



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI

**UM HAICAI PARA O ESTÁGIO, UM ESTÁGIO PARA O
HAICAI:
DIÁLOGOS SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO E A
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

LONDRINA
2012

MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI

**UM HAICAI PARA O ESTÁGIO, UM ESTÁGIO PARA O
HAICAI:
DIÁLOGOS SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO E A
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alba Maria Perfeito.

Londrina
2012

MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI

**UM HAICAI PARA O ESTÁGIO, UM ESTÁGIO PARA O HAICAI:
DIÁLOGOS SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO E A FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa –
UnB – Brasília —

Prof. Dr. João Luiz Gasparin
UEM – Maringá –PR

Profa. Dra. Loredana Limoli
UEL—Londrina – PR

Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera
UEL—Londrina – PR

Londrina, 06 de agosto de 2012.

*Dedico esta tese a Irene, minha mãe,
a fundamental “outra-para-mim”.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos belíssimos seres humanos que compartilharam este percurso de doutoramento comigo, porque “ser significa con-viver” (Bakhtin), mesmo nas ausências:

À minha muito amada família: mãe, irmão, cunhada, sobrinha, tios e primos; e aos queridos amigos de Londrina e de Foz do Iguaçu, família do coração.

Agradeço aos valiosos profissionais com quem muito aprendi em razão desta tese:

Aos professores Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, Dr. João Luiz Gasparin, Dra. Loredana Limoli e Dra. Vanderci de Andrade Aguilera, pelas significativas contribuições à minha tese, por ocasião do Exame de Qualificação;

Aos parceiros do projeto de pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e produção textual”; e aos professores, agora em formação permanente e contínua – a especial “turma dos onze”: foi uma honra compartilhar!

Agradeço às instituições escolares e universitárias, nas pessoas de seus diretores, coordenadores, professores e servidores, pela compreensão, pelo acesso e estimado apoio:

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da UEL;

Ao Colegiado do Curso de Letras e ao Centro de Educação e Letras da Unioeste – campus de Foz de Iguaçu;

Aos colégios integrantes do projeto de ensino, na região de Foz do Iguaçu;

Às irmãs do Colégio Mãe de Deus e aos colegas da Unopar, em Londrina.

Agradeço a CAPES/INEP, pela concessão de bolsa de doutorado junto ao Núcleo de Pesquisa/Extensão: formação continuada em leitura, escrita e oralidade - projeto “Observatório de Educação”.

Agradeço, antes e acima de tudo, à Trindade Santa, à MTA, aos anjos e ao dialógico mundo espiritual: “nada sem vós, nada sem nós”.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço, especialmente, à profa. Dra. Alba Maria Perfeito:

Pela amizade sincera nesses tantos anos,

Pelo apoio precioso em momentos difíceis de minha construção acadêmica,

Pelas orientações bakhtinianamente responsáveis e responsáveis,

Pela leitura paciente e generosa de meus enunciados científico-poéticos, pelo exemplo ético.

Professora Alba, orientadora de tese e de vida, meu respeito, meu carinho, meu haicai:

Alba alma alva
muito além de maria
mais que perfeita!

*Minha palavra permanece no diálogo contínuo,
no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada.*

Mikhail Bakhtin

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haikai para o estágio, um estágio para o haikai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial**. 2012. 338 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Situada no contexto das Ciências Humanas, e especificamente da Linguística Aplicada, esta tese de doutorado parte do questionamento sobre a possibilidade de o acadêmico de Letras apropriar-se de um gênero discursivo, inédito para ele, e didatizá-lo, por meio de uma proposta distinta de outros modelos já laborados, em seu estágio supervisionado. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa consiste em realizar e avaliar o trabalho de apropriação do gênero discursivo haikai brasileiro e a proposta de sua didatização, via plano de trabalho docente, pelo professor em formação inicial por ocasião do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em uma universidade pública do estado do Paraná. Caracteriza-se como investigação de cunho qualitativo, de visão interpretativa e de processo, em uma atividade colaborativa dos sujeitos, três acadêmicos-estagiários, participantes de projeto de ensino proposto pela professora-pesquisadora. A pesquisa ancora-se em três caminhos teóricos com os quais dialogamos: a base filosófico-linguística do Círculo de Bakhtin, a base psicológica de Vigostki e a base didático-metodológica de Gasparin. Trata-se de duas vias de estudo, seguindo o caminho teórico-prático ou teoria-contribuição: i) a configuração do gênero discursivo haikai brasileiro, contribuição teórica; e ii) a apropriação e a didatização do gênero em pauta, pelo acadêmico-estagiário, via plano de trabalho docente, contribuição didático-metodológica. Justifica-se a escolha pelo haikai brasileiro por apresentar contextos e dimensões diferenciados do haikai japonês; a opção pelo plano de trabalho docente é justificada por contemplar o sujeito sociohistórico, tendo como referencial epistemológico o processo dialético do conhecimento. Para a primeira via de estudo, contextualizamos o poema na esfera literária e, com aportes da perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, caracterizamos o haikai brasileiro pelo seu contexto sociohistórico de origem, seu percurso geográfico e de sentidos, e suas dimensões tema, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas, com exemplos de poemas de haicaístas paranaenses. Para a segunda via, contextualizamos o ensino dos gêneros discursivos, inserindo a contribuição da análise linguística, e o ensino como trabalho, abordando a formação docente inicial e os estágios supervisionados nos cursos de Letras. Descrevemos, analisamos e avaliamos: i) a apropriação, pelos acadêmicos-estagiários, da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos e do gênero haikai brasileiro, materializado em seus enunciados concretos; e ii) sua didatização: a elaboração do plano de trabalho docente, o planejamento de encontros e aulas, e a execução destas em turmas do Ensino Médio. Como instrumentos de análise, elegemos os relatórios de estágio e os diários, escritos pelos sujeitos, e pelas anotações do diário de campo da professora-pesquisadora. Resultam da pesquisa considerações que convergem para a relevância do plano de trabalho docente como modelo didático, desdobrado em “encontros” ou pequenos planos, na formação docente inicial; e para a inserção de um novo gênero discursivo na escola: o haikai brasileiro.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Haikai brasileiro. Plano de trabalho docente. Formação docente inicial. Diálogo.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **A “haikai” to the internship, an internship to the “haikai”**: dialogues on the discourse genre and the initial teacher training. 2012. 338 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

Situated in the context of the Humanities, specifically of the Applied Linguistics, this doctoral thesis starts from the questioning regarding the possibility of students of the language course appropriate a discourse genre, unprecedented or unheard for them, and create a didactic approach, distinct from any other models already produced, during their supervised internship. Accordingly, the overall goal of the research consists of conducting and evaluating the work of appropriating the discourse genre named “Brazilian haikai” and the proposal of its didactization, by the academic trainee at his/her initial training during the Portuguese language supervised internship for High School students, in a public university in Paraná State. This is characterized as a qualitative research, of interpretive view and of process, in a collaborative activity of the individuals, three academic trainees, participants of a teaching project proposed by the teacher-researcher. The research is anchored in three theoretical ways with which we dialogue: the philosophical-linguistic basis-Bakhtin Circle, the psychological basis of Vigostki and the didactic-methodological basis of Gasparin. It consists of a two-way study, following the theoretical-practical path or the contribution theory: i) the configuration of the discourse genre “Brazilian haikai”, theoretical contribution; and ii) the appropriation and didactization of the genre in question, by the scholar-intern (academic trainee), via teaching plan, didactic and methodological contribution. The choice of the “Brazilian haikai” is justified by the fact that it presents different contexts and dimensions from the Japanese haiku; choosing the teaching plan is justified as it contemplates the socio-historical individual, taking as epistemological reference the dialectic process of knowledge. For the first study way, we contextualize the poem in the literary sphere and, with contributions from the perspective of Bakhtinian discourse genres, the “Brazilian haikai” was characterized according to its socio-historical origin, its geographical route and its senses, as well as according to its theme dimensions, compositional construction and linguistic–enunciative marks, with examples of poems by Paraná state haiku writers. For the second way, we contextualized the teaching of discourse genres, including the contribution of the linguistic analysis, and the teaching as a job, referring to the initial teacher training and to the supervised internships in the language courses. We described, analyzed and evaluated: i) the appropriation of Bakhtinian theory of discourse genres and the appropriation of the genre “Brazilian haikai” by the academic trainees, materialized in their concrete statements; and ii) their didactization: the design of the teaching plan, the planning of the meetings and classes, and the implementation of these classes for high school groups. As instruments of analysis, we appointed the internship reports and the diaries written by the individuals, and the daily field notes of the teacher-researcher. From the results of the research emerge considerations that converge to the relevance of the teaching plan as a didactic model, outspread into “meetings” or small teaching plans, in the initial teaching training; and for the insertion of a new discourse genre at school: the “Brazilian haikai”.

Key-words: Discourse genre. Brazilian haikai. Teaching plan. Initial teaching training.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Un “haikai” pour le stage, un stage pour le “haikai”**: dialogues sur le genre discursif et la formation initiale des professeurs. 2012. 338 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUME

Appartenant au champ des Sciences Humaines, et plus notamment de la Linguistique Appliquée, cette thèse de Doctorat prend pour point de départ la question à propos de la possibilité de l'appropriation, de la part de l'étudiant de la licence en Lettres, d'un genre discursif inconnu pour lui, et le didactiser, le convertir en objet d'enseignement, à partir d'une proposition diversement à d'autres modèles étudiés, dans son stage de formation pédagogique. De ce fait, cette recherche a pour but général réaliser et évaluer le travail d'appropriation du genre discursif «*haikai brasileiro*» et la proposition de sa transposition didactique, au moyen du plan de travail enseignant, par le professeur en formation initiale, lors du stage de formation pédagogique en Langue Portugaise. Il s'agit d'une investigation de données qualitatives et vision interprétative, caractérisée par l'activité de collaboration des sujets, trois étudiants participant d'un projet d'enseignement proposé par le professeur-chercheur. La recherche soutient un dialogue avec trois chemins théoriques: les apports du Cercle de Bakhtine, de Vigotski et les apports didactique-méthodologiques de Gasparin. En tenant compte de deux voies d'étude, on suit le chemin théorique-pratique ou théorie-contribution: i) la caractérisation du genre discursif «*haikai brasileiro*», la contribution théorique; et ii) l'appropriation et la transposition didactique du même genre, par le stagiaire, au moyen du plan de travail enseignant, la contribution didactique-méthodologique. On justifie le choix pour le «*haikai brasileiro*» en raison de ses contextes et des dimensions différenciées par rapport au haïku japonais; à propos du plan de travail enseignant, on y considère le sujet sociohistorique, ayant le processus dialectique de la pensée comme référence épistémologique. Pour la première voie, on vérifie le contexte du poème dans la sphère littéraire et, suivant la perspective bakhtinienne de genres de discours, on caractérise le «*haikai brasileiro*»: son contexte sociohistorique d'origine, son trajet géographique et des sens, et ses dimensions contenu, construction compositionnelle et style - des traits linguistiques-énonciatifs, avec des exemples de «*haikai*» de poètes du département de Paraná/Brésil. Pour la seconde voie, on étudie le contexte des genres discursifs, y inclus la contribution de l'analyse linguistique, et aussi l'enseignement comme travail, y abordant la formation initiale des professeurs aux licences en Lettres et aux stages de formation pédagogique. On décrit, analyse et évalue: i) l'appropriation de la théorie bakhtinienne de genres discursifs et du genre «*haikai brasileiro*», aux énoncés concrets, par les stagiaires; et ii) sa transposition didactique: la préparation du plan de travail enseignant, les petits plans de travail et les plans de cours; et la mise en place de cours aux classes de Lycée. On choisit pour des dispositifs d'analyse les rapports de stage et les journaux, écrits par les sujets, et pour les notes du journal du professeur-chercheur. En guise de résultats, on considère l'importance du plan de travail enseignant comme modèle didactique, déployé dans les petits plans, pour la formation initiale des professeurs; et pour l'insertion d'un nouveau genre discursif à l'école: le «*haikai brasileiro*».

Mots-clés: Genre Discursif. «*Haikai Brasileiro*». Plan de Travail Enseignant. Formation Initiale des Professeurs. Dialogue.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
FELIP	Grupo de Pesquisa Formação e Ensino em Língua Portuguesa
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PHC	Pedagogia Histórico-crítica
PPP	Projeto Político-pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diálogo teórico-prático	25
Quadro 2 – Modelo de plano de trabalho docente.....	68
Quadro 3 – Plano de trabalho docente para os acadêmicos-estagiários.....	222
Quadro 4 – Plano de trabalho docente – Haicai brasileiro.....	237
Quadro 5 – Programação dos Encontros	239
Quadro 6 – Desdobramentos do PTD	241

SUMÁRIO

EM BUSCA DO DIÁLOGO	15
PARTE I – DIÁLOGOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA	27
CAPÍTULO 1: DIÁLOGOS SOBRE O CAMINHO TEÓRICO	28
1.1 A PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN – BASE FILOSÓFICO-LINGUÍSTICA ...	28
1.1.1 O Contexto	28
1.1.2 Pelo Prisma Dialógico.....	35
1.1.3 Dialogia e Linguagem	36
1.2 A PERSPECTIVA DE VIGOTSKI – BASE PSICOLÓGICA.....	48
1.2.1 O Contexto	48
1.2.2 Pelo Prisma Social.....	50
1.2.3 Pensamento, Linguagem, Aprendizado e Educação	51
1.3 A PERSPECTIVA DE GASPARIN – BASE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	55
1.3.1 O Contexto	55
1.3.2 Pelo Prisma da Pedagogia Histórico-crítica.....	58
1.3.3 O Modelo Didático de Gasparin.....	63
1.4 NA PERSPECTIVA DO DIÁLOGO BAKHTIN-VIGOTSKI-GASPARIN	68
CAPÍTULO 2: DIÁLOGOS SOBRE O CAMINHO METODOLÓGICO	73
2.1 A PRETENSA EXOTOPIA: A HISTÓRIA DA PESQUISA, A HISTÓRIA DA PESQUISADORA	73
2.2. A PESQUISA DESTA TESE	77
2.2.1 A Caracterização da Pesquisa	77
2.2.2 Os Sujeitos da Pesquisa.....	83
2.2.3 O Projeto de Ensino.....	88
2.2.4 Os Instrumentos de Análise.....	90
2.2.5 Os Fios Condutores de Análise	94
PARTE II – UM HAICAI PARA O ESTÁGIO	98
CAPÍTULO 3: DIÁLOGOS SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO DO POEMA	99

3.1	BREVES CONTATOS COM O GÊNERO POEMA	99
3.1.1	Reconhecimento do Gênero Poema.....	99
3.1.2	O Poema nos Gêneros Literários	102
3.2	O GÊNERO POÉTICO NO CÍRCULO DE BAKHTIN	106
3.2.1	Arte e Literatura: A Questão Estética.....	107
3.2.2	O Poético: Monológico ou Dialógico?	115
3.3	OS GÊNEROS DO DISCURSO	119
3.3.1	A Constituição dos Gêneros do Discurso	121
3.3.2	Esfera e Cronotopo.....	127
 CAPÍTULO 4: DIÁLOGOS SOBRE O GÊNERO HAICAI.....		131
4.1	O <i>HAIKUDÔ</i> – O CAMINHO DO HAICAI JAPONÊS	132
4.1.1	De <i>Haikai</i> a <i>Haiku</i> : O Haikai Japonês	133
4.1.2	De <i>Haiku</i> a <i>Haikai</i> : O Haikai no Ocidente	141
4.2	O HAICAI DÔ – O CAMINHO DO HAICAI BRASILEIRO	149
4.2.1	Rotas do Haikai no Brasil.....	150
4.2.2	O Gênero Discursivo Haikai Brasileiro.....	160
4.2.3	O Haikai Brasileiro no Paraná: Leminski, Kolody e Ruiz.....	177
 PARTE III – UM ESTÁGIO PARA O HAICAI		185
 CAPÍTULO 5: DIÁLOGOS SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO		186
5.1	A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO	186
5.1.1	Entre Concepções de Linguagem e Documentos Político educacionais..	186
5.1.2	Didatização e Modelos Didáticos	198
5.1.3.	A Contribuição da Análise Linguística.....	202
5.2. A	FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	204
5.2.1.	Rumo à Profissão: A Formação Inicial nos Cursos de Letras.....	204
5.2.2.	O Estágio Supervisionado nas Licenciaturas.....	209
5.2.3	O Estágio Supervisionado do Curso de Letras: O Caso do Paraná	214
 CAPÍTULO 6: DIÁLOGOS SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO HAICAI BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL.....		217
6.1	UM PLANO DE TRABALHO DOCENTE PARA OS ACADÊMICOS-ESTAGIÁRIOS	217

6.2	RUMO ÀS APROPRIAÇÕES	223
6.3	A PROPOSIÇÃO: O PLANO DE TRABALHO DOCENTE	233
6.4	O PLANEJAMENTO DE ENCONTROS E AULAS	238
6.4.1	Os Encontros	241
6.4.2	Os Planos de Aula.....	246
6.5 A	EXECUÇÃO: AS AULAS NO ENSINO MÉDIO	250
6.6	“É IMPOSSÍVEL UMA COMPREENSÃO SEM AVALIAÇÃO...”	269
6.6.1	A Avaliação dos Alunos e Professores Regentes	270
6.6.2	A Avaliação dos Sujeitos Acadêmicos-estagiários	278
6.6.3	A Avaliação da Professora-pesquisadora	282
A RELATIVA CONCLUSIBILIDADE DO DIÁLOGO		289
REFERÊNCIAS.....		296
SITES E BLOGS CONSULTADOS		317
APÊNDICES		318
APÊNDICE A – Questionário 1 – Projeto de Ensino		319
APÊNDICE B – Encontros (1 ao 8)		320
APÊNDICE C – Modelo de Plano de Aula.....		338

EM BUSCA DO DIÁLOGO

E é isto
o horizonte é visto
a partir dos pés
*Domingos Pellegrini*¹

Estamos em busca do diálogo... do diálogo efetivo sobre os gêneros discursivos e a formação docente inicial. Efetivo não significa pacífico nem definitivo, porque diálogo não remete apenas a acordo; o diálogo que evidenciamos é bakhtiniano, em que há palavras e contrapalavras, embate, tensão, movimento e ação. Diálogo sobre acadêmicos-estagiários, sujeitos situados e avaliados sociohistoricamente em seu tempo-espço, e sobre o gênero discursivo haikai brasileiro, renovado pelo grande tempo dos contextos da arte e da vida.

Percorramos, brevemente, os caminhos que conduzem a essa via possível do diálogo entre o haikai brasileiro e o futuro professor de língua portuguesa. Iniciemos pelo estudante da licenciatura em Letras. Depois de longo trajeto pelo ensino de níveis fundamental e médio, encontra-se em fase final do curso e depara-se com o estágio supervisionado, atividade obrigatória na graduação. Requisito fundamental à construção de conhecimentos, o estágio permite construir, desmitificar e analisar as relações sobre a teoria e a prática, o contexto escolar, o professor e seus alunos. O envolvimento do acadêmico com seu supervisor, com o estágio em si (planejamentos, observação, docência), com a escola, o regente de classe e a sala de aula, enfim, com todo o processo de formação do professor, permite, ainda, oferecer à disciplina universitária novos rumos, novos significados: a dinâmica do estágio provoca a dinâmica de mudanças do próprio estágio e, assim, do trabalho de formação docente inicial².

Para o acadêmico, é hora do retorno à escola básica e de transformar, verter, transpor os objetos de estudo em objetos de ensino para as salas de aula de Língua Portuguesa – em uma palavra: didatizar. No caso específico do curso de Letras, os objetos de ensino são advindos – não obrigatória nem

¹ Extraído de Pellegrini (2008, p. 45).

² Há uma condição presente nesse quadro: a de que os próprios cursos, na pessoa de seus professores de estágio, observem essa dinâmica e proponham as mudanças necessárias.

sistematicamente –das áreas da linguística, da gramática, da leitura/produção de textos, da teoria literária e das literaturas em geral.

Em relação ao trabalho com língua portuguesa e leitura/produção de textos, temos acompanhado, nas duas últimas décadas, um grande momento de transição. Bunzen (2006) assinala que passamos da era da composição de textos (na famosa tríade narração, descrição e dissertação) à era dos gêneros (discursivos e/ou textuais) e à elaboração de sequências didáticas ou planos de trabalho. Passamos também, segundo Mendonça (2006), a realizar uma revisão crítica do ensino de gramática nas escolas, introduzindo a prática de análise linguística (GERALDI, 1997) ou gramática contextualizada (ANTUNES, 2007).

Ademais, evidenciamos, na década de 1990, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a), o qual aponta os gêneros como objetos de ensino. Mais recentemente, é publicada a proposta das novas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), que considera como fundamento teórico-metodológico os conceitos do Círculo de Bakhtin, tomando a linguagem como fenômeno social, cujo conteúdo básico é viabilizado por meio dos gêneros discursivos e, a partir desses, o trabalho com as práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Incluídos no contexto dos estudos do Círculo de Bakhtin, os gêneros do discurso inserem-se, muito além de suas propriedades formais (linguístico-textuais), em uma correlação com as esferas de atividade e comunicação humanas, sendo definidos pelos contratos comunicacionais como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010a, p. 262).

Retomando o acadêmico de Letras, contextualizado no estado do Paraná, no preparo de suas atividades para o estágio nas escolas públicas, a didatização dos gêneros discursivos traduz-se em novidade, posto que, muito provavelmente, apenas no curso de graduação o estudante tenha tido contato sistematizado com gêneros discursivos e/ou textuais, ou mesmo teorias voltadas ao estudo do gênero. Em pouquíssimo tempo, o que era considerado objeto preliminar de estudo passa a ser objeto de ensino, materializado em seus enunciados concretos. Sob tais aspectos, questionamos: é possível que o acadêmico de Letras,

professor em formação inicial, aproprie-se³ de um gênero discursivo e realize sua didatização, desenvolvendo-a em seu estágio supervisionado? Poderíamos ir além: e se o gênero discursivo selecionado fosse desconhecido para ele? E se a proposta de didatização fosse distinta de outros modelos já laborados? As respostas, provindas de caminhos diversos, conduzem à via possível do diálogo, conduzem a esta tese.

Um dos caminhos, sobre o qual dialogamos nesta pesquisa, refere-se ao gênero discursivo selecionado – o **haikai brasileiro**. O haikai é um gênero poético de origem japonesa; sua história remonta ao Japão do séc. VIII, com o primeiro registro de poemas japoneses. No Período Heian (794-1185), conhecemos o *tanka*, poema composto de *hokku* e *wakiku* – estrofes de 5-7-5 e 7-7 sílabas – para os ocidentais, são os traços de redondilhas maior e menor, presentes nos versos populares brasileiros (GUTTILLA, 2009). Com o tempo, o *hokku* desprende-se do *tanka*, formando o *haikai*, chegando ao final do séc. XIX como *haiku*. Levado ao Ocidente, o *haiku* ou haikai japonês renova-se, inova-se, adapta-se à escrita ocidental, aclimata-se aos trópicos, a um só tempo confina-se a regras e se liberta delas. No Brasil, configura-se como outro haikai – o haikai brasileiro.

Justificamos a seleção do haikai brasileiro por quatro razões. O primeiro motivo diz respeito às suas características: com leveza, rapidez, sensualidade, humor e fina ironia, o haikai brasileiro apresenta características apontadas como formas ideais de construção literária pós-moderna (BALDO, 2006). Poetas escritores de haicais, muitos conhecidos em âmbito nacional e internacional, avolumam-se em agremiações, em contextos visíveis e divulgados, como pode comprovar a grande quantidade de páginas da internet dedicadas ao haikai, mesmo havendo reduzidíssima tiragem de exemplares de livros. Nas palavras de Felicíssimo (2009, p. 11): “apesar de existir a opinião de que, de um modo geral, o haikai está marginalizado em meio à plêiade literária brasileira, o que percebemos é que muitos são os poetas que se enveredam por suas trilhas”.

O segundo motivo remete à perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, pela qual entendemos o haikai brasileiro como gênero discursivo, diferenciando-se do *haiku* ou haikai japonês por alargar as possibilidades estéticas,

³ Apropriar-se, nesse sentido, significa poder internalizar ações e, uma vez internalizadas, assumir postura ética diante delas e da vida, rumo à emancipação e à transformação social. Consideramos o termo no capítulo 6.

apresentando três grandes tendências, e por estar em tempo e espaço diversos: um *cronos* e um *topos* específicos. Dessa forma, o haicai brasileiro apresenta renovada – e inovada – configuração: novos e variados conteúdos temáticos, construções composicionais e marcas linguístico-enunciativas (a epígrafe que anuncia esta introdução é exemplo dessa nova configuração). Trata-se de outro gênero discursivo. Ainda que haja um volume significativo de trabalhos desenvolvidos sobre os haicais no Brasil⁴, não encontramos referência à perspectiva bakhtiniana que assumimos.

A terceira razão refere-se ao ensino/aprendizagem de haicais. Vê-se o poemeto ser pouco estudado e/ou didatizado na escola, sobretudo no Ensino Médio, visto que os poemas, em geral, estão intrinsecamente ligados às escolas literárias: destacam-se, nos períodos literários, os poetas conhecidos e seus poemas mais famosos. Por ordem do programa curricular e do próprio programa do professor, deixa-se uma gama de poemas e de poetas que poderiam ser lidos e analisados pelos estudantes. No entanto, a pouca relevância do poema na escola cede lugar a sinais promissores: o haicai, pela primeira vez explicitamente, encontra-se na tabela de gêneros discursivos a serem trabalhados pelo professor, nas DCE-PR – Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008, p. 100); figura-se como uma das opções, entre inúmeros gêneros espalhados pelas esferas de circulação. Ratificamos o adjetivo promissor pelo momento atual vivido nas escolas públicas: neste ano de 2012, a Secretaria Estadual de Educação – SEED-PR – inseriu, como uma das atividades pedagógicas relevantes para os ensinos Fundamental e Médio, em todo o estado o Paraná, o estudo da haicaísta paranaense Helena Kolody, em comemoração ao aniversário de seu centenário⁵.

Soma-se a tudo isso a quarta e última razão: a evidência reportada por Gatti e Nunes (2009, p. 75), a partir do estudo dos currículos de Letras em todo o Brasil: “raros são os projetos pedagógicos que fazem referências à literatura da região em que a instituição está inserida”. Mesmo os haicaístas paranaenses mais conhecidos – Helena Kolody, Alice Ruiz e, notadamente, Paulo Leminski – são figuras ainda estranhas a muitos acadêmicos de Letras de nosso estado. Pelos

⁴ Em nossa pesquisa, pudemos observar um significativo volume de dissertações e teses sobre os haicais, sobretudo no estado de São Paulo, centradas na área literária e na de comunicação.

⁵ Ainda que as razões desta tese tenham sido delineadas muito antes da inserção de Kolody, atualmente, no contexto da escola pública paranaense, a informação pareceu-nos relevante.

motivos ora elencados, elegemos o haicai brasileiro como gênero discursivo que pode ser estudado e didatizado pelo acadêmico de Letras; para tanto, temos a tarefa de caracterizar/configurar o gênero em pauta.

Outro caminho desta pesquisa diz respeito à proposta de didatização distinta de modelos vários e remete à escolha do **Plano de Trabalho Docente**, seguindo a proposição didática de Gasparin (2009), dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica e tendo como referencial epistemológico o processo dialético do conhecimento. Buscamos contemplar, de um lado, nossa opção pelo sujeito sociohistoricamente situado, referendado pelas perspectivas do Círculo de Bakhtin e de Vigotski; a perspectiva didática gaspariniana permite-nos partir da realidade social mais ampla do educando e desenvolver as atividades na chamada zona de desenvolvimento proximal do aluno, em um movimento prática>teoria>prática, ou dialeticamente síncrese>análise>síntese.

O emprego do Plano de Trabalho Docente – PTD – para a didatização dos gêneros discursivos é recente, posto em prática a partir do projeto de pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (UEL – 2008-2010), coordenado pela profa. Dra. Alba Perfeito, cujo objetivo foi contribuir com as discussões sobre práticas pedagógicas, envolvendo o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, com aportes da teoria bakhtiniana. O artigo de Vedovato e Perfeito (2010) e a dissertação de Luppi (2012) são alguns exemplos de didatização de gêneros discursivos por meio do PTD gaspariniano que atestam a validade da proposta.

Os caminhos mencionados dialogam-se nesta tese, cujo **objetivo geral** é realizar e avaliar o trabalho de apropriação do gênero discursivo haicai brasileiro e a proposta de sua didatização, via plano de trabalho docente, pelo professor em formação inicial por ocasião do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em uma universidade pública do estado do Paraná.

Consideremos a escolha dos dois contextos de ensino, primeiramente o contexto universitário: o estágio supervisionado. Trata-se de uma constante obrigatória nos currículos de licenciaturas de todos os cursos de graduação, dada a possibilidade de o acadêmico relacionar parte das teorias adquiridas durante sua formação com a prática de sala de aula. Sobretudo, o estágio permite construir, definir e redefinir o próprio ensino – ensino do próprio estágio, ensino como trabalho do professor, ensino como teoria/prática. Trata-se de uma

exigência do Ministério da Educação: segundo o Parecer CNE nº 21/2001, o estágio supervisionado não é uma atividade facultativa, visto ser uma das condições para a obtenção da licença de um curso e oferecer ao futuro licenciado um conhecimento real em situação de trabalho (BUENO, 2007).

O segundo contexto reporta-se ao Ensino Médio, o contexto escolar escolhido para a execução do estágio supervisionado de língua portuguesa. Muito se tem escrito sobre o Ensino Fundamental e o trabalho com a língua portuguesa, mas pouco em relação ao Ensino Médio – EM, como apontam Mendonça e Bunzen (2006, p. 13): “há de fato uma demanda por pesquisas que ajudem a compreender por que razões, no EM, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado”. No campo da linguagem do EM, encontramos um professor – e, nesta pesquisa, um professor estagiário – que precisa trilhar caminhos para um trabalho não conteudista e não transmissivo, devendo romper com o modelo fragmentário – a dissociação entre produção de texto, gramática e literatura – o qual permanece em muitos colégios pelo país (MARCUSCHI, 2006).

O objetivo geral desta tese ancora-se em três **caminhos teóricos**, cuja origem, jamais única, deve-se às teses marxistas do materialismo histórico-dialético, cada via respondendo diversamente em relação a seus contextos e suas áreas específicas. O primeiro caminho diz respeito à perspectiva do Círculo de Bakhtin, de base filosófico-linguística, em que a vida e a arte são consideradas pelo prisma das relações dialógicas, as quais pressupõem linguagem, caracterizada como concreta e assinada, constituída na relação eu/outro, cujas palavras residem nas fronteiras entre as “minhas” e as “alheias”. É o caminho da linguagem não-indiferente, vista como “possibilidade concreta objetiva, material, histórico-social, e não abstrata e utópica” – a proposta da “dialogia de uma diferença que, por sua constituição, está impossibilitada de ser indiferente ao outro” (PONZIO, 2009, p. 13); linguagem-ato, responsável, ética e plena de respostas tecidas em fios passados e ecos futuros.

O segundo caminho teórico consiste na perspectiva de Vigotski, de base psicológica, cujo sujeito é constituído nas interações sociohistóricas e culturais; o pensamento vigotskiano contribui para as questões de ensino-aprendizagem: além dos conceitos dos níveis de desenvolvimento real e potencial, interessam-nos suas implicações sobre o papel mediador do outro no contexto escolar. O terceiro caminho refere-se à perspectiva de Gasparin, constituindo a base didático-

pedagógica, explícita pelo Plano de Trabalho Docente, mencionado há pouco. Os conceitos de dialogia, alteridade e responsividade, mediados e situados pela linguagem, e o compromisso com o sujeito na escola, ainda que postulados em outros termos, permeiam as três perspectivas e formam os fios condutores da pesquisa.

Considerando o objetivo geral desta tese, pressupomos as seguintes **questões da pesquisa**: i) o acadêmico-estagiário apropria-se da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos? Como isso acontece? ii) o acadêmico-estagiário apropria-se de um gênero discursivo específico e inédito para ele, neste caso, do haikai brasileiro? Como isso acontece? e iii) o acadêmico-estagiário realiza a didatização do gênero discursivo haikai brasileiro, isto é, elabora e aplica um plano de trabalho docente, considerando a articulação do gênero com a análise linguística contextualizada às práticas de leitura/compreensão? Como isso acontece: como ele propõe, planeja, executa e avalia as atividades por ocasião do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio? Tanto a apropriação como a didatização compreendem a contribuição didático-metodológica da tese.

Em consonância com o objetivo geral e o primeiro caminho do diálogo desta tese, subjaz-se **outra questão**: como se configura o gênero discursivo haikai brasileiro? A primeira tarefa da pesquisa consiste, portanto, em caracterizar o gênero em pauta, elegendo, como fio condutor de análise, o aporte bakhtiniano do gênero do discurso. Essa caracterização compreende a contribuição teórica da tese.

Rumo ao caminho teórico-prático dos diálogos desta tese, evidenciamos os seguintes **objetivos específicos**: i) configurar o gênero discursivo haikai brasileiro; ii) descrever, analisar e avaliar o processo de apropriação da teoria dos gêneros discursivos e, especificamente, do gênero haikai brasileiro pelo acadêmico-estagiário; e iii) descrever, analisar e avaliar o processo de didatização do gênero haikai brasileiro: a elaboração do plano de trabalho docente, o planejamento de encontros e aulas, a execução das aulas e a avaliação da docência e de todo o trabalho, pelo acadêmico-estagiário, em seu Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Neste caminho, encontramos dois **corpora**: o primeiro *corpus* é referente aos poemas selecionados com o intuito de caracterizar o gênero discursivo haikai brasileiro. O segundo *corpus* ou o *corpus* da tese propriamente dito refere-se ao conjunto de relatos escritos, tanto da professora-pesquisadora como dos três

sujeitos escolhidos para a pesquisa – acadêmicos-estagiários de Letras – no contexto de um projeto de ensino na universidade em que atuamos. São relatos os seguintes instrumentos: i) os diários escritos pelos sujeitos durante os encontros e após as aulas no estágio do Ensino Médio; ii) os relatórios de estágio de cada um, escritos no final do estágio; e iii) as anotações escritas pela professora-pesquisadora, durante os encontros e na observação das aulas dos estagiários.

A partir do exposto, evidenciamos que esta tese encontra-se filiada ao campo das Ciências Humanas, em particular, ao da Linguística Aplicada, e elegemos a abordagem qualitativa como **caminho metodológico**. Trata-se, portanto, de pesquisa de cunho qualitativo e processual. De acordo com Minayo (1999, p. 22), tal abordagem “aprofunda-se no mundo das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, configurada por cinco características básicas: i) o contato direto e prolongado do pesquisador com os dados em um trabalho intensivo de campo; ii) o caráter descritivo dos dados; iii) a preocupação com o processo; iv) o foco de atenção no significado; e v) o trabalho indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Dos diversos tipos de abordagem qualitativa, escolhemos o estudo de casos, dado que visa à descoberta – o conhecimento não é algo acabado -, enfatiza a interpretação em contexto, retrata a realidade de forma completa e profunda, revela experiência vicária, representa os diferentes pontos de vista, emprega uma linguagem e uma forma mais acessíveis (ANDRÉ, 1995). O estudo de casos busca o único, o particular, como o trabalho dos acadêmicos-estagiários, e revela seus olhares em relação à apropriação e à didatização do gênero discursivo haicai brasileiro. André (1995, p. 31) argumenta que

O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Sobre a implicação do pesquisador, é necessário esclarecer que a professora supervisora do estágio é a própria pesquisadora deste estudo. Freitas (2003), ao assumir os aportes bakhtinianos à pesquisa sociohistórica, indica que

o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa. (FREITAS, 2003, p. 28)

Zeichner (1998) constata a necessidade de eliminar a separação entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. Evidencia que há poucos casos de pesquisa acadêmica estimulando reformas nas escolas; por isso, enfatiza a pesquisa colaborativa, interessada genuinamente nos professores – em nosso caso, professores em formação inicial. A colaboração, nesse sentido, implica “enfocar as necessidades dos contextos particulares de ação na construção dos objetos das atividades em foco, das perguntas de pesquisa, na elaboração e condução do processo de investigação, produção e análise de dados e escritura de relatórios”, em busca de uma “práxis dos agentes em seu contexto sócio-histórico-cultural” (MAGALHÃES, 2011, p. 17).

Proponho-me⁶ a realizar a pesquisa e, para isso, faz-se necessária minha apresentação como **enunciadora** deste estudo, inserida como variável relevante da pesquisa em questão (FREITAS, 2003). Atuo como professora de Instituição Superior, trabalhando com ensino, pesquisa e extensão, sobretudo no curso de Letras, em universidade pública do estado do Paraná. Sou professora das disciplinas referentes ao ensino de Língua Portuguesa e coordenadora/supervisora do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa nos ensinos Fundamental e Médio. Tenho vivido, portanto, a dinâmica das mudanças – e não-mudanças – que ocorre nos programas de ensino do curso. Tenho percebido as agruras e as alegrias do estágio e, em particular, as dificuldades relativas ao entendimento e à inserção do estudo de gêneros discursivos e de análise linguística contextualizada. Assim, posso oferecer a minha compreensão dos fatos à pesquisa em foco.

A busca do diálogo pelos caminhos desta tese culminou em um “tanto extenso quanto profícuo” **diálogo teórico-prático**, entendido como espaço teórico, de um lado, e espaço de contribuição – teórica e didático-metodológica – de outro lado. O diálogo está dividido em seis capítulos, os quais reunimos em três

⁶ Quando discorrer sobre meu percurso pessoal, meu tempo-espaço físico e minha sociohistória, utilizarei a primeira pessoa do singular. A primeira pessoa do plural refere-se à voz de pesquisadora, significando reflexão e refração de tantas outras vozes.

momentos de discussão – analogamente, em três versos de haikai... Iniciamos com esta introdução, em que expomos as vias do caminho teórico-prático.

A primeira parte denomina-se “Diálogos Fundamentais da Pesquisa” e compreende dois capítulos. O primeiro capítulo remete aos três caminhos teóricos escolhidos para a pesquisa: as perspectivas do Círculo de Bakhtin, de Vigostki e de Gasparin. Abarca os contextos de trabalho e das obras dos autores, seus prismas e as contribuições relativas à associação das três bases. O segundo capítulo refere-se ao caminho metodológico eleito: aprofundamos a história da pesquisa e de sua pesquisadora, a caracterização da pesquisa: sua filiação às Ciências Humanas e à Linguística Aplicada, os sujeitos estudados, o projeto de ensino proposto, os instrumentos e os fios condutores de análise.

A segunda parte, intitulada “Um Haikai para o Estágio”, abrange os capítulos 3 e 4. O terceiro capítulo contextualiza o gênero poema nas vias teóricas: o reconhecimento do gênero poema e seu espaço nos gêneros literários; o gênero poético para o Círculo de Bakhtin – a questão estética e a distinção monológico/dialógico; e a configuração bakhtiniana dos gêneros do discurso. O quarto capítulo, contribuição teórica da pesquisa, atendendo ao primeiro objetivo específico da tese, dialoga sobre⁷ o gênero haikai em dois caminhos: o percurso do haikai japonês, tanto no Japão como no Ocidente; e a trajetória do haikai brasileiro, com sua configuração como gênero discursivo e as contribuições dos haicaístas paranaenses Helena Kolody, Alice Ruiz e Paulo Leminski.

A terceira e última parte é chamada “Um Estágio para o Haikai” e integra os capítulos 5 e 6. O quinto capítulo contextualiza o ensino em duas grandes vias: dialoga, primeiramente, sobre ensino-aprendizagem de gêneros: a didatização do gênero discursivo, entre concepções de linguagens, documentos político-institucionais e a inserção dos gêneros no Ensino Médio; inclui exemplos de modelos didáticos e a contribuição da análise linguística. A segunda via dialoga sobre a formação docente inicial nos cursos de Letras e a questão do estágio supervisionado nas licenciaturas, em particular nos cursos de Letras de algumas universidades públicas do estado do Paraná. O sexto capítulo apresenta-se como

⁷ Justificamos a escolha da preposição sobre na expressão “diálogos sobre”, presente nos capítulos e no título desta tese. A preposição remete ao referencial; por exemplo, em “diálogos sobre o gênero haikai”, entendemos que, a partir desse tema – o gênero haikai – são realizados embates, conflitos, acordos e desacordos, pressupondo relação dialógica. O nosso diálogo não é com nem entre, uma vez que inúmeras vozes são envolvidas sobre.

contribuição didático-metodológica da pesquisa, a respeito dos diálogos sobre o gênero discursivo haikai brasileiro e a formação docente inicial. Atende ao segundo e terceiro objetivos específicos da tese. São descritos e analisados o plano de trabalho docente, as atividades planejadas e a execução das aulas; e são tecidas avaliações sobre todo o trabalho, pelos alunos e professores regentes do Ensino Médio, acadêmicos-estagiários e professora-pesquisadora.

As considerações finais encerram o caminho teórico-prático da tese. Trata-se da relativa conclusibilidade do diálogo, termo bakhtiniano, o qual pressupõe o diálogo como inconcluso, não definitivo nem definidor. Apenas dialógico.

O caminho desta tese prevê um diálogo entre teoria e prática, visualizado no quadro a seguir. Os capítulos ímpares apresentam vias teóricas, as vozes dos autores, que fundamentam os capítulos pares, as práticas, a nossa contribuição, cujos sentidos são renovados e inovados, em um constante e inconcluso diálogo:

Quadro 1 – Diálogo teórico-prático

DIÁLOGO	TEÓRICO	PRÁTICO
Introdução	Início do caminho teórico-prático	
Diálogos fundamentais da pesquisa	Capítulo 1 Caminho teórico	Capítulo 2 Caminho metodológico
Um haikai para o estágio	Capítulo 3 Contextualização sobre o poema	Capítulo 4 Contribuição teórica: o haikai brasileiro
Um estágio para o haikai	Capítulo 5 Contextualização sobre o ensino de gêneros e formação docente	Capítulo 6 Contribuição didático-metodológica: apropriação e didatização - haikai brasileiro, PTD, formação docente inicial
Considerações finais	Encerramento do caminho teórico-prático	

Estamos em busca do diálogo... O diálogo de embate, de tensão, de fronteiras. O diálogo de Bakhtin, filosófico, discursivo, responsável, responsável. O diálogo de Vigotski, desenvolvido em zona proximal da aprendizagem. O diálogo de Gasparin, metodológico e didático, envolvido no movimento dialético do conhecimento. O diálogo do grande tempo e dos grandes espaços e interlocutores, que renova o gênero *haiku*, tornando-se haikai brasileiro. O diálogo de acadêmicos-estagiários, que se apropriam do gênero e o didatizam, via plano de trabalho

docente, em seus estágios supervisionados no Ensino Médio. O diálogo de uma pesquisa que procura discutir o gênero discursivo haikai brasileiro e a formação docente inicial. O diálogo desta tese.

PARTE I
DIÁLOGOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA

PÁSSAROS LIBERTOS
Palavras são pássaros,
Voaram!
Não nos pertencem mais.

Helena Kolody

CAPÍTULO 1

DIÁLOGOS SOBRE O CAMINHO TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o caminho teórico da pesquisa. Assumimos a palavra “perspectiva” para abordar as orientações teóricas escolhidas; perspectiva no sentido de modos de ver o mundo, prismas diferentes entre outros modos de ver. A assunção da perspectiva do Círculo de Bakhtin, de Vigotski e de Gasparin, a despeito de suas dessemelhanças, aponta para uma via em que diálogo, responsabilidade e compromisso com o outro, por meio da e na linguagem, são linhas mestras, condutoras. Uma via dialógica.

1.1 A PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN – BASE FILOSÓFICO – LINGUÍSTICA

1.1.1 O Contexto

Mikhail Bakhtin é, como descreveu Tezza (2007), um dos acontecimentos mais marcantes das Ciências Humanas do século XX e agora, no início do séc. XXI; fascina-nos, surpreende-nos como em uma descoberta arqueológica, porém, “somos nós que, desenterrando-o do passado, vemo-nos em muitos aspectos compelidos a correr atrás de seus ossos” (2007, p. 231). Os estudos literários e linguísticos, mais amplamente os estudos sobre a linguagem não podem, segundo nossa avaliação, prescindir de suas obras. Para, digamos, avançarmos hoje nos estudos científicos sobre o homem, sua vida, sua arte, é necessário responder às questões deixadas por Bakhtin e por seus pares, manter com eles um diálogo, dar-lhes nossa contrapalavra.

Antes de apresentarmos a sua perspectiva filosófico-linguística, antes de dialogarmos, de nossa parte, com o pensamento bakhtiniano, é fundamental tecer três considerações. A primeira é esclarecer que o “pensamento bakhtiniano” não envolve só o indivíduo Bakhtin, mas todo um conjunto de pensadores, como afirmam Brait e Campos (2009); esclareçamos, portanto, o ponto de vista por nós assumido quanto ao “Círculo de Bakhtin”. Para isso, precisamos contextualizar...

No início do séc. XX, especificamente, entre 1919 e 1929, em três cidades – Nevel, Vitebsk e Leningrado (São Petersburgo) – da Rússia em plena revolução socialista, um grupo de intelectuais das mais diferentes áreas: filosofia, linguística, literatura, música, biologia, cultura, reunia-se regularmente para discutir questões voltadas, sobretudo, à arte e à filosofia. Dentre os vários membros desse grupo, destacamos, além do próprio Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), o jornalista literário Pavel N. Medvedev (1892-1938), o estudioso de literatura e linguística Valentin N. Voloshinov (1895-1936) e o biólogo Ivan I. Kanaev (1893-1983)⁸. Separados, principalmente após 1929, por suas atividades profissionais, pelas prisões e por toda uma gama de acontecimentos daquele tempo tumultuado pós-revolução e expurgo, entre idas e vindas, alguns membros conseguiram ainda se encontrar durante suas vidas; o grupo, enfim, dissolveu-se, mas não suas obras, algumas publicadas até 1930, outras apenas rascunhadas, enterradas; muitas ideias perdidas com a morte de alguns, outras renascidas como fênix, décadas depois, mistérios do “grande tempo”.

A partir dos anos 1970, quando as obras de Bakhtin, Voloshinov e Medvedev iniciam seu diálogo efetivo com o Ocidente – Europa e Estados Unidos, sobretudo – seus estudiosos/tradutores/comentadores também iniciam um embate sobre a questão da autoria de Bakhtin em textos publicados sob os nomes de Voloshinov e Medvedev – os textos disputados/contestados⁹.

Não é nossa intenção tecer aprofundamentos sobre essa demanda. Em resumo, podemos distinguir três direções para a questão. Há os que veem Bakhtin como o autor único dessas obras, por uma série de motivos históricos/cronológicos e por outra série de argumentos, que vai da questão do vocabulário às convicções ideológicas, seguindo a linha defendida por Clark e Holquist (2008). Há os que contestam a autoria bakhtiniana, negando os mesmos motivos e argumentos que atestam sua autoria, como, por exemplo, em asserções

⁸ Esclarecemos que as datas mencionadas podem se alterar conforme os estudos de diversos autores e à luz de documentos que ainda emergem daquela época. Damos dois exemplos: na “cronologia” de Ponzio (2009), a morte de Voloshinov é datada em 1937; em Faraco (2009) e em Clark e Holquist (2008), não há um consenso sobre a morte de Medvedev: presume-se morto após sua prisão, em 1938, mas o documento oficial soviético declara sua morte em 1941.

⁹ A disputa: *O método formal nos estudos literários*, de Medvedev; *O Freudismo: um esboço crítico, Marxismo e Filosofia da Linguagem* e o artigo “Discurso na vida e discurso na arte”, de Voloshinov (entre outros artigos deste). Vale lembrar, ainda, o embate sobre o artigo “O vitalismo contemporâneo”, creditado a Kanaev.

de autores que tendem a buscar um Bakhtin marxista, freudiano ou formalista, negação devida a Morson e Emerson (2008) e a Castro (2010); há ainda os que contestam sua autoria em respeito às autorias originais, como se apresenta Faraco (2009).

Há, enfim, os que veem Bakhtin coautor desses mesmos textos, como podemos verificar em publicações Bakhtin/Voloshinov e Bakhtin/Medvedev em diversos países, incluindo o Brasil; seria uma “solução de compromisso” nas palavras de Faraco (2009). Para Vauthier (2008), por exemplo, a preferência dá-se por mencioná-los como grupo BMV – grupo Bakhtin-Medvedev-Voloshinov, termo emprestado de Jean Peytard.

Assumimos a última opção, a de coautoria, não apenas como solução de compromisso, mas, antes de tudo, por entendermos que o prefixo “co”, em russo “so”, bastante utilizado nas obras, orienta a perspectiva dialógica – como em “*sovybor*”, co-escolha, um dos neologismos bakhtinianos. Entendemos que todos os membros do grupo, do qual Bakhtin surgiu como líder, segundo Clark e Holquist (2008), hoje denominado Círculo de Bakhtin, influenciaram uns aos outros. A denominação “círculo” assim se justifica:

Bakhtin e seus amigos valoravam, acima de tudo, a variedade, a diferença, a livre investigação, o diálogo e o debate. Acreditavam na necessidade de estar livre das normas convencionais e dos liames tradicionais de uma dada disciplina e de levar uma vida da mente que fosse tão rica e vívida quanto possível. Em seus diferentes modos, eram quase todos espíritos independentes que pouco se importavam em se conformar às expectativas de seus pares, seja da direita seja da esquerda, do *establishment* soviético ou de sua oposição. E assim, quando se encontravam, era para travar vivas discussões. Cada um deles procurava apreender algo do discurso dos outros que trabalhavam em campos intelectuais diferentes. Seus debates compreendiam os sistemas religiosos e filosóficos do Leste e do Oeste, dos antigos e dos modernos, e tópicos que iam das humanidades às ciências naturais. (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 139)

Ao considerar a perspectiva que iremos apresentar, e com ela dialogar, como sendo a do “Círculo de Bakhtin”, adotamos, além de corrente expressão, o caminho do diálogo. O pensamento bakhtiniano dialoga com os pensamentos voloshinoviano e medvedeviano e vice-versa: “quando se começa a pensar mais em termos de diálogo e influência do que de identidade e pseudonímia, outras possibilidades aparecem. Se Bakhtin influenciou Volochinov e Medviédev, por

que eles não poderiam tê-lo influenciado?”, questionam Morson e Emerson (2008, p. 302). Pensamos, portanto, como Castro (2010): o Círculo como círculo, um grande encontro entre pensadores, entre amigos-autores.

A segunda consideração está entrelaçada ao questionamento da autoria, mencionada anteriormente: trata-se da relação do Círculo com as teses marxistas. Para Castro (2010), a autoria das obras, sobretudo os três autores – Bakhtin, Medvedev e Voloshinov – deve considerar a questão do marxismo presente nessas mesmas obras. Qual dos três autores era realmente marxista? Se não fosse a morte prematura de Medvedev e de Voloshinov, a resposta fluiria com mais tranquilidade. A relevância desta consideração, para nós, reside no fato de que questões sobre a linguagem como o papel da linguística e as críticas a Saussure, as quais veremos mais adiante neste capítulo, relacionam-se com a questão da autoria, mais precisamente com o pensamento de Bakhtin e de Voloshinov.

Quais seriam as teses marxistas presentes no Círculo? É consenso, para os estudiosos do Círculo, que o conceito de materialismo histórico-dialético envolveu as discussões e, por certo, as obras do grupo. Em linhas muito breves, trata-se da corrente filosófico-política denominada materialismo histórico, proposta por Friedrich Engels e Karl Marx. Barbosa (2002) explica que, aplicado, pela primeira vez, quase duzentos anos antes de Marx e Engels, materialismo designava toda doutrina filosófica que atribui causalidade à matéria. Na perspectiva marxista, vai-se além: concebe-se a natureza humana intrinsecamente constituída por relações de trabalho e interpretam-se os acontecimentos históricos fundados em fatores econômico-sociais. Estudioso e crítico de Hegel, Marx utiliza o método dialético em sua teoria. Na dialética hegeliana, o mundo não é considerado um complexo de coisas acabadas, mas um complexo de processos em que as coisas passam por uma mudança ininterrupta de devir. Nada subsiste de definitivo, de absoluto; há a caducidade de todas as coisas e em todas as coisas (ULIANOV, 1972). Logo, a dialética é a lei geral do movimento, a interdependência de todos os aspectos de cada fenômeno.

Segundo Barbosa (2002), o materialismo histórico de Marx e Engels postula que há uma infraestrutura econômica capaz de abranger a superestrutura composta pela intelectualidade, arte, política, justiça. O modo de produção de vida material é que condiciona os outros processos sociais. Dessa forma, a teoria marxista pode ser fundamentada pelas seguintes características: i) a condição

fundamental de toda a história é a satisfação da necessidade humana; ii) com o propósito de ter satisfação de suas necessidades, o homem produz ferramentas; iii) utiliza-se o método dialético na construção da teoria marxista: uso de uma dialética não-mistificada, racional, crítica e, por isso, revolucionária, apresentando o ideal como mero material na mente humana; iv) a práxis, para Marx, é a relação dialética homem-trabalho-natureza; v) o processo de trabalho é estruturado por três elementos: trabalho, objeto de trabalho e seus meios; e esse processo produz um valor de uso, que pode ser trocado por outro valor de uso; assim, valor de troca é a proporção de troca entre os valores de uso; e vi) a análise do modo de produção capitalista passa pelas seguintes categorias: capital, classes sociais, força de trabalho e mais-valia.

Ainda de acordo com Barbosa (2002), para Marx, a alienação surge quando o homem vende sua força de trabalho e, conseqüentemente, separa-se do produto de seu trabalho, na sociedade burguesa. Surgem as ideologias, sistemas de ideias das classes dominantes, cuja função seria conservar o sistema vigente. O Estado auxilia essa tarefa de manter os interesses da burguesia, constituindo-se como primeiro poder ideológico. No entanto, as mesmas ideologias podem funcionar como “tomada de consciência”.

Em relação ao Círculo de Bakhtin, Sobral (2009) assinala que uma das problemáticas desenvolvidas pelo grupo era a ênfase no aspecto social da linguagem, de cunho principalmente marxista. Também incluía a noção marxista fundamental da primazia da vida vivida, do real concreto, como a origem da formação da consciência (SOBRAL, 2007a). Sobre a questão do sujeito, o mesmo autor (2007b, p. 104-105) tece sua consideração:

O Círculo de Bakhtin destaca essencialmente a individualidade, entendida marxianamente (isto é, em fidelidade às propostas de Marx) como a soma das relações sociais da vida do sujeito, e não como entidade submissa ao social (a das teorias do ‘assujeitamento’) nem subjetivista e autarquicamente autônoma com relação a ele (do *cogito* cartesiano e derivados).

Consoante o estudo de Castro (2010), a questão mantém-se: em quais obras do Círculo haveria marxismo? Que marxismo seria esse? Há autores, como Clark e Holquist (2008), que apregoam que o marxismo presente seria só fachada de proteção para Bakhtin. Castro (2010) considera, por sua vez, que tanto

Medvedev quanto Voloshinov buscaram extrair do marxismo “aquilo de melhor”: a concepção sociohistórica do sujeito e da cultura. Nesse sentido, vale dizer que os dois estiveram em conformidade com os marxistas ocidentais e não com os seus compatriotas – Lênin, por exemplo; a crítica é feita ao marxismo como ideologia oficial da Rússia pós-revolucionária, não exatamente à filosofia de Marx. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Voloshinov/Bakhtin declaram seu descontentamento com o marxismo vulgar, o que não os impediu de partir dele para sua teoria. Bakhtin aproveita o conceito de superestruturas, por exemplo, para a noção das esferas de atividade humana. Castro postula que, no conjunto das obras do Círculo, seus autores conferem um novo conceito para o termo ideologia, como “ação responsiva do sujeito perante o mundo, sem confrontar ou negar a existência e a pertinência teórica da ideia de ideologia como altas esferas institucionalizadas do quadro social” (2010, p. 199).

Para Freitas (2006), Bakhtin realmente empregou o método dialético, ao compreender a complexidade e a contradição da realidade em permanente transformação. Segundo Castro (2010), no entanto, apesar de toda uma nomenclatura marxista, Medvedev e Voloshinov eram muito mais dialógicos, sobressaindo uma sociologia das ações socioverbais ininterruptamente abertas. E, no conjunto de escritos de Bakhtin, ressalta-se mais uma perspectiva dialógica que uma dialética:

Bakhtin, por sua vez, desde muito cedo, não estava preocupado em atrelar qualquer pressuposto de regularidade ou sistematicidade à origem ou à determinação dos processos sociais e culturais. Para ele, não importavam nem a origem dos processos, nem as suas finalidades, posto que o que nos define e constitui de fato são os *processos*, e estes são profundamente dialogizados, abertos e ininterruptos. A dialética, aí, teria pouco ou nada a acrescentar, já que aquilo que é *intrinsecamente histórico e dialógico*, portanto aberto e ininterrupto o tempo todo, não se presta a qualquer espécie de síntese conclusiva, pois a síntese é própria do olhar abstrato e idealista, aquele que o Círculo como um todo criticou e superou em muitos aspectos, conseguindo, através dos escritos maduros de Bakhtin, ultrapassá-lo de forma extremamente sofisticada e inovadora no plano do pensamento ocidental. (CASTRO, 2010, p. 190)

Nas palavras do próprio Bakhtin (2010a, p. 348)¹⁰: “a dialética é produto abstrato do diálogo”. E mais além: “a dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo em um nível superior (o diálogo de *indivíduos*)” (BAKHTIN, 2010a, p. 401)¹¹.

A terceira e última consideração trata das leituras e releituras de M. Bakhtin e de seu Círculo por seus estudiosos. É preciso assumir o risco oferecido pelas circunstâncias: o que foi ler Bakhtin na década de 1960-70, por Ducrot, Benveniste, Kristeva e Todorov, para nos situarmos somente pelo mundo francófono? O que é ler Bakhtin traduzido, em nosso português brasileiro, do inglês, do francês e do espanhol? Devemos, primeiramente, nos lembrar de que houve muita discrepância entre os autores russos e ocidentais sobre suas obras, o que significa apagamentos e censuras de notas, adjetivos e fragmentos (VAUTHIER, 2008). Além disso, há a questão intrínseca da recepção, como Seriot (2007, p. 03) avisa: “parece haver tanto Bakhtin quanto países que o leem”¹². O que é ler Bakhtin hoje, não perdendo de vista o seu próprio contexto de produção e sua língua russa?

Devemos, sobretudo, estar atentos ao risco de ler “monologicamente” Bakhtin e de torná-lo em “Livro da Revelação”, como aponta também Seriot (2007). Bubnova (2007, p. 51) comunga a mesma opinião: “trata-se de um universo não negligenciável de discursos que tentam ‘enquadrá-lo’, ‘finalizá-lo’, totalizá-lo, de lhe dar contornos ‘perfeitos’ ou mesmo de acabar com ele”¹³. A mesma Bubnova, em artigo de 2010, descreve alguns dos destronamentos havidos atualmente em torno das obras e do próprio Bakhtin: desqualificações, banalização de suas ideias e desprestígio. Para a autora, são os perigos do “bakhtinismo”: “o bakhtinismo foi obra de nossas mãos e a quem se deve submeter a uma crítica, em primeiro lugar, é a nós mesmos, os que criamos por mais de quarenta anos essa situação” (BUBNOVA, 2010, p. 24).

¹⁰ Texto “Reformulação do livro sobre Dostoiévski”, de 1963.

¹¹ Texto “Metodologia das Ciências Humanas”, esboçado entre fins dos anos 1930 e início dos anos 1940, publicado primeiramente em 1974.

¹² Texto original francês: “*Il semble y avoir autant de Bakhtine qu’il y a de pays de reception*”.

¹³ Texto original francês: “[...] *il s’agit d’un univers non négligeable de discours qui essaient de l’«encadrer», de le «finaliser», de le totaliser, de lui donner un contour «parfait» ou bien d’en finir avec lui*”.

Nossa intenção aqui é realizar uma leitura das ideias do Círculo de Bakhtin menos talismânica, como sugere Bubnova (2010, p. 31): “não fechemos Bakhtin em nossa própria circunstância, permitamos-lhe uma abertura dialógica”.

1.1.2 Pelo Prisma Dialógico

Não tendo a pretensão de discorrer longamente sobre os temas subjetividade, alteridade e diálogo, os quais têm sido amplamente discutidos (AMORIM, 2003; BUBNOVA, 2007; FARACO, 2009; SOBRAL, 2007a, 2007b, 2009; PONZIO, 2009), apresentamos sinteticamente, a partir das leituras das obras do Círculo de Bakhtin e de seus estudiosos, alguns mencionados, as bases do pensamento bakhtiniano.

Nas obras do Círculo de Bakhtin – e, neste caso, entendamos Círculo os três autores: Bakhtin, Medvedev e Voloshinov – é possível distinguir dois grandes projetos, de acordo com Faraco (2009): o primeiro, a construção de uma filosofia voltada ao sujeito e sua vida real, ao ser situado e mediado sociohistoricamente; o segundo projeto seria a construção de uma teoria da criação ideológica, que buscava combater o chamado marxismo vulgar e dava à linguagem papel fundamental.

Quanto ao primeiro grande projeto, dois eixos são constantes em todas as obras bakhtinianas: i) a singularidade do ser e do ato/evento, junto à não separação entre o mundo da vida e o mundo da arte, com consequentes responsabilidade e dever ético; e ii) a relação eu/outro e seu mundo de valores em um permanente diálogo-resposta. São eixos totalmente entrelaçados: a questão da subjetividade está ligada à questão da alteridade e à da enunciação, dentro de uma concepção dialógica de linguagem (TEIXEIRA, 2006). A vida real, a vida vivida nas fronteiras entre mim e o outro, e a linguagem dessa linha fronteira são questões centrais do pensamento bakhtiniano.

Segundo Teixeira (2006), Bakhtin não formula um conceito de sujeito. A noção emerge da enunciação e na interrelação entre diálogo e alteridade – é impossível conhecer o sujeito fora do discurso que produz. Trata-se de um sujeito primeiramente concreto, por isso não transcendental e não abstrato. É sujeito único e sua relação com o espaço e o tempo é singular, pois espaço e tempo são também únicos para ele:

Em um dado ponto singular em que me encontro neste instante, não se encontraria nenhuma outra pessoa, neste tempo singular e neste lugar singular deste ser singular. E em torno deste ponto singular se coloca todo o ser singular de modo único e irrepetível. Tudo o que eu posso realizar nunca pode ser realizado por outra pessoa. [...] toda pessoa se encontra em um lugar único e insubstituível, todo ser é singular. (BAJTÍN, 1997, p. 47-48)¹⁴

E por estar presente singularmente neste espaço-tempo, suas ações são únicas, concretas, voluntárias; são eventos singulares que levam a sua assinatura. Assinar significa responsabilizar-se por seus atos. Para Machado (1995), trata-se da “lei do posicionamento”: o horizonte concreto que não coincide com nenhum outro horizonte.

Os atos do sujeito são a um só tempo responsáveis e responsáveis: responsabilidade pessoal perante outros sujeitos, perante a coletividade da qual participa e, quem sabe, perante toda a humanidade; e responsividade, no sentido de responder, oferecer uma resposta aos outros sujeitos, à coletividade, à humanidade (SOBRAL, 2009). Por isso, são atos éticos. Em seu primeiro texto, “Arte e responsabilidade”, Bakhtin explicita: “o indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (2010a, p. xxxiv).

Uma das heranças de Bakhtin, citadas por Bubnova (2007), é a questão do ato ético como fazer intersubjetivo e a responsabilidade inerente a qualquer relação com o outro. Sobre a questão do “ético”, Bakhtin reformula o conceito kantiano do conhecimento, em sua tríade ético, estético e teórico. De acordo com Sobral (2007b, p. 104):

Bakhtin reformula esse conceito kantiano a partir de duas teses essenciais: de um lado, a ideia de que o sujeito humano é marcado pela ausência de ‘álibi’ na vida, isto é, de que cada sujeito deve responder por seus atos, sem que haja uma justificativa *a priori*, de caráter geral, para seus atos particulares, e, do outro, a ideia de que a entoação avaliativa, ou a assunção de uma dada posição no mundo humano, é a marca específica do agir dos seres humanos.

¹⁴ Texto original espanhol: “*En el punto singular dado donde me encuentro en este instante, no se encontraba ninguna otra persona, en este tiempo singular, de este ser singular. Y en torno a este punto singular se dispone todo el ser singular de un modo único e irrepetible. Todo lo que yo puedo realizar nunca ni por nadie puede ser realizado. [...] cualquier persona se encuentra en un lugar único e insustituible, todo ser es singular*”.

Desse modo, a vida dos seres humanos é, pois, uma sequência ininterrupta de atos éticos, responsáveis e responsáveis. Para Bakhtin, ser/existir implica compromissar-se consigo e com o outro. Implica estar em relação com os outros em que nada se perde, tudo tem efeito, tudo é resposta, seja imediata ou em longo prazo. Viver é agir. E agir é dar uma resposta ao passado e ao futuro: responde-se a um ato anterior cujo sentido será sempre renovado em cada ato futuro. Viver é engajar-se (BUBNOVA, 2007).

Assim constitui-se a filosofia bakhtiniana, a *prima philosophia*: “uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral”, afirma o pensador (BAJTÍN, 1997, p. 63). E a filosofia moral é a do ato ético, da ação responsável. Ainda, para o autor:

A filosofia moral deveria se ocupar em descrever esta arquitetônica do mundo real do ato ético, não em forma de um esquema abstrato, mas como um plano concreto do mundo do ato unitário e singular, dos momentos principais concretos de sua estruturação e sua disposição recíproca. Esses momentos são: eu-para-mim, o-outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se distribuem em torno desses pontos arquitetônicos principais do mundo real do ato ético: valores científicos, estéticos, políticos (incluindo os éticos e os sociais) e, finalmente, os religiosos.¹⁵ (BAJTÍN, 1997, p. 60-61)

Descrever o sujeito situado nos prismas “eu-para-mim”, “eu-para-o-outro” e “o-outro-para-mim” é, entendemos, descrever também a relação eu/outro, fazer conhecer a interação. A filosofia bakhtiniana não se refere à questão da identidade do sujeito, mas, sim, à questão da alteridade, de sua relação com o outro, de sua não-indiferença, da interação existente, concreta, situada e responsável. Bakhtin define: “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (2010a, p. 341)¹⁶. A alteridade é constitutiva do “eu”.

