizando a importância de eles conhecerem as estratégias de construção da narrativa, empregadas por Lygia. Quando solicitei que fizessem uma avaliação do roteiro de atividades, alguns alunos afirmaram ter sido um pouco extenso, mas estão confiantes de que adquiriram conhecimento para as leituras subsequentes. Conversamos animadamente sobre os elementos simbólicos presentes numa cerimônia de casamento e sobre as expectativas em relação à leitura do próximo conto.

Domingo, 1 de abril de 2012

Análise dos conteúdos mobilizados: Roda de conversa sobre o conto

As anotações são referentes sobre as aulas de 29 e 30 de março, as quais transcrevo neste e-mail: 29/03 - leitura do conto realizada oralmente por alguns alunos. Como já tínhamos conversado na aula de terça-feira (27) sobre as expectativas em torno da leitura do conto, a turma foi bastante receptiva à leitura e, mais uma vez, se surpreendeu com o final em aberto (penso que seja uma questão de tempo para que eles se habituem a compreender contos em que o autor lança mão dessa estratégia). Na sexta (30), eu tencionava trabalhar, oralmente, e depois na escrita, com as questões relacionadas ao conteúdo temático e de construção composicional; no entanto, deixei-os resolvendo as atividades em grupo, pois eu não me sentia muito bem nessa manhã. Observei empenho por parte de 80% da turma; muitos que não conseguiram terminar as atividades solicitadas pediram para levar o material para casa a fim de concluí-las. Percebo compromisso por parte desses últimos. Em geral, penso que o trabalho dessa última semana tenha ficado fragmentado em virtude do grande número de alunos faltantes, entre as causas, os jogos escolares - para os quais não foram oficialmente dispensados. Por uma questão de tempo e de sequência nas atividades eu não podia substituir por outras.

Terça-feira, 3 de abril de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Aula de segunda (02/04)

Na aula do dia 02/04, meu objetivo era o de corrigir as questões da última aula e, logo em seguida, analisar com eles trechos da narrativa, retomando os discursos direto e indireto e introduzindo o indireto livre. A aula foi tumultuada, grande parte dos alunos demonstrou desinteresse. Acredito que a retomada do conteúdo temático do conto, em cada aula, já tenha cansado e que essas questões, quando há a participação da turma, podem ser trabalhadas apenas oralmente.

Quarta-feira, 4 de abril de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Aula de segunda (02/04)

Ainda não iniciei os jogos, talvez inicie esta manhã. Ontem adotei a estratégia de atividade individual para evitar conversas paralelas. Analisamos (terminaremos hoje) em alguns trechos do conto a presença dos tipos de discurso (direto, indireto, preparado, substituído, indireto livre). Os alunos que comumente participam da aula, seja com contribuições para a discussão, seja apenas na realização dos exercícios, estão, aparentemente, acompanhando o raciocínio.

P.S. Estou gravando

Sexta-feira, 6 de abril de 2012 .

Análise dos conteúdos mobilizados: Aula de Quarta (04/04)

Tive as melhores impressões da aula de quarta (04/04). Embora mais curta em virtude das comemorações de Páscoa, a aula foi bastante produtiva. Faltou o feedback para a atividade, que darei na segunda, dependendo da turma, que poderá estar mais agitada depois do feriado. Alguns alunos já questionaram se há uma intencionalidade da autora ao empregar essas estratégias discursivas, pena que não houve tempo suficiente para podermos discutir.

Terça-feira, 10 de abril de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Aula de 09/04

Como imaginei, ontem não pude retomar os efeitos de sentido produzidos pelas estratégias de dizer adotadas pela autora do conto; trabalhei o Cruzadox e notei que é difícil identificar os tempos verbais porque lhes faltam conhecimentos básicos a respeito dessa categoria gramatical. Hoje retomarei com eles até mesmo porque ontem tive de cobrir uma falta de professor em outra turma e não pude orientá-los melhor.

Quarta-feira, 11 de abril de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Atividade com *As cerejas*

Estou revendo a minha decisão de avaliar com o conto *As cerejas*, tive de deixar a adaptação para depois, pois outras necessidades surgiram, inclusive em relação ao conto *O noivo*. Amanhã aplicarei uma atividade de recorte e colagem referente aos tipos de discurso e aproveitarei como parte de uma avaliação. [...]

Quanto às aulas de ontem e de hoje, foram mais tranquilas, a turma concluiu tanto o Cruzadox quanto as palavras cruzadas com maior empenho. Só ontem tive um problema com alguns alunos que chegaram atrasados e foram retirados arbitrariamente pelo supervisor e depois trazidos à sala. Hoje não consegui destravar o MP5, por isso não gravei. A turma conseguiu resolver a cruzada sem dificuldades, o que me deixou bastante satisfeita.

Sábado, 21 de abril de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Aplicação da oficina

Em primeiro lugar, quanto à avaliação que apliquei, talvez não seja apropriada para anexarmos à

oficina, pois é parte de um provão aplicado pelo governo (não me lembro se da esfera estadual ou federal), com apenas algumas adaptações feitas por mim. Mas é possível inserirmos a avaliação de recuperação paralela, realizada com o conto *O noivo*.

Quanto a alterarmos as atividades finais da oficina, poderíamos, sim, trabalhar com outros contos de Lygia, em grupos, e socializá-los por meio de seminários. Para esse trabalho, eu sugiro que incluamos o conto *As cerejas*.

Eles poderão socializar com a outra turma de segunda série e até com turmas de outras séries que estiverem estudando Português este semestre. Se você concordar, posso falar com eles já na semana que vem.

Segunda-feira, 23 de abril de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Catarse e prática final dos conteúdos

Podemos, então, aplicar aquilo que já planejamos numa das primeiras versões da oficina: a leitura de outros contos de temática intimista, até mesmo de outros autores (sugiro além de *As cerejas*, *A caçada* de Lygia, contos de Clarice Lispector), pois outro dia uma aluna, da outra turma, me perguntou se só havia Lygia Fagundes Telles. Há uns três anos, meus alunos de terceiro ano apresentaram alguns contos de *Seminário dos ratos* por meio de slides e chegamos a apresentar em outras turmas. É uma boa estratégia para se apresentar um seminário sobre contos. Poderíamos elaborar um roteiro para orientar as apresentações.

Encerrei os trabalhos com o conto *O noivo* na última quinta-feira, dia 19, na aula anterior à avaliação de recuperação. Meu objetivo foi o de retomar as estratégias de dizer, suas marcas linguísticas, os efeitos de sentido produzidos e alguns aspectos do conto como enredo, tempo, temática. No entanto, quando iniciei dizendo que ia retomar os discursos e alguns aspectos do conto, uma aluna se rebelou dizendo que não havia sequência, uma vez que na aula anterior eu havia falado sobre verbos e já ia mudar de assunto. Na verdade, no dia anterior, ao **retomar** o conteúdo **verbos** (já havia falado sobre isso na atividade do cruzadox) procurei estabelecer, inicialmente, uma relação com o discurso do narrador e só então trabalhei o conceito e as flexões. O fato me deixou bastante consternada, a garota é uma espécie de líder na sala; embora tenha argumentado sobre as razões que me levaram a retomar o conto após termos iniciado o conteúdo sobre verbos, o grupo dela e mais outros dois demonstraram indiferença no decorrer de minha fala, o que, de certo modo, prejudicou a participação dos demais, tornando-se uma aula pouco produtiva.

Enfim, só depois de concluir o conteúdo sobre verbos é que retomarei a oficina, assim teremos um pouco mais de tempo para pensarmos e, quem sabe, até lá minhas boas relações com a líder tenham se restabelecido, pois eu percebo uma certa cobrança por parte da turma, influenciada por ela. Afinal, ser professor não é só transmitir o conhecimento científico, mas é uma atividade que envolve uma gama de dimensões, entre elas, a afetiva. Segue o áudio da aula.

Quarta-feira, 2 de maio de 2012 .

Análise dos conteúdos mobilizados: Preparação do seminário

Estou trabalhando no roteiro para iniciar com os alunos os preparativos do seminário. Na sexta vou fazer uma pesquisa no acervo da biblioteca e os livros com coletâneas de contos. Assim que concluir os conteúdos sobre verbos, retomarei a oficina. Estou aguardando também os resultados do pré-conselho (conhecerei na segunda) para reavaliar o que temos feito até agora.

Domingo, 6 de maio de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Preparação do seminário

O Ensino Médio funciona na parte da manhã e, quando eu estava trabalhando com a oficina, usava as seis aulas da semana. Eu não vejo o trabalho com os verbos como parte da oficina, pois é um conteúdo previsto para a série e o que fiz foi estabelecer uma ponte entre a oficina e o conteúdo sobre verbos. Eu até gravei a primeira aula em que fiz esta ligação, mas não consegui encontrar nos arquivos de áudio que eu passei para o computador. Vou dar mais uma verificada, acho importante.

A turma está mais receptiva, não há aquela atmosfera constrangedora, mas está cada vez mais apática em relação às propostas de atividades no dia a dia. Todos os professores estão reclamando, então, a apatia parece ter se tornado uma característica dos alunos. Em todos os bimestres, a supervisão entra na turma (sem a presença de um professor) e realiza o pré-conselho, uma espécie de momento em que os alunos elencam as atividades que favoreceram a aprendizagem e dão sugestões para futuras atividades. Ainda não consegui separar os livros na biblioteca, o tempo livre que eu tenho na escola se esvai sem que eu consiga fazer algo concreto, acredito que na segunda eu tenha mais tempo por ser o dia do conselho de classe do Ensino Médio.

Quarta-feira, 16 de maio de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Preparação do seminário

A turma não fez qualquer menção à oficina ou às atividades no Conselho. Como atividades que auxiliaram o processo de ensino e aprendizagem, citaram filme (aula de História), laboratório e seminário na aula de Biologia (por sinal, a prof. comentou que a turma deixou a desejar na apresentação de seminário). Já separei os grupos, selecionei os livros, sugeri alguns contos, mas parece que levaram em conta mais o título e/ou a extensão do que as minhas sugestões. Acho que consegui gravar a aula na sala antes de nos dirigirmos à biblioteca (sexta, dia 11/5). Lá, só um grupo se interessou em iniciar a leitura; alguns já retiraram os livros e outro já trocou de conto. Esperarei mais uns dias e então marcarei uma aula para esclarecer as dúvidas (pretendo gravar). Segunda (14/5) passei as orientações por escrito e ninguém reclamou após os esclarecimentos, isso é ótimo!

Quarta-feira, 23 de maio de 2012

Análise dos conteúdos mobilizados: Postura da turma frente ao Conselho de Classe

[...] a respeito da avaliação do conselho de classe, não me surpreendi por não mencionarem a oficina, pois para os alunos, geralmente, só filmes e seminários constituem-se como estratégias diversificadas. Vou reunir os grupos esta semana, pois tenho a impressão de que a maioria nem fez a leitura do conto para o seminário.

Domingo, 3 de junho de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Oficina

Trabalhei na sexta, 01/06, também com as variantes do discurso direto, na perspectiva de Bakhtin. Eles demonstraram compreensão, embora ainda confundissem os efeitos de sentido. Você me perguntou sobre o resultado da recuperação paralela com o conto "O noivo". Infelizmente, eu esperava resultados mais satisfatórios, uma vez que o conto foi trabalhado. Penso que talvez tenha faltado atenção e estudo, pois as notas dos alunos mais atentos e estudiosos foram boas. Estou enviando o áudio da aula em que os levei até a biblioteca e da última aula em que pude conversar com dois grupos. Choveu e a maioria não foi à escola. Meu objetivo era verificar o andamento da leitura e da análise. Sem mediação, ainda não conseguem perceber as sutilezas da linguagem de Lygia, mas percebo também que avançaram no nível de compreensão e de receptividade. Infelizmente, não tenho na íntegra a gravação da conversa com o segundo grupo, a bateria descarrega muito rápido. Já tinha preparado o roteiro de autoavaliação, mas vou fazer algumas alterações a partir do que você me enviou. Passarei o roteiro para os grupos ainda esta semana, pois acredito que possa orientar a apresentação.

Sexta-feira, 15 de junho de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Seminários

Iniciamos os seminários e acabamos por deixar livre o emprego da estratégia do slide. Decidi acatar o pedido de um grupo porque a nossa intenção na verdade é que façam a análise do conto. Ontem, 14/6, foi apresentado o conto As cerejas. Infelizmente, esperava mais do grupo pelo fato de que conversei com alguns integrantes no decorrer das aulas. Limitaram-se a ler as poucas linhas que escreveram, não houve organização e não falaram a mesma linguagem. Segundo percebi, apenas duas das meninas estavam mais afinadas com a leitura. Outro ponto importante e que terei de resolver é sobre a atitude de alguns meninos, sempre criando polêmicas, tumultuando. A

polêmica é algo bom, mas falta seriedade, ao que me parece. Como precisamos deixar registradas nossas impressões, o que eu sinto é que falhei em não reservar mais aulas para a preparação do seminário em sala, poderia ter exigido mais deles. Quanto a socializarem com a outra turma, estou pensando em selecionar alguns grupos em virtude da precariedade do tempo e da qualidade dos trabalhos.