O tema da interação é recorrente no Círculo, conceito fundante desenvolvido nos níveis filosófico, discursivo e textual (SOBRAL, 2009). Quanto ao

¹⁵ Texto original espanhol: “La filosofía moral debería ocuparse de describir esta arquitectónica del mundo real del acto ético, no en forma de un esquema abstracto, sino como un plano concreto del mundo del acto unitário y singular, de los momentos principales concretos de su estructuración y de su disposición recíproca. Estos momentos son: yo-para-mí, otro-para-mí y yo-para-otro; todos los valores de la vida real y de la cultura se distribuyen en torno a estos puntos arquitectónicos principales del mundo real del acto ético: los valores científicos, los estéticos, los políticos (los éticos y los sociales inclusive) y, finalmente, los religiosos”.

¹⁶ Texto “Reformulação do livro sobre Dostoiévski”, de 1963.

cunho filosófico, trata-se da relação entre sujeitos, trata-se do diálogo. Desde muito cedo estudioso de filosofia, Bakhtin elaborou as linhas da perspectiva dialógica de suas leituras sobre o eu-tu em Kant, Jacobi, Feuerbach, Cassirer, Heidegger, Buber. Para Buber (1982), o dialógico não é somente o relacionamento dos homens entre si, mas é a atitude de um para com o outro, é o voltar-se para o outro: “*Ich werde am Du*” – eu me torno na relação com o tu¹⁷.

No entanto, diferentemente de Buber, cujo dialógico se dá em clima de reciprocidade, para o Círculo a relação eu-tu é jamais recíproca, não há simetrias, a posição do “eu” difere axiologicamente da posição do “tu”; daí a semelhança com o dialógico de Lévinas (PONZIO, 2009). Por isso, o diálogo é tensão, arena, embate de vozes. E, da diferença, nasce o sentido, nasce a palavra. A filosofia do diálogo caminha-se para uma filosofia da linguagem – uma filosofia dialógica da linguagem.

1.1.3 Dialogia e Linguagem

Peytard (1990) assinala que o grande interesse – e a grande paixão – de Bakhtin pelas relações do homem em sua vida social, com a linguagem, foi, do primeiro ao último texto, seu maior empreendimento. É no campo do discurso e do texto, no campo da linguagem, que o conceito de diálogo do Círculo distingue-se como ideia mestra. Brait (2006a) considera que, para os estudos sobre a linguagem, são apresentados pelo Círculo três grandes conceitos-chave: i) a questão da alteridade constitutiva; ii) o conceito de dialogismo como constitutivo de qualquer discurso; e iii) o conceito de interação, considerado processo verbal e social.

De acordo com Sobral (2009), no plano discursivo, o sujeito só adquire a linguagem em contato com os usos da linguagem nas situações a que é exposto – o sentido nasce de diálogos; no plano textual, o diálogo é base de todos os enunciados, de todo discurso. Isso porque, segundo Bakhtin (2010a, p. 298)¹⁸, “a nossa própria ideia - seja filosófica, científica – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de

¹⁷ Ressaltamos, como Faraco (2009), que os textos de Buber aparecem posteriormente a alguns textos iniciais do Círculo de Bakhtin: *Eu e Tu* (1923) e *Diálogo* (1930).

¹⁸ Texto “Os gêneros do discurso”, de 1952-1953.

encontrar o seu reflexo nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento”. Nas palavras de Sobral (2009, p. 39):

Podemos, portanto, afirmar que dialogismo é um conceito que busca dar conta do elemento constitutivo não apenas dos discursos como da própria linguagem e mesmo do ser e do agir humanos. Para o Círculo, a recepção presumida dos discursos é tão parte da criação do sentido quanto o são sua produção e sua circulação: não há sentido fora da diferença, da arena, do confronto, da interação, e assim como não há um discurso sem outros discursos, não há eu sem outro, nem outro sem eu.

Machado (1995) qualifica o dialogismo como “ciência das relações”. Nossas relações são sempre dialógicas, pois o sujeito só age na interação e não há interação sem diálogo e não há sujeito sem seu enunciado, sua palavra. Bakhtin declara: “onde não há palavra, não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; as relações dialógicas pressupõem linguagem” (2010a, p. 323)¹⁹. Mesmo havendo formas mais monologizantes de linguagem, aquelas que neutralizam outras vozes, como as apresentadas no capítulo 3, não há monologia intrínseca: o dialogismo é constitutivo da linguagem. Em Brait (2007, p. 39), encontramos sua leitura sobre o dialogismo, considerado em uma dupla dimensão:

por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem.

O diálogo acontece, portanto, entre os sujeitos em suas interações verbais, considerando os lugares e os papéis – os contextos sociais e históricos, as relações entre os grupos sociais e os níveis de horizonte ideológico, amplo ou restrito.

¹⁹ Texto “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, de 1959-1961.

Para Calabrese-Steimberg (2010), o dialogismo é um princípio que domina a prática da linguagem, pois todo enunciado interage com outros enunciados, todo discurso se encontra com discursos anteriores e propõe discursos posteriores. O conceito de linguagem não está atrelado a uma teoria linguística nem literária, mas a uma visão de mundo que caminha por todo um conjunto de dimensões linguístico-semióticas, literárias, filosóficas, religiosas, ainda não inteiramente decifradas, como observa Brait (2007), até porque, para o Círculo, as ideias não estão jamais inteiras, totalizadas - eis sua riqueza: o diálogo é, permanentemente, inconcluso:

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um grande diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2010a, p. 348)²⁰

A palavra que “entra no tecido dialógico da vida humana” não é a mesma palavra do dicionário. Geralmente vista como uma unidade abstrata, em várias disciplinas linguísticas, é no Círculo de Bakhtin que esta toma uma forma diferente em relação às concepções tradicionais, considerando sua historicidade e seu uso.

No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929, Bakhtin/Voloshinov referem-se à palavra como signo ideológico, uma vez que acumula as entoações do diálogo vivo com os valores sociais, apresentando quatro propriedades definidoras: i) a pureza semiótica – capacidade de funcionamento e circulação da palavra como signo ideológico; ii) a interiorização – meio de contato entre o conteúdo interior do sujeito e o mundo exterior; iii) a participação em todo ato consciente – funciona tanto nos processos internos da consciência como nos processos externos de circulação; e iv) a neutralidade – a própria palavra neutralidade pode ser revista em sua tradução do russo; segundo Stella (2007), neutralidade poderia ser o movimento do abstrato para o concreto, a palavra como entidade abstrata passa a ser concreta na interação verbal. Para Bakhtin/Voloshinov (2010, p. 98-99):

²⁰ Texto “Reformulação do livro sobre Dostoiévski”, de 1963.

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.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Stella (2007) aponta duas questões acerca da definição de palavra para o Círculo: a primeira relaciona-se à tradução e a segunda, à inconclusividade do conceito, pois a *palavra* vai sendo gradualmente construída nas obras do Círculo. Não só este, mas também os conceitos implicados na palavra, como enunciado/enunciação, tema/significação, discurso, texto, compreensão responsiva, refração, forças centrípetas/centrífugas, gêneros discursivos e tantos outros elementos constitutivos do estudo da linguagem, conceitos que chegam a ser substituídos ou fundidos, como é o caso de palavra/enunciado concreto/ discurso, para Brait e Melo (2007). Consoante Seriot (2007), no estudo sobre as obras traduzidas do Círculo, as várias traduções do russo e as leituras realizadas em outras línguas que a russa permitiram um leque confuso de possibilidades linguístico-conceituais. Um exemplo é a divergência quanto à tradução da palavra russa “*viskázivanie*” em enunciado/enunciação (BAKHTIN, 2010a, p. 261, nota do tradutor). Cientes desses limites, detenhamo-nos sobre alguns conceitos.

Sendo, pois, a linguagem concebida pelo prisma sócio-histórico-cultural, na concretude do agir humano, os elementos enunciado e enunciação só podem ser constituídos ideológico e sociohistoricamente por seus sujeitos reais. Por isso, não são abstrações linguísticas, não pertencem ao mundo linguístico, mas ao mundo discursivo:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas 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/VOLOSHINOV, 2010,p. 127)

Bakhtin/Voloshinov (2010, p. 116) concebem a enunciação como “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Mesmo não havendo um interlocutor real, a palavra sempre se dirigirá a outrem, comportando

duas faces: é determinada por proceder de alguém como por se dirigir a alguém; portanto, determinada tanto pelo falante como pelo ouvinte – a palavra é produto dessa interação. Toda enunciação constitui-se apenas de uma fração da corrente de comunicação verbal ininterrupta. Fora do vínculo com a situação concreta, não há qualquer compreensão da comunicação verbal. O enunciado concreto, por sua vez, é estruturado tanto pela situação social mais imediata como pelo meio social mais amplo. Para Voloshinov/Bakhtin (1976)²¹, a situação extraverbal compreende: i) o horizonte espacial comum dos interlocutores; ii) o conhecimento e a compreensão comum da situação pelos interlocutores; e iii) sua avaliação comum da situação (conjuntamente visto, conjuntamente sabido e unanimemente avaliado).

Verifica-se que a própria estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetividade exterior: é o contexto social imediato que determina os nossos ouvintes possíveis; sem essa orientação social de caráter apreciativo, não haveria atividade mental. Bakhtin/Voloshinov argumentam que a atividade mental constitui um território social, assim como a expressão exterior. A consciência, fora de sua realização num material determinado, não é uma construção ideológica correta, pois não considera os dados concretos da expressão social. Os autores esclarecem que a expressão não se adapta ao nosso mundo interior, mas é nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão. A atividade mental, com sua expressão, denomina-se ideologia do cotidiano, a qual constitui o domínio da palavra interior e exterior. Nessa ideologia, há vários níveis, determinados pela escala social e pelas forças sociais. Portanto, o centro organizador de toda expressão é o exterior – o meio social que envolve o indivíduo. A enunciação é de natureza social – estrutura, elaboração estilística, cadeia verbal, enfim, todos os elos, como a sua dinâmica de evolução, são sociais. Em resumo, todo enunciado é ideológico, pois: i) ocorre na esfera de uma ideologia; e ii) expressa sempre uma posição avaliativa (FARACO, 2009).

Bakhtin/Voloshinov formulam seu ponto de vista a respeito da língua: primeiramente, a abstração científica da língua não considera sua realidade concreta; a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, realizado pela interação verbal social, sendo suas leis essencialmente sociológicas; assim, a criatividade linguística só pode ser compreendida se ligada a conteúdos e valores

²¹ Texto “Discurso na vida e discurso na arte – sobre poética sociológica”, de 1926.

ideológicos. Em outro momento, Bakhtin ratifica: “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”; portanto, o enunciado é a “unidade real da comunicação discursiva” (2010a, p. 265, 269)²². O enunciado concreto “nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 11)²³.

Nesse sentido, a oração, para Bakhtin (2010a), carece de todas as propriedades do enunciado: sem sujeitos, nem contexto real, tampouco relação entre outros enunciados. A oração possui “natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade” (2010a, p. 278). Sendo unidade da língua, a oração não se transforma em enunciado, unidade discursiva. O enunciado, por sua vez, pode se constituir de uma palavra ou de uma oração.

Segundo Bakhtin/Voloshinov (2010), o sujeito serve-se da língua, emprega as formas normativas em dado contexto concreto; para ele, a forma linguística só tem importância se não for um sinal estável e imutável, mas um signo variável e flexível, adequado a uma situação concreta. Para seus interlocutores, a compreensão também vem do signo determinado num contexto. Assim, a diferença entre signo e sinal: o sinal é identificado, mas não ideológico, pertence ao sistema da língua: “não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada” (2010, p. 96).

Nesse caminho, encontramos também a distinção entre tema e significação. Denomina-se tema o sentido da enunciação completa. Trata-se de um sentido definido e único, e, como a enunciação, também é individual e não reiterável, é concreto como seu instante histórico. Pode pertencer a uma palavra isolada somente se esta opera como uma enunciação global (exemplo: a palavra “fogo” ou “socorro”, devidamente contextualizadas). No interior do tema da enunciação, tomada em toda a sua amplitude concreta, residem as significações, ligadas aos elementos linguísticos. Enquanto que o tema é um “sistema de signos dinâmico e complexo”, a significação é “um aparato técnico para a realização do tema” (2010, p. 134). A significação, portanto, só existe na interação: “não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito

²² Texto “Os gêneros do discurso”, de 1952-1953.

²³ Texto “Discurso na vida e discurso na arte – sobre poética sociológica”, de 1926.

da interação [...]. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos” (2010, p. 137). Os enunciados – seu tema, sua composição e seu estilo – configuram-se, na relação espaço-tempo, em formas “relativamente estáveis” – os gêneros do discurso – estudados no capítulo 3.

A significação ocorre no processo de compreensão ativa e responsiva, só se realiza no encontro e nas respostas, na “contrapalavra”. Se existe compreensão passiva, é justamente aquela do filólogo que estuda o signo enquanto sinal e não como signo contextualizado. Toda enunciação é resposta, mesmo aquela da escrita, da obra artística, aparentemente estável e imutável: “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2010a, p. 271)²⁴. É a réplica do diálogo – resposta a enunciados que a precederam e se oferece como enunciado para respostas futuras:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é citado. (BAKHTIN, 2010a, p. 300-301)²⁵

Não há, portanto, enunciado primeiro, último ou isolado, há sempre enunciados precedentes e subseqüentes. O enunciado individual é um dos elos dessa cadeia, carregado de palavras alheias, “cheia de ecos de outros enunciados”, e da própria palavra do sujeito, expressão valorada no ponto de contato com o outro e seu contexto. Palavra viva, sempre acompanhada de apreciação: “sem acento apreciativo, não há palavra” (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 2010, p. 137). Nesse ambiente de diálogo pluridiscursivo, “nossas” palavras se confundem, concordam ou discordam nas fronteiras entre palavras “minhas” e palavras do “outro”:

por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, qualquer outra palavra não minha. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma relação infinitamente diversificada), a

²⁴ Texto “Os gêneros do discurso”, de 1952-1953.

²⁵ Texto “Os gêneros do discurso”, de 1952-1953.

começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. (BAKHTIN, 2010a, p. 379)²⁶

Compreender a palavra do outro, ouvir o outro, a filosofia da linguagem tornando-se a arte de ouvir, como sugere Ponzio (2009) – eis a “revolução bakhtiniana”: de identidade para a alteridade, para a palavra do outro, para a filosofia do ouvir, para a análise deste ouvir além da linguística.

Bakhtin (2010a)²⁷ aponta que as relações dos enunciados com a realidade concreta, com os sujeitos reais, nunca podem se tornar objeto da linguística, uma vez que esta estuda as relações dos elementos no interior do sistema de uma língua. Não se trata de colocar a linguística em xeque; o autor considera sua especificidade, mas acredita que a disciplina não dê conta satisfatoriamente do estudo dos enunciados.

As relações dialógicas são extralinguísticas: “na linguagem, como objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua [...] ou entre os elementos do ‘texto’ num enfoque rigorosamente linguístico deste” (BAKHTIN, 2011, p. 208)²⁸; as relações dialógicas “são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria” (2011, p. 210). Para se tornarem dialógicas, essas relações devem passar a outro “campo da existência”, devem se materializar, tornar-se enunciado, com seus interlocutores, contextos, valores. Por isso, Bakhtin (2010a; 2011) propõe uma nova disciplina, a metalinguística, nomeada por seus tradutores e leitores de translinguística (como FARACO, 2009; FIORIN, 2010), cujo objeto seriam as relações dialógicas:

As relações dialógicas entre os enunciados, que atravessam por dentro também enunciados isolados, pertencem à metalinguística. Diferem radicalmente de todas as eventuais relações linguísticas dos elementos tanto no sistema da língua quanto em um enunciado isolado. (BAKHTIN, 2010a, p. 320)²⁹

²⁶ Texto “Apontamentos de 1970-1971”.

²⁷ Texto “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, de 1959-1961.

²⁸ *Problemas da poética de Dostoiévski*. O livro foi publicado, pela primeira vez, em 1929, com segunda edição em 1963.

²⁹ Texto “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, de 1959-1961.

Trata-se de uma disciplina em contato constante com a linguística, correlacionando com a análise linguística. Segundo a interpretação de Ponzio (2009), tal disciplina se ocuparia de analisar as relações de palavras, textos, gêneros literários/ discursivos no que se refere à sua dialogia externa, entre dois textos ou dois gêneros; mas também referindo-se à sua dialogia interna, no mesmo texto ou gênero. Outro nome dado a esta análise seria filosofia da linguagem, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ou análise filosófica, em “O problema do texto...”: “não é uma análise linguística, nem filológica, nem crítico-literária [...], nossa pesquisa transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas, em seus cruzamentos e junção” (BAKHTIN, 2010a, p. 307).

É necessário aqui indicar que muitos autores, entre eles Faraco (2009), Seriot (2003), Lähteenmäki (2006), distinguem Bakhtin de Voloshinov, ao estudarem as críticas quanto à linguística existentes em *Marxismo e filosofia da linguagem* – neste caso, veem Voloshinov como único autor da obra, na qual a linguística, como disciplina, deveria incorporar o estudo do enunciado. E que a crítica ao sistema de Saussure apresentaria diversos problemas de coerência interna, como a questão de sinal e signo (FARACO, 2009). Nosso intento não é discutir a paternidade dos textos, nem tecer aprofundamentos sobre as dicotomias saussurianas e as críticas que delas foram sendo expostas ao curso das décadas³⁰. Essencial é entender que, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, seja obra de um ou de dois autores – obra do Círculo, aliás! – encontramos críticas contundentes às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico da época: o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista.

Em linhas gerais, o objetivismo abstrato determina que o sistema linguístico constitui fato objetivo externo à consciência individual e, assim, independente desta. A obra refuta essa concepção, argumentando que é só na consciência individual e do ponto de vista dessa consciência que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis. A língua, para o objetivismo abstrato, constitui-se em sistema de normas imutáveis; no entanto, o locutor não emprega a língua como sistema de formas normativas, uma vez que é fruto da reflexão sobre a língua e o locutor serve-se dela para suas necessidades

³⁰ Nesse sentido, vale lembrar que o próprio *Cours de Linguistique Générale* foi escrito por discípulos de Saussure.

enunciativas concretas, emprega as formas normativas em dado contexto concreto. O objetivismo abstrato pensa o sistema linguístico resultante de uma análise abstrata, com elementos isolados das unidades reais das enunciações. Apresenta-se como base o estudo das línguas mortas – a abordagem filológica, presente no pensamento europeu da época.

A respeito do subjetivismo individualista, a obra descreve que, assim como o objetivismo abstrato, apoia-se sobre a enunciação monológica, a qual se apresenta como expressão da consciência individual, ato puramente individual. Porém, a função central da linguagem é a comunicação e, para esta, há de se considerar o papel do interlocutor (locutor-ouvinte). A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, por meio da enunciação. Diálogo, nesse sentido, refere-se a toda comunicação verbal, inserida na comunicação global, em constante evolução. De acordo com Calabrese-Steimberg (2010, p. 03), o diálogo, proposto pelo Círculo, avançou, foi além do objetivismo e do subjetivismo:

O princípio dialógico introduz não somente uma nova abordagem do fato languageiro, mas igualmente do sujeito falante. No modelo bakhtiniano, a *parole* não é um lugar de emergência da individualidade, mas, ao contrário, é a manifestação de uma atividade coletiva que testemunha a inserção de cada um no *thesaurus* comum da linguagem. Ele vai além da abordagem estilística, para a qual os textos são a expressão de um indivíduo. À estilística e à linguística estrutural, o teórico opôs um modelo aberto, múltiplo, heteróclito, de enunciados e de enunciadores, segundo o qual o sujeito não é a fonte única do sentido, que é compartilhado com seus interlocutores e, mais amplamente, com toda a comunidade languageira.³¹

Retomando o ponto inicial, ao considerar a necessidade de uma nova disciplina para estudar a linguagem como prática social, Bakhtin só antecipou uma grande discussão que continua até hoje, quase um século depois: qual o lugar dos estudos das práticas languageiras, do discurso? A análise do discurso talvez seja

³¹ Texto original francês: “Le principe dialogique introduit non seulement une nouvelle approche du fait langagier, mais également du sujet parlant. Dans le modèle bakhtinien, la parole n’est pas un lieu d’émergence de l’individualité mais, bien au contraire, la manifestation d’une activité collective qui témoigne de l’insertion de chacun dans le *thesaurus* commun du langage. Il dépasse par là l’approche stylistique, pour laquelle les textes sont l’expression d’un individu. À la stylistique et la linguistique structurelle, le théoricien oppose un modèle éclaté, multiple, hétéroclite des énoncés et des énonciateurs, selon lequel le sujet n’est pas la source unique du sens, qu’il partage avec ses interlocuteurs et, plus largement, avec toute la communauté langagière”.

a mais próxima da chamada metalinguística bakhtiniana, opina Faraco (2009); o interacionismo sociodiscursivo, por exemplo, com a análise do gênero e de seu folhado textual, estabeleceria a ponte linguística-metalinguística, conforme os estudos de Bronckart (2003). No entanto, se escolhermos a perspectiva de base filosófico-linguística do Círculo de Bakhtin, nossa proposta é buscar, nas obras deixadas pelos amigos-autores, o projeto de interpretação do agir humano: “sempre a partir do agir de um sujeito situado, responsivamente ativo e que se define na relação com os outros na sociedade e na história” (SOBRAL, 2007b, p. 110).

1.2 A PERSPECTIVA DE VIGOTSKI – BASE PSICOLÓGICA

1.2.1 O Contexto

Mesmo em seu curto período de existência, o bielorrusso Lev Vigotski³² (1896-1934) produziu cerca de duzentos trabalhos científicos em diversas áreas do conhecimento, entre elas, artes, crítica literária, semiótica, psicologia, neuropsicologia, educação, educação especial, linguagem. Em todas elas, a mesma assunção: o paradigma de compreensão do sujeito, cujo desenvolvimento é resultado da dialética entre individual e social.

Todo o trabalho de Vigotski foi marcado pelo pensamento marxista, pelo materialismo histórico-dialético. Oliveira (2003) expõe as principais ideias marxistas que influenciaram Vigotski: i) o condicionamento da vida social e política pelo modo de produção da vida material; ii) o conceito de homem como ser histórico, construído nas suas relações com o mundo natural e social; iii) a sociedade humana em permanente transformação, sempre em processo de mudança; e iv) as transformações ocorridas por meio da síntese dialética.

Marx e Vigotski “assumem que a consciência se origina da atividade prática e é construída pela interação do sujeito com o mundo, sendo um atributo da relação entre sujeito e objeto” (FREITAS, 2006, p. 111). No entanto, Vigotski não era

³² Devido às diferenças entre o alfabeto russo e os alfabetos ocidentais, encontramos várias grafias para o autor em pauta. Segundo Duarte (2001), a grafia Vygotsky é adotada por americanos e ingleses e obras decorrentes destas. Em espanhol, adota-se a grafia Vygotski e, na língua francesa, presenciamos as duas formas citadas. Adotaremos a grafia Vigotski, com dois “i”, por ter sido frequente em obras do pensador e em obras sobre sua teoria no contexto brasileiro. No entanto, preservamos a grafia original nas citações.

um marxista domesticável, tampouco reducionista; pensou por si mesmo dentro da perspectiva do materialismo dialético (FREITAS, 2006). De acordo com Duarte (2001, p. 34-35):

Vigotski também tinha claro que uma psicologia deveria ser adjetivada como marxista não por estabelecer correspondências diretas entre o pensamento de Marx e os dados obtidos nas pesquisas experimentais em psicologia, mas sim por enfocar os processos psíquicos como processos histórica e socialmente produzidos, da mesma forma como Marx procurou analisar cientificamente a lógica da sociedade capitalista como um produto sócio-histórico.

Duas considerações devem ser tecidas aqui em relação à obra vigotskiana. A primeira consideração é quanto ao contexto vivido pelo autor. Como o Círculo de Bakhtin, Vigotski também vivenciou a Revolução Russa de 1917 e sua década 20-30 pós-revolução, marcada pelo entusiasmo revolucionário - contexto que não pode ser descartado, uma vez que se assume uma concepção sociohistórica do sujeito. No entanto, conforme Geraldi, Benites e Fichtner (2006), suas obras foram reprimidas, proibidas ou tiveram trechos censurados/cortados, em um momento pelos ortodoxos estalinistas, em outro momento por tradutores e estudiosos que consideravam irrelevantes sua posição política e sua opção epistemológica marxista. Nos dois casos, era Marx – demais ou de menos – contextualizado em um século perpassado pelo embate EUA X URSS e sua “guerra fria”. Nas palavras de Duarte (2001, p. 211), os cortes havidos nas obras do pensador nas edições ocidentais “devem ter, realmente, facilitado a aceitação do livro de Vigotski, posto que tornaram o texto mais facilmente interpretável à luz de concepções não-marxistas do ser humano, da história e das relações entre indivíduo e sociedade”.

A segunda consideração reside nas consequências dos cortes e das censuras. Como já consideramos anteriormente, quanto às obras do Círculo de Bakhtin, as questões acerca das traduções, em dados momentos históricos, e das recepções, com outros sujeitos, em outros espaços-tempos, levam-nos à necessidade de “assumir o risco” novamente. O que é ler Vigotski hoje, não perdendo de vista o seu contexto de produção e sua língua russa? Estudar o autor é ouvir o seu tempo-espaço, dialogando com nosso tempo-espaço.

1.2.2 Pelo Prisma Social

A vinculação de Vigotski com as artes, a literatura, a semiótica e a educação lhe proporcionou uma visão maior quanto às questões psicológicas: “o interesse de Vygotsky pela psicologia era ligado às questões artísticas, semióticas e pedagógicas” (FREITAS, 2006, p. 79). Para o estudioso, a Psicologia de sua época não era capaz de explicar coerentemente os processos psicológicos do homem, “debatendo-se entre os modelos elementaristas que negavam a consciência e os modelos subjetivistas que a concebiam desligada das condições materiais” (FREITAS, 2006, p. 82).

Com o intuito de explicar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem no ser humano, o autor busca definir os planos genéticos existentes: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. A filogênese refere-se às espécies animais; a ontogênese, à espécie humana, determinada geneticamente; a sociogênese refere-se ao ambiente e ao processo histórico-cultural; e a microgênese estabelece que cada fenômeno biológico possui sua própria história. O olhar do pesquisador é voltado às microhistórias – como a criança aprende a amarrar o seu sapato, por exemplo. A partir do estabelecimento dos planos genéticos, Vigotski postula a teoria da mediação simbólica, que é a mediação com o mundo, ou seja, o uso de instrumentos para a ação do ser humano no mundo. É simbólica, pois é formada de signos, que servem para representar o universo à nossa volta. Dessa forma, a linguagem, sistema simbólico básico dos seres humanos, torna-se o ponto central na obra do estudioso (REGO, 2000; OLIVEIRA, 2003).

O psicólogo compreende que o sujeito constitui-se na relação, e não por intermédio de fenômenos externos ou de reflexos passivos do meio (FREITAS, 2006): o objeto da ação mental vem do social. O sujeito, gerado nas relações sociais, é resultado de sua atividade, desenvolvida nas interações sociohistóricas e culturais – o social é a segunda natureza do homem. As observações de Jesus (2010) relatam a passagem do homem do plano filogenético para o ontogenético – trata-se do segundo nascimento, o social:

O indivíduo não nasce humano, sujeito social. Ele nasce como um membro da espécie humana, dado biologicamente no plano filogenético, herdeiro das potencialidades latentes que foram desenvolvidas ao longo da história da espécie *homo sapiens sapiens*. Há um segundo nascimento desse indivíduo que é, segundo

Vigotski, quando ocorre a passagem do biológico para o sócio-histórico, o momento em que o indivíduo dá o salto da filogênese para a definitiva e irreversível ontogênese histórico-social. É nesse momento que a atividade psíquica, possibilitada pela mediação social do signo como instrumento intelectual, é incorporada definitivamente ao indivíduo, tornando-o um sujeito social, possibilitando-lhe o desenvolvimento de suas capacidades psicológicas superiores que o tornam qualitativamente diferente dos demais animais, adquirindo, nesse processo, as credenciais para sua entrada digna no salão da humanidade no planeta Terra. As parceiras desse segundo nascimento são a sociedade e a cultura. (JESUS, 2010, p. 132-133)

A abordagem de Vigotski é denominada histórico-cultural; é histórica, pois os meios e instrumentos materiais e mentais “foram elaborados em um longo processo da história e que continuam a ser elaborados no presente, sem perder nunca de vista seu futuro”; é cultural, pois “a sociedade organiza, com base em seu nível de desenvolvimento, os problemas e as tarefas com os quais cada indivíduo dessa sociedade deve confrontar-se” (GERALDI, BENITES E FICHTNER, 2006, p. 21). Para Duarte (2001), nessa abordagem, os processos simbólicos e os processos cognitivos são vistos como secundários, pois seriam derivados das interações estabelecidas na concreta atividade prática social.

1.2.3 Pensamento, Linguagem, Aprendizado e Educação

A linguagem, de acordo com Vigotski (1998), apresenta duas funções básicas: a primeira é a de intercâmbio social, para a comunicação com os outros seres humanos; a segunda função seria a do pensamento generalizante: a linguagem ordena o real em categorias conceituais. Consoante o autor, “a ineficácia da maior parte das investigações anteriores deveu-se, em grande parte, ao pressuposto de que o pensamento e a palavra são elementos isolados e independentes, e que o pensamento verbal resulta da união externa entre eles” (1998, p. 150).

O pensamento e a linguagem têm origens diferentes e se desenvolvem por caminhos distintos até se encontrarem em estreita ligação. Vigotski atribui aos dois elementos duas fases diferenciadas: i) a fase pré-linguística do pensamento, em que há o uso de instrumentos como mediadores entre o indivíduo e o ambiente; e ii) a fase pré-intelectual da linguagem, em que se observa a linguagem com função de alívio emocional e de contato social. Quando o pensamento se

encontra com a linguagem, em determinado momento do desenvolvimento da criança, transforma-se o biológico no sociohistórico, culminando em pensamento verbal e linguagem racional. O pensamento verbal passa, a partir desse momento, a predominar na ação tipicamente humana.

Nas relações que Vigotski elabora entre o pensamento e a linguagem, os significados ocupam lugar de destaque. Assim como acontece na história de uma língua, os significados e sua transformação também ocorrem no processo de aquisição da linguagem pela criança, pois é neles que se encontra a unidade das duas funções básicas já mencionadas: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o autor postula a mesma trajetória de outras funções psicológicas: da atividade social, interpsíquica, para a atividade individualizada, intrapsíquica. Na criança vigotskiana, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (VIGOTSKI, 1998, p. 62).

Vigotski não formula nenhuma teoria ou metodologia didático-pedagógica. No entanto, o pensamento vigotskiano contribui significativamente para a área educacional, ao trazer importantes reflexões sobre a linguagem e a constituição sociohistórica do sujeito, apontando caminhos para a pedagogia, para a aprendizagem. O termo em russo que Vigotski emprega para aprendizagem é “*obuchenie*” cujo significado é próximo a processo de ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, o que ensina e suas interrelações. Muitos autores traduzem como aprendizado.

Em seu estudo sobre o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem das e nas crianças, o psicólogo constata que, “ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem” (VYGOTSKI, 1991, p. 56). Dito de outra forma, para Vigotski,

As possibilidades de aprendizagem não estavam na dependência do nível de desenvolvimento alcançado pelas crianças. Ele pensou o desenvolvimento mental da criança não apenas retrospectivamente pelos processos que nela já amadurecem (nível de desenvolvimento real), mas principalmente, prospectivamente pelos processos que ainda estão em formação (nível de desenvolvimento potencial) (FREITAS, 2006, p. 104).

Vigotski, portanto, postula a existência desses dois níveis de desenvolvimento na criança: i) o nível de desenvolvimento real, que se refere a etapas já alcançadas e conquistadas pela criança – a capacidade de realizar tarefas sem o auxílio de outra pessoa, de forma independente; e ii) o nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade de realizar tarefas, mas não sozinha, com a ajuda do outro – um adulto, um companheiro mais capaz. A distância entre esses dois níveis determina a zona de desenvolvimento proximal – ZDP. Trata-se do “caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real” (OLIVEIRA, 2003, p. 60). Nas palavras do próprio Vigotski:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKI, 1991, p. 58)

Para o estudo do desenvolvimento da linguagem, o aporte da ZDP é relevante, pois se considera que “uma fase intra-psicológica sucede a uma fase inter-psicológica. A fase inter-psicológica corresponde ao período de construção do código comum com o interlocutor, e a fase intra-psicológica corresponde à utilização, pela criança, deste código por si mesma” (BERNICOT, 1992, p. 91). Para a questão do ensino-aprendizagem, é fundamental a interferência de outra pessoa ou a assistência de alguém, pois se trata da interação social dentro do processo de construção das funções psicológicas humanas; e é pela ZDP que se estabelece o suporte do outro cuja ação é transformadora. Para Freitas (2006, p. 104), a interferência e a assistência cabem ao contexto de ensino:

Todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes. Desta forma, o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens (FREITAS, 2006, p. 104)

Vigotski investiga o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança. Segundo Oliveira (1992), os conceitos científicos são aqueles adquiridos por meio do ensino, em um sistema organizado de conhecimentos; já os conceitos espontâneos são aqueles que ocorrem no decorrer da atividade prática da criança, em suas interações sociais imediatas. Embora sejam desenvolvidos em direções opostas, são processos intimamente ligados. Consoante o psicólogo, “é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato” (VIGOTSKI, 1998, p. 135). Para Freitas (2006), a aquisição dos conceitos científicos pode e deve ser realizada na e pela escola – uma das principais fontes de conceitos.

De acordo com Rego (2000), Vigotski traz importantes implicações para a educação, as quais expomos em linhas breves:

i) a valorização do papel da escola: mesmo sabendo que a presença da criança/adolescente na escola não é garantia de aprendizado, é preciso entender que a escola é espaço do saber sistematizado, compartilhado, para a transformação. Nesse sentido, a abordagem vigotskiana leva-nos à reflexão sobre a questão sempre atual do processo de ensino-aprendizagem.

ii) o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento: o papel da escola é proporcionar à criança a capacidade de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, “partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas ‘teorias’ acerca do que observa no mundo)”, ou seja, incidir na ZDP dos alunos (REGO, 2000, p. 108);

iii) o papel do outro na construção do conhecimento: cabe, sobretudo, ao professor a tarefa de ser o interventor na ZDP de seus alunos, na promoção de avanços no aprendizado; avanços que também ocorrerão nas relações entre todos os outros sujeitos do contexto escolar, como nas trocas efetivas entre os pares, em sua sempre heterogeneidade;

iv) o papel da imitação no aprendizado: não restrito ao ambiente escolar, imitação não é, na abordagem vigotskiana, mera cópia de um modelo qualquer, mas a reconstrução do que está sendo observado, partilhado, pensado pelo sujeito e seus pares; e

v) o papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com o objeto de conhecimento: já

mentionado no item iii, a questão que suscitamos aqui é em relação às modalidades de interação, no ambiente escolar, que seriam promotoras efetivas de aprendizado.

Por fim, destacamos, para nosso trabalho, a relevância da apropriação dos conceitos do quadro vigotskiano, sobretudo a proposta da ZDP, os quais permitem observar claramente o processo de interação desenvolvido entre os sujeitos da atividade: acadêmicos, professores, alunos, regentes e seus objetos de estudo/ensino/trabalho.

1.3 A PERSPECTIVA DE GASPARIN – BASE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

1.3.1 O Contexto

Encontrar uma perspectiva didático-pedagógica que contemple os olhares do Círculo de Bakhtin – visão filosófica e proposta linguístico-discursiva – e de Vigotski – visão psicológica e proposta de ensino-aprendizagem – é encontrar-se em uma via que considere o sujeito, sua complexa constituição nas interações socioverbais, e uma educação que opte pela emancipação, por meio de saberes de uma sociedade historicamente situada. Sob tal perspectiva, devemos nos situar em nosso contexto próximo, no espaço da pesquisa desta tese: a escola pública, estadual, paranaense, neste início do século XXI.

Em relação a esse contexto, em 2008, foram publicadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – as DCE – que norteiam o trabalho dos professores das escolas públicas estaduais³³. Elaboradas nas duas gestões do governo de Roberto Requião, de plano político alinhado ao governo federal da época, as duas gestões do governo Lula, a produção das DCE ocorreu em processo coletivo, a partir de 2003, entre professores das escolas públicas estaduais, professores de várias IES e a Secretaria Estadual de Educação. Com a retomada da discussão sobre o currículo, o projeto coletivo estabeleceria, assim, a descontinuidade em relação às gestões anteriores do governo de Jaime Lerner, em quase toda a década de 1990, marcadas por discussões centradas, dentro de uma política educacional de abordagem neoliberal.

³³ As Diretrizes Curriculares foram publicadas em duas versões preliminares antes de sua publicação final, em 2008: uma primeira versão impressa, de 2005, e a segunda versão eletrônica, de 2006. Sobre as duas versões das DCE de Língua Portuguesa, conferir nossa análise em Lunardelli (2007).

Diferentemente de propor um currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo, acrítico e fragmentário, ou vinculado às subjetividades e experiências vividas pelos alunos, apoiado somente na experiência do alunado, as DCE optam pelo currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas. Trata-se de uma ruptura com o discurso do governo anterior, mas se relaciona com o que já havia sido concretizado no Currículo Básico do Paraná, publicado em 1990, mantendo o vínculo com o campo teórico crítico. Nas DCE, “propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 31).

Em relação à opção pelo currículo disciplinar, o documento das DCE justifica: “destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino” (PARANÁ, 2008, p. 24). As DCE defendem um currículo em disciplinas que possam dialogar em uma perspectiva interdisciplinar relacionada ao conceito de contextualização sociohistórica, incluindo o contexto por meio da linguagem, de base bakhtiniana:

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. [...] A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. [...] nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade. (PARANÁ, 2008, p. 30)

Para o ensino de língua portuguesa, as DCE propõem, como conteúdo estruturante, a concepção de linguagem como prática efetivada nas instâncias sociais – “discurso como prática social”. Entende-se como conteúdo estruturante “o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula” (PARANÁ, 2008, p. 62). Esse conteúdo focaliza o ensino de língua portuguesa não mais pela gramática

tradicional, de base frasal, mas trabalha com o discurso, com os enunciados orais e escritos: os gêneros discursivos³⁴.

É preciso salientar que o texto das DCE – Língua Portuguesa indica caminhos metodológicos para o trabalho com os gêneros discursivos pelas práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, incluindo a especificidade do texto literário. Em seu anexo (p. 89-90), explicita que o professor deverá planejar suas atividades baseando-se no conteúdo estruturante, nos conteúdos básicos e na abordagem teórico-metodológica proposta. Para as DCE, “o plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos terão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã” (PARANÁ, 2008, p. 89). Sendo “expressão singular” de cada professor, as DCE não oferecem uma sugestão de plano de trabalho docente, cujo foco seriam os gêneros discursivos, deixando para o professor a tarefa de escolher a abordagem didática adequada ao seu contexto e aos seus objetivos.

Entre os diversos modelos de didatização de gêneros discursivos, alguns deles descritos no capítulo 5, buscamos em Gasparin (2009) um modelo didático que pudesse, de um lado, contemplar a compreensão de sujeito sociohistórico situado, a partir das perspectivas bakhtiniana e vigotskiana, e, de outro lado, ir ao encontro do proposto pelas DCE – Paraná, uma vez que os sujeitos desta pesquisa são acadêmicos-estagiários, preparando-se para a atuação profissional, sobretudo na escola pública de seu estado.

O rio-grandense João Luiz Gasparin é professor do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Maringá – Paraná há muitos anos, no qual leciona Didática na graduação e Metodologia do Ensino Superior na pós-graduação, logo, conhece o contexto próximo sobre o qual temos discutido aqui. Sua proposta é uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica, cujo referencial epistemológico é caracterizado pela teoria dialética do conhecimento, em um movimento que parte da síncrese, do concreto/parcial e ainda não sistematizado, para a análise, para a abstração/teoria, pela mediação do professor, para se chegar à síntese – o concreto pensado, organizado e consciente, a prática transformadora.

³⁴ No capítulo 5, retornamos ao texto das DCE para explicitação do trabalho com os gêneros discursivos.

Nesse movimento dialético, prática>teoria>prática, Gasparin insere a teoria histórico-cultural de Vigotski: parte-se do nível de desenvolvimento atual do aluno rumo ao nível de desenvolvimento potencial, atuando na ZDP. Toma-se como ponto de partida a realidade social mais ampla, com sua leitura crítica, trabalhando os conteúdos de forma contextualizada (GASPARIN, 2009). Antes, porém, de descrevermos a proposta didática gaspariniana, é preciso tecer considerações a respeito de sua filiação – a Pedagogia Histórico-crítica – inserida na sociedade deste século XXI.

1.3.2 Pelo Prisma da Pedagogia Histórico-Crítica

O movimento pedagógico conhecido como Pedagogia Histórico-crítica, doravante PHC, tem em Dermeval Saviani seu fundador e principal disseminador de suas ideias. Como o próprio Saviani (2008a) explica, é preciso tecer duas distinções na PHC: i) quanto ao movimento pedagógico; e ii) quanto à escolha do nome.

Começemos pelo movimento e sua contextualização. De acordo com Saviani (2008b), a proposta da PHC resulta das discussões ocorridas em 1979, quando da primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP. A concretização das discussões de 1979 deu-se em artigos os quais, posteriormente, vieram a integrar o livro *Escola e Democracia*, cuja primeira edição data de setembro de 1983.

A PHC nasce como contrapalavra a dois quadros pedagógicos estabelecidos no contexto brasileiro: i) a pedagogia tecnicista, impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 5692, de 1971, em consonância com o regime militar brasileiro; e ii) as teorias crítico-reprodutivistas, baseadas no fracasso da mobilização francesa de 1968 e com o surgimento de obras, como as de Althusser, Bourdieu, Baudelot e Establet, sobre a sociedade, a violência simbólica, a escola e sua inculcação ideológica. Segundo Saviani (2008a), a visão crítico-reprodutivista motivou uma série de críticas ao regime e seu tecnicismo; no entanto, revelou-se incapaz de responder às questões do campo pedagógico, como o agir do professor, por exemplo, pois estava comprometida com sua visão de não-mudança. A PHC pretende diferenciar-se das teorias crítico-reprodutivistas, “uma vez que

procura articular um tipo de orientação que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2008a, p. 65).

Nesse sentido, a denominação “histórico-crítica” foi cunhada por Saviani (2008a, p. 70), “pois procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista”. Consoante o autor, o termo pedagogia dialética, que poderia ser outro termo desse movimento pedagógico, foi preterido por haver uma noção idealista de dialética, próxima à orientação filosófica fenomenológica, relacionada a diálogo e dialógico, no sentido de troca de ideias e intersubjetividade simétrica e distante de uma teoria do movimento do real, do processo histórico.

Sintetizando o movimento pedagógico, consoante Saviani (2008b, p. 421-422):

[...] pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, 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 o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

Além das bases vigotskianas, a PHC fundamenta seu pensamento teórico nas contribuições das obras de Marx; logo, fundamenta-se em uma dialética do movimento real, expressa no materialismo histórico (SAVIANI, 2008a). Segundo o autor, trata-se de inspiração e não de extrair das obras clássicas marxistas uma teoria pedagógica:

[...] nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos, para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2008b, p. 422)

A partir dos fundamentos teóricos mencionados, a PHC define seu trabalho educativo, pressupondo que a educação interfere na sociedade, podendo contribuir para sua transformação – “o determinado também reage sobre o determinante” (SAVIANI, 2008a, p. 93). A escola, a um só tempo paradoxalmente necessária e descartável, deve propiciar a aquisição do conhecimento enquanto *episteme* – conhecimento metódico e sistematizado; portanto, possibilitar o acesso ao saber elaborado pela humanidade. A liberdade, para Saviani (2008a), consiste em aprender a dominar para não ser dominado.

O saber elaborado, de acordo com Saviani (2008a), constitui-se em processo histórico ininterrupto, não está acabado, definido; para a superação do senso comum e dos conceitos cotidianos, para além da realidade mítica, da dicotomia popular/erudito, o aluno necessita acessar aos saberes da cultura erudita. Para grande parte da população brasileira, por exemplo, a escola é o único lugar em que o aluno poderá aprender/apreender os saberes humanos historicamente sistematizados para a sua não-alienação³⁵:

É por essa razão que a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. Cumpre resistir de forma ativa. (DUARTE, 2001, p. 29-30)

Ter acesso ao saber da cultura erudita, letrada, não significa, segundo Saviani, trabalhar com conteúdos tradicionais. Há de se distinguir o tradicional do clássico: “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (2008a, p. 18). Cruzam-se, dessa forma, a PHC e a psicologia histórico-cultural de Vigotski: a escola deve promover “a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do pensamento, dos sentimentos

³⁵ Reconhecem-se as mídias, sobretudo as eletrônicas, como a Internet, enquanto meios de acesso ao conhecimento elaborado; no entanto, é fundamental entender que, para a PHC, a escola deve preparar o sujeito para controle e domínio desse conhecimento; passa-se do saber elaborado ao saber escolar elaborado.

éticos, enfim, de tudo que garanta, a cada indivíduo, a qualidade de *ser humano*” (MARTINS, 2011, p. 56).

É fundamental, neste momento, considerar o nosso tempo-espço atual. O momento histórico presente tem recebido várias denominações: sociedade pós-moderna – a que vem depois ou em reação à sociedade moderna -, sociedade pós-industrial, pós-mercantil, modernidade tardia; por pós-moderno, associa-se à ideia da não-garantia da verdade científica, da descrença e do descrédito nas instituições; relaciona-se ainda a uma terceira fase do capitalismo, ou capitalismo tardio, conforme algumas teorias econômicas.

Outros autores preferem não empregar o tempo pós-modernidade, como o sociólogo polonês Zigmunt Bauman, que cunhou a expressão “modernidade líquida”, em oposição à “modernidade sólida” (PALLARES-BURKE, 2003). A “liquidez” da sociedade cria momentos de crise – incertezas, perplexidade, pressões sociais, relativismo moral, dissoluções de crenças. Para Silva (2004, p. 112), o pós-modernismo desconfia das “pretensões totalizantes do saber do pensamento moderno” e coloca em dúvida a autonomia, o centramento e a soberania do sujeito.

Nessa sociedade pós-moderna, líquida, vimos o surgimento de correntes teóricas na segunda metade do século XX, como o pós-estruturalismo, as teorias neomarxistas; junte-se ao quadro o paradigma do campo filosófico denominado “virada linguística”, que designa, *grosso modo*, o predomínio da linguagem sobre o pensamento. Essas novas linhas influenciaram pesquisas na área da educação, diferenciando-se das teorias tradicionais e das teorias críticas antecedentes; são as chamadas “teorias pós-críticas em educação”. Nas palavras de Paraíso (2004, p. 284-285):

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença.³⁶

³⁶ A título de curiosidade, a teoria *queer* ou *queer theory* relaciona-se a questões de gênero, orientação e identidade sexuais, a partir de construtos sociais.

Em seu artigo, a autora (2004) procura mapear/descrever o campo das teorias pós-críticas, desde o início das discussões até suas expansões e conquistas, as linhas mais exploradas das teorias pós-críticas em educação poderiam resumir-se em: i) linha das relações de poder; ii) linha do sujeito; e iii) linha da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação. Em relação ao sujeito, é importante destacar pesquisas que promovem o encontro sujeito/linguagem, tão caro à nossa tese: “essas pesquisas mostram que o sujeito (ou a subjetividade) é produzido, montado ou fabricado em diferentes práticas discursivas (tanto na escola como fora dela) que se combinam ou não para a regulação das nossas condutas. Defendem que o sujeito não existe fora da história, da linguagem, do discurso e das relações de poder” (PARAÍSO, 2004, p. 293).

As pesquisas das teorias pós-críticas, de acordo com a autora, têm contribuído para desbloquear conteúdos, ressignificar conceitos, expandir conhecimentos no terreno educacional. Para Moreira (1998), devemos criar projetos educativos que possam apropriar-se do chamado pós-modernismo, assumindo o caráter de emancipação, no sentido de “recuperar a capacidade de espanto e de indignação” (1998, p. 28). Vivemos um tempo em que “verdades se desvanecem, certezas se enfraquecem, dúvidas se acumulam, ambiguidades se exacerbam, caminhos se multiplicam” (1998, p. 29). Nesse tempo fluido, é fundamental o diálogo – no sentido bakhtiniano: não totalizante, concreto e ético:

Sem garantias do resultado, importa buscar redimensionar concepções, categorias e ações de modo a associar pós-modernismo e projetos emancipatórios. Trata-se do trabalho em desenvolvimento, no qual o foco deve ser a promoção de interações, para que os elementos críticos das duas tradições se reforcem mutuamente. Nessa encruzilhada, se não se escapa dos paradoxos e das incertezas, é indispensável conservar a crença na fertilidade dos períodos de crise [...]. (MOREIRA, 1998, p. 29)

Nessa sociedade líquida, qual o caminho para a pedagogia, para a educação? Libâneo (2005) não nos deixa esquecer de que a natureza da pedagogia é dialética: ocupa-se do subjetivo e do social, do indivíduo e do coletivo, em uma atividade complexa. Assim, “há que se abrir para que toda contribuição ajude a explicitar as peculiaridades do fenômeno educativo e do ato de educar num mundo em mudança” (2005, p. 18).

1.3.3 O Modelo Didático de Gasparin

Na busca de métodos de ensino eficazes para a PHC, em que professores e alunos sejam agentes sociais, Saviani (1991, 2008a) expõe a sua orientação metodológica em cinco passos ou etapas: i) prática social inicial; ii) problematização; iii) instrumentalização; iv) catarse; e v) prática social final. Gasparin (2009) propõe, a partir dessa orientação, um modelo didático o qual pode ser executado em todos os níveis de ensino³⁷.

Ao questionar a finalidade social dos conteúdos escolares, o autor percebe as carências de um trabalho não contextualizado. Partindo da realidade social ampla e de sua leitura crítica, a proposta didática de Gasparin associa a teoria dialética do conhecimento, seu referencial epistemológico, à teoria histórico-cultural de Vigotski, no movimento síncrese>análise>síntese, prática>teoria>prática. A recomendação do autor é que não sejam planejadas aulas a partir desse modelo didático, mas unidades de conteúdo, conjunto de aulas. As cinco etapas são, a seguir, descritas.

1) *Prática social inicial*: primeiro passo do método caracteriza-se como uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado. Tanto o professor como seus alunos encontram-se neste ponto de partida, cada um com seu nível de compreensão da prática social. Gasparin explica que o professor possui uma visão mais sintética do conteúdo, mais clara e elaborada, enquanto que os alunos possuiriam uma visão sincrética, desordenada, caótica. É o momento, portanto, de conhecer os conceitos que os alunos possuem sobre o tema, o que significa, na teoria vigotskiana, compreender o nível de desenvolvimento atual do alunado e definir o nível de desenvolvimento potencial, para propor o trabalho na ZDP: todas as atividades e a unidade de trabalho, contendo objetivo geral e objetivos específicos.

Marsiglia (2011) esclarece que considerar a realidade do aluno como ponto de partida para seu trabalho não significa que se deva somente lhe oferecer o que já possui em seu cotidiano; a escola “nem sempre encontrará nos interesses

³⁷ Exemplos da proposta didática em todos os níveis de ensino são encontrados nos anexos de seu livro.

imediatos e nos conhecimentos prévios dos alunos os conteúdos que a escola deve transmitir e isso não significa que não se devam criar as necessidades e oferecer os conhecimentos históricos e elaborados” (2011, p. 105).

Para Gasparin (2009), o momento da prática social inicial pode ser dividido em duas etapas: a primeira etapa consistiria no anúncio dos conteúdos, em que o professor explicita aos alunos os temas, os tópicos que devem ser abordados nas aulas seguintes. A segunda etapa consistiria na vivência cotidiana dos conteúdos, explicitada em dois momentos: i) o que os alunos já sabem – orientados pelo professor, os alunos indicam o conhecimento que possuem quanto aos temas e tópicos anunciados; trata-se do levantamento sobre a vivência cotidiana dos alunos sobre o conteúdo; nesse momento, o professor registra os itens indicados pelos alunos, sem a intenção de debate ou discussão; e ii) o que os alunos gostariam de saber mais – também orientados pelo professor, os alunos explicitam os aspectos novos, diferentes sobre o tema anunciado, as dúvidas, os questionamentos, as propostas para além daquilo que eles conhecem, para além do cotidiano e do aparente.

2) *Problematização*: problematização, segundo Gasparin (2009), é o elemento-chave na transição entre teoria e prática. Após a descrição dos itens levantados na primeira etapa, o objetivo agora é selecionar e discutir essas questões: “o processo ensino-aprendizagem, nesse caso, está em função das questões levantadas na prática social e retomadas de forma mais profunda e sistematizada pelo currículo escolar” (2009, p. 35). Alguns conteúdos, não previstos pelo professor, podem surgir nesse momento – são as necessidades concretas dos alunos. Gasparin atenta para isso:

Essas necessidades não seriam as dos alunos como indivíduos em si, mas dos educandos, enquanto indivíduos sociais, situados em um determinado tempo e lugar, dentro de uma determinada estrutura social, de um modo específico de produção, com relações sociais próprias. Quem propõe os conteúdos, portanto, é a própria sociedade. Cabe aos professores, nesse caso, ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo. (GASPARIN, 2009, p. 36-37)

Portanto, trata-se de um momento em que são discutidos com os alunos os motivos pelos quais eles devem aprender o tema proposto, questionando a realidade, abordando as suas dimensões, salientando a relevância daquele

conhecimento sociohistórico que faça sentido para o aluno. As discussões devem evidenciar os múltiplos prismas do conteúdo, que podem ser explorados paulatinamente, e para os quais Gasparin (2009) denominou “interdisciplinaridade singela”. São inúmeras as dimensões: conceitual/científica, histórica, social, econômica, religiosa, política, escolar, estética, cultural etc. É um desafio para o professor, pois “o conteúdo é submetido a dimensões e questionamentos que exigem do mestre uma reestruturação do conhecimento que já domina” (2009, p. 46). A problematização é, portanto, o fio condutor sociohistórico do processo de ensino-aprendizagem.

3) *Instrumentalização*: trata do aminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2009, p. 51). É o momento das ações didático-pedagógicas direcionadas para a aprendizagem, em uma relação mediada pelo professor, portanto, momento da relação triádica professor–aluno–objeto. De acordo com o autor, o caminho é não-linear, comparado a uma espiral ascendente: os conteúdos vão e vêm e, a cada ida e vinda, novas/outras dimensões do conteúdo surgem e são aprendidas – aprendizagem jamais neutra, uma vez que professor e alunos são sujeitos concretos, situados, e as dimensões estão imbuídas de ideologias. Os conceitos científicos estruturam-se, contrastando com os conceitos cotidianos e, na estruturação, o professor deve promover nos alunos o desafio de uma elaboração própria dos conceitos científicos, pressupondo sua tomada de consciência. Nas palavras do autor:

Os conceitos científicos não passam diretamente aos alunos, nem os conceitos cotidianos são subsumidos, automaticamente, pelos científicos. É na caminhada dialógico-pedagógica que se dá o encontro das duas ordens de conceitos: os conceitos cotidianos são incorporados e superados pelos científicos. Realizam-se, por intermédio do trabalho coletivo e individual, a interaprendizagem e a intra-aprendizagem (GASPARIN, 2009, p. 115).

Nessa abordagem, estão envolvidos alguns aspectos relevantes da teoria histórico-cultural de Vigotski: a questão da formação dos conceitos científicos, suas dimensões e seu sistema, a questão da imitação e suas consequências pedagógicas e a questão do suporte do outro na construção do conhecimento – as interações efetivas, sendo de corresponsabilidade do professor e dos alunos.

A respeito da mediação do professor, Gasparin (2009) assinala que este atua como agente cultural externo; no processo de mediação, estão incluídas não só a ação do professor, mas sua atitude profissional, a forma como trata o conteúdo – sua própria visão sociohistórica e as pontes que estabelece entre o conteúdo, a vida real dos alunos e o contexto social maior –, as ferramentas com as quais vai tratar o conteúdo, incluindo os recursos tecnológicos, e o relacionamento com seus alunos e estes entre si. Mediado pelo professor e apropriando-se dos conceitos científicos, o aluno apresenta-se em um novo estágio, em um nível mais elevado de desenvolvimento atual.

4) *Catarse*: Trata-se da expressão elaborada de nova forma de entender a prática social. Se a instrumentalização pode ser comparada à análise, a catarse corresponde à síntese – a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático. No início das etapas, tudo parece natural na realidade; na síntese, aquilo que era “natural” é na verdade “histórica”, contextualizada sócio-histórica-cronotopicamente. Para Gasparin (2009, p. 125), o aluno, ao chegar à catarse, não terá aprendido de cor a lição, mas terá constituído para si uma nova visão da realidade, visão integradora, reveladora da ação humana que leva à transformação social. Gasparin utiliza-se da metáfora do gol para explicar a catarse:

A catarse assemelha-se, por isso, a um grito de gol como explosão de uma torcida organizada. É a conclusão de todo um trabalho. Entretanto, o gol começou a acontecer bem antes, quando os jogadores do mesmo time, enfrentando os adversários, começaram a construí-lo a partir do meio de campo. A passagem de bola, de forma eficiente e adequada, entre as traves é apenas a conclusão de todo um esforço despendido pelos jogadores na busca de seu objetivo. O gol foi construído passo a passo, até sua realização completa, mas ele não aconteceu só no instante final, e sim durante todo o tempo do jogo. Assim é o processo de construção do conhecimento, da apropriação dos conteúdos.

E satisfeito encontra-se o técnico desse time.

A efetiva aprendizagem, expressa na catarse, também pode ocorrer nas outras fases do processo, dependendo da abordagem do professor, das condições sociohistóricas e dos níveis de desenvolvimento de cada aluno. Compreende-se a fase catártica em dois momentos: i) a elaboração teórica da nova síntese, percebido pelo professor; e ii) a elaboração prática da nova síntese, na tradução oral e/ou escrita da compreensão de todo o processo de trabalho, expressão prática da apropriação do conhecimento.

Nas palavras de Wachowicz (1995, p. 104), os quatro passos descritos da orientação didática seriam: “primeiro, perceber e denotar; segundo, intuir e conotar; terceiro, raciocinar e criticar; e quarto, sentir e criar”.

5) *Prática social final do conteúdo*: Uma vez que tanto professor como alunos foram modificados acerca de suas concepções sobre o conteúdo, trata-se de nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido: “a Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto” (GASPARIN, 2009, p. 143). É as ações concretas, uma nova forma de agir do aluno, intencionalmente, comprometendo-se com o social. É o momento de chegada, do nível de desenvolvimento potencial que, agora, torna-se nível de desenvolvimento atual – outro ponto de partida para novas descobertas, interações, conceitos científicos.

Para Gasparin (2009), essa fase caracteriza-se por dois pontos: i) a manifestação de uma nova atitude prática, por meio de intenções e predisposições dos alunos; e ii) a proposta de ação, trabalho que o aluno desempenhará em seu cotidiano: é a assunção de mudança frente à aprendizagem construída. As intenções juntamente com a proposta de ação resultam em transformação social.

Cumprem-se, enfim, com as cinco etapas, os três passos do método dialético de construção do conhecimento: síncrese>análise>síntese. Conforme o anexo 1 de Gasparin (2009), inserimos o quadro para visualização do projeto de trabalho:

Quadro 2 – Modelo de plano de trabalho docente

PRÁTICA Nível de desenvolvimen to atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimen to atual
	Problematizaçã o	Instrumentalizaçã o	Catarse	
Prática Social Inicial do Conteúdo				Prática Social Final do Conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral Tópicos: objetivos	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno X objeto do	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

específicos	pelo conteúdo.	conhecimento pela mediação docente.		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 (2009, anexo 1)

1.4 NA PERSPECTIVA DO DIÁLOGO BAKHTIN-VIGOTSKI-GASPARIN

Pelo prisma dialógico, o encontro entre Bakhtin e Vigotski tem ocorrido com bastante frequência por meio dos textos de muitos pesquisadores. O encontro de Gasparin com a teoria histórico-cultural de Vigotski é base dos fundamentos de seu modelo didático de ensino. Dialogar com as três perspectivas é uma das tarefas desta tese: um encontro Bakhtin-Vigotski-Gasparin. Um encontro a quatro, pois não podemos nos privar de sermos ao mesmo tempo a quarta voz, que une os três pensadores, a quarta voz que, por meio deles, constrói seu caminho teórico. Mas é também um encontro a vários - parafraseando Geraldi, Benites e Fichtner (2006) - pois nos referimos a tantos outros autores, no eco de muitas outras vozes.

Consideremos aqui as relutâncias ao aproximarmos Bakhtin e Vigotski. François (2009, p. 70) explicita este fato, para o qual devemos assumir riscos: o primeiro é a questão do volume de obras e a diversidade de pensamentos de cada um, nada unívocos, daí a dificuldade de reunir o pensamento global dos autores. O segundo risco relaciona-se ao quadro contextual dos pensadores, do qual François cita alguns aspectos: a herança filológica e filosófica alemã de Bakhtin, o espaço de Vigotski entre os psicólogos de sua época, a relação com o marxismo, o

formalismo e o marrismo³⁸. Tudo isso “relacionado ao estado parcial das traduções e à minha ignorância linguística, particularmente do russo. Eu tenho plena consciência que a escolha dos aspectos estudados dos autores é arbitrária”³⁹ (FRANÇOIS, 2009, p. 70). Solidarizamos-nos com François, sua declaração sendo nossa declaração.

De acordo com Freitas (2006; 2007), Bakhtin e Vigotski não se encontraram efetivamente. Embora morando no mesmo país e na mesma época, há somente uma evidência do conhecimento de Vigotski pelo Círculo de Bakhtin em duas notas do livro *O freudismo*⁴⁰. O encontro dá-se, segundo a autora, na “grande temporalidade”. E é neste tempo maior que procuramos encontrar interesses e pontos comuns. Entre outros aspectos que aproximam os dois pensadores – como os relacionados ao consciente/inconsciente –, Geraldi, Benites e Fichtner (2006) destacam: o interesse pela literatura, a relevância e a centralidade da linguagem, o compromisso com o futuro e a constituição do sujeito na relação com a alteridade.

Podemos encontrar o Círculo de Bakhtin e Vigotski em ruptura com os modelos teórico-metodológicos de sua mesma época: “enquanto Bakhtin e, principalmente, Volochinov questionavam as premissas e métodos do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato quanto à concepção da linguagem, Vygotsky fazia o mesmo quanto aos métodos da psicologia idealista e behaviorista” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 104). Ruptura que ocorre apoiada no materialismo dialético. Diferentes de outros autores de seu contexto marxista, tanto o Círculo como Vigotski têm como ponto de partida as carências do marxismo sobre o estudo da linguagem, da consciência, da arte (PONZIO, 2009). Segundo Freitas (2007, p. 143-144), Bakhtin e Vigotski, “comprometidos com uma transformação da realidade, partilham de uma base comum de pensamento: um marxismo que considera a subjetividade e a singularidade em contraposição a um marxismo dogmático, sociologista e economicista”. O apoio do materialismo dialético fundamenta as questões vigotskianas de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento da criança e as questões do Círculo na investigação sobre a filosofia da linguagem.

³⁸ Pensamento de Nicolau Marr.

³⁹ Texto original francês: “[...] lié à l'état partiel des traductions et à mon ignorance des langues, du russe en particulier. J'ai bien conscience que le choix des aspects retenus chez ces auteurs est arbitraire”.

⁴⁰ Conforme já explicitado, o livro *O Freudismo*: um esboço crítico pertence aos “textos disputados” e é creditado a Voloshinov (FARACO, 2009; PONZIO, 2009; MOURA-VIEIRA, 2009).

François (2009) argumenta que Vigotski e Bakhtin⁴¹ não procuraram um conceito unificador, mas tentaram pensar a heterogeneidade humana, a pensar concretamente o diálogo e a cultura “no” indivíduo. Para Bakhtin e Vigotski, o homem é, portanto, ser sociohistórico e cultural concreto, situado e datado, constituído como sujeito na relação com o outro, relação mediada pela linguagem (FREITAS, 2007). Os elementos que compõem a fluida identidade do sujeito estão em permanente tensão, sempre em articulação dialógica (SOBRAL, 2007b). Do exterior para o interior, o mundo apresenta-se ao sujeito pela linguagem:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com sua entoação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2010a, p. 373-374)⁴²

Retomando as ideias já traçadas, para Vigotski, a linguagem é constituidora do pensamento e da consciência:

a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através de palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VIGOTSKI, 1998, p. 190)

De acordo com Magalhães e Oliveira (2011, p. 112), a palavra, para Bakhtin e Vigotski, “instala-se no outro social, reconhece-se no outro e na sua emergência de sujeito, marca pontualmente as relações de dialogia e alteridade”. Desse modo, os conceitos de dialogia e alteridade são fundamentais para Vigotski para compreender a constituição da consciência, na relação eu-outro. No entanto, alertam os autores, se dialogia e alteridade são conceitos próximos ao Círculo de Bakhtin e a Vigotski, também são divergentes:

Bakhtin, Volochinov e Vygotsky falam de lugares diferentes e, por conseguinte, apesar das semelhanças, estabelecem diferentemente as relações de alteridade e dialogia. O foco de Bakhtin e Volochinov está em uma relação de alteridade constitutiva, a partir de uma

⁴¹ François (2009) também se refere a Voloshinov em seu texto, pela assinatura em *Marxismo e filosofia da linguagem* e *O freudismo*.

⁴² Texto “Apontamentos de 1970-1971”.

filosofia da linguagem [...]. Vygotsky, por sua vez, parte dessa premissa constitutiva da alteridade para compreender o processo dialético e dialógico de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Isso equivale a dizer que a alteridade bakhtiniana funda-se nas vozes que se entrelaçam no diálogo, enquanto para Vygotsky o diálogo se estabelece na ZPD como forma de reorganização produtiva da atividade criativa. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 109)

Ademais, Geraldi, Benites e Fichtner (2006) aproximam Vigotski e Bakhtin pelo que denominam “compromisso com o futuro”. Para Bakhtin e seus pares, em seus estudos sobre ética e estética, responsabilidade e responsabilidade são conceitos ligados à relação com o outro – o outro próximo e o outro que virá, com o devir; cada ação é dirigida à memória do futuro onde reside o acabamento: “e nesse vir-a-ser, nesse objetivo a ser alcançado, nunca somos acabados, prontos, fixados: somos história e histórias” (2006, p. 188). Para Vigotski, por sua vez, é o conceito da ZPD que se compromete com o futuro, com o não-concluído: importa é o desenvolvimento que está em processo, o que “está sendo” – em vez de “ter sido” ou “será”.

Como o ser não “é”, o ser “está sendo” e estar no mundo é comprometer-se - “*être dans le monde engage*”, escreve Bubnova (2007, p. 55) – aproximar o pensamento bakhtiniano ao modelo didático de Gasparin é plausível e sustentável. O encontro Bakhtin-Vigotski-Gasparin é possível. Ao caráter dialógico associa-se o eixo dialético do processo ensino-aprendizagem.

Sobre essa associação, acreditamos que devemos assumir algumas posições: i) a questão da síntese dialética: no movimento síncrese>análise>síntese, a ideia é que há o final de um processo; para Bakhtin, o diálogo é sempre inconcluso, logo, a síntese não termina, pois responde a e se compromete com outras síncrese; ii) a centralidade da linguagem: apesar de Gasparin não se referir à linguagem como ponto fulcral em seu modelo didático, ela é, em Vigotski e em Bakhtin, a linha medianeira na constituição dos indivíduos sociohistóricos; e iii) o engajamento dos sujeitos envolvidos na escola: não se trata de simples interação, de trocas entre pares, mas da compreensão de que a interação é a troca, portanto, a relação eu-outro, o diálogo na alteridade pressupõe embate, tensão, conflito, acordos e desacordos, individual e coletivo, antigo e novo, continuidade e ruptura. Como não associar o pensamento bakhtiniano ao contexto escolar?

Na perspectiva de Bakhtin, o diálogo não se restringe a uma relação face a face, mas ele é muito mais amplo. Diálogo entre pessoas, entre textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. A vida deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar. Texto sobre texto, discurso sobre discurso, encontro de saberes, de experiências, de culturas, de sujeitos. Conhecimento produzindo vida, vida produzindo conhecimento. Conhecimento que gera compromissos de transformação e constitui o sujeito como cidadão. (FREITAS, 2007, p. 148)

Esse é o caminho teórico desta tese, a perspectiva que assumimos, nosso modo de ver o mundo, de ver a escola, de ver a nós mesmos – o caminho humildemente dialógico, uma vez que “a grandeza das teorias está no fato de não serem totalizantes” (TEIXEIRA, 2006, p. 230).

CAPÍTULO 2

DIÁLOGOS SOBRE O CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, abordamos o caminho metodológico eleito nesta pesquisa em dois momentos. Iniciamos, no primeiro momento, por uma viagem ou, em termos bakhtinianos, descobrimo-nos em um diálogo permanente com a vida – a pesquisadora, sujeito integral – e a pesquisa, sua obra, replicante. Trata-se da história da pesquisa que dialoga com a história da pesquisadora. Em seguida, no segundo momento, apresentamos a pesquisa desta tese: sua filiação e orientação metodológica; os sujeitos da pesquisa – os acadêmicos-estagiários envolvidos; o projeto de ensino desenvolvido pela professora-pesquisadora juntamente com os sujeitos; e, por fim, os instrumentos e os fios condutores da análise da pesquisa.

2.1 A PRETENZA EXOTOPIA: A HISTÓRIA DA PESQUISA, A HISTÓRIA DA PESQUISADORA

A história desta pesquisa funde-se com a história da pesquisadora. Por isso, antes de passarmos aos aspectos metodológicos desta tese, gostaria de registrar aqui um pouco de meu percurso profissional. A pretensa exotopia do título refere-se à tentativa frustrada, mas não infeliz, do distanciamento do criador de sua obra. Nesta seção, não há exotopia: sou criadora e criatura, autora e protagonista em minha própria atividade ética.

Estudar e ensinar sempre estiveram/foram presentes em minha vida. Na graduação em Letras, na UEL do início dos anos 1990, encontrei pela primeira vez os dois elementos que fazem parte desta tese: nas aulas de Teoria da Literatura, conheci um poeminha de origem japonesa encantador e foi amor à primeira leitura. Não me tornei *haijin* – escritor de haicais –, tornei-me leitora, sobretudo dos haicais que fugiam aos modelos originais: os de Millôr Fernandes, Paulo Leminski, Nicolas Behr - eram os haicais brasileiros. O segundo elemento foi a busca do discurso. Participei de dois grandes projetos, um de pesquisa e outro de extensão, um de certa forma derivado do outro, cujos títulos iniciavam com a mesma expressão: “Em busca do discurso”⁴³. Suas propostas envolviam o processo ensino-

⁴³ O projeto de pesquisa: “Em busca do discurso - banco de dados para confronto: oralidade/escrita”, coordenado pela profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera; e o projeto de extensão: “Em busca do

aprendizagem e a concepção sociointeracionista da linguagem. Pautávamos pela tipologia textual e estudávamos, sobretudo, a forte linguística textual da época, e direcionávamos para uma gramática contextualizada, para a análise linguística, para o estudo do texto e do contexto, à procura de materiais que pudessem fazer da sala de aula um espaço de discussão dos discursos. E foi assim que emergiu a estudante-professora “em busca do discurso”: primeiro, estudando; depois, professorando, dialógica e dialeticamente.

Sempre digo que não saí da escola, seja estudando, seja trabalhando – e trabalhar, para mim, significa estudar e professorar. Muitos anos no Ensino Fundamental, outros no Ensino Médio, outros ainda em Institutos de Línguas. Voltei à UEL no final daquela década e cursei o Mestrado em Letras, pesquisando, em minha dissertação, o processo de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. Os anos 2000 me ofereceram a carreira no magistério superior e, com ela, a formação do professor no curso de Letras, com as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. E aí veio a questão fatal: mas o que me habilita a ministrar essas aulas? Quem me forma formadora de professores? O mestrado? A experiência dos anos? O curso no exterior? O talento (ou a falta de, uma vez que existe certa crença sobre o “primo pobre” das práticas)? Tudo isso ou nada disso e as pautas das disciplinas em minhas mãos... Seja na graduação ou na pós-graduação, seja na pesquisa ou na extensão, a formação do professor de língua portuguesa foi e é o foco, o tema que me acompanha, em um diálogo bakhtiniano de bom combate.

Ademais, entrei no novo século cercada de parâmetros curriculares, orientações curriculares, propostas e deliberação de diretrizes curriculares estaduais, cercada de novos “currículos” (novidade ou nova idade?) para estudar e trabalhar com o meu aluno – professor de português em formação inicial. Portanto, experienciei, como estudante-professora, nas duas últimas décadas, um grande momento de transição em relação ao trabalho com língua portuguesa e com leitura/produção de textos, como expusemos na introdução desta tese: de composição ao gênero, da gramática à análise linguística. Acompanhando a dinâmica dessas mudanças, os cursos de Letras tentam adaptar seus currículos e

discurso: métodos e técnicas de texto no 1º e 2º graus”, proposto por docentes de Letras, que se revesavam na coordenação.

programas de disciplinas, sobretudo aqueles relacionados à parte pedagógica específica, como as Práticas de ensino ou Metodologias e os Estágios Supervisionados. No caso deste último, encontramos, ainda que *grosso modo*, a imagem de um acadêmico o qual não teve contato com o estudo de gêneros discursivos e com análises linguísticas em sala de aula, como estudante dos ensinos Fundamental e Médio; acadêmico este que entra em contato com o “novo mundo” praticamente na faculdade e que, em três, quatro anos, deve realizar seu estágio dentro dessa nova abordagem – tudo isso e as pautas das disciplinas em minhas mãos.

Atualmente, continuo estudante-professora. Professora de Instituição Superior, trabalhando em uma universidade pública no interior do Paraná. Na área de ensino, atuo no curso de Letras, ministrando as disciplinas referentes às práticas de ensino ou metodologias do ensino de Língua Portuguesa; também sou coordenadora/supervisora do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa nos ensinos Fundamental e Médio. Passamos por uma reformulação na grade curricular do curso e deliberamos um novo PPP – Projeto Político-pedagógico – que entrou em vigor em 2010. A pesquisa desta tese toma como sujeito o acadêmico-estagiário do antigo PPP, cujas ementas ainda não contemplavam estudos linguísticos via Círculo de Bakhtin nem questões sobre gramática contextualizada e análise linguística⁴⁴, o que muito dificultava o meu trabalho nas disciplinas de práticas de ensino e estágio supervisionado. Por isso, a opção encontrada para o trabalho com os conceitos bakhtinianos, os gêneros discursivos - especialmente o haicai - e a gramática contextualizada foi a elaboração de um projeto de ensino, explicitado a seguir, em 2.2.3.

Atualmente, continuo estudante-professora... estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, em nível de doutoramento, na UEL deste século XXI. Entre outras atividades acadêmicas, participei do projeto de pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual”, coordenado pela profa. Dra. Alba Maria Perfeito, minha orientadora nesta tese, projeto pertencente ao grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino de Língua Portuguesa. Foi o segundo de dois projetos que procuraram ressignificar, em

⁴⁴ Os conteúdos não constam das ementas do curso; no entanto, devido à demanda das mudanças, foram contemplados em disciplinas optativas e em tópicos especiais de linguística.

parte, o trabalho docente em língua portuguesa, considerando o estudo dos gêneros discursivos e da análise linguística⁴⁵.

O primeiro projeto, intitulado "Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema", também coordenado pela profa. Alba, reuniu, entre 2005-2007, docentes e acadêmicos do Programa; de cunho processual, etnográfico, de diagnóstico e de intervenção, caminhou desde a gravação em áudio de aulas de Português - envolvendo professores de quatro escolas públicas e uma particular de 4ª e 8ª séries - até a proposta (e elaboração de artigos e de um curso de extensão de 80h) de ensino gramatical contextualizado às práticas de leitura e de produção textual, via gêneros discursivos.

O segundo projeto de pesquisa, entre 2008-2010, em atividade conjunta com professores colaboradores de outras IES, acadêmicos de graduação e de pós-graduação, e professores do Ensino Médio da rede pública de ensino, propôs abordar os gêneros discursivos, com aportes da teoria bakhtiniana, em planos de trabalho docente via Gasparin, como eixo de articulação e de progressão do currículo. *A priori*, os gêneros discursivos selecionados pelos participantes foram: contos, crônicas, causos, textos de divulgação científica, notícias e reportagens, cartas do leitor, artigos de opinião e poemas.

Como colaboradora desse projeto, participei de um grupo de professoras do Ensino Médio que estudava o gênero poema. Nesse contexto, verificamos que os poemas, além de serem estudados via gêneros literários, poderiam ser analisados em seus enunciados concretos pela teoria de gêneros discursivos de Bakhtin. Nas discussões sobre a pesquisa, minha opção para o grupo foi pelo gênero haikai, a fênix de minha graduação, cujas razões, além da pessoal, já foram detalhadas na introdução desta tese. Realizamos as seguintes atividades em 2008-2010: i) o reconhecimento do gênero poema e suas características estruturantes; ii) a escolha pelo gênero haikai e sua justificativa de trabalho para o Ensino Médio; iii) o estudo do haikai - contexto sociohistórico de produção, o haikai japonês e o brasileiro; iv) a análise da construção composicional e de marcas linguístico-enunciativas; v) estudo do plano de trabalho docente (Gasparin); e vi) elaboração, aplicação e análise das aulas segundo plano de trabalho docente.

⁴⁵ Um terceiro projeto terá início neste ano de 2012, com o título "Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica".

Os resultados dessas atividades, disseminados na forma de artigos e comunicações orais, motivaram minha opção pela didatização do gênero discursivo haikai pelo professor em formação inicial, na universidade onde trabalho. Continuo, portanto, em busca dos haicais, em busca da formação do professor de língua portuguesa, sempre “em busca do discurso”.

2.2. A PESQUISA DESTA TESE

2.2.1 A Caracterização da Pesquisa

Na “busca do discurso”, envolvendo haicais e formação do professor de língua portuguesa, caracterizamos a pesquisa a partir de sua filiação, isto é, seu pertencimento ao campo das ciências humanas e, mais especificamente, à área da linguística aplicada. Em relação ao campo das ciências humanas, buscamos na perspectiva bakhtiniana, além do caminho teórico, caminhos metodológicos: nosso dado, nosso método.

Bakhtin declara que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (2010a, p. 395)⁴⁶, objeto jamais reificado, pois é sujeito. E que, “quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (2010a, p. 319)⁴⁷. A investigação, nesse sentido, torna-se interrogação e conversa, torna-se diálogo. E é o conhecimento dialógico a grande diferença entre as ciências exatas e as humanas, de acordo com o pensador (2010a). Ademais, temos o texto – e, atrás do texto, sempre encontramos um sujeito. Independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, o texto só pode ser o ponto de partida, uma vez que se constitui dado primário de qualquer disciplina nas ciências humanas:

Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisto reside a diferença essencial entre nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a

⁴⁶ Texto “Metodologia das Ciências Humanas”, publicado em 1974.

⁴⁷ Texto “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, de 1959-1961.

natureza), embora aqui não haja fronteiras absolutas, impenetráveis (BAKHTIN, 2010a, p. 307).⁴⁸

Estudando o pensamento bakhtiniano, Amorim (2006a) distingue a construção das ciências humanas entre *pravda* – a verdade dos momentos universais – e *istina* – a verdade dos momentos singulares, portanto, entre univocidade e multiplicidade, entre explicação e interpretação: “quando conceitualiza, inscreve-se no eixo do unívoco e do repetível; quando interpreta, responde ao discurso do outro de um lugar único e irrepetível” (2006a, p. 23). Nosso objetivo é, seguindo a perspectiva bakhtiniana, interpretar os sujeitos expressivos e falantes, os acadêmicos-estagiários, em seus textos singulares, diários e relatórios de estágio, de nosso lugar único e irrepetível: o lugar de professora-pesquisadora.

E uma vez que a professora supervisora do estágio dos acadêmicos coincide com a pesquisadora desta tese, colocamo-nos como parte integrante de nossa investigação, construímos nossa compreensão a partir do lugar sociohistórico no qual nos situamos e dependemos das relações intersubjetivas que estabelecemos com nossos sujeitos (FREITAS, 2003). Segundo Freitas, não se busca, nesse tipo de pesquisa, a precisão do conhecimento, mas “a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado” (2003, p. 28), o que resulta em aprendizagem e ressignificação de ambos os envolvidos.

No entanto, em se tratando de uma tese, como não buscar a precisão do conhecimento? E mais: como não fundir as vozes de pesquisadora com as dos sujeitos – estagiários de fato tão próximos de sua professora supervisora? Como não sermos monológicos, provável e perigosa tendência dessa proximidade? Mais uma vez, a perspectiva bakhtiniana procura auxiliar nosso trabalho, nosso fazer científico, ao considerar o conceito de exotopia, termo francês “*exotopie*”, cunhado por Todorov (1981) para a palavra russa “*vnenakhodismost*” – em tradução literal: “o fato de se encontrar fora” (VAUTHIER, 2008).

Trata-se da ideia do “lugar exterior”, uma posição no tempo-espaco em dado contexto social: “enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele [o outro] se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê” (AMORIM, 2003, p. 14). De

⁴⁸ Texto “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, de 1959-1961.

acordo com Sobral (2009), o distanciamento de que trata o Círculo é designado também pelos termos: transgrediência, excedente de visão, extraposição. Para o autor, a posição exotópica é:

Uma posição a partir da qual o sujeito vê o mundo, a obra, o discurso, com certo distanciamento de sua própria condição nesse mundo, o que lhe permite perceber elementos que a proximidade não lhe permitiria: mergulhado em sua própria condição, sem afastar-se dela, o sujeito humano nem mesmo poderia reconhecer-se a si mesmo. A posição exotópica do autor se define como aquela que lhe permite criar a obra, sendo marcada por seu distanciamento de sua obra, que lhe permite ter uma visão global do enunciado, da enunciação (SOBRAL, 2009, p. 111-112).

Segundo ainda o autor (2007b, p. 111), o excedente de visão é “base tanto da interação como da atividade autoral e científica”. Para Amorim (2006b, p. 101), o conceito de exotopia refere-se à atividade criadora e individual, visto que designa uma relação de tensão de dois espaços: “o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”.

Mesmo muito próximos, professora-pesquisadora e sujeitos da pesquisa, acadêmicos-estagiários, não vamos nos coincidir, nos fundir, pois a relação dialógica por natureza não nos permite: “porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver”. O excedente de visão, a exotopia está sempre condicionada “pela singularidade e pela insubstitutibilidade de meu lugar no mundo” (BAKHTIN, 2010a, p. 21)⁴⁹. Nós todos – tanto a pesquisadora como os pesquisados – somos sujeitos, falantes e produtores de textos, daí seu caráter dialógico. Portanto, nas palavras de Amorim (2006b, p. 98, 100):

pesquisador e sujeito são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer

⁴⁹ Texto “O autor e a personagem na atividade estética”, capítulo II, escrito provavelmente entre 1920-1924.

afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas.

O conceito de exotopia revela a tensão entre dois sujeitos, revela, enfim, a alteridade. Em decorrência, a noção de verdade – *pravda* e *istina* – na pesquisa em Ciências Humanas está em permanente construção de sentidos, em uma interação dialógica entre os sujeitos pesquisadora e pesquisados. E quanto à questão da precisão do conhecimento? O próprio Bakhtin (2010a, p. 408-409)⁵⁰ responde: “nas ciências humanas, a precisão é a superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu”.

Retomando o campo de filiação de nossa pesquisa, encontramos nos pertencentes à linguística aplicada – LA. Várias definições e concepções epistemológicas foram concedidas à LA nesse processo temporal. Detenhamo-nos sobre algumas delas. É consensual atualmente afirmar que a linguística aplicada não é a aplicação da linguística, como muitos pensavam no início das pesquisas da área: “a linguística aplicada era concebida com uma orientação exclusiva para resolução de problemas práticos” (KLEIMAN, 1992, p. 26).

Signorini (1998, p. 101), ao problematizar o objeto da LA, indica sua especificidade: “o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos -, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro”. Esse campo, calcado numa lógica de multiplicidades, implica, segundo a autora, percursos de investigação de base interpretativista que não obscurecessem a participação do pesquisador na construção desse campo de referência.

Rojo (2006) retoma o texto de Kleiman de 1992 para apontar as ausências percebidas por esta acerca de diversos trabalhos que teriam foco durante os anos de 1990. Além disso, a autora não mencionaria outras tantas temáticas que emergiram na década, contribuindo para a natureza transdisciplinar da LA. Segundo Rojo (2006, p. 256)

A diversidade de enfoques, temas, objetos e, decorrentemente, de teorias, descrições e metodologias, própria dos anos 1990, contribui fortemente hoje para se recolocar a discussão da identidade da área

⁵⁰ Texto “Metodologia das Ciências Humanas”, publicado em 1974.

de LA como um todo e para aprofundar as discussões sobre o seu caráter transdisciplinar.

Moita-Lopes (2006) também indica pesquisas teoricamente calcadas em um novo modo de entendimento da vida social e do sujeito situado: teorias pós-modernas críticas, teorias *queer*, feministas, antirracistas, pós-coloniais, por exemplo, descolam-se da linguística geral e de sua “modernidade”, dos modos tradicionais de pesquisa em LA – trata-se da crítica à episteme ocidentalista que, segundo o autor, “criou outridões com base em um olhar ocidentalista”, cujo sujeito era possuidor de “conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna” (MOITA-LOPES, 2006, p. 86-87).

Em um mundo pós-moderno, garante o autor, de avanços tecnológicos inimagináveis, de letramentos multissemióticos, mas de grande exclusão econômica, do grande “deus mercado”, de amores líquidos e identidades fluidas, como estudar a linguagem implicada sociohistoricamente? O autor responde-nos:

Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. A chamada “virada discursiva” tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar a linguagem com intravisiões muito reveladoras para nós. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea (MOITA-LOPES, 2006, p. 96).

Moita-Lopes acredita em uma LA que seja responsiva à vida social como área de estudos e não como disciplina, mas como INdisciplina, híbrida e mestiça, situada, em termos bakhtinianos, nas fronteiras de outros campos. E que tenha como sujeito de sua pesquisa o homem sociohistórico corporificado, reposicionado; assim, o autor partilha “o ideal de reinventar a emancipação social” (2006, p. 102).

Menezes, Silva e Gomes (2009) realizaram uma pesquisa em periódicos nacionais e internacionais sobre as tendências e os trabalhos em LA neste início de século XXI. Os autores apontam para um dado relevante: enquanto que, na área internacional, a maioria dos artigos tematiza a metodologia do ensino de língua e a formação de professores, com forte enfoque da teoria sociocultural de Vigotski, o maior número de pesquisas hoje em LA no Brasil refere-se à análise do

discurso, cujas teorias são o sociointeracionismo, a teoria bakhtiniana, a análise do discurso de linha francesa e análise crítica do discurso de Fairclough – portanto, grande destaque para as teorias de análise do discurso. Quanto ao método de pesquisa, sobressai-se o estudo de caso. Parece, segundo os autores, que a LA permanece forte em seus estudos sobre ensino e aprendizagem. Enfim, trata-se do grande guarda-chuva da LA, cobrindo uma quantidade inumerável de pesquisas. Menezes, Silva e Gomes (2009) consideram, a partir desse guarda-chuva, três grandes visões da LA atual: i) ensino e aprendizagem; ii) aplicação da linguística geral; e iii) estudos da linguagem como prática social.

Na pesquisa sociohistórica, argumenta Rojo (2006), o diálogo da LA tem se intensificado com os conceitos das análises do discurso – como ratifica a pesquisa de Menezes, Silva e Gomes (2009) –, sobretudo o diálogo com os conceitos da teoria bakhtiniana, porém “ressignificados como facetas de interpretação do objeto de estudo e não como níveis estanques de análise” (ROJO, 2006, p. 274).

Em evidência na LA brasileira, encontra-se a pesquisa de cunho colaborativo, sobretudo os trabalhos do grupo de Maria Cecília Camargo Magalhães, baseados nas concepções vigotskianas – apoiadas, por sua vez, em Marx e Engels (MAGALHÃES, 2011). Sobre a noção de colaboração, esta tem assumido muitos significados para as pesquisas, conforme estudo de Ninin (2011). Após arrolar conceitos sobre a colaboração, a autora a (re) define:

Colaborar é, pois, um processo interacional consciente de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social crítica entre indivíduos em busca da reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto. O ato de colaborar cerca-se de alto grau de confiança entre os indivíduos no sentido de garantir a possibilidade de que cada um externalize suas contribuições e receba consideração séria sobre elas. A colaboração só existirá quando o tópico em questão se tornar relevante a todos os envolvidos; e nessa perspectiva, importa, no processo, que todos trabalhem em prol de propiciar contextos para a negociação de significados [...] (NININ, 2011, p. 103).

Para Ninin (2011), a negociação citada deverá ser pautada nos princípios de criticidade, responsividade, deliberação, alteridade, mutualidade, humildade e cuidado.

A partir de nossa filiação – Ciências Humanas e Linguística Aplicada – e a partir da concepção de sujeito, linguagem e ensino, exposta no primeiro

capítulo, chegamos aos procedimentos de estudo nesta pesquisa: nossa tese insere-se dentro de uma perspectiva qualitativa, de visão interpretativa e de processo, posta na introdução, em uma atividade colaborativa e de atenção aos casos apresentados, descrevendo e analisando o movimento dialógico e dialético dos acadêmicos-estagiários, na apropriação e na didatização do gênero discursivo haicai brasileiro, via plano de trabalho docente gaspariniano.

2.2.2 Os Sujeitos da Pesquisa

A maioria dos professores descritos nos estudos de pesquisa colaborativa está na chamada formação contínua. Pelo fato de já terem passado pela graduação em faculdade/ universidade, vivenciam o contexto escolar e possuem desejos, dúvidas, vontades, carências, próprias da experiência profissional. Nesta tese, elegemos o professor em formação inicial, o acadêmico do curso de Letras, em especial o acadêmico dos últimos anos do curso, prestes a realizar ou realizando seu estágio supervisionado de língua portuguesa. Como já mencionado na introdução e na seção 2.1, pela razão da transição ocorrida – e ocorrendo! – em relação à inserção do estudo do gênero discursivo/textual na escola e nos cursos de Letras, e à inserção da gramática contextualizada e da análise linguística, encontramos um acadêmico que procura entender esse “novo mundo” e que precisa se adequar ao contexto e às diretrizes propostas para a escola pública, no caso do Paraná.

Os acadêmicos eleitos para esta pesquisa pertenciam ao antigo Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras da Instituição onde atuamos, cujas ementas não contemplavam estudos bakhtinianos, estudos de gêneros discursivos nem questões sobre análise linguística. Os acadêmicos chegavam ao 3º ano do curso, justamente no momento de realização da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa – “Estágio de Observação em Português” – ser ter tido contato, de forma sistemática e aprofundada, com os elementos mencionados, o que muito dificultava o nosso trabalho. Ainda que proporcionássemos, no ano seguinte - no 4º ano, na disciplina de “Estágio de Docência em Português”, atividades que buscassem resgatar alguns desses conceitos, como o trabalho com os gêneros discursivos, faltavam-lhes base teórica e tempo maior de aprofundamento e discussão.

Por essas razões, a opção encontrada foi a proposta de um projeto de ensino, detalhado a seguir. O objetivo maior era que o acadêmico pudesse se apropriar dos conceitos bakhtinianos, do trabalho com os gêneros discursivos e da inserção da análise linguística, incluindo a didatização via plano de trabalho docente gaspariniano. Além disso, havia a proposição de um gênero inédito para o grupo – o haicai brasileiro.

No final do primeiro semestre de 2010, todos os acadêmicos do 3º ano do curso de Letras, não importando a habilitação dupla – Português/Inglês ou Português/Espanhol -, matriculados e frequentando a disciplina “Estágio de Observação em Português”, foram convidados a fazer parte do projeto de ensino, com duração de um ano, de outubro de 2010 a setembro de 2011. Esses estudantes já haviam tido base teórica relevante sobre a dimensão do ensino/aprendizagem de língua portuguesa e a formação do professor de português na disciplina referida, nos primeiros meses de 2010, e estariam aptos, com o projeto, a realizarem seus estágios supervisionados de docência aplicando o PTD que deveriam elaborar. Buscamos, como descrevem Ferreira e Ibiapina (2011, p. 123), “a adesão voluntária e consciente dos participantes”. O convite deu-se após a explicação detalhada do projeto e de todas as suas implicações didático-pedagógicas, além de chamar à atenção para a questão do tempo que deveria ser despendido para a elaboração de algo realmente inédito – tanto o estudo do haicai como sua didatização.

Nos primeiros dias de outubro de 2010, demos início aos trabalhos no grupo do projeto de ensino. Éramos quatorze sujeitos: treze acadêmicos-estagiários e a professora-pesquisadora. Dos treze acadêmicos que iniciaram o projeto, houve somente duas desistências, uma em 2010 e a outra em 2011, ambas por motivos particulares. Os onze acadêmicos – ou “a turma dos onze”, como ficaram conhecidos – são responsáveis por toda a didatização do haicai brasileiro, descrita e analisada no capítulo 6.

Em razão dos limites desta tese, não poderemos descrever e analisar o processo de apropriação e didatização do gênero discursivo haicai brasileiro de cada um dos onze acadêmicos-estagiários, uma vez que todos escreveram seus diários e relatórios. Os limites da tese levaram-nos a estabelecer critérios de seleção, elencados a seguir:

1º critério: frequência e participação nas reuniões do projeto de ensino. Todos participaram de, pelo menos, 90% das reuniões.

2º critério: aplicação da proposta de didatização do gênero discursivo em pauta no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Dos onze acadêmicos, três não puderam realizar seus estágios com a proposta referida: para duas acadêmicas, o motivo deu-se pelos professores-supervisores do Curso de Letras, que tinham outros planos de estágio para suas estagiárias. Para a outra acadêmica, a professora regente da sala de aula de Ensino Médio não autorizou a aplicação do projeto de ensino, pelo fato de prejudicar o programa e o cronograma já estabelecidos para suas aulas.

3º critério: a escolha do mesmo ano de aplicação do PTD. O ano escolhido pela maioria foi o 1º ano do Ensino Médio, uma vez que havia maior abrangência de horários e professores regentes disponíveis que aceitavam o projeto. Passamos de oito acadêmicos para seis, visto que dois acadêmicos acabaram por realizar o estágio em anos diferentes: um no 2º ano do Ensino Médio e outra na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, também no Ensino Médio.

4º critério: a aceitação e a motivação do professor regente da turma do Ensino Médio, assim como sua permanência nas aulas. Não era nosso propósito avaliar uma proposta de trabalho sem o apoio do professor regente da sala de aula, apoio este, para nós, fundamental no estágio do acadêmico. Um professor regente aceitou o projeto, todavia não se colocou como colaborador efetivo, tanto da proposta do PTD como do trabalho do estagiário. Nosso número passou para cinco acadêmicos-estagiários.

5º critério: o último critério considerou a nossa frequência nas aulas dos estagiários. Era necessário que participássemos do maior número possível de aulas, para as anotações em nosso diário de campo. Esse critério eliminou duas acadêmicas que realizaram seus estágios em cidade distante 50 km de nossa localidade, o que impossibilitou tantas idas e vindas às escolas.

Chegamos, portanto, à escolha de três acadêmicos-estagiários, sujeitos desta tese, todos na faixa etária entre 20 e 35 anos. O primeiro acadêmico, denominado aqui sujeito A, é do sexo masculino e cursou Letras na habilitação dupla Português-Inglês. Já havia frequentado outro curso superior, o de Música, mas sem concluí-lo. No curso de Letras, participou ativamente de projetos de iniciação científica e de extensão e monitoria, sobretudo relacionados à língua inglesa.

A segunda acadêmica, aqui denominada sujeito B, é do sexo feminino e cursou Letras na habilitação dupla Português-Espanhol. Participou de alguns projetos de extensão na graduação e escreveu seu trabalho científico⁵¹ sobre gramática e análise linguística, orientado pela mesma professora-pesquisadora.

A terceira acadêmica, denominada aqui sujeito C, é do sexo feminino e cursou Letras na habilitação dupla Português-Espanhol. No curso de Letras, participou de projetos de extensão e escreveu seu trabalho científico sobre os haicais de Millôr Fernandes, orientado também por esta professora-pesquisadora. Dos três sujeitos, era a única que conhecia os conceitos bakhtinianos, os gêneros discursivos e os haicais, mas sem contato maior com análise linguística.

Os três acadêmicos escolheram escolas públicas estaduais próximas de suas residências, portanto, em suas comunidades, em razão do pedido da professora-pesquisadora. Nenhum deles havia estudado nas escolas escolhidas, por terem vindo de outras cidades. Realizaram o estágio de 15h/a no 1º ano do Ensino Médio.

Passemos ao detalhamento do contexto escolar e dos sujeitos envolvidos – professores regentes e alunos das turmas. O colégio público estadual do sujeito A ofertava o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries desde a década de 50; na década de 1990, o estabelecimento foi autorizado a ofertar o ensino de 5ª a 8ª séries e o Ensino Médio. Oferece ainda atividade complementar do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). O professor regente do sujeito A é do sexo masculino, com faixa etária entre 45 e 55 anos, efetivo na escola há muitos anos. A sala estagiada foi o 1º ano B do Ensino Médio, do período vespertino, com aproximadamente 25 alunos, quase todos moradores próximos à escola, com idade entre 14 e 18 anos, sendo a maioria do sexo masculino. De acordo com o relato da supervisora do colégio, alguns poucos refazendo o primeiro ano, um ou outro trabalhador e todos pertencendo entre a classe baixa e média. As aulas ocorreram uma parte às segundas e outra parte às quartas-feiras, sempre aulas geminadas – 2h/a, entre 12/08/2011 e 19/09/2011.

O colégio público estadual do sujeito B apresenta estrutura física nova, uma vez que foi reformado e ampliado há um ano aproximadamente, para

⁵¹ O trabalho científico, no PPP em questão, comparava-se a uma monografia final de curso ou um TCC, porém era realizado no 3º ano do curso, uma vez que todo o estágio de docência ocorria no 4º ano.

atender à nova demanda de alunos da região. Oferece Ensino Fundamental Regular (5ª a 8ª séries), Ensino Médio Regular, além de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e atividade complementar do CELEM. A professora regente do sujeito B é do sexo feminino, com idade entre 35 e 45 anos, efetiva na escola há algum tempo. Acolheu o sujeito B em sua sala de aula, mas não procurou se envolver tanto com o projeto. A turma estagiada foi o 1º ano D, única turma do Ensino Médio vespertino, composta por cerca de 35 alunos, não havendo maioria entre garotos e garotas, com idade entre 14 e 18 anos, poucos alunos trabalhadores e todos pertencentes à classe baixa. As aulas ocorreram às sextas-feiras, com 2 aulas não geminadas, entre 19/08/2011 e 30/09/2011.

O colégio público estadual do sujeito C é uma instituição bem conservada. Há oito blocos, com salas de aulas limpas e os alunos são instruídos a mantê-las assim. No tocante às regras na escola, o sujeito C explica:

Há várias regras, uma delas é em relação ao uso da TV pendrive, o professor deve pegar um papel na direção, preencher os dados com o nome do professor, disciplina, conteúdo que vai expor, data, em seguida entregar para o diretor assinar, então leva o papel na biblioteca para a atendente, a fim de que lhe entregue a chave e o controle da TV pendrive – a chave é guardada em um suporte e o controle em um armário. Tal processo possui um lado positivo em relação à organização, porém um lado negativo, o tempo que toma do professor, pois a biblioteca nem sempre está aberta, e quando abre forma-se um fila de alunos para serem atendidos. (SUJEITO B, Relatório de Estágio)⁵²

No que diz respeito ao professor regente, o sujeito C descreve-o como “bastante atencioso, e simpático”. É do sexo masculino, na faixa etária entre 30 a 40 anos, efetivo na escola há alguns anos. A turma estagiada foi o 1º ano B do Ensino Médio, do período matutino, com aproximadamente 25 alunos, equilibrada entre garotos e garotas, com idade entre 14 e 18 anos, alguns alunos trabalhadores e todos pertencendo à classe baixa. As aulas aconteceram às sextas-feiras e algumas às quartas-feiras, sempre 2 aulas, mas não geminadas, entre 05/08/2011 e 30/09/2011.

⁵² A TV *pendrive* é uma televisão, em geral presente em todas as salas de aula das escolas públicas estaduais, com suporte para *pendrive* do professor. Este pode preparar suas aulas com *slides*, filmes e outras mídias e inseri-las no *pendrive* próprio para a TV. Esse procedimento elimina o trabalho de sair da sala de aula para outra sala com TV, o que facilita sobremaneira a atividade do professor. Como todas as bases de sustentação da TV foram pintadas com cor laranja, são comumente chamadas de “TV laranjinha”.

2.2.3 O Projeto de Ensino

Como já explicitamos anteriormente, o projeto de ensino foi a opção encontrada para que os acadêmicos-estagiários pudessem entrar em contato com os estudos e as propostas então previstos. O projeto foi planejado seguindo as instruções da resolução determinada pela Instituição onde trabalhamos.

O objetivo geral do projeto era desenvolver a apropriação do gênero discursivo haicai brasileiro e a elaboração de sua didatização para o Ensino Médio, pelo professor em formação inicial. Quanto aos objetivos específicos, seguem-se: i) identificar os conceitos bakhtinianos de enunciação, gêneros do discurso e poesia; ii) reconhecer o gênero discursivo haicai brasileiro, de acordo com os conceitos bakhtinianos; iii) analisar o trabalho de haicaístas paranaenses, como Helena Kolody, Paulo Leminski e Alice Ruiz; e iv) elaborar, para o trabalho com o gênero discursivo haicai brasileiro no Ensino Médio, um plano de trabalho docente, seguindo o modelo proposto por Gasparin.

O projeto de ensino teve início em 01/10/2010 e término em 30/09/2011. Nesses doze meses, foram desenvolvidos os seguintes trabalhos com os participantes:

- Outubro/novembro de 2010: identificação dos conceitos bakhtinianos de enunciação, gêneros do discurso e poesia;
- Novembro/dezembro de 2010: reconhecimento do gênero discursivo haicai brasileiro, de acordo com os conceitos bakhtinianos;
- Janeiro/2011: tarefa de férias – leituras concernentes aos temas já debatidos nas reuniões de 2010;
- Fevereiro/março de 2011: análise do trabalho de haicaístas paranaenses, como Helena Kolody, Paulo Leminski e Alice Ruiz;
- Abril/maio de 2011: elaboração do plano de trabalho docente, para o Ensino Médio, seguindo o modelo proposto por Gasparin;
- Junho/setembro de 2011: em razão do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, elaboração de planos de aula de acordo com plano de trabalho docente; aplicação das aulas em salas de aula de Ensino Médio;

- Agosto de 2011: elaboração e apresentação de três comunicações orais sobre os estudos desenvolvidos no projeto de ensino, em eventos científicos locais e regionais.
- Outubro/novembro de 2011: Elaboração do relatório final do projeto pelos participantes e pela professora coordenadora.

Além das leituras realizadas nas disciplinas “Estágio de Observação em Português” e “Estágio de Docência em Português”, também concernentes aos temas Bakhtin-gênero-análise linguística, foi sugerida para o projeto de ensino uma miríade de textos para leitura e discussão nas reuniões. A seguir, os temas e seus textos:

- Conceitos bakhtinianos: dialogismo e ato – Sobral (2009); gêneros do discurso – Bakhtin (2010a), Sobral (2009); Fiorin (2008); Bunzen (2006); Rodrigues (2005); Rojo (2005); Nantes, Porto e Lunardelli (2010); poesia – Bakhtin (2010a); Sobral (2009); Tezza (2006a, 2006b).
- Gênero discursivo haikai: Lunardelli (2009); Guttilla (2009); Baldo (2006); Ferreira (2006); Franchetti (1990; 2008); Svanascini (1974); livros de poemas de Alice Ruiz, Paulo Leminski e Helena Kolody; e páginas da *internet* sobre o assunto, sobretudo a página da Caqui – Revista Brasileira de Haikai.
- Análise linguística: Paraná (2008); Antunes (2007); Mendonça (2006); Neves (2003); Geraldi (1997); Vedovato e Perfeito (2010 - poema-didatização).
- Plano de trabalho docente: Ohuschi, Oliveira e Luppi (2010); Gasparin (2009).

Em relação à carga horária do projeto de ensino, esta foi particular a cada participante, pois estava diluída e de acordo com as seguintes atividades: i) semanas de trabalho – foram, ao total, 47 semanas; ii) reuniões do projeto – total: 25 reuniões; iii) tarefas de janeiro – leituras; e iv) tarefas de julho a setembro – plano de trabalho docente. A carga horária relativa à aplicação das aulas destinou-se ao cumprimento da disciplina “Estágio de Docência em Português”.

As contribuições esperadas e alcançadas pelo projeto foram:

- A resignificação do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, ainda que pelo projeto de ensino, na ideia de que é possível haver a dinâmica das mudanças;
- A interação entre a pesquisa e a docência – no caso, a docência em formação inicial: o acadêmico do curso de Letras;

- O aprofundamento das questões sobre gêneros discursivos, prática de análise linguística e plano de trabalho docente, pelo estudante de Letras;
- O emprego dos materiais escritos como dados de pesquisa, na articulação com a tese de doutorado da professora responsável do projeto de ensino;
- O retorno crítico da área especializada, na apresentação de resultados em eventos da área específica.

2.2.4 Os Instrumentos de Análise

O trabalho do professor em formação inicial, no seu estágio, de acordo com a abordagem ora apresentada, foi descrito e analisado considerando três instrumentos: i) o diário de campo da professora-pesquisadora, escrito durante e após as reuniões do projeto de ensino e durante as aulas ministradas pelos acadêmicos A, B e C, diluído na descrição, análise e avaliação dos dados no capítulo 6; ii) os diários de docência dos acadêmicos-estagiários, nos quais foram descritas e analisadas as aulas do estágio e também as reflexões acerca das reuniões, das leituras e análises realizadas, identificados como “Sujeito A, Diário”, “Sujeito B, Diário” e “Sujeito C, Diário”⁵³; e iii) os relatórios de estágio dos acadêmicos-estagiários, identificados da mesma maneira que os diários. Todos os textos formam um conjunto de relatos escritos dos sujeitos envolvidos na pesquisa – a professora-pesquisadora e os acadêmicos-estagiários. Além destes, consideramos também os textos finais, acerca da aprendizagem dos haicais, produzidos pelos alunos do Ensino Médio, somente para a seção 6.6.1, referente à avaliação da proposta⁵⁴.

Trata-se, portanto, de três instrumentos de análise, mas de dois gêneros discursivos – o diário e o relatório de estágio. Detenhamo-nos na descrição desses gêneros. O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa apresenta um sistema de gêneros, de acordo com Bazerman (2006), que envolve todos os “atores”

⁵³ Como não almejávamos diários escritos no computador, uma vez que a escrita, nesse ambiente, recebe, no mínimo, auxílio ortográfico e se destaca por sua impessoalidade; em razão de avaliarmos a escrita manuscrita como pessoal, contendo rasuras e borrões, colagens e todo tipo de estilo individual, é que entregamos para cada acadêmico-estagiário um caderno de capa azul, brochura, pequeno, com 100 folhas, o qual ficou conhecido pelo grupo como “caderninho azul”.

⁵⁴ Procuramos, em todos os excertos dos textos dos acadêmicos-estagiários e dos alunos do Ensino Médio, inseridos nesta tese, eliminar somente os erros ortográficos, para maior veracidade da escrita dos envolvidos.

desse processo. No caso do estagiário em particular, encontramos um conjunto de gêneros: diário de observação, plano de aula, diário de docência, ficha de frequência, relatório e variados gêneros orais e escritos que permeiam as atividades das direções de classe.

Pela análise do conjunto de gêneros do estagiário, é possível perceber a necessidade de o acadêmico se colocar como sujeito do processo envolvido, com opiniões, críticas e sugestões, e não só como mero trabalhador de estágio, realizador de ações não questionáveis; a voz oferecida ao professor em formação inicial salienta a vontade de considerar o acadêmico um sujeito aprendiz integral. Muitas vezes, essa voz não é aproveitada – pelos professores e até mesmo pelos próprios acadêmicos, por inúmeros motivos – para a realização da “dinâmica” do estágio.

Acreditamos, assim como Mazzillo (2004), que as reflexões escritas dos alunos sobre seu processo de formação de professor – no caso, os relatórios de estágio e os diários de aulas ou docência – são fontes importantes de dados avaliativos do trabalho educacional. Podem fornecer uma reorientação e uma ressignificação de papéis/demandas no estágio, uma nova compreensão da docência do professor em formação inicial. Sob tal aspecto, a partir da análise desses gêneros, é possível dimensionar as ações humanas. Para o trabalho educacional, tal análise auxilia a compreender “a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí se apresenta” (BRONCKART E MACHADO, 2004, p. 136).

A respeito do relatório de estágio, Costa (2008, p. 159) define o gênero, igualmente a artigo, dissertação, tese, monografia, como “documento em que se expõem os resultados, as conclusões às quais chegaram os membros de uma comissão (ou uma pessoa) encarregada de efetuar uma pesquisa, ou de estudar um problema particular ou um projeto qualquer”. O relatório de estágio, especificamente, é um gênero de exposição pertencente à esfera escolar (PARANÁ, 2008) ou acadêmica. Compreende, em seu interior, uma gama de outros gêneros: planos de aula, fichas diversas, diários de aula ou docência, etc.

O relatório de estágio escrito pelos sujeitos é item obrigatório, de acordo com o “Regulamento Geral do Estágio de Letras”, do curso de Letras da Instituição, e segue um modelo descritivo-crítico, cujas divisões são: i) introdução; ii) descrição do contexto escolar, contendo local do estágio, nome do professor

regente, série/turma estagiada e horário das aulas; iii) relato e reflexão do processo de docência: a caracterização da escola, do professor regente e das turmas estagiadas, a justificativa do trabalho, o programa de execução e o relato e a reflexão das aulas ministradas; iv) apreciações: considerações gerais sobre a docência, com autoavaliação, considerações gerais sobre a supervisão do estágio e sobre a disciplina do estágio, com críticas e sugestões; v) referências; vi) apêndices e anexos, contendo todos os planos de aula, com exemplos de atividades, e toda a documentação do estágio. Para esta pesquisa, foram descritos e analisados excertos de dois itens: i) o relato e a reflexão das aulas ministradas; e ii) as considerações gerais sobre a docência. O objetivo maior desses excertos é recuperar dados dos diários, no sentido de confrontar e contextualizar informações e reflexões.

Dentro do sistema de gêneros que conferem reflexão ao fazer educacional, encontra-se o diário⁵⁵. Machado (1998), em seus estudos sobre o gênero diário, a partir das considerações de Bakhtin, elenca uma série de características individualizadoras desse gênero. Eis algumas delas: a) um destinatário empírico normalmente ausente; b) a ênfase no superdestinatário (termo de Bakhtin); c) uma espécie de “contrato de confiança”: compreensão responsiva do destinatário; d) franqueza ao discurso produzido; e) estilo particular, atitude pessoal e informal; f) referentes privados, dos afetivos aos cognitivos; g) a despreocupação com os mecanismos de textualidade, como coesão e coerência; h) variados objetivos; e i) a criação de um espaço subjetivo.

Zabalza (2004), em seu estudo sobre os diários de aula, compreende que estes são documentos em que professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas. Não se trata necessariamente de uma atividade diária e o conteúdo é destacável: são narrações de professores sobre o contexto da aula ou outros espaços da atividade docente. Há várias modalidades de diário, segundo o autor: diários jornalísticos, analíticos, avaliativos, etnográficos, terapêuticos, reflexivos, introspectivos, poéticos. Destacam-se duas variáveis básicas nos diários: a riqueza informativa e a sistematicidade das observações recolhidas. O autor aponta também quatro âmbitos ou possibilidades

⁵⁵ Segundo Costa (2008), o diário foi, remotamente, há 3.000 a.C. um gênero público e comunitário e sua característica privada só aparece no século X, no Japão. A partir do romantismo, ficou conhecido como diário íntimo e pessoal.

de trabalho com os diários: i) o acesso ao mundo pessoal; ii) a explicitação dos dilemas; iii) a avaliação e o reajuste de processos; e iv) o desenvolvimento profissional.

De acordo com Zabalza (2004), a escrita dos diários possibilita a consciência dos sujeitos sobre seus atos, a aproximação analítica das práticas, a compreensão do significado das ações, a possibilidade de decisões e melhoria, com novo ciclo de atuação profissional. O autor de diários acostuma-se a refletir e a escrever, além de facilitar o compartilhar de experiências. Trata-se de um recurso de grande potencialidade expressiva, visto requerer a escrita, implicar a reflexão – do eu narrador, do eu narrado e da realidade, do objeto narrado e de si mesmo; e integrar o referencial com o expressivo, possuindo caráter histórico e longitudinal. Pela perspectiva do diário, quatro características são relevantes em relação à escrita: i) o processo de escrever é multirrepresentacional e interativo; ii) a ocorrência de *feedback* autoproporcionado, em um duplo sentido de reforço e informação; iii) a estruturação deliberada do significado; e iv) a escrita é ativa e pessoal.

Pelas razões expostas, o diário não marca somente o espaço do relato, mas da reflexão de um fazer. E, como instrumento para a reflexão da práxis educacional do professor em formação inicial, tem sido bastante empregado em diversas áreas voltadas à licenciatura⁵⁶. Em nossa área de LA, na formação inicial e contínua de professores reflexivos e críticos, seguindo a linha de reflexão crítica proposta por Smyth (descrever, informar, confrontar e reconstruir), os diários surgem, sobretudo, nas pesquisas de Liberali (1999, 2004) e Magalhães (2004, por exemplo). Observa-se também grande presença dos diários nos estudos de formação de professores de línguas estrangeiras – Mazzillo (2004), Pezente (2005) e Dias (2011), seguindo a base teórica do interacionismo sociodiscursivo. Signorini (2006, p. 08) identifica não só o diário, mas outros relatos reflexivos, como gêneros catalisadores, pois “favoreceram o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”. Para Mazzillo (2004), trata-se de um

⁵⁶ Nas licenciaturas, citamos, por exemplo, as pesquisas de: Vilani e Freitas (1998) sobre os diários no estágio do ensino de Ciências; Bejarano e Carvalho (2004) sobre os diários na formação inicial do professor de Física; Silva e Duarte (2001) sobre a eficácia dos diários de aula dos estagiários de Biologia e de Geologia, em Portugal; Galiazzi e Lindemann (2003) e Oliveira e Wartha (2010) sobre os diários de estágio em Química.

instrumento relevante para a formação inicial e contínua de professores, pois é “a partir das interpretações das ações de um outro, que o sujeito questiona, infere, compara, avalia e apropria-se do papel social que lhe cabe” (2004, p. 323).

Elegemos o diário como instrumento de análise nesta tese pelas possíveis contribuições que o estagiário pode oferecer quanto ao seu trabalho, uma vez que o diário de docência revela-se como agregador das dificuldades, das angústias, das alegrias, e também de seu olhar sobre o planejamento e a execução de seu estágio, da didatização do gênero discursivo haikai brasileiro pelo PTD gaspariniano. Os diários de campo da professora-pesquisadora complementam o trabalho, na confrontação e na contextualização de dados presentes nos diários e nos relatórios.

2.2.5 Os Fios Condutores de Análise

Com o intuito de responder às perguntas e atender aos objetivos específicos desta tese, em consonância com o objetivo geral proposto, elencamos, a seguir, as tarefas e os fios condutores de análise que nortearam a pesquisa, os quais foram brevemente expostos na introdução.

Para atender ao primeiro objetivo específico do estudo - configurar o gênero discursivo **haikai brasileiro** -, foi necessário, primeiramente, contextualizar o gênero poema. Partimos de sua conceituação, passamos por sua posição no contexto dos gêneros literários, para chegarmos ao seu estudo pelo Círculo de Bakhtin: o posicionamento estético, o estatuto de monologia/dialogia e a configuração dos gêneros do discurso. A seguir, selecionamos o aporte bakhtiniano de gênero do discurso e aproveitamos, em parte, a sugestão de Sobral (2009), que aborda princípios macro e microgenéricos do gênero, para, efetivamente, caracterizarmos o haikai brasileiro.

No macronível de análise, o autor sugere: i) determinar a esfera de atividade do gênero em questão, descrevê-la e situá-la sociohistoricamente; ii) desvendar o que confere certas características ao gênero; iii) examinar as discursividades e as textualidades típicas do gênero; e iv) partir ao mesmo tempo do particular para o geral e do geral para o particular. No micronível, a sugestão seria analisar: i) os elementos que permitem caracterizar os textos como pertencentes ao gênero; ii) as estratégias de inter-auto-formação dos textos pertencentes ao gênero;

iii) os modos de interação locutor-interlocutor; e iv) os modos como o locutor leva o interlocutor a aceitar as suas teses no âmbito do gênero. Uma análise como a proposta parece tarefa extensa e surreal, tantos são os embates de vozes. Ficamos com a “possibilidade” de análise de Sobral (2009, p. 136): o embate “parece o mundo inteiro. Vamos fazê-lo parcial, mas nunca tendencioso”.

Para atender ao segundo objetivo específico da pesquisa – descrever, analisar e avaliar o processo de **apropriação** da teoria dos gêneros discursivos e, especificamente, do gênero haikai brasileiro pelo acadêmico-estagiário – e ao terceiro objetivo específico – descrever, analisar e avaliar o processo de **didatização** do gênero haikai brasileiro: a elaboração do plano de trabalho docente, o planejamento dos encontros e das aulas, a execução das aulas e a avaliação da docência e de todo o trabalho, pelo acadêmico-estagiário, em seu Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no EM – também foi necessário contextualizar: i) o trabalho de ensino-aprendizagem de gêneros na escola – a didatização de gêneros, o panorama do EM, alguns modelos didáticos, a contribuição da análise linguística; e ii) o trabalho de formação docente inicial nas licenciaturas, sobretudo nos cursos de Letras – a caracterização da parte pedagógica nas licenciaturas e a descrição do estágio supervisionado de língua portuguesa, com vistas ao âmbito paranaense.

Uma vez contextualizado o ensino, atentamos para as tarefas de descrição, análise e avaliação dos seguintes pontos:

- Apropriação sobre: i) a teoria bakhtiniana; e ii) o gênero discursivo haikai brasileiro;

- Didatização:

o Proposição: a elaboração do plano de trabalho docente, seguindo a proposta de Gasparin (2009);

o Planejamento: i) os encontros ou conjunto de aulas (atividade coletiva de todos os acadêmicos-estagiários do projeto de ensino); e ii) os planos de aula (atividade individual dos sujeitos A, B e C);

o Execução: as aulas ministradas pelos sujeitos no EM, observando a relação encontro/plano de aula/aula, e assinalando o contato do acadêmico-estagiário com o objeto de ensino e os atores envolvidos - professor regente, alunos da sala e professora-supervisora;

o Avaliação – apreciação de todo o processo pelos acadêmicos-estagiários, professores regentes e alunos do EM.

É fundamental aqui entendermos que avaliar, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, é compreender responsivamente, oferecer a contrapalavra. “a palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza, quer ser ouvida e respondida” (BAKHTIN, 2010a, p. 356)⁵⁷. Compreensão e avaliação constituem-se em ato único integral.

O encontro do acadêmico-estagiário com o “outro” e com o “novo” – seja o aluno do EM, o gênero discursivo, a aula, a professora-pesquisadora, ele mesmo como professor – traduz-se em embate dialógico, que permite a dinâmica das mudanças e do crescimento.

Ângelo e Menegassi (2011, p. 208), ao estudarem a perspectiva bakhtiniana, reconhecem três categorias de compreensão responsiva, considerando-a como contrapalavra, constituída na ressignificação da palavra alheia. É por meio destas categorias que analisamos os relatos escritos:

(a) a compreensão responsiva imediata e pronunciada, constatada quando o ouvinte/leitor (que, agora, se torna falante/coautor) responde prontamente ao outro em voz alta, como no diálogo cotidiano oral, ou mesmo por escrito, como nas situações de ensino e aprendizagem em que o professor passa um comando e solicita ao aluno que o execute imediatamente; (b) a compreensão responsiva imediata no ato, quando o parceiro da atividade comunicativa responde não verbalmente, mas cumpre imediatamente uma ação, como o filho ao executar a uma tarefa doméstica determinada pelos pais; (c) compreensão responsiva retardada, em que a resposta não acontece imediatamente, mas se atualiza mais tarde na fala ou no comportamento do parceiro da comunicação em outras situações de interação social. (negrito nosso)

Os três objetivos específicos caminham para atender ao **objetivo geral** desta tese: realizar e avaliar o trabalho de apropriação do gênero discursivo haikai brasileiro e a proposta de sua didatização, via plano de trabalho docente, pelo professor em formação inicial por ocasião do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em uma universidade pública do Paraná. O caminho teórico, explicitado no capítulo 1, cujas bases são fundamentadas pelas perspectivas do Círculo de Bakhtin, de Vigotski e de Gasparin, viabiliza o trabalho com os dados a

⁵⁷ Texto “Reformulação do livro sobre Dostoiévski”, de 1961.

partir dos conceitos de dialogia, alteridade e responsividade, os quais formam os fios condutores da análise denominada por Brait (2010) *análise dialógica do discurso* – ADD – que aqui procura refletir sobre: i) os aspectos da docência do acadêmico-estagiário; e ii) os aspectos linguístico-discursivos dos dados escritos – sem a pretensão de caracterizar os gêneros diário e relatório a partir desses dados, a intenção é estudar a materialização textual pela perspectiva bakhtiniana. Os dois aspectos também foram observados no âmbito da ZDP vigotskiana, não se esquecendo do movimento dialético do conhecimento.

É fundamental esclarecer que os fios condutores são “inspirados” nos caminhos teóricos escolhidos, em seus vários aspectos: filosóficos, linguísticos, literários, psicológicos e didáticos. Poderíamos declarar, como caracterizam Paula e Stafuzza (2010, p. 30) diante da perspectiva bakhtiniana, que se trata do “método, na aparente falta de método”, em busca da “precisão analítica diante da imprecisão da vida”.

PARTE II
UM HAICAI PARA O ESTÁGIO

Cabelos que me caem

Em cada um

Mil anos de haikai

Paulo Leminski

CAPÍTULO 3

DIÁLOGOS SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO DO POEMA

Neste capítulo, abordamos o poema, objeto geral de estudo e de ensino dos acadêmicos-estagiários, sujeitos desta pesquisa. Nossa discussão pauta-se pelo gênero poema, não só como gênero literário, mas incluído como gênero do discurso, de acordo com a perspectiva bakhtiniana. Na primeira seção, realizamos sucintamente – breves contatos – a definição do gênero poema e sua posição nos estudos literários. A seguir, a segunda seção trata de dialogar sobre a noção de arte, estética, literatura e o estatuto do poético em Bakhtin e seus pares; por fim, apresentamos a contribuição bakhtiniana do conceito de gêneros do discurso. O poema, nas três seções, permite fazer-se dialógico, comunicando-se com a história, com a arte, com a vida, enfim.

3.1 BREVES CONTATOS COM O GÊNERO POEMA

3.1.1 Reconhecimento do Gênero Poema

No caminho do estudo do gênero poema, é fundamental definir os dois conceitos: o de gênero e o de poema/poesia. Em relação a “gênero”, deparamo-nos, primeiramente, com sua etimologia; segundo o dicionário Marabout (MATHIEU-ROSAY, 1985), a palavra gênero vem do latim *genus*, *generis*, significando origem, raça, espécie. Comumente, gênero é relacionado a: i) biologia: a classificação dos seres vivos que reúne espécies vizinhas; ii) gramática: classificação das palavras nos gêneros feminino e masculino; iii) sexo: diferença constitutiva entre homens e mulheres, masculino e feminino; iv) modo/maneira de ser ou de fazer/proceder; e v) literatura: as obras literárias divididas em gêneros.

Os dicionários comuns e monolíngues não trazem a concepção de gênero como discurso⁵⁸. Nos dicionários especializados, três exemplos: no *Dicionário de Linguística*, de Dubois (2006), a referência a gênero consiste em

⁵⁸ Nossa pesquisa deu-se em dicionários de língua portuguesa: Aurélio, Houaiss, Priberam, *Online de Português*, todos em versão eletrônica; dicionário de língua francesa *Le Nouveau Petit Robert*; e dicionário de língua espanhola *Larousse*.

categoria gramatical, sendo gênero masculino e feminino; no *Dicionário de linguagem e linguística*, de Trask (2008, p. 123), encontramos o verbete gênero desta maneira: “uma variedade de texto historicamente estável, dotada de traços distintivos evidentes”; e no *Dicionário de gêneros textuais*, Costa (2008, p. 12) define os gêneros “como formas heterogêneas, sócio-discursivo-enunciativas, dadas pela tradição e pela cultura – ontem e hoje”.

O segundo conceito a ser definido aqui é o de poema/poesia. Os dois termos advêm do latim, emprestados do grego, sendo poema denominado “obra de poesia” (MATHIEU-ROSAY, 1985, p. 402). Nos dicionários comuns e monolíngues, a referência a poema e à poesia é distinta, de maneira geral: poesia estaria relacionada às palavras arte, maneira/modo, inspiração, qualidade, sentimento e elevação de ideias, enquanto poema se relacionaria a texto, composição, obra ou “aquilo que possui poesia”. Costa (2008, p. 150) não faz referência à poesia – entendemos que seja por não considerá-la gênero – mas a poema: “composição poética em versos, de tamanho muito variado”.

Rumando para os caminhos da literatura, Sorrenti (2007) define poema como uma composição poética em versos, configurando a diferença entre prosa e verso: refere-se “à forma técnica em que os textos podem vir escritos”; poesia estaria ligada à essência do texto, seu conteúdo; nesse sentido, tanto a prosa quanto o verso seriam condutores de poesia. Segundo Vedovato (2008, p. 58), poema se refere ao enunciado materializado, de forma oral ou escrita, e poesia “ao conjunto de valores sensório-conceituais que podem manifestar-se nos poemas”. Stalloni (2001) cita o poeta Paul Valéry, que compara a prosa ao caminhar, em que se dirige para um lugar, um objetivo; o poema seria, então, a dança – não se dirige a parte alguma, dando contornos poéticos em si mesma e encantando a todos que dela participam.

A poesia não é distração, mas concentração, não é iluminação do ser, mas verdade do sentimento; na poesia, não interessa a forma “bela”, mas a forma “significativa”. Poesia é a própria palavra que representa, que expressa, que indica. Está carregada de uma força, transpassada de uma vibração que a tira do

léxico e da gramática de cada dia e a transforma numa criatura nova, virginal, inédita (PFEIFFER, 1966; STAIGER, 1975). Nas palavras de Bakhtin (2010b, p. 48)⁵⁹:

É só na poesia que a língua revela todas as suas possibilidades, pois ali as exigências que lhe são feitas são as maiores: todos os seus aspectos são intensificados ao extremo, alcançam seus limites; é como se a poesia espremisse todos os sucos da língua que aqui se supera a si mesma.

Segundo Paz (1973), a poesia é conhecimento, poder, abandono, revela o mundo e cria outro. O autor concorda com Aristóteles, para quem a pintura, a escultura, a música e dança são também formas poéticas, como a tragédia e o épico: a poesia transforma pedra, cor, palavra e som em imagens. O artista, e assim o poeta, é um criador de imagens. É a sua capacidade de trabalhar as imagens que permite que palavras sejam poema. O poema é trabalho, mas reversamente à manipulação técnica. Cada poema é único, irredutível, irrepetível, animado pelo contato com o leitor ou o ouvinte, é participação, mediação.

Definido como texto lírico, o poema consiste, “graças à fulguração da palavra, na emoção, nas vozes íntimas, na meditação, na ressonância mítica e simbólica, enfim, que tal episódio ou tal circunstância suscitem na subjetividade do poeta” (SILVA, 1986, p. 584). Para Stalloni (2001), o gênero lírico corresponde à emanção do eu: os grandes sentimentos individuais são seus temas privilegiados.

Trata-se de uma linguagem única, intocável e, de acordo com Silva (1986), unívoca, “monológica”: o autor explica, a partir de Bakhtin, que somente existe a voz do poeta e que tudo no poema serve para uma única linguagem, uma única perspectiva:

o discurso na diversidade das suas conexões com micromundos sociais, ideológicos, profissionais e etários e com comunidades regionais, é essencialmente estranho ao poeta lírico e por isso Bachtin caracteriza a linguagem do poema lírico como ‘um mundo ptolomaico’, um mundo que pode ser dilacerado por contradições e conflitos, mas que é sempre construído por um discurso intensamente único e depurado do plurilinguismo e da plurivocalidade que desempenham função importante noutros textos literários (SILVA, 1986, p. 595-596).

⁵⁹ Texto “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, de 1924.

A questão da “monologia” do texto lírico é retomada na seção 3.2.2. Por ora, concordemos com Silva, porém com ressalvas aprofundadas mais à frente.

Em relação à estrutura do poema ou sua construção composicional, em termos bakhtinianos, é possível observar cinco níveis de análise poemática ou estratos, encontrados tanto em D’Onófrio (1995) como, em certa medida, em outros autores (SORRENTI, 2007; STALLONI, 2001; SILVA, 1986): i) o nível gráfico: disposição das palavras nos versos e nas estrofes, espaços em branco, pontuação e imagens; ii) o nível fônico: construção métrica, acentuação, tipologia dos versos e das rimas, figuras de palavras e *enjambement*; iii) o nível lexical: metaplasmos e escolha lexical realizada pelo poeta; iv) o nível sintático: alterações retóricas (metataxes ou figuras de sintaxe ou construção); e v) o nível semântico: figuras de sentido (ou estilo ou linguagem).

O gênero poema, assim conceituado como “gênero” e como “poema”, e caracterizado por sua poesia e sua estrutura, sem pretensão alguma de esgotar seus diversos sentidos, permite que avancemos, agora, estudando sua inserção na categorização dos gêneros literários.

3.1.2 O Poema nos Gêneros Literários

Nesta seção, passamos a observar o poema inserido nos chamados gêneros literários, a partir dos estudos de Lima (1983), Silva (1986), Stalloni (2001) e Padilha (2005). Primeiramente, Silva (1986) explica que “gênero” pode se referir tanto a categorias acrônicas e universais, no caso a lírica e a narrativa, por exemplo, ou a categorias históricas e socioculturais, como o romance, a ode, o soneto⁶⁰. O autor ainda elenca outros termos para a categorização: formas naturais e espécies literárias, para Goethe; modo literário, para Northrop Frye; modo, tipo e modalidade, para Paul Hernadi.