Terça-feira, 19 de junho de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Seminários

Oi Márcia, a turma, como qualquer outra é bastante heterogênea. Ao que me parece, temos alunos nas várias fases. Na sexta (dia 15), um grupo apresentou o conto A chave com maior riqueza de detalhes, no entanto, mesmo com duas pessoas gravando, tivemos problemas com as gravações. Como vão apresentar na próxima segunda para a outra turma, faremos novamente as gravações. Ontem, o grupo de meu aluno polêmico (eu gosto dele, pois ele se mostra sem receio ao mesmo tempo em que cria pontos de debate, o que não acontece, geralmente, quando nem ele, nem a garota que apresentou o conto A chave e a outra do conto As cerejas não estão na sala). Você verá pelas gravações que ele iniciou polemizando, o que foi bom para a turma ficar atenta e construir coletivamente a análise. Já esperava por isso, embora tivesse uma ponta de esperança de que ele tivesse avançado um pouco mais, pois a leitura que ele apresentou foi fruto de uma leitura fragmentada, como percebi em nossa conversa na preparação do seminário (ele leu o início e o outro garoto leu o restante). Foi uma aula produtiva!

Terça-feira, 3 de julho de 2012.

Análise dos conteúdos mobilizados: Seminário

Quanto às apresentações, foram um tanto tumultuadas por estarmos na última semana de aula e, por essa razão, estarmos às voltas com atividades de recuperação. A sala onde foram apresentar estava um pouco mais agitada, mas durante as apresentações manteve-se, no geral, bastante atenta. O Mateus não aguentou e apresentou sua leitura, causando um certo tumulto a ponto de eu ter de interromper e dispensá-los sem uma conclusão mais precisa porque não havia mais atmosfera para isso. Os demais grupos (contos A chave e Crachá nos dentes) apresentaram-se timidamente, sem a dinamicidade das falas da primeira apresentação. (O que, de certa forma, é compreensível). O que eu notei nas apresentações é que os integrantes se detiveram mais no enredo que nos recursos empregados pela autora na produção de sentidos. Talvez eu mesma tenha sido influenciada pela agitação e preocupações de final de bimestre a ponto de não exigir um pouco mais deles. Os arquivos envio num outro e-mail depois, estou na escola agora.

Segunda-feira, 30 de julho de 2012.

Parecer final da oficina

O gênero conto, por sua extensão, permite um trabalho de resgate ou até de estímulo ao hábito da leitura literária ao mesmo tempo em que oferece a possibilidade de uma reflexão sobre os recursos linguístico-enunciativos e seus efeitos na produção de sentidos do texto. Sendo o conto um conteúdo previsto para a 2ª série do Ensino Médio, a *Oficina de leitura e de análise linguística do gênero discursivo conto* - fruto de estudos, de pesquisas, de oficinas elaboradas ao longo do projeto de *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e produção textual*, coordenado pela professora Dra. Alba Maria Perfeito, docente da Universidade Estadual de Londrina – apresenta-se como uma possibilidade de abordagem do gênero, atendendo à necessidade do professor no tocante à transposição da teoria para a prática.

Parte integrante das primeiras oficinas planejadas, os contos de Lygia Fagundes Telles sempre impactaram os estudantes pela forma como a escritora contemporânea capta, em especial, as nuances de cada instante de conflito interior experimentado por suas personagens, ou então, pela constatação de um final em aberto, exigindo do leitor uma interação com o texto, numa atitude responsiva. Por essa razão, selecionamos os contos *Venha ver o pôr-do-sol* e *O noivo* para estudo e análise em sala, nesta outra versão da Oficina.

Pelo viés das vozes bakhtinianas, nosso intuito foi o de levar o aluno a compreender a função social do texto na relação entre autor-texto-leitor e a intencionalidade dos contos, bem como

a reconhecer as estratégias discursivas que envolvem a construção do conto, a fim de perceber como a linguagem em uso materializa-se nesse gênero literário em específico.

Trabalhamos com alunos da 2ª série do Ensino Médio, na faixa etária de 15, 16 anos; grupo de trinta alunos, detentor de um repertório de leituras literárias bastante reduzido; restrito, em quase sua totalidade, a leituras obrigatórias (constatações observadas por meio do questionário sociocultural). Por se tratar de uma oficina, esclarecemos aos alunos os objetivos e os possíveis encaminhamentos, gerando expectativas a ponto de não encontrarmos resistência à leitura dos contos.

As atividades propostas versaram sobre a situação de produção e a temática, sobre a organização composicional do conto e estilo da autora; realizadas em grupo, favoreceram a integração entre os alunos e entre estes com o professor enquanto mediador do processo. Vale lembrar que a mediação se deu por meio de esclarecimentos, explanações no decorrer das atividades em grupo e após a realização das mesmas, numa síntese dos principais pontos discutidos. Em virtude dessa dinâmica de retomada, talvez, as aulas tenham ficado cansativas e, em consequência, tivemos de lidar com alunos desatentos, indiferentes, sem uma efetiva participação no momento de socializar o conteúdo discutido no grupo.

Contudo, de maneira geral, a receptividade foi boa, sobretudo na etapa da instrumentalização - análise da construção composicional, com a abordagem das estratégias de construção do processo discursivo da narrativa, identificação das marcas linguístico-enunciativas que demarcam as vozes presentes no texto. Nessa etapa, foram realizados exercícios de identificação das vozes e das marcas linguísticas de cada tipo de discurso materializado no texto, a fim de articular os recursos linguístico-enunciativos à produção de sentidos. Esse foi um processo complexo, exaustivo, em especial, no que se refere às estratégias de dizer empregadas pela autora e aos possíveis efeitos de sentido produzidos a partir da predominância de determinada estratégia de materialização das vozes no texto.

Para a fase denominada *catarse*, repensamos a proposta inicial da oficina e sugerimos um seminário de leitura de contos de Lygia Fagundes Telles. Na biblioteca, tiveram contato com antologias da autora e selecionaram os contos *Pomba Enamorada ou Uma história de amor*, *A chave*, *Crachá nos dentes*, *Natal na barca*, *As formigas* e *As cerejas*.

Embora a avaliação do processo nessa etapa - concretizada a partir da preparação e da realização do seminário de leitura de contos - tenha revelado, por parte dos alunos, pouca habilidade em relacionar as estratégias de construção do texto à produção de sentidos, percebemos que o trabalho de instrumentalização possibilitou a percepção das sutilezas do estilo de Lygia, concernente aos recursos empregados na demarcação das vozes.

Acreditamos que a oficina de contos, além de estimular uma atitude reflexiva diante dos recursos linguísticos empregados na construção dos sentidos do texto associados às marcas de estilo do autor, também tenha, de certa forma, despertado em nossos alunos a sensibilidade para perceber valores e ideias relacionadas às diversas áreas do conhecimento humano. Apesar de os momentos de leitura terem sido, em grande parte, determinados por nós, o seminário constituiu-se num dos pontos mais significativos da oficina, pois acreditamos que esta estratégia tenha favorecido a fruição estética do texto, a percepção do conto como resultado de produção humana e tenha servido de mote para uma reflexão mais profunda sobre as relações humanas na formação e na constituição da sociedade.

Críticos e teóricos da literatura apontam para o caráter formativo do texto literário enquanto expressão do homem e da sociedade. Logo, ao possibilitar a reflexão sobre a função do homem e da linguagem no interior das relações sociais, a literatura traduz-se num veículo capaz de transformar a realidade à medida em que os leitores modificam e/ou confrontam seu olhar e sua concepção de homem e de sociedade.

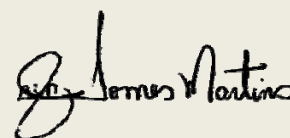
Destacamos como um outro momento bastante significativo da oficina a *prática social final*, esta consistindo em apresentar à outra turma da 2ª série alguns dos contos analisados no seminário. Embora apenas três grupos tenham apresentado (contos *A chave*, *Crachá nos dentes* e *Natal na barca*) a experiência foi valiosa no sentido de que os alunos puderam demonstrar sua leitura, seu discurso, polemizando e construindo coletivamente a análise, numa troca de impressões e de visões de mundo resultantes do contexto em que vivem.

Em suma, lamentamos o fato de não termos proporcionado aos alunos um espaço maior de tempo para juntos prepararmos o seminário, contrapondo a realidade e a concepção de mundo deles àquelas descritas pela autora, espelhadas nas atitudes, nos discursos e comportamentos das personagens e no ponto de vista assumido pelo narrador. Ao oportunizar esses momentos de reflexão sobre o texto, acreditamos na possibilidade de uma interação maior entre autor-texto-leitor e mesmo entre professor-aluno, pois são visões que, mesmo diferentes, propiciam uma atmosfera de

cumplicidade na análise do texto. Assim, diminui-se a distância normalmente criada entre autor-texto-leitor e professor-aluno quando se trata de aulas de leitura voltadas exclusivamente para o ensino da língua dissociada dos contextos de uso e do reconhecimento da função social do gênero em estudo.

Em linhas gerais, a implementação da oficina demonstrou ser possível abordar o conto a partir das vozes materializadas no discurso, embora nem todos os alunos tenham passado da instrumentalização à catarse e desta à prática social final. Para alcançarmos êxito maior, acreditamos num trabalho semelhante, estendido a outros gêneros ao longo das séries do Ensino Básico, pois dessa forma o aluno vai internalizando, paulatinamente, os mecanismos de funcionamento da língua, tornando-se melhor leitor e produtor de textos.

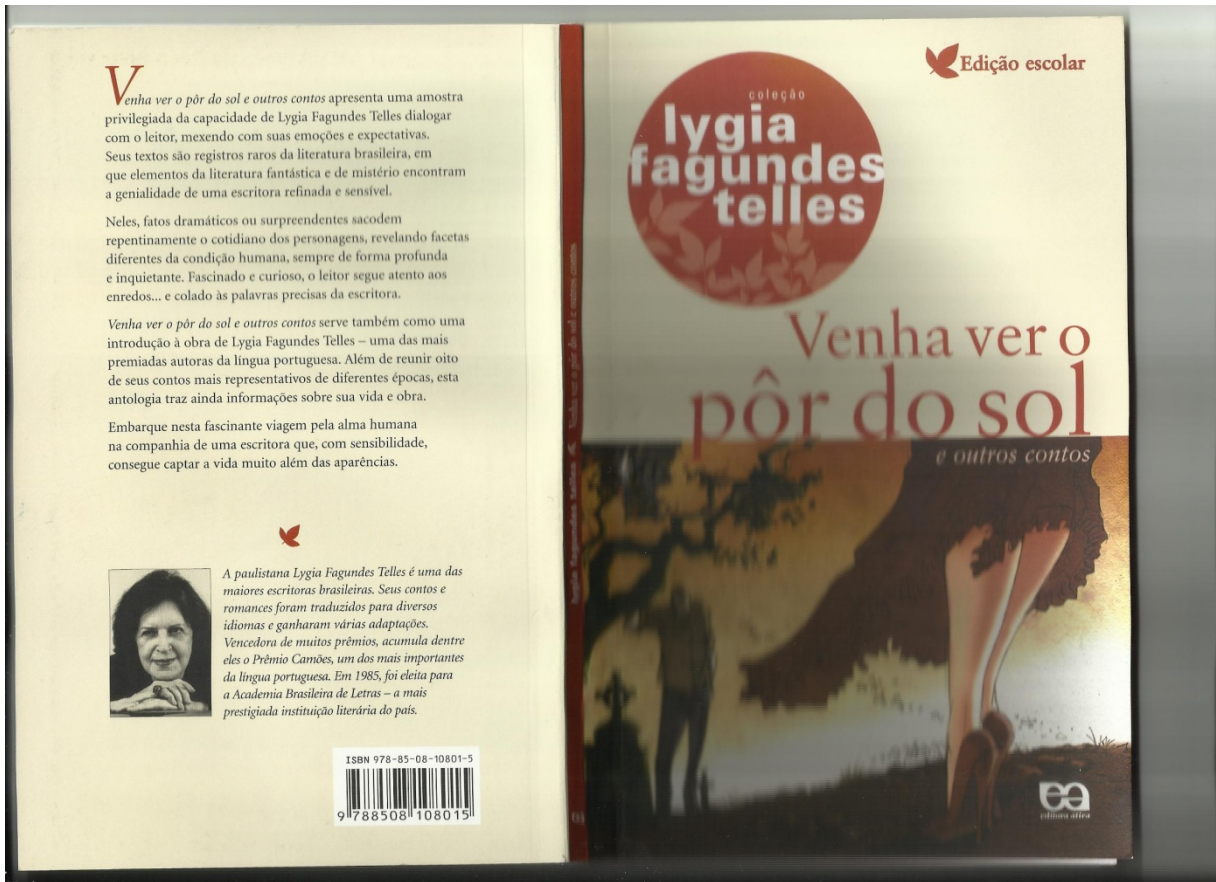
Rolândia, 30 de julho de 2012.



Irene Gomes Martins

ANEXO F

Contos Analisados



Venha ver o pôr do sol e outros contos apresenta uma amostra privilegiada da capacidade de Lygia Fagundes Telles dialogar com o leitor, mexendo com suas emoções e expectativas. Seus textos são registros raros da literatura brasileira, em que elementos da literatura fantástica e de mistério encontram a genialidade de uma escritora refinada e sensível.

Neles, fatos dramáticos ou surpreendentes sacodem repentinamente o cotidiano dos personagens, revelando facetas diferentes da condição humana, sempre de forma profunda e inquietante. Fascinado e curioso, o leitor segue atento aos enredos... e colado às palavras precisas da escritora.

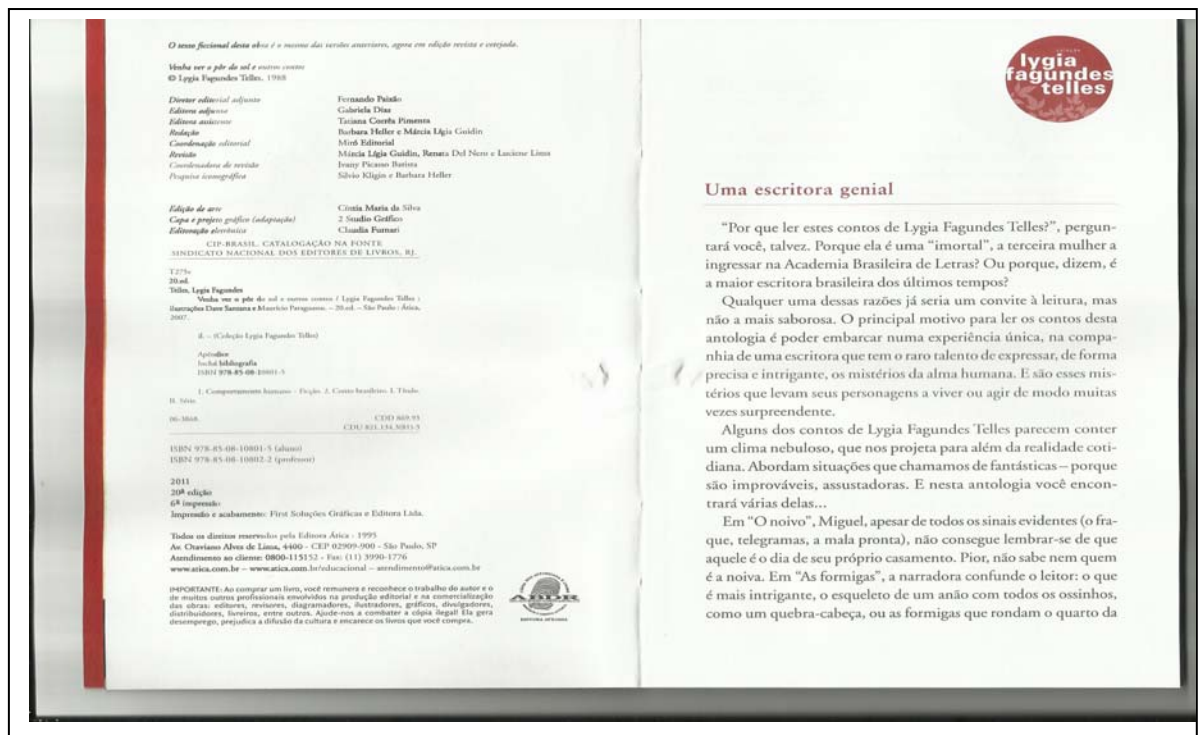
Venha ver o pôr do sol e outros contos serve também como uma introdução à obra de Lygia Fagundes Telles – uma das mais premiadas autoras da língua portuguesa. Além de reunir oito de seus contos mais representativos de diferentes épocas, esta antologia traz ainda informações sobre sua vida e obra.

Embarque nesta fascinante viagem pela alma humana na companhia de uma escritora que, com sensibilidade, consegue captar a vida muito além das aparências.



A paulistana Lygia Fagundes Telles é uma das maiores escritoras brasileiras. Seus contos e romances foram traduzidos para diversos idiomas e ganharam várias adaptações. Vencedora de muitos prêmios, acumulou dentre eles o Prêmio Camões, um dos mais importantes da língua portuguesa. Em 1985, foi eleita para a Academia Brasileira de Letras – a mais prestigiada instituição literária do país.

ISBN 978-85-08-10801-5
 9 788508 108015



O nome ficcional desta obra é o mesmo das versões anteriores, agora em edição revista e corrigida.

Venha ver o pôr do sol e outros contos
 © Lygia Fagundes Telles, 1988

<i>Diretor editorial adjunto</i>	Fernando Paído
<i>Editor executivo</i>	Gabriela Dias
<i>Editora associada</i>	Tatiana Cordeiro Pinheiro
<i>Revisão</i>	Barbara Heller e Márcia Lígia Guidin
<i>Coordenação editorial</i>	Moré Editorial
<i>Revisão</i>	Márcia Lígia Guidin, Renata Del Negro e Luciane Lima
<i>Coordenadora de revisão</i>	Isany Picasso Batista
<i>Projeto iconográfico</i>	Silvio Klajn e Barbara Heller

Edição de arte
 Capa e projeto gráfico (adaptação)
 Edições eletrônicas

Cristina Maria da Silva	2 Susana Góssio
Claudia Fumaró	

CIP-BRASIL - CATALOGAÇÃO NA FONTE
 SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

T276
 2014
 Telles, Lygia Fagundes
 Venha ver o pôr do sol e outros contos / Lygia Fagundes Telles ;
 ilustrações Dani Samana e Márcio Perazzo. – 20. ed. – São Paulo : Ática,
 2017.

1. – (Coleção Lygia Fagundes Telles)

Apresenta:
 Inclui bibliografia.
 ISBN 978-85-08-10801-5

I. Comportamento humano. I. Edição. I. Título.
 II. Série.

06-3848. CDD 800.93
 CDD 801.3848.3

ISBN 978-85-08-10801-5 (habitu)

ISBN 978-85-08-10802-2 (professores)

2011
 208 páginas
 64 (impresão)

Impressão e acabamento: First Softpages Gráfica e Editora Ltda.

Todas as dimensões reservadas pela Editora Ática - 1995
 Av. Charvato Alves de Lima, 4400 - CEP 02909-900 - São Paulo, SP
 Atendimento ao cliente: 0800-115152 - Fax: (11) 3996-1776
 www.atica.com.br - www.atica.com.br/educacional - atendimento@atica.com.br

IMPORTANTE: Ao comprar um livro, você remunera e reconhece o trabalho do autor e o de muitos outros profissionais envolvidos na produção editorial e na comercialização das obras: editores, revisores, diagramadores, ilustradores, gráficos, designers, distribuidores, livreiros, entre outros. Ajude-nos a combater a cópia ilegal! Ela gera desemprego, prejudica a difusão da cultura e encarece os livros que você compra.

Uma escritora genial

“Por que ler estes contos de Lygia Fagundes Telles?”, perguntará você, talvez. Porque ela é uma “imortal”, a terceira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras? Ou porque, dizem, é a maior escritora brasileira dos últimos tempos?

Qualquer uma dessas razões já seria um convite à leitura, mas não a mais saborosa. O principal motivo para ler os contos desta antologia é poder embarcar numa experiência única, na companhia de uma escritora que tem o raro talento de expressar, de forma precisa e intrigante, os mistérios da alma humana. E são esses mistérios que levam seus personagens a viver ou agir de modo muitas vezes surpreendente.

Alguns dos contos de Lygia Fagundes Telles parecem conter um clima nebuloso, que nos projeta para além da realidade cotidiana. Abordam situações que chamamos de fantásticas – porque são improváveis, assustadoras. E nesta antologia você encontrará várias delas...

Em “O noivo”, Miguel, apesar de todos os sinais evidentes (o fracque, telegramas, a mala pronta), não consegue lembrar-se de que aquele é o dia de seu próprio casamento. Pior, não sabe nem quem é a noiva. Em “As formigas”, a narradora confunde o leitor: o que é mais intrigante, o esqueleto de um anão com todos os ossinhos, como um quebra-cabeça, ou as formigas que rondam o quarto da

pensão? Em "O jardim selvagem", mistério e suspense também rondam o casamento do tio Ed com sua estranha mulher, que jamais deixa de usar luva em uma das mãos.

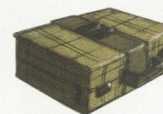
Com a feliz capacidade de instalar seus personagens já no meio da ação, Lygia Fagundes Telles inquieta e surpreende a nós, leitores, do início ao fim de suas histórias recheadas de toques sutis de humor, mesmo nos momentos de maior tensão psicológica. Seus personagens poderiam viver uma vida comum, mas não: vivem situações inusitadas, que (esta é a questão!) também poderiam acontecer ao nosso redor.

Em "Venha ver o pôr do sol", conto que dá título a este livro, dois ex-namorados marcam um encontro num cemitério abandonado. Por que ele quer vê-la uma última vez? E ela, por que o trata com tanta aspereza? No premiado "Antes do baile verde", Tatiana se divide entre ir ao baile de carnaval e ficar com o pai, doente numa cama. E o que dizer dos laços afetivos entre o órfão Alonso e seu cão, em "Biruta"; do singelo encantamento do filho pela mãe em "O menino", ou do inesperado confronto entre solidão e fé em "Natal na barca"?

É por tudo isso que, depois de ler os oito contos especialmente selecionados para esta antologia, você conhecerá a força do vínculo que Lygia Fagundes Telles consegue criar com seus leitores. Suas técnicas de escrita, os temas originais, a ágil linguagem fazem da gente eternos admiradores dessa escritora paulistana, internacionalmente aclamada.

Os editores

Sumário



1. O noivo 9
2. Natal na barca 21
3. Venha ver o pôr do sol 29
4. As formigas 41
5. O jardim selvagem 51
6. Biruta 61
7. Antes do baile verde 71
8. O menino 83

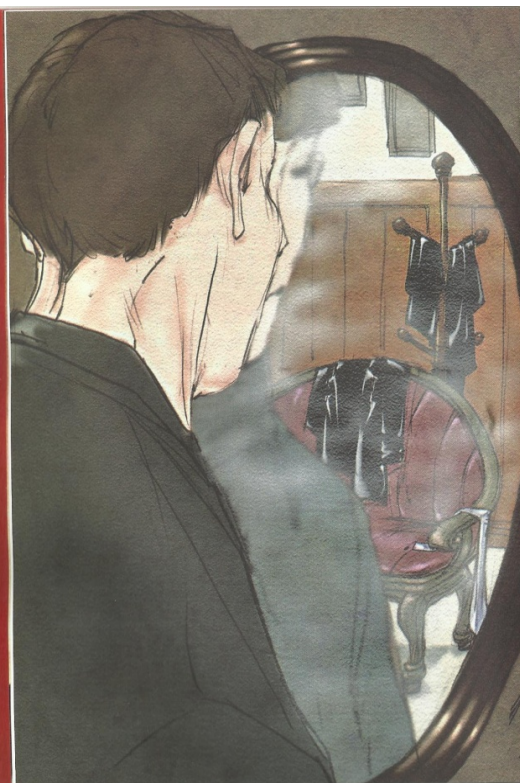
Lygia Fagundes Telles com todas as letras


Biografia 96

Entrevista 98

Por dentro do estilo 100

Bibliografia 102



Venha ver o pôr do sol e outros contos 

1 O noivo

As batidas na porta eram suaves. Mas insistentes. Ele abriu os olhos. Sentou-se na cama.

– Emília? Você, Emília?

A mulher demorou um pouco para responder.

– Eu queria saber se o senhor já acordou. É que está chegando a hora...

– Hora do quê?

– Hora do casamento!

Casamento? Que casamento?

– Que casamento, Emília?

Ela deu uma risadinha.

– O senhor já acordou mesmo? Acho que o senhor ainda está dormindo, é bom tomar um café. Vou trazer o café.

Ele recostou a cabeça no espaldar da cama. Hora do casamento. Mas que casamento? Hoje é quinta-feira, não? Quinta-feira, doze

de novembro. Então? Quem é que se casa hoje? Não tenho nenhum casamento marcado para hoje. E logo cedo... Vagou o olhar pelo quarto. Estava ficando muito velha, coitada, aquilo era arteriosclerose, imagine, vir batendo na porta daquele jeito, "Hora do casamento!..." Bocejou. Os objetos do quarto flutuavam informes em meio da escuridão. Pensou em naufrágio num fundo de mar. Tão poético. Apertou os olhos e fixou-se no espelho oval que emergia das sombras como um peixe luminoso: Quinta-feira doze. "Que casamento é esse? Não sei de nada..."

— Emília! Casamento de quem? Que história é essa, Emília?!

Ela já não podia ouvi-lo. Atirando longe as cobertas, levantou-se. "Bobagem, não tenho casamento nenhum para hoje. Ainda bem, uma chateação..." Apanhou os cigarros na mesa. Antes, tocou com as pontas dos dedos tateantes no cinzeiro em formato de lua crescente, presente de Naná, a Naná do tempo ainda das cerâmicas. Até abotoaduras lhe fizera, umas abotoaduras enormes, nenhum punho de camisa aceitaria abotoaduras daquele tamanho. Agora estava toda voltada para a escultura, o que era inquietante. "Qualquer dia desses vai me mandar um busto de Voltaire. E um Voltaire não se pode pôr na mesinha de cabeceira", pensou enquanto deixava cair no cinzeiro o palito de fósforo.

"Aposto que o dia está azul", murmurou ao abrir a janela. Um raio de sol varou o quarto. "Azul, azul", repetiu sem nenhum entusiasmo. Poderia ir ao clube e depois almoçar com Naná se não fosse quinta-feira, dia em que ela devia fazer milhares de coisas. E os meninos estavam de férias. "Manda-se os pequenos para o zoológico e pronto", decidiu ele dirigindo-se ao espelho. Passaria rapidamente pelo escritório e em seguida se meteriam num cinema, "ai, hoje não quero fazer nada de importante, nada". Alisou os cabelos. Arregaçou os lábios para examinar os dentes.

"Os incisivos teriam que ser mais agudos", lembrou-se e riu. Que pesadelo! Chegara a sentir nos braços que se transformavam em asas, a penugem aveludada do morcego.

"Como pode o peixe vivo..." cantarolou olhando para o espelho. Foi então que viu: estendido na poltrona, estava um fraque. Um fraque mesmo? Um fraque, via perfeitamente através do espelho as calças bem vincadas, o colete apontando dentro do paletó, a gravata prateada pendendo até o chão.