Distinguindo gênero, Silva (1986, p. 392) também estabelece a noção de memória do gênero: “diacronicamente considerados, os gêneros encontram-se sistematicamente correlacionados na *memória*, ao mesmo tempo

⁶⁰ Seguindo a perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin, refutamos esta categorização, por não considerarmos nenhuma obra, literária ou não, acrônica. O conceito bakhtiniano de cronotopo, explicado mais à frente, trata da noção tempo-espço, indispensável a todos os gêneros, sobretudo os literários.

estável e móvel, do sistema literário”. A noção provém de Bakhtin, quando este elimina a oposição entre poética histórica e sincrônica:

Por sua natureza mesma, o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, “perenes” da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento. (BAKHTIN, 2011, p. 121)

Para Silva (1986, p. 394), os gêneros literários desempenham o papel de organizar e transformar o sistema literário, atendendo a uma dinâmica “típica de um sistema aberto, isto é, conexional com a dinâmica de outros sistemas semióticos e, em última instância, com a dinâmica do metassistema social”.

Para realizar uma contextualização histórica da designação “gênero literário”, será necessário viajar à Grécia Antiga, iniciando nosso caminho com Platão; em seu livro III de *A República*, o filósofo classifica os gêneros em sua tríade tão conhecida: a poesia imitativa ou mimética – a tragédia e a comédia; a poesia narrativa pura – o ditirambo⁶¹; e a poesia mista – a epopeia. No livro X, no entanto, Platão suprime essas distinções, ao considerar que toda poesia, e assim toda a arte, é mimética, é imitação.

Em *Arte poética*, Aristóteles (2007) arquitetou a visão clássica do que seja a poesia: a arte da imitação. Para o filósofo, isso se deve a duas causas: a primeira diz respeito ao fato de o homem ser um grande imitador desde a sua infância e a segunda é que os homens têm prazer em aprender. Contudo, “é evidente que não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade” (2007, p. 43). Aristóteles diferencia, por critérios de modos de imitação, a poesia elevada e nobre, que imita o homem superior – a epopeia e a

⁶¹ Poesia lírica que exprime entusiasmo ou delírio. Hino em honra a Baco (Dioniso).

tragédia, e a poesia jocosa, que imita o homem inferior – a comédia e a paródia. Segundo Stalloni (2001), a poética aristotélica não inclui a poesia lírica/satírica/didática, lacuna que Gérard Genette chama de “ausência gritante”. Sobre essa ausência, é fundamental inserir a explicação de Padilha (2005, p. 49-50):

[...] à época dos gregos, o “modo” de fazer o poético, ou seja, se a obra estaria em versos ou prosa, não era objeto de reflexão, porque, de fato, as composições em sua maioria eram feitas em versos e eram acompanhadas instrumentalmente. Assim, a separação que temos hoje entre a lírica e as formas narrativas inexistia; tudo, afinal, era um fazer poético, fosse para ser encenado, como no teatro, fosse para ser narrado. Mesmo reconhecendo a existência de uma forma distinta (entrevemos aqui a forma *prosaica*), o sábio grego não se deteve em algo que sequer tinha um “nome” à época [...].

Indo da Grécia para a Roma Antiga, encontramos Horácio. Em sua *Ars Poetica*, o poeta concebe os gêneros como entidades rigidamente diferenciadas entre si, fixando a regra da unidade de tom, em que cada gênero possui sua métrica e seu conteúdo, devendo ser seguida por todos os poetas. Demarcavam-se, assim, os gêneros literários. Mesmo assim, a categoria da lírica não apareceu caracterizada em sua obra, feito realizado pelo gramático Diomedes, no século IV, incluindo a *lyrica* em sua tripartição de gêneros.

Do Renascimento ao final do século XVII, a classificação tripartida dos gêneros literários terá valor de verdade inquestionável. A doutrina classicista realizará subdivisões em gêneros maiores e menores, com regras cada vez mais específicas. Mas terá de enfrentar a resistência da literatura barroca; na França, assistiremos às famosas *Querelles des Anciens et des Modernes*: “os antigos defendiam ainda como ideal as regras e moldes das obras greco-latinas; os modernos eram a favor do surgimento de novas modalidades, por reconhecerem as mudanças culturais e sociais que circunscreviam os fenômenos literários” (PADILHA, 2005, p. 52).

Junto à “virada romântica”, veio a negação do caráter imutável dos gêneros literários. Formas novas, como o romance, a autobiografia e o drama burguês surgem para corroborar a mutabilidade dos gêneros. Destacam-se, no final do século XVIII, o movimento pré-romântico alemão *Sturm und Drang*, de valorização da individualidade do poeta e da autonomia da obra literária. E, em pleno século XIX, a condenação da unidade de tom e da pureza dos gêneros por Victor Hugo, no prefácio de *Cronwell*.

Revisitada por Friedrich e Auguste Wilhelm Schlegel, a tripartida classificação adquiriu novos significados, sob influência das categorias kantianas e da dialética hegeliana. Trata-se do momento de gêneros híbridos e ou de sua própria indiferenciação. Antagonicamente, na segunda metade do século XIX, a sedução pelo positivismo e pelas teorias evolucionistas, sobretudo a de Darwin, levam alguns estudiosos a conceber os gêneros literários como uma espécie biológica, subestimando o caráter histórico-literário das obras. Entre eles, encontra-se Brunetière, que defende a existência dos gêneros literários, insistindo em sua normatividade.

Em reação à cultura positivista e naturalista, no final do século XIX e início do século XX, Benedetto Croce explica a poesia, e a arte como um todo, em termos de intuição: oposta ao conhecimento lógico, a intuição é expressão, conhecimento e representação do individual, do singular; a poesia, portanto, é única e indivisível. A estética de Croce privilegia a atividade criadora do poeta, em reação às regras rígidas dos gêneros. Seu trabalho, segundo Padilha (2005), repercute nos estudos de Vossler, do *New Criticism* e dos formalistas russos. A autora comenta que Bakhtin/Voloshinov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicado em 1929, dialogam tanto com Croce como com Vossler, em direção à crítica de suas formulações, orientadas para o subjetivismo individualista.

Já no século XX, os formalistas russos, entre eles Tomachevski, rejeitam, de maneira geral, os dogmatismos reducionistas das classificações rígidas dos gêneros, concebendo-os “como uma entidade evolutiva, cujas transformações adquirem sentido no quadro geral do sistema literário e na correlação deste sistema com as mudanças operadas no sistema social” (SILVA, 1986, p. 371). No entanto, Lima (1983) revela que os formalistas se orientarão pelo viés das propriedades formais da obra literária, sendo alvo de críticas de Medvedev no livro *O método formal nos estudos literários*, de 1928 (MEDVEDEV, 2008).

A partir da década de 1960, diversas correntes teorizaram sobre os gêneros literários. Padilha (2005) escreve um resumo apropriado, o qual inserimos aqui:

Outras considerações sobre os gêneros literários foram feitas no decorrer de todo o século XX, algumas retomando velhas considerações, outras tentando apresentar uma nova teorização. Citaremos rapidamente, sob pena de perdemos aqui contribuições decisivas para a compreensão do fenômeno poético, os trabalhos de

Jakobson, que coloca a função poética como dominante; as considerações histórico-sociais de Lukács; os herdeiros do formalismo no movimento estruturalista e na semiótica literária, como Todorov e Genette; o resgate aristotélico dos críticos de Chicago; a teoria dos modos ficcionais de Northrop Frye; o retorno à consideração histórica na literatura e a reformulação da tríade canônica, por Staiger (PADILHA, 2005, p. 57).

Chegamos a Todorov (1980, p. 21) que explicita: os gêneros literários são escolhas “entre os possíveis do discurso, tomado convencional por uma sociedade”. Assim, é a sociedade que escolhe e codifica os gêneros; por isso, existem certos gêneros numa sociedade e não em outras, em certas épocas e não em outras. Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos, por inversão, por deslocamento ou por combinação. O gênero literário é, portanto, “o lugar de encontro da poética geral e da história literária factual” (1980, p. 50). E que cada gênero tem “por origem, simplesmente, o discurso humano” (1980, p. 58). Aproximamo-nos, dessa forma, dos gêneros do discurso de via bakhtiniana, aprofundando na seção 3.3.

Viajando brevemente por toda a história literária, entendemos que a categorização dos gêneros literários seguiu por dois caminhos aparentemente opostos, caracterizados por Stalloni (2001): de um lado, o excesso de categorias genéricas; do outro lado, a recusa da rigidez taxionômica. Entre os dois caminhos, o poema, a um só tempo estável e móvel, conservador e inovador: lugar de encontro entre a poesia e o homem.

3.2 O GÊNERO POÉTICO NO CÍRCULO DE BAKHTIN

Sabemos que o grande tema dos trabalhos bakhtinianos foi a prosa romanesca. No entanto, em certos momentos, Bakhtin tratou do poético; segundo Tezza (2006a), o pensador teorizou sobre o poema, se não extensiva, pelo menos intensamente em alguns de seus textos, em que há análises de poema: “Para uma filosofia do ato”⁶², um fragmento de “O autor e o herói” e o artigo “Discurso na vida e discurso na arte”, este assinado por Voloshinov. Bakhtin e seus pares consideravam que a poesia foi “desde o começo, senão o elemento desencadeador do tratamento

⁶² Nesta tese, o texto lido foi em versão espanhola: BAJTIN, Mijail. *Hacia una filosofía del acto ético y otros escritos*.

da relação vida-cultura, ao menos um aspecto importante dele” (SOBRAL, 2007a, p. 17). Sobre o texto “Para uma filosofia do ato”, Tezza (2006b, p. 200) comenta: “justo na primeira análise literária que encontramos em toda a sua obra, está não um exemplar da prosa romanesca que o tornaria célebre como teórico, mas um poema”. Nessas análises, diremos que, *grosso modo*, o Círculo de Bakhtin pensou a arte, a literatura e a obra poética, portanto, a questão estética. Segundo Sobral (2010, p. 57), tratar dessas questões em Bakhtin pressupõe pensar em uma teoria da cultura presente no próprio Círculo, “porque tratar a literatura ‘apenas’ literariamente, a poética ‘apenas’ poeticamente e a estética ‘apenas’ esteticamente, é já reduzir sua amplitude e, mais do que isso, classificar o inclassificável!”.

Aventuremo-nos pelos pensamentos do Círculo, fazendo o percurso arte-literatura-poema, mas lembrando sempre que se trata do mesmo grande tema, apresentado no capítulo 1: o eixo eu/outro em uma perspectiva sempre dialógica, constituída e mediada pela linguagem/cultura, cujo discurso jamais é reificado.

3.2.1 Arte e Literatura – A Questão Estética

O primeiro texto propriamente dito/oficial de Bakhtin data de 1919, publicado em Nevel, na revista *Den’ iskusstva*, com o nome “*Iskusstvo i otvetsvennost’*” – “Arte e responsabilidade”. No pequeno texto (Artigo? Ensaio? Comentário? Difícil precisar o gênero!), Bakhtin expõe o tema da responsabilidade em relação à vida e à arte, a não dissociabilidade entre vida e arte, e a singularidade existente no sujeito e sua obra, assuntos esses que irão percorrer muitos outros textos, de forma aprofundada: “os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade”; e “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2010a)⁶³.

Para delimitar nosso trabalho, devido ao quadro desta pesquisa – como se fosse possível limitar o diálogo! – apresentamos a discussão sobre arte e literatura restringindo-nos a alguns textos do Círculo: as bases sobre a questão estética podem ser encontradas nos escritos de Bakhtin, Medvedev e Voloshinov

⁶³ Texto “Arte e responsabilidade”, de 1919; inserido em *Estética da Criação Verbal*, 2010a, p. xxxiii-xxxiv.

nas décadas de 1920-1930. Não objetivando nos concentrar na questão autoral, discutida no cap. 1, precisemos os textos pelas assinaturas na época: de Medvedev, *O método formal nos estudos literários*⁶⁴ (1928); de Voloshinov, “Discurso na vida e discurso na arte” (1926) e “Les frontières entre poétique et linguistique” (1930); de Bakhtin, “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (1924) e “O discurso no romance”⁶⁵ (1934-1935).

Para Sobral (2009), a concepção de discurso estético do Círculo parte de duas recusas e uma síntese. As duas recusas são: i) a recusa da proposta formalista; e ii) a recusa da proposta marxista vulgar. A síntese, em duas atitudes: i) atitude geral – a interação dialógica entre os sujeitos; e ii) atitude específica – a obra estética que transfigura o mundo dos seres humanos em termos estéticos. Para o Círculo, portanto, a arte jamais está dissociada da vida social, visto que é produto da atividade humana e pertence ao território da ideologia; a arte nasce na e para a sociedade:

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 afetando outra 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. Nenhuma tarefa “imanente” resta neste campo. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 03)

Ao analisar a obra artística em geral, e a obra literária em particular, deve-se integrar, dialeticamente, conteúdo, forma e material. Na sua totalidade, o artístico compreende o artefato, seu criador e seu contemplador: “o artístico é uma forma especial de interrelação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 04). Considera-se a interação “autor-interlocutor-obra” ou “autor-leitor/ouvinte-herói”. E o interlocutor, leitor-ouvinte da obra artística, tem seu lugar na atividade estética:

⁶⁴ Além dos autores que estudaram a obra nas versões inglesa e espanhola, reportamo-nos à versão francesa: *La méthode formelle en littérature*, 2008.

⁶⁵ Os dois textos de Bakhtin encontram-se em *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance* (2010b).

o ouvinte nunca é igual ao autor. O ouvinte tem seu lugar próprio independente no evento de uma criação artística; ele deve ocupar uma posição especial, e, mais ainda, uma posição bilateral – com respeito ao autor e com respeito ao herói – e é esta posição que tem efeito determinado no estilo de um enunciado. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 16)

Os três participantes formam, portanto, expressão e produto da obra artística, em sua singularidade, constituídos dialogicamente, portanto, não-acabados: “inacabamento é assim o princípio estético a partir do qual é possível considerar a *poiesis* do dialogismo como campo conceitual da estética bakhtiniana e do modelo artístico do mundo” (MACHADO, 2010, p. 84). Nas palavras de Voloshinov:

O objeto estético não é jamais *dado* como uma coisa acabada, concreta, realmente presente. É sempre *proposto*, *proposto* como *intenção*, como orientação do trabalho da criação artística e da contemplação estética que colabora com essa criação (VOLOSHINOV, 1981a, p. 267).⁶⁶

A proposição da não dissociabilidade vida/arte pode ser considerada no “grande tempo”, no eterno movimento dialógico, mas também no “pequeno tempo”, tempo e lugar específicos, como reação dos autores aos estudos da época. No início do século XX, os pontos de vista sobre a arte seguiam o caminho parecido com as tendências em relação à linguística: o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista, mencionadas no cap. 1 e na seção 3.1.2. Para Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 02), a arte “é tratada como se ela fosse não-sociológica ‘por natureza’, exatamente com é a estrutura física ou química de um corpo”. E, mais adiante (p. 03): “assim, para um ponto de vista o objetivo é apenas a estrutura da obra em si (artefato), enquanto para outro é apenas a psique individual do criador ou contemplador”. Por sua vez, para Bakhtin (2010b, p. 16)⁶⁷, o conceito de estético da obra de arte definido pela via intuitiva e empírica é “ingênuo, subjetivo e instável”. Conceito que deve ser redefinido em reciprocidade com outros domínios da cultura humana.

⁶⁶ Texto original francês: “l’objet esthétique n’est jamais donné comme une chose achevée, concrète, réellement présente. Il est toujours proposé, proposé comme intention, comme l’orientation du travail de la création artistique et celle de la contemplation esthétique qui collabore à cette création”.

⁶⁷ Texto “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, de 1924.

Em Voloshinov (1981a), a crítica recai, sobretudo, aos estudos formalistas de Viktor Vinogradov, pertencente, segundo o autor, à corrente linguística do objetivismo abstrato. Vinogradov elabora sua teoria poética concebendo a monologia do enunciado poético: “sistema inerte e fechado em si mesmo”. A atitude monológica é também observada por Bakhtin (2010b) em sua crítica à estética material; trata-se de “uma hipótese de trabalho de certas tendências críticas”, fundamento de tantos formalistas (2010b, p. 18); como refutação, ele apresenta, em uma série de cinco argumentos, os erros e as dificuldades de tal estética.

Ademais, a noção da existência de duas linguagens ou dois sistemas linguísticos – a cotidiana ou prática e a poética –, contraposta pelos formalistas russos, é também alvo de críticas nas publicações do Círculo. A estilística de Vinogradov, também repreendida por Medvedev⁶⁸, fundamentada na filologia e orientada para a abstração, em exclusão do autor e do contemplador, como se a obra fosse suficiente em si mesma, é contrária à ciência marxista da literatura, como propõe Voloshinov: “consideramos profundamente equivocada a afirmação da primazia da linguística sobre a poética para o estudo do monumento verbal, literário, artístico” (VOLOSHINOV, 1981a, p. 247)⁶⁹. Em Ponzio (2010, p. 83), encontramos a proposta de Medvedev:

O método formal nos estudos literários também busca mostrar a inaceitabilidade da noção formalista de ‘linguagem poética’ com base na qual os formalistas defenderam a necessidade de recorrer às categorias empregadas pela linguística no estudo da língua e consequentemente de estabelecer um vínculo entre a linguística e a poética.

O próprio Medvedev (2008, p. 132) qualifica a divisão dos formalistas: “a vida social e a criação poética, segundo eles, seriam dois mundos interiormente estranhos, sem nenhuma linguagem comum”. Em relação a essa questão, Ponzio (2009; 2010) explicita a opinião de Bakhtin:

⁶⁸ É curioso assinalar aqui, segundo nota sobre os anexos do Círculo de Bakhtin, do livro de Todorov (1981), que Voloshinov escreve, às páginas 246 e 247, certa crítica a Medvedev em relação às suas conclusões sobre Vinogradov. Se, conforme Clark e Holquist (2008), Bakhtin é a autoria por detrás das assinaturas, seria uma crítica a ele mesmo?

⁶⁹ Texto original francês: “nous considérons comme profondément erronée l’affirmation du primat de la linguistique sur la poétique pour l’étude d’un monument verbal, littéraire, artistique”.

A oposição entre literatura e linguagem, ou entre linguagem literária e linguagem não-literária, é completamente estranha ao pensamento de Bakhtin. Bakhtin trabalha não com relações de oposição, mas com relações de semelhança, na especificidade entre a palavra na vida e a palavra na escritura literária. (PONZIO, 2010, p. 91)

Bakhtin, em “O discurso no romance” (2010b, p. 101), salienta que a linguagem literária não é propriamente uma linguagem, mas um diálogo de linguagens. O autor considera que “a poética não se pode servir das categorias empregadas pela linguística no estudo da língua”; portanto, não pode haver uma poética linguística, devido à sua natureza dialógica: a linguística, na perspectiva do objetivismo abstrato, não pode “analisar a palavra literária, nem sequer a palavra ordinária, se as considerarmos em seus contextos comunicativos reais” (PONZIO, 2009, p. 55).

Para Ponzio (2009, p. 56), o estudo “Discurso na vida e discurso na arte” sustenta que “as potencialidades da forma artística já estão presentes na enunciação da vida cotidiana, apesar de expressarem no enunciado verbal de forma especial”:

A comunicação artística deriva da base comum a ela e a outras formas sociais, mas, ao mesmo tempo, ela retém, como todas as outras formas, sua própria singularidade; ela é um tipo especial de comunicação, possuindo uma forma própria peculiar. Compreender esta forma especial de comunicação realizada e fixada no material de uma obra de arte eis aí precisamente a tarefa da poética sociológica. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 04)

Como tarefa de uma poética sociológica, tanto Voloshinov como Medvedev orientam-se para uma poética autenticamente marxista⁷⁰. Nos três documentos observados – “Discurso na vida e discurso na arte”, *La méthode formelle en littérature* e “Les frontières entre poétique et linguistique”, o acento recai sobre a avaliação, ou atitude valorativa. E é justamente no horizonte extraverbal, marginalizado pelos formalistas, que reside a avaliação, jamais individual, mas constituída na interação social de seus participantes. Para Ponzio (2009, p. 284), a avaliação não é só atributo da poesia, mas de todo enunciado, como demonstram as obras citadas anteriormente; ela é “aquilo que individualiza e concretiza um

⁷⁰ Medvedev (2008, p. 126) também criticou certos marxistas, que tendem a buscar só fatores exclusivamente externos para determinar o fenômeno literário, tornando independente um do outro. Entendemos que o próprio conceito de dialogismo prevê esta “dependência”.

significado geral, abstrato, de um signo verbal”; é como “o elemento mediador entre a unicidade do fato artístico e a generalidade do material linguístico-ideológico”. Nas palavras de Voloshinov (1981a, p. 274-275), referindo-se ao trabalho do poeta:

Certamente, é possível abordar a obra poética como se ela fosse um puro exercício linguístico, definido de acordo com as possibilidades gramaticais de uma dada língua. Mas, para o poeta, a língua é, em verdade, inteiramente investida de entonações vivas, ela é inteiramente contaminada por avaliações, orientações sociais embrionárias; é com elas que ele precisa lutar no processo de criação, é entre elas que ele precisa escolher tal ou tal forma linguística, tal ou tal expressão. Nenhuma palavra é dada ao artista em uma espécie de virgindade linguística. A palavra é fecundada por situações vividas e pelos contextos poéticos em que ele se encontrou e se encontra.⁷¹

Peytard (1990) resume, desse modo, os pontos da poética sociológica de Medvedev: i) a linguagem como sistema social de avaliações; ii) o trabalho do poeta que aplica uma meta-avaliação das palavras já marcadas/carregadas de avaliação; e iii) o papel primordial da expressão literária, em que se observa mais claramente a atividade languageira. Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 12) corroboram a questão da atividade do poeta: “o poeta, afinal, seleciona palavras não no dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor”.

Para Voloshinov (1981), a avaliação social determinará a entonação, a escolha do material verbal e a ordem segundo a qual esse material será disposto. A entonação não pode ter a mesma significação na poesia que na linguagem cotidiana. E é no ritmo do poema que a entonação toma relevância, pois “transforma a abstração do metro em realidade viva do ritmo” (1981a, p. 280)⁷². Contrariando Medvedev, que distingue dois tipos de entonação – a sintática e a expressiva – Voloshinov (1981a) argumenta que toda entonação é expressiva, seja no poema ou fora dele, pois é a avaliação concreta encarnada; o ritmo do poema, portanto, é criado por uma infinita variedade e liberdade de entonação expressiva.

⁷¹ Texto original francês: “certes, il est possible d’aborder l’oeuvre poétique comme si elle était un pur exercice linguistique, défini d’après les possibilités grammaticales d’une langue donnée. Mais, pour le poète, la langue est en réalité entièrement contaminée par des évaluations, des orientations sociales embryonnaires; c’est avec elles qu’il faut lutter dans le processus de la création, c’est parmi elles qu’il faut choisir telle ou telle forme linguistique, telle ou telle expression. Aucun mot n’est donné à l’artiste dans une sorte de virginité linguistique. Le mot est déjà fécondé par les situations vécues et par les contextes poétiques où il a été rencontré”.

⁷² Texto original francês: “...transforme l’abstraction du mètre en réalité vivante du rythme”.

Entendemos que a avaliação de que tratam os autores e que determina a obra artística, incluindo a obra literária, o poema, está presente na totalidade do discurso, na escolha lexical e em sua disposição ou colocação no discurso. A avaliação social não reside somente no conteúdo tematizado, mas também na forma. Assim, uma perspectiva sociológica, dialética, prevê a cooperação das perspectivas linguístico-formais e psicológicas, pois, juntas, podem auxiliar a análise dialógica do discurso (PONZIO, 2009).

Fixando-nos agora nos estudos sobre a literatura propriamente dita, realizados pelos amigos-autores, é interessante, primeiramente, reter a informação de que a palavra literatura, em russo, é “*slovienost*”, originada de “*slovo*”, que significa palavra e/ou discurso (BRAIT, 2010). Para Medvedev, a ciência da literatura é um dos ramos da ciência das ideologias. Nas palavras do autor (2008, p. 104):

A literatura se insere na realidade ideológica que a engloba enquanto seu elemento autônomo, ocupando um lugar particular sob forma de obras verbais organizadas de dada maneira e dotadas de uma estrutura específica pertencente somente a elas mesmas. Esta estrutura, como toda estrutura ideológica, reflete e refrata a realidade socioeconômica em devir e a refrata à sua própria maneira. Mas simultaneamente, a literatura, pelo seu ‘conteúdo’, reflete e refrata os reflexos e as refrações de outras esferas ideológicas (ética, de processo cognitivo, de teorias políticas, religião, etc.), o que significa que a literatura reflete em seu ‘conteúdo’ o horizonte ideológico tomado em sua totalidade e do qual faz parte.⁷³

Bakhtin (2010a, p. 375)⁷⁴, em trabalho posterior aos mencionados, afirma ser a literatura a “parte inalienável da cultura”, não podendo ser estudada “fora do contexto integral da cultura”. O texto literário, para o autor, é um texto responsivo e pressupõe, portanto, uma compreensão responsiva – resposta, aliás, ao mundo da vida, ao mundo da vivência; ler e interpretar o texto literário “significa compreender o tipo particular de seu engajamento, de sua resposta, de sua responsabilidade” (PETRILLI, 2010, p. 37). Estudar a obra literária, seguindo a

⁷³ Texto original francês: “*La littérature s’insère dans la réalité idéologique qui l’entoure en tant qu’élément autonome de celle-ci, y occupant une place particulière sous forme d’œuvres verbales organisées d’une certaine manière et dotées d’une structure spécifique qui n’appartient qu’à elles. Cette structure, comme toute structure idéologique, reflète la réalité socio-économique en devenir et la réfracte selon sa manière propre. Mais simultanément la littérature par son “contenu” reflète et réfracte les réflexes et refractions des autres sphères idéologiques (éthique, processus cognitive, théories politiques, religion, etc.), c’est à dire que la littérature reflète en son “contenu” l’horizon idéologique pris en sa totalité et dont elle fait elle-même partie.*”

⁷⁴ Texto “Apontamentos de 1970-1971”.

perspectiva bakhtiniana, significa assumir o que não é total, o que não é definitivo ou definido, como o exposto por Petrilli:

A abordagem bakhtiniana da literatura se baseia no pressuposto da irredutibilidade desta a um campo estanque, irredutibilidade à história da literatura como percurso unilinear, irredutibilidade a categorias pré-fabricadas da crítica literária, ao seu contexto histórico, à sua contemporaneidade, irredutibilidade da literatura à literatura nacional, objeto de uso e consumo da classe culta, à expressão da visão superior e distante do intelectual e mesmo de compromissos políticos ou de apoio a alguma boa causa. A escritura literária se furta a toda redução, a toda visão totalizante, a toda definição ou classificação. (PETRILLI, 2010, p. 34)

Segundo a perspectiva do Círculo, a relação entre os três elementos, autor-herói-destinatário, é concretizada nos diferentes gêneros literários, assim como a vida cotidiana concretiza-se em diversos gêneros discursivos. E é na relação autor-herói, ou forma-conteúdo, que encontramos a condição da palavra literária – sua posição exotópica, de achar-se fora, sendo palavra alheia, palavra indireta. Como aponta Bakhtin (2010a, p. 315)⁷⁵: “o escritor é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, aquele que tem o dom de falar indireto”. É a relação de alteridade, de tensão entre palavra própria e palavra alheia. A palavra literária será, para Bakhtin, sempre palavra objetivada. Desse modo, o autor estará separado de sua obra: “podemos encontrar nela o autor representado, convertido em outro, mas não o autor que representa o autor puro, o escritor” (PONZIO, 2009, p. 66)⁷⁶.

Fechamos esta seção lembrando-nos de Vigostki e sua relação com a arte. Para o psicólogo, a atividade criadora relaciona-se diretamente com a riqueza e a variedade das experiências acumuladas pelo homem. Trata-se do diálogo do antigo e do novo, cada nova obra é constituída no apoio de suas precedentes (FREITAS, 2006). Nesse sentido, encontramos mais semelhanças que diferenças com Bakhtin. Segundo Geraldi, Benites e Fichtner (2006, p. 177), os dois pensadores compartilham, ao menos, dois princípios: i) a interpretação de uma obra de arte não é única, são várias, tantas quantas as contrapalavras de seus leitores, pois “os sentidos da obra são construídos nesse encontro dialógico leitor-obra”; e ii)

⁷⁵ Texto “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, de 1959-1961.

⁷⁶ Considerações um pouco diferentes encontramos em Bakhtin sobre a palavra específica da lírica, as quais expomos na seção a seguir.

a obra não é somente produto de um autor, mas é a síntese de diferentes visões de mundo – ao que já se foi e ao que virá. Os sentidos ultrapassam “qualquer sentido que lhe queiram fixar o autor e os leitores de um determinado período” – assim, os sentidos da obra são renovados, contínua e ininterruptamente.

3.2.2 O Poético: Monológico ou Dialógico?

Morson e Emerson (2008), Tezza (2006a, 2006b) e Sobral (2009) afirmam que o conceito e o estatuto do poético, para Bakhtin, sobretudo o exposto no texto “O discurso na poesia e o discurso no romance” geraram controvérsias e reações contrárias. O autor distingue prosa da poesia, utilizando o conceito da natureza dialógica da linguagem: em síntese, a prosa teria um “impulso dialógico” em contraposição à poesia, de “centralização monológica”.

De acordo com Tezza (2006a, p. 238), a reação contrária é compreendida: “no imaginário político e cultural contemporâneo nada poderia ser mais desgraçado para um gênero literário do que receber a acusação de ‘monologia’, de ‘um único ponto de vista’, de uma ‘linguagem única’, de um ‘apagamento da dimensão dialógica da palavra’”. No entanto, é fundamental entender que se trata de uma distinção “quantitativa” – dentro de um *continuum*, indo daquilo que se considera mais prosaico ao mais poético: “ele nos fala de um espectro que vai, idealmente, da ‘pura poesia’ à ‘pura prosa’” (2006a, p. 243). Ao mais poético, mais monológico ou, “no seu limite estilístico, a linguagem poética é frequentemente ‘autoritária, dogmática e conservadora’” (2006a, p. 238).

Antes de mais nada, não devemos nos esquecer das premissas do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem, expostas no capítulo 1: o dialogismo é constitutivo da linguagem, toda e qualquer linguagem: o diálogo está presente em todo discurso, sempre orientado para a resposta: “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2010b, p. 88)⁷⁷. Além disso, como expõe Padilha (2005, p. 31), entendemos que “cada escola, cada gênero, cada enunciado concreto, enfim, carrega, como disse o

⁷⁷ Texto “O discurso na poesia e o discurso no romance”, de 1934-1935.

próprio Bakhtin, a tensão entre as forças centralizadoras e descentralizadoras da linguagem”.

Tanto no poético como no prosaico, o dialogismo é constitutivo em termos arquitetônicos dos discursos; no entanto, estes são estruturados de forma distinta nas duas linguagens, poética e prosaica: “definem-se a partir do papel que essa dialogicidade ocupa na enunciação literária” (TEZZA, 2006b, p. 203). Segundo Ponzio (2009, p. 43), “para Bakhtin, a dialogicidade é uma questão de gradação, está sempre presente na palavra artística”.

Dessa maneira, será necessário entendermos aqui as concepções bakhtinianas de forma arquitetônica e forma composicional. Para isso, tomemos outro texto de Bakhtin – “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, de 1924. Seguindo as explicações de Sobral (2010, p. 76), “para Bakhtin, todo discurso contém um conteúdo, uma forma e um material com os quais o autor trabalha”. Quanto à forma, no discurso estético, esta é orientada para duas direções: refere-se à organização do conteúdo da matéria verbal, na relação constituída entre autor-obra-leitor/ouvinte, criando um objeto estético; e também se refere à materialidade textual, criando um objeto externo. Nas palavras de Bakhtin:

As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são formas da existência na sua singularidade.

As formas composicionais que organizam o material têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica (...) (BAKHTIN, 2010b, p. 25)⁷⁸

Em termos arquitetônicos, temos o dialogismo; em termos composicionais, o discurso pode apresentar ou não as marcas dialógicas: “as vozes, os discursos ‘outros’ são constitutivos de todo discurso; ‘mostração’ e a ‘escamoteação’ de marcas são recursos do plano de composição da obra (de sua, por assim dizer, textualização), não de sua arquitetônica necessariamente dialógica” (SOBRAL, 2010, p. 69). Um discurso que tende à monologização tende a neutralizar as outras vozes de sua constituição para instaurar, na superfície discursiva, uma voz

⁷⁸ Texto “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, de 1924.

dominante e única. Portanto, acreditamos, como Sobral (2010, p. 71), que Bakhtin não enquadra em uma caixa *prosaico/dialógico* e em outra caixa *poético/monológico*, pois, “para além do composicional, há o aspecto arquitetônico do prosaico e do poético, que, inseridos no âmbito da concepção dialógica, não se furtam ao aspecto constitutivo do discurso”.

Na perspectiva bakhtiniana, o autor insere toda a sua autoridade nas palavras do poema. Não teríamos vozes alheias – vozes dos personagens da prosa, por exemplo – contrapondo-se à voz do poeta. A palavra alheia perde sua autonomia – será a voz do poeta: “a heteroglossia sempre esteve presente na realidade, é claro, e a poesia foi escrita em face dela. Mas explorar a riqueza da heteroglossia não é parte das tarefas do poema” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 339). De acordo com Ponzio (2009, p. 66), a palavra literária, para a poesia, não é palavra exotópica, palavra indireta; é palavra direta que “tende à identificação do falante ou daquele que escreve como o eu do discurso”. Nas palavras de Bakhtin:

Nos gêneros poéticos (em sentido restrito) a dialogização natural do discurso não é utilizada literariamente, o discurso satisfaz a si mesmo e não admite enunciações de outrem fora de seus limites. O estilo poético é convencionalmente privado de qualquer interação com o discurso alheio, de qualquer ‘olhar’ para o discurso alheio. [...] Na obra poética, a linguagem realiza-se como algo indubitável, indiscutível, englobante. Tudo o que vê, compreende e imagina o poeta, ele vê, compreende e imagina com os olhos de sua linguagem, nas suas formas internas, e não há nada que faça sua enunciação sentir a necessidade de utilizar uma linguagem alheia, de outrem. A ideia de pluralidade de mundos linguísticos, igualmente inteligíveis e significativos, é organicamente inacessível para o estilo poético (BAKHTIN, 2010b, p. 93-94).⁷⁹

A linguagem do poema é a própria linguagem do poeta – única linguagem, única consciência linguística. O poeta chama para si toda a responsabilidade por cada uma de suas palavras: “o poeta pode fazer o que quiser da linguagem; ele é proprietário absoluto dela; ele coloca todo o mundo da linguagem a serviço de sua voz” (TEZZA, 2006a, p. 247). Tudo o que está presente no poema – traços lexicais, semânticos, acentos, figuras, o próprio ritmo, sejam eles variados e multiformes – serve somente a essa única visão, a essa única

⁷⁹ Texto “O discurso na poesia e o discurso no romance”, de 1934-1935.

perspectiva, sem nenhuma estratificação linguística. Trata-se da centralização da linguagem:

O metro, a rima, a música, o ritmo, a quebra visual da leitura padronizada, o uso do espaço em branco, a fragmentação, a negação da linguagem prosaica em cada um de seus estratos, o cruzamento de códigos, a singularização máxima dos sentidos e dos significados, da sintaxe e do léxico, todo esse arsenal é usado a serviço absoluto da centralização da linguagem (TEZZA, 2006a, p. 246).

Em seu artigo, Tezza (2006a) recorre a alguns poetas do séc. XX para definir poesia; percebe-se que todos são unânimes na questão da “autoridade poética”. O autor, então, pergunta: por que se reclama a Bakhtin esse conceito se já está tão entranhado na arte poética, no fazer poético? Ponzio (2009, p. 266) argumenta que foi por intermédio de estudos de poemas que Bakhtin e seus pares estabeleceram a questão da alteridade discursiva: “isso só bastaria para dar um ponto final a essa história de que Bakhtin teria prestado pouca atenção ao gênero lírico e de abordá-lo como sendo monológico”. Mais uma vez, acreditamos que devemos ter os devidos cuidados de recepção da leitura bakhtiniana que bate às nossas portas, como ponderamos no capítulo 1.

Deixemos o próprio Bakhtin descrever – “assim faz o poeta”:

O poeta é definido pelas ideias de uma linguagem única e de uma única expressão, monologicamente fechada. Estas ideias são imanentes aos gêneros poéticos com os quais ele trabalha. Isto determina os métodos de orientação do poeta no seio de um plurilinguismo efetivo. O poeta deve possuir o domínio completo e pessoal de sua linguagem, aceitar a total responsabilidade de todos os seus aspectos e submetê-los todos às suas intenções e somente a elas. Cada palavra deve exprimir de maneira espontânea e direta o desejo do poeta; deve partir da linguagem como um todo intencional e único: nenhuma estratificação pluridiscursiva e muito menos plurilíngue deve ter qualquer reflexo marcante sobre sua obra poética.

Para isto, o poeta desembaraça as palavras das intenções de outrem, utiliza somente certas palavras e formas e emprega-as de tal modo que elas perdem sua ligação com determinados contextos da linguagem. Por trás das palavras da obra poética não se devem perceber as imagens típicas e objetivas dos gêneros (exceto o gênero poético), as profissões, as tendências (exceto as concepções de mundo do próprio poeta), as imagens típicas ou individuais dos falantes, suas maneiras de falar, entonações típicas, etc. *Tudo aquilo*

*que penetra na obra deve se afogar no Letes⁸⁰, esquecer a sua vida anterior nos contextos de outrem; a língua só pode lembrar de sua vida nos contextos poéticos [...] (BAKHTIN, 2010b, p. 103).*⁸¹

Entre formas monológicas e dialógicas, o poema é, portanto, a dança, como nos metaforizou Paul Valéry: a dança que se articula “como a expressão simultânea de um eixo de valor e de uma autoridade. Ela não nos pede retorno – ela simplesmente nos encanta” (TEZZA, 2006a, p. 250).

3.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Uma vez compreendido o estatuto da linguagem poética para o Círculo de Bakhtin, passemos à noção de gênero do discurso, essencial para nossa pesquisa. É possível acreditar que o conceito de gênero tenha sido construído ao longo dos estudos e das obras do Círculo, sobretudo por Bakhtin, que o aprimora no texto “Os gêneros do discurso”. Vamos a algumas referências.

Encontramos, no texto “Arte e Responsabilidade”, de 1919, a referência à ciência, vida e arte - “três campos da cultura humana” -, podendo indicar o domínio cultural ou esfera de atividade (PADILHA, 2005). No texto “Discurso na vida e discurso na arte”, de 1926, Voloshinov/Bakhtin caracterizaram o enunciado concreto, que serviria de base para a construção do conceito de gênero discursivo. Segundo Morson e Emerson (2008), Medvedev, no livro *O método formal nos estudos literários*, de 1928 (*La méthode formelle en littérature*, 2008) foi quem primeiramente estabeleceu um estudo sobre a noção de gênero, a qual Bakhtin teria, mais tarde, aprimorado. O estudo do gênero também aparece no texto “*La structure de l'énoncé*”, de Voloshinov, em 1930 (1981b).

De acordo com Padilha (2005), Bakhtin/Voloshinov (2010) referem-se ao gênero no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929, no estudo da psicologia do corpo social, que “deve ser feito por dois pontos, pelo *conteúdo* e pelos *tipos e formas de discurso*. Estas últimas seriam *formas da comunicação no contexto da vida e através de signos*” (PADILHA, 2005, p. 59). Os autores observam ainda que, junto à questão da enunciação e do diálogo, estaria a questão dos “gêneros

⁸⁰ Na Grécia Antiga, Lete ou Letes literalmente significa “esquecimento”. Na mitologia grega, é um dos rios do Hades. Aqueles que bebessem de sua água experimentariam o completo esquecimento.

⁸¹ Texto “O discurso na poesia e o discurso no romance”, de 1934-1935.

linguísticos”. Consoante o estudo de Rodrigues (2004, p. 418), a discussão sobre os gêneros aparece nas três partes da obra:

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, a discussão sobre os gêneros pode ser identificada nas três partes de que a obra é composta: na discussão da importância dos problemas da filosofia da linguagem para o marxismo em seu conjunto; na discussão do problema da natureza real dos fenômenos linguísticos; e no estudo do discurso citado como lugar para se observar o processo de apreensão ativa do discurso do outro.

No texto “O discurso no romance”, de 1934-1935, Bakhtin trata a questão dos gêneros com mais profundidade, ao estudar o romance, aliando a outras categorias, como plurilinguismo e cronotopo, por exemplo.

O texto primordial, no qual o gênero é objeto central de análise, é escrito em 1952-1953, por Bakhtin, traduzido para nós como “Os gêneros do discurso”. Para Peytard (1990, p. 18), é o texto bakhtiniano que imprime de maneira mais clara e bem “acabada” as suas teses sobre a linguagem.

De acordo com o estudo de Seriot (2007), o artigo de Bakhtin intitula-se “*Rečevye žanry*” e é a partir desse título que a questão se apresenta: há um grande problema de tradução do texto original russo para o francês. Comparando as traduções francesa, inglesa e espanhola, Seriot indica que teriam sido os tradutores e mesmo os linguistas da época os responsáveis pela escolha do nome “gêneros do discurso”:

Bakhtin, evidentemente, não falou de “gêneros do discurso”, pois ele escreveu sobre os “*rečevye žanry*”, é dessas palavras que se deve partir, e interrogar sobre elas primeiramente, antes de qualquer discussão sobre as diferentes exegeses. Se tivéssemos traduzido *rečevye žanry* por *registros da fala*, sem dúvida teríamos seguido outra direção, teríamos feito referência a outra filiação dos termos e dos conceitos. (SERIOT, 2007, p. 06)⁸²

Para Seriot (2007), há vários cortes, várias cesuras no texto bakhtiniano. Nas traduções ocidentais, desapareceram as críticas – e até as palavras – referentes a Stalin ou a N. Marr: “os editores ocidentais praticam a

82 Texto original francês: “Or Bakhtine n’a évidemment pas parlé de «genres du discours», puisqu’il a écrit sur les «*rečevye žanry*» c’est de ces mots qu’il faut partir, et les interroger eux d’abord, avant toute discussion sur les différentes exegeses. Si l’on avait traduit *rečevye žanry* par les registres de la parole, c’est sans doute une toute autre direction qui aurait été suivie, une autre filiation des termes et des concepts qui aurait fait référence”.

mesma censura que seus colegas russos” e, por isso, “torna-se um texto sem data, sem contexto, sem base, sem alusão, sem diálogo...” (SERIOT, 2007, p. 07)⁸³. Ademais, diversas palavras são trocadas, de modo a atender a um pensamento linguístico ocidental em evidência, como a teoria da enunciação de Benveniste.

O que nos compete em nossa pesquisa, sem pender para nenhum dos lados mencionados, é ler o texto “Os gêneros do discurso” considerando todo o arcabouço teórico de Bakhtin e de seus pares, integrando-o cuidadosa e honestamente a nosso tempo-lugar.

3.3.1 A Constituição dos Gêneros do Discurso

Consoante Bakhtin (2010a)⁸⁴, só falamos e escrevemos por meio de enunciados em suas formas relativamente estáveis – os gêneros do discurso. Assimilamos a língua pelos enunciados e gêneros, os quais organizam tanto o nosso discurso como as formas gramaticais. A comunicação seria impossível se tivéssemos de criar cada gênero e cada enunciado em cada processo de discurso. Os gêneros são tão diversos quanto as situações de produção, de posição social dos interlocutores e de relações de reciprocidade entre eles; são “mutáveis, flexíveis e plásticos”, porém são normativos para o sujeito.

Teçamos uma pequena consideração aqui. Alguns autores, entre eles Rojo (2005), Marcuschi (2008) e Faraco (2009), atentam para o fato da escolha de Bakhtin do termo “tipo” ou “forma” para o conceito de gênero do discurso, o que deu margem a diversas outras interpretações e confusões teóricas. A mais contundente parece ter sido a confusão com tipologia textual, categorização vinda da Linguística Textual, e também com sequência textual, do estudo de Jean-Michel Adam. Sobretudo, as diferentes leituras da definição de gêneros do discurso, realizadas por também diferentes sujeitos, com suas sociohistórias e filiações teóricas distintas, culminaram em estudos sobre os gêneros – categorizações,

83 Texto original francês: “*les éditeurs occidentaux du texte pratiquent la même censure que leurs collègues russes*”; “*RZ devient un texte sans date, sans contexte, sans fond, sans allusion, sans dialogue...*”

84 A referência, nesta seção, será quase que exclusivamente do texto “Os gêneros do discurso”, de 1952-1953. Qualquer outra referência que não seja a desse texto, pertencente ao mesmo livro, será notada em rodapé.

análises, aplicações escolares – tão diversos quanto distantes da própria teoria bakhtiniana.

De volta a Bakhtin (2010a), o autor explicita que a questão de gêneros discursivos não havia sido realmente colocada em questão; é verdade que seus pares e trabalhos anteriores do Círculo haviam discutido o tema, mas não posto em proposição de estudo e artigo como no texto de 1952-1953. Segundo o pensador, desde a Antiguidade, estudavam-se os gêneros, nesse caso literários, porém as análises restringiam-se à especificidade literária, não sendo analisados como tipos de enunciados, não considerando sua natureza verbal, suas características linguísticas. O próprio Bakhtin tece seu argumento a favor do estudo dos gêneros do discurso:

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. [...] O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (BAKHTIN, 2010a, p. 264-265)

Bakhtin estabelece as três características que constituem o enunciado como unidade de comunicação discursiva: a primeira característica é alternância dos sujeitos do discurso, que dá forma ao enunciado; a segunda é a conclusibilidade, determinada pelo critério da responsividade e composta por três elementos: i) a exauribilidade do objeto e do sentido, uma vez existentes no âmbito das ideias do autor-falante; ii) o projeto de discurso ou vontade de discurso do autor-falante, que resulta na escolha do gênero em que se efetivará o enunciado; e iii) as formas típicas composicionais do gênero, o elemento “mais importante para nós” (2010a, p. 282).

A terceira característica corresponde à relação do enunciado com o autor-falante e os outros participantes da comunicação discursiva, constando de dois

elementos: i) as tarefas do sujeito do discurso centradas no objeto e no sentido, que determinam a escolha dos meios linguísticos, as peculiaridades estilístico-composicionais; e ii) a relação valorativa do sujeito do discurso com o conteúdo do objeto e do sentido, que “também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (2010a, p. 289); trata-se da entonação expressiva, mencionada na seção 3.2.1, traço constitutivo do enunciado.

A infinidade de enunciados pressupõe também uma infinidade de formas de autoria, das quais depende o gênero, em uma relação de avaliação social:

As formas de autoria e o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante (líder, czar, juiz, guerreiro, sacerdote, mestre, homem privado, pai, filho, marido, esposa, irmão, etc.). A posição hierárquica correlativa do destinatário do enunciado (súdito, réu, aluno, filho, etc.). Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado: a palavra do líder, a palavra do juiz, a palavra do mestre, a palavra do pai, etc. É isso que determina a forma da autoria. (BAKHTIN, 2010a, p. 389-390)⁸⁵

Ademais, o enunciado vincula-se com a diacronia dialógica humana, pois está carregado de ecos e recordações dos enunciados anteriores do mesmo gênero discursivo, ao mesmo tempo é resposta aos enunciados subsequentes.

Sobral (2009, p. 17) descreve os principais aspectos do caráter estável-dinâmico dos gêneros: i) o gênero é dotado de uma lógica orgânica; ii) o gênero tem certa linguagem própria; iii) o gênero não é rígido, mas dinâmico e concreto; e iv) o gênero traz o novo articulado ao mesmo. Esse último aspecto nos remete à questão da memória do gênero, caracterizada por Bakhtin (2011) e descrita em 3.1.2, em permanente inovação/ conservação, estabilidade/instabilidade, no embate de forças centrípetas e centrífugas. A partir da teoria bakhtiniana, Adam e Heidmann (2011) expõem seis proposições para a caracterização do gênero: i) todo texto pertence a um ou mais gêneros; ii) os gêneros são tão diversos quanto as práticas discursivas; iii) os gêneros são práticas normatizadas, cognitivas e socialmente indispensáveis; iv) os gêneros são categorias em variação; v) os gêneros existem somente no âmbito de um sistema de gêneros; e vi) os gêneros envolvem todos os níveis textuais e transtextuais.

Bakhtin (2010a) propôs três dimensões para os gêneros do discurso: i) os temas: conteúdos ideologicamente marcados; ii) a forma composicional:

⁸⁵ Texto “Apontamentos de 1970-1971”.

elementos comunicativos e semióticos de organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva pertencentes ao gênero; e iii) marcas linguístico-enunciativas ou estilo: recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua. As dimensões são determinadas pela situação de produção dos enunciados e pela “apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso” (ROJO, 2005, p. 196). Não são constituintes estanques, devendo ser articulados ao todo teórico da perspectiva bakhtiniana.

O tema de um enunciado não é apenas o seu conteúdo em si, mas a propriedade de sentido deste no todo do gênero. Implica o projeto de discurso ou a vontade do autor-falante, que se adapta ao gênero escolhido. Nas palavras de Ribeiro (2010, p. 57):

O elemento conteúdo temático, portanto, contemplaria aspectos peculiares ao sujeito, que participam diretamente da enunciação, como sua vontade, sua singularidade, conhecimentos semânticos construídos coletivamente nas práticas sociais. A dimensão individual, tratando-se particularmente do elemento conteúdo temático, não se impõe aos parâmetros reguladores do gênero eleito, como também as dimensões constituintes do gênero não condicionam totalmente as escolhas individuais. Há, sim, uma confluência das duas esferas, a individual e a do gênero, que resultará na configuração da situação enunciativa e nos seus efeitos. De acordo com essa constatação, o conteúdo temático cumpriria o papel de orientador da comunicação discursiva. Ele é o tópico que garantirá a ativação de conhecimentos sociais discursivamente construídos.

De acordo com a autora, trata-se de uma dimensão pertencente ao discurso, e não às formas linguísticas. Integra outros elementos da memória do gênero, desencadeando inúmeros sentidos ligados a outros enunciados – elos anteriores e posteriores. Demonstra a atitude valorativa do autor-falante em relação a seu objeto, seu dizer. E se apoia tanto a um plano imediato, remetendo-se à situação concreta da enunciação, quanto a um plano mediato, mais distante, o grande tempo das relações sociohistóricas dos sentidos. Enfim, o conteúdo temático, “longe de ser somente o assunto focado na enunciação, é um dos eixos dos quais o locutor, diante da sua movência, da sua plasticidade, vale-se para se manter socialmente coerente” (RIBEIRO, 2010, p. 58-59).

Concernente à forma/construção/estrutura composicional, esta se difere da forma linguística pela sua flexibilidade e plasticidade e também “no sentido

da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante” (BAKHTIN, 2010a, p. 283). Portanto, flexível e estável ao mesmo tempo. A forma composicional organiza e regula a atividade de linguagem, ordena e sustenta o conteúdo temático, porém abre caminho para a inovação do autor-falante, para a expressão do sujeito que pode atualizar/recriar a forma do gênero. Segundo Ribeiro (2010, p. 60), a construção composicional é “apropriada pela forma arquitetônica, que está vinculada com o ‘projeto de dizer’ do locutor, constituindo o aspecto por assim dizer técnico da realização do gênero, contribuindo para distingui-lo diante de outros gêneros”. Já mencionamos a distinção entre as formas composicionais e arquitetônicas na seção 3.2.2.

Em relação às marcas linguístico-enunciativas ou estilo, é relevante salientar que tal elemento aparece descrito em diversos escritos de Bakhtin e de seus pares, como os textos anteriormente citados, por tratar questões complexas, como a distinção entre estilo individual e estilo do gênero. Bakhtin mesmo destaca: “a própria definição de estilo em geral e de estilo individual em particular exige um estudo mais profundo tanto da natureza do enunciado quanto da diversidade de gêneros discursivos” (2010a, p. 266).

De acordo com Brait (2006b), a palavra estilo deriva de um termo latino que significa “instrumento de escrita”. Estilo e estilística não são aspectos acessórios, são elementos diretamente ligados à discussão da linguagem em uso. Para a autora (2006b, p. 59), estilo “implica interação e o que é mais significativo: está necessariamente implicado em qualquer interação, em qualquer atividade de linguagem e não apenas na atividade literária”. Em “Discurso na vida e discurso na arte”, Voloshinov/Bakhtin (1976) consideram que o estilo é impregnado pela atitude avaliativa do autor-falante e que depende da relação entre este e outros leitores-ouvintes, parceiros da comunicação verbal. Os autores contrapõem a célebre citação de Buffon – “o estilo é o homem”:

“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. 18)

No texto “O discurso na poesia e o discurso no romance” (2010b, p. 96), Bakhtin explica que os elementos linguísticos – lexicais, semânticos, morfossintáticos – estão

Estreitamente unidos com a orientação intencional e com o sistema geral de acentuação destes ou daqueles gêneros: oratórios, publicitários, gêneros de imprensa, gêneros jornalísticos, gêneros de literatura inferior [...] e, finalmente, os diversos gêneros da grande literatura.

No texto “Os gêneros do discurso”, Bakhtin caracteriza o estilo como indissociável das unidades temáticas, das unidades composicionais: “o estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento” (2010a, p. 266). O autor declara que todo enunciado é a um só tempo individual e coletivo, dependendo do gênero. O estilo individual encontra terreno mais propício nos gêneros literários, ao contrário de outros gêneros do discurso que contêm uma forma mais padronizada, como os documentos oficiais. A esse respeito, citamos Ribeiro (2010, p. 59):

A ideia de que o estilo é resultante tanto das escolhas individuais como da ordem modelada pela coletividade condiz com a premissa de que o sujeito não é assujeitado pelo meio, como também não age de maneira soberana, sem qualquer influência desse meio. A ação comunicativa se dá a partir da tensão das duas dimensões e, por conseguinte, é reveladora e geradora de aspectos da individualidade e da coletividade. Desse modo, o sujeito social se expressa e se forma através da linguagem.

Por fim, Bakhtin, em seu texto “Apontamentos de 1970-1971” (2010a, p. 371), expõe que “por trás do estilo está um ponto de vista integral de uma personalidade integral”. Consoante Brait (2006b), a questão do estilo vai motivar a inclusão do conceito de esferas de produção e, conseqüentemente, de circulação e recepção, explicitado a seguir.

Para finalizar esta seção, não podemos nos esquecer da distinção elaborada por Bakhtin (2010a, p. 263-264) entre gêneros primários e secundários, cujo critério de classificação seria a noção de “espontâneo, natural”. Gêneros primários são aqueles formados na comunicação discursiva concreta, em relação imediata com as situações produzidas, e estruturados pelas ações singulares cotidianas, dentro de uma ideologia do cotidiano; os gêneros secundários são objeto de estruturação autônoma, convencional e linguística, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”, e

pertencem aos sistemas ideológicos elaborados. Essa distinção não é refratária: ambos os gêneros podem se modificar e se misturar/ complementar.

3.3.2 Esfera e Cronotopo

Compreendida no contexto dos estudos do Círculo de Bakhtin, a definição de gêneros do discurso não pode ser pensada fora de duas dimensões essenciais: a dimensão identitário-social, definida pela esfera de comunicação discursiva, e a dimensão espaço-temporal, estabelecida pelo cronotopo.

A respeito do termo *esfera*, Barbosa (2001) assinala que este provém do conceito weberiano de “esferas de atividades”. Nos diversos textos do Círculo, encontram-se várias denominações deste conceito, de acordo com a explicitação de Grillo (2006, p. 133):

O conceito de esfera da comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica, ou da atividade humana, ou da comunicação social, ou da utilização da língua, ou simplesmente da ideologia) está presente ao longo de toda a obra de Bakhtin e de seu Círculo, iluminando, por um lado, a teorização dos aspectos sociais nas obras literárias e, por outro, a natureza ao mesmo tempo onipresente e diversa da linguagem verbal humana.

Mais importante que a nomenclatura é o entendimento de sua importância. Sobral (2009) define as esferas de atividade humana como espaços sociais, com sua própria forma de produção, de circulação e de recepção de discursos. Para Brait (2006b), a esfera de atividade acolhe, dimensiona, transforma e constrói o gênero - com seu tema, corpo e estilo - como sentido e efeito de sentido. De acordo com Bakhtin (2010a), a noção de esfera está ligada ao enunciado, que configura o gênero, com seus elos em outros enunciados, precedentes e posteriores:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de 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 conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação,

em uma dada questão, em um dado assunto, etc. (BAKHTIN, 2010a, p. 297)

De acordo com Faraco (2009), as esferas refletem a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos elaborados. Assim, o conceito de esferas estaria relacionado à divisão entre gêneros primários e secundários. As esferas aí estão presentes, com suas ideologias próprias. A transformação e o surgimento de novos gêneros discursivos devem-se, segundo Barbosa (2001, p. 36), ao “desenvolvimento e complexificação das esferas de atividade humana, por novas motivações sociais decorrentes dessa complexificação e pelo embate entre forças centrípetas e centrífugas”. A autora argumenta que, pela leitura das obras de Bakhtin, não foram encontradas considerações mais profícuas sobre o conceito de esferas, ou uma classificação mais detalhada.

A respeito da noção de cronotopo, tomemos, inicialmente, sua etimologia: do grego *chronos* – tempo, e *topos* – espaço. O conceito de cronotopo foi apresentado por Bakhtin no texto “Formas de tempo e de cronotopo no romance”, de 1937-1938 (BAKHTIN, 2010b). De acordo com Clark e Holquist (2008), o termo foi emprestado de Kanaev, de seu texto sobre biologia. Por sua vez, Padilha (2005) explica que o termo teria sido introduzido por Einstein de seus estudos de Física. Para nosso pensador, refere-se às ligações temporais e espaciais assimiladas pela literatura. Nas palavras de Bakhtin (2010b, p. 212), “o cronotopo tem um significado fundamental para os gêneros na literatura. Pode-se dizer francamente que o gênero e as variedades de gêneros são determinados justamente pelo cronotopo, sendo que em literatura o princípio condutor do cronotopo é o tempo”. Segundo Amorim (2006b, 105-106),

O conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas do homem.

Consoante a autora, “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (2006b, p. 103). Sobre essa dimensão, Machado (2007) expõe: “o cronotopo trata das conexões essenciais de relações temporais e espaciais assimiladas artisticamente na literatura. Enquanto o espaço é social, o tempo é

sempre histórico” (2007, p. 159). Acreditamos que a relevância dessa dimensão reside no fato de que, no grande diálogo entre os gêneros, o cronotopo interliga os tempos e os espaços, não somente dos gêneros literários, mas também dos inúmeros gêneros do discurso.

Para finalizar, juntemos os fios tecidos neste capítulo sobre o gênero poético. Segundo Silva (1986), os gêneros literários podem se dividir em subgêneros – o romance pode comportar o romance picaresco, o pastoril, o epistolar, etc.. Mas lembra que alguns estudiosos da literatura não aplicam os termos gênero e subgênero a algumas formas poéticas constituídas por uma estrutura métrica rigidamente codificada, como o soneto, a sextina; para estas, propõe-se o termo “forma poética fixa”. Como exemplos, Stalloni (2001) cita o rondó, presente, sobretudo, na literatura colonial brasileira, com o árcade Silva Alvarenga; o *virelai* e o *triolet*, presentes na literatura francesa; e as formas fixas ocidentais mais famosas – a balada e o soneto.

Os gêneros poéticos, segundo os estudos de Padilha (2005) e Vedovato (2008), podem ser configurados e analisados por meio do conceito de gêneros do discurso. Para Padilha, os poemas de forma fixa, como os apresentados por Stalloni (2001), seriam formas composicionais da forma arquitetônica “lírico”. Para Bakhtin (2010b, p. 24)⁸⁶, “a forma do lírico é arquitetônica, mas existem formas composicionais de poesias líricas”. Nas palavras de Padilha (2005, p. 13),

[...] estudar os gêneros poéticos implica considerá-los como um tipo de enunciado que tem particularidades como qualquer outro tipo, que está ligado a uma esfera de comunicação verbal, de utilização da língua. Trata-se, pois, de uma manifestação verbal elaborada a partir de uma esfera específica, o que lhe dá contornos próprios, que podem ser recuperados pela análise de três elementos: a avaliação de um determinado *conteúdo temático*, em um certo momento, o *estilo verbal* e a *construção composicional*. No sentido bakhtiniano, estes elementos comportariam o *todo do enunciado*, caracterizando o *gênero do discurso*.

Stalloni (2001, p. 158) informa que, entre os poemas de formas fixas emprestados de “países longínquos”, estaria o *haiku* japonês – “velha forma do século X, codificada no século XVII pelo muitíssimo célebre Basho [...]”. Acreditamos que o *haiku* ou haikai japonês, e mais tarde o haikai brasileiro para nós, configura-se

⁸⁶ Texto “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, de 1924.

como gênero do discurso, podendo ser descrito e analisado seguindo a perspectiva filosófico-linguística do Círculo de Bakhtin.

CAPÍTULO 4

DIÁLOGOS SOBRE O GÊNERO HAICAI

Na introdução desta tese, um breve resumo explicitou os caminhos gerais do haikai, os quais são aprofundados neste capítulo. Apresentamos o gênero discursivo escolhido para a pesquisa desta tese – o haikai brasileiro – objeto específico de estudo e de ensino dos acadêmicos-estagiários, sujeitos da pesquisa. Em resposta à questão subjacente às perguntas da pesquisa, atendemos ao primeiro objetivo específico: a caracterização do haikai brasileiro, **contribuição teórica da pesquisa**. Para a empresa, iniciamos com o *haikudo*, o caminho do haikai japonês, na primeira seção, com a trajetória do haikai em suas origens no solo japonês, para, em seguida, continuar seu percurso em terras ocidentais. A segunda seção contempla o haicaidô, o caminho do haikai brasileiro, em que são descritas as rotas percorridas pelo haikai no Brasil, as quais auxiliam na configuração do gênero discursivo haikai brasileiro; finalizando a seção, descrevemos a participação dos haicaístas paranaenses, em especial os poetas Paulo Leminski, Helena Kolody e Alice Ruiz.

Antes de prosseguirmos, façamos uma consideração fundamental. Nós, brasileiros, elegemos a palavra haikai para designar o poemeto de origem japonesa. Savioli (2008) explica que somente no Brasil e na França consolidou-se a palavra *haikai*: *hai* – brincadeira; e *kai* – harmonia, realização. Para franceses e francófonos, encontramos ainda *haïkai* e *haïku*. No Ocidente e no Japão, trata-se do *haiku*. Quanto à grafia, temos *haikai*, com “k”, e haikai, com “c”, esta mais comum no português brasileiro. Pronunciado sem o “h” – seria “aicaí”, de acordo com Goga (1988) e alguns dicionários monolíngues – o terceto, quase que unanimemente, fixou-se com a admissão do “h” aspirado, cuja pronúncia é próxima a “raicaí”. Em nosso capítulo, diferenciamos o *haiku*, ou haikai japonês, do haikai brasileiro, por considerarmos gêneros poéticos distintos; além desses, conhecemos também o *haikai*, gênero poético anterior ao *haiku*; o *hokku*, estrofe inicial do *tanka*, outro gênero poético japonês; e o *haikú* latino-americano. Entre haicais e haicais, que façamos o caminho!

4.1 O *HAIKUDO* – O CAMINHO DO HAICAI JAPONÊS

Na língua japonesa, “do” significa “caminho”, como em *bushido* – caminho do samurai, ou *chado* – caminho do chá (no cerimonial do chá), ou mesmo *shodo* – caminho da caligrafia. Escolhemos criar o caminho do haikai – o *haikudo* – para apresentar as diversas vias pelas quais o poemeto percorreu, desde as suas raízes japonesas, atravessando séculos, até chegar ao mundo dito ocidental, renovando-se, inovando-se, vivendo o presente, mas sempre recordando o seu passado, como propõe Bakhtin.

Façamos aqui uma consideração necessária e relevante. Como no capítulo 1, devemos assumir o risco oferecido pelas circunstâncias. Percorrer o caminho do haikai japonês, nesta seção passando pela Europa e chegando à América Latina e, em outra seção, ao Brasil, é assumir, antes de tudo, uma posição frente às dicotomias oriental e ocidental – distinção ontológica e epistemológica elaborada pelo homem, e nesse caso o homem “do lado de cá”. Said (2001, p. 17) argumenta, em tom muito semelhante ao bakhtiniano, que “as ideias, culturas e histórias não podem ser estudadas sem que a sua força, ou mais precisamente a sua configuração de poder, seja também estudada”. Assim, na relação entre Oriente e Ocidente, configuram-se relações de poder, dominação, hegemonia, visões imperialistas, sobretudo no período compreendido entre final do séc. XIX e começo do séc. XX. Nesse sentido, é preciso esclarecer que o Oriente foi “orientalizado”, transformado em “outro-para-mim”, avaliado tanto de forma tendenciosa e interesseira como de forma exótica e surreal, “quase um paraíso”, como aponta Kristeva (1994) sobre a visão francesa sobre o estrangeiro.

Said (2001)⁸⁷ explica que o orientalismo, tal como ficou conhecida a visão do Oriente pelo Ocidente, dimensionou a moderna cultura político-intelectual. Estudar o Oriente, e para nós o Japão dos haicais, pelos orientalistas, principalmente escritores que trazem o haikai para o Ocidente, e estudam o haikai no Ocidente, é ver pelos olhos de um europeu ou de um americano: “o que ele diz e escreve, devido ao fato de ser dito e escrito, quer indicar que o orientalista está fora do Oriente, tanto existencial como moralmente” (SAID, 2001, p. 32). A essa

⁸⁷ Para o autor, o Oriente significa todo o espaço oriental, desde o Oriente Médio, passando pela Índia e chegando ao Extremo Oriente, como Japão e China, mesmo tendo abordado, em seu livro, somente questões relativas às experiências francesa, britânica e norte-americana sobre os árabes e o Islã.

exotopia, implica-nos a consciência de nossa limitação, mas ao mesmo tempo a consciência de considerarmos, cronotopicamente, o diálogo travado nesse embate ideológico, social, histórico e literário entre eu-outro, Oriente-Occidente. Lembremos Bakhtin (2010a, p. 379-380)⁸⁸: “para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica”.