"Um fraque", repetiu ele fixando o olhar assombrado na própria imagem. Mas que fraque era esse? E quem o deixara ali, quem? "Nunca tive nenhum fraque, não ia agora..." Soprou a fumaça do cigarro na direção do espelho. "Mas que bobagem é essa, meu Deus?! Quem deixou esse fraque comigo? Como se eu devesse vestir para alguma cerimônia. Para o casamento, a Emília não avisou? Hora do casamento, está na hora do casamento!"

Via-se embaçado no espelho como uma figura de sonho. Soprou mais fumaça. O fraque também se afastava num vapor azulado, breve reflexo de um espelho criador de imagens: uma face que podia ser de outra pessoa, um fraque que não era de ninguém. Baixou a cabeça. Emília tinha razão, ele estava mesmo precisando de um café. Um café que devia ser tomado rapidamente, "está na hora do casamento!" Deu alguns passos pelo quarto, rondava a poltrona mas sem se atrever a tocar na roupa que agora se destacava dentre os móveis e objetos, tão nítida. "Mas que é isto? Quem é que trouxe este fraque aqui? Uma brincadeira?" Não, não era brincadeira, Emília era séria demais para entrar em brincadeiras assim. E depois, onde é que estava a graça? Nem tinha cabimento. Um equívoco, então? Um simples equívoco? Aproximou-se da poltrona, estava agora mais curioso do que propriamente surpreendido. De quem seria? Passou a mão no paletó, cheirou-o: bem como

mandava vir a donzela de um reino distante sem tê-la visto nunca, o amor construído em torno de um anel de cabelo, de um lenço, de um retrato. "E eu nem isso tenho. Ou tenho?" Devia ter um retrato, ao menos um retrato! Vagou o olhar pelas paredes, pelos móveis. Nada. Revolveu as gavetas. Folheou avidamente o álbum com antigos retratos da família, caras amarelas e mortas, desconhecidas na maioria. Nas últimas páginas, ainda não colados, alguns retratos mais recentes: flagrantes de um piquenique, de um passeio de barco, de uma festa de formatura... Num instantâneo tirado ao lado de um trem, no meio de um grupo de amigos, estava Dora. Passou o polegar na silhueta ensolarada. Amor breve e brutal que começou na chácara, com encontros noturnos no celeiro, sob o voo negro dos morcegos. Mas Dora já estava casada. "E eu nunca me casaria com ela", pensou ao voltar a folhar o álbum. "Mas vou me casar agora com uma que nem sei quem é."

Foi buscar o cigarro. "Emília sabe, pergunto a ela!" Mas perguntar, como? "Emília, qual é o nome da minha noiva?" Ridículo. Ridículo. Seria denunciar sua loucura. Vacilou. Mas o que seria agora revelar loucura: recusar a realidade ou pactuar com ela?

Abriu de novo o álbum, apanhou ao acaso um retrato de Naná. Não, não, Naná era desquitada. "E este casamento vai ser na igreja, a noiva é solteira. Ou viúva. E com personalidade, eu jamais vestiria esse fraque se não fosse obrigado. Palhaçada de casamento com fraque. Ela deve ter exigido todo o ritual, não abriu mão de nada, igreja, viagem de núpcias... E eu? Que papel estou fazendo nisso tudo?!" Ficou olhando para a carinha lavada de Rosana. Viúva. Mas por que Rosana? Não, não, impossível, por que teria que ser ela? Tirou ao acaso um postal de dentro de um envelope: entre duas desconhecidas estava Jô com seus cabelos

compridos e lisos, suas pernas compridas, um pouco finas, talvez. A Jô. E se fosse a Jô? Um caso que se arrastara quatro anos. No último encontro — lembrava-se tão bem — comeram sanduíche de queijo, beberam vinho tinto e se deitaram lado a lado, ouvindo Mozart. Acho Mozart um chato, disse ela levantando-se e desligando o som. Ele chegou a esboçar um gesto para retê-la mas pensou: para quê? Viu-a vestir-se sabendo muito bem que ela não voltaria. Mas estava com sono. E fazia calor. Deixou-a partir. E se ela tivesse voltado? Guardou o retrato no envelope, não, não podia ser Jô, alguém lhe dissera há tempos que ela andava viajando com um vago diplomata. Fechou o álbum. E Cecília casada pela terceira vez. E Amanda, a suave Amanda das antigas noitadas, dera de beber. E Regina já era mãe de cinco filhos. E Virgínia estava morta.

— O senhor quer agora o café? — perguntou Emília.

Ele recebeu a bandeja. Encarou-a. Era evidente que ela não podia gostar da ideia de vê-lo casado, nenhuma empregada quer ter de repente uma patroa. Mas além desse ressentimento não haveria naquele sorriso qualquer coisa de maligno? Achou-a de um certo modo esquiva. Ambígua.

— Sabe as horas, Emília?

— Vinte para as dez. O senhor está atrasado.

— Posso me vestir num instante, você sabe.

— Sei, mas hoje é diferente...

Ele demorou o olhar no café fumegante. Negro, negro. Aspirou-lhe o cheiro. "E se eu der um chute nesse fraque, não caso coisa nenhuma, não me lembro de nada, esse casamento é uma farsa!" Poderiam interná-lo como louco, "Enlouqueceu na manhã do casamento", diria o jornal. "É que não sei também até que ponto me comprometi. Até que ponto."



lygia fagundes telles

Bebeu o café. Encarou-a de novo.

– Então, Emília? Tudo em ordem?

Ela sorriu.

– O senhor é que sabe – disse enfiando as mãos no bolso do avental. – Ih, já estava me esquecendo, olha aí, chegaram mais estes telegramas.

Ele examinou o primeiro. O segundo. Nenhuma pista. O nome dela não estava mencionado nos votos ingênuos, convencionais. Telegramas de colegas de escritório. De parentes. Ao noivo. Ao noivo.

“Até que ponto me comprometi?”, repetiu a si mesmo sacudindo a cabeça que já começava a doer. Dirigiu-se ao banheiro. E só quando se cortou pela segunda vez no queixo é que reparou que se barbeava sem ter ensaboado a cara. Lavou o corte que sangrava sem parar. E se disse *não!* Seria fácil, “chega, não caso coisa nenhuma, não pedi ninguém em casamento, não quero, não quero!” Mas teria que saber antes até que ponto tinha ido. Um jogo difícil, sem regras, sem parceiros. Quando deu acórdão de si, já estava na hora da cerimônia. A solução era prosseguir jogando.

– Miguel! Miguel!

Era a voz de Frederico. Inclinando-se até o jorro de água, Miguel molhou mais uma vez o rosto. Os pulsos.

– Mas, Miguel... você ainda está assim? Faltam só dez minutos, homem de Deus! Como é que você atrasou desse jeito? Descalço, de pijama!...

Miguel baixou o olhar. Frederico era seu amigo mais querido. Contudo, viera buscá-lo para *aquilo*.

Fico pronto num instante, já fiz a barba.

– E que barba, olha aí, cortou-se todo. Já tomou banho?

– Não.

Venha ver o pôr do sol e outros contos



– Ainda não?! Santo Deus. Bom, paciência, toma na volta que agora não vai dar mesmo tempo – exclamou Frederico empurrando-o para o quarto. – Acho que será o primeiro noivo a se casar sem tomar banho. Uma nota original, não há dúvida.

– Nesse casamento tem outras notas mais originais ainda – murmurou Miguel. E quis rir mas os lábios se fecharam numa críspação exasperada.

– Você está pálido, Miguel, que palidez é essa? Nervoso?

– Não.

– Acho que a noiva está mais calma.

– Você tem aí o convite?

– Que convite?

– Do casamento.

– Claro que não tenho convite nenhum, que é que você quer fazer com o convite?

– Queria ver uma coisa...

– Que coisa? Não tem que ver nada, Miguel, estamos arrasados, eu sei onde é a igreja, sei a hora, que mais você quer? Nunca vi um noivo assim – resmungou Frederico atirando o cigarro pela janela. – E esse laço medonho, deixa que eu faço o laço.

Miguel entregou-lhe a gravata. Pensou em Vera. Vera! E se fosse a Vera? Verinha, a irmã caçula de Frederico, a mais bonita, a mais graciosa. Seria ela? Apalpou os bolsos do colete. Mas o nome devia estar na aliança, pois claro, na aliança.

– E as alianças?

– Estão com sua tia, esqueceu? Mas mova-se, homem, vamos embora.

Quando passou por Emília, ela enxugava os olhos na barra do avental. Tocou-lhe no braço.



lygia fagundes telles

– Você não vem, Emília?

– Não gosto de ver.

“Nem eu”, quis dizer-lhe. E num relance descobriu algumas caixas de presentes em cima da mesa. Os presentes, como não pensara nisso? O nome dela devia estar nos cartões dos presentes! Mas Frederico já o impelia para a rua, “Depressa, não fique assim parado!” Quando entrou no carro, procurou relaxar a críspação dos músculos. Afundou na almofada, fechou os olhos. O fraque era largo demais, o colarinho apertava e a cabeça já doía sem disfarce. Mas agora estava tranquilo, inexplicavelmente tranquilo. Deixava-se conduzir. Para onde? Não importava. Frederico sabia. E era Frederico quem estava na direção.

– A igreja é longe?

– Estamos diante dela – disse Frederico arrefecendo a marcha do carro. – Limpe esse corte que está sangrando, fique com meu lenço.

“Perto, não?”, pensou Miguel num sobressalto. E quanta gente, meu Deus, quanta gente. Ela devia ser muito relacionada para atrair tanta gente assim. Fechou o vidro da janela. Queria ser aquele menininho ali adiante que vendia agulhas, queria ser aquele gatinho preto que se sentara no último degrau da escadaria e lambia a pata, os olhos apertados por causa do sol, queria ser a sombra do gatinho, só a sombra. Guardou no bolso o lenço com a nódoa de sangue.

– O noivo, o noivo! – exclamaram os curiosos espiando para dentro do carro.

Num andar de automático, Miguel foi caminhando em meio dos convidados que se agitaram, farfalhantes. O suor descia-lhe pelas têmporas. Sentiu os lábios secos, a boca seca. Enxugou a testa sentindo no braço, delicada mas enérgica, a pressão dos dedos de Frederico impelindo-o para o altar. O perfume das flores era

Venha ver o pôr do sol e outros contos



morno como nos velórios. E a nódoa no lenço. Sentia-se enfraquecido como se todo o seu sangue e não apenas algumas gotas tivessem se esvaído naquele corte. Apalpou-o.

– Esse cheiro, Frederico. E essas velas.

– Que cheiro? Toda igreja... então não sabe? Ainda sangra? Esse talho, pega o lenço.

Não respondeu. Viu tia Sônia num dramático chapéu preto e vermelho. Viu as gêmeas cochichando e rindo. Viu mais além – e o coração pesou-lhe – Naná ao lado dos dois meninos, viu-a rapidamente mas pôde sentir o quanto estava triste, “mas o que é isto, eu não sabia de nada, Miguel?! Por que você não me contou?” Viu Pedro conversando com alguns colegas de escritório, todos com aquele sorriso malicioso, detestável. Viu Amanda – estaria bêbada? – meio vacilante sob o chapéu de palha. E viu Vera.

Num desfalecimento, Miguel quis se apoiar em alguma coisa ao seu alcance. Mas não havia nada ao alcance para se apoiar. A cabeça latejou com mais violência, Vera. Vera entre os convidados, a Verinha toda vestida de preto, não podia haver um vestido mais preto, “não é você, Vera!?”

– Ela acabou de chegar – avisou tia Sônia aproximando-se, afoxada. – Está tão linda!

Escancarou-se a porta: no alto da escadaria a noiva foi surgindo lentamente, como se tivesse estado submersa abaixo do nível do tapete vermelho. E agora viesse à tona sem nenhuma pressa, primeiro, a cabeça, depois, os ombros, os braços... Tinha o rosto coberto por um denso véu que flutuava na correnteza do vento como a vela desfraldada de um barco. Laura?

Ela foi se aproximando, obediente ao compasso grave da marcha. Miguel apertou os olhos míopes. Como era espesso o véu! Quem estaria por detrás, quem? Só vestido, só rendas e flores, umas

flores tão úmidas, tão brilhantes. O vento soprando a nebulosa que deslizava pelo tapete, indecifrável e diáfana. Leve. Subia agora os degraus do altar. Miguel adiantou-se. Deu-lhe o braço adivinhando-a sorrir lá no fundo dos véus. Não seria Margarida?

Por um momento ele fixou o olhar na mão enluvada que se apoiou no seu braço. Era leve como se a luva estivesse vazia, nada lá dentro, ninguém sob os véus, só névoa. Névoa. A sedução do mistério envolveu-o como num sortilégio, agora estava excitado demais para recuar. Entregou-se. No peito, o agudo grito da cantiga de roda da infância com a menina ajoelhada tapando o rosto com o lenço, “Senhora Dona Sancha, coberta de ouro e prata...” Ele avançou para a roda, entrou no meio onde a menina se escondia e descobriu-a, “queremos ver sua cara!”

O silêncio. Era como se estivesse ali à espera não há alguns minutos mas alguns anos. Muitos anos. A duração de uma vida. Quando ela apanhou as pontas do véu que lhe descia até os ombros, ele teve o sentimento de que estava chegando ao fim. A cantiga voltou mais próxima, “Senhora Dona Sancha!...” Quem, quem? O véu foi subindo devagar, tão devagar, difícil o gesto. E tão fácil. Atirou-o para trás num movimento suave mas firme.

Miguel encarou-a. “Que estranho. Lembrei-me de tantas! Mas justamente *nela* eu não tinha pensado...”

Inclinou-se para beijá-la.

2 Natal na barca

Não quero nem devo lembrar aqui por que me encontrava naquela barca. Só sei que em redor tudo era silêncio e treva. E me sentia bem naquela solidão. Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: um velho, uma mulher com uma criança e eu.

O velho, um bêbado esfarrapado, deitara-se de comprido no banco, dirigira palavras amenas a um vizinho invisível e agora dormia. A mulher estava sentada entre nós, apertando nos braços a criança enrolada em panos. Era uma mulher jovem e pálida. O longo manto escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga.

Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca. Mas já devíamos estar quase no fim da viagem e até aquele instante não me ocorrera dizer-lhe qualquer palavra. Nem combinava mesmo com a barca tão despojada, tão sem artifícios, a ociosidade de um diálogo.



3 Venha ver o pôr do sol

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhadados, tinha um jeito jovial de estudante.

– Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

– Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele riu entre malicioso e ingênuo.

– Jamais? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância! Quando você andava comigo, usava uns sapatos de sete léguas, lembra?

– Foi para me dizer isso que você me fez subir até aqui? – perguntou ela, guardando o lenço na bolsa. Tirou um cigarro. – Hem?!

– Ah, Raquel... – e ele tomou-a pelo braço. – Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarinhos pilantras, azul e dourado. Juro que eu tinha que ver ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então? Fiz mal?

– Podia ter escolhido um outro lugar, não? – Abrandara a voz. – E que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

– Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as crianças brincam sem medo – acrescentou apontando as crianças rodando na sua ciranda.

Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro.

– Ricardo e suas ideias. E agora? Qual é o programa?

Brandamente ele a tomou pela cintura.

– Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo.

Ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

– Ver o pôr do sol? Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso! Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério.

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

– Raquel, minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura.

– E você acha que eu iria?

– Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um pouco numa rua afastada... – disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento. – Você fez bem em vir.

– Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

– Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

– Mas eu pago.

– Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver um passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

– Foi um risco enorme, Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero só ver se alguma das suas fabulosas ideias vai me consertar a vida.

– Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do

que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado – prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. – Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

– É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

– Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa? Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo.

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira as alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

– É imenso, hem? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, que deprimente – exclamou ela, atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. – Vamos embora, Ricardo, chega.

– Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambigüidade. Estou-lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.

– Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre. Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

– Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

– É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

– Ele é tão rico assim?

– Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro.

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

– Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?

Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

– Sabe, Ricardo, acho que você é mesmo meio tantã... Mas apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele. Quando penso, não entendo como agüentei tanto, imagine, um ano!

– É que você tinha lido *A Dama das Camélias*, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora?

– Nenhum – respondeu ela franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: – *À minha querida esposa, eternas saudades* – leu em voz baixa. – Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

– Mas esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja – disse apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda –


lygia fagundes telles

o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

— Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim. — Deu-lhe um rápido beijo na face. — Chega, Ricardo, quero ir embora.

— Mais alguns passos...

— Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! — Olhou para trás. — Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

— A boa vida te deixou preguiçosa? Que feio — lamentou ele, impelindo-a para a frente. — Dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr do sol. Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

— Sua prima também?

— Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso agora que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

— Vocês se amaram?

— Ela me amou. Foi a única criatura que... — Fez um gesto.

— Enfim, não tem importância.



Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o.

— Eu gostei de você, Ricardo.

— E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

— Esfriou, não? Vamos embora.

— Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um toco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farraços de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em carambola para a catacumba.

Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

— Que triste que é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu, melancólico.

— Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo? Mas já disse que o que mais amo neste cemitério é precisamente este abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.


lygia fagundes telles

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semiobscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

— E lá embaixo?

— Pois lá estão as gavetas. E nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó — murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. — A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

— Todas essas gavetas estão cheias?

— Cheias?... Só as que têm o retrato e a inscrição, está vendo?

Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe — prosseguiu ele tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado, embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

— Vamos, Ricardo, vamos.

— Você está com medo.

— Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado.

— A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato, duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e veio se exibir, estou bonita? Estou bonita? — Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. — Não é que



fosse bonita, mas os olhos... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

— Que frio faz aqui. E que escuro, não estou enxergando!

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

— Pegue, dá para ver muito bem... — Afastou-se para o lado. — Repare nos olhos.

— Mas está tão desbotado, mal se vê que é uma moça... — Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. — Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil e oitocentos e falecida... — Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel. — Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Um baque metálico decepcionou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

— Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso! Brincadeira mais cretina! — exclamou ela, subindo rapidamente a escada. — Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

— Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! — ordenou, torcendo o trinco. — Detesto este tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

— Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo.



Lygia fagundes telles

Ela sacudia a portinhola.

– Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! – Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaiou um sorriso. – Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

– Boa noite, Raquel.

– Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... – gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. – Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! – exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando. – Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

– Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

– Não...

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrechocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

– NÃO!

Venha ver o pôr do sol e outros contos



Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

ANEXO G

Transcrição de Aulas

OFICINA LEITURA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA DO GÊNERO CONTO.
TRANSCRIÇÃO DE AULAS
<p>Escola Estadual Prof. Francisco Villanueva Professora Irene Gomes Martins Disciplina de Língua Portuguesa 2ª Série – Ensino Médio Período de abril a julho de 2012</p>
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO⁷³
<p>PR: Professora A: aluno AAA: alguns alunos ... : pausa () : incompreensão de palavras ou segmentos (()): comentários descritivos do transcritor [...]: supressão de falas Letras maiúsculas: entonação enfática “...”: citações literais, reproduções de discurso direto ou leitura do texto [(ligando as linhas)]: superposição, simultaneidade de vozes</p>
TRANSCRIÇÃO DA AULA DO DIA 28 DE MARÇO DE 2012
<p>PR: Muito bem, pessoal. Na aula de sexta-feira, nós iniciamos uma conversa sobre o conto que vamos ler hoje, ‘O Noivo’. Vocês colocaram as expectativas, os sonhos, aquele casamento de [...], a igreja, o vestido de noiva, o buquê, elementos que fazem parte do casamento. Conversamos sobre isso na sexta. Ontem, como muitos faltaram, eu resolvi, achei melhor não lermos o conto, tá? Porque o conto, a leitura do conto, vai nos ajudar a conversar, discutir um pouquinho mais sobre [...] da escrita, a construção da narrativa, tá? Por isso nós começamos a leitura hoje, outro dia nós conversamos sobre os elementos da narrativa, sobre a cerimônia de casamento, e o pessoal colocou as expectativas em torno do conto ‘O Noivo’. Então, hoje nós vamos ver realmente se a narrativa corresponde às expectativas que vocês colocaram.</p> <p>((Professora, nesse primeiro momento, explica a organização/sistematização do estudo e leitura do conto))</p> <p>((Segue conversa entre os alunos))</p> <p>PR: Não, nós não dividimos esse em narrador, ou personagem. Pessoal, alguns já pediram para fazer a leitura. Eu vou iniciar a leitura e depois vou passando para aqueles que querem continuar.</p> <p>((Segue conversa entre os alunos))</p> <p>PR: Alguns já pediram. A próxima a continuar a leitura é a Bárbara. Quem mais pediu? A Kátia, a Isabela. Aqui, o pessoal se quiser continuar, ali, a gente vai passando.</p> <p>PR: “O Noivo. Lygia Fagundes Telles.</p> <p>As batidas na porta eram suaves. Mas insistentes. Ele abriu os olhos. Sentou-se na cama.</p> <p>- Emília? Você, Emília?</p> <p>A mulher demorou um pouco para responder.</p> <p>- Eu queria saber se o senhor já acordou. É que está chegando a hora...</p> <p>-Hora do quê?</p> <p>- Hora do casamento!</p> <p>Casamento? Que casamento?</p> <p>- Que casamento, Emília?</p> <p>Ela deu uma risadinha.</p> <p>- O senhor já acordou mesmo? Acho que o senhor ainda está dormindo, é bom tomar um café. Vou trazer o café.</p> <p>Ele recostou a cabeça no espaldar da cama. Hora do casamento. Mas que casamento? Hoje é quinta-feira, não? Quinta-feira, doze de novembro. Então? Quem é que se casa hoje? Não tenho nenhum casamento marcado para hoje. E logo cedo... Vagou o olhar pelo quarto. Estava ficando muito velha, coitada, aquilo era arteriosclerose, imagine, vir batendo na porta daquele jeito, “hora do</p>

⁷³ As aulas ministradas pela professora, sujeito desta pesquisa, são transcritas por Karla Eliza Barros.

casamento!...” Bocejou. Os objetos do quarto flutuavam informes em meio da escuridão. Pensou em naufrágio num fundo de mar. Tão Roético. Apertou os olhos e fixou-se no espelho oval que emergia das sombras como um peixe luminoso. Quinta-feira doze. “Que casamento é esse? Não sei de nada...”

- Emília! Casamento de quem? Que história é essa, Emília?!

Ela já não podia ouvi-lo. Atirando longe as cobertas levantou-se. “Bobagem, não tenho casamento nenhum para hoje. Ainda bem, uma chateação...” Apanhou os cigarros na mesa. Antes, tocou com as pontas dos dedos tateantes no cinzeiro em formato de lua crescente, presente de Naná, a Naná do tempo ainda das cerâmicas. Até abotoaduras lhe fizera, umas abotoaduras enormes, nenhum punho de camisa aceitaria abotoaduras daquele tamanho. Agora estava toda voltada para a escultura, o que era inquietante. “Qualquer dia desses vai me mandar um busto de Voltaire. E um Voltaire não se pode pôr na mesinha de cabeceira”, pensou enquanto deixava cair no cinzeiro o palito de fósforo.

“Aposto que o dia está azul”, murmurou ao abrir a janela. Um raio de sol varou o quarto. “Azul, azul”, repetiu sem nenhum entusiasmo. Poderia ir ao clube e depois almoçar com Naná se não fosse quinta-feira, dia em que ela devia fazer milhões de coisas. E os meninos estavam em férias. “Manda-se os pequenos para o zoológico e pronto”, decidiu ele dirigindo-se ao espelho. Passaria rapidamente pelo escritório e em seguida se meteriam num cinema, “ai, hoje não quero fazer nada de importante, nada”. Alisou os cabelos. Arregaçou os lábios para examinar os dentes. “Os incisivos teriam que ser mais agudos”, lembrou-se e riu. Que pesadelo! Chegara a sentir nos braços que se transformavam em asas, a penugem aveludada do morcego...”

PR: Bárbara, quer continuar?

Bárbara: ““Como pode o peixe vivo...” cantarolou olhando para o espelho. Foi então que viu: estendido na poltrona, estava o fraque. Um fraque mesmo? Um fraque, via perfeitamente através do espelho as calças bem vincadas, o colete apontando dentro do paletó, a gravata prateada pendendo até o chão.

“Um fraque”, repetiu ele fixando o olhar assombrado na própria imagem. Mas que fraque era esse? E quem o deixara ali, quem? “Nunca tive nenhum fraque, não ia agora...” Soprou a fumaça do cigarro na direção do espelho.”

PR: Gente, não podemos interromper toda a hora.

((Isso porque a aluna dá pausas na leitura, com dificuldade para ler algumas palavras))

Bárbara: ““Mas que bobagem é essa, meu Deus?! Quem deixou esse fraque comigo? Como se eu devesse vestir para alguma cerimônia. Para o casamento, a Emília não avisou? Hora do casamento, está na hora do casamento!”

Via-se embaçado no espelho como uma figura de sonho. Soprou a fumaça. O fraque também se afastava num vapor azulado, breve reflexo de um espelho criador de imagens: uma face que podia ser de outra pessoa, um fraque que não era de ninguém. Baixou a cabeça. Emília tinha razão, ele estava mesmo precisando de um café. Um café que devia ser tomado rapidamente, “está na hora do casamento!” Deu alguns passos pelo quarto: rondava a poltrona mas sem se atrever a tocar na roupa que agora se destacava dentre os móveis e objetos, tão nítida. “Mas que é isto? Quem é que me trouxe este fraque aqui? Uma brincadeira?” Não, não era brincadeira, Emília era séria demais para entrar em brincadeiras assim. E depois, onde é que estava a graça? Nem tinha cabimento. Um equívoco, então? Um simples equívoco? Aproximou-se da poltrona: estava agora mais curioso do que propriamente surpreendido. De quem seria? Passou a mão no paletó, cheirou-o: bem como tinha imaginado, um fraque novo. Intacto. Examinou o forro. Nele, apenas o nome do alfaiate, Cordis. Os bolsos vazios, claro.”

PR: Quem quer continuar?

A: ““Cordis”, murmurou inexpressivamente. Nunca ouvira falar nesse alfaiate. Apanhou a gravata, examinou a etiqueta, uma etiqueta elegante, mas que também não lhe dizia nada, *Pure Silk Made In Austria*. “Nunca estive na Áustria. E nunca vi antes esta gravata.” Um equívoco, é lógico: um amigo ia se casar e a roupa viera para ele, feito tonta Emília recebeu o pacote e pensou que era seu. Mas que amigo seria esse?

- Posso entrar?

Ele teve um estremecimento: a voz de Emília parecia vir de dentro do espelho.

-Emília, e o... o fraque?

-Que é que tem o fraque? Não está aí?

-Está. Mas a calça amarrotou um pouco...

-Posso alisar se o senhor quiser. Mas já são quase nove horas, o casamento não é às dez? O café está aqui, o senhor não quer uma xícara?

-Agora não, depois.