4.1.1 De *Haikai* A *Haiku*: o Haikai Japonês

道づれは胡蝶をたのむ旅路かな 子規
michizure wa kochô o tanomu tabiji kana

*Para esta viagem
 A melhor companhia
 É uma borboleta!*
 (Shiki)⁸⁹

Para realizar o *haikudo*, é fundamental conhecermos o contexto histórico-cultural de sua origem: o percurso do haikai japonês coincide com a própria história do Japão, regida por períodos e épocas culturais, em meio a imperadores e imperatrizes, shoguns, monges e samurais, em seus contatos influentes, amistosos e destrutivos, com a China primeira e principalmente, e depois com o mundo ocidental.

O caminho inicia-se no Período Nara, entre 710 e 784 de nossa era⁹⁰, no reinado da Imperatriz Gemmei; de acordo com Yamashiro (1986), em 712, é publicado aquele que seria o mais antigo documento histórico-literário na grafia *kanji* e considerado a primeira obra de caráter literário do Japão, uma contrapalavra aos modelos chineses vigentes na época: trata-se do *Kojiki* – “Registro de Coisas Antigas ou Fatos Antigos”. É na coletânea que se registra, pela primeira vez, a

⁸⁸ Texto “Apontamentos de 1970-1971”.

⁸⁹ Extraído de *Caqui – Revista brasileira de haikai*, do site <www.kakinet.com>, especialmente a página <<http://www.kakinet.com/caqui/antojappn.shtml>> (acesso em fev. 2012). A grafia em japonês aparece em linha horizontal, diversa da linha vertical padrão da letra *kanji*.

⁹⁰ Todas as datas estabelecidas aqui sobre os períodos históricos e publicações de livros podem ser aproximativas. Nossa pesquisa baseia-se tanto em livros de história do Japão, livros de literatura japonesa, como em artigos, dissertações e teses sobre o assunto. Como há muita dessemelhança entre um autor e outro, optamos por escolher as datas mais citadas pela maioria.

poesia japonesa, o *waka* – “poesia de Yamato”⁹¹. Yamashiro (1986) informa que a modalidade poética *waka* já era cultivada desde a mais remota antiguidade no Japão, tendo sua origem em cantos antigos; sua forma métrica principal, denominada *tanka* – “poema curto” – contém 31 sílabas (5-7-5-7-7) e é adotada em toda a poesia japonesa.

Datado de 780, encontramos o *Manyôshû* – “Coletânea de Dez Mil Folhas” ou “Coleção de Dez Mil Palavras” – o primeiro e mais antigo livro inteiramente de poemas do Japão, com 4.500 *waka*, escritos por homens e mulheres de todas as classes sociais e profissões, desde simples lavradores a imperadores e príncipes, “sem nenhuma parcialidade ou preconceito de classe, na seleção dos poemas” (YAMASHIRO, 1986, p. 59). De acordo com *International Society for Education Information* (1990, p. 139), “as duas obras literárias sobreviventes mais antigas do Japão exercem uma profunda influência até os dias de hoje”.

Já no Período Heian, entre 794 a 1185, difunde-se o emprego da escrita *kana*, de 48 sílabas, facilitando a escrita ideográfica pelo povo japonês. Uma nova coletânea surge, o *Kokinshû* (ou *Kokin waka-shû*) – “Coletânea de Poesia Antiga e Moderna”. Consoante Portela (2003), já aparecem nos poemas os temas sazonais, tão caros aos *haiku* ou haicais japoneses. Devido, sobretudo, à popularização da escrita, na parte final do período Heian, chamado de Época Fujiwara, surge o gênero *renga* – “poema encadeado”; trata-se de um jogo de *tanka*, um diálogo de versos, em que uma pessoa escreve o *hokku* – terceto de 5, 7 e 5 sílabas – e a outra pessoa escreve o *wakiku* – dístico de 7 e 7 sílabas (GUTTILLA, 2009), como anteriormente mencionamos na introdução desta tese. Era praticado nos salões da aristocracia, mas também entre os cidadãos comuns e com os samurais, em larga ascensão social na época, pois “a virtude marcial deve ser acompanhada da cultura literária” (YAMASHIRO, 1986, p. 93). O *renga* tornou-se, então, uma “paixão nacional”. Em 1205, em pleno Período Kamakura (1185-1333), publica-se o novo cancionero *Shin Kokinshû* (ou *Shin-Kokin wakashû*) – “Nova Coletânea de Poesia Antiga e Moderna” – consolidando a medida *waka* e incorporando o *renga* (PORTELA, 2003). De acordo com Suzuki (1979), o diálogo

⁹¹ De acordo com Yamashiro (1986, p. 31), Yamatai ou Yamato são denominações feitas pelos chineses ao Japão, em seus relatos entre 220 e 265 d.C.

passa a ser colóquio, escrito e falado por vários autores, indeterminadamente; será chamado de *renga* comprido, atingindo seu ponto alto no século XIII.

A época seguinte conhece a chamada Restauração Kemmu (1333-1336) e culmina no Período Muromachi (1336-1573), caracterizado por guerras e instabilidade política. A igreja budista refugia artistas e homens de letras, um refúgio que determinará um tempo de intensa religiosidade. Segundo Yamashiro (1986, p. 122), “a literatura nacional com raízes nas tradições do Japão Antigo praticamente termina no começo do Período Muromachi”. Data desse período a última coletânea de poemas, o *Shin Shoku Kokin wakashû* – “Nova Segunda Coletânea de Poemas Antigos e Atuais”.

Com a popularidade do *renga*, proliferaram também suas regras, rígidas demais, “levando-o a um exercício artificial e sofisticado que se aproximava do virtuosismo, mas se distanciava progressivamente das suas origens populares e lúdicas” (PORTELA, 2003, p. 20). Contrapondo-se a cada vez mais limitada criatividade do *renga*, nasce o *haikai no renga* ou simplesmente *haikai*⁹². Inicia-se como um passatempo cômico, satírico e coloquial entre as sessões de *renga*, constituindo-se em “uma das diversões que fascinavam o povo” (SUZUKI, 1979, p. 94). O *hokku*, aqueles três primeiros versos do poema de 31 sílabas, desprende-se do *tanka*, formando o *haikai*. De acordo com Paz (1991), a mudança do *renga* tradicional para o humorístico *haikai no renga* deve-se principalmente aos poetas Arakida Moritake e Yamazaki Sokan:

O *haikai* de Sokan e Moritake opôs à tradição cortesã e refinada do *renga* um saudável horror ao sublime e uma perigosa inclinação pela imagem engenhosa e o trocadilho. Ademais e sobretudo, significou o aparecimento na poesia japonesa de um elemento novo: a linguagem da cidade (PAZ, 1991, p. 199).

Por linguagem da cidade, devemos entender, segundo o mesmo Paz (1991), que se trata da linguagem urbana, a fala da rua, “a fala do século”, não se referindo à fala do camponês ou linguagem do campo. É o momento da “irrupção do elemento histórico, e portanto *crítico*, na linguagem poética” (PAZ, 1991, p. 199).

O Período Momoyama (1573-1615) conhecerá a denominada Era da Unificação (1568-1600). Importa-nos a época por ter sido o momento da presença

⁹² Há outras acepções, como *haikai renga* ou *renga haikai*. De qualquer forma, trata-se da formação de um novo gênero.

portuguesa em território japonês. Os portugueses, segundo Souza (2010), foram os primeiros europeus a chegar ao Japão. E se estabeleceram, deixando algumas “pegadas” como: a introdução do cristianismo pelos jesuítas, a construção de diversas obras – seminários, colégios, orfanatos, santas casas de misericórdia -, a entrada de muitas palavras portuguesas no léxico japonês, e a edição e a publicação de inúmeros livros, em latim e em português. Entre eles, Souza (2010) cita a obra *Arte da lingoa de lapam*, em 1604, do padre João Rodrigues, em que se dá a primeira notícia do haikai para o mundo ocidental⁹³. Quanto ao *haikai*, no séc. XVII, este passa a ser cada vez mais valorizado, como explica Portela (2003, p. 21):

O *haikai* é compreendido como um gênero poético englobante, o qual se podia desenvolver em poemas encadeados (*renga*), em comentários em prosa que precedem os poemas (*haibun*), em gravuras (*haiga*) e em diários poéticos que alternam poesia e prosa (*nikki*).⁹⁴

O *haikai* chega, assim, ao Período Edo, dividido em duas épocas: a Época Genroku (1688-1703) e a Época de Bunka-Bunsei (fim do séc. XVIII e início do séc. XIX). Período da burguesia japonesa: “vive-se na rua e multiplicam-se os teatros, os restaurantes, as casas de prazer, os banhos públicos atendidos por moças, os espetáculos dos lutadores” (PAZ, 2006, p. 156). A literatura da era Genroku conhecerá o nome de Bashô Matsuo (1644-1694) ou simplesmente mestre Bashô, “o santo do haikai” (YAMASHIRO, 1986, p. 162); segundo Paz (2006, p. 156), a poesia de Bashô “converte-se em réplica do tumulto mundano. Diante desse mundo vertiginoso e colorido, o haiku de Bashô é um círculo de silêncio e recolhimento: manancial, poço de água escura e secreta”.

De acordo com Svanascini (1974), Kuni Matsuo nasceu em Ueno e pertencia à casta dos samurais. Seu lar caracterizava pela rigidez de costumes e austeridade do guerreiro. Seus primeiros haicais datam de 1657. Renuncia à sua condição social para refugiar-se no mosteiro de Koaysan, em 1666, onde recebe grandes ensinamentos zenistas. Torna-se monge andarilho, andando por todo o Japão; nessas andanças, aperfeiçoa-se no *haikai* com seus discípulos e amigos e,

⁹³ Conforme Souza (2010), esta informação nos é oferecida por Afrânio Peixoto, consta no rodapé do prefácio do livro *Trovas Populares Brasileiras*, de 1919. Para Goga (1988), o livro é a primeira obra a divulgar o *haiku* em terras brasileiras.

⁹⁴ *Haiga*, especificamente, significa “desenho de *haikai*” e é o nome dado à imagem que ilustra um haikai; com traços singelos, serve como complemento do poema, desenhado pelo próprio poeta ou por outra pessoa.

também com eles, escreve cinco diários de viagem, gênero antigo e popular na literatura japonesa. Seu diário mais conhecido, considerado sua obra-prima, é *Okuno-Hosomishi*, que contém, além dos relatos, inúmeros *haikai* e *haiga*. Aos 38 anos, abandona a vida errante e passa a morar numa cabana em Fukagawa, em frente a uma plantação de bananeiras – daí seu nome: Bashô-an, “Senhor Bananeira”.

Consoante Guttilla (2009, p. 08), o mestre Bashô “eleva o haikai à condição de *kadô* (ou ‘caminho da poesia’), infundindo a visão de mundo zen em sua criação”. O *haikai* era o caminho para o autoconhecimento, de acordo com os preceitos do Zen-Budismo, que acredita que o despertar, a iluminação – *satori* – pode ocorrer subitamente, no aqui-agora, no “instante que é todos os instantes, momento de revelação em que o universo inteiro – e com ele a corrente de temporalidade que nos sustenta – se desmorona. Este instante nega o tempo e nos coloca diante da verdade” (PAZ, 2006, p. 160). O humor, a poesia, a imagem são os traços dessa iluminação.

O *haikai*, portanto, a partir de Bashô, consiste em um exercício espiritual, cujos princípios estéticos são o *wabi* – o gosto pelo simples e tranquilo; o *sabi* – a sobriedade; e o *karumi* – a arte oculta na aparente casualidade (LEHALLE, 2003). Para Guttilla (2009, p. 09), “Bashô irá revelar a beleza existente nas coisas modestas, humildes, imperfeitas, transitórias e não convencionais”. Nas palavras de Paz (2006, p. 167), o *haikai* de Bashô “nos abre a porta de *satori*: o sentido e a falta de sentido, vida e morte, coexistem”. Segundo Yamashiro (1986), Bashô cria as normas do estilo *yûgen* – a beleza misteriosa, *kanjaku* – a quietude e a tranquilidade, *shiori* – ritmo das palavras, e *hosomi* – finura, elegância. É dele o mais famoso *haiku*, traduzido e replicado por poetas mundo afora:

水 蛙 古
の 飛 池
を こ や
と む

95

⁹⁵ Extraído de *Caqui – Revista brasileira de haikai*, do site <www.kakinet.com>, especialmente a página <<http://www.kakinet.com/caqui/umhaiku.shtml>> (acesso em mar. 2012). Sobre a grafia em japonês, o site explica: “O haiku da rã foi transcrito de ‘Haiku jiten kanshō’ (Tóquio, Ôfûsha, 1981), cotejado com Yamamoto Kenkichi, ‘Bashô sanbyakku’ (Tóquio, Kawade, 1988). Eventualmente, outras fontes

古池や蛙飛びこむ水のをと 芭蕉
*furu ike ya kawasu tobikomu mizu no Oto*⁹⁶

A versão de Paulo Franchetti e Elza Doi seria, acredita-se, a mais próxima do poema original:

O velho tanque —
 Uma rã mergulha,
 Barulho de água.⁹⁷

Foram quatro os grandes mestres do *haikai* reverenciados a partir de então: no Período Edo, o mestre Bashô, com mais de três mil discípulos em vida, cuja escola ficou conhecida como *Shomôn* – escola de Bashô; e, no mesmo Período Edo, Yosa Buson (1716-1783) e Kobayashi Issa (1763-1827). A respeito de Buson, conhece-se pouco de sua vida. Consoante Svanascini (1974), sabe-se que foi um pintor importante, criador de uma escola impressionista e iniciador do movimento “retorno a Bashô”. Trouxe ao *haikai* a qualidade romântica da qual carecia Bashô. Sua poesia é plástica e radiante, distanciada do rigor religioso. A dificuldade em traduzir Buson é enorme, pois tratou escrupulosamente a forma e o estilo; acentuou a caligrafia japonesa, como cabe a um pintor.

Issa, por sua vez, é considerado o poeta do destino, caracterizado pelo sentimento poético de solidão e de orfandade. Nasce na aldeia de Kashiwara, Nagano; tem uma vida de adversidades, a partir da perda da mãe, aos 3 anos; vê morrer seus 5 filhos em plena juventude. Poeta sempre muito enfermo, será reverenciado por revelar, em seus poemas, as coisas pequenas: lugares, animais, insetos. Seus *haikai* são extremamente simples. Enquanto que Bashô e Buson penetram no humano, Issa contempla a natureza esquecida (SVANASCINI, 1974).

E em relação àquele poema cômico-satírico, diversão das ruas mundanas e coloridas, Yamashiro (1986) explica que este não se silencia, mas tem outro sentido e outra denominação: *senryû*, também com 17 sílabas, com o objetivo

podem empregar grafia modernizada”. Um exemplo disso é a grafia que vem em seguida, em linha horizontal.

⁹⁶ Extraído de *Caqui – Revista brasileira de haikai*, do site <www.kakinet.com>, especialmente a página <<http://www.kakinet.com/caqui/antojappn.shtml>>. Acesso em mar. 2012.

⁹⁷ Extraído de *Caqui – Revista brasileira de haikai*, do site <www.kakinet.com>, especialmente a página <<http://www.kakinet.com/caqui/furuike.shtml>>. Acesso em mar. 2012.

de criticar humoristicamente os hábitos e os atos do homem e da sociedade. O nome *senryû* deve-se a Senryû Karai (1718-1790), propagador do gênero. Alguns autores assinalam que o haikai escrito por alguns poetas brasileiros seriam antes *senryû* que *haiku*, questão discutida na seção 4.2.2.

O Período Edo despede-se, dando lugar ao Período de Meiji, cuja Restauração será incumbida ao jovem imperador Meiji, que abre as portas do Japão ao Ocidente – como a abertura dos portos japoneses às tropas da Marinha norte-americana. As letras japonesas conhecem, sobretudo, obras de autores franceses, italianos e russos. E é nessa época moderna que se conhece o quarto grande *haijin* (mestre de *haikai*) – Masaoka Shiki (1867-1902), que deixou aproximadamente vinte mil poemas. De acordo com Savioli (2008), é de Shiki a criação do neologismo *haiku*, junção de *haikai* com *hokku* (*hai* – brincadeira; e *ku* – frase, verso). Trata-se, segundo Portella (2003), da cisão final com o *renga*, processo iniciado pelos mestres Bashô e Issa. Para Guttilla (2009), Shiki pretendia, com isso, preservar a poesia japonesa, estabelecendo regras rígidas em sua escola denominada *Nippon-ha*. Nas palavras de Guttilla:

Entre as principais regras, o poema deveria ser breve, resumindo-se a dezessete fonemas, ou sílabas; conter a referência à estação do ano (ou *kigô*) e ao local de sua criação; ser rico em onomatopeias; e, por fim, explicitar o *kireji*, partícula expletiva que pode introduzir uma pausa, denotar a dúvida ou a emoção do poeta diante do acontecimento que inaugura o poema (GUTTILLA, 2009, p. 10).

No *haiku*, há sempre, portanto, referência à palavra remetendo à estação do ano: primavera (*haru*), verão (*natsu*), outono (*aki*) e inverno (*fuyu*); é o *kigo* – e nele, o despertar das emoções. Segundo Izumi (2010, p. 100), as estações do ano influenciam a vida dos japoneses, não só pela mudança de temperatura e da natureza, mas “em suas vidas que seguem de acordo com as nuances da natureza”. Para Haroldo de Campos (1975), o *haiku* relaciona dois elementos básicos, a partir de Bashô: um elemento é o de permanência – determinado, por exemplo, pelo *kigo*; o outro elemento é o de transformação ou percepção momentânea.

Afinal, qual o conceito do *haiku*? Seu conceito refere-se à natureza e ao espírito. Há uma “aparente simplicidade” que necessita ser estudada e analisada. Segundo Paz (2006, p. 165), “o haiku não só é poesia escrita – ou, mais exatamente, desenhada – como é também poesia vivida, experiência poética recriada”. A emoção é estabelecida pela sugestão; portanto, o *haijin* oferece-nos

uma visão incompleta que o leitor desenvolverá livremente. O *haiku* é, portanto, um convite explícito do autor ao leitor para completar a sua obra. A compreensão-resposta do outro é parte imprescindível do poema. No mundo do *haiku*, o autor encontra-se ausente, oculto, elidido; mas, por trás das objetividades, aparece um “eu maior”, ponto de harmonia entre o eu e as coisas, como destaca Paulo Leminski (BALDO, 2006).

No mundo oriental, não há distinção entre cultura erudita e cultura popular. Assim, todos, elite e povo, podem escrever seus *haiku*. Jornais publicam colunas regulares de *haiku* de poetas amadores. Todo ano milhares de *haiku* são compostos, saudando o Novo Ano ou o Imperador, outros milhares são inscritos em concursos por todo o país. Do pequeno ao grande, constrói-se o caminho do haikai japonês.

Atravessamos séculos para apresentar o caminho seguido pelo poema de 17 sílabas em terras japonesas: de *tanka* a *renga*, de *renga* a *hokku*, de *hokku* a *haikai*, de *haikai* a *haiku*. No princípio de nossa história, o *waka-tanka* era a contrapalavra nacionalista aos modelos chineses. O *tanka*, com 31 sílabas, passa a ser dialogado explicitamente, por duas ou mais pessoas – torna-se o *renga*, divertido, cômico e satírico. Quando se estabelecem regras extremamente rígidas para o *renga*, sua estrofe inicial, o *hokku*, de 17 sílabas, incorpora novamente o tom do humor, da comicidade e da sátira, popularizando-se em *haikai*. Este encontra seu ponto alto em seus grandes mestres *haijin*, que lhe oferecem o caráter de contemplação espiritual do Zen-Budismo; outras regras são incorporadas e, mais uma vez, para resistir ao estrangeiro, torna-se a contrapalavra *haiku*. O tempo-espaço do poema – o cronotopo – e seu diálogo inconcluso de sentidos apresentam aos autores de todo o mundo, no final do séc. XIX, o *haiku*, para que possa dialogar com o futuro, possa migrar para o Ocidente, em outros contextos e outros sentidos, renovando-se sempre no grande tempo, como nos aponta Bakhtin:

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

relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2010a, p. 410)⁹⁸

Por fim, entre tantos seguidores de Shiki, destaca-se Takahama Kyoshi (1874-1959), mestre *haijin* de Kenjiro Sato (1898-1979), que assumirá o nome de *haijin* Nempuku Sato e embarcará para o Brasil, no início do séc. XX, no grande momento da imigração japonesa. O “Senhor Bananeira” finalmente se encontrará com as bananas brasileiras. O diálogo continua, na festa da renovação.

4.1.2 De *Haiku* A *Haikai*: o Haikai no Ocidente

*Hoy no me alegran
los almendros del huerto.
son tu recuerdo.
(Jorge Luis Borges)⁹⁹*

A Era Meiji, que inaugura a nova era imperial japonesa, cedeu, no século XX, aos Períodos de Taishô (1912-1926), Shôwa (1926-1989) e, adentrando o século XXI, a Era Heisei (1989-). A Era Meiji inaugura um novo momento da história do Japão, como afirmamos na seção anterior: a nação abre-se ao Ocidente e o *haiku* encontra autores e estudiosos estrangeiros que o levarão, sobretudo, à Europa e aos Estados Unidos.

Dentre tantos orientalistas, destacamos brevemente alguns pela sua relevância para a viagem do *haiku* em terras distantes. Nossa eleição de autores aqui se deve também pelo fato de que seus nomes aparecem registrados no percurso do poema em terras brasileiras. Devido aos limites desta tese, deixamos de citar uma miríade de autores e pesquisadores de *haiku*.

Começemos pelo orientalista norte-americano Ernest Fenollosa (1853-1908), professor de filosofia e economia política na Universidade Imperial de Tóquio, mais tarde, professor de Literatura Inglesa no Colégio Superior Normal de Tóquio. Ajudou a fundar a Academia de Belas Artes de Tóquio e o Museu Imperial. Segundo Haroldo de Campos (1975), foi Fenollosa o primeiro a chamar à atenção dos ocidentais para a importância do ideograma como instrumento para a poesia,

⁹⁸ Texto “Metodologia das Ciências Humanas”, publicado primeiramente em 1974.

⁹⁹ Extraído de Senegal et al. (1993, p. 61).

em seu livro *The Chinese Written Character as a Medium for Poetry*, publicado, segundo Baldo (2006), por Ezra Pound, em 1919.

Junto com William Yeats e outros escritores, o poeta e crítico literário norte-americano Ezra Pound (1885-1972) impulsionará o interesse pelas literaturas chinesa e japonesa. Baldo (2006, p. 47) explicita que somente quando Pound coloca o *haiku* como centro de sua pesquisa é que realmente torna-se referência para os ocidentais: “isto aconteceu devido à influência duradoura do pensamento do poeta e teórico norte-americano sobre poesia e literatura”. O *haiku* livra-se do exotismo e do sentimentalismo, livra-se do estigma de ser “poesia pó-de-arroz”, denominação do próprio Pound, para figurar marcadamente na literatura ocidental. Os *haiku* estudados por Pound influenciaram o Movimento Imagista, um dos principais movimentos da poética moderna de língua inglesa (CAMPOS, 1975). De acordo com Franchetti (1990), Pound interessou-se pela composição por justaposição do *haiku*, denominado por Pound de superposição, em que a relação das partes do poema é elaborada por metáforas, pelo uso de imagens. Consoante Portela (2003, p. 31), “a relevância da imagem no *haikai* não era propriamente uma novidade, mas é a explanação do método da *superposição* delimitado por Pound a partir do *haikai* que constitui a verdadeira ‘descoberta’”. O *haiku* torna-se, portanto, um projeto didático ao professor Pound ao longo de sua vida.

Antes de Ezra Pound divulgar amplamente o *haiku* para o Ocidente, consideremos a relevância dos trabalhos dos orientalistas portugueses Camilo Pessanha (1867-1926) e Wenceslau de Moraes (1854-1929). Poeta e figura protagonista do simbolismo português, Camilo Pessanha morou durante grande parte de sua vida em Macau, província ultramarina portuguesa na China; pouco se sabe sobre seu conhecimento sobre o *haiku*, mas suas breves pesquisas ajudaram a divulgar a poesia japonesa no lado ocidental. Quanto a Wenceslau de Moraes, militar e escritor, considerado grande orientalista português, teve contato com Pessanha em sua estadia em Macau. Indo ao Japão, lá se estabeleceu como cônsul, tornando-se célebre por suas informações do cotidiano japonês aos leitores portugueses. Pelas informações do Dicionário Cronológico de Autores Portugueses, do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (1990), atualmente, os japoneses apreciam as obras de Moraes pela modéstia como apresentou a cultura japonesa, sem exotismo nem afetação; por isso, a gratidão dos japoneses pelo grande orientalista é expressa em dois monumentos, um Museu Wenceslau de Moraes e

manifestações religiosas em sua homenagem. Moraes deixou vários livros, em especial destacamos *Relance da Alma Japonesa*, de 1928¹⁰⁰, uma das obras sobre/com *haiku* que chegam ao Brasil¹⁰¹.

Parece consenso entre os autores distinguir o inglês Reginald Horace Blyth (1898-1969) como um dos maiores estudiosos do *haiku* no Ocidente. Articulador para o fim da Segunda Guerra, intercedendo junto à Casa Imperial, Blyth doutorou-se em literatura pela Universidade de Tóquio, tendo o *haiku* como tema principal de sua pesquisa; além de estudos sobre o zen e o *senryû*, escreveu quatro volumes sobre o *haiku* e dois volumes sobre a história do *haiku*¹⁰². De acordo com Portela (2003), Blyth aponta como característica maior do *haiku* a sua relação com a “coisa-em-si”:

O *haikai* independe dos adereços (ou ao menos prega essa independência), ele é “auto-anulador”, revelando o mundo com descrição absoluta, uma estudada transparência, que Blyth chama também de “auto-destruição”, como se ele dissesse que o *haikai* pede desculpas por significar, ou melhor, ele se ausenta, falta, para poder significar. (PORTELA, 2003, p. 10)

Por fim, citamos o orientalista norte-americano Donald Keene (1922-), professor, escritor, tradutor e especialista em literatura e cultura japonesas. Publicou até então inúmeros livros em inglês e em japonês, incluindo história da literatura japonesa. Pertencem aos estudos de Keene muitas das informações sobre as coletâneas antigas da literatura japonesa e as traduções de *haiku* dos quatro grandes *haijin*. Para Campos (1975), Keene observa que um dos traços mais constantes da arte japonesa é a indeterminação, clamando pela participação do leitor/ouvinte, como acontece com o *haiku* e o teatro Nô. São objetos verbais e visuais que “ao mesmo tempo se oferecem à contemplação e à ação imaginativa do leitor ou do expectador” (CAMPOS, 1975, p. 198).

Neste momento, é preciso realizar uma pausa à viagem do *haiku* pelo Ocidente para percebermos que, com o tempo, o poemeto começa a *inglesizar*,

¹⁰⁰ Também evidenciamos a data de 1925 para a publicação do livro, segundo alguns autores, como, por exemplo, Goga (1988) e Vieira (1989).

¹⁰¹ Goga (1988) informa que foi a obra de Wenceslau de Moraes o que primeiro motivou Waldomiro Siqueira Junior a escrever seus livros de haicais.

¹⁰² As obras: *Haiku* (The Hokuseido Press, 1949-1952): Volume 1: Eastern Culture. Volume 2: Spring. Volume 3: Summer-Autumn. Volume 4: Autumn-Winter. E *A History of Haiku* (The Hokuseido Press, 1963-1964): Volume 1: From the Beginnings up to Issa. Volume 2: From Issa up to the Present.

afrancesar, aportuguesar, *espanholizar*... As traduções necessitam da métrica ocidental. E o *haiku*, escrito em uma única linha vertical, horizontaliza-se e recebe três versos contendo 5-7-5 sílabas em cada verso. Trata-se de uma disposição arbitrária, consoante a opinião de Campos (1975, p. 66): “no original, a haikai é escrito numa única linha vertical, o que torna arbitrária a disposição ocidental corriqueira em terceto, e legitima outro arranjo espacial mais conforme à arquitetura da peça”. De acordo com Portela (2003, p. 99):

Há que se considerar, na tradução e estudo do *haikai*, que a versificação, em japonês, é baseada em durações, assim, uma palavra como *Nihon* (Japão) tem 3 sílabas (*ni + ho + n*), ou ainda, uma palavra como *yasegaeru* (sapo magro, franzino) tem 5 sílabas (*ya + se + ga + e + ru*). Tendo em vista essa peculiaridade da língua japonesa, fica fácil entender como a tradução do *haikai* no esquema 5-7-5, em qualquer língua, é uma arbitrariedade, já que é uma aproximação mais que forçada do esquema métrico original.

Arbitrariamente, com a divulgação do *haiku* ocidentalizado, estabelece-se rapidamente a regra das 17 sílabas de 5-7-5 em três versos. Diríamos que a influência das redondilhas maior e menor foi fundamental para a escolha do ritmo e da musicalidade do novo *haiku*, como aponta Souza (2010). O gênero *haiku* ou haikai japonês recebe, no Ocidente, outra construção composicional: do vertical ao horizontal, das 17 sílabas japonesas às 17 sílabas da métrica poética ocidental. Além disso, Souza comenta que à mudança estrutural segue-se uma mudança semiótica:

O haiku, como uma das mais complexas manifestações do modo zen de ser (arranjo floral, cerimônia do chá, artes marciais etc.), não é apenas experiência verbal. Podemos dizer que no japonês o haiku grafado/desenhado em ideogramas (kanji) registra *imagens* enquanto o haikai do Ocidente registra *idéias/sons*. (SOUZA, 2010, p. 50)

Os haicais japoneses são originados no canto e no diálogo de versos, cujos ideogramas são partes de um todo plástico, de um quadro mais visual que verbal, que serão extintos na escrita ocidental. Vieira (1989) descreve as dificuldades na tradução dos *haiku*:

A primeira destas reside nos ideogramas japoneses - sinais gráficos e representativos de ideias. Traduzidos esses ideogramas, os vocábulos ou ultrapassam as 17 sílabas ou ficam aquém dessa quantidade silábica. Outra dificuldade: as palavras japonesas contidas nos ideogramas possuem ressonâncias típicas para

expressar os estados de alma. Finalmente, as motivações poéticas da alma japonesa são bem diversas das nossas, como bem diversa da nossa é a cosmovisão nipônica. (VIEIRA, 1989, p. 94)

Do ponto de vista bakhtiniano, não se trata mais do gênero *haiku*, mas de outro gênero poético inspirado no *haiku*: temos outro tempo-espço do poema – o cronotopo de cada região/país ocidental onde se inscreverá e se escreverá o terceto; outra estrutura composicional, ou seja, elementos das estruturas comunicativas e semióticas; e, por termos outra escrita, outras configurações específicas da linguagem, outras marcas linguístico-enunciativas. O *haiku*, a nosso ver, torna-se haicai.

O *haiku* torna-se haicai, ou *haikai*, na França, pelas mãos de Julien Vocance que, em 1915, publica *Cent visions de guerre*. E pelas mãos do pouco conhecido Paul-Louis Couchoud (1879-1959). De volta a uma viagem ao Japão, o poeta apresenta o *haiku* a seus amigos e todos convertem-se no primeiro grupo de *haijin* francês. Publica, em 1905, *Au fil de l'eau*, junto com o pintor André Faure e o escultor Albert Poncin. À grande aceitação dos haicais em terras francesas, Bonenfant (2005) explica que tanto a métrica – reiteramos, não mais japonesa – quanto a brevidade correspondem às novas aspirações poéticas dos escritores, em contraposição a tudo que consistia o verso francês. Trata-se de uma nova sensibilidade, uma sensibilidade dita “moderna”.

O *haiku* torna-se *haikú* na América Latina, pelas mãos do também pouco conhecido José Juan Tablada (1871-1945). De acordo com Paz (1991) e com Campos (1977), o poeta mexicano foi o primeiro a “transplantar” o *haiku* para o espanhol. Seus *haikai*, nome que ele preferia a *haiku*, foram difundidos em livros na América do Sul e também nos Estados Unidos. Foi considerado “poeta menor” de sua geração, qualidade denominada injusta por Paz (1991, p. 204): “sua obra, em sua deliberada e estrita limitação, foi uma das que ampliaram as fronteiras de nossa poesia”. Tablada conservou a estrutura tripartite do *haiku*, porém não exatamente a sua métrica. As fontes de seus *haikai* não foram as obras francesas, inglesas ou norte-americanas, “mas os próprios textos japoneses” (1991, p. 209). Sua maior herança foi o humor e a imagem de seus poemas, influenciando os jovens poetas, na primeira metade do séc. XX, em toda a América Latina.

Hoje, no Ocidente, é impossível realizar um quadro coerente e com rigor científico sobre o *haiku*, dadas as proporções gigantescas dos rumos do poema

em cada cantinho deste lugar também gigantesco dito ocidental. O trabalho de Wigginson (1989) é exemplar desse empreendimento utópico. Em seu *The Haiku Handbook*, o autor resume os principais haicaístas do mundo ocidental. Cita o interesse, em época pós-guerra, de poetas alemães, holandeses, gregos e dos então iuguslavs. Reforça a relevância de Harold Gould Henderson e seu livro *Haiku in English*, de 1965, para a divulgação do poema em língua inglesa; apresenta o trabalho de André Duhaime com o *haiku* no Canadá; no entanto, ausentam-se poetas latino-americanos, incluindo os brasileiros – o autor restringe-se aos seguintes poetas: o equatoriano Jorge Carrera Andrade, a cubana Ana Rosa Nuñez, a porto-riquenha Maria Luíza Muñoz e os mexicanos José Juan Tablada e Octávio Paz¹⁰³.

Para finalizar, fixemos brevemente o olhar em três mundos atuais: o francófono, o português europeu e o latino-americano. De acordo com Antonini (2011), os países francófonos ocidentais, envolvendo os três continentes – Europa, África e Américas – promovem o desenvolvimento do *haiku* em francês. Graças à *Association française de haïku*, a partir de 2003, em mídia eletrônica, testemunham-se poemas, análises, antologias e festivais. Quanto ao *haikai français*, este se caracteriza pelos versos livres – o não comprometimento com a métrica 5-7-5 -, pela presença de rimas, aliterações, repetições. Preserva, no entanto, a brevidade, a ausência de lirismo e o aspecto fragmentário do haikai japonês¹⁰⁴. Antonini (2011, p. 02-03) acrescenta:

O que dizer dos próprios *haïkus* em francês? Eles são marcados logicamente por esses contornos históricos. Ressaltemos primeiramente a inteligência laica dos diferentes tradutores do japonês para o francês. Ela evitou, nos haicaístas francófonos, a deriva espiritualista ou zenista que se desenvolveu amplamente nos países anglófonos (ver Blyth, Hackett, Amann). Em francês, muitos evocam o *haiku* como *un art de vivre* [...], mas não existe o místico do “haiku moment”. O *haïku* em francês é, antes de tudo, um poema, um objeto de escrita, que pode eventualmente ser retrabalhado, o que faz parecer mais conforme à tradição japonesa. (itálico nosso)¹⁰⁵

¹⁰³ O que dizer, então, do mundo africano? Nenhuma referência é feita ao continente, com exceção do trabalho recente de Antonini (2011), sobre o *haiku* no mundo francófono e, por isso, a presença de haicaístas senegaleses e do Maghreb.

¹⁰⁴ Sobre a ideia de fragmento, é interessante acrescentar que Roland Barthes, em *L'Empire des signes* (1970) categoriza o *haiku* dentro do âmbito do fragmento, considerando-o como gênero retórico (RAMOS, 2006).

¹⁰⁵ Texto original francês: “Que dire des *haïkus* en français eux-mêmes ? Ils sont bien sûr marqués par ces contours historiques. Soulignons d'abord l'intelligence laïque des différents traducteurs du

Destacam-se os haicaístas: na Bélgica, Serge Tomé; na França, Patrick Blanche, também pesquisador sobre a história do haikai francês; no Canadá, André Duhaime. Inserimos um haikai francês de Blanche e um haikai *québécois* de Duhaime como exemplos:

Ce bouquet de fleurs
aplati dans la grand-rue
pour qui était il?
(Patrick Blanche)

sur les vitres
des traces de nez et de doigts
regardent la pluie
(André Duhaime)¹⁰⁶

Em Portugal, o trabalho de Vieira (1989) descreve uma série de poetas *haijin* portugueses; entre tantos, citamos os contemporâneos David Mourão-Ferreira, Jorge de Sena, Francisco Moreira das Neves, Couto Viana e António Ramos Rosa. Vieira (1989), ao apresentar os poetas e seus haicais, informa-nos que, de maneira geral, os haicais portugueses tendem a recuperar a inspiração do *haiku*, primeiramente numa tentativa de tradução mais próxima possível dos originais japoneses e, em segundo lugar, seguindo uma tendência de aproximação das regras orientais: a questão espiritual, a atitude de contemplação, a preocupação com o *kigo* e outras marcas estilísticas convertidas para o português. A seguir, um haikai de Moreira das Neves:

Basta a gota de uma lágrima
para em nós se ouvir a voz
do grande Mar...
(Moreira das Neves)¹⁰⁷

Para Vieira (1989), o poeta português Fernando Pessoa não publicou nenhum haikai. No entanto, em seu trabalho no espólio literário do poeta,

japonais au français. Elle a évité aux haïkistes francophones la dérive spiritualiste ou zéniste qui s'est largement développée dans les pays Anglophones (voir Blyth, Hackett, Amann). En français, beaucoup évoquent le haïku comme un art de vivre [...], mais il n'existe pas de mystique du « haiku moment ». Le haïku en français est d'abord un poème, un objet d'écriture, qui peut éventuellement se retravailler, ce qui semble plus conforme à la tradition japonaise".

¹⁰⁶ Extraídos de Duhaime (1996, p. 06-07).

¹⁰⁷ Extraído de Vieira (1989, p. 108).

nos Reservados da Biblioteca Nacional de Lisboa, encontrou um único haikai do poeta¹⁰⁸, o qual transcrevemos:

Flutua na noite
vai fulgor sidéreo,
o que não será?
(Fernando Pessoa)¹⁰⁹

Em relação aos haicais na América Latina, estes estão espalhados por todos os países. Além de nomes famosos, como o mexicano Octávio Paz, o chileno Pablo Neruda e o argentino Jorge Luis Borges, muitos outros escritores aventuraram-se pelas sendas do *haikú*, como assim é denominado em espanhol. A história do haikai em terras latino-americanas é quase centenária; no entanto, apenas sete antologias foram publicadas, reunindo autores de diversos países. Como aponta Senegal (1993), no “Preâmbulo” da *Antologia do haikai latino-americano – Antología del haikú latinoamericano* – de Senegal et al. (1993), a primeira antologia pertence ao mexicano Boni de la Vega, em 1951, tendo conceituado como *haikú* muitos poemas que não o seriam. Décadas mais tarde, em 1985, publica-se a segunda antologia, compilada pelo colombiano Gustavo Zuluaga, restrita ao país de origem e a pessoas interessadas no gênero. A terceira antologia, em 1986, pelo peruano Carlos Zuñiga Segura, apresenta não só haicais de poetas latino-americanos, mas também europeus e norte-americanos. As três antologias não contêm nenhuma referência aos haicais brasileiros. A quarta antologia pertence ao norte-americano Ty Hadman, publicada em 1987, apenas com haicais de poetas mexicanos. A quinta antologia pertence somente ao Brasil e seus “cem haicaístas”, seleção realizada por Saito, Goga e Handa (1990), que também compilam a sexta antologia, com haicais dos membros do Grêmio Haikai Ipê, sobre o qual tratamos na seção 4.2.1. A sétima antologia, publicada em 1993, enfim, reúne pela primeira vez cem poetas de língua brasileira e espanhola/castelhana de todos os cantos da América Latina.

¹⁰⁸ De acordo com Vieira (1989), trata-se de cinco tentativas de composição de haikai, em uma folha avulsa, das quais três haicais estão completos e dois inacabados. O haikai transcrito foi o único de fácil leitura para o pesquisador.

¹⁰⁹ Extraído de Vieira (1989, p. 113).

Algumas características aproximam o *haikú* do *haiku* japonês. No entanto, é possível perceber alguns traços definidores de um gênero que, renovando-se, inova, como é o acréscimo de título e pontuações no *haikú* do equatoriano Jorge Carrera Andrade ou os versos totalmente livres da métrica 5-7-5 do peruano Alberto Guillen:

GOLONDRINA

Ancla de plumas:
por los mares del cielo
movimiento
la tierra busca.
(Jorge Carrera Andrade)

Cuando camino,
todo el paisaje se pone en
conmigo.
(Alberto Guillen)¹¹⁰

De *haiku* a *haikai*, podendo ser *haikú*, o haikai no Ocidente mostra-se como novo gênero em cada lugar deste “vasto mundo”. Partindo daqui, desta seção bastante resumida e limitada, prossigamos nossa viagem rumo às terras tupiniquins, rumo ao haikai brasileiro. Encerremos com Senegal (1993, p. xii): “o *haikú* se deslocou para o ocidente e aqui está: cuidá-lo, desfrutá-lo, compartilhar seu aroma e seu delicado sabor é tarefa de quem segue o *haikú-Do*”¹¹¹.

4.2 O HAICAIDÔ – O CAMINHO DO HAICAI BRASILEIRO

Se, na língua japonesa, construímos o caminho do haikai japonês – o *haikudo* – chegou o momento de trilhar o nosso próprio solo. Realizamos o haicaidô – palavra abasileirada - ou seja, percorrer o caminho do haikai brasileiro: trajetória, configuração como gênero discursivo, os exemplos paranaenses. O *haiku*, aqui, misturado ao nosso arroz-feijão, tornou-se verde-amarelo.

¹¹⁰ Extraído de Senegal et al. (1993), respectivamente, p. 57 e p. 03.

¹¹¹ Texto original espanhol: “El *haikú* se desplazó a occidente y aqui está: cuidarlo, disfrutarlo, compartir su aroma y su delicado sabor es tarea de quien sigue el *haikú-Do*”.

4.2.1 Rotas do Haikai no Brasil

*Motivos diversos.
A nossa alma. O que se possa
dizer em três versos.
(Abel Pereira)*

De acordo com o estudo de Goga (1988), o *haiku* ou haikai japonês entrou em terras brasileiras por meio de duas rotas: a primeira via pelos imigrantes nipônicos, trazendo o *haiku* original em suas bagagens e em seu *savoir-faire*; a segunda via por poetas portugueses, franceses e ingleses, com o *haiku* já traduzido, renovado, inovado no Ocidente, como apresentamos na última seção. São duas linhas aparentemente paralelas, que se cruzam em alguns momentos rumo a um só caminho: a do haikai brasileiro.

A primeira rota parte do Japão, em 1908, a bordo do navio Kasato Maru, trazendo Shuhei Uetsuka (1876-1935), junto com outros 780 imigrantes. Conforme registro, momentos antes de atracar no porto de Santos, em 18 de junho de 1908, Hyôkotsu, seu nome de *haijin*, produziria o seguinte *haiku*:

Karetaki o miagete tsukinu iminsen

A nau imigrante chegando:
vê-se lá do alto
a cascata seca.
(Hyôkotsu, tradução de Masuda)¹¹²

A realidade dos primeiros imigrantes era dura: eram trabalhadores contratados para as lavouras, sobretudo nos estados de São Paulo e Paraná. Segundo Guttilla (2009, p. 11), o poema, assim como outras manifestações artístico-culturais, “ficará em segundo plano entre os novos colonizadores, empenhados que estavam em garantir sua sobrevivência no *Burajiro*, ou Brasil”.

Em 24 de maio de 1927, desembarca no Brasil o *haijin* Nempuku Sato, conforme mencionado no último parágrafo da seção 4.1.1. Segundo Savioli (2008, p. 12), o mestre Kyoshi pedirá a seu discípulo:

¹¹² Extraído de Goga (1988, p. 33).

Faça um país de poesia
aonde leve esse navio –
vento de primavera.
(Kyoshi)

Goga (1988, p. 34) informa-nos que Sato ingressa ao núcleo colonial Aliança, no noroeste do estado de São Paulo, e liderará, junto com Kan-ichiro Kimura (1867-1938), “o movimento de cultivo e de difusão do *haiku* tradicional, construindo os alicerces do atual ‘mundo haikuísta’ [...]”. Savioli (2008, p. 12) complementa a informação, constando que Sato “vai disseminando haicai junto à colônia japonesa, orientando cerca de seis mil alunos e criando publicações sobre o tema”. De acordo com Guttilla (2009), Sato lançará, em 1948, a revista *Kokage*, dedicada ao poema – trata-se da disseminação do *haiku* ou haicai japonês no Brasil: “Nempuku irá tornar-se o principal representante no Brasil da escola *Nippon-ha*, de Masaoka Shiki” (2009, p. 11). É de Nempuku Sato o *haiku* que segue:

Kaminari ya yomo no jukai no kogaminari

Um trovão estronda -
E os trovõezinhos ecoam
Na selva em redor.
(Nempuku Sato, tradução de Masuda)¹¹³

De acordo com Chaga (1995), Sato precisou reorientalizar o haicai japonês. Ao ensinar a seus alunos o *haiku*, tentava aproximar o passado da tradição japonesa às terras brasileiras. Sato recriava condições para que o haicai remetesse às origens, à escola Hototogisu, de seu mestre Kyoshi, buscando o “aqui-agora” da espiritualidade zen. Nesse sentido, Chaga (1995, p. 95) explicita:

a atividade do autor deve ser vista como instauradora de uma tradição, sendo os *haiku-kukais* (reuniões) um espaço apropriado com a finalidade de desenvolver esta idéia, pois, nestas reuniões, havia um leque de possibilidades no sentido de efetivar o controle da produção dos haicais pelo exercício de uma relação pedagógica.

A grande tarefa de Sato foi, sem dúvida, em relação ao *kigo*, o termo relacionado às estações do ano. Não há estação do ano claramente definida em solo brasileiro: outonos e primaveras confundem-se, verão e inverno não são tão nítidos – há invernos mais quentes e secos, verões mais chuvosos e frescos. Por

¹¹³ Extraído de Goga (1988, p. 61). Tal *haiku* encontra-se hoje gravado em pedra, no recinto do Pavilhão Japonês do Parque Ibirapuera, em São Paulo (GOGA, 1988).

consequente, foi necessário “aclimatar”, adequar o *haiku* ao clima nem um pouco temperado das nossas terras. Era necessário criar termos próprios referentes às nossas estações, era necessário criar kigos brasileiros, como a palavra “estiagem” neste *haiku*, correspondendo à estação do estio, do verão:

kambatsu ya makiba mo taore hajimeshi to

Grande estiagem –
também o gado
começa a definhar.
(Nempuku Sato)¹¹⁴

E foi o que Sato e seus discípulos, entre eles Masuda Goga, esforçaram-se a fazer: compilar kigos. Segundo Franchetti (2011), Goga, à frente do Grêmio Haikai Ipê, fundado em 1987, realizou, juntamente com sua sobrinha Teruko Oda, o dicionário de kigos brasileiros *Natureza – Berço do Haikai*, publicado em 1996. Os kigos de Goga não contemplam termos da natureza, mas também palavras e expressões que remetem aos momentos do cotidiano brasileiro, como no exemplo a seguir, com o kigo “festa junina”:

Um desfecho insólito.
Ao fim da Festa Junina
padre e noiva juntos.
(M. Goga)¹¹⁵

A segunda rota do haikai antecede à vinda dos imigrantes japoneses, em 1908. O ano é 1906 e Monteiro Lobato publica, no pequeno jornal *O Minarete*, de Pindamonhangaba, interior de São Paulo, o artigo “A poesia japonesa”, “em que pioneiramente traduz seis haicais” (GUTTILLA, 2009, p. 10). Um deles transcrevemos aqui:

Ao luar
Como reconhecer a flor da cerejeira?
Deixando-nos guiar pelo seu perfume.
(Monteiro Lobato)¹¹⁶

¹¹⁴ Extraído de *Caqui – Revista brasileira de haikai*, do site <www.kakinet.com>, especialmente a página <<http://www.kakinet.com/caqui/nempukuh.shtml>>. Acesso em abr. 2012.

¹¹⁵ Extraído de Oda (2011, p. 86).

¹¹⁶ Extraído de Guttilla (2009, p. 137).

De acordo com Guttilla (2009), é possível que Lobato tenha exercido papel importante na divulgação e popularização do haikai pelos idealizadores da Semana de Arte Moderna, em 1922, sobretudo influenciando Oswald de Andrade. Os anos passam e, em 1919, encontramos a primeira divulgação do haikai na literatura brasileira, pela publicação do livro *Trovas Populares Brasileiras*, de Afrânio Peixoto. O escritor assimila a forma japonesa à trova popular e apresenta o haikai “como um ‘epigrama lírico’, reconhecendo nele não a bizarrice da forma, mas um ‘encanto intraduzível’” (FRANCHETTI, 2008, s/p). Peixoto conhece o haikai não pelo *haiku* dos imigrantes japoneses, mas pela influência francesa da leitura do poeta orientalista Paul-Louis Couchoud. Nas palavras de Franchetti (2008, s/p.): “a primeira aparição significativa do haikai nas letras brasileiras ocorreu, portanto, por via européia, em consonância com o interesse que nele tiveram as vanguardas do primeiro pós-guerra”. Para Guttilla (2009, p. 32), Peixoto foi fiel às regras do haikai – já ocidentalizado – buscando adaptar “ao estado poético da língua portuguesa”. Leiamos um de seus haicais:

Na poça da lama,
como no divino céu
também passa a lua.
(Afrânio Peixoto)¹¹⁷

A apropriação do haikai ocorre em dois caminhos ligados aos poetas do Modernismo brasileiro. O primeiro caminho remete à vanguarda, à Semana de Arte Moderna, de 1922, pelas mãos de Mário de Andrade, Luís Aranha e Oswald de Andrade. Nesse contexto, segundo Guttilla (2009, p. 12), o haikai será reduzido a “um terceto breve e bem-humorado, cujo tema refletirá a novidade da vida urbana e burguesa”. Oswald de Andrade escreve haicais tanto no famoso livro *Pau-Brasil*, marco da literatura moderna, como em *Primeiro caderno de poesia do aluno Oswald*, ambos em busca de uma identidade nacional, com temas populares e coloquialismos. Também Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade encantaram-se com o haikai, aquele divulgando-o por traduções de Bashô e do espanhol Juan Ramón Jiménez; e este, em diversas oportunidades, escrevendo poemets, como o que se segue:

¹¹⁷ Extraído de Guttilla (2009, p. 31).

Não tenho dinheiro no banco,
porém,
meu jardim está cheio de rosas.
(Carlos Drummond de Andrade)¹¹⁸

O segundo caminho remete a uma vertente menos vanguardista do movimento modernista - ocorre pelas mãos do “príncipe dos poetas” Guilherme de Almeida, responsável pelo primeiro “abrasileiramento” do haikai ocidental. O poeta distribuiu as palavras em 3 versos, na métrica 5-7-5 sílabas poéticas, em justaposição de duas frases, como a estrutura tópico/comentário; inseriu ao haikai duas rimas: uma externa, unindo a última sílaba poética do primeiro verso à última sílaba poética do terceiro verso; e outra interna, no segundo verso, relacionando a segunda e a última sílaba poética (FRANCHETTI, 2008); por fim, adicionou título, como se lê no haikai a seguir (em negrito, as rimas):

CIGARRA
Diamante. Vidraça.
Arisca, áspera asa **risca**
o ar. E brilha. E **passa**.
(Guilherme de Almeida)¹¹⁹

Consoante Guttilla (2009, p. 90), Guilherme de Almeida “concebeu uma sofisticada gaiola, que aprisionou o haikai a uma forma fixa”. Ao realizar tal oficina, distanciou-se do espírito zen do haikai japonês e de vários de seus elementos estéticos, como a referência ao *kigo*, por exemplo. Para Guttilla, trata-se de “um haikai quase ‘parnasiano’”. O haikai guilhermino “fez escola”; entre seus inúmeros seguidores, podemos citar os poetas Abel Pereira – cujo exemplo de haikai encontra-se na epígrafe desta seção –, Waldomiro Siqueira Jr. e Cyro Armando Catta Preta, cujo haikai a seguir é uma releitura do poema de Bashô sobre a rã, mencionado na seção 4.1.1:

PERERECA
Elástica... pula...
Risco acrobático, arisco.
A poça se ondula...
(Cyro Armando Catta Preta)¹²⁰

¹¹⁸ Extraído de Guttilla (2009, p. 49).

¹¹⁹ Extraído de Almeida (2001, p. 87).

As décadas de 1930, 1940 e o início dos anos 1950 são relevantes para a popularização do haikai pelo território brasileiro. Autores menos conhecidos publicam seus livros de/com haicais, com destaque aos autores baianos: somam-se aos citados Abel Pereira e Waldomiro Siqueira Jr. os poetas Oldegar Vieira e Gil Nunesmaia. A época é marcada pelo corte das relações diplomáticas entre o Brasil e o Japão, devido à Segunda Guerra Mundial. Goga (1988, p. 44) comenta que o haikai continuou a ser “pesquisado, estudado, composto e publicado no Brasil”, mesmo no período pós-guerra, em que havia grande confusão nas colônias japonesas, em razão da derrota do Japão pelos aliados na guerra.

Entre os autores mais conhecidos, ressaltamos os nomes de João Guimarães Rosa e Mário Quintana. No estudo de Guttilla (2009), Rosa teria escrito nove haicais, a maioria imbuída de espírito zen. A respeito de Quintana, Franchetti (2009, p. 83), em seu “Posfácio” a *O livro de haicais*, do poeta gaúcho, revela que seus haicais caracterizam-se pelo “gosto do humilde, pelo simples, pelo despojamento da vida pobre e solitária, a preferência pela linguagem cotidiana, a recusa à exibição técnica ou à busca do efeito fácil”, assim como muitos outros textos do poeta. Para o mesmo Franchetti (2009, p. 83), “o haikai comparece, na poesia de Quintana, como uma porta de diálogo com uma tradição outra, na qual alguns valores que são caros à sua poesia têm um lugar central”. Citamos aqui um haikai de Quintana:

BIOGRAFIA

Entre o olhar suspeito da tia
E o olhar confiante do cão
O menino inventava a poesia...
(Mário Quintana)¹²¹

À rigidez dos haicais guilherminos, surge, a partir de 1956, a desconstrução – e a descontração – dos haicais de Millôr Fernandes. Seus “haikais”¹²² são configurados basicamente como epigramas¹²³, de caráter cômico,

¹²⁰ Extraído de *Caqui – Revista brasileira de haikai*, do site <www.kakinet.com>, especialmente a página <<http://www.kakinet.com/caqui/furuike.shtml>>. Acesso em abr. 2012.

¹²¹ Extraído de Quintana (2009, s/p).

¹²² Forma optada pelo autor para grafar a palavra haikai.

¹²³ Epigrama é uma composição poética breve que expressa um único pensamento principal, festivo ou satírico, de forma engenhosa. Criado na Grécia Clássica, era uma inscrição que se punha sobre um objeto - uma estátua ou uma tumba, por exemplo. Os epigramas sobre as tumbas se denominaram

burlesco, espirituoso ou lírico, revelam humor, ironia, com presença de rimas. Felicíssimo (2009, p. 10) assegura que “Millôr deu um ar descontraído ao haikai, aproximando-o do poema-piada, eliminando a métrica, título e referências às estações do ano, contribuindo para o aparecimento de jovens poetas”. Segundo o próprio haicaísta, em seu livro *Hai-kais* (1997), o interesse por tal gênero surgiu no período em que escrevia para a Revista *O Cruzeiro*. Seus poemas apresentam linguagem coloquial e, diferentemente de outros escritores e por ser cartunista, insere ilustração a cada haikai, uma espécie de *haiga* das raízes japonesas. Franchetti (2008) aborda essas características:

Acompanhado sempre de um desenho do autor, que completa o sentido do poema, dialoga com ele ou apenas serve de ilustração, sua característica principal é constituir um dito espirituoso, cuja ironia é de regra acentuada pelo tom cantante que lhe dá a rima bem destacada. (FRANCHETTI, 2008, s/p.)

Para Millôr (1997, p. 06), o haikai se configura valorativo, sobretudo por consistir “forma de expressão direta e econômica”. Desse modo, o poeta admite, em seus poemas, a forma composicional de terceto, mas descarta a preocupação com o número de sílabas. A seguir, um de seus haicais mais famosos:

EU VIM COM PÃO, AZEITE E AÇO;
ME DERAM VINHO, APREÇO, ABRAÇO;
O SAL EU FAÇO.



124

Além de suas publicações em jornais e revistas, Millôr Fernandes manteve, nos últimos anos, um “saite” com seus escritos, como ele mesmo grafava,

Epitáfios ou Epicédios, designando um poema engenhoso que tinha a característica de ser breve, para poder passar por rótulo ou inscrição.

¹²⁴ Extraído de Fernandes (1997, p. 23). Uma análise deste e de outros haicais de Millôr Fernandes, seguindo a perspectiva bakhtiniana, encontra-se em Lunardelli e Forquim (2010).

incluindo haicais e ilustrações. Segundo Guttilla (2009, p. 17), “emulando o arrebatamento, a linguagem da rua e a verve galhofeira dos modernistas, foi Millôr quem, de fato, popularizou o haikai no país, projetando-o para as massas”.

Ademais, os anos 1950-1960 compreendem o movimento vanguardista denominado Concretismo ou Poesia Concreta. Liderado pelos irmãos Haroldo e Augusto de Campos e por Décio Pignatari, o grupo concretista discutirá o haikai a partir das ideias de Ezra Pound, mencionado na última seção. Mais uma vez, o haikai surge por meio de obras ocidentais, no caso atrelado à estética do Movimento Imagista, e não pela via japonesa dos imigrantes haijins. Em artigos sobre o haikai e a poesia japonesa, e em traduções, Haroldo de Campos insere o ideograma como princípio estruturador da poesia do haikai, reduzindo-o a único procedimento literário. Nas palavras de Franchetti (2008, s/p.):

Suas traduções, em consequência, ressentem-se, quando cotejadas com os textos originais, de uma excessiva ênfase na técnica compositiva e de um descolamento daquilo que constitui e condiciona boa parte da forma mesma do haikai na tradição de Bashô: o diálogo com o que não está dito, a modéstia como valor compositivo e a recusa ao brilho obtido apenas com o manejo de palavras.

Para Franchetti (2008), mesmo que de maneiras e de lugares completamente distintos, Haroldo de Campos aproxima-se de Guilherme de Almeida, pois ambos pensam o haikai pelo prisma formal, buscando nele “um espaço para o virtuosismo poético”. Para Campos (1975, p. 65), “o haikai funciona como uma espécie de objetiva portátil”; a seguir, as características da abordagem do haikai, nas palavras do autor:

Descartada, desde logo, a cogitação da rima, de todo descabida na transposição de uma linguagem onde, dada a frequência homofônica (cite-se o caso das desinências latinas, por exemplo), este recurso estilístico simplesmente inexistente como tal, não me pareceu, também, essencial, a adoção do esquema métrico fixo 5-7-5 sílabas, mesmo porque, diferentemente do que ocorre em português, a contagem silábica no japonês não obedece ao princípio da tônica final: o verso japonês é, por assim dizer, “plano”, nele se computam todas as unidades silábicas. Assim, adotando um verso livre extremamente breve como módulo de composição, meu esforço se concentrou em obter um rendimento máximo em português dos efeitos da elipse, da linguagem reduzida, afastando do corpo enxuto do poema traduzido todos os apoios conectivos, toda a adjetivação pitoresca, todo o resquício explicativo ou conceituoso que pudesse enfraquecer a ação direta do original. (CAMPOS, 1975, p. 59)

No âmbito do movimento concretista, somente Pedro Xisto dedica-se à produção de haicais. E os anos entre 1960 e 1980 marcam a época de maior volume de haicais – o seu “período de ouro” – momento de incorporação do haikai à literatura brasileira (FRANCHETTI, 2008). Momento dos sofisticados haicais “verbovocovisuais” de José Paulo Paes, distintos por sua precisão, economia e humor refinado (GUTTILLA, 2009).

A década de 1970 terá a influência da “geração mimeógrafo”, da qual se destaca Paulo Leminski. De acordo com Guttilla (2009, p. 166), Leminski romperá com a poesia marginal e a engajada ao publicar *Caprichos & relaxos*, em 1983, cujos haicais conquistam “público e crítica”¹²⁵. O livro foi um marco para a casa editorial Brasiliense, a qual, juntamente com as editoras Massao Ohno e Roswitha Kempf, assim como a Fundação Brasil-Japão, entidade de fomento à cultura japonesa, foram relevantes para a disseminação do haikai pelo país. Conhecedor profundo da língua japonesa, como de sua arte, Leminski publica, no mesmo ano de 1983, *Matsuo Bashô: a lágrima do peixe*. Para Guttilla (2009, p. 18), “Leminski promoverá a conexão do haikai de estirpe modernista com as regras clássicas centenárias, tornando-se a mais importante referência para uma novíssima geração de poetas”.

O público dos anos 1980 reconhece o trabalho de duas haicaístas: Olga Savary e Helena Kolody, ambas escritoras de haicais desde a década de 1940. Kolody, considerada pioneira entre as mulheres haicaístas, recebeu, em 1993, pela comunidade nipo-brasileira de Curitiba, o nome de *haimei* – nome de poeta de haikai – *Reika*, que significa “perfume da literatura”¹²⁶. Savary, por sua vez, traduz e recria poemas de Bashô, Buson e Issa; sua tradução mais notória foi a do *haibun*, diário de viagem, de Bashô – *Sendas de Oku* – em 1983. A seguir, um de seus haicais – um “metahaikai”:

HAI-KAI
Se fosses um Buda
eu seria pura pedra
ornando-te a frente.
(Olga Savary)¹²⁷

¹²⁵ Biografia, obra e haicais do autor são tema da seção 4.2.3.

¹²⁶ Biografia, obra e haicais da autora são tema da seção 4.2.3.

¹²⁷ Extraído de Guttilla (2009, p. 147).

Os anos 1980 marcam também a fundação do Grêmio Haikai Ipê, mencionado no início desta seção; assim, voltamos ao trabalho de Masuda Goga, o fundador da associação, sendo a primeira no estudo e na prática do haikai “tradicional” no Brasil, ou seja, na “construção do haikai brasileiro em moldes japoneses” (FRANCHETTI, 2011, p. 09). O sonho de Goga era popularizar o haikai tradicional como possibilidade para qualquer pessoa comum e, “de maneira consciente, havia uma intenção já definida quanto ao tipo de haikai a ser desenvolvido pelo Ipê. ‘Respeitamos todos os estilos’, dizia Goga, ‘mas queremos compor na forma tradicional’” (HANDA, 2011, p. 27).

Grande professor de haikai – mestre *haijin* -, Goga também escreveu *O haikai no Brasil*, publicado em 1988; organizou antologias, como as que apresentamos na seção anterior. O grupo do Haikai Ipê motivará o nascimento de diversas agremiações por todo o país. Em 1992, inicia-se a circulação do jornal impresso do Grêmio – o *Caqui* – que acaba por se transformar em *site*, em 1996, o primeiro totalmente dedicado ao poema, “dando abrigo a todas as tendências do haikai brasileiro” (IURA, 2011, p. 21).

Os anos seguintes, a década de 1990 e os anos 2000, aplaudirão o talento da haicaísta Alice Ruiz, com sua obra *Desorientais* (1996)¹²⁸, uma das mais importantes do gênero em língua portuguesa. Assim como Kolody, Ruiz recebe seu nome de *haimei* pela mesma comunidade nipo-brasileira de Curitiba: *Yuuka*, significando “a imensa beleza da flor”.

Também são conhecidos: os “hai-quases” do baiano José Carlos Capinan, os “haicaipiras” do londrinense Domingos Pellegrini, os inúmeros *blogs* dedicados aos haicais, como o de Débora Novaes de Castro e o de Carlos Seabra, além de muitos outros haicaístas presentes no Grêmio Haikai Ipê, divulgados pelo *site Caqui*. Não deixemos de registrar aqui os tantos autores contemporâneos que, devido aos limites da pesquisa, não foram citados.

As rotas do haikai no Brasil, expostas aqui, entrecruzadas, interligadas, dialogam-se sem fim. E, no diálogo inconcluso, criam-se padrões. Padrões que geram tendências entre os que se aventuram pelas sendas do haikai. E conduzem não mais ao abrasileiramento do poema, mas à configuração do gênero discursivo haikai brasileiro.

¹²⁸ Biografia, obra e haicais da autora são tema da seção 4.2.3.

4.2.2 O Gênero Discursivo Haikai Brasileiro

*PERMANÊNCIA
Um amor sem fim
às vezes dura dois meses
ou nem tanto assim.
(Waldomiro Siqueira Jr.)¹²⁹*

Haikai no renga, haiku, haikai, haikú, haikai... tantas denominações para um gênero... mas se trata do mesmo gênero, mesmo tendo sido atravessado pelas histórias do povo japonês e dos povos ocidentais? Trata-se do mesmo gênero, dadas as inúmeras possibilidades estéticas incorporadas em também inúmeros tempos e espaços? É possível que, como gênero literário, seguindo perspectivas outras, o *haiku* ou haikai japonês se faça presente, desde tempos remotos, recebendo o nome de “poema de forma fixa”, como já apontamos no capítulo 3. O *haiku* poderá ter diferentes temáticas e diversos estilos em cada país de recepção do poema, adaptando-se ao seu contexto sociohistórico, de sorte que visualizaríamos um *haiku* nos Estados Unidos, um *haiku* na França, um *haiku* no Brasil. Nesse caso, não teríamos um haikai brasileiro, mas um haikai/*haiku* escrito no Brasil por brasileiros. Reiteramos que essa não é a perspectiva assumida nesta tese.