“Depois”, repetiu baixando o olhar para a poltrona. Empalideceu. Via agora ao lado do armário uma

maleta – a maleta que usava para viagens curtas – cuidadosamente preparada, como se daí a alguns instantes devesse embarcar. Ajoelhou-se diante da pilha de roupas. “Mas para onde? Não sei de nada, não sei de nada!...” Examinou os pijamas envoltos em celofane.

Tocou de leve no calção de banho, nos *shorts*, nos sapatos de lona. Tudo novo, tudo pronto para uma curta temporada na praia, a lua-de-mel ia ser na praia. E quem ia se casar era ele.

Inclinando o corpo para trás, ainda de joelhos, sentou-se sobre os calcanhares, abriu as mãos e ficou olhando para as unhas. “Perdi a memória. Perdi a memória.” Fechou as mãos e bateu com os punhos fechados no chão. “Mas não, não é verdade, me lembro de tudo, como é que perdi a memória se me lembro de tudo?...”

Total: 13mim31

AULA DO DIA 09 DE ABRIL DE 2012

PR: Anotem a data. Hoje é dia 09.

()

PR: Pessoal, pra construir seu discurso o narrador emprega () verbo no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito.

((Segue organização da classe))

PR: O que vocês sabem sobre verbos do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito?

()

PR: Pretérito é o quê?

A: Passado.

PR: Passado. O pretérito divide-se em perfeito, imperfeito e mais que perfeito. O que seria um verbo no pretérito perfeito?

A: Que seria o passado perfeito.

PR: É. Quê que é um passado perfeito?

()

((Professora pede atenção))

PR: Nós temos aqui dos exemplos em que há um verbo no pretérito perfeito e outro no pretérito imperfeito.

()

PR: Perfeito é aquele que dá razão de que o fato, de que a ação foi iniciada e acabada, concluída. Qual que representa o perfeito?

A: Sentiu.

PR: Sentiu. Quê que ela ‘sentiu’? Aflição. Sentiu, acabou. Dá ideia de quê? De conclusão da ação.

()

PR: ‘Miguel sentia aflição’. E aqui, gente? Qual é a ideia?

()

PR: nós temos a ideia de passado sim. Mas aqui nesse caso não é diferente do primeiro exemplo? ‘Sentiu aflição’ e ‘sentia aflição’.

()

PR: Gente, qual que é a diferença? Aqui dá impressão do quê? De uma ação () em curso, tá? Não dá uma ideia de ação acabada, tá? O pretérito perfeito aquele que já dá aquela ideia de ação acabada, concluída. O imperfeito não, é um ação em curso, então, não tem essa ideia de ação acabada. É o que ocorre aqui. O imperfeito é, geralmente, empregado para indicar ações habituais (), ele é chamado tempo da simpatia. Simpatia por quê? Porque, quando o narrador emprega verbos no pretérito imperfeito é uma [...] forma de viajar com a leitura, usar nossa imaginação. É como se a gente tivesse lá, vai descrevendo como se a gente tivesse presente, vendo o que está acontecendo. Já o pretérito perfeito, quando o narrador emprega o pretérito perfeito (), o narrador está conduzindo a sequência das ações, dos fatos. O pretérito perfeito facilita, auxilia o narrador na condução dos fatos. E o imperfeito não, ele que nos seduz, que nos faz, assim, entrar na história, através da nossa imaginação. O quê que vocês vão fazer? Vocês vão resolver.

()

PR: “Agora, leia com atenção a palavra-chave apresentada no Quadro 1 e encontre, no Quadro 2, os verbos utilizados pelo narrador para construir o seu discurso no texto, adequando-os aos espaços do Cruzadox. Atente para o fato de que as frases do Quadro 2, em que se encontram os verbos solicitados, estão fora de ordem”. Então, vejam bem, vocês notaram que o Quadro 1 está numerado, o 2 a mesma coisa, mas isso não significa que a palavra que está na sequência 1 é que vai completar a sequência do Cruzadox, não é a mesma sequência, tá? Então, tem que atentar para este quadro. O verbo que está ali, a palavra que está no item 1 não completa o Quadro 1 também. Então, cuidado aí.

()

PR: “Além disso, ao escolher o verbo pertinente para completar o jogo, você deverá distinguir em qual flexão está cada um, se no pretérito perfeito ou no pretérito imperfeito do modo indicativo”. É isso que nós vamos ver agora, tá?

()

PR: Quê que é pretérito perfeito? Se você não entendeu, sabe o que é que você vai fazer aqui? Vamos observar a palavra-chave, qual é a palavra-chave do Cruzadox?

A: Pretérito perfeito.

PR: Pretérito perfeito e imperfeito, tá? Essa é a palavra-chave. Essa palavra-chave na vertical vai auxiliar a identificar em qual quadrinho vocês vão colocar o verbo. Por quê? Por quê? A palavra na vertical tem as iniciais do verbo que vão completar a Cruzadox.

()

PR: O quê que vocês vão fazer? Vocês precisam identificar o verbo, tanto do pretérito perfeito quanto do imperfeito, em cada trecho e, a partir disso, observar a inicial. () O quê que vai acontecer? Em muitos trechos, há mais de um verbo, o verbo é a ação, a sequência. Veja bem, há mais de um verbo, então, nem todos os verbos de cada trecho vão completar, vão estar presentes ali no Cruzadox.

((Professora informa que explicará com um exemplo, para que os alunos tenham uma ideia))

PR: “Chegara a sentir nos braços que se transformavam em asas, a penugem aveludada do morcego...”. No trecho do texto, qual é o verbo no pretérito perfeito ou imperfeito que vocês percebem aí nesse trecho? Qual?

()

PR: Voltando, gente. Qual é o verbo que vocês percebem aqui no pretérito?

A: ‘Chegara’.

PR: ‘Chegara’ é verbo no pretérito, mas mais que perfeito. Mais que perfeito é aquele que faz referência a um passado (). Só pode ser perfeito ou imperfeito.

()

PR: Vou explicar uma coisa para vocês. Perfeito é mais fácil, porque ele indica ação acabada, não é? Iniciada e concluída no passado. Vou mostrar pra vocês qual é () no pretérito imperfeito.

()

PR: Gente, o quê que nós vamos fazer? Vamos dividir esses verbos em várias partes. E cada parte tem um significado já no verbo. () Só o verbo ‘pescar’. A primeira coisa que nós vamos ver é o radical. O radical dessa palavra já traz o significado dela. Então, pra gente identificar o radical, basta tirar a terminação ‘ar’. Qual é o radical?

()

PR: E esse ‘ar’ aqui? Esse ‘ar’ indica que o verbo pertence à primeira conjugação. Quê que é isso? Existem três conjugações. Primeira os verbos que terminam em ‘ar’, segunda em ‘er’ e terceira em ‘ir’. Então, indica que é o verbo da primeira conjugação. Esse () modo temporal, ou seja, indica o tempo e o modo em que está esse verbo. E esse verbo está, justamente, no pretérito...

A: Perfeito.

PR: Imperfeito do indicativo.

()

PR: ‘Ontem, enquanto estávamos na igreja, ocorreu um acidente na praça’. ‘Ontem, enquanto estávamos’. Passado, claro. Mas eu consigo perceber o final dessa ação? Não. Então, não é pretérito perfeito, não consigo perceber o final da ação. () [...] indica que o verbo está o pretérito imperfeito. (). Então, o quê que vocês vão fazer? Se vocês conhecerem a desinência do pretérito imperfeito do indicativo, vocês dão conta em qualquer verbo, tá? Então, qual é a desinência que vai marcar o verbo que está no pretérito imperfeito do indicativo? O ‘va’ é uma desinência.

()

PR: Gente, verbos da primeira conjugação, que tem como desinência – verbos do pretérito imperfeito – tem como desinência o ‘va’, primeira conjugação, que terminam em ‘ar’.

()

PR: Vocês vão identificar apenas o imperfeito. (). Se vocês conhecerem a desinência fica mais fácil. Qual a desinência que indica que o verbo está no pretérito imperfeito? O ‘va’ ou o ‘ia’. ‘Eu pretendia’.

A: ‘Eu estaria’ é pretérito imperfeito?

PR: ‘Estaria’ não. É ‘ia’, não é ‘ria’. ‘Sentia’. Verbos da segunda e terceira conjugação, no pretérito imperfeito, vão receber o ‘ia’. E verbos da primeira conjugação recebe o ‘va’. Primeira conjugação ‘ar’; segunda e terceiro, ‘er’, ‘ir’. ‘Sentia’ é do verbo sentir, é verbo terminado em ‘ir’, é verbo da terceira conjugação, então, recebeu o ‘ia’.

((Professora repete a explicação, mas há muito ruído))

PR: Vamos voltar ao primeiro trechinho: “Chegara a sentir nos braços que se transformavam em

asas, a penugem aveludada do morcego...”. Quais são os verbos desse trecho?

A: ‘Chegara’.

PR: ‘Chegara’.

A: ‘Sentir’.

PR: ‘Sentir’.

A: ‘Transformavam’.

PR: ‘Transformavam’.

()

PR: Qual deles está no pretérito perfeito ou imperfeito? Qual deles está no pretérito, gente?

...

PR: ‘Transformavam’.

()

((Professora segue))

PR: ‘Transformavam’. Por que é pretérito imperfeito? Porque nós temos ali a desinência do ‘va’. O quê que vocês vão fazer?

()

((O áudio está com a compreensão difícil, mas é possível entender que a professora orienta os alunos a preencherem o Cruzadox e a continuar a atividade))

PR: Eu vou atender o 2º A e já volto. Eles estão com algumas dúvidas.

((Alunos seguem resolvendo as atividades))

((Toca a campainha))

Total: 32min

AULA DO DIA 10 DE ABRIL DE 2012

PR: Hoje é dia 10/04. Anotem a data. Vamos ver o que vocês conseguiram fazer ontem quando eu deixei vocês aqui pra resolverem sozinhos.

()

PR: Eu gostaria de ver com vocês o que vocês acharam... Eu gostaria de ver com vocês se vocês compreenderam ontem quando eu expliquei sobre a diferença entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. Em primeiro lugar, o que é verbo? É aquela palavra que indica ação, estado, mudança de estado, fenômenos da natureza e, olha o detalhe, sempre numa perspectiva de tempo. E ontem nós vimos, então, que os tempos do pretérito dividem-se em: pretérito perfeito, imperfeito e o mais-que-perfeito. Só que nós estamos trabalhando com o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito. Então, são os dois tempos verbais que o narrador emprega na construção do seu discurso, tá? Por isso que nós estamos trabalhando com esses dois tempos verbais. Que efeito de sentido esses tempos provocam no texto? Vamos ver aqui o exemplo de ontem. “Miguel sentiu angústia”, “Miguel sentia angústia”. Qual é a diferença de sentido aqui, gente? Entre ‘sentiu’ e ‘sentia’. Qual é a diferença? Me explica.

()

PR: Um tá no passado e o outro não?

()

PR: Os dois estão em tempo do pretérito. Agora, qual que é a diferença? ‘Sentiu’ e ‘sentia’. ‘Sentiu’ dá ideia de uma ação acabada, realizada, concluída no passado. E ‘sentia’?

()

PR: Isso. Expressa uma ação inconclusa, a gente não consegue ver o fim dessa ação. Dá a impressão de que ela continua. Então, nesse primeiro caso, nós temos o pretérito perfeito. Perfeito por quê? Ação iniciada e concluída no passado. E no segundo caso, é o pretérito imperfeito, é aquele que dá ideia de quê? De continuidade, tá? Agora, () que ideia esses pretéritos podem dar aqui? Só um instante.

...

PR: Retomando. O uso do pretérito perfeito auxilia o narrador na condução dos fatos. E o pretérito perfeito, como eu falei pra vocês ontem, é aquele tempo da simpatia, aquele tempo que nos leva para dentro da cena, a gente fica imaginando, é o tempo que aguça a nossa imaginação, a gente sente, parece que está presente ali naquele contexto, tá?

()

PR: Alguns já terminaram aquele exercício de ontem. Quem não veio ontem, o quê que era pra fazer? Era pra identificarem em cada trecho do texto o verbo no pretérito perfeito ou imperfeito e depois encontrar no quadro para preencher devidamente o Cruzadox. Vocês têm que levar em consideração a palavra-chave, as letras da palavra-chave são as iniciais dos verbos que vão completar. Lembrando que elas não completam o quadrinho respectivo ao mesmo número, mas com outro quadrinho, vocês têm que identificar pelas iniciais o resto, tá? Conseguiram fazer? Não?

()

PR: No primeiro quadrinho: “Chegara a sentir nos braços que se transformavam em asas, a penugem aveludada do morcego...”. Nós vimos que o verbo no pretérito imperfeito aí é ‘transformavam’. Em que número é do Cruzadox? Quem conseguiu preencher? Número 4. ‘Transformava’, aí na frente pretérito imperfeito.

()

PR: Já está preenchido o número 4, pretérito imperfeito. Número 2: “Emília tinha razão, ele estava mesmo precisando de um café”. ‘Tinha’, ‘estava’... É o ‘estava’. Em que número? No número 5, ‘estava’, é pretérito...

A: Imperfeito.

PR: Imperfeito.

()

PR: Número 3: “[...]bem como tinha imaginado, um fraque novo”. ‘Tinha’. Qual é o tempo? Pretérito imperfeito. Onde ficou o ‘tinha’ ali? No número...

A: Oito.

PR: Número oito. ‘Tinha’, pretérito imperfeito. Mateus, você tem esse material?

()

PR: Número 4: “Afundou na almofada, fechou os olhos”. ‘Fechou’, pretérito perfeito.