Seguindo a perspectiva bakhtiniana, defendemos a tese da presença de um haikai brasileiro, configurado pelo conceito de gêneros discursivos, denominado gênero discursivo haikai brasileiro – e mesmo nomeado e caracterizado, não se pretende definitivo nem totalizado. Para essa empresa, buscamos, primeiramente, os estudos que trazem à pauta a questão do haikai brasileiro e suas tendências, ainda sem a configuração de gênero do discurso – afinal, o que pesquisadores pensam a respeito do poema no/do Brasil? Em seguida, discutimos a qualidade “prosaica” na origem do haikai brasileiro. Por fim, configuramos o haikai brasileiro como gênero discursivo em suas três dimensões: i) os conteúdos temáticos do discurso; ii) a estrutura composicional; e iii) as marcas linguístico-enunciativas ou estilo do gênero. A respeito do contexto de produção do haikai brasileiro, acreditamos que já foi descrito pelas rotas exibidas na seção anterior.

¹²⁹ Extraído de Guttilla (2009, p. 183).

Passemos ao **primeiro ponto: a questão do haikai brasileiro na cena literária**. Para Bakhtin (2010a, p. 407)¹³⁰, a complexa unidade da cultura humana “precisa ser entendida e avaliada no nível do grande tempo”. A obra literária não deve ser estudada somente no tempo imediato, na sua atualidade, “não se pode fechá-la nessa época: sua plenitude só se revela no *grande tempo*” (2010a, p. 264)¹³¹. As duas citações servem para nos lembrar de que, no diálogo inconcluso, os sentidos do passado renovam-se no futuro. O gênero é a um só tempo antigo e novo, o mesmo e o outro, continuidade e ruptura.

Ao observarmos o haikai, em todo o seu “grande tempo” – neste capítulo, brevemente resumido – tanto os sentidos revelados e/ou esquecidos de suas raízes japonesas retornam, rememorados em outros e novos tempos e espaços, em diferentes cronotopos; não se trata mais do mesmo gênero que deixou o Japão. Aliás, a própria história do *haiku* é exemplar das mudanças ocorridas para a formação do gênero. O *haiku* do séc. XIX não era a mesma poesia *waka* do séc. VIII, nem era o divertido *haikai no renga* medieval, era outro gênero, mas conservando sentidos dos gêneros anteriores. Nas palavras de Padilha (2005, p. 91), “a criação artística atua transversalmente aos estilos de época, produzindo gêneros que (re)visitam outros gêneros estabilizados, popularizados [...]”. Tomam-se emprestadas características das formas composicionais, e também das formas arquitetônicas, dos conteúdos temáticos. Nas fronteiras dialógicas, os sentidos confrontam-se, acordam-se, lutam-se, polemizam-se, respondem-se.

Eis a razão pela qual nos posicionamos em favor do gênero discursivo “haikai brasileiro”. Pelas rotas já examinadas, observamos que o haikai chega às letras brasileiras pelo gênero *haiku*, nas mãos dos imigrantes japoneses, como pelo gênero *haiku* ocidentalizado: o *haiku* poundiano, o *haikai* francês, o *haikai* português, o *haikú* latino-americano. O haikai aporta no extenso território brasileiro, no século XX, em tempo-espaço distinto dos outros gêneros – outro cronotopo, outra concepção de homem -, e aqui concebe temas, estruturas e estilos variados, recebe autores e leitores diversos, com seus valores e avaliações, configurando-se em outro gênero, olhando para o passado e mirando o futuro,

¹³⁰ Texto “Metodologia das Ciências Humanas”, publicado primeiramente em 1974.

¹³¹ Texto “Os estudos literários hoje”, de 1970.

sempre inacabado, sempre dialógico. A esse respeito, Bakhtin tece sua consideração:

A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade [...] 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-se nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. (BAKHTIN, 2010, p. 366)¹³²

Dentro do cenário literário brasileiro, encontramos autores hajjins e pesquisadores de haicais que, por apenas nomearem o terceto, apontam a concepção de haikai existente no Brasil. Em nossa reduzida seleção para esta tese, identificamos quatro grandes grupos: o primeiro grupo refere-se àqueles que veem o haikai brasileiro como *haiku* em língua portuguesa – vemos o mesmo poema japonês, alterado somente pelo idioma diferente do original, como nas expressões “haikai adaptado à língua portuguesa” e “haikai escrito em português”, do Grêmio Haikai Ipê (CAQUI); “haikai em língua portuguesa”, de Nakaema (2011); “haikai no mundo de língua portuguesa”, de Franchetti (2011); e “haikai na cena literária brasileira”, de Ferreira (2006).

O segundo grupo concebe o poema como “haikai no Brasil” – não se trata mais mesmo *haiku*, os autores consideram as diversas vertentes que o haikai assume nas letras brasileiras; assim se posicionam Franchetti (1990, 2008)¹³³, Chaga (1995), Goga (1988), Nascimento (2008) e Felicíssimo (2009). O terceiro grupo credita a existência do abasileiramento do haikai, como no termo “haikai à brasileira ou abasileirado” – Guttilla (2009); ou a existência de um “haikai brasileiro” em oposição a “haikai japonês” ou “haikai tradicional”, porém ainda confrontando/comparando o tradicional com o novo/diferente, como em Hirashima (2007), Savioli (2008), Posselt (2011) e Nakaema (2011). No quarto e último grupo,

¹³² Texto “Os estudos literários hoje”, de 1970.

¹³³ Deixemos registrado aqui o fato curioso de o mesmo Franchetti apresentar posições diferentes em relação ao haikai. Além das duas posições citadas, identificamos um terceiro posicionamento, ao apontar, no artigo de 2008, as vertentes do “haikai brasileiro” (encontra-se a seguir).

encontram-se aqueles que postulam um “*haikú brasileiro*” – Senegal (1993) – ou um “haikai brasileiro” – Baldo (2006) e Souza (2010)¹³⁴.

No caso de Souza (2010), registramos o estudo de marcas específicas do haikai brasileiro, como a vocalidade, musicalidade e oralidade. Em seu artigo, encontramos, pela primeira vez, os termos *haiku* e haikai diferenciados: *haiku* para haikai japonês e haikai designando haikai brasileiro. O longo excerto, que ora inserimos, é representativo de sua posição em favor do haikai brasileiro, em contraposição – ou contrapalavra – ao *haiku* ou haikai japonês:

Em um (bom) haikai brasileiro, que não pode ser tradução literal empobrecida e burocrática do haiku japonês, as diferentes linguagens se iluminam reciprocamente num diálogo entre poesia e música, palavra e sonoridades. Poesia dialógico-barroca. Contraponto rítmico-musical, que resulta numa síntese-simbiose entre palavra, sons e ritmos, combinação por vezes meio dissonante (como acordes da bossanova), que aprofunda o significado da fala poética e atíça ritmos e sons internos.

Este haikai, guardando as especificidades do haiku do qual foi gerado (e muitas vezes ameaçado de excomunhão), quais sejam as do despojamento, naturalidade, simplicidade, inova, dá um salto qualitativo, ganha em eroticidade, musicalidade, sonoridade, ritmo, alegria, ironia, crítica. (SOUZA, 2010, p. 58)

Souza (2010) desmistifica o caráter de inferioridade – talvez, de “mau-caráter” – do haikai brasileiro que não acompanha as regras específicas do haikai japonês ou tradicional, sobretudo em relação à presença do eu-lírico, da crítica e da sátira. Justamente por não estar imbuído, muitas vezes, pelo ideal zen, pelos termos de estação, pelo *kireji* – palavra de corte, pelo *satori* – a súbita iluminação, pelo *haimi* – percepção do abstrato, o haikai brasileiro figura como intruso ou marginal a um “bom” haikai clássico.

Algumas obras auxiliam na disseminação dessa ideia; por exemplo, o *site Caqui* contém uma página denominada “Os dez mandamentos do haikai”¹³⁵, em que se caracteriza um haikai “na forma tradicional”, como afirmou Goga, o fundador do Grêmio Haikai Ipê (HANDA, 2011). Ao lermos os mandamentos, uma vez que a página não se refere ao “tipo/estilo” de haikai que propaga, temos a clara

¹³⁴ Sobre a expressão “haikai brasileiro”, deixemos registrado aqui que encontramos referência à pesquisa de Palle Kromann intitulado *Den brasilianske haikai*, na edição 72 da revista *RIDS – Romansk Instituts duplikerede smaskrifter*, do *Institut for Engelsk, Germansk og Romansk*, da Universidade de Copenhague – Dinamarca (1980, p. 3-24). Não tivemos acesso ao artigo, publicado somente em meio impresso.

¹³⁵ Disponível em: <<http://www.kakinet.com/caqui/dezmand.shtml>>. Acesso em abr. 2012.

impressão de que aquilo que não corresponder às regras ali estabelecidas não se configura como haikai. Em tempos de *internet*, regras e mais regras, por vezes contraditórias, avolumam-se em *blogs* e *sites*. Destacamos o caso do poema “*senryû*” – exposto na seção 4.1.1, discutido no *site Recanto das Letras* e no *blog Sopa de Poesia*¹³⁶. Ao invés de proclamarem a criatividade e a originalidade do haikai brasileiro, com estudos sérios e coerentes, como o de Souza (2010), as páginas assinalam que certos haicais de alguns autores, entre eles Paulo Leminski, Millôr Fernandes e Helena Kolody, não deveriam ser considerados haicais, por tratarem de questões “mundanas”, “tipicamente humanas”, “humorísticas”¹³⁷; tais poemas deveriam ser denominados *senryû*:

No Brasil e no mundo, muitos escritores não diferenciam o haikai do *senryû*, o que costuma confundir muitos dos que ainda não conhecem ambos os gêneros. Paulo Leminski, Helena Kolody e Millôr Fernandes que costumam/costumavam publicar *senryû* utilizando o “rótulo” de haikai. Mas é bom diferenciar estes estilos, não só por didatismo, mas para que possamos nos aprofundar no espírito que percorre cada um.¹³⁸

Avaliamos que Leminski, especialista da língua e da cultura japonesas, tradutor de Bashô no Brasil, deveria saber que estava renovando, dialógica e bakhtinianamente, o gênero *haiku*. Não há registro do autor em que se encontre qualquer observação sobre o *senryû* nesse sentido. Acrescente-se a esse caso a nota de Morton (2008, p. 39), ao considerar que o *senryû* não é tido “em alta estima” como as formas *tanka* e haikai, e o que temos é um quadro de “excomunhão” – aproveitando-nos da expressão de Souza (2010) – de inúmeros haicais brasileiros. Na assunção da perspectiva bakhtiniana, é possível que muitos haicais brasileiros dialoguem com o cômico e satírico *senryû*, inclusive com seu antecessor *haikai no renga*, divertido, brincalhão, mundano, popular. As ilustrações de Millôr não seriam respostas dialógicas a *haiga* - o desenho do *haiku*? Nas palavras de Souza:

¹³⁶ *Site Recanto das Letras*: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/3593068>>; e o *blog Sopa de Poesia*: <<http://sopadepoesia.blogspot.com.br/2009/07/senryu.html>>. Acesso em abr. 2012.

¹³⁷ Palavras das páginas citadas anteriormente.

¹³⁸ Extraído do *site Recanto das Letras*: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/3593068>>. Acesso em abr. 2012.

No haiku e no haikai, múltiplas linguagens, por vezes tidas como irreduzíveis umas às outras, passam a dialogar entre si, e a poesia se transforma num fecundo espaço de convergência de multilinguagens que se atritam e se contaminam em novos e insólitos percursos de sentido. No haikai brasileiro, principalmente com Leminski, mas também com Millôr, Capinan, Glauco Mattoso e outros, não há erudito e popular, melhor ou pior, baixo e alto, mas uma busca pela totalidade, carregando, carreando e absorvendo a um só tempo fragmentos de sentido contraponteados com a pintura, fotografia, escultura, música (musicalidade), oralidade, num resgate tradutório-paródico das perdidas imagens ideogramáticas do haiku japonês. (SOUZA, 2010, p. 58)

Entretanto, a “excomunhão” não cessa, sobretudo na mídia eletrônica. Chega-se ao ponto de julgar “errados” certos haicais que não se moldam aos padrões escolhidos, como faz Posselt (2011, p. 04)¹³⁹, ao defender o seu “haikai”. A seguir, exemplos de haikai “certo” e haikai “errado” – o erro é marcado em negrito: empregam-se os verbos no gerúndio, considerado negativo para o haikai:

a pipa se **elevando**
sobre cabeças e risos
pai **rindo** do filho
ERRADO

a pipa se eleva
sobre cabeças e risos
um filho e seu pai
CERTO

É possível que poema “erre”? Quanto ao gerúndio, haicaístas como Paulo Leminski, Alice Ruiz, Oldegar Vieira empregam o “famigerado” – eles estariam também errados (negrito nosso)?¹⁴⁰

ouvindo Quintana
minha alma
assobia e chupa cana
(Alice Ruiz)

UM CALANGO
Farfalar de folhas
secas. Rápido, um calango
riscando o silêncio.
(Oldegar Vieira)

Soprando esse bambu
Só tiro
O que lhe deu o vento.
(Paulo Leminski)

Ademais, se houvesse somente uma forma, uma temática e um estilo de escrever haikai brasileiro, não teríamos estas linhas do haicaísta colombiano Humberto Senegal (1993, p. xix): “o cosmopolitismo cultural do Brasil, e a numerosa quantidade de japoneses aqui residentes, são, entre alguns outros,

¹³⁹ Disponível em: <<http://www.sitedeliteratura.com/Teoria/haikai3.htm>>. Acesso em abr. 2012.

¹⁴⁰ Haicais extraídos de Guttilla (2009), respectivamente p. 37, p. 143 e p. 161.

fatores importantes na história do haikai brasileiro”¹⁴¹. Não teríamos, inclusive, estudos sobre as tendências ou correntes do haikai no/do Brasil. O próprio Goga (1988), por exemplo, distinguiu três grandes correntes de opinião sobre o haikai entre os brasileiros: i) os defensores do conteúdo do haikai – o espírito zen-budista e suas características: concisão, condensação, intuição e emoção; ii) os defensores da “forma” – sobretudo, a guilhermina; e iii) os admiradores do *kigo* – que dão importância aos termos relacionados às estações do ano. Portanto, acreditamos que o autor considere a existência de haicais diferentes da “forma tradicional”, haicais outros que o *haiku*.

Franchetti (1990) também reconhece três tendências em relação ao haikai, um pouco diferentes das correntes de Goga: i) o haikai guilhermino, jus ao trabalho de inovação de Guilherme de Almeida, de exigência métrica, acrescida de rimas e títulos; ii) os seguidores de Nempuku Sato, de aclimação do *kigo* no Brasil, mantendo o espírito tradicional do poema, ou seja, os conteúdos do *haiku* ou haikai japonês; iii) o trabalho de haicaístas como Paulo Leminski – alargamento das possibilidades estéticas, sem tanta importância à métrica e ao *kigo*. Em outro trabalho, Franchetti (2008, s/p.) escreve:

No momento, no Brasil, coexistem e estão ativas **as várias vertentes do haikai brasileiro**: a tradicionalista, a de inspiração zen, a filiada a Guilherme de Almeida, a epigramática e a de matriz concretista. O que parece novo é o sincretismo que se opera entre elas (com exceção da vertente guilhermina, que pouco dialoga com as demais), ganhando mais peso a incorporação dos princípios e práticas do haikai tradicional, entendido antes como atividade, como aprendizado de uma determinada forma de olhar para o mundo e utilizar a linguagem, do que como técnica de composição ou forma fixa exótica. (negrito nosso)

Correntes, tendências, vertentes... umas tendendo à construção composicional, outras aos conteúdos temáticos, outras ainda às marcas linguístico-enunciativas, mas todas desenhando, mesmo que timidamente, um haikai brasileiro. O que dizer, por exemplo, dos haicais na literatura infantil – haicais infantis? – da escritora Ângela Leite de Souza (1996)? Uma nova corrente para um novo público? Leiamos dois desses haicais:

¹⁴¹ Texto original espanhol: “el cosmopolitismo cultural de Brasil, y el cuantioso número de japoneses aquí residentes, son, entre alguns otros, factores importantes en la historia del haikú brasileño”.

À toa, à toa
joaninha abre a capa
de bolinha e voa.
(Ângela Leite de Souza)

O galo lelé
canta noite e dia. Pirou
O despertador.
(Ângela Leite de Souza)¹⁴²

E o que dizer da “nova” linha milloriana, que une haicais epigramáticos com ilustrações? Exemplifiquemos com um dos haicais de Custódio:



Sempre aberto a novas e renovadas vertentes, uma vez que a palavra responde ao passado e se projeta ao futuro, sem cessar, o haicai brasileiro se faz presente.

Avancemos para o **segundo ponto: a qualidade “prosaica” na origem do haicai brasileiro**, atribuição dada a partir da interpretação dos estudos de Padilha (2005), Franchetti (2008) e Tezza (2006a, 2006b). Segundo este último (2006b), o grau de centralização ou descentralização da linguagem não ocorre a-historicamente, havendo tempos linguisticamente centralizadores e tempos descentralizadores – do mais poético ao mais prosaico -, ou, nas palavras bakhtinianas, forças centrípetas e forças centrífugas. Retomando a arquitetônica bakhtiniana, “a questão é que vivemos num tempo prosaico” (TEZZA, 2006b, p. 206). O autor ratifica o prosaísmo porque hoje, mais que outros tempos, temos consciência e tentamos valorizar as linguagens alheias.

Para o autor, o movimento modernista brasileiro foi prosaico: “um prosaísmo, aliás, que, até o advento dos poetas concretos, e agora, depois deles, continua sendo uma espécie de renitente marca registrada da poesia brasileira” (2006b, p. 206). Que prosaísmo seria esse? Tezza (2006b, p. 207) argumenta que o

¹⁴² Extraídos de Souza (1996, p. 04; p. 17).

¹⁴³ Extraído do site <www.custodio.net>. Acesso em abr. 2012.

modernismo brasileiro estabeleceu-se entre “o que se chama genericamente de ‘rigor formal’ e o que se chama também genericamente de ‘emotividade’, ‘afetividade’, mas que pode se traduzir também como ‘prosaísmo’”. Mais que uma questão de escolas literárias, tratou-se de uma tensão própria do tempo e da época. Campos (1977, p. 29) aponta que, em razão dos poemas-comprimidos e da devoração antropofágica de Oswald de Andrade e da poesia polifônica de Mário de Andrade, os limites entre poesia e prosa são abolidos “de um modo tão desnorteante”. Nas palavras de Padilha (2005, p. 43):

É difícil pensarmos, então, numa distinção demasiado marcada entre poesia e prosa, quando vislumbramos, por exemplo, a produção dos poetas da primeira fase do movimento modernista no Brasil. Trata-se, aqui, da mescla prosa-poesia, da interferência dos gêneros, de uma lírica prosaica a que Bakhtin se referiu, e de uma lírica que era plena resposta ativa à outra, estabelecida, centralizada, unificadora, oficial – a parnasiana.

É importante frisar que o haikai japonês ocidentalizado aproximou-se de nossos poetas brasileiros no momento de efervescência cultural, como a Semana de 22, e de vontade de fixação de uma nova língua, com a liberdade do verso brasileiro. De acordo com Franchetti (2008), no prefácio do livro *Pau Brasil*, de Oswald de Andrade, Paulo Prado insere um haikai (não exatamente um haikai, como assinala Franchetti), como sinal de ruptura com os modelos europeus de poética:

O haikai japonês aparece, então, como ideal de coloquialidade, de registro direto da sensação e do sentimento e como forma adequada ao tempo rápido do presente. E também como modelo literário não-europeu para o projeto nacionalista brasileiro, que visava, nas suas palavras, “romper os laços que nos amarram desde o nascimento à velha Europa, decadente e esgotada”. (FRANCHETTI, 2008, s/p)

Romper com uma autoridade poética instaurada há séculos – a velha Europa – por meio de um exemplo de gênero poético vindo do Oriente e assimilado pelos vanguardistas europeus. Um gênero que prevê, em sua essência espiritual de contemplação, a não autoridade do poeta: quanto menos “eu”, menos centralizador, mais próximo do haikai japonês. Eis, com mesurada metáfora, a qualidade prosaica surgindo como incentivo/motivo para a divulgação do *haiku* em solo brasileiro, como contrapalavra e renovação, sendo força centrífuga, com vistas ao moderno.

Podemos ir além: Tezza (2006a, 2006b) defende que a marca definidora de nossa poética é justamente o traço prosaico, como mencionamos. Traço encontrado nos primeiros modernistas, por exemplo. O *haiku*, em solo brasileiro, aclimatizou-se, abasileirou-se; aqui, a grande tendência do haikai – a terceira tendência descrita por Franchetti (1990) – é a liberdade: das formas rígidas, dos temas, do estilo; liberdade estética na qual podemos identificar a força centrífuga em relação ao haikai tradicional, força centrípeta, uma vez que entendemos, como Tezza (2006b, p. 214), que “a escolha de marcas composicionais mais rígidas coloca o poeta na linha de outros reencontros”. Desse modo, o traço prosaico surge mais uma vez no momento em que se estabelece o gênero haikai brasileiro. Tomemos como exemplo dessa discussão o haikai humorístico de Carlos Seabra¹⁴⁴:

haikai sem kigô
é de quem bebe saquê
e pisa na fulô
(Carlos Seabra)

O haikai brasileiro caracteriza-se por ser resposta “não-oficial”: na sua origem, nas primeiras décadas do séc. XX, é resposta aos modelos fixos europeus e à poética parnasiana, oficial; em relação ao *haiku* dos mestres *haijin* e dos imigrantes japoneses, é resposta divertida e espontânea; especificamente, a terceira tendência exposta por Franchetti (1990) é resposta também ao modelo guilhermino, de métrica rígida. Entre tempos centralizadores e descentralizadores, evidenciamos a qualidade prosaica na origem, e por que não no desenvolvimento, do haikai brasileiro.

Poderíamos discutir também aqui a questão da autoridade poética e seu intento “monológico”. Revisando o exposto no capítulo 3, na seção 3.2.2, Tezza (2006b, p. 215) assinala que “para Bakhtin, o poético é a expressão completa de um olhar sobre o mundo que chama a si a responsabilidade total de suas palavras”. Com o haikai brasileiro não é diferente. Em sua maioria, os poemas celebram a autoridade de seus poetas, instaurando uma voz dominante, única – os haicais

¹⁴⁴ Extraído do *blog* pessoal de Carlos Seabra: <<http://cseabra.wordpress.com/haicais/>>. Acesso em abr. 2012.

apresentados até então são prova disso. No entanto, ainda que o poema seja fechado, centralizado, e que todos os elementos presentes sejam empregados a serviço da voz do poeta haicaísta, observamos, em alguns haicais, assim como Padilha (2005) com os sonetos, traços que remetem à estratificação linguística, à descentralização da linguagem, ao plurilinguismo. Leiamos o haikai de Gil Nunesmaia¹⁴⁵:

O CULPADO
O vento rompeu
A roupinha que secava
- Viu, mamãe, quem rasga?

O haikai se estabelece como enunciado dialógico também em sua forma composicional, ao inserir o discurso do outro diretamente, com o uso do travessão e da fala de uma personagem; acreditamos, a partir de nossa interpretação, que a mãe da criança que fala ao poema culpava-a pela roupa rasgada no varal. É possível que a criança tenha lhe dito sobre sua inocência, não convencendo a mãe. O verdadeiro culpado, porém, aparece: é o vento; a criança mostra à mãe sua inocência, na frase em que aparece também sua crítica pelo desacreditar da mãe: “- Viu, mamãe, quem rasga?”. O haikai estabelece a relação dialógica com os elos anteriores, com os enunciados já-ditos, mas também com os elos posteriores, com o interlocutor construindo respostas à história. A inserção do discurso do outro no poema constitui-se como traço descentralizador, outra voz apresenta-se, além da do poeta: voz estratificada da criança.

O haikai exposto anteriormente, de Carlos Seabra, também pode ser exemplo de variação linguística, pela palavra “fulô” do último verso. A flor de Seabra é popular, dialetal, correspondeu primeiramente à raça negra, raça escrava, uma das raças que formaram o povo brasileiro. O haikai do poeta é um haikai sem *kigo*, sem termo da estação, tão caro ao haikai japonês, pertence a quem bebe saquê e pisa na “fulô”; podemos ler como crítica a quem não dá valor à natureza, simbolizada pela flor, ou ler como mistura “*haiku* + Brasil”: o nosso haikai não segue uma das regras mais importantes do *haiku* – o *kigo* – mas bebe da cultura do outro e “pisa” em sua própria cultura, a “fulô”; o verbo pisar pode significar “não dar valor”, mas

¹⁴⁵ Extraído de Felicíssimo (2009, p. 08).

também pode significar fundamentar, sedimentar, ou mesmo “ter um pé em” – e aí a leitura justifica a mistura mencionada, a mistura do haikai brasileiro.

Prossigamos para o **terceiro e último ponto: a configuração do gênero discursivo haikai brasileiro**. Como apresentamos no capítulo anterior, na seção 3.3.1, Bakhtin propôs três dimensões para os gêneros do discurso: os temas ou conteúdos temáticos, a forma ou estrutura composicional e as marcas linguístico-enunciativas ou estilo. Para tanto, consideremos a classificação empreendida por Franchetti (1990) acerca das três tendências do haikai brasileiro: a corrente de Sato, a corrente guilhermina e a corrente livre, de propagação leminskiana, classificação escolhida pelos acadêmicos-estagiários para a proposta de trabalho com os haicais brasileiros na sala de aula do EM.

O haikai brasileiro insere-se na esfera artístico-literária. Nela, observa-se uma ideologia, uma postura do artista diante da realidade e das aspirações humanas. Pertencendo à forma arquitetônica lírica, o autor do haikai assume a perspectiva de uma única voz, de voz centralizadora – não sendo regra absoluta, conforme o exposto há pouco. Ao ouvinte do poema lírico também pressupõe uma postura, como indicam Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 17)¹⁴⁶:

Uma forma especialmente sensível à posição do ouvinte é a lírica. A condição subjacente para a entoação lírica é a absoluta certeza da simpatia do ouvinte. Qualquer dúvida a esse respeito que se insinuasse na situação lírica, o estilo do lírico mudaria drasticamente.

Adaptando-se ao gênero escolhido, nesse caso o haikai brasileiro, o poeta, em sua singularidade, seus conhecimentos, sua atitude valorativa, concebe sentidos para seu poema, cujos conteúdos definem o tema de seu haikai. Ordenando e sustentando os conteúdos temáticos, está a forma composicional, selecionada pelo poeta, o qual pode inová-la, atualizá-la, recriá-la. A estrutura do poema é a que mais chama à atenção, por seu desenho em versos e estrofes, como expõe Padilha (2005, p. 64-65):

Se pensarmos em gêneros poéticos, nos enunciados a que denominamos modernamente poemas, a primeira visão que salta à mente é de linhas num papel, ou meias linhas agrupadas, e com espaços entre estes agrupamentos. Este “esqueleto” é a primeira imagem, uma imagem que se prende absolutamente à forma de um

¹⁴⁶ Texto “Discurso na vida e discurso na arte”, de 1926.

enunciado, à disposição gráfica diferenciada de palavras no papel. Partindo de manifestações mais populares, como o soneto, e chegando até às experiências mais radicais, modernas ou pós-modernas, que rompem os limites das possibilidades gráfico-sonoro-visuais, em nosso imaginário, no senso comum, um poema estará fatalmente associado a uma forma e talvez seja lembrado e reconhecido por ela, a qual poderá ter sido batizada ou não, ao longo da história dos estudos literários.

O haikai ocidentalizado, em sua composição de 3 versos de 5-7-5 sílabas, é o que salta aos olhos do leitor. Nos haicais brasileiros, é frequente o não uso da métrica 5-7-5, mas a construção tripartite é unânime entre os haicaístas. E, unidos aos temas e à estrutura do haikai, figuram-se as marcas linguístico-enunciativas, selecionadas pelo poeta, adequando-as ao gênero poético. Ao mesmo tempo individual e coletivo, o estilo do gênero pode ser confundido com o estilo do autor, sobretudo nos gêneros literários. No caso do haikai brasileiro, procuramos, nesta seção, esboçar as marcas próprias do poema, deixando para a seção seguinte os estilos individuais de Leminski, Ruiz e Kolody.

Iniciemos a configuração do gênero discursivo haikai brasileiro para a **primeira tendência – os seguidores de Sato**. A partir do ponto de vista dos poetas ligados ao Grêmio Haikai Ipê, o haikai é a poesia da natureza, “nasce de uma cena ou objeto natural”¹⁴⁷. O homem não é considerado centro do universo, mas parte integrante e integradora da natureza, mencionada no haikai por palavras e expressões que remetem ao termo da estação ou *kigo*. Sem o *kigo*, não há haikai, segundo essa tendência: “signos de um mundo em constante mutação, os kigos se sucedem ao longo do ciclo anual, representando a própria imagem da transitoriedade”¹⁴⁸. Eis alguns deles, apropriados ao nosso clima brasileiro: os kigos de primavera: ipê amarelo, sabiá, finados, borboleta, flores; kigos de verão: chuva de verão, carnaval, cigarra, aguaceiro, praia; kigos de outono: flor-de-maio, frio leve, Dia das Mães, *Corpus Christi*, Dia do Trabalho, cerração; e kigos de inverno: festa junina, ipê roxo, fogueira.

Para essa corrente, o haikai caracteriza-se por conter palavras concretas referindo-se a algo abstrato, aludindo à temporalidade, ao provisório. O conteúdo relaciona-se, portanto, com a transitoriedade da vida. Exprime um

¹⁴⁷ Extraído da página: <<http://www.kakinet.com/caqui/nyumon30.htm>>. Acesso em abr. 2012.

¹⁴⁸ Extraído da página: <<http://www.kakinet.com/caqui/nyumon30.htm>>. Acesso em abr. 2012.

momento presente, como a fotografia, cuja objetividade deixa pouco espaço para o “eu”, renunciando-se ao ego, como apregoa a contemplação zen-budista:

O subjetivismo e sua derivação, o sentimentalismo, são praticamente condenados, junto com qualquer traço de intelectualismo. Os sentimentos humanos, quer sejam os do autor ou não, são expressos com parcimônia, sempre submetidos à sensação física que os gerou, e aparecem puros, livres de elaboração racional e conceituação intelectual.¹⁴⁹

Dessa maneira, os temas naturais dos haicais tendem a respeitar a simplicidade, evitando qualquer raciocínio, captando o instante a um só tempo eterno e transitório, como no haikai de Masuda Goga¹⁵⁰:

Despontando o sol...
pisca-pisca dos orvalhos
no mar de capins.

Nesse haikai, além do registro da efemeridade da natureza, presenciamos a forma composicional exigida pelo Grêmio em questão. Para os poetas dessa orientação, o haikai firma-se em 3 versos de 5-7-5 sílabas, sem necessidade de rima ou título. Sendo um exercício de concisão e de sobriedade, é possível aceitar um número aproximado a 17 sílabas, para mais ou para menos; porém, “se as 17 sílabas do haikai não são suficientes para a sua expressão, não tenha medo de assumir: ‘eu não escrevo haikai’”¹⁵¹.

Em relação às marcas linguístico-enunciativas do haikai brasileiro para a primeira tendência, a principal marca é o termo de estação ou *kigo*, uma vez que se estabelece a integração homem-natureza. Consequência dessa integração é outra marca fundamental: o ocultamento do “eu” – o autor tende a não falar de si, mas da brevidade da vida nos eventos singulares e cotidianos. As palavras escolhidas geralmente são de fácil compreensão e refletem também o comum, o natural, o particular. Nos poemas, não há artifícios estilísticos, como figuras de linguagem de qualquer tipo: semânticas ou sintáticas. Percebe-se ainda a ausência de aforismos, moralismos, sentimentalismos, nem expressões piegas e de causalidade. O tempo verbal mais utilizado é o presente do indicativo, ratificando o

¹⁴⁹ Extraído da página: <<http://www.kakinet.com/caqui/nyumon30.htm>>. Acesso em abr. 2012.

¹⁵⁰ Extraído de Saito, Goga e Handa (1990, p. 59).

¹⁵¹ Extraído da página: <<http://www.kakinet.com/caqui/nyumon20.htm>>. Acesso em abr. 2012.

tema do “agora” e do “momentâneo”. Sem afirmar nem negar tampouco explicar, as marcas linguístico-enunciativas dos haicais brasileiros dessa vertente levam ao “sugerir”, apostando na complementação do leitor.

Avancemos para a **segunda tendência – a corrente guilhermina**.

Diferentemente da primeira tendência, Guilherme de Almeida e seus seguidores não evitam o raciocínio; pelo contrário, os haicais podem até tematizar o espaço natural, porém, sem a presença marcante do *kigo* nem a busca da integração homem-natureza. Os conteúdos temáticos estão relacionados à brevidade, ao instante, mas aqui o poeta preocupa-se mais com a arte da concisão das sílabas e das rimas, em um quase labor parnasiano. Os haicais seguem o modelo guilhermino, exposto neste capítulo, na seção 4.2.1: possuem título, contêm as 17 sílabas, distribuídas nos três versos 5-7-5, com rimas externas e internas. Os haicais de Guilherme de Almeida, Waldomiro Siqueira Jr. e Cyro Armando Catta Preta, presentes no capítulo, exemplificam o modelo. Além desses, observemos um haicai do cearense Adriano Spinola¹⁵² (os negritos mostram as rimas):

TRISTEZA
Uma árvore **torta**.
Uma **ave** cantando **grave**.
A tarde já **morta**.

As marcas linguístico-enunciativas lembram a brevidade e a concisão: o tempo verbal do presente do indicativo é uma constante, assim como a ausência do “eu”, mas não são regras absolutas; o léxico, muitas vezes, não é de fácil compreensão, uma vez que as palavras são laboradas para se combinarem, em rima e ritmo. Figuras de linguagem aparecem no auxílio ao poeta e à imagem que quer alcançar. Muito mais descrições que sugestões, o estilo dos haicais brasileiros dessa tendência coincide com rigor formal e tema breve e conciso. Além dos haicaístas já citados, são exemplos da corrente guilhermina: Delores Pires, Eduardo Martins, Eno Wanke, Osório Dutra, Paulo Lopes da Silva, Roque da Silva Ferreira, entre outros. O haicai é trabalho, lapidação, garimpo, como demonstra Guilherme de Almeida¹⁵³:

¹⁵² Extraído de Saito, Goga e Handa (1990, p. 16).

¹⁵³ Extraído de Almeida (2001, p. 94).

O HAIKAI

Lava, escorre, agita
a areia. E enfim, na bateia,
fica uma pepita.

Por fim, chegamos à **terceira tendência – a vertente livre**. Seus haicais podem se referir tanto à brevidade da vida, aos instantes, como a dura permanência das coisas. O “eu” surge, com sua comicidade alegre ou com seu humor mordaz e crítica ferina, sua sensualidade romântica ou seu erotismo cálido; os temas variam como variam seus autores, como varia a vida. Os haicais brasileiros dessa tendência caracterizam-se pela variedade de temas e pela liberdade composicional: os três versos permanecem, mas são opcionais o título e as 17 sílabas divididas em 5-7-5 – cabem ao estilo de cada autor. Distante do *kigo* e das regras formais, como determinar esta vertente? Justamente pela indeterminação, pela inconstância, pela instabilidade; dessa maneira, sendo força centrífuga às duas outras correntes, de força centrípeta. Leiamos alguns dos haicais “livres”:

LAR

espaço que separa
o volkswagen
da televisão
(José Paulo Paes)¹⁵⁴

corpos suados cansados
travam batalhas
doce guerra do amor
(Regina Pessoa)¹⁵⁶

No trânsito lento
tento entrar na transversal
Engarrafamento.
(Glauco Mattoso)¹⁵⁵

Tempos kamikases
As bombas de Oklahoma
são karmas de Nagasaky
(José Carlos Capinan)¹⁵⁷

No primeiro haicai, de José Paulo Paes, testemunhamos a crítica bem-humorada ao mundo consumista e desagregador. Empregando título, o poema é construído sem verbos, como um epigrama. No segundo haicai, Glauco Mattoso revela comicamente o lado trágico do trânsito das grandes cidades, sobretudo São Paulo, sua cidade. O “eu” do poema é agitado, sem paciência, quase paranoico, muito distante da natureza dos haicais da primeira tendência. O terceiro haicai, da luso-brasileira Regina Pessoa, é representativo dos temas erótico-sensuais que

¹⁵⁴ Extraído de Guttilla (2009, p. 110).

¹⁵⁵ Extraído de Mattoso (1993), citado no site: <<http://www.astormentas.com>>. Acesso em abr. 2012.

¹⁵⁶ Extraído do site: <<http://www.recantodasletras.com.br/haikais>>. Acesso em abr. 2012.

¹⁵⁷ Extraído de Felicíssimo (2009, p. 10).

atualmente circulam pelas vias internéticas. O último haikai, do baiano José Carlos Capinan, revela a um só tempo crítica e reflexão sobre as ruínas deixadas pelas guerras, duas retratadas pelo poeta: a Segunda Guerra Mundial e a guerra ao terrorismo nos Estados Unidos – receber exatamente o que se ofereceu.

Os três últimos haicais apresentam o tempo verbal presente do indicativo (no haikai de Mattoso temos uma perífrase no presente), o que, se não se constitui regra, é um padrão percebido. As metáforas são comuns, os sinais de pontuação vão e vêm. As ilustrações podem complementar os poemas, como em Millôr Fernandes e Custódio. Os epigramas também aparecem em autores contemporâneos, reavivando a linha concretista. À terceira tendência pertence um grande grupo de poetas, corrente que não só liberta temas e formas, mas liberta o estilo, as marcas linguístico-enunciativas do gênero.

As três tendências apresentadas levam-nos a questionar: uma delas configuraria como haikai brasileiro e as outras não? É possível que se acredite que os haicais da terceira tendência sejam “mais” brasileiros, enquanto que os haicais da primeira vertente sejam haikus elaborados no Brasil. Ou que os haicais guilherminos, uma vez regrados pelo poeta brasileiro, sejam genuinamente nossos. Em outras perspectivas literárias, isso pode acontecer. No entanto, na assunção da perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso e da perspectiva filosófico-linguística do Círculo de Bakhtin, reiteramos nossa posição em favor do gênero discursivo haikai brasileiro nas suas três grandes tendências, em razão de haver, além de outro espaço-tempo - outro cronotopo -, como já justificamos anteriormente, diferentes faces nascidas na alteridade do cosmopolitismo cultural brasileiro: conteúdos temáticos que evocam tanto a efemeridade da vida e das coisas como o mundano e o profano; formas composicionais fixas e rígidas, mas também provindas da musicalidade da trova popular e de suas redondilhas maior e menor; marcas linguístico-enunciativas fluidas, com estilo caracterizado por palavras às vezes simples, outras vezes refinadas; por kigos essencialmente da fauna, flora e cultura brasileiras; pela ausência de rebuscamento e pela presença do presente – um verbo padrão para o poema do instante; pelo “eu” que aparece para agir e que desaparece para contemplar; por ser breve – o que não pressupõe trabalho tosco – e, sobretudo, por ser acessível a todos – de autores consagrados a postadores internéticos. O haikai brasileiro é sentido, é diálogo, responde e é resposta.

Para encerrarmos a seção, apresentamos a letra da música “Haicai Baião”, de autoria de Renato Motha. Trata-se de uma canção constituída por três haicais:

HAICAI BAIÃO

Fecha o tempo no sertão
É chuva vindo
Um haicai, um clarão

Trovão e tambor
No céu, no roçado zabumbam
O santo baxô

Manhã de água e cor
Até do outro lado do mundo
O chão fulorô

O título alude à música folclórica brasileira “Cai, cai balão”, frequente nas festas juninas. No primeiro terceto, o trocadilho entre “um haicai” e “um raio cai” – o clarão correspondendo tanto ao raio quanto ao haicai, a “súbita iluminação”. No segundo terceto, o “santo baxô” pode se referir tanto a São Pedro, que desce com sua chuva, ou a Bashô, o santo do haicai. No terceiro e último terceto, até do outro lado do mundo, no Brasil, o chão floresce, devido aos haicais, mas também devido à chuva tão esperada que cai no sertão. Bem vinda a chuva do sertão, bem vindo o nosso haicai brasileiro.

4.2.3 O Haicai Brasileiro no Paraná: Leminski, Kolody e Ruiz

*Pra que cara feia?
Na vida
Ninguém paga meia.
(Paulo Leminski)¹⁵⁸*

Mesmo não figurando entre os estados de maior produção e publicação cultural do país, como São Paulo e Rio de Janeiro, o estado do Paraná é valioso para quem estuda haicais, por ter sido e continuar sendo o espaço de grande produção e publicação de haicais brasileiros. Espaço esse conquistado, principalmente, pela presença marcante de Paulo Leminski no cenário literário brasileiro. Mas também espaço para onde vieram os imigrantes japoneses no início do séc. XX, principalmente à terra vermelha do norte do estado, e onde seus descendentes cultivam o haicai, junto às agremiações e alianças culturais.

Além de Leminski, o grande divulgador de haicai no Brasil, presenciamos no estado do Paraná as figuras de Helena Kolody e Alice Ruiz, em

¹⁵⁸ Extraído de Leminski (2006, p. 95).

Curitiba, as mais famosas haicaístas mulheres; também na capital, encontramos o Grêmio Haicai Manacá, que promove oficinas e palestras de/sobre haicais, sob a coordenação dos haicaístas José Marins, Ignácio Dotto Neto e Sérgio Francisco Pichorim, com o apoio da Divisão Cultural da Biblioteca Pública do Paraná; ainda em Curitiba, sobressaem-se os nomes dos haicaístas Eno Wanke, Leonardo Henke, Leopoldo Scherner e do catarinense Delores Pires que vive e publica na cidade¹⁵⁹.

Em Londrina, destacam-se os “haicaipiras” do cronista e romancista Domingos Pellegrini (um exemplo é a epígrafe da introdução desta tese) e o trabalho realizado na Aliança Cultural Brasil-Japão, com grande acervo de haicais escritos pelos imigrantes japoneses e seus descendentes. Em Foz de Iguaçu, a referência a haicais deve-se a Carlos Luz (um exemplo é a epígrafe da conclusão da tese) e à divulgação realizada pela revista *Guatá*, em mídia impressa e eletrônica. Segundo Iura (2011), o movimento haicaísta é bem pronunciado no Paraná, sobretudo em Iriti, onde há encontros regionais e estaduais de haicaístas, como também a promoção de concursos de haicais nas escolas do município. Registramos ainda a participação de alunos das escolas paranaenses em concursos brasileiros de haicais, como o descrito por Trigueiros (2009). Outros haicaístas espalham-se por todo o estado, por meio de seus livros, em tiragem ainda reduzida, mas principalmente pela divulgação eletrônica, em *blogs* e *sites* dedicados ao poemeto.

De acordo com o estudo de José Marins, citado por Posselt (2008), os haicais do Paraná seguiriam as três tendências mencionadas, a de Sato, a guilhermina e a livre, acrescidas de outras duas – a kolodyana, referência a Helena Kolody, e a clássica. Na corrente kolodyana, usa-se título, personificam-se os seres da natureza, as rimas e a métrica 5-7-5 são opcionais, e o haicai pode vir como uma frase só. Na corrente clássica, Posselt (2011) explicita as características, em que aparecem, em grande parte, expressões do tipo “não pode”, “evite” e “cuidado” – sendo uma delas a proibição do gerúndio, como já exposto na seção 4.2.2; aliás, expressões próximas às 59 regras e 23 técnicas do *haiku* clássico francês, propostas por Lehalle (2003). Continuamos a considerar as três grandes correntes, em vez das cinco vertentes, por entendermos que a linha kolodyana insere-se na

¹⁵⁹ Esses quatro haicaístas, juntamente com Leminski, Kolody e Ruiz, estão presentes no livro *Cem haicaístas brasileiros* (1990).

terceira tendência e a linha clássica aproxima-se da primeira tendência – ou mesmo uma linha tradicionalista, já prevista por Franchetti (2008).

Os três nomes mais famosos – Leminski, Kolody e Ruiz – foram escolhidos para constituir a proposta do plano de trabalho docente, planejada e executada pelos acadêmicos-estagiários nas aulas do EM. Expomos, brevemente, biografias, obras e estilos dos autores selecionados, com a análise de um haikai de cada autor, o qual faz parte do conjunto de haicais da proposta.

Iniciemos com **Paulo Leminski** (1944-1989). Neto de poloneses e de ascendência negra por parte de mãe, o poeta curitibano também foi letrista de música popular, tradutor, ensaísta, professor e faixa-preta de judô. Teve duas grandes fontes de formação literária: o concretismo e a contracultura, como explica Salvadori (1999, apresentação):

Do concretismo veio, entre outras coisas, a informação de origem acadêmica, a visão em perspectiva da história da literatura universal, o radicalismo na valorização da palavra enquanto signo e matéria-prima básica do poema (a informação concretista talvez valha mais pelo seu conteúdo teórico/ crítico do que por sua produção literária propriamente dita, penso eu). Da contracultura veio o resgate da comunicabilidade (que fez tanta falta -- e até hoje faz -- a uma legião de poetas posteriores à primeira geração modernista), o humor, a desmistificação da "estética do profundo", o espírito meio anarquista e a veia transgressora. Dos dois, a valorização da concisão e o combate ao derramamento.

Ainda segundo o estudioso, é por esses dois caminhos que Leminski chega ao haikai. Começou a estudar japonês nos anos 1960, sendo tradutor dos *haikai* de Bashô no Brasil. A obra do escritor é volumosa e relevante, sobretudo para quem estuda e/ou aprecia haicais. Tratando-se especificamente deles, os primeiros haicais foram reunidos no livro de poemas de grande sucesso editorial – *Caprichos & Relaxos* – de 1983. Em parceria com Alice Ruiz, sua esposa na época, lançou, em 1985, *Haitropikais*; e, em 1987, seu último livro de poemas em vida, *Distraídos venceremos*, com aproximadamente trinta haicais na seção “*kawa cauim*” (junção do japonês com tupi). Postumamente, é publicado *La vie en close*, em 1991, com os derradeiros poemas leminskianos, sendo uma parte (*kawásu*, “rã” em japonês) composta unicamente de haicais (GÓES; MARINS, 2006).

Sua filiação ao experimentalismo concretista dos anos 1960 e à poesia marginal setentista tiveram grande impacto na poesia leminskiana. O poeta afasta-se das linhas estéticas japonesas ao compor seus haicais, agregando

elementos lúdicos e polêmicos. O poema leminskiano, e o haicai por extensão, é construído “com a intenção de desafiar o leitor a decifrar o objeto do poema devido ao jogo de sons e imagens que a palavra arma” (GÓES; MARINS, 2006, p. 22).

O haicai escolhido pertence ao livro *Distraídos venceremos*, de 1987¹⁶⁰:

lua à vista
brilhavas assim
sobre auschwitz?

O haicai leminskiano pertence à vertente livre. Não possui título e se trata de uma interrogação – façamos aqui alusão à regra 43 do *haïku-pendium* de Lehalle (2003), que indica para não empregar nenhuma pontuação, objetivando preservar ambiguidade do poema¹⁶¹. Com versos curtos – de 3-5-3 sílabas poéticas, o autor questiona àquele elemento mais amado da poesia romântica – a lua – se esta brilhava com igual fulgor sobre aquele espaço considerado o de maior barbárie humana – o campo de concentração de Auschwitz, na Polônia. Salgueiro (2007), que realiza um estudo aprofundado desse haicai na perspectiva da literatura comparada, confrontando-o com os pensamentos de Adorno, Gagnebin e Selligmann-Silva, propõe também a oposição lua-Auschwitz: poema-arma que Leminski escreveu ao invocar – na contramão de romantismos e torres de marfim – um dos símbolos mais belos e universais da literatura em todos os tempos, a lua, e levá-la ao choque com o símbolo da barbárie, Auschwitz (SALGUEIRO, 2007).

Leminski escolhe a lua à vista, a qual seria lua cheia – a mais à vista de todos – que brilha “assim”, decerto de valor positivo – fulgurante, bela, soberba – para a questão: “tu”, lua, brilhavas também fulgurante sobre “Auschwitz” – em inicial minúscula! A pergunta do poeta nos leva a duas pressuposições: primeiramente, a autoria daquele que questiona: é o próprio poeta, neto de polonês, de certa forma, inconformado com as barbáries ocorridas na Segunda Guerra Mundial? Ou a voz de uma sociedade sedenta de justiça e revoltada com o pretenso esquecimento do holocausto (que sociedade, então, seria essa?). Em segundo lugar, por que a escolha de lua como interlocutora do eu questionador - por ser alta, grande olho

¹⁶⁰ Extraído de Leminski (2006, p. 160).

¹⁶¹ Texto original francês: “N'employez aucune ponctuation afin de préserver une ambiguïté” (2006, p. 07).

prateado que tudo vê? A pergunta parece sugerir, ao mesmo tempo, uma indignação desse “eu”: como pode a lua (tão fascinante, eleita dos amores, de cor pura e sedutora) ser testemunha das atrocidades e não mudar o seu brilho, não “enlutar”?

Salgueiro (2007) aprofunda ainda a fonética do poema: as assonâncias de A e I, as aliterações de V, S e do encontro consonantal BR reforçam a sincronia do haicai. Além disso, na oposição lua/auschwitz, ocorre uma quebra de expectativa, uma fratura que o autor remete ao próprio leitor/interlocutor. Uma vez que a lua não poderá responder ao questionamento, pois a ela não lhe é oferecida a palavra, a palavra será pretendida ao interlocutor. Isso nos faz pensar na atitude responsiva de que trata Bakhtin: é na pergunta que reside o diálogo, resposta ao passado e ao futuro. Portanto, podemos verificar, no haicai de Leminski, várias vozes anteriores: a da sociedade, a do Holocausto, a da genealogia do poeta, a do imaginário da lua; e a voz posterior, da própria demanda: a resposta que será dada por todos nós.

Seguimos com a poetisa **Helena Kolody** (1912-2004). Paranaense de Cruz Machado, pequena cidade do sul do estado, foi a primogênita de imigrantes ucranianos e professora de escolas públicas em Curitiba, Ponta Grossa e Jacarezinho. Publicou seus três primeiros haicais em seu livro de estreia, *Paisagem interior*, em 1941, sendo a primeira mulher a publicar haicais no Brasil. A haicaísta Fanny Dupré foi, além de grande amiga, sua motivadora e influenciadora, trocando cartas e haicais. Teve também como grande amigo Paulo Leminski, que a chamava de “gênio poético” e “Santa Helena Kolody” (MARINS, 2004). Aproveitou-se do acréscimo do título, presente nos haicais guilherminos, mas não seguiu sua rima e métrica. A palavra, para Kolody, era uma vivência pessoal, como ela mesma apresenta (KOLODY, 1986 *apud* MARINS, 2004):

Há dois tipos de temas em minha poesia: os que refletem meu próprio Eu, confessionais, e os que mostram minha preocupação com os outros e com os problemas do mundo, ou seja, temas do eu íntimo e do eu social. Uso muito imagens, metáforas, símbolos tirados da paisagem. Sou uma enamorada da beleza do mundo que me cerca.

Segundo Guttilla (2009), a poetisa explorou o poemeto de forma bastante livre; por isso, é possível considerá-la como expoente da terceira vertente – a tendência livre. Publicou haicais em quase todas as suas obras, ganhando concursos e prêmios. Além de receber o nome “Reika”, pela comunidade nipo-

brasileira, mencionado na seção 4.2.1, Kolody também foi homenageada com os títulos de Cidadã Honorária da cidade de Curitiba e Doutora *Honoris Causa*, pela Universidade Federal do Paraná.

Em 1985, com o livro de poemas *Sempre Palavra*, a autora inclui três haicais. Um dos haicais é o que segue:

GESTAÇÃO
Do longo sono secreto
na entranha escura da terra,
o carbono acorda diamante.

Primeiramente, observamos a presença do título, elemento característico da corrente guilhermina. O título nos remete à ideia do gerar com o tempo (gestação), lembra a gestação dos seres vivos – o período de formação e crescimento do ser vivo (vegetal, animal, humano) até o encontro com o mundo externo. A seguir, vemos os três versos, com 7-7-9 sílabas. O elemento caracterizador do haikai da primeira tendência, o *kigo*, é suprimido no poema, mas o tema em torno da natureza permanece. No entanto, não é a natureza das cerejeiras de Bashô, nem os insetos pequeninos de Issa, tampouco a fauna e a flora brasileiras; o que encontramos é a apresentação do mundo mineral. A ideia de gestação – do campo semântico voltado aos seres vivos – é transplantada para o minério, o carbono que, após certo (e grande!) período, torna-se diamante. Após dois elementos circunstanciadores (do longo sono secreto / na entranha escura da terra), há uma afirmativa (o carbono acorda diamante). A personalização/humanização também pode ser verificada no verbo “acordar”. Quanto aos circunstanciadores, é pertinente trazer aqui a informação encontrada em Lehalle (2003, p. 08) que insere, na regra 57, a injunção: “elimine os advérbios”, ou seja, evitar as palavras de circunstância.

É possível apreender as vozes relacionadas à composição do poema – herança dos elementos japoneses e inovação guilhermina; e a voz da ciência do mundo dos seres vivos, cuja contraposição de Kolody é a inserção de elementos não-animados – carbono/ diamante – animados, humanizados. Essa inserção de oposições não-animado/ animado nos faz lembrar ainda de poemas relacionados aos minérios, como o de João Cabral de Melo Neto, com a pedra, e o de Carlos Drummond de Andrade, com o ferro de Minas Gerais.

Finalizamos nossa seção com a poetisa **Alice Ruiz** (1946 -). Nasceu em Curitiba, cidade na qual vive até hoje. Começou a escrever muito cedo: contos, aos 9 anos de idade, e versos aos 16. Foi "poeta de gaveta" até os 26 anos, quando publicou, em revistas e jornais culturais, alguns poemas. Mas só lançou seu primeiro livro aos 34 anos. Aos 22 anos, casou-se com Leminski, com quem viveu por mais de 20 anos, e, pela primeira vez, mostrou a alguém o que escrevia. Surpreso, Leminski comentou que ela escrevia haicais, termo que até então a poetisa não conhecia. Mas encantou-se com o poemeto, passando então a estudar com profundidade o haikai e seus poetas, tendo traduzido quatro livros de autores e autoras japonesas, nos anos 1980.

Alice Ruiz já publicou dezenas de livros, entre poemas, traduções e uma história infantil. Também é compositora, com muitas participações em CDs. Já ganhou vários prêmios, incluindo o Jabuti de Poesia de 1989, pelo livro *Vice Versos* e o Jabuti de Poesia de 2009, pelo livro *Dois em Um*, além do prêmio da comunidade nipo-brasileira com o nome Yuuka, mencionado na seção 4.2.1.

Atualmente, Alice Ruiz ministra cursos para a familiarização do haikai, em que são abordadas técnicas e formas, incluindo algumas noções da escrita ideográfica, além da análise da produção de haicais japoneses e brasileiros. Em seus próprios haicais, Ruiz afasta-se muitas vezes da temática dos haicais da primeira tendência, inserindo opiniões pessoais; sensualidade, paixão, amores perdidos, brevidade da vida, humor e ludicidade são traços percebidos nos tercetos. No livro *Desorientais* (2001), a poetisa apresenta o haikai que segue:

assombrada por você
minha sombra
se esconde de mim

Uma situação diferente, talvez a paixão, aparece para o “eu”, que se assusta de tal forma que até sua própria sombra se esconde. É a presença das questões complexas da vida que apavoram as pessoas e as fazem refletir. O haikai mostra um eu assustado com um tu – você. Não temos, neste haikai, nenhuma referência à temática da estação ou elemento da natureza. É a presença do eu pessoal, do sujeito em seu assombramento diante das questões da vida. Com 7-3-5 sílabas poéticas, em uma perspectiva de criação estética livre, própria da terceira

tendência, Ruiz brinca com a sonoridade, com as aliterações em S, e as assonâncias em nasais ON/OM. Esse jogo lúdico permite “brincar” com a introspecção do poema. Os “esses” do haikai sugerem o susto, o movimento do esconder, a sombra que sussurra...

Baldo (2006) ainda acrescenta que a quebra de nexos sintático do primeiro verso com os dois seguintes possibilita a participação do leitor na construção dos sentidos do poema. Permite, assim, o diálogo e também delega ao interlocutor a responsabilidade de completar os sentidos do haikai, atitude essa característica dos haicais nipônicos. Além disso, “você”, sendo este o leitor, permite se perguntar: do que em mim o “eu” se assustou?

Os três haicais se constituem em reduzidíssima amostra do acervo valioso de poemas de Leminski, Kolody e Ruiz. Quantos haicais a ler, a analisar... quantos haicais desses poetas podem e devem participar da leitura, do trabalho de sala de aula nas escolas do Paraná, quantos haicais podem e devem estar presentes na vida do estudante paranaense... É o que nos propusemos a realizar, nas próximas páginas.

PARTE III
UM ESTÁGIO PARA O HAICAI

pensar letras
sentir palavras
a alma cheia de dedos

Alice Ruiz

CAPÍTULO 5

DIÁLOGOS SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO

Este capítulo contextualiza o ensino: ensino do gênero e ensino como trabalho: a didatização do gênero discursivo e a formação inicial do professor de língua portuguesa, pressupostos para o trabalho dos acadêmicos-estagiários. Na primeira seção, o gênero passa a ser objeto de ensino-aprendizagem, materializado em seus enunciados concretos, em meio a concepções de linguagem, documentos político-educacionais e breves exemplos de modelos didáticos; tratamos ainda da análise linguística e sua valiosa contribuição na didatização do gênero. Na segunda seção, deparamo-nos brevemente com a história da formação inicial nos cursos de Letras e sua configuração recente; acerca do estágio supervisionado, abordamos sua sociohistória nas licenciaturas gerais, nos cursos de Letras, especificamente, no estado do Paraná. Trata-se de um caminho de contextualização, rumo à didatização do gênero discursivo haicai brasileiro no estágio supervisionado dos sujeitos desta pesquisa.

5.1. A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO

5.1.1 Entre Concepções de Linguagem e Documentos Político-educacionais

Os gêneros sempre estiveram presentes no contexto escolar, fazendo parte do trabalho da disciplina de língua portuguesa. Rojo (2008) assinala que os gêneros aristotélicos do discurso poético ou retórico estão presentes na disciplina de Língua Portuguesa há pelo menos 150 anos. No séc. XIX e meados do séc. XX, os gêneros e subgêneros da esfera literária, mais que outras esferas, eram lidos na escola com o objetivo principal de serem modelos para o estudo linguístico e para a composição textual dita reprodutora. Nos termos de Geraldi (1984), os textos desses gêneros serviam como pretexto para o ensino de gramática e redação. As antologias poéticas escolares vinham repletas de exercícios normativo-gramaticais, metalinguísticos, e exercícios estruturais de versificação – escansão, por exemplo. Era um modo de didatizar o texto, próprio da concepção de linguagem em vigor – a linguagem como expressão do pensamento.

Segundo Travaglia (2000), a concepção de linguagem como expressão do pensamento foi, durante séculos, a única concepção de linguagem existente. Provém de base filosófica grega e caracteriza-se pelo “ato individual”. De acordo com Perfeito (2005, p. 26), a expressão é produzida no interior do sujeito: “e da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada. Assim, a linguagem é considerada a *tradução* do pensamento”. Uma escola que privilegia essa concepção privilegia também a ideia de conteúdo – visão enciclopédico-conteudista, centrada no professor e na memorização das matérias. As atividades de leitura – leitura dos clássicos da poética e da retórica, reiteramos – baseiam-se exclusivamente na extração de sentidos do texto, os quais pertencem ao autor do texto ou ao seu “leitor autorizado”: o compilador das antologias, mais tarde o autor de livros didáticos, e o professor, tido por muito tempo como voz única e incontestavelmente verdadeira. As atividades gramaticais privilegiam o ensino prescritivo da língua, com normas a serem seguidas para o “bem falar” e o “bem escrever” (PERFEITO, 2005; POSSENTI, 2000).

A concepção de linguagem como expressão do pensamento sustenta os artigos da primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4.024, de 1961, uma vez que concebe o professor como detentor do saber, cuja responsabilidade era a de transmitir conteúdos, tendo o aluno como recipiente desses conteúdos. Conhecer a língua materna significou, para a Lei, dominar a metalinguagem gramatical (ZANINI, 1999).

A segunda LDB, a Lei 5.692, de 1971, considerada a virada comunicativa no ensino de língua portuguesa, traz o conceito de linguagem como instrumento de comunicação e expressão. Conceito surgido há pouco tempo, no final do séc. XIX e início do séc. XX, provinda da base estruturalista saussuriana, cuja ênfase é dada à *langue*, sistema, em vez da *parole*, manifestação individual concreta. Há privilégio do estudo do funcionamento interno da língua, descartando o contexto, a interação, o ideológico. A concepção compreende a linguagem como transparente e objetiva, em vez de fluida, concretizada nas fronteiras do eu/outro, como apregoam os amigos-autores russos.

Perfeito (2005) aponta que não só o estruturalismo, mas a teoria da comunicação e o estudo das funções da linguagem – que avançam no tocante à visão de linguagem como representação, focada no referente – serviram para

fundamentar o modelo de ensino prescrito pela LDB 5.692/71: “a Língua Portuguesa, no ensino de 1º grau, passa a integrar, como carro-chefe, a área de Comunicação e Expressão, aí incluídas as disciplinas de Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira. Integração esta quase inexistente na prática” (PERFEITO, 2005, p. 34). Nesse contexto, em que se consolida a ditadura militar no Brasil, predomina a proposta pedagógica tecnicista de ensino, utilitária e pragmática, baseada em exercícios de memorização e repetição, fundamentados em teorias behavioristas, em voga à época.

Na sala de aula de língua portuguesa, ainda prevalece o ensino gramatical, como constata Perfeito (2005, p. 35): “focaliza-se o estudo dos fatos lingüísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma culta”. Ganha relevância a leitura, sob o enfoque estruturalista, e a redação, ainda rara na escola, prende-se às famosas técnicas de redação. A tríade narração-descrição-dissertação predomina na composição textual, com procedimentos globais/gerais, dentro de uma concepção equivocada de trabalho, indo do mais simples ao mais complexo e com a indicação de que os textos haveriam de ser categorizados nesses três tipos. Segundo Rojo (2008), gêneros de outras esferas (jornalísticos, publicitários, midiáticos) passam a concorrer com os gêneros “clássicos” da esfera literária. Os gêneros literários são abordados também sob a perspectiva estruturalista, enfatizando-se o método francês – análise das estruturas formais: rima, ritmo, estrofe, escansão (PARANÁ, 2008).

Ademais, os anos 1970 e sua LDB marcam a entrada definitiva dos livros didáticos na sala de aula, no lugar das antologias e das gramáticas. Os autores de livros didáticos passam a ter um papel decisivo na didatização dos objetos de ensino (ROJO, 2008). Nas palavras de Zanini (1999, p. 81):

Os livros “didáticos” tornaram-se os grandes aliados dos professores, já que vinham com diversos e variados exercícios, aos quais os alunos respondiam no próprio livro e nos quais o professor, presenteado pelo livro do professor, já encontrava as respostas, aceitas com submissão, sem muito, ou talvez, sem nenhum questionamento.

O momento de transição no contexto político brasileiro, nos anos 1980¹⁶², pode ser também compreendido como momento de transição para a disciplina de Língua Portuguesa e seus objetos de ensino. O momento atenta para a questão do compromisso social e político da escola. Além do surgimento de propostas pedagógicas consistentes, como a Pedagogia Histórico-crítica, descrita no primeiro capítulo, novas concepções de aquisição da língua materna, novas teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem ganham relevo, devido em parte às pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação no país, que focam, em sua maioria, estudos linguísticos sobre texto/contexto e práticas discursivas, e estudos que colocam em xeque o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. Estudos esses pautados em uma nova/outra concepção de linguagem – a linguagem como forma de interação.

Nascida dos estudos de texto, da semiótica e da análise do discurso, nos anos 1960-1970 na Europa, a terceira concepção concebe a linguagem como um lugar de interação humana: o homem está inserido no contexto sociohistórico e ideológico. De acordo com Perfeito (2005), essa concepção advém de contribuições teóricas de diversas áreas, entre as quais a Teoria da Enunciação, a Pragmática, a Semântica argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e os conceitos do Círculo de Bakhtin.

No contexto acadêmico, é o momento de discutir teóricos que trabalham a dimensão social, como Vigotski e o Círculo de Bakhtin – no Brasil, os autores e suas obras passam a ser conhecidos, sobretudo, no início dos anos 1980. Na escola, a visão estruturalista da linguagem dá lugar à visão interacionista ou sociointeracionista da linguagem, como ficou conhecida. Na sala de aula de língua portuguesa, a concepção leva a:

Uma prática de ensino de língua materna que afasta o ensino da gramática descritiva, o treinamento de estruturas sintáticas, mas chama para si a responsabilidade de sentir e fazer com que o aluno perceba a linguagem como produto da vida social, ou seja, a expressão de visões de mundo diferentes, prevendo e antevendo intenções de valores, de julgamento, que estão inseridas em todo e qualquer discurso. (ZANINI, 1999, p. 83)

¹⁶² O momento de transição pode ser caracterizado pelo fim da ditadura militar, início da abertura política no país, com o movimento “Diretas já” pelas eleições diretas pelo povo de todos os governantes, com a eleição indireta de Tancredo Neves e, em seguida à sua morte, a fase do governo de José Sarney.