A: Que número?

PR: ‘Fechou’? Vinte e dois. É perfeito.

()

A: Perfeito?

PR: ‘Fechou’! Perfeito ou imperfeito? Perfeito.

A: É pretérito. “E só quando se cortou pela segunda vez no queixo é que reparou que se barbeava sem ter ensaboado a cara”. Nós temos ‘cortou’ e ‘reparou’, mas qual deles nós vamos... é ‘reparou’, porque esse vai preencher o Cruzadox. O ‘reparou’ é 21, letra ‘r’ e perfeito.

()

PR: ‘Reparou’ é pretérito perfeito.

()

PR: Seis: “Deixava-se conduzir. Para onde? Não importava. Frederico sabia”. Aqui tem ‘deixava-se’ e ‘importava’. Em qual número, Giovana?

()

PR: No 14. É o ‘i’, do pretérito imperfeito.

()

PR: ‘Importava’. Vocês se lembram que ontem eu comentei com vocês que no pretérito imperfeito, verbos terminados em ‘ir’... ‘er’ e ‘i’ recebem ‘ia’. ‘Ia’ é a desinência que vai indicar que o verbo está no pretérito imperfeito, ‘sentia’, ‘comia’. E nos verbos terminados em ‘ar’, vai receber, o verbo recebe o ‘va’. Então, o ‘va’ é a desinência que indica que o verbo está no pretérito imperfeito. ‘Va’ e ‘ia’ (). Aí fica mais fácil pra identificar que está no pretérito imperfeito.

()

PR: Agora é o número 7. “Passou a mão no paletó, cheirou-o [...]”. aí nós temos dois verbos: ‘passou’ e ‘cheirou’. É o ‘passou’, pretérito perfeito. Qual é o número?

A: Um.

PR: Número um? Dá também ‘passou’. Pode ser no 1, como pode ser 9. Tanto faz gente, um ou nove, tá? Porque nos dois casos dá pra encaixar.

()

PR: Oito: “Tocou-lhe no braço”. ‘Tocou’, pretérito...

A: Perfeito.

PR: Perfeito também, ideia de ação concluída. ‘Tocou’, número 15. Pretérito perfeito.

()

PR: “Foi então que viu: estendido na poltrona, estava o fraque”.

()

PR: ‘Foi’, ‘viu’... Foi também é verbo, gente.

A: O oito.

PR: O oito já fez.

PR: Agora o 9. Qual deles, gente, se encaixa no Cruzadox? ‘Foi’. ‘Foi’ é pretérito...?

()

PR: Imperfeito?

()

A: Perfeito.

PR: Perfeito. Que número ficou, gente?

AA: Doze.

PR: Doze, né? Número 12, pretérito perfeito.

()

PR: Número 10, agora. “[...] rondava a poltrona mas sem se atrever a tocar na roupa que agora se destacava dentre os móveis e objetos, tão nítida”. ‘Rondava’, ‘destacava’. Qual dos dois?

()

PR: Não tem a inicial ‘d’, então, não é o caso. Então, é ‘rondava. Número?

A: Onze.

()

PR: Onze.

A: É imperfeito.

PR: É imperfeito, né? ‘Rondava’. Tanto faz ser o 6 ou...

A: Não.

PR: Ah, é, o 6 não cabe. Então, é o número 12. ‘RondaVA’, olha a desinência ‘va’ aí. ‘Rondava’ é de qual verbo?

()

PR: ‘Rondava’. Que verbo é? Que verbo é esse que está flexionado para o pretérito? Rondar, termina em ‘ar’, é da primeira conjugação, recebe a desinência ‘va’.

()

PR: Continuando. “Encarou-a. Era evidente que ela não podia gostar da idéia de vê-lo casado[...]”. ‘Encarou’. Número...?

A: Na treze.

PR: Treze. Vocês... vejam que ali nós temos o pronome.

A: Perfeito.

PR: Isso. Pretérito perfeito.

()

PR: “Mas Frederico já o impelia para a rua [...]”. ‘Impelia’. É pretérito...?

A: Imperfeito.

PR: Imperfeito. Número 7, né? É número 7.

A: Qual foi a palavra?

PR: ‘Impelia’. Nós estamos lá no Quadro 2 no número 12. Imperfeito.

()

PR: Próximo. “Ele recebeu a bandeja”.

A: ‘Recebeu’.

PR: ‘Recebeu’. É pretérito...?

()

PR: Pretérito perfeito, número 6. ‘Recebeu’.

()

PR: Próximo. “As batidas na porta eram suaves”. ‘Eram’, pretérito imperfeito, número?

A: Três.

PR: Três. ‘Eram’, pretérito imperfeito. Observem que ‘eram’ é do verbo ser, verbo ‘ser’ recebe, sofre muitas modificações, tá? Então, observem que nós nem temos aí uma desinência.

()

PR: Próxima. “‘Azul, azul’, repetiu sem nenhum entusiasmo”. ‘Repetiu’, número 2, pretérito perfeito.

()

PR: Dezesseis. “[...] feito tonta Emília recebeu o pacote e pensou que era seu [...]”.

()

PR: ‘Recebeu’. Número?

()

PR: ‘Recebeu’, já?

A: A 6 é ‘recebeu’.

PR: Mas alguém tinha colocado um outro verbo no número 6. Qual que era? Ah, não, tá certo.

()

PR: Oi?

()

PR: Mas nós vamos precisar daquele ‘t’. É, vamos precisar. “Miguel entregou-lhe a gravata”.

A: ‘Entregou’.

PR: ‘Entregou’. Aonde você tá, Isabela?

Isabela: Dezesseis.

PR: Dezesseis?

()

PR: Você já colocou o 'recebeu' no número 6? Já?

A: Já.

PR: Deixa. Vamos ver aqui o que cabe ali.

A: É no vinte, né, professora?

A: 'Entregou'.

PR: Vamos procurar, vamos encaixar agora o 'entregou-lhe'. Nós já temos o pronome, então, ficou mais fácil.

()

PR: Pretérito?

A: Imperfeito?

PR: Anh? 'Entregou', não é 'entregava'. Pretérito perfeito. É perfeito? Então, tá, desculpa. Entendi imperfeito.

()

PR: Continuando. "Bebeu o café. Encarou-a de novo".

AA: 'Encarou'.

PR: 'Encarou-a'

((Tentam encontrar no Cruzadox))

PR: É a número...?

A: Treze.

PR: Treze. Pretérito?

A: Perfeito.

PR: Perfeito.

()

PR: Dezenove. "'Cordis', murmurou inexpressivamente". 'Murmurou', dezoito.

A: Perfeito.

PR: Perfeito. "Inclinou-se para beijá-la."

A: Dezessete.

PR: Dezessete. Pretérito?

A: Perfeito.

PR: Perfeito.

()

PR: Vinte e um. Gente, eu vou falar sobre a vinte e um. A vinte e um, aí no caso houve uma falha. Encaixa-se na dezenove, mas, na verdade, não é nenhum verbo que está no pretérito perfeito ou imperfeito, tá? A vinte e um foi uma falha que a gente não percebeu. No número 19 é 'poderiam', mas 'poderiam' não é um verbo que está nem no pretérito perfeito nem no imperfeito. Observem: "Poderiam interná-lo como louco [...]". Na verdade, está no futuro do pretérito.

A: Pode colocar pretérito do futuro, né?

PR: Na verdade, nem vai dar pra encaixar o futuro aí, mas é futuro do pretérito. "Poderiam interná-lo [...]"; então, expressa uma ação que ocorreria desde que uma condição fosse atendida. Por quê que 'poderiam internar'? Se ele falasse, se ele perguntasse quem era a noiva, de quem que era o casamento poderiam achá-lo, considerá-lo um louco, certo? Então, é futuro do pretérito. Então, expressa aquela ação que poderia ocorrer, mas desde que outra fosse atendida. Então, essa é a única que não vai se encaixar aí. Coloquem 'poderiam' ali, mas deixem em branco o restante, que na verdade é futuro do pretérito.

A: Em branco?

PR: Deixem em branco ali. Pode deixar o 'poderiam', o que não vai dar pra vocês encaixarem aí é o pretérito. Se quiserem colocar um 'f', para futuro do pretérito...

()

PR: Vinte e dois. "Quando passou por Emília, ela enxugava os olhos na barra do avental". 'Passou'. 'Passou' vai ser...?

A: Nove.

PR: Nove. 'Passou'. Agora quem usou o número 9, pode agora completar a número 1.

PR: Você colocou pensou ali na nove, né? E o um?

A: 'Passou'.

PR: 'Passou'. Dá na mesma, gente, porque é pretérito...?

A: Perfeito.

PR: Perfeito. Dá na mesma, é o mesmo número de letras.

((Professora tenta explicar a questão de poder utilizar os dois números))

PR: Você encaixou 'pensou' onde?

A: Não tem 'pensou'.

PR: Mas nós já fizemos 'pensou'.

()

A: Que número de frase que tem 'pensou', professora? Dá uma olhada que número que é.

A: Dezesseis.

A: É 'recebeu'.

PR: Não, dezesseis é 'recebeu'. Então, acha aqui o 'pensou'.

()

PR: Nós fizemos o 'pensou' sim.

()

A? 'Pensou' tem no dezesseis, mas nós fizemos 'recebeu'.

PR: Ah, então achamos o problema, achamos o problema aqui. Aqui era 'pensou'. Na dezesseis é 'pensou'.

((Continua explicação sobre a alteração que deve ser feita no Cruzadox))

PR: No número 9, você vai escrever 'pensou'.

()

PR: Continuando. Vinte e três. "Ele teve um estremecimento: a voz de Emília parecia vir de dentro do espelho."

A: 'Parecia'.

PR: É o 'teve'. 'Teve', acabou. É o vinte e quatro.

A: É imperfeito.

PR: Tira um quadrinho só. É perfeito ali.

()

A: Professora, sobrou.

PR: Calma, vamos ver ainda. Nós não terminamos. "Examinou o forro. Nele, apenas o nome do alfaiate, Cordis". 'Examinou'.

A: Perfeito.

PR: É perfeito.

A: Dez.

PR: Dez.

()

PR: Nós pulamos uma. Já sei, já sei. Já sei o que nós fizemos. Vocês se lembram do 'passou'? Na frase 22 é o verbo enxugar, não 'passou', por isso que ficou repetitivo.

()

PR: No Cruzadox o 23 é 'enxugava'. O 'enxugava' é pretérito imperfeito.

((Professora orienta os alunos no preenchimento))

PR: O 16 é 'exclamou'. Vamos descobrir a frase.

()

PR: então, fizemos de um por um e ainda assim ficou pra trás. É que nós repetimos.

()

PR: Vê se a gente acha um verbo que tenha oito letras, mas que começa com a letra 'e' e no pretérito perfeito ainda. Tem que ser perfeito.

A: Qual letra?

PR: Letra 'e', mas tem que ser um verbo que tenha aqui.

A: Professora, dá uma paradinha aí.

PR: Sim.

A: Ah, não, tá certo.

()

PR: Nós poderíamos repetir um outro verbo, que é o 'examinou', mas ficaria repetido, tá?

()

PR: Realmente, foi muito trecho do texto. Cansativo você achou?

A: É.

((Risadas))

PR: Realmente. Não tem problema, gente, é pra falar. Da próxima vez eu faço um número menor. Bom que a gente vai fixando melhor, mas...

((Professora interrompida pela pergunta de um aluno, mas não é possível compreender))

PR: Ah, mas no computador dá pra ouvir muito bem. Minha filha ontem queria eu ver, mas eu disse: 'Deixa, deixa'. Dez horas da noite e ela lá, querendo escutar nossa aula. 'Não, não, chega, deixa eu descansar um pouco'.

((Aluna diz que também quer ouvir e a professora diz que pode passar o áudio se ela quiser))

PR: Nós percebemos, assim, alguns vícios de linguagem, alguns comportamentos, atitudes...

()

((Alunos e professora conversam, de forma descontraída, sobre a gravação das aulas))

PR: Só pra gente fechar essa parte, nós retiramos o quê? Os verbos do discurso de quê, da voz de quem? Esses verbos são da voz do narrador. Bom, gente, amanhã nós vamos fazer uma cruzadinha, tá?

AAA: Ahhh.

((Alunos entoam uma reclamação))

PR: Não, amanhã é melhor. Não, não é tão cansativo não. A única falha que tem é o número 8, que tá repetido duas vezes, mas já falo pra vocês, já descobri o erro lá.

((Professora segue explicando sobre a revisão do material))

PR: Ah, gente, amanhã é bom que vocês tragam aquela folhinha que nós colorimos. Tragam aquela folhinha que nós colorimos porque eu preciso passar visto. Então, não deixem de trazer amanhã a folhinha colorida. Aquela colorida, dos discursos direto, indireto.