Retomando os anos 1980, as DCE (PARANÁ, 2008) apontam que o livro organizado por Geraldi (1984), *O texto na sala de aula*, constitui um marco nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no estado do Paraná, lugar de publicação do livro e espaço de efetivação dos conceitos do autor, em cursos de especialização ocorridos no oeste do estado, em especial as turmas de Cascavel e Foz do Iguaçu¹⁶³. Influenciado por todas essas teorias e propostas, e procurando romper com o ensino tradicionalista, o Currículo Básico do Estado do Paraná, publicado em 1990, evidencia a presença do texto como objeto de ensino-aprendizagem em sala de aula de língua portuguesa. O ensino de leitura, produção textual e análise linguística assumem a perspectiva da concepção sociointeracionista da linguagem.

Tomando o texto como ponto de partida e de chegada de toda atividade de língua portuguesa, Geraldi (1984) propõe uma abordagem integrando, sem artificialidades, as práticas de leitura, produção textual e análise linguística. É a primeira vez que a palavra gramática abre espaço para o termo “análise linguística”; não se trata tão somente de uma alteração lexical, mas de uma mudança didático-pedagógica, um olhar para os elementos linguístico-gramaticais. A “redação” cede espaço à “produção de texto”. Também não se trata de mudança terminológica, mas da visão do texto “na” escola e não “para a” escola, a partir da concepção sociointeracionista da linguagem. Geraldi aprofunda essa questão em *Portos de Passagem* (1997, primeira edição de 1991), nos contextos de produção e de recepção dos textos, da implicação do sujeito e seu dizer: ter o que dizer; razões para dizer; para quem dizer; assumir-se em seu dizer; escolher estratégias para o dizer.

Enfim, é a busca pelo ensino produtivo, não mais prescritivo, de uma leitura não mais reprodutora, mas coprodutora de sentidos (PERFEITO, 2005). De acordo com Geraldi (2006, p. 21), “privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que, em cada texto, se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo”.

¹⁶³ Sobre as aulas de especialização da época e a relevância de Geraldi, reportamo-nos à tese de doutorado de Costa-Hübes (2008).

Com o aprofundamento dos estudos da teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, já nos anos 1990, os gêneros discursivos chegam às escolas brasileiras oficialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN (BRASIL, 1998a). É a materialização do gênero como objeto de ensino e do texto como unidade de trabalho. Nas palavras de Rojo (2008, p. 92), trata-se de uma “reconvocação”, uma vez que o gênero já se encontrava presente na história da disciplina da Língua Portuguesa há tempos. De acordo com Rojo (2008), ainda que o documento não indique as fontes dos conceitos de gênero expostos, é possível reconhecer o eco das vozes do pensamento bakhtiniano e da abordagem didática da Universidade de Genebra, sobretudo os trabalhos da equipe de Didática de Línguas de Schneuwly e Dolz. Uma vez que já expusemos os conceitos bakhtinianos de gêneros do discurso, consideremos sucintamente a abordagem sobre gênero de texto do grupo genebrino.

Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, entre outros pesquisadores e colaboradores, seguindo a proposta psicolinguístico-discursiva de Bronckart (2003), denominada Interacionismo Sociodiscursivo – ISD - compreendem o gênero textual não somente como uma ferramenta (“*outil*”) necessária à comunicação, mas este deve constituir-se um objeto de aprendizagem para o aluno. Trata-se de um instrumento que nos possibilita agir linguístico-discursivamente sobre a realidade. Segundo Schneuwly (2004), ao estudarmos um gênero textual específico, ampliamos competências linguísticas e discursivas e formas de participação social. Por exemplo, ao estudar/produzir gêneros textuais da ordem do argumentar, como o editorial e o artigo de opinião, o aluno se apropria dos elementos linguístico-discursivos desses gêneros textuais como também se conscientiza a inserir seus pontos de vista sobre os acontecimentos sociais, como cidadão real e não mais idealizado.

Dolz e Schneuwly (2004) assinalam que é possível, na escola, realizar um levantamento de um conjunto de gêneros textuais considerados relevantes às práticas linguístico-discursivas e sociais do contexto. Tal levantamento, mesmo que flexível às realidades culturais de cada comunidade, apresenta-se como eixo de trabalho o estudo em progressão espiralada desses gêneros nas diversas séries (ou anos) escolares, diferenciando-se da aprendizagem linear, modelada no esquema tripartite de complexificação crescente narração-descrição-dissertação – imagina-se, no caso, que a narração seria mais simples e

de fácil apropriação pelo aluno que a dissertação; na aprendizagem em espiral, o mesmo gênero de texto pode aparecer em níveis diferentes do ensino, variando seus objetivos: “as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 124). Considerando o agrupamento proposto por Dolz e Schneuwly (2004), o aluno entraria em contato com uma gama satisfatória de textos variados, gêneros textuais que circulam não somente na escola, mas em nossa sociedade, preparando-o à cidadania¹⁶⁴.

De volta aos PCN (BRASIL, 1998a), o documento argumenta que cabe à escola organizar atividades que devam possibilitar o desenvolvimento do domínio da expressão oral e escrita do aluno, em situações de uso público da linguagem, considerando a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte); e selecionando, a partir disso, os gêneros adequados para a leitura, escuta e produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e linguístico-gramatical. Ao reconhecer que os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época, das culturas, das finalidades sociais, e que seria impossível a escola tratar de todos, os PCN priorizam gêneros considerados de domínio fundamental à efetiva participação social, e agrupados em função de sua circulação na sociedade. Os quadros sobre as esferas e seus gêneros (BRASIL, 1998a, p. 54 e p. 57) mostram quatro esferas de atividades: literária, de imprensa, de divulgação científica e publicitária. Os gêneros são sugeridos para a escuta e leitura e para a produção de textos, na linguagem oral e escrita, conforme as especificidades (NANTES; PORTO; LUNARDELLI, 2010).

No entanto, de acordo com Brait (1999) o documento *Estrutura dos Parâmetros curriculares nacionais para ensino fundamental – Língua Portuguesa*, dirigido aos professores da disciplina, mescla gêneros discursivos, de perspectiva bakhtiniana, com tipos e/ou sequências textuais, principalmente as sequências estudadas por Adam (1990; 1992), o que resulta em possíveis dificuldades para o professor, na confusão entre gênero discursivo e tipologia textual.

¹⁶⁴ Em relação ao agrupamento de gêneros, proposto por Dolz e Schneuwly (2004), é relevante informar que não aparece o gênero poema em nenhum dos cinco grupos apresentados.

Em se tratando de espaços específicos, observamos um quadro não menos complexo em relação ao gênero discursivo didatizado na e para a escola. Tratem-se de dois contextos relevantes para nossa pesquisa: o tratamento do gênero no EM, contexto escolar, e no estado do Paraná, contexto geográfico, a partir de seus documentos institucionais.

A respeito do **Ensino Médio**¹⁶⁵, **contexto escolar de nossa pesquisa**, tenhamos, primeiramente, um panorama de suas características e atribuições, para, em seguida, fixarmos o olhar nas questões do gênero. Até meados dos anos 1990, ao EM eram atribuídas duas funções básicas: i) a de preparar o aluno para seu prosseguimento nos estudos, no chamado 3º grau (o ensino superior); ou ii) habilitá-lo a um trabalho técnico, como escola profissionalizante (MARCUSCHI, 2006). A essa dupla função acrescenta-se a fragmentação de disciplinas, sobretudo na área da linguagem, como exposto na Introdução. Piletti (2007) explicita a instabilidade do ensino nessa etapa: parece-se com uma “grande feira livre”, em que temas e disciplinas outras concorrem com as matérias-base. Para a formulação da nova LDB, abre-se a discussão a respeito dessas funções e da fragmentação disciplinar.

Atualmente, a LDB 9.394/96 estabelece dois objetivos fundamentais ao EM: o formativo, considerando a formação do adolescente; e o propedêutico, centrado na preparação para os estudos seguintes. O objetivo formativo apresenta como finalidades do ensino: i) a preparação básica para o trabalho e a cidadania; ii) o aprimoramento do educando como pessoa humana (ética, autonomia intelectual e pensamento crítico); e iii) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, na relação da teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. O objetivo propedêutico, por sua vez, compreende a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos. Ademais, a nova LDB prevê o EM profissionalizante, em articulação com o ensino regular, concomitante ou sequencial ao nível de ensino, com a diplomação de técnico.

¹⁶⁵ O Ensino Médio, no Brasil, já recebeu inúmeras denominações, conforme suas especificidades: Ensino de 2º grau, Propedêutico, Educação Geral. Segundo Piletti (2007), o nível médio passa a ter existência autônoma a partir de 1931. Nos anos 1950 a 1970, empregava-se o termo “colegial” para definir o aluno médio, uma vez que significava que frequentava o colégio, fase posterior ao primário e ao ginásio. A Lei 5.692, de 1971, assume o termo “Ensino de 2º grau”, o qual permanece até a Lei 9.394, de 1996, instituindo o “Ensino Médio”.

Além da LDB de 1996, as publicações dos documentos político-educacionais – as DCNEM (BRASIL, 1998b), os PCNEM (BRASIL, 1999) e as OCEM (BRASIL, 2006) trazem como imprescindível uma base comum no EM, com um leque de saberes necessários aos jovens nessa etapa escolar. O EM passa a ter finalidades próprias e a fazer parte da agenda das políticas educacionais. A partir da segunda metade dos anos 1990, começa a ser avaliado pelos exames SAEB – língua portuguesa e matemática – e ENEM – todas as disciplinas. O ENEM, nos anos 2000, após várias manifestações positivas do governo federal, é mantido e convocado como parte integrante para a seleção vestibular da maioria das universidades do país, sobretudo as federais.

Segundo Mendonça e Bunzen (2006), muitos objetos de ensino, sobretudo relacionados à língua portuguesa, estudados no Ensino Fundamental I e II, são repetidos no EM. Dá-se a impressão de que o EM é tão somente uma grande revisão do Fundamental. Não há progressão, o “novo”. No entanto, diferentemente das propostas estabelecidas pelos PCNEM (1999), as OCEM (BRASIL, 2006) avançam nesse sentido, defendendo, primeiramente, a língua como produção do conhecimento, sendo construção coletiva, situada social e historicamente, e reconvocando os gêneros discursivos:

o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino através de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de **gêneros discursivos**, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (BRASIL, 2006, p. 36, negrito nosso)

O documento prevê também que o professor deve proporcionar ao aluno o acesso aos gêneros, seu domínio/maestria – o “ler” e o “escrever” – trabalhar textos de diversos gêneros discursivos, considerando suas condições de produção e suas dimensões. Contraditoriamente ao previsto, o documento das OCEM, ao apresentar exemplos de trabalho com o texto, não realiza suas análises focalizando os textos como gênero discursivo.

A respeito do **estado do Paraná, contexto geográfico de nossa pesquisa**, o gênero é reconvocado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Língua Portuguesa – DCE (PARANÁ, 2008). Como

fundamento teórico-metodológico, as DCE assumem os conceitos do Círculo de Bakhtin, tomando a linguagem como fenômeno social, conforme o exposto na introdução desta tese. Seu conteúdo estruturante “discurso como prática social” é viabilizado pelos conteúdos básicos - os gêneros discursivos. A perspectiva considera que “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”¹⁶⁶ (PARANÁ, 2008, p. 53). Sob essa ótica:

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões. (PARANÁ, 2008, p. 50)

As DCE defendem que os gêneros discursivos sejam trabalhados considerando as práticas discursivas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística; devem ser selecionados pelo professor a partir da *tabela de gêneros conforme as esferas de circulação* (p. 100-101). A tabela é uma adaptação do modelo apresentado por Barbosa (2001) que, em sua tese de doutorado, propõe o agrupamento dos gêneros em nove esferas sociais de circulação: privadas (abrangendo as esferas cotidiana e familiar), literatura, ciência, escola, imprensa, publicidade, política, jurídica, e produção e consumo. Nas DCE, encontram-se nove esferas também, mas com algumas adaptações: 1) cotidiana; 2) literária/artística; 3) escolar; 4) imprensa; 5) publicitária; 6) política; 7) jurídica; 8) produção e consumo; 9) midiática. Em relação ao agrupamento de Barbosa (2001), percebe-se que a esfera escolar englobou gêneros da esfera “ciência” e houve a inclusão da esfera midiática. Cada esfera oferecida pelas DCE traz um conjunto de gêneros discursivos orais e escritos (NANTES; PORTO; LUNARDELLI, 2010).

Conforme o documento, a tabela é uma sugestão, cabendo ao professor selecionar os gêneros, preocupando-se com “a qualidade do encaminhamento, com a compreensão do uso do gênero e de sua esfera de

¹⁶⁶ Ressaltamos aqui a explicação de Barbosa (2001, p. 98) quanto às práticas citadas: “a referência a práticas em termos curriculares teve um papel histórico fundamental na área de ensino de língua, na medida em que permitiu um deslocamento de enfoque – da gramática para as atividades de leitura e produção de textos”.

circulação” (PARANÁ, 2008, p. 90). Também cabe ao professor adequar, ao fazer a seleção dos gêneros, a proposta curricular – no caso, as próprias DCE – ao Projeto Político-pedagógico da escola e a seu plano de trabalho docente. Segundo ainda as DCE, os gêneros discursivos devem ser retomados em séries diferentes, com maior complexidade, fazendo alusão à progressão em espiral, defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Ilusões à parte, o documento das DCE avança, em relação a outros documentos institucionais, no sentido de buscar, nos conceitos do Círculo de Bakhtin, a concepção dialógica de linguagem. O texto está pleno de acepções do Círculo: dialogismo, interação social, sujeito, interlocutores, atitude responsiva, língua viva, gêneros e esferas; e pleno de citações de Bakhtin e seus pares. No entanto, o documento apresenta, em meia página somente (2008, p. 64), as dimensões do gênero – tema, forma composicional e marcas linguísticas – sem exemplificar nem tecer explicações mais aprofundadas. No “quadro dos conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa” (2008, p. 91-99), as dimensões do gênero estão misturados a outros elementos das práticas discursivas leitura, escrita e oralidade. Por exemplo, para a leitura no EM, o documento propõe o trabalho com elementos pertencentes à linguística textual – progressão referencial, partículas conectivas do texto – elencados separadamente do item “marcas linguísticas”, que contém, entre outros, coesão e coerência. No trabalho com a escrita, vícios de linguagem, sintaxe de concordância e regência aparecem juntos a conteúdo temático e elementos composicionais. Parece-nos um grande caldeirão, no qual é jogado tudo, sem distinção, tendo em vista claramente que “caberá ao professor...”.

No caso das DCE, verificamos o estabelecimento de princípios teóricos do Círculo de Bakhtin, é explícita a escolha teórica. Porém, as práticas expostas pouco coincidem com a assunção dos pressupostos bakhtinianos: as práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística pressupõem o trabalho com os gêneros discursivos, mas não indicam que é a partir do gênero que elas se estabelecem no ensino. Em outros termos, o mesmo ocorre com as OCEM, em nível nacional. Sendo “orientações” ou “diretrizes”, consideramos reduzidas as direções dos dois documentos rumo ao trabalho efetivo com gêneros discursivos. Mais uma vez, cabe à escola, cabe ao professor. E este, em busca de uma prática concreta

dessa perspectiva, vê-se confuso, por vezes indiferenciando gênero discursivo e tipo textual¹⁶⁷.

Entendemos que a escolha pelo trabalho com os gêneros discursivos pressupõe uma mudança paradigmática, tanto em relação ao objeto como à metodologia. Sobre essa mudança, Barbosa (2001, p. 90) explica¹⁶⁸:

Na verdade, podemos entender essa relação entre a eleição de gêneros e mudança didática em dois sentidos. Num deles, a busca de um estabelecimento de uma metodologia de ensino de base mais enunciativo-discursiva, que supere as limitações de uma metodologia fundada em bases mais textuais, supõe novos objetos. Num outro sentido, a eleição dos gêneros, tal como considerados por Bakhtin, como objeto de ensino supõe uma mudança metodológica. O primeiro sentido pode ser aquele com que opera o pesquisador interessado no ensino de línguas e o segundo deles pode ser o percurso pelo qual passa um professor, supondo que esse se aproprie realmente do conceito de gênero.

Barbosa (2001, p. 91) aponta que a escolha dos gêneros discursivos como objetos de ensino implica mudança – de capacidades e competências para conteúdos: “tem-se, agora, conteúdos propriamente ditos a ensinar – os gêneros do discurso, em torno dos quais se organizariam as práticas de compreensão e produção de textos”. A adoção da perspectiva dos gêneros do discurso para o ensino segue orientações distintas, esclarecidas por Rojo (2005, p. 199):

aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação.

E é justamente esse caminho que não vemos surgir nos documentos. Ainda para Rojo (2008), os gêneros discursivos qualificam-se como flexíveis e aptos às apreciações de valor e às abordagens criativas, logo, seriam centrífugos, em vez das tipologias e regras gramaticais, de força centrípeta, centralizadoras de vozes prescritivas e autoritárias. Uma vez que a área de

¹⁶⁷ Essa indiferenciação acontece com muita frequência entre os professores, como podemos perceber em nossos cursos de formação continuada pela região onde se encontra a universidade em que atuamos, no interior do estado do Paraná.

¹⁶⁸ Em nota de rodapé.

Português apresenta-se como uma área aberta em seus programas curriculares, segundo Barbosa (2001), é possível e viável o trabalho real com gêneros discursivos, construindo uma articulação horizontal e vertical do currículo, eficaz, integralizadora e coerente.

5.1.2 Didatização e Modelos Didáticos

A didatização do gênero caracteriza-se pelo momento em que o gênero como objeto de estudo, descrito e analisado em seus enunciados concretos, passa a ser objeto de ensino, deslocado para o contexto específico da escola, em nosso dizer e no dizer de Rojo (2008): “didatizado”. Chevallard (1982) emprega o termo amplo “transposição didática”, designando, *grosso modo*, a passagem do “*savoir savant*” ao “*savoir enseigné*” – do saber ao saber ensinado ou aprendido. De acordo com o autor, é no confronto desses dois termos, dos dois saberes, a um só tempo distantes e próximos, que se pode especificar o seu tratamento didático. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 26), o conceito de transposição didática “evoca as transformações pelas quais passam os saberes desde que eles entram no sistema didático”. Assim, os conteúdos de ensino de um currículo constituem o produto de uma transposição didática.

Rojo (2008, p. 96) também assinala o confronto saber-saber ensinado, no caso específico dos gêneros: o deslocamento dos gêneros para a didatização “vai colocar em confronto as formas do dialogismo próprias de cada gênero e de cada texto e as formas de recepção da palavra na escola”. A autora (2001) emprega a expressão “modelização didática” significando a construção de um modelo didático de determinado objeto de conhecimento. A autora exemplifica a elaboração de um modelo didático, em relação ao gênero discursivo, partindo das premissas do grupo de Genebra:

Deve-se, primeiramente, descrever o gênero, através da contribuição das teorias linguísticas e discursivas/enunciativas e das experiências e usos de seus usuários especialistas [...]. Em seguida, deve-se avaliar o que os aprendizes em foco conseguem produzir e compreender de textos do gênero em questão, isto é, avaliar a ZDP para este objeto específico. [...] A partir deste processo de comparação entre os dois conjuntos de dados, seleciona-se o que se deverá ensinar das características e do modo de funcionamento do gênero, para aquele conjunto específico de alunos. O resultado desta seleção, num planejamento, comporá os objetivos de ensino (e os

indicadores de aprendizagem visados) e organizará o tempo e o material escolar, componentes do projeto ou programa de ensino [...]. (ROJO, 2001, p. 319-320)

O modelo didático, portanto, é construído considerando três conjuntos de dados: o estudo do gênero, o contexto dos alunos e as experiências de ensino. A equipe da Didática de Línguas da Universidade de Genebra, exposta há pouco, parte desses dados para elaborar suas sequências didáticas, dentro do ISD. Por sequência didática, os autores entendem como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A estrutura de base de uma sequência didática – SD –, defendida pelo Grupo, contém: i) a apresentação da situação, pela proposta de um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, ou pela preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos; ii) a produção inicial, em que ocorre um primeiro encontro com o gênero e também a primeira avaliação formativa, com as aprendizagens preliminares; iii) os módulos, onde são trabalhados problemas de níveis diferentes, detectados na produção inicial, com variadas atividades; e iv) a produção final, em que se procura verificar as aprendizagens investidas e avaliar de forma somativa.

A sequência didática do ISD chega ao Brasil no início dos anos 2000, pelas publicações do Grupo, convênios entre universidades e parcerias entre pesquisadores. Rapidamente é disseminada pelos professores-pesquisadores da Linguística Aplicada que optam pela linha teórica, sejam de língua materna ou língua estrangeira. A sequência didática, antes desenvolvida pensando a escola francófona europeia, passa a ser aplicável e aplicada no contexto da escola brasileira, como atestam os trabalhos com SD em língua portuguesa, expostas nos artigos de Guimarães (2006), a crianças do Ensino Fundamental, e de Nascimento (2005), a professores em formação inicial do curso de Letras, para nos restringirmos a dois casos.

As publicações com sequências didáticas, idênticas ou muito similares às difundidas pelo Grupo de Genebra, surgem no campo editorial brasileiro; como exemplo, o livro de Guimarães, Campani-Castilhos e Drey (2008). Em nível federal, evidenciamos a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, um concurso de produção de texto para as escolas públicas de todo o país.

Promovida pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social e Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – o evento, de caráter bienal, em anos pares, encontra-se em sua terceira edição, em 2012, privilegiando os gêneros poema, memória, crônica e artigo de opinião. Os cadernos do professor, com orientação para as produções textuais, trazem nove passos da sequência didática proposta, a qual difere da SD genebrina: i) apresentação do projeto de escrita e da situação de produção; ii) diagnóstico inicial, concretizada pela produção do aluno; iii) leitura de textos; iv) estudo das características do gênero; v) pesquisa sobre o tema; vi) produção coletiva do texto; vii) produção individual; viii) aprimoramento e reescrita do texto; e ix) publicação do texto produzido (GAGLIARDI, 2008).

Registramos também publicações produzidas nos/para os cursos de formações continuada a professores de língua portuguesa pelo país. Destacamos, no estado do Paraná, o trabalho desenvolvido, desde 2006, pela AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), junto aos professores de escolas públicas municipais e estaduais, sob a coordenação das professoras pesquisadoras Dra. Terezinha da Conceição Costa Hübner e Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner, da Unioeste – campus de Cascavel. O resultado do trabalho é a publicação de três Cadernos Pedagógicos (COSTA-HÜBNER, 2007; COSTA HÜBNER e BAUMGÄRTNER, 2007; 2009).

Os exemplos mostram-nos dois caminhos em relação ao termo “sequência didática”: de um lado, os disseminadores da SD genebrina, contextualizada à escola brasileira; de outro lado, os disseminadores de vários modelos didáticos, advindos, provavelmente, das leituras e/ou experiências da/com a SD original, sob um mesmo nome – sequência didática.

Em se tratando de gêneros discursivos, via perspectiva bakhtiniana, e distanciando-se do ISD e da sequência didática, deparamo-nos com o modelo didático elaborado pelo grupo GRAPHE – Grupo de Assessoria, Pesquisa e Formação em Escrita, coordenado pela professora Dra. Roxane Rojo, cujas pesquisas culminaram na publicação, pela FTD, da coleção “Trabalhando com os gêneros do discurso”, entre os anos de 2001 a 2003. Os seis livros da coleção, consagrados a seis gêneros discursivos – conto de fadas, narrativa de enigma, receita culinária, fábulas, carta de solicitação/reclamação e notícia – apresentam basicamente a mesma abordagem: i) reconhecimento do gênero; ii) leituras de

diversos textos do mesmo gênero; iii) sociohistória do gênero; iv) as dimensões tema, forma composicional e marcas linguístico-enunciativas; e v) escrita e reescrita de textos do gênero.

Outra abordagem para os gêneros discursivos são os três módulos didáticos elaborados por Lopes-Rossi (2006), por meio de projetos pedagógicos: i) o módulo de leitura, para apropriação das características típicas do gênero discursivo; ii) o de produção escrita do gênero, de acordo com suas condições de produção típicas; e iii) o módulo de divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero. Os módulos possibilitam sequências didáticas – séries de atividades de leitura, produção e providências para a publicação. Consoante a autora, o módulo de leitura pode constituir-se objetivo de um projeto pedagógico, sem a necessidade dos módulos de produção e divulgação, uma vez que, na escola, nem todos os gêneros precisam passar pelo esquema “leitura-produção”.

Nesta tese, o modelo selecionado para a didatização do gênero discursivo haikai brasileiro é o plano de trabalho docente, proposto por Gasparin (2009) e exposto no primeiro capítulo. Trata-se de uma escolha de abordagem didática dos dois projetos de pesquisa (2008 e 2012), dos quais participamos, apresentados no segundo capítulo. Ademais, postulamos que o trabalho com as práticas discursivas por meio dos gêneros discursivos, concretizado nos PTD, deve ser articulado em progressão curricular em espiral nos níveis de ensino fundamental e médio, como atestam os colaboradores genebrinos. Ohuschi, Oliveira e Luppi (2010, p. 07) reiteram nossa escolha:

Voltar o nosso olhar para outros campos do conhecimento, como a Didática e a Psicologia, foi inevitável, diante do desafio da realização de um planejamento didático, para o qual sentimos a necessidade de articular, além de uma teoria específica da linguagem, uma teoria da educação, que definisse um referencial epistemológico para os conceitos de conhecimento e aprendizagem.

Em nosso modelo didático, especificamente, ressaltamos a importância da análise linguística contextualizada às práticas de leitura/compreensão de textos do gênero discursivo haikai brasileiro, explicitada a seguir.

5.1.3 A Contribuição da Análise Linguística

Zanini (1999) chama à atenção para o fato de muitos autores brasileiros terem apregoado a abolição do ensino de gramática tradicional entre os anos 1980 e 1990: “o que se pretendia era que o professor assumisse uma postura mais coerente com os rumos da própria história do País, uma postura de entender a gramática de forma necessária e contextualizada” (1999, p. 82). O resultado foi o caos: um professor que, durante algum tempo, teve a impressão que não sabia dar aulas, não sabia qual era a prática mais coerente. Os cursos de formação continuada e de especialização tentaram, à época, auxiliar o professor a se encontrar e, nesse encontro, descobrir a análise linguística – doravante AL.

A AL surge, portanto, a partir de uma revisão crítica do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. Mendonça (2006) expõe que a organização cumulativa de conteúdos gramaticais apresenta dois aspectos “negativos”. O primeiro é o esquecimento de que a linguagem se estabelece por meio da produção de sentidos dos textos, situados nos contextos de interação humana; só faz sentido trabalhar a unidade mínima isoladamente – a palavra de um texto – na escola, se contribuir para a compreensão do funcionamento da linguagem. O segundo ponto negativo é que se ignora o maior objetivo do ensino – formar usuários da língua – para formar “analistas” da língua: sabe-se sobre a língua, mas não se sabe agir nessa língua.

O termo “análise linguística”, como expusemos na seção 5.1.1, nomeia uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e os usos da língua, no tocante ao tratamento escolar não só gramatical como também textual e discursivo. Consoante Mendonça (2006), a AL

surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204)

De acordo com Antunes (2007), a língua não se constitui apenas da gramática, também possui um léxico, diferentes regras de textualização e normas sociais de atuação, uma vez estudada em uso. Dessa forma, não haveria mais o tratamento excessivamente centrado em definições, classificações e exercícios,

tornando a exploração da gramática ponto único, para onde devem convergir todas as atividades de ensino. A classificação e a identificação dos fenômenos linguísticos realizadas no ensino de gramática cedem lugar à reflexão na AL: com atividades linguísticas e epilinguísticas, o aluno se familiariza com os fatos da língua, podendo chegar às atividades metalinguísticas. O trabalho da AL consiste na constante e organizada reflexão na produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla do uso e do sistema linguístico, objetivando dar subsídio para a formação de leitores/ escritores dos mais variados gêneros, capazes de participar de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Dentro de uma concepção sociointeracionista da linguagem, a AL forma, juntamente com a leitura e a produção de texto, o trio de eixos básicos de ensino de língua portuguesa. Na leitura, enfatizam-se os recursos linguísticos empregados à construção do sentido; na produção textual, a AL não se limita a higienizar o texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, mas refletir sobre as virtudes e as lacunas da produção do aluno. De acordo com Ângelo, Zanini e Menegassi (2004), na articulação entre a análise linguística e o texto, este será uma ferramenta para a reflexão sobre a linguagem, para que o aluno observe, reflita, tire conclusões, construindo conhecimento para o aperfeiçoamento das práticas de leitura e de produção textual. E a avaliação dessa produção verificará os aspectos morfosintáticos e ortográficos, porém em função do gênero, do destinatário e dos objetivos do texto em questão.

Perfeito (2007) assinala que a AL consiste no processo reflexivo dos alunos como sujeitos, processo epilinguístico em relação aos recursos textuais, lexicais e gramaticais, sempre considerando o contexto de produção e os gêneros veiculados, abrangendo o processo de leitura, de construção e de reescrita textuais que o professor deve mediar. De maneira contextualizada, a AL pode ser trabalhada em dois momentos:

- na mobilização dos *recursos* lingüístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos, no processo de leitura, tendo em vista o(s) *gênero(s) discursivo(s)* em que os textos são apresentados. [...]
- no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos; de *aplicação* de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas lingüísticas (do *gênero*) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o *gênero(s) discursivo(s)* selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, dessa feita, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentidos

entre as partes do texto e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida. (PERFEITO, 2007, p. 829)

Em nossa pesquisa, os acadêmicos-estagiários, motivados pela professora-pesquisadora, optaram por trabalhar, com os alunos do EM, a leitura e a análise linguística de enunciados concretos do gênero discursivo haikai brasileiro. Priorizamos, para tanto, a AL descrita por Perfeito (2007) como primeiro momento: a análise das marcas linguístico-enunciativas presentes nos haicais estudados.

Para finalizar esta seção 5.1, tenhamos uma última consideração, referente ao ensino do gênero discursivo haikai brasileiro na escola. Os haicais aparecem em livros didáticos do Ensino Fundamental I, conforme o estudo de Padilha (2005), porém sem planejamento voltado ao gênero. No Ensino Fundamental II, não há avanços: ou os haicais simplesmente não existem, ou aparecem em breves discussões, restringindo-se à sua forma composicional, ou são empregados como pretexto para o ensino de elementos linguístico-normativos. Os poucos casos do Ensino Fundamental levam-nos ao seguinte entendimento: os haicais, por serem pequenos, são compreendidos como poemas fáceis, simples, destinados às crianças.

A respeito do EM, evidenciamos um caso somente: a referência a haikai como uma das formas fixas, no livro de Cereja e Magalhães (2008) – *Português: Linguagens*, para o 1º ano do EM. São 4 linhas de um pequeno parágrafo, em um *box* reservado às formas fixas, no capítulo sobre poemas. Inicia-se assim: “um tipo curioso de forma fixa é o haikai [...]” (2008, p. 38). Como exemplo, apresenta-se um haikai de Yataro Kobayashi, traduzido por Millôr Fernandes: “vem cá passarinho / e vamos brincar nós dois / que não temos ninho”. Realizando uma infeliz analogia, consideramos que o haikai realmente não “tinha” ninho no contexto escolar.

5.2 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

5.2.1 Rumo à Profissão: a Formação Inicial nos Cursos de Letras

Huberman (1995), ao descrever o ciclo de vida profissional dos professores, não menciona a fase de formação inicial. Parece-nos que a entrada na

profissão ocorre depois da diplomação, da licenciatura finda. Entendemos, como Hayama (2008), que a formação inicial compreende uma das fases da carreira docente. Trata-se do primeiro contato com a profissão e, muitas vezes, as características do início da carreira coincidem com as do estágio em sua formação inicial. O licenciado não se torna professor ao deixar de ser aluno e este pode se tornar professor ainda aluno. Tornar-se professor é um devir, gradativo, contínuo, dialógico.

Mas... ser professor? Vasconcellos (2003) questiona: para onde vai o professor nos dias atuais? O professor do século XXI, nesta sociedade “líquida”, sente-se angustiado por sua atividade. Abramovich (2004) relata a situação intrigante da profissão em seu livro ficcional “Que raio de professora sou eu?”:

Lúcia, minha irmã, telefonou. Aos berros. Furiosa. Atacada. Não é que Fátima, sua primogênita, criada com todo carinho e cuidados, freqüentando as melhores escolas da cidade, resolveu que vestibular vai prestar? É pra Letras. “Como é que pode? O que esta menina pretende da vida? Ser professora? Morrer na miséria, depois de se matar por anos?” (ABRAMOVICH, 2004, p. 88-89).

A ficção lembra muito a realidade: segundo dados do INEP, sobre as futuras escolhas profissionais dos candidatos, entre 17 e 20 anos, que realizaram a prova do ENEM em 2007, apenas 5,2% dos jovens optaram pela profissão de professor dos níveis de ensino fundamental e médio. Analisando o perfil de quem fez a opção, encontramos:

pelas evidências encontradas nesta análise, o indivíduo com maior probabilidade de escolher o magistério – dentre aqueles com 17 a 20 anos que realizaram o Enem 2007 e declararam a opção por uma profissão – tem o seguinte perfil: mulher, estudou sempre em escola pública, tem renda familiar de até dois salários mínimos, a mãe nunca estudou e tirou uma nota abaixo de 20 no Enem. (INEP, 2009, p. 09)

Contudo, o professor é necessário. O professor é essencial. Escolaridade, campo de trabalho, comércio, saúde. A educação é, hoje, uma exigência social. Ademais, Vasconcellos considera que o professor é o sujeito de transformação, porque podemos “intervir” no processo, no sistema. Ser sujeito é ser “fruto de uma construção” [...] “somos, ao mesmo tempo, criaturas e criadores, produtos e produtores” (VASCONCELLOS, 2003, p. 75). E uma das grandes

transformações que o professor pode realizar é acreditar e fazer acreditar na possibilidade de mudança, de si e de seus alunos.

Para Tardif (2002), os professores são sujeitos de seu conhecimento e possuem saberes específicos de seu trabalho: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. E sua prática “não é um lugar de aplicação de saberes dos outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (2002, p. 237). Seguindo essa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino deve “registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 230). Os professores são vistos não mais como objetos de estudo, mas como sujeitos da pesquisa.

Em relação ao trabalho docente, Amigues (2004, p. 41) assinala que “a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais”. Trata-se de uma atividade situada socialmente e mediada por elementos constituintes do sistema, como as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas. As prescrições são as tarefas, os preceitos da ação do professor – o que deve realizar em sala de aula, na sala dos professores, na escola. Os coletivos representam os diversos segmentos em que os professores se veem inseridos, como o dos professores da disciplina, da série, do turno. As regras do ofício ligam os profissionais entre si, são modos de fazer, gestos, hábitos de certo grupo, certo coletivo. As ferramentas são os materiais, os recursos, os exercícios, tudo o que pode ser empregado pelo professor para sua aula, sua disciplina; podem já existir ou ser inventados/modificados/adequados pelo professor à sua classe. Isso posto, o trabalho do professor não é uma atividade isolada, individual, limitada à sala de aula e aos alunos.

A respeito do professor de língua portuguesa, Guedes (2006) declara que este se encontra em uma crise de identidade. Primeiramente, temos uma crise na formação do profissional: uma formação mimética aliada a uma formação basicamente teórica nos Cursos de Letras. Em seguida, Guedes (2006) esclarece que há uma crise do exercício, exemplificada pela massificação e pela desqualificação da relação professor-aluno e por certos equívocos existentes nas assessorias pedagógicas. Enfim, Guedes argumenta que há uma crise da própria tarefa do professor de português: que língua ensinar? A língua padrão? Mas que

padrão é esse que temos hoje no contexto brasileiro? O que vamos ensinar? Quem somos nós? As mesmas questões são colocadas por Soares (2001), indo além: que professores de português queremos formar?

De acordo com Soares (2001), se hoje parece óbvia a necessidade de uma disciplina de Língua Portuguesa e de um curso que prepare esse profissional, em termos históricos, trata-se de uma precisão recente: como disciplina denominada Língua Portuguesa ou Português, esta só passou a existir nas últimas décadas do séc. XIX - em 1871, o cargo de professor de Português foi criado por decreto imperial – e as primeiras licenciaturas em Letras iniciaram-se na década de 1930. Antes disso, o ensino de Português restringia-se à alfabetização, concorrendo com o Latim; os professores eram estudiosos autodidatas da língua e da literatura que se dedicavam parcialmente ao ensino, tendo outras profissões. Até o fim do Império, a disciplina de Língua Portuguesa ofertava o ensino de retórica e poética – herança latina – e gramática. E seu público, único a ter acesso à escola, pertencia à classe economicamente privilegiada.

A democratização do ensino – processo de expansão dos ensinos primário e secundário –, nos anos 1950, resultou em três mudanças significativas: i) o alunado modifica-se: os filhos dos trabalhadores passam a ocupar as salas de aula; ii) o professorado também se altera: professores provindos das faculdades de Letras; e iii) as gramáticas e antologias são substituídas pelos manuais didáticos. Uma parte da história conhecemos, apresentada na seção anterior, sobre o ensino da língua portuguesa. O que ressaltamos aqui é a respeito do professor de Português: de salas de aula superlotadas à onipresença do instrumento livro didático; de perda da valorização da profissão às perdas salariais; e, nesse contexto, os cursos de Letras e a formação docente inicial.

De acordo com os dados presentes nos livros de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009), sobre os cursos de licenciatura no Brasil¹⁶⁹, consideremos aqui quatro informações sobre os atuais cursos de Letras; o primeiro dado refere-se às disciplinas voltadas à docência: em relação às grades curriculares, somente 10,5% do total das disciplinas obrigatórias e 5,3% das disciplinas optativas dos cursos são destinadas aos conhecimentos específicos para a docência:

¹⁶⁹ Dados referentes ao ano de 2006. Dos 971 cursos de graduação em Letras (presencial) espalhados pelo país, a amostragem sobre as características dessas licenciaturas fixou-se em 32 cursos.

conteúdos dirigidos à escola básica, didáticas, metodologias e práticas de ensino. O segundo dado trata do estudo das ementas dos cursos amostrados: percebeu-se a ausência de consonância entre as disciplinas de metodologia e prática de ensino e as disciplinas ditas teóricas, além do número reduzido de disciplinas da área de Educação que figuram nos currículos de Letras: “essa ausência de consonâncias faz supor que não está claro o que deva compor essa dimensão da formação do licenciando” (GATTI; NUNES, 2009, p. 76).

O terceiro dado também se refere às ementas: somente 17% dos currículos possuem vínculo e coerência entre o projeto político-pedagógico, a matriz curricular e as diretrizes curriculares em vigor. Sobre as disciplinas linguísticas,

as ementas, com o apoio bibliográfico consistente e coerente, revelam que a perspectiva orientadora dos estudos linguísticos está fundamentada em teorias linguísticas contemporâneas e contempla, entre outros pontos, o estudo dos **gêneros discursivos**, de questões relacionadas à oralidade, à estilística, bem como o estudo de questões referentes à diversidade linguística. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 136, negrito nosso)

O último dado diz respeito aos estágios: poucas instituições especificam em que consistem os estágios, qual sua orientação; apenas determinam a quantidade de horas necessárias para sua realização. Todos esses dados permitem-nos ratificar, ainda que preliminarmente: i) a pouca relevância dada à parte pedagógica da formação do professor de língua portuguesa nos cursos de Letras, considerada o “primo pobre” da graduação; ii) o reduzido número de cursos que adotam a perspectiva dos gêneros discursivos/textuais.

Acrescentam-se a esse quadro os trabalhos de Barbosa (2004) e Peres (2007) sobre os saberes dos acadêmicos de um curso de Letras. De acordo com Barbosa (2004), as aulas de língua materna no curso, por vezes expositivas e críticas, contribuem para a confusão do graduando entre abordar ou não as teorias linguísticas, a gramática normativa nas salas de aula, confusão provavelmente em razão da ausência de elo entre os conhecimentos teóricos sobre a linguagem e o trabalho efetivo de ensino de língua materna. Peres (2007, p. 167) identifica, nos sujeitos de sua pesquisa, a ênfase dada “ao fato de o curso ter pouca prática pedagógica em relação à carga horária destinada à teoria”.

Essas informações apresentadas ratificam, por um lado, a crise de identidade exposta por Guedes (2006); por outro lado, nossa preocupação com o

professor de português em formação inicial. Há ainda pouco trabalho relativo aos gêneros discursivos nos cursos de Letras, poucas disciplinas voltadas à docência, pouca atenção ao estágio. Muito trabalho a ser realizado ainda...

5.2.2 O Estágio Supervisionado nas Licenciaturas

O estágio¹⁷⁰ supervisionado nas licenciaturas está vinculado, direta ou indiretamente, às disciplinas de Práticas de Ensino. Como aponta Carvalho (1988), a Prática de Ensino é uma disciplina *sui generis*, uma vez que relaciona as disciplinas de conteúdo, teóricas, e as disciplinas pedagógicas, de formação do professor. Coloquialmente dizendo, tem um pé na universidade e outro na escola.

Retomando a perspectiva sociohistórica, conforme explicitado na seção anterior, as licenciaturas surgem no contexto brasileiro a partir da década de 1930 – a primeira Faculdade de Educação, Ciências e Letras é criada em 1931, mas só efetivada em 1939, com a Universidade do Brasil. As licenciaturas seguiam a fórmula 3+1, ou seja, três anos consagrados às disciplinas teóricas, com a formação de bacharéis, e um ano dedicado às disciplinas pedagógicas, formando os licenciados. Essas disciplinas eram desvinculadas umas às outras, colaborando com o quadro de distanciamento entre teoria e prática, presente até nas épocas atuais (PEREIRA, 2006). O estágio, ao que parece, era “um espaço apenas de aplicação de conhecimentos e não de aprendizagem de uma futura profissão” (BUENO, 2007, p. 12).

De acordo com Barreiro e Gebran (2006), no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, ocorre um movimento de questionamento dos cursos de formação, em razão do significativo aumento da rede escolar, sobretudo o ensino

¹⁷⁰ A respeito da etimologia da palavra estágio, de acordo com o dicionário Marabout (MATHIEU-ROSAY, 1985), esta provém do latim clássico *stare*, que significa “estar em pé”, podendo ser analogicamente estar em prontidão, estar a serviço. Surgiu no latim médio – *stagium* – significando a obrigação, por um vassalo, de passar certo tempo no castelo de um dado senhor feudal, para aprender seus serviços. Nos dicionários monolíngues atuais, encontramos o estágio – período de estudos práticos de candidatos a uma profissão; ou período de formação ou de aperfeiçoamento em um serviço – muito semelhante ao termo medieval. De vassalos a aprendizes, de senhor feudal a empregador, de serviço à profissão, o estágio mudou os atores e os contextos, porém não sua finalidade: aprender e apreender o trabalho, no lugar próprio da aprendizagem, com alguém mais experiente, durante um determinado tempo.

Normal. Questionamento que também envolve as práticas de ensino, uma vez que se considera negativo o distanciamento entre teoria e prática.

A LDB nº 4.024/61 permite um processo de descentralização e flexibilização curricular; entretanto, quase não se trata do professor licenciado e sua formação – só se estabelece que este deveria cumprir 1/8 de seu tempo de curso em matérias pedagógicas (BUENO, 2007); seria a duração mínima para a formação do professor, que contaria com somente 5% da carga horária dos cursos para o cumprimento do estágio supervisionado. Pimenta (2010) ratifica que, nessa época, o conceito de prática – e de estágio – vincula-se à ideia de aquisição de experiência, observando os bons modelos e reproduzindo-os.

No turbulento período militar (1964-1985), a preocupação com os meios técnicos, o grande crescimento industrial e populacional urbano resultam em novas políticas educacionais; em meio a reformas e decretos, sobretudo a LDB nº 5.692/71, a proposição pedagógica segue a tendência tecnicista de educação:

O trabalho desenvolvido nas escolas refletia a organização e a administração dos órgãos públicos como instâncias de planejamento, supervisão, inspeção e controle, intervindo diretamente na relação do trabalho docente e cerceando o direito de decisão do professor durante o desenvolvimento do seu trabalho. O processo conduziu à fragmentação na prática pedagógica, o professor passa a não mais planejar livremente as suas aulas, e, sim, a aplicar as instruções determinadas pelo supervisor. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 49)

Em relação à formação dos professores, a tendência seguia o treinamento do aluno – mão de obra qualificada – para atender às recentes demandas sociais. Para Pimenta (2010), o conceito de prática, nesse momento, associa-se à instrumentalização e ao desenvolvimento de habilidades, com consequente sofisticação da técnica e distanciamento da realidade; dissocia-se a formação de seu espaço de atuação, explicitada na célebre frase – “na teoria a prática é outra”. Outra dissociação presencia-se na época: a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a criação das Faculdades de Educação, responsável pela formação de professores: “nota-se, assim, que a separação entre a parte teórica e a parte pedagógica dos cursos se acentua ainda mais, nesse momento” (BUENO, 2007, p. 14). Mesmo com as alterações da Lei nº 7.044/82, nada muda para as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, em desarticulação teoria-prática, disciplinas de conteúdo e disciplinas

profissionalizantes; o estágio supervisionado mantém-se definido com o modelo observação-participação-regência (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

O fim da ditadura militar, o retorno de pensadores e pesquisadores exilados, as conseqüentes manifestações políticas, todo esse contexto privilegiou o debate sobre a escola e a formação do professorado, em dois pontos básicos: “o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares” (PEREIRA, 2006, p. 18). Estudos e pesquisas evidenciam a precariedade dos estágios supervisionados, tanto nos magistérios de nível médio como nas licenciaturas de nível superior. Um novo entendimento da prática é registrado por Pimenta (2010), em que teoria e prática são indissociáveis na prática social – “a atividade docente é práxis” (2010, p. 83).

A Constituição de 1988 e a nova LDB nº 9.394, de 1996, delineiam rumos outros para a formação dos profissionais da educação, por vezes em dissonância com os anseios dos movimentos organizados, científicos e acadêmicos. A resolução CNE/CP 2/2002, fundamentada principalmente no Parecer CNE/CP 28/2001, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura; quanto à parte pedagógica, o mínimo de 400 horas para as práticas como componente curricular – PCC -, “vivenciadas ao longo do curso”, e o mínimo de 400 horas para os estágios curriculares supervisionados, a partir da segunda metade do curso. Observamos que o tempo despendido para a formação do professor aumenta significativamente; entretanto, os pareceres não esclarecem de que forma deverá ser realizado o estágio. Ainda que o Parecer de 2001 enfatize a articulação teoria-prática, e que as horas de PCC estejam “ao longo do curso”, promovendo a profissionalização do acadêmico, os caminhos e os descaminhos desse processo ainda devem ser aprofundados e refletidos.

Em razão da falta de esclarecimento sobre as direções do estágio, teçamos dois questionamentos aqui. O primeiro refere-se ao espaço da disciplina: qual o lugar das práticas? Em alguns institutos, faculdades e universidades, as Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados ainda são ministrados e coordenados por professores pertencentes aos Centros ou às Faculdades de Educação, mantendo pouco ou nenhum diálogo com os pares das licenciaturas específicas. O segundo questionamento é consequência do primeiro: quem deve ser o professor da disciplina? O professor da área de Educação ou o professor da licenciatura específica? Respostas que pedem aprofundamentos.

Ainda devido à falta de clareza nos documentos institucionais, o que encontramos são diferentes concepções de estágio supervisionado; o estudo de Pimenta e Lima (2004) revelam quatro tipos de estágio. A primeira concepção refere-se ao estágio centrado na observação dos professores para imitação dos modelos: trata-se da formação mimética descrita por Guedes (2006) na seção anterior. Está claro que aprendemos algo pela observação, imitação, reprodução. E não há profissão mais próxima do cidadão escolarizado que a profissão de professor: afinal, um acadêmico da universidade terá passado, ao menos, 11 anos vendo professores exercerem seu trabalho horas a fio. Claro também está que essa forma de aprender a profissão não é suficiente. O estágio, nessa concepção, “reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36). Não há debates, há apenas a conservação de hábitos, há somente movimento “centrípeto”.

Na segunda concepção, vemos o estágio centrado nas técnicas de planejamento. Dá-se importância às rotinas de intervenção técnicas em detrimento dos conhecimentos científicos; o bom profissional é justamente o que sabe “como fazer”: estratégias e dinâmicas para o manejo da classe, materiais didáticos, comportamentos em sala de aula, preenchimento de fichas e pautas. Nas palavras de Bueno (2007, p. 16), “nessa visão, acredita-se que é possível ter uma técnica universal que dê conta de todas as aulas, de todos os alunos de todos os lugares”, desconsiderando-se inteiramente a realidade e o concreto, a sociohistória de cada um dos atores envolvidos.

A terceira concepção trata do estágio centrado na crítica aos professores e a tudo que a escola possui. Gerada pela segunda concepção, a da didática instrumental, criam-se modalidades de estágio para investigar as falhas da escola, tudo o que não funciona, configurando o que Pimenta e Lima (2004) denominam “criticismo vazio”; ao rotularem-se escolas e professores, esse tipo de estágio afastou a universidade da escola, que se sentiu constrangida e injustamente avaliada.

A quarta e última concepção nasce na tentativa de transpor o reducionismo do estágio aos preceitos do tecnicismo e do criticismo. Trata-se do estágio centrado na pesquisa aliando teoria e prática. Assume-se a crítica do contexto escolar, porém em busca de soluções a partir de encaminhamentos teórico-

metodológicos. Traduz-se em possibilidade de formação inicial do estagiário e de formação continuada do professor da escola:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e a análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46)

Pressupõem-se postura investigativa e abertura aos contextos diversos existentes; multiplicidade de trabalhos e novos conhecimentos; passa-se a movimento “centrífugo”, contrapondo-se às orientações políticas, influenciadas pelo poder econômico do Banco Mundial, principalmente no final da década de 1990 – orientações que preconizam a formação reduzida a treinamento de habilidades e competências.

Pereira (2007) constata que os modelos de estágios estão relacionados aos modelos de formação de professores: modelos de racionalidade técnica, prática e crítica. Os modelos de formação e as concepções de estágio coexistem; porém, a última concepção, voltada ao modelo crítico, parece ir ao encontro do estabelecido pela Resolução CNE/CP 1/2002, sobretudo o Art. 13, que valoriza a parte prática da formação, aliada às teorias e ao contexto estudado. Ainda assim, cabe aos professores-supervisores de estágio escolherem o encaminhamento dessa concretização.

Entendemos, como Pimenta (2010) que a atividade docente é indissociável da relação teoria-prática; é, portanto, práxis. Segundo a autora (2010, p. 86), para Marx, “não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)”. Práxis é a atitude humana de transformação da natureza e da sociedade, atitude teórico-prática. Sendo a educação, para nós, “processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (PIMENTA, 2010, p. 84), o estágio possibilita a ruptura, a mudança, o olhar possível da troca, o momento da práxis. É a concepção de estágio que procuramos abordar neste trabalho, possibilitando aos acadêmicos-estagiários momentos para opinar, discutir, agir e refletir em sua atividade docente.

5.2.3 O Estágio Supervisionado do Curso de Letras: o Caso do Paraná

O Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa caracteriza-se como um conjunto de atividades de aprendizagem profissional e cultural, proporcionado ao estudante pela participação em situações da vida profissional e de seu contexto, realizado sob a responsabilidade da coordenação do curso de Letras. É programado pela matriz curricular de cada curso de graduação em Letras e aprovado pela IES em que o curso se insere. São estabelecidos, em cada estágio supervisionado: os campos de estágio, os instrumentos legais da atividade (cartas, documentos, fichas de controle, seguro), as funções de cada profissional – coordenador, supervisor de estágio, professor regente, estagiário – e todo o sistema de atividades que devem ser desenvolvidas no processo. Geralmente, o sistema apresenta três fases: um período de observação de aulas, um período de planejamento e orientação das intervenções e um período de docência ou direção de classe.

São objetivos do estágio no curso de Letras, de maneira geral: i) proporcionar ao aluno a participação em situações reais de vida e experiências de ensino e aprendizagem, visando à educação profissional e continuada, alicerçada no desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades e, ainda, no exercício do pensamento reflexivo e criativo; ii) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional; iii) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, social, histórico, cultural, político e ideológico; e iv) oportunizar uma preparação profissional atualizada no domínio de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a aplicação de conhecimentos adequados aos diferentes níveis de ensino.

No caso específico do estado do Paraná, analisando seis ementários de cursos de Letras oferecidos por universidades estaduais¹⁷¹, verificamos algumas características relevantes, as quais expomos aqui, segundo dados de Menoncin

¹⁷¹ Os cursos de Letras pertencem às seguintes universidades estaduais: Universidade Estadual de Londrina – UEL; Universidade Estadual de Maringá – UEM; Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; e Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, nos *campi* autônomos de Cascavel, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu.

(2009)¹⁷². Como informações gerais, destacamos: à exceção de dois cursos, o restante oferece licenciaturas duplas. Todos os cursos possuem sistema seriado anual, com carga horária superior ao estabelecido pelo MEC, entre quatro e cinco anos.

Primeiramente, em relação às disciplinas pedagógicas, voltadas para a docência, encontramos-as espalhadas em todas as séries, à exceção de dois ementários; temos, por exemplo, Fundamentos da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Política Educacional Brasileira, Didática, Seminários Temáticos sobre a realidade escolar brasileira. Chamam à atenção dois dados: o primeiro é o fato de um curso oferecer uma disciplina no 1º ano – O profissional de Letras – que apresenta ao acadêmico as áreas nas quais ele poderá atuar. O segundo refere-se à disciplina de Linguística Aplicada, presente em dois cursos, essencial, a nosso ver, para a formação do professor de Língua Portuguesa.

A disciplina Prática de Ensino recebe outros nomes, podendo ser Metodologia de Língua Portuguesa e mesmo Estágio Supervisionado. A observância dos ementários nos leva a perceber que a chamada “prática de ensino” engloba o estágio de observação e docência, como também a disciplina “estágio” – visto como disciplina, não como atividade – engloba as práticas de ensino. Essa vinculação deve existir, sim; o curioso é que cada universidade insere à sua maneira a denominação. Todos os estágios supervisionados iniciam-se a partir da 3ª série dos cursos, à exceção de um ementário, em que figura o estágio na 2ª série, contrapondo-se à resolução do MEC.

Os primeiros estágios são destinados à observação. Como o nome mesmo aponta, trata-se do momento de observação da realidade escolar, das salas de aula, dos professores e alunos. Não se pretende nenhuma intervenção. Em alguns estágios, é possível alguma participação, mas essa é restrita a pequenos afazeres na sala de aula. É o momento de o acadêmico voltar à escola, não mais como aluno, mas como professor em formação inicial. Segundo Hayama (2008, p. 39), “o valor potencial do estágio de observação está em prover ao estagiário uma apresentação preliminar ao cotidiano do trabalho docente, partindo da premissa de

¹⁷² Agradecemos à pesquisa de iniciação científica e posterior trabalho de conclusão de curso de Camila Menoncin, cujos dados são de 2009.

que ele aprende ao observar o profissional mais experiente”; muito mais que observar para imitar, é observar para compreender, investigar, refletir, propor.

Os estágios realizados na 4ª série de todos os seis cursos, à exceção de um, referem-se ao período de docência, o qual abarca momentos de orientação com o professor-supervisor, atividades preparatórias – sobretudo, planos de aula, e a docência propriamente dita. No fim, em geral, ocorre a entrega de um relatório ou similar. Nas licenciaturas duplas, as 400 horas mínimas de estágio são divididas em 200h para a Língua Portuguesa e as outras 200h para a Língua Estrangeira.

De maneira geral, os cursos de Letras das universidades estaduais paranaenses – nessa breve amostragem, sem o intuito de aprofundamento – mostraram-se muito próximos acerca das disciplinas pedagógicas. Em somente um curso, a parte pedagógica específica – Prática de Ensino e Estágio – ainda permanece lotada no Centro de Educação. Nos outros cursos, são os professores de Letras, pesquisadores do ensino de língua portuguesa, que ministram as aulas de Prática de Ensino e orientam os trabalhos nos estágios supervisionados. Observação e docência constituem basicamente as atividades do estágio. Entretanto, é impossível conhecer, nos ementários dos seis cursos, o trabalho desenvolvido entre professores-supervisores e seus estagiários, entre estagiários e seus professores regentes nas escolas, o diálogo entre a escola e a universidade. Todos os cursos são unânimes em um ponto, crucial em nossa opinião: o objetivo de formar professores profissionais capazes de refletir sobre suas práticas.

CAPÍTULO 6

DIÁLOGOS SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO HAICAI BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

O capítulo 6 contempla a apropriação e a didatização do gênero discursivo haicai brasileiro, materializado em seus enunciados concretos, considerando a articulação do gênero com a análise linguística contextualizada às práticas de leitura/compreensão, pelos sujeitos desta tese – professores em formação inicial no Curso de Letras – **contribuição didático-metodológica da pesquisa**. Nas páginas seguintes, tecemos a descrição, a análise e a avaliação da proposta do plano de trabalho docente, objetivos específicos do estudo: o planejamento de encontros e aulas, a execução destas no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no EM, e as avaliações – dos alunos, professores regentes, acadêmicos-estagiários e da professora-pesquisadora. Os caminhos realizados nesta tese chegam a uma via única: o diálogo sobre o gênero discursivo haicai brasileiro e a formação docente inicial.

6.1 UM PLANO DE TRABALHO DOCENTE PARA OS ACADÊMICOS-ESTAGIÁRIOS

Na contextualização de nossa pesquisa, retomemos alguns dados já expostos no capítulo 2. No final do primeiro semestre de 2010, os acadêmicos-estagiários foram convidados pela professora-pesquisadora a participar do projeto de ensino para a apropriação e a didatização do gênero discursivo haicai brasileiro. Com a adesão de treze acadêmicos, reduzidos a onze – “a turma dos onze” – iniciamos as nossas atividades nos primeiros dias de outubro de 2010. Segundo critérios mencionados, selecionamos os três participantes desta pesquisa, os sujeitos A, B e C.

Nos diários e nos relatórios de estágio, encontramos referências ao convite feito aos acadêmicos e às razões pelas quais os sujeitos sentiram-se motivados a participar do projeto:

A professora [...] fez o convite a toda turma para participar do projeto de ensino. Eu resolvi participar pois queria entender Bakhtin e os gêneros discursivos e principalmente como trabalhar, em sala de aula, o gênero discursivo. (SUJEITO B, Diário)

Tudo começou com o projeto de ensino da professora [...]. Na verdade, entrei no projeto por uma necessidade que eu via em ter uma maior participação dentro da universidade. A proposta de trabalho era o gênero haicai em sala de aula. Sinceramente, eu não tinha ideia alguma do que era um haicai. (SUJEITO A, Relatório)

Motivações diversas: por um lado, o sujeito B que buscava “entender” Bakhtin e sua teoria e “trabalhar” os gêneros discursivos em suas futuras aulas. Sabia que podia se aprimorar em sua formação inicial; por outro lado, o sincero A, que precisava de carga horária para suas atividades complementares obrigatórias no curso de Letras; além desse motivo, acrescentaríamos o desafio de conhecer algo sobre o qual “não tinha ideia alguma”. Os modalizadores “na verdade” e “sinceramente” servem para ratificar o caráter de confiança e autenticidade em seu discurso; uma vez escrito um mês depois de terminado o projeto, parece-nos tratar de uma confissão à professora, que desconhecia até então seus “verdadeiros” motivos. Um mesmo convite e cada um dos sujeitos o leu de acordo com suas reais necessidades e aspirações.

A partir das conversas informais com o grupo, pelas leituras e trabalhos nas aulas da disciplina “Estágio de Observação”, já conhecíamos o nível de desenvolvimento real, isto é, sabíamos dos estudos que os acadêmicos haviam realizado, de suas apropriações e necessidades, tanto teóricas como metodológicas. Havíamos traçado os objetivos para o grupo: a apropriação da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, a apropriação do gênero discursivo haicai brasileiro, a didatização do gênero em questão, via plano de trabalho docente gaspariniano, e aplicação do PTD às turmas do EM, por ocasião do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, no ano seguinte.

Com o propósito de ratificar o nível de desenvolvimento real como prever o de desenvolvimento potencial e, dessa forma, delinear as leituras primordiais, as atividades, as discussões, os trabalhos a serem desenvolvidos na zona de desenvolvimento proximal, convidamos o grupo de acadêmicos à primeira reunião, na qual apresentamos objetivos, conteúdos e finalidades do projeto – a Prática Social Inicial do Conteúdo – e questionamos sobre o que sabiam e gostariam de saber mais. Para tanto, passamos um questionário (APÊNDICE A), respondido

por escrito individualmente. Nosso intento era estabelecer as reais necessidades de cada acadêmico as quais, em um debate oral, são geralmente enevoadas.

O questionário perguntava: “O que eu sei? O que eu gostaria de saber mais?” e enumerava os pontos, de autores – Bakhtin, Saviani, Gasparin – a proposições – gênero discursivo, haicai, pedagogia histórico-crítica, plano de trabalho docente. Não nos surpreendemos com as respostas, que se assemelharam ao que já sabíamos. Em relação aos participantes desta pesquisa, somente o sujeito C conhecia a teoria bakhtiniana e os haicais japoneses e brasileiros, visto que estava em fase final de seu trabalho científico sobre os haicais brasileiros de Millôr Fernandes, via perspectiva bakhtiniana, porém desconhecia por completo a PHC e Saviani, o PTD e Gasparin. Os sujeitos A e B não tinham quase nenhum conhecimento dos pontos, como indicam suas respostas:

Sempre ouvi falar em Bakhtin na faculdade. Porém, nunca estudei, não li nada escrito por ele. Gostaria de conhecer suas principais linhas de pensamento.

Da mesma forma que Bakhtin, sempre ouço falar em Gêneros Discursivos, mas não estudei por enquanto.

Já ouvi pessoas falando sobre Haicai, mas não tenho ideia alguma do que seja.

[sobre Saviani] Já ouvi falar mas não sei sobre seu trabalho.

[sobre Gasparin] Não conheço. (SUJEITO A, Questionário)

[sobre Bakhtin] Conheço de nome, ou melhor, conheço esse nome, mas não sei nada dele, nem das obras dele.

Sei que gênero está ligado ao texto, é a proposta documental de trabalho para os professores, ele tem que trabalhar o texto dentro do seu gênero, com as características específicas do gênero em questão.

Haicai é um poema curto, com três linhas e um desenho. Como surgiu? Como trabalhar em sala de aula?

[sobre Saviani e a PHC] Não sei nada.

[sobre Gasparin e o PTD] Não sei, mas gostaria de conhecer a metodologia. (SUJEITO B, Questionário)

Entendemos, pelas respostas anteriores, que A e B sabiam da existência de Bakhtin, mas tinham total ignorância sobre o autor, suas obras, sua perspectiva. Bakhtin não parece ser nome estranho no círculo acadêmico do curso de Letras, porém, em razão de o currículo em vigor não oferecer disciplina dedicada aos estudos do gênero, o que havia para os participantes era somente “conhecer de nome”. O sujeito B, por estar estudando os documentos institucionais na parte pedagógica do curso, lembra que os gêneros são propostos para o trabalho do

professor de língua portuguesa, mas os dois sujeitos não possuem conhecimento sistematizado sobre o tema. Em relação aos haicais, eles tinham ouvido falar do poemeto por C, que estava estudando em seu trabalho científico e, muito entusiasmado, trazia à turma exemplos dos haicais millorianos, todos ilustrados. Daí o sujeito B conceituar haicai somente em sua forma composicional – e com desenho, marca do estilo de Millôr. Quanto a Saviani, à PHC, a Gasparin e ao PTD, aportamos ao “nada”.

No diário do sujeito B, aparece, algumas páginas depois de iniciado o projeto, um comentário, recordando a primeira reunião:

A professora [...] havia explicado que o projeto abordaria o gênero haicai na perspectiva bakhtiniana, inclusive ela fez um questionário para verificar o conhecimento que tínhamos a respeito de Bakhtin, eu nessa época não sabia absolutamente nada a respeito dele, fiquei até envergonhada com o meu questionário, já que esse era um nome falado dentro da universidade e eu não tinha o que falar, pois não sabia nada, mas eu percebi que muitos colegas também não sabiam, isso me fez pensar que talvez essa fosse uma falha de nossa formação, nenhum professor havia nos explicado ainda. (SUJEITO B, Diário)

Observamos, primeiramente, que ele se sentiu envergonhado por não ter o que dizer sobre Bakhtin diante da demanda da professora-pesquisadora: o adjetivo “envergonhada” e o advérbio “absolutamente” dão a dimensão “trágica” do não-conhecimento – não ter “o que falar”, no meio acadêmico, é sinal de despreparo e ignorância, valores negativos; o sentimento é amenizado ao saber que seus colegas partilhavam do mesmo desconhecimento, o que o leva a pensar: seria uma falha da formação? Falha ou não, o fato é que encontramos este cenário: professores em formação inicial, na segunda metade do curso de Letras, sem conhecimento sobre gêneros nem Bakhtin, prestes a iniciar seus estágios de docência em escolas públicas cujo pressuposto direcional é construído em bases bakhtinianas. Os acadêmicos A e B são representativos do conhecimento e das necessidades teóricas e metodológicas de toda a turma dos onze, ou melhor, de todos os outros acadêmicos desse período de transição – entre projetos político-pedagógicos, entre PCN e DCE, entre texto e gênero, entre gramática e análise linguística.

A partir das respostas do grupo, foi possível desenhar os quadros referentes aos níveis de desenvolvimento real e potencial e traçar um leque de

atividades – leituras, discussões, análises, debates – a serem desenvolvidas na ZDP dos acadêmicos-estagiários. Para o prosseguimento do projeto de ensino, elaboramos um plano de trabalho docente para os participantes da pesquisa, exposto à página seguinte. O PTD permitiria, além da visualização de nossa proposta, verificar o andamento do projeto à medida que iam acontecendo as reuniões com os acadêmicos-estagiários.

Uma vez descrita e analisada a prática social inicial do conteúdo – o nível de desenvolvimento atual dos sujeitos – passemos a descrever e analisar, nas próximas seções, a problematização, a instrumentalização e a catarse – a ZDP – e a avaliar o novo nível de desenvolvimento atual, na prática social final do plano estabelecido.