((Finalização da aula))

Total: 37min38

ANEXO H

Transcrição de Entrevista

OFICINA LEITURA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA DO GÊNERO CONTO.
TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – 22 DE JUNHO DE 2012
<p>Escola Estadual Prof. Francisco Villanueva Professora Irene Gomes Martins Disciplina de Língua Portuguesa 2ª Série – Ensino Médio</p>
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO ⁷⁴
<p>PR: Professora PE: Pesquisadora A: aluno AAA: alguns alunos ... : pausa () : incompreensão de palavras ou segmentos (()): comentários descritivos do transcritor [...]: supressão de falas Letras maiúsculas: entonação enfática “...”: citações literais, reproduções de discurso direto ou leitura do texto [(ligando as linhas)]: superposição, simultaneidade de vozes</p>
TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA ENTREVISTA
<p>PE: Eu fiquei muito satisfeita com nosso trabalho... Você sabe que trabalhar com você sempre me entusiasma. Eu tive muita expectativa pela execução da oficina, toda vez que chegava um email seu, eu ficava esperando o próximo pra saber o que iria acontecer.</p> <p>PR: O que iria acontecer.</p> <p>PE: É, mas olha que legal nós conversarmos hoje sobre isso. Você tem a oportunidade de rever essa questão com eles no seminário, não é? Você acha que a maneira que nós optamos por trabalhar os discursos, se fosse com mais calma, se tivesse mais tempo, seria...</p> <p>PR: Seria mais fácil de eles se apropriarem. Bom, até eu não me apropriei, então, pelo que eu vi.</p> <p>((Risos))</p> <p>PE: Mas eu acho que é natural.</p> <p>()</p> <p>PE: É uma perspectiva que tem que ficar bem marcada pra nós, é uma perspectiva bakhtiniana de que o discurso só será indireto livre se não tiver essa confluência de vozes na mesma entoação.</p> <p>PR: Hum, hum.</p> <p>PE: É isso que nós entendemos. Você achou que pra sua leitura, por exemplo... Lembra da dificuldade que você tinha lá naquele primeiro momento, dois anos atrás, no texto de Otto Lara Resende, pra agora, você acha que consegue dimensionar melhor, reconhecer melhor essas questões do discurso?</p> <p>PR: Na verdade, quando eu fiz o trabalho com o texto do Otto Lara Resende, eu fiz na perspectiva tradicional, né? Ainda com dificuldade de identificar...</p> <p>PE: Sim. E hoje, você acha que...</p> <p>PR: ... os discursos. Agora tá tudo mais fácil, inclusive, enquanto eu lia o romance <i>Yaka</i> conseguia perceber... vai fazer parte da minha vida agora.</p> <p>PE: Que é a sua monografia?</p> <p>PR: É. Eu, assim, procurava reconhecer as vozes. Porque eu percebi que ela faz muito disso. Em determinados momentos, ele não emprega, muitas vezes, as marcas, como as aspas ou o travessão. Então, eu tinha que ler com muita atenção pra entender que era a voz de quem naquele momento e, outra coisa, qual é a posição que aquela voz tinha, estava ali no discurso e no contexto, ali no contexto social que estava sendo descrito. Então, se eu for observar o discurso de (), se eu for fazer uma análise do texto, é dissonante.</p> <p>PE: Poderia ser numa análise mais aprofundada, digamos, uma polifonia.</p> <p>PR: () acho que tem. Eu acho que sim, hein. Então, isso me ajudou muito, o trabalho com a oficina de contos me ajudou nesse sentido, também a minha percepção de um outro texto é diferente. Agora,</p>

⁷⁴ A entrevista realizada pela pesquisadora é transcrita por Karla Eliza Barros.

sabe, aconteceu instintivamente.

PE: Você conseguiu identificar, por exemplo, variantes nesse discurso indireto livre do *Yaka*? Por exemplo, a questão do retórico, que é tão bem marcado porque vem com ponto de interrogação, com a questão do...

PR: Hum, hum.

PE: Consegue identificar?

PR: Dá pra identificar.

PE: E quando há troca... e quando o narrador, ele cede a voz ao outro no substituído ou quando ele prepara o discurso?

PR: Também dá pra perceber.

PE: Pois é, eu também senti isso.

()

PE: Eu acho que ficou muito mais fácil de entender as vozes dessa maneira, assim, muito mais didático porque ele consegue categorizar. Parece que a categorização facilita a leitura, eu achei.

PR: De certa forma facilita sim. O quê que eu ia falar mesmo? Fugiu. Em relação a isso, a discursos, me fugiu. Enquanto você falava aí, eu pensei em algo, mas esqueci.

PE: Dentro da narrativa?

PR: Dentro do discurso, dos tipos de discurso, das variantes, principalmente.

((Professora tenta lembrar o comentário que queria fazer))

PR: Não me lembro. Então, talvez, se a gente, se eu tivesse preparado mais exercícios de fixação

PE: Mas eu acho que...

()

PE: Precisa?

PR: Precisa de fixação. Com vários trechos de contos, até mesmo da Lygia, poderia se ter, mesmo que fosse o conto fragmentado, como exercício, porque eles precisam fazer exercício, foi o que faltou no trabalho.

PE: Hum, hum.

PR: Como eu te falei, foram só dois contos analisados, muito pouco pra eles internalizarem.

PE: E como você entende esse exercício? Descontextualizado ou textualizado, atividades que adivinham daqueles contos mesmo, no próprio conto eles trabalhassem mais o conto?

PR: Mais o conto ou mesmo mais contos de Lygia, mas com exercício.

PE: Mas você não acha que esse seminário é um exercício?

PR: Então, esse seminário é um exercício.

PE: Pois é, esse seminário é um exercício. Porque daí eles foram para o conto, eu acho que esse é o exercício salutar a meu ver. Também poderiam ter feito outros, mas esse é um exercício muito salutar porque eles tiveram independência, eles escolheram, eles manusearam, eles contextualizaram, mesmo que a leitura seja com menos tempo, por exemplo, mais uma semana pra você trabalhar isso em sala pra depois rerepresentarem.

PR: Pra depois rerepresentarem. É, infelizmente o tempo não permite.

PE: Mas você fez os apontamentos? Por exemplo, cada apresentação que eles fizeram você fez os apontamentos?

((Professora emite sinal de concordância))

PE: Ah, mas então sim, porque eles vão levar os apontamentos para apresentação.

PR: Na verdade, o quê que eu fiz? Fiz um momento de interlocução, fui questionando pra extrair deles alguma coisa, levando, conduzindo, foi isso que eu fiz. Porque eu achei que não era o momento de eu, assim, por a minha leitura, primeiramente extrai deles, mesmo ali na frente, ninguém ficou constrangido de forma alguma e a gente fez, assim, uma conversa, porque a apresentação de um seminário pressupõe que tenha um diálogo, debate, por isso seria interessante que eles tivessem uma leitura do conto. Então, não houve uma participação mais efetiva da turma porque eles não tinham a leitura, diferente do momento em que eu li os trechos e eles puderam argumentar.

((Ao longo desta última fala da professora, a pesquisadora emite sinais de concordância/afirmação))

PR: Ah, me lembrei do que eu ia comentar com você. Depois que eu li seu artigo, comecei a compreender melhor o que a gente tinha trabalhado.

PE: Ai que bom.

PR: Aquele artigo deixou bem mais claro.

PE: Você achou que a linguagem ficou boa?

PR: Ficou bem mais clara.

PE: E também porque você não era a mesma pessoa de antes, não é, Irene? Já tinha outra leitura.

PR: Também, porque eu, no percurso... foram surgindo dúvidas.

PE: Mas é o processo, eu creio que é o processo. E que bom que vai ter esse tempo na semana que

vem pra eles apresentarem, eu estou super curiosa pra ver como será. Bem legal mesmo. Deixa eu te perguntar uma coisa bem específica. Quando nós escolhemos os autores, nós escolhemos por uma questão de afinidade, por uma questão situacional, do contexto, pensando no aluno, se o aluno pode acrescentar ao que já sabe... Jorge Luiz Borges veio pra proporcionar uma leitura mais complexa...

Em que documento ele aparece? Porque me parece que naquela época nós comentamos, vocês comentaram que dentro dos documentos da SEED que são enviados a vocês aparecem sugestões. Em que documento que aparecem sugestões de nomes de autores pra trabalhar ou mesmo que tenham textos literários? É manual apostilado?

PR: Não, na verdade, não há.

PE: Não há sugestões de autores, então?

PR: Não. O que ocorre, o que nós temos nas diretrizes curriculares é que nós temos que trabalhar com o método 'recepional'.

PE: Como que é?

PR: É, método 'recepional', que é... Nossa, escrevi tanto sobre isso.

PE: Estética da recepção!

PR: Isso que estava me faltando, que temos que trabalhar com a estética da recepção.

PE: Têm os pressupostos...

PR: Nas diretrizes curriculares. Foi por isso que a gente foi tornando a leitura, aos poucos, mais complexa pra eles. Tanto que Jorge Luiz Borges na nossa primeira oficina foi o último conto a ser trabalhado, levando em conta o grau de complexidade.

PE: E você acha que, nesse sentido, você tinha... Uma vez você comentou comigo que você tinha trabalhado com Gasparin porque preconizava, porque os documentos solicitavam ou vocês tinha tido um curso.

PR: Um curso, na verdade.

()

PR: É, na verdade, tivemos um curso com ele e a escola adotou o método do Gasparin.

PE: Você me falou na época que achou que ele não era adequado, não achou que surtisse efeito. É isso?

PR: Na verdade, nós cumpríamos apenas...

PE: ... o estabelecido.

PR: Ele era solicitado pra gente.

PE: Não entendiam.

PR: Na prática, nós não entendíamos exatamente o que era o método do Gasparin, nós tivemos uma tarde de palestra e depois, no nosso estudo, se percebeu como é complexo.

()

PR: Quando nós fomos colocar em prática, como foi complexo e muito difícil, até porque eu joguei fora o planejamento. Mas o quê que nos passaram? Nos passaram os tópicos, o quê que o aluno gostaria de aprender, o que ele precisa saber, problematização, dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, era tudo listado pra gente. Então, o quê que a gente tinha que fazer? Preencher. Então, não tinha sentido pra nós, tanto que nós não utilizamos mais.

()

PR: Faltou um estudo mais aprofundado nesse ponto. Na verdade, foi algo imposto.

PE: Não foram escolhas.

PR: Não foi escolha. Acho que essa palestra fez parte de uma semana pedagógica, acho que a escola... não, não foi nem a escola, foi o município que agendou essa palestra e todas as escolas participaram. Na época, acredito que a maioria das escolas tenha adotado, mas, com o passar do tempo, as escolas foram, assim, adequando o planejamento aos modelos mais tradicionais.

PE: Aos modelos tradicionais?

PR: Aos modelos tradicionais. E faz uns dois anos que a supervisão cedeu. Então, a supervisão da escola permaneceu resistente por um tempo. A nossa supervisora defendia o método do Gasparin?

PE: Ela sabe que você trabalha no projeto?

PR: Eu cheguei a comentar com ela. Na época, ela defendia, acredito que ela tenha estudado bastante o método do Gasparin, mas a pressão foi tão grande pra gente abolir esse planejamento, porque o professor tem um planejamento. Aliás, foi assim que a gente entendeu, isso é um planejamento, isso não é o que a gente faz muitas vezes. Então, quando eu tinha que elaborar as questões de problematização, eu fazia aquilo ali pra cumprir tabela no momento ali, eu procurava elaborar um planejamento com uma linguagem requintada e que, muitas vezes, fugia à realidade, tava bem distante da realidade. Mas por quê? Porque eu também compreendia aquilo como um planejamento em que eu tinha que preencher os itens, porque uma que a gente não tinha o conhecimento teórico pra isso.

PE: [...] e agora? O que mudou ali? Como que você vê isso? Você consegue adotar isso não sendo só um mero planejamento... Vamos primeiro falar da oficina. Na oficina, funcionou? Você acha que funcionou? Adequar a oficina a essas etapas, conforme nosso planejamento, adequando, e também tem outra, você não estava adequando método, o método filosófico da linguagem, do trabalho dos gêneros com o método do trabalho () de Gasparin. Agora você está trabalhando o método de análise dos gêneros, na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso.

PR: Ah, é? Análise Dialógica do Discurso.

PE: Cunharam o termo. Quem estuda o método bakhtiniano nessa perspectiva faz um estudo da Teoria da Análise Dialógica do Discurso.

((Professora emite som de aquiescência))

()

PR: Tudo bem.

((Risos))

PE: Tudo bem. Agora eles já sabem que nós usamos ADD. Então, olha só, é a união da ADD com PTD.

((Risos))

PE: Virou partido político.

((Mais risos))

PE: Então, o quê que você acha? Você achou que com esse conhecimento que foi compartilhado durante esses cinco anos que nós estivemos juntos o PTD teve uma ressignificação? Ele ressignificou? Ou não?

PR: Não, agora sim. Agora ele tem sentido porque você encontra, o aluno encontra sentido.

PE: Você encontra sentido e o aluno. Você consegue passar para o aluno o sentido que ele vai encontrar naquilo ali.

PR: Então, nesse ponto, eu acho que essa associação foi algo que veio realmente para acrescentar.

PE: Acrescentar.

PR: Pra dar uma significação ao ensino e à aprendizagem do conteúdo. Mas, no início, a primeira vez que eu vi a associação...

PE: Você achou com preconceito.

PR: É, vi com preconceito sim. Mas eu achei que tinha alguma coisa que tava errada porque tinha que associar o contexto de produção, o conteúdo temático a uma dimensão, dimensão não, a uma etapa do método de Gasparin. Eu achei muito estranho aquilo ali.

PE: E agora fez sentido?

PR: Agora faz sentido realmente. Principalmente quando se trata da prática social dos conteúdos.

PE: Olha que bacana.

PR: Principalmente, né? Porque a prática social dos conteúdos que dá sentido a todo esse trabalho e faz com que o aluno se sinta motivado, né?

PE: Eu acho que é isso o inédito na nossa tese.

((Risos))

PR: É o inédito. Ah, então, que bom! Pelo menos o inédito deu certo.

PE: Porque a união... agora já vou usar as siglas do nosso partido.

((Risos))

PE: A união da ADD e do PTD criou, ou produziu, a aliança.

((Risos))

PE: Produziu novos sentidos, ressignificando.

[...]