Quadro 3 – Plano de trabalho docente para os acadêmicos-estagiários

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
Objetivos: Apropriar-se da teoria dos gêneros discursivos e do gênero haicai brasileiro. Didatizar o gênero haicai brasileiro para as aulas do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no EM, via PTD gaspariniano. Conteúdos: Gênero discursivo; caracterização do gênero discursivo haicai brasileiro; Análise de haicais de autores paranaenses. Plano de trabalho docente. Vivência do conteúdo a) O que os alunos já sabem sobre gênero, gênero haicai e PTD. b) O que mais os alunos gostariam de saber.	Discussão sobre o conteúdo Por que estudar gênero discursivo? Por que estudar haicais? O que diferencia o PTD de outros modelos? Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas <u>Conceitual:</u> definição de gênero discursivo; definição de haicai; definição de PTD. <u>Social:</u> circulação e recepção do gênero; relevância do PTD. <u>Histórica:</u> sociohistória de M. Bakhtin; contexto sociohistórico do gênero haicai; contexto da pedagogia histórico-crítica. <u>Escolar:</u> quais relevâncias para a escola – gênero discursivo, haicai e PTD.	Ações docentes e discentes • Apresentação: conhecimento dos alunos sobre gênero discursivo, gênero haicai brasileiro, PTD. • Exposição do conteúdo pelo professor: discussões sobre as leituras. • Atividades de leitura e análise de haicais brasileiros, sobretudo os paranaenses. • Didatização do gênero haicai, via PTD; • Aplicação da proposta nas aulas do EM. Recursos: humanos e materiais Livros; textos diversos; revistas e internet.	Síntese mental do acadêmico Apropriação e didatização dos conteúdos. Expressão da síntese Avaliação de sua apropriação e da didatização do gênero, via PTD.	Intenções do acadêmico 1. Aprofundar os conhecimentos sobre gênero discursivo; 2. Aprofundar os conhecimentos sobre o gênero haicai brasileiro; 3. Ler e analisar outros gêneros discursivos; 4. Valorizar o plano de trabalho docente. Ações do acadêmico 1. Leitura, estudo e pesquisa sobre gênero discursivo; 2. Leitura, estudo e pesquisa sobre o gênero haicai brasileiro; 3. Pesquisa sobre outros gêneros discursivos; 4. Aplicação do PTD em outros gêneros discursivos na sala de aula.

6.2 RUMO ÀS APROPRIAÇÕES

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi descrever, analisar e avaliar o processo de apropriação da teoria bakhtiniana do gênero do discurso e do gênero discursivo haicai brasileiro, com o intuito de responder às perguntas 1 e 2 desta tese: o acadêmico-estagiário apropria-se da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin? Como isso acontece? O acadêmico-estagiário apropria-se de um estudo de um gênero discursivo específico e inédito para ele, neste caso, do gênero discursivo haicai brasileiro? Como isso acontece?

Teçamos aqui considerações a respeito do termo “apropriação”. Apropriar-se, de acordo com os dicionários comuns monolíngues, refere-se a tornar próprio, adequar, apossar-se, apoderar-se. Mais que adequar, é tomar posse, poder sobre algo, dominar. A escolha do termo apropriação provém do pensamento marxista, ao qual se filiam os pensadores de nossas perspectivas – Círculo de Bakhtin, Vigotski, Gasparin. Marx e Engels (1999) esclarecem que, para assegurar sua existência e conseguir manifestar seu “eu”, o indivíduo deve apropriar-se das forças produtivas existentes: “a apropriação destas forças consiste no desenvolvimento das faculdades individuais que de algum modo correspondem aos instrumentos materiais de produção” (1999, p. 118). A apropriação dos instrumentos de produção constitui o desenvolvimento das faculdades nos indivíduos. Vigotski estende o conceito de apropriação dos instrumentos para a internalização dos signos. Nas palavras de Cole e Scribner (1991, p. 11):

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo [...] entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Para Vigotski (1991), a internalização consiste na reconstrução interna de uma operação externa, de um processo interpessoal em um processo intrapessoal. Entendemos que, em nível psicológico, referindo-se às funções psicológicas superiores, os signos, concretizados nos enunciados, pertencentes aos

inúmeros gêneros de dadas esferas, são internalizados pelo sujeito; uma vez internalizados, voltam ao nível das interações sociais. Em busca do indivíduo “completo”, em termos marxistas, os mesmos signos podem e devem ser apropriados, apoderados, dominados. Não se trata de operação interna – já pressuposta – mas se trata de postura ética. Uma vez apropriados os signos, o sujeito assume a responsabilidade por eles, pertencem ao sujeito, levam a sua assinatura; é o seu compromisso diante dos signos, diante do outro, diante da vida. Apropriar-se é não ser indiferente, é engajar-se concreta, situada, responsável e responsavelmente¹⁷³.

Como declara Bakhtin: “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade” – individualidade constituída na alteridade – e “realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (2010a, p. 285)¹⁷⁴. No contexto escolar, no processo de ensino-aprendizagem, aspiramos à apropriação, à transformação de indivíduos em sujeitos completos, à superação do que lhes foi imposto anteriormente pela formação social (MARX; ENGELS, 1999).

Voltando aos acadêmicos-estagiários, verificamos que o processo de apropriação ocorre em todas as fases do projeto de ensino, concretizado nas 25 reuniões com a “turma dos onze”. Antes de estudarmos a PHC e o PTD gaspariniano, desenvolvemos diversas atividades: i) vida de M. Bakhtin; ii) os gêneros discursivos – o texto original e suas releituras por outros autores -; iii) análise de alguns textos pertencentes a outros gêneros discursivos, por exemplo, notícia; iv) primeiros contatos com haicais – caracterização preliminar; v) sociohistória do haikai – o haikai japonês e o haikai no Ocidente; vi) o haikai no Brasil e as tendências; vii) a configuração do gênero haikai brasileiro; e viii) análise de haicais dos poetas paranaenses Kolody, Ruiz e Leminski. O rol das obras estudadas encontra-se descrito no capítulo 2.

Nos diários dos participantes, encontramos vários momentos em que a escrita incide sobre as leituras realizadas, uma espécie de resumo com comentários pessoais, podendo parecer-se com o diário de leituras, configurado por Machado (1998). Por exemplo, o sujeito C escreve, em uma página de seu diário,

¹⁷³ É relevante destacar que, em seu estudo sobre Vigotski, Rojo (2010, p. 25-26) refere-se ao momento da consciência vigotskiana com o emprego de um só termo: “internalização/apropriação”.

¹⁷⁴ Texto “Os gêneros do discurso”, de 1952-1953.

informações sobre algumas diferenças entre o haikai japonês e o haikai brasileiro, em dois parágrafos; no terceiro parágrafo, insere um comentário:

Apesar de ser um poema curto, é possível que o professor trabalhe com seus alunos várias horas, isto é, em apenas um poema, há vários elementos que podem ser analisados que se configuram na temática, estilo e estrutura composicional. (SUJEITO C, Diário)

O comentário indica que já relaciona os elementos do poema às dimensões constituintes dos gêneros do discurso. E consegue conceber que, futuramente, em suas aulas (“o professor”), em um só haikai será possível despendar grande quantidade de tempo. No final de um resumo de duas páginas sobre alguns conceitos bakhtinianos, ele revela:

Estudar as abordagens que o autor teoriza me fez perceber como há um longo caminho pela frente, e como tenho muito a aprender, por outro lado, posso dizer também que aprendi muito, a partir dos estudos realizados sobre os conceitos e sobre o próprio autor. (SUJEITO C, Diário)

Ciente de que já percorreu alguns passos nos estudos realizados – lembremos que se refere tanto aos estudos relativos ao projeto como a seu trabalho científico, ocorridos no mesmo ano – o sujeito percebe o “longo caminho” a percorrer na via bakhtiniana. Mesmo não pertencendo aos autores eleitos nesta tese, buscamos em Paulo Freire (2004, p. 94) o que podemos denominar caminho da apropriação sem arrogância, do sujeito que pensa: “sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei”. É o caminho daquele que se sabe inacabado, mas consciente do inacabamento, sabe que pode ir mais além dele: “esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado” (FREIRE, 2004, p. 53). O inacabado, como aponta Bakhtin (2010a), é condição para o viver: ser um valor ainda “por-vir”.

O sujeito B é o que mais escreveu em seu diário sobre as leituras dos conceitos bakhtinianos e análises de haicais realizadas nas reuniões. O caderno azul, pleno de seu estilo, com capa em borracha E.V.A. – etil, vinil, acetato -, e colagens dos haicaístas Kolody, Leminski e Ruiz, traz resumos das obras lidas e vários comentários a respeito do que lia e ocorria nas reuniões. Analisemos algumas

dessas anotações. A primeira selecionada reporta-se à vida de M. Bakhtin, uma das primeiras leituras do projeto, a qual o acadêmico qualifica como informação “inesperada” e “surpreendente”:

Eu o imaginava [Bakhtin] uma pessoa bem diferente! Eu imaginava alguém que morasse em uma cidade com visibilidade, um professor famoso, requisitado, mas não foi isso que eu encontrei, é uma biografia interessante e me fez refletir como uma pessoa que vivia em um local comum, sem prestígio, como o próprio autor diz “Bakhtin teve uma vida absolutamente comum, uma carreira apagada”, dentre outras coisas, se tornou um dos grandes pensadores do século XX. (SUJEITO B, Diário)

A biografia de Bakhtin surpreende o sujeito que havia construído imagens de autores relacionados a sucesso, grandes carreiras em grandes cidades. A biografia bakhtiniana é voz dissonante, rompe com modelos estabelecidos acadêmica e socialmente. O autor referido é Fiorin (2008), com o qual dialoga explicitamente em seu discurso reportado, traz para seu texto e provoca reflexão: o comum que se torna incomum, o igual que se torna diferente – em certa medida, o acadêmico se vê na vida do autor: ele mesmo, em sua cidade não muito grande, tendo uma vida considerada comum. Negrita os algarismos romanos em seu diário: e isso acontece em pleno século XX, o século das grandes cidades, da fama e do sucesso mundializados, globalizados. Reflexão que não pertence só ao sujeito acadêmico-estagiário, mas a muitos leitores do autor russo. Nas palavras de Frank (1992, p. 35):

quaisquer que sejam as reservas que se possam fazer a esta ou aquela tese particular de Bakhtin, é impossível contemplar sua vida sem sentir admiração e imenso respeito pelo que ele realizou. Que ele tenha escrito tanta coisa de valor sob condições tão desencorajadoras, em meio a dificuldades e descaso, e afligido por uma moléstia óssea paralisante; que ele tenha preservado e mantido aceso o espírito incandescente da *intelligentsia* da Era de Prata da Rússia, a despeito das pressões da Era de Bronze do Sovietismo – isso só pode ser considerado um triunfo de coragem pessoal e integridade desprestenciosa.

As anotações seguintes remetem aos estudos de gênero realizados tanto por leituras de outros autores como pela leitura de “Os gêneros do discurso” de

Bakhtin. Nos dois trechos a seguir, escritos em tempos diferentes¹⁷⁵, o sujeito B, ao resumir os conceitos e as dimensões dos gêneros, insere reflexão sobre o ensino de língua portuguesa na escola:

Ele [Bakhtin] começa pela ligação entre a utilização da linguagem e as atividades humanas, os enunciados são vistos em sua função no processo de interação. O que já é bem diferente das propostas de gênero presentes nos livros didáticos que costumam estudar formatação de texto. Os enunciados sempre estarão em uma esfera de atividade e serão determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera.

Senti uma grande identificação com essa perspectiva [de gêneros], pois ela, a meu ver, atende a linguagem em seu funcionamento real, como realmente a utilizamos em uma vida em sociedade, sendo assim, capacita o aluno a ser um usuário competente da linguagem em suas várias possibilidades, tornando o ensino de Língua Portuguesa válido e útil. (SUJEITO B, Diário)

No primeiro trecho, ocorre a descoberta do “processo”, do inacabamento, do diálogo, de acordo com o que havia escrito anteriormente a esse excerto. Ao entender o “relativamente estável” dos enunciados, compara com aquilo que havia lido/analísado nos livros didáticos: a predominância da forma composicional – a “formatação de texto” – em detrimento de outras dimensões do gênero discursivo. No segundo trecho, pressupomos que ele via o ensino de língua portuguesa vazio e sem utilidade, justamente por apresentar uma língua/linguagem que não se “usa”, uma língua que só se vê na escola. Para o sujeito, o aluno só será “competente” se estudar a linguagem “em seu funcionamento real”. Ao inserir duas vezes a noção de real, em “real” e “realmente”, questiona o ensino e se identifica com a perspectiva bakhtiniana.

Consideremos mais dois trechos em que B escreve sobre a inserção da teoria dos gêneros discursivos para o estudo dos haicais e para o ensino de língua portuguesa na escola, também escritos em momentos diferentes:

¹⁷⁵ É impossível determinar quando foram escritos os diários, dentro do período de escrita de 12 meses (outubro de 2010 a setembro de 2011), uma vez que os três sujeitos não identificaram a data de cada escrita. Sabemos que há diferentes momentos pela cor da caneta, por abertura de nova página, indicação de título, etc.

E é dessa forma que trabalharemos os haicais no projeto de ensino. E a meu ver é um trabalho muito maior que o da metalinguagem, e também não se trata de esquecer a gramática ou admitir qualquer coisa em qualquer contexto. É um estudo de dimensões conectadas, a gramática em uso, o seu efeito no texto, afinal nossos alunos precisam manipular a gramática de tal forma que consiga os efeitos desejados em suas produções e perceba os efeitos na produção do outro, a organização do texto (enunciado) e seus temas. Se todo esse trabalho/estudo fosse feito em sala de aula, os alunos teriam uma grande habilidade em usar a língua a seu favor e teria uma capacidade interpretativa bem maior. E essas capacidades não são adquiridas em um estudo puro de metalinguagem. (SUJEITO B, Diário)

Entendemos que a escrita dos trechos coincide com a época da realização do estágio de observação nas escolas. A nosso ver, o que B está vendo, nas aulas observadas do estágio, contradiz com as atividades desenvolvidas no projeto de ensino. No primeiro trecho, verificamos que ele se apropria do discurso de professor em formação inicial: ao mencionar “nossos alunos”, já se considera professor, não mais acadêmico, uma vez que está na escola realizando parte de seu estágio e se vê preocupado com o ensino de língua portuguesa.

Nos dois trechos, verificamos que ele apresenta sua crítica relativa ao uso irrestrito da metalinguagem em sala de aula de língua portuguesa – o estudo da gramática tradicional, normativa, com regras de “certo e errado”, com exercícios de nomenclaturas. O trabalho com a gramática via gêneros, em sua reflexão, é “muito maior”, trata-se do uso, “o seu efeito no texto” e da conexão entre as dimensões – contexto de produção, conteúdos temáticos, construção composicional, estilo. Para a escola, os alunos “precisam” – não se trata de dever nem de poder, mas de precisar: ter a necessidade pressupõe o vazio deixado pelos estudos gramaticais criticados pelo sujeito – “manipular” a gramática; o acadêmico poderia ter escolhido um termo mais bem adequado que o verbo manipular, porém avaliamos que o verbo empregado parece significar que, para ele, o seu aluno necessita laborar com as mãos, aproximar-se do objeto gramática, e que esse objeto pode e deve ser trabalhado concretamente. Não se trata de um “estado puro de metalinguagem”; a gramática não está distante nem tampouco inatingível, está próxima, concreta, palpável. Dessa forma, o seu aluno conseguirá os efeitos desejados em seus textos e poderá perceber os efeitos de sentido nos outros textos.

No segundo trecho, a oração condicional parece indicar desejo, projeto: e se tudo isso fosse feito em sala de aula, tudo o quê? O sujeito aglutina:

“trabalho/estudo”; refere a trabalho e estudo para o professor e trabalho e estudo para seus alunos; entende que a escola é um lugar de trabalho e estudo dos atores desse contexto. Duas consequências para “esse trabalho/estudo”: “grande habilidade em usar a língua a seu favor” e “capacidade interpretativa bem maior”. Aumentam, para ele, a habilidade e a capacidade de seus alunos tanto de interpretação como de uso da língua “a seu favor”, não é mais a gramática, a língua contra o aluno na escola, mas esta a seu favor, à sua disposição, aliada do aluno.

O sujeito B está consciente de que o trabalho com as marcas linguístico-enunciativas do gênero é um caminho em que não se vai “esquecer a gramática” nem “admitir qualquer coisa em qualquer contexto”; é um caminho em que, colocando-se como professor, mobilizará, junto a seus alunos, os recursos linguístico-expressivos nas interpretações, nas leituras de textos de dado gênero; trata-se do primeiro momento da análise linguística, como sugere Perfeito (2007). Leitura, compreensão do gênero, análise linguística: B não está presenciando essas atividades na escola:

Quando começamos a analisar alguns haicais percebi o quanto é diferente o que fazemos no projeto de ensino e o que é feito nas escolas quando os professores afirmam estar trabalhando via gênero. É uma confusão generalizada! Afinal Bakhtin não vai se preocupar com o produto ou suas propriedades formais, a sua preocupação é o processo de produção ou como eles se constituem. (SUJEITO B, Diário)

A oração exclamativa revela a crítica acerca do trabalho realizado nas aulas observadas; para ele, o que “os professores afirmam estar trabalhando via gênero” não é o caminho escolhido pelo projeto de ensino do qual está participando, visto que reconhece, a partir de suas leituras bakhtinianas, a predominância do processo sobre o produto: o mais importante é como os gêneros são constituídos e suas relações dialógicas e não somente suas “propriedades formais”. O sujeito B concluiu que os professores, ao trabalharem com gêneros, fixam o olhar nos aspectos formais dos enunciados – como a estrutura composicional, por exemplo – deixando à margem elementos indispensáveis, como contextos de produção, conteúdos temáticos, etc.

É importante esclarecer aqui que B realiza essas reflexões baseando-se em seu conhecimento do professorado em contextos do estágio de observação e também em seu próprio contexto, nas memórias de estudante dos

ensinos fundamental e médio, ainda que não perceba que o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula de língua portuguesa seja relativamente novo. Sente-se, a nosso ver, entusiasmado com a proposta de trabalho com gêneros discursivos, a ponto de desconsiderar a contextualização do ensino de língua portuguesa nas escolas públicas e os inúmeros contextos de vida profissional dos professores.

Em direção aos estudos sobre haicais – atividades 4 a 8, já mencionadas – selecionamos dois excertos para finalizarmos a contribuição do sujeito B para esta seção. Na primeira anotação, o acadêmico, baseando-se nas análises de haicais nas reuniões e assumindo a teoria bakhtiniana dos gêneros, admite a presença de haikai japonês e de “um outro haikai, o brasileiro”:

Com a análise desses haicais percebemos que esse gênero discursivo tem construção composicional, tema e estilo distantes e diferentes no Japão e no Brasil, que estão em espaço-tempo diferentes. O haikai daqui é um outro haikai, o brasileiro. (SUJEITO B, Diário)

O emprego duplo do qualificador “diferentes” reforça a distância entre os dois gêneros: um haikai que é de lá e um “daqui”. O uso da primeira pessoa do plural, tanto na citação anterior como em outras citações, permite-nos compreender que o acadêmico “fala” pelo grupo, pela “turma dos onze”; não só ele “percebeu”, todos os colegas “perceberam”. Sabemos que não se trata do emprego da primeira pessoa do plural para minimizar o “eu”, como geralmente acontece em diversos gêneros, notadamente os acadêmicos, uma vez que o gênero em questão no texto escrito é o diário e a primeira pessoa do singular é predominante, o que acontece quase exclusivamente em sua escrita. O uso de “percebemos” indica a voz do grupo todo de acadêmicos-estagiários. A aprendizagem não ocorre só em um sujeito, mas na equipe. Em nosso diário de campo, não foi possível precisar a questão; aliás, nas reuniões, anotamos que talvez os acadêmicos não tivessem completamente assimilado as leituras de Bakhtin nas análises dos haicais, devido à ocorrência de pouca discussão, sobretudo nos momentos de introdução do gênero em pauta – o depoimento de B contradiz nossa impressão.

A última anotação, mesmo que extensa, explica claramente as atividades realizadas com os haicais dos poetas paranaenses Kolody, Ruiz e Leminski:

Mas aprofundamos verdadeiramente em três haicaístas paranaenses, Helena Kolody, Alice Ruiz e Paulo Leminski [...]. Durante os encontros estudamos mais os haicais desses autores, escolhíamos haicais de nosso agrado em livro que a professora levava e fazíamos as análises juntos.

Essas análises eram feitas na perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo. Estudávamos a estrutura do haikai, a temática, as marcas linguísticas, o contexto de produção, dentre outras coisas, o curioso era como a análise de 3 versos era ampla, uma pessoa leiga ao olhar o haikai, inclusive eu, no início do projeto, pensa ser um texto muito pequeno para trabalhar em sala de aula, mas depois que começamos a fazer a análise eu percebi que estava errada, pois é um texto pequeno mas de profundidade. Além do mais, a cada análise aprendíamos tantas coisas a respeito da estrutura do poema, do estilo, do efeito de sentido das palavras, das possíveis interpretações, era um “exercício” enriquecedor! (SUJEITO B, Diário)

Inicialmente, um esclarecimento: além de alguns haicais por nós selecionados anteriormente os quais considerávamos essenciais para a compreensão do gênero discursivo e dos poetas citados, deixamos a turma livre para percorrer os livros de poemas de cada autor¹⁷⁶, escolhendo os haicais de sua preferência para leitura, compreensão e análise do gênero. As análises superam a expectativa do participante: o pequeno pode ser profundo! – e isso é algo “curioso”. E sugerem um sujeito antes e um depois das atividades: antes, com seus pré-conceitos sobre os três versos; depois, enriquecido “verdadeiramente” pelas aprendizagens que os mesmos versos haviam proporcionado; antes, leigo; depois, reconhece o “erro” ao conhecer os haicais. Por fim, a palavra “exercício” entre aspas no texto traz o eco da voz dos exercícios modelares e automáticos da gramática normativa de nomenclaturas e classificações; para ele, o estudo dos gêneros e as análises dos haicais aportaram-lhe outro exercício, muito diferente daquele que realizava em outros contextos: não é mais o exercício de reificação, mas exercício da palavra dialógica, como aponta Bakhtin (2010a, p. 348)¹⁷⁷:

As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza também é dialógica.

¹⁷⁶ Procuramos os livros de poemas dos três haicaístas, presentes na biblioteca da Universidade, para que os acadêmicos-estagiários pudessem emprestá-los se quisessem ou utilizá-los para futuros planos de aula.

¹⁷⁷ Texto “Reformulação do livro sobre Dostoiévski”, de 1961.

O sujeito A é o que menos escreve em seu diário a respeito das reuniões, das leituras bakhtinianas e das análises dos haicais. Diferentemente de B e C, que inserem diversos haicais nas páginas de seus cadernos azuis, não encontramos, em sua escrita, nenhum haikai analisado, nenhum resumo da obra bakhtiniana. A explicação do fato provém do relatório do estágio, escrito depois do término do projeto de ensino, e das páginas finais de seu diário, quando realiza as avaliações de sua aprendizagem, após as aulas ministradas. O primeiro trecho pertence ao relatório:

No primeiro meio ano do projeto, segundo semestre do ano passado, faltei vários encontros por motivo de trabalho. Como resultado, não me situei dentro do conteúdo, a parte teórica do projeto, mesmo fazendo as leituras indicadas pela professora.

Neste ano, consegui ter uma presença maior aos encontros e, gradativamente, o entendimento da proposta foi melhorando. (SUJEITO A, Relatório)

O primeiro meio ano do projeto refere-se justamente às leituras de Bakhtin e outros autores sobre gêneros discursivos e às análises de haicais; ainda que realizasse as leituras solicitadas, não se sentiu “situado”; estar presente nos e participar dos encontros fez o acadêmico entender a proposta. Ressaltamos que, em nosso diário de campo, havíamos anotado o seguinte, em fevereiro de 2011: o sujeito A havia nos procurado para tratar de sua desistência do projeto de ensino, por não estar entendendo a teoria dos gêneros; conseguimos persuadi-lo, insistindo em sua permanência no projeto e explicando-lhe que a aprendizagem ocorre “gradativamente”. Foi justamente o termo que empregou em seu relatório. Vamos ao segundo trecho selecionado:

A minha apropriação real do gênero haikai não se deu nos encontros do grupo de pesquisa, pois faltei a muito deles. A apropriação se deu durante o preparo e aplicação das aulas. A cada pesquisa que tive que fazer para o plano das aulas, a cada dúvida dos alunos.

Posso dizer, com certeza, que minha apropriação se deu gradativamente com o decorrer das aulas dadas. (SUJEITO A, Diário)

Na fase final do projeto de ensino, solicitamos ao grupo que escrevesse suas avaliações a respeito de todas as atividades: das leituras da teoria bakhtiniana à aplicação do plano de trabalho docente nas aulas do EM. Conversamos a respeito do termo apropriação e como cada um via suas

apropriações – se realmente aconteceram, como aconteceram. O sujeito A retoma a questão de sua ausência para justificar a sua não apropriação do gênero haikai nos encontros do grupo. Aproveitando-se mais uma vez do termo “gradativamente” da conversa que com ele tivemos, o acadêmico revela que sua apropriação ocorreu durante o percurso do estágio, entre planos e aulas, entre pesquisas e dúvidas dos alunos. Repete a expressão “minha apropriação” – a dele, não do grupo, de mais ninguém. E não se trata de algo que está escrito para a professora ler: é algo “real”, algo que ele, como sujeito, pode “dizer, com certeza”.

O depoimento de A não difere do ocorrido com os outros participantes. A apropriação percorre o caminho das reuniões, do planejamento do PTD, encontros e aulas, de sua execução – o caminho da práxis. Por essa razão, retornamos ao tema das apropriações na seção 6.6.3.

6.3 A PROPOSIÇÃO: O PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Após o estudo da teoria bakhtiniana, sobretudo a dos gêneros discursivos, e o estudo do gênero haikai, seu contexto sociohistórico, a configuração do haikai brasileiro, por meio de análises de diversos poemas, notadamente os dos haicaístas selecionados, passamos à etapa seguinte, nos meses de abril e maio de 2011, composta de dois momentos: i) a compreensão do modelo de plano de trabalho docente, de Gasparin (2009), fundamentado na PHC e tendo como referencial epistemológico o processo dialético do conhecimento; e ii) a elaboração de um PTD sobre o haikai brasileiro, para as futuras aulas do estágio no EM. Respondemos, a partir desta seção, à terceira pergunta da pesquisa e atendemos ao segundo objetivo específico da tese.

Em relação à primeira atividade, é fundamental entender que explicamos aos participantes da pesquisa as diferenças entre o PTD e o plano de aula. A aula concretiza, de certa forma, o plano de aula proposto e, junto a outros planos, formam uma unidade de aulas/conteúdos. O PTD, como mencionamos no capítulo 1, é recomendado para as unidades de aula.

Buscamos no diário do sujeito B suas impressões a respeito do novo modelo didático-pedagógico ora apresentado e discutido nas reuniões. Ainda que a citação seja extensa, preferimos inseri-la devido a seu tom confessional:

Quando a professora estudou esse método conosco a minha primeira reação foi lembrar as aulas de Língua Portuguesa que tive e como esses professores trabalhavam e pude perceber o quanto era diferente o método utilizado por eles e este proposto por Gasparin, posteriormente pensei como seria trabalhar desta forma, será que daria certo? Que seria melhor? Eu achei muito interessante o método, mas ao mesmo tempo causou receio, parecia um pouco utópico, mas não por eu considerar irrealizável e sim por eu não ter lembrança alguma de nada semelhante em minha vida escolar, e eu passei por muitas escolas. Meus professores não averiguavam o nosso conhecimento prévio, não achavam necessário nos desafiar, nem dar uma finalidade social ao conteúdo. Lembrei de duas professoras que tive, uma dividia a sala em grupos, cada grupo lia um livro da série “Vaga-Lume” e montava um teatro para o resto da sala, no outro bimestre uma maquete e assim por diante; e outra que levava um carrinho de supermercado cheio de livros, tinha para todo gosto, ela auxiliava cada aluno a escolher um livro, e uma aula por semana era aula de leitura. Fora isso, era sempre livro didático, sem razões, sem desafios, sem prática social. Por isso, era difícil visualizar este método aplicado em sala de aula, mas fiquei curiosa e interessada em aprender a montar e realizar uma aula nesta perspectiva. (SUJEITO B, Diário)

Observemos pausadamente os dados que nos são relevantes nas anotações. Inicialmente, constatamos a primeira reação de B: buscar na memória algo similar à proposta estudada. Voltando às considerações de Guedes (2006), o acadêmico procura lembranças da profissão para poder reproduzi-la; no caso do professor, a mimese fortalece-se devido à proximidade com tantos professores com os quais o aluno teve contato em sua vida escolar. Para o sujeito, ocorre o momento de ruptura da formação mimética, uma vez que se depara com uma imagem de didática de professor que não combina com as imagens guardadas na memória: não tinha “lembrança alguma de nada semelhante”: a dupla negação ratifica o modelo que ora se rompia. E mais: ele havia passado por “muitas escolas”, o que parece pressupor a numerosa quantidade de professores que havia para reproduzir – e ninguém seguindo o modelo proposto.

Para exemplificar a falta pressuposta do plano gaspariniano, concretizado nas aulas que o acadêmico teve na escola, ele cita duas professoras que poderiam fazer parte do rol da boa mimese: uma que diversificava a atividade consequente da leitura de livros paradidáticos de uma única coleção; a outra que estabelecia uma aula de leitura por semana, trazendo os livros em carrinho de supermercado. Mesmo que os dois exemplos apresentados não sejam, a nosso ver, modelos adequados de trabalho com a literatura infanto-juvenil nas aulas de língua

portuguesa – e questionar esses modelos não é nosso intento aqui –, foram para o sujeito B as únicas lembranças fora da rotina do livro didático.

O acadêmico se vê no momento da didatização, de elaborar seus planos de aula a partir de um plano de trabalho que parecia “utópico”, cuja mimese era nenhuma: “era difícil visualizar este método”. Por isso, as indagações e certa angústia: “será que daria certo? Que seria melhor?” – as questões direcionavam ao sujeito mesmo ou direcionavam à professora-pesquisadora? Parece-nos perguntar: ‘professora, você não está sonhando alto demais? Você não está “viajando”?’ O PTD assinalava um desafio, logo, a curiosidade e o interesse – o desafio de planejar aulas, o desafio de desafiar.

O sujeito A, em seu relatório, lembra que o entendimento do PTD gaspariniano ocorreu para ele também de forma gradativa, processual, como a teoria bakhtiniana e os haicais, exposta há pouco:

Durante o processo de elaboração dos planos de aula, foi quando eu comecei a entender melhor o plano **decente** proposto por Gasparin. Compreensão que só se completou no momento da prática em sala de aula. (SUJEITO A, Relatório) (negrito nosso)

É curioso verificar a ocorrência de um lapso escrito no relatório do acadêmico: a troca de uma vogal na palavra “docente” e temos a palavra “decente”. De acordo com Sousa (2004), os lapsos são atos psíquicos, em que há outra formação de sentido, podem ser avaliados como transgressão a dado gênero, uma vez que ouvimos/lemos um enunciado dentro de outro enunciado. Poderíamos assumir a troca da vogal por uma simples deliberação do teclado – e a “culpa” recairia sobre o computador. No entanto, se considerarmos a troca da vogal como lapso escrito, é possível percebermos a avaliação do sujeito A: o plano docente é decente.

Passemos à segunda atividade: a proposição do PTD para os haicais brasileiros. Para que os acadêmicos-estagiários pudessem elaborá-lo, trouxemos para a reunião o PTD proposto pelas professoras do subgrupo haicai, participantes do projeto de pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual”, descrito no capítulo 2 desta tese. A intenção era apresentar ao grupo um exemplo de PTD, o qual deveria ser adaptado ao contexto da equipe: estágio supervisionado, EM, número limitado de aulas. Ademais, estava certo para todos nós – professora-pesquisadora e acadêmicos-

estagiários – de que o PTD envolveria leitura e análise linguística, sem produção textual, ou seja, sem a composição de haicais em sala de aula, deixando a atividade como prática social final. Concordamos, nesse sentido, com Lopes-Rossi (2006, p. 74), ao comentar que “as atividades de leitura, por si só, podem constituir-se objetivo de um projeto pedagógico”. Entre os diversos gêneros elencados, a autora cita a “poesia” como um gênero com o qual seria possível trabalhar as atividades de leitura.

A partir da finalidade estabelecida, entre algumas discussões e muitas dúvidas, o PTD foi concebido pela “turma dos onze”, como segue:

Quadro 4 – Plano de trabalho docente – Haicai brasileiro

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
Objetivos: - Reconhecer o gênero haicai brasileiro em suas dimensões: contexto de produção, conteúdos temáticos, construção composicional, marcas linguístico-enunciativas. - Ler e analisar textos/enunciados pertencentes ao gênero haicai brasileiro. Conteúdos: - Caracterização do gênero haicai brasileiro: contexto histórico, contexto de produção, construção composicional, marcas linguístico-discursivas. - Análise de haicais de autores paranaenses. Vivência do conteúdo a) O que os alunos já sabem sobre o gênero? b) O que mais os alunos gostariam de saber?	Discussão sobre o conteúdo - Por que estudar haicai? - Que dificuldades há para ler e analisar um haicai? - O que diferencia o haicai de outros gêneros poéticos? Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas <u>Conceitual</u>: o que é haicai? Quais são suas características? <u>Social</u>: onde circula o gênero? Quais temas são abordados nos haicais? <u>Histórica</u>: quando e onde surgiu o gênero? <u>Escolar</u>: com que finalidade o aluno aprende a ler esse gênero? <u>Estética</u>: há diferenças entre os haicais produzidos por diferentes autores? <u>Cultural</u>: o gênero produzido é diferente em outros países?	Ações docentes e discentes - Apresentação: conhecimento dos alunos sobre o gênero. - Exposição dialogada do conteúdo pelo professor. - Atividades de leitura e análise linguística: questões referentes ao contexto de produção; conteúdo temático; construção composicional; e marcas linguístico-enunciativas. Recursos: humanos e materiais Livros; textos diversos; revistas; e internet.	Síntese mental do aluno Apropriação dos conteúdos Expressão da síntese Debate sobre o tema. Atividades para que o aluno demonstre sua compreensão do gênero. Atividades de leitura e análise de haicais: comparação entre os haicaístas selecionados; comparação entre haicaístas e tendências.	Intenções do aluno 1. Conhecer mais sobre o gênero. 2. Valorizar o processo de criação poética. 3. Aprender a ler e apreciar textos/enunciados do gênero estudado. 5. Valorizar o conhecimento linguístico-enunciativo. Ações do aluno 1. Leitura de outros textos do gênero e de outros haicaístas. 2. Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre haicais. 3. Entrar em contato com autores e participar de oficinas de haicai. 4. Propor oficinas de haicai na escola para produção de haicais e compartilhar o conhecimento com outros alunos. 5. Compor/escrever haicais.

É essencial esclarecer que os acadêmicos-estagiários, imbuídos da leitura de Gasparin, questionaram-nos a respeito de se considerar a realidade do

aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos escolares. Além das justificativas relativas ao haicai brasileiro que lhes apresentamos, expostas na introdução desta tese, buscamos os apontamentos de Marsiglia (2011), presentes na seção 1.3.4: ainda que o aluno não tenha conhecimento prévio sobre o haicai, é possível oferecer o gênero discursivo, partindo de seu conhecimento sobre poemas. A respeito do trabalho com os haicaístas paranaenses, lembramos os acadêmicos da teoria bakhtiniana: “a literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época” (BAKHTIN, 2010a, p. 360)¹⁷⁸.

6.4 O PLANEJAMENTO DE ENCONTROS E AULAS

Após a elaboração do PTD, passamos a uma segunda fase: era necessário que este se desdobrasse em planos de aula. No entanto, em razão da dificuldade dos acadêmicos sobre o entendimento da proposta do PTD gaspariniano, verificamos a necessidade de maior compreensão deste antes de passarmos aos planos de aula individuais. Entre o PTD elaborado e os planos de aula, observamos que havia um espaço, ainda não preenchido, sobretudo para o acadêmico-estagiário, professor em formação inicial.

O caminho encontrado para o preenchimento do espaço entre PTD-planos de aula partiu também da proposta das professoras do projeto de pesquisa londrinense, que haviam elaborado um quadro de programação, contendo 10 encontros – pequenas unidades ou conjunto de aulas – cada um com a projeção de duas aulas, com o total de 20 aulas. Os acadêmicos-estagiários avaliaram que havia um número excedente de encontros e de aulas, visto que alguns professores regentes de seus estágios supervisionados haviam acordado entre 12 e 15 aulas por estágio no EM. Tendo em vista os limites impostos, o grupo finalizou a programação em 8 encontros e em torno de 10 a 16 aulas. Assim, entre o PTD e os planos de aula, inseriam-se os encontros.

A programação geral dos encontros, com conteúdos e objetivos, seguiu alguns direcionamentos propostos por diversos modelos didáticos,

¹⁷⁸ Texto “Os estudos literários hoje”, de 1970.

exemplificados no capítulo 5: iniciamos com a revisão do gênero poema, para a distinção dos saberes dos estudantes; passamos ao reconhecimento do gênero haikai, à sociohistória do gênero – o haikai japonês e a configuração do haikai brasileiro, em suas três tendências – até chegarmos aos três haicaístas paranaenses, seus contextos e haicais, com atividades de leitura/compreensão/análise linguística.

Esses direcionamentos auxiliaram-nos para que o PTD fosse desdobrado em encontros e estes desdobrados em planos de aula. Apresentamos, a seguir, o quadro de programação dos encontros:

Quadro 5 – Programação dos Encontros

Encontro	Duração	Conteúdo	Objetivos
1º	1 a 2 aulas	Poema: versos, estrofes, ritmos, rimas. Diferentes gêneros poéticos: soneto, elegia, ode, etc.	Avaliar e ampliar o repertório de poemas conhecidos. Reconhecer os variados gêneros poéticos.
2º	1 a 2 aulas	Reconhecimento do gênero haikai e suas características gerais	Reconhecer o gênero haikai. Diferenciar o haikai de outros gêneros poéticos.
3º	1 a 2 aulas	Dimensão histórica: o haikai japonês (conteúdo temático, construção composicional, marcas linguístico-enunciativas).	Sistematizar informações sobre as características do haikai japonês. Ampliar a discussão sobre aspectos histórico-culturais que caracterizam o haikai.
4º	1 a 2 aulas	O haikai brasileiro: de Guilherme de Almeida à atualidade. Caracterização do haikai brasileiro: leitura e análise de poemas de haicaístas brasileiros.	Distinguir o haikai japonês do haikai brasileiro. Identificar as características que configuram o haikai brasileiro.
5º	1 a 2 aulas	Leitura e análise de haicais de autores paranaenses: Helena Kolody.	Conhecer a haicaísta Helena Kolody e caracterizar seus haicais por meio de atividades de leitura e análise linguística: questões referentes ao contexto de produção; conteúdo temático; construção composicional; e marcas linguístico-enunciativas.
6º	1 a 2 aulas	Leitura e análise de haicais de autores paranaenses: Paulo Leminski	Conhecer o haicaísta Paulo Leminski e caracterizar seus haicais por meio de atividades de leitura e análise linguística: questões referentes ao contexto de produção; conteúdo temático; construção composicional; e marcas linguístico-enunciativas.
7º	1 a 2 aulas	Leitura e análise de haicais de autores paranaenses: Alice	Conhecer a haicaísta Alice Ruiz e caracterizar seus haicais por meio de

		Ruiz.	atividades de leitura e análise linguística: questões referentes ao contexto de produção; conteúdo temático; construção composicional; e marcas linguístico-enunciativas.
8º	1 a 2 aulas	Catarse: análise final de haicais pelos alunos. Discussão das análises realizadas. Revisão dos conteúdos abordados Prática social final: intenções e propostas de ação.	Reconhecer o gênero haicai brasileiro e diferenciá-lo de outros gêneros. Comparação entre os haicaístas selecionados e entre haicaístas e tendências. Revisar os conteúdos e identificar as intenções e as propostas de ação dos alunos.

Decerto o desdobramento do PTD no quadro de programação de encontros não foi considerado uma atividade simples para o grupo de acadêmicos. Escrevemos em nosso diário de campo que foi uma das reuniões mais silenciosas da turma: todos nós em círculo, um olhava para o outro e nenhuma palavra explícita – era o silêncio da dificuldade, do novo, do abstrato, como constata o sujeito B:

Eu achei essa atividade complicada, pois tínhamos que pensar nos assuntos das aulas, no tempo de aula sem “noção” de sala de aula, na realidade eu não sabia quanto tempo eu iria precisar para cada encontro, não era tão simples supor e resolver a temática de cada um dos encontros. Já que aprender (estudar) um conteúdo é um processo e ensiná-lo é outro, por isso eu me sentia fazendo algo sem certeza, sem segurança. (SUJEITO B, Diário)

O participante confirma nossa hipótese de que há dois caminhos para o trabalho do professor – em formação inicial ou contínua – com os gêneros discursivos: um primeiro caminho refere-se ao estudo do gênero – a apropriação; o segundo momento remete à transposição do gênero para a sala de aula – a didatização. Se para o professor em carreira não é uma tarefa tão simples, imaginemos para o professor em formação inicial, sem “noção” de sala de aula, e noção bem “frisada”, como confessa o sujeito B. Ainda mais para ele, cujos professores de sua memória não ofereciam nenhuma via possível de concretização dessa proposta. A proposição do PTD dos haicais brasileiros e seu desdobramento no quadro de programação dos encontros foram, a nosso ver, os momentos mais complexos do trabalho dos acadêmicos-estagiários. Entretanto, seguindo as páginas do diário de B, depois das aulas planejadas e executadas, encontramos:

Hoje olhando para o mesmo planejamento parece que tudo faz sentido, que consigo visualizá-lo na prática, mas quando planejamos os encontros tivemos a orientação da professora que nos auxiliou nesse processo. (SUJEITO B, Diário)

Diante das contrapalavras silenciosas, foi essencial a nossa mediação/orientação. O acadêmico, em sua prática social final, no fim do projeto de ensino, consegue “re-conhecer” e “re-significar” o PTD: a expressão “tudo faz sentido” pressupõe a presença anterior de não sentidos, de um grande quebra-cabeças, em que as peças vão se encaixando gradativa e dialeticamente, no movimento da práxis.

O passo seguinte, a partir de junho de 2011, constituiu-se na elaboração dos encontros e das aulas. Os encontros foram elaborados coletivamente pelos acadêmicos-estagiários, enquanto que o planejamento das aulas constituiu-se em trabalho individual, atendendo a cada contexto escolar.

6.4.1 Os Encontros

Os encontros estabelecem-se como planos de unidade completos, compostos de uma a duas aulas. Com o intuito de tecer maiores aprofundamentos sobre o modelo didático escolhido, observamos a possibilidade de elaborar as oito unidades como oito pequenos planos de trabalho docente, contendo todas as fases propostas por Gasparin (2009). Dessa forma, o PTD elaborado tornou-se o “grande PTD”, desdobrado em oito “pequenos PTD”, os quais, por sua vez, foram desdobrados em planos de aula individuais, como segue:

Quadro 6 – Desdobramentos do PTD

GRANDE PTD 	PTD elaborado pelos acadêmicos-estagiários, abrangendo todo o trabalho.
PEQUENO PTD 	Encontro ou unidade: conjunto de aulas, de elaboração coletiva.

PLANO DE AULA	Plano aula a aula, de elaboração individual.
---------------	--

Os acadêmicos-estagiários foram convidados a escrever seus oito pequenos PTD, tendo como base o grande PTD, e pensando exclusivamente nos conteúdos e objetivos propostos na programação já elaborada. Foram divididos em duplas, para os cinco primeiros encontros, e em trios e quartetos para os outros três encontros. A finalidade consistia em aproximá-los tanto do PTD gaspariniano como entre si em busca de atividades e recursos para cada encontro.

Citemos um exemplo: o encontro um. Programado para ser desenvolvido em duas aulas, apresentava como conteúdo a revisão do gênero poema, sua estrutura composicional e marcas linguístico-enunciativas, com o reconhecimento de alguns gêneros poéticos mais famosos, como o soneto e a elegia. O encontro servia para duas finalidades: i) estabelecer um primeiro contato do estagiário com a turma do EM – seria sua primeira aula; ii) distinguir o nível de desenvolvimento real dos alunos – o conhecimento da classe sobre o gênero poema e seus elementos constituintes, a fim de, ao apresentar o haicai para os alunos, estes tivessem como reconhecê-lo como gênero poético, diferenciando de outros poemas. Os acadêmicos-estagiários responsáveis pelo encontro pesquisaram e escolheram os gêneros poéticos possíveis e propuseram atividades diversas com poemas, para a identificação de suas características. Desse modo, ao elaborar seu futuro plano de aula, o acadêmico-estagiário teria o encontro como base e todas as atividades e todos os recursos à disposição. Poderia alterar e/ou adequar ao seu plano, ao seu tempo, ao seu contexto.

Os oito encontros podem ser visualizados em anexo (APÊNDICE B). Todos eles foram escritos para serem desenvolvidos em duas aulas. De certa forma, os encontros parecem similares, por se tratarem de pequenos PTD tendo em vista o grande PTD estabelecido. Ademais, eram planos de trabalho visando a oito salas de aula¹⁷⁹, já conhecidas pelos acadêmicos, porém com peculiaridades que não

¹⁷⁹ Ressaltamos que, dos onze acadêmicos, três não puderam realizar suas aulas referentes ao projeto, como descrevemos no capítulo 2.

puderam ser contempladas. Avaliamos que não se tratou de planos fictícios e, sim, de planos que deveriam ser adaptados a cada contexto.

Na elaboração dos encontros, em poucos momentos interviemos, era essencial que eles tivessem a “assinatura” da turma. Nossa intervenção restringiu-se à adequação de palavras – um verbo aqui, um substantivo ali – um haikai repetido acolá... Como a atividade deu-se coletivamente – todos juntos na mesma sala¹⁸⁰, em duplas ou pequenos grupos, mas unidos, houve diversos momentos de cooperação. Voltemos à noção de colaboração: são sujeitos sociohistóricos diferentes, com objetivos comuns e relevantes: preparar as atividades para o estágio. Nesse processo interacional, a negociação sobre a validade ou não das atividades, dos poemas, dos recursos, é posta à prova: o embate dialógico travou-se em momentos de tensão e de conflitos, mas também de cumplicidade, cuidado, deliberação.

Em nosso diário de campo, registramos esse período, de duração de quase dois meses, como “tempo do caos”. O caos a um só tempo desconstrução e construção, o caos que leva ao progresso. Até então, como constatou o sujeito B há pouco, o gênero discursivo haikai era tão somente objeto de estudo/análise. Era chegado o ponto da transposição didática, o momento do ensino. Chegamos ao caos: livros de poemas espalhados pela sala, troca de haicais entre os colegas, busca de vídeos sobre os haicaístas, montagem de *slides* e de textos didático-explicativos. Ouvíamos e víamos frases como estas: “Achei um vídeo do Leminski que vai te interessar”, “Este haikai serve para seu encontro, não para o meu”, “Alguém pode me ajudar com o *youtube*?”, “Eu preciso de um haikai brasileiro bem legal aqui pro meu encontro”, “Olha, eu, se fosse você, colocaria umas imagens nestes *slides*”. Na abordagem vigotskiana, estamos em plena ZDP dos acadêmicos-estagiários, cujos avanços ocorrem nas trocas efetivas entre os pares, no auxílio bem vindo do outro que, em sua alteridade, insere sempre prismas diferentes do mesmo ponto tratado.

Leiamos o que nossos participantes escreveram a respeito dessa etapa. Começamos pelo sujeito A:

¹⁸⁰ A partir de junho/2011, deixamos a sala de aula e passamos a trabalhar no Laboratório de Letras, contendo mesa de reunião, impressora e diversos computadores à disposição.

Quando começamos a planejar os encontros, as atividades foram divididas entre os participantes do projeto. Logo de início, não sei se foi coisa do destino, fiquei responsável em preparar o encontro que trataria de Leminski.

Para falar a verdade, todos usamos como exemplo o encontro que foi preparado por primeiro. Assim, na verdade, a sequência das atividades ficou bastante parecida.

Os encontros foram fundamentais, pois nos deram um grande suporte no momento do preparo das aulas. (SUJEITO A, Diário)

Inicialmente, como sabíamos de alguns gostos dos acadêmicos, buscamos encontros com os quais eles tivessem mais afinidade: a dupla apaixonada pelo haikai japonês, os estudantes fãs de Helena Kolody. Foi o caso do sujeito A e sua preferência pelos haicais leminskianos, sendo responsável pelo encontro seis. Podemos dizer aqui que não foi “coisa do destino”, foi atitude propositada da professora-pesquisadora: motivar mais os que já estão motivados.

O tom confessional, próprio da escrita do gênero diário íntimo, aparece aqui no depoimento de A: “para falar a verdade” e “na verdade” são modalizadores que assinalam a confissão: a reprodução do encontro um para todos os outros encontros. E não se trata só de confissão, mas de denúncia – “todos usamos”, o sujeito não foi o único. Isso não nos causou surpresa, pois entendíamos que o momento pertencia à imitação, de acordo com a perspectiva de Vigotski, explicitado no capítulo 1. Não se trata de mera cópia, mas de reconstrução do modelo observado pelo acadêmico e seus pares. Por fim, a qualidade “fundamental” dos encontros – servir de suporte para os planos de aula individuais.

O sujeito B, juntamente com seu par, responsabilizou-se pelo encontro quatro, sobre a caracterização do haikai brasileiro:

Ao selecionar os haicais para o encontro 4 eu tentava escolher os mais criativos, já que todos eram a respeito da rã, e escolhia os que mais evidenciavam as características de sua tendência, pois era o que as atividades do encontro pretendiam. (SUJEITO B, Diário)

O participante descreve como selecionava os haicais para o encontro: atento à criatividade e às características das três tendências do haikai brasileiro: os seguidores de Sato, a guilhermina e a vertente livre. A dupla preferiu buscar na página do Caqui – Revista Brasileira de Haikai – os poemas relacionados ao *haiku* famoso de Bashô sobre a rã, exposto no capítulo 4. Após encerrar a construção do encontro 4, ele partiu para o encontro 7, sobre a haicaísta paranaense Alice Ruiz:

Eu também ajudei um colega que estava fazendo o encontro da Alice Ruiz, foi muito bom, pois fomos escolher haicais e ficávamos refletindo se deveríamos ou não levar aquele haikai para a sala de aula. Eu me lembro bem de um haikai pois os colegas (do projeto) acharam engraçado o nosso bate-papo [...]. Estávamos comentando/analizando o haikai [...] e percebíamos que existiria uma segurança/conhecimento para trabalhar com ele na sala de aula. (SUJEITO B, Diário)

É possível imaginar a cena descrita: reflexões sobre o haikai, as quais foram caracterizadas como “nosso bate-papo” – a colaboração qualifica-se pela leveza e descontração. Dois pontos merecem ser considerados na citação anterior: o primeiro em relação à reflexão sobre se dado haikai deveria ou não ser levado para a sala de aula: os prós, os contrários, os argumentos – momento de colaboração entre os participantes cujo objetivo é a transformação: mudança nos alunos de EM e em si mesmos, como professores em formação inicial. O segundo ponto remete a um dos critérios para a escolha dos haicais: era imprescindível ter “segurança/conhecimento”; ao selecionar duas palavras em uma mesma expressão, o sujeito revela que um elemento depende, prescinde, precisa do outro: conhecer gera segurança; ter segurança para o outro conhecer.

De maneira geral, os oito encontros são caracterizados por uma quantidade razoável de haicais, por atividades orais e escritas sobre os poemets e por uma série valiosa de *slides* e vídeos. Os *slides*, produzidos pelos acadêmicos-estagiários, dentro do formato *Windows PPT (PowerPoint)* referem-se a: haikai japonês, haikai brasileiro, haicais de Leminski e biografia de Alice Ruiz. Os vídeos, todos encontrados no sistema *youtube*, remetem: às biografias de Kolody e Leminski, do programa “Meu Paraná”, produzido pela Rede Globo de Televisão; a dois desenhos animados de dois poemas de Leminski, produzidos pela TV RáTimBum; a uma entrevista de Alice Ruiz a TV local, em Curitiba; e ao vídeo da música “Haikai Baião”, cuja letra foi inserida no capítulo 4 desta tese¹⁸¹.

¹⁸¹ A título de curiosidade, os endereços dos vídeos no *youtube*:

- i) programa sobre Helena Kolody: <<http://www.youtube.com/watch?v=xMKxCvfpqCU>>
- ii) reportagem do Jornal da Globo: <<http://www.youtube.com/watch?v=5-24eF56FFM>>
- iii) programa sobre Paulo Leminski: <http://www.youtube.com/watch?v=p6TG_apAS6I> e <<http://www.youtube.com/watch?v=9yGTkUd06Qk>>
- iv) animação de poemas de Paulo Leminski: <http://www.youtube.com/watch?v=6Z4kKr5_O48> e <<http://www.youtube.com/watch?v=Nc1ceexjsB0>>
- v) entrevista com Alice Ruiz: <<http://www.youtube.com/watch?v=fOLFgYUSe9A>>

Finalizemos esta seção com as considerações do sujeito C:

Acho que esta foi a etapa que mais contribuiu para meu aprendizado, foi muito bom aprender a elaborar um encontro e a organização da professora orientadora em relação aos encontros foi super positiva, aprendi muito. (SUJEITO C, Diário)

A etapa que “mais contribuiu” é também a etapa dos maiores avanços em termos de ZDP dos acadêmicos-estagiários. A participação da professora-pesquisadora, nesse sentido, foi a de “organização”: com o papel de mediadora na dinâmica das interações interpessoais e na interação dos sujeitos com os haicais, procuramos promover o aprendizado da construção dos encontros, organizando o “caos”: dividindo colegas e encontros, sugerindo pequenas readequações, medindo tempo e cobrando as atividades. Momento efetivo da instrumentalização, na zona de desenvolvimento imediato, no PTD proposto para a “turma dos onze”.

6.4.2 OS PLANOS DE AULA

Uma vez produzidos os oito pequenos PTD ou encontros, passamos à fase individual do projeto: a elaboração de planos de aula. Tivemos oito acadêmicos construindo seus planos de aula a partir desses encontros. Nas palavras do sujeito B:

Então, cada um poderia (escrever) seu plano de aula com a liberdade de aproveitar/descartar o que achar que deve de acordo com a sua turma específica. (SUJEITO B, Diário)¹⁸²

Essa fase compreendeu 3 momentos: i) a assunção do gênero “aula”; ii) a apresentação de um modelo de plano de aula; e iii) a elaboração dos planos de aula. Em relação ao gênero aula, os acadêmicos-estagiários já haviam discutido, na disciplina “Estágio de Docência”, do 4º ano de Letras, no primeiro semestre de 2011, os diversos conceitos de aula. Para tanto, foram estudados os

vi) vídeo da música Haicai Baião: <http://www.youtube.com/watch?v=LI_urK3NWfI&list=FLLI-4725dvl2x1EJbGfCWCA&index=24&feature=plpp_video>. Último acesso para confirmação: jun. de 2012.

¹⁸² Colocamos a palavra escrever entre parênteses por não termos certeza do que estava escrito pelo sujeito.

trabalhos de Silva (2008), Araújo (2008) e Martínez (2008). No projeto de ensino, apenas retomamos os conceitos debatidos.

O modelo de plano de aula empregado para os acadêmicos-estagiários consistiu em uma adaptação das fases da aula, descritas e analisadas por Almeida Filho (1993). O autor delimita 4 fases durante uma aula, as quais sejam: i) clima e confiança; ii) apresentação do dado novo; iii) ensaio e uso; e iv) pano ou fechamento. Na fase de clima e confiança, ocorre o momento da entrada em sala de aula, em que pode haver chamada, conversa sobre fatos do dia, encadeamento com a aula anterior, correção de tarefas ou atividade para motivação à segunda fase, ou seja, cria-se a confiança necessária para o dado novo. Na fase seguinte, é apresentado o dado novo para os alunos, com atividades que vão introduzir o dado novo em sala de aula, em atenção aos procedimentos metodológicos. A terceira fase é caracterizada pelo ensaio e uso, em que são promovidas atividades para que o aluno possa compreender e praticar o dado novo (ensaiar ou usar). Na última fase, denominada pano ou fechamento – como uma peça teatral, há o “pano”, o fechamento da aula – ocorre o momento das tarefas, da agenda, com a presença de atividade lúdica: desafio, charada, ou atividade reflexiva: síntese do trabalho realizado. É evidente que algumas fases podem ser mais estendidas que outras, ou mesmo não ocorrer em algumas aulas.

A partir dessas fases, o plano de aula constituiu-se de: i) apresentação (dados da escola, professor, data); ii) conteúdo e objetivos da aula; iii) clima e confiança; iv) atividades (apresentação do dado novo e ensaio, com procedimentos metodológicos); e v) pano ou fechamento da aula (APÊNDICE C).

Cada acadêmico-estagiário, baseando-se no modelo de plano de aula e nos encontros produzidos pelo grupo, passou a elaborar seus planos de aula, tendo em vista o contexto de sua turma do EM. Os planos de aula foram surgindo em nossa sala à medida que os acadêmicos iniciaram seus estágios. Alguns começaram as aulas no início de agosto, outros na metade, outros ainda no final do mês. Aqueles que haviam começado antes passavam suas impressões sobre as aulas – e as atividades – aos que não haviam entrado em aula. E as mudanças foram acontecendo: as melhores atividades eram repetidas por todos, as atividades que não faziam sucesso eram reprimidas. Quanto aos haicais, o mesmo procedimento: certos haicais foram mais privilegiados que outros. Constatamos as mudanças em nossas anotações, assim como no depoimento do sujeito B:

Como eu comecei depois de alguns colegas do projeto essa fase de planos de aula, eu pude ler esses planos e escutar o relato deles, de como funcionou na prática, do que foi muito bom e do que poderia ser modificado, isso foi muito positivo ao meu ver, pois eu pegava vários planos de aula do mesmo tema, escolhia tudo que eu gostava e que percebia ter dado certo e montava o meu plano de aula, eu imagino que para os primeiros a entrar em sala foi mais complicado, mas ao mesmo tempo foi excelente para quem entrou depois, é como se pudéssemos amadurecer e aperfeiçoar a aula que já foi dada. (SUJEITO B, Diário)

Em relação aos três participantes desta tese, o sujeito A iniciou seu estágio em 12/08, o sujeito B em 19/08 e o sujeito C em 05/08. Somente A tinha aulas geminadas; para os demais, duas aulas no mesmo dia, mas não geminadas. É importante assinalar que os três tinham apenas as duas aulas na semana com as turmas do EM, totalizando cada um 15 h/a; portanto, executaram as aulas paulatinamente, sem atropelos, podendo rever aula a aula, aproveitando das reflexões dos colegas mais adiantados nas aulas e fazendo as alterações e as adaptações necessárias e complementares em seus planos. Na passagem do pequeno PTD para o plano de aula, todos os três realizaram alterações nas atividades propostas nos encontros. No entanto, o sujeito B foi o único que escreveu, em seu diário, as modificações realizadas tanto a respeito dos encontros como dos planos de aula dos colegas. A seguir, o exemplo referente ao plano de aula, tendo como base o encontro três, que tratava da dimensão histórica do haikai, a questão do haikai japonês e sua viagem às terras brasileiras:

Encontro III

Dimensão histórica do gênero haikai: o haikai japonês

Como sugerido pelo encontro três, fiz o clima e confiança com o haikai “mais fria que a neve/ sobre os meus cabelos brancos/ a lua do inverno” (Josô). E questioná-los se esse era um haikai, se era igual aos estudados na aula anterior. No lugar de já estudar as características do haikai japonês como as perguntas do encontro III, eu acabei começando por uma diferenciação entre o brasileiro e o japonês. O pessoal estava levando slides para passar na TV pendrive a respeito das características dos haicais japoneses, como eu já sabia que a escola tinha problemas com os equipamentos eu resolvi preparar a mesma atividade, mas sem os slides. Eu peguei textos que falavam das características, utilizados para a preparação das atividades e os separei em pequenos textos que os alunos receberiam e fariam um esquema, fazendo posteriormente um resumo de todos os conteúdos. [...]

Como as duas aulas eram separadas, os planos de aula foram desmembrados. Na aula 2, teria o vídeo da reportagem da rede globo , que todos os colegas do projeto estavam utilizando, e como

alguns já haviam passado, relatavam que os alunos gostaram, [...] por isso eu resolvi incluí-lo em meu plano de aula e ele seria uma retomada do resumo feito por eles na aula anterior. E finalizar a aula com uma loteria, que foi uma ideia retirada dos planos de aula dos demais participantes. (SUJEITO B, Diário)

Em seu plano de aula, o sujeito prefere trocar, primeiramente, as perguntas referentes ao conteúdo do haikai de Josô, propostas no encontro. A maioria dos acadêmicos-estagiários optou pelas perguntas e pelos *slides* produzidos para esse encontro, em que é possível desenvolver os conceitos e as características do haikai japonês. O acadêmico sabia do problema com a TV, por isso, troca a atividade com *slides* por textos pequenos, como um quebra-cabeça. Como havia duas aulas não geminadas e sem a exposição dos *slides*, opta por reservar uma sala de TV e transmitir uma reportagem da Rede Globo sobre os haicais. Quanto à loteria, era uma invenção de um dos acadêmicos que repercutiu em todos os outros planos de aula. O professor estagiário fazia perguntas sobre o tema dos haicais e os alunos respondiam negativa ou afirmativamente, tentando somar os treze pontos de uma loteria esportiva.

O encontro três, reiteramos, funcionou como base para a criação e a adaptação do plano de aula do sujeito B. Em outros casos, porém, os encontros funcionaram diversamente. De acordo com seu diário, os planos de aula um e dois foram os mais fiéis ao encontro um; os planos de aula sobre Alice Ruiz foram totalmente diferentes do encontro sete e dos planos dos outros colegas, “devido à realidade estrutural da escola em que fiz o estágio” (SUJEITO B, Diário).

Os pequenos PTD ou encontros, a nosso ver, funcionaram como norte para os acadêmicos-estagiários que, ao interagirem com o contexto do estágio – escola, professor regente, alunos, tempo e espaço -, puderam realizar as mudanças necessárias e transformá-los em planos de aula mais próximos da realidade percebida. Ademais, havia o olhar da professora-pesquisadora, também supervisora do estágio, que procurava orientar cada um, oferecendo sugestões, propondo revisões, mediando o processo de aprendizagem de outro gênero novo para os acadêmicos: o plano de aula. Por fim, avaliamos que tal atividade não poderia ser denominada “individual”, uma vez que, em cada plano, ouvem-se ecos dos encontros, ecos de outros planos de aula, ecos da revisão da supervisora; são muitas vozes e, nas fronteiras de todas elas, o plano de aula dito individual.

6.5 A EXECUÇÃO: AS AULAS NO ENSINO MÉDIO

Chegamos à execução das aulas no EM, ocorridas entre os meses de agosto e setembro de 2011. Os planos de aula são produzidos e revisados à medida que são colocados em ação. Nesta seção, procuramos verificar a condução das aulas e compará-las com os planos elaborados, expostos também nos diários, assim como as relações desenvolvidas com o objeto de ensino – o gênero discursivo haicai brasileiro, viabilizado pelos inúmeros enunciados concretos –, e com os atores envolvidos – professores regentes, professora supervisora, alunos do EM.

O **encontro um** tratava da revisão do gênero poema e do reconhecimento de alguns gêneros poéticos. O sujeito A planejou duas aulas a partir desse encontro, e as executou como segue:

Nas aulas do primeiro encontro, preparado para duas aulas, foi feita uma revisão sobre o gênero poema. A intenção principal era ver qual a concepção que os alunos tinham a respeito de poema, apresentar e caracterizar o gênero poético e algumas de suas possíveis formas. No início das aulas, distribuí algumas perguntas em uma caixinha. Perguntas como: o que é um poema para você? O que o texto precisa ter para ser considerado poema? Houve um bom debate. Levei a música *Monte Castelo*, do Legião Urbana, na qual Renato Russo usa trechos do soneto *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Luis de Camões e uma passagem bíblica do Apóstolo Paulo. Assim, discutimos como um gênero assume a função de outro dependendo de sua forma de utilização. Analisamos as características de alguns subgêneros do poema, como o soneto, a elegia, a ode e o poema concreto. O que mais chamou a atenção dos alunos foi a rigidez da forma do soneto camoniano e a criatividade do poema concreto. Perguntei se alguém gostaria de tentar fazer um poema concreto. Entretanto, no dia, apenas uma aluna fez. Passados alguns dias do final do estágio, um aluno [...], ao me encontrar na saída da escola, chamou-me e mostrou-me três poemas concretos e alguns haicais que havia escrito em casa. Muito bacana! Esse é o momento em que podemos perceber um pouco do resultado do trabalho realizado: a apropriação, por parte dos alunos, do gênero estudado. (SUJEITO A, Relatório)

Como podemos observar no excerto de seu relatório, na prática social inicial do conteúdo, o sujeito opta por levar uma caixinha com as perguntas para a vivência cotidiana dos conteúdos; a caixinha foi uma estratégia sugerida por um dos acadêmicos que já havia iniciado as suas aulas. Em vez de simplesmente perguntar aos alunos, a caixinha de perguntas revela-se como motivadora/inovadora

na sala de aula, sobretudo como “quebra-gelo” da primeira aula do estagiário. Ele qualifica o resultado – “houve um bom debate”. Com o propósito de trabalhar os diferentes gêneros poéticos, o acadêmico dá ênfase à música que contém o soneto camoniano, e ao poema concreto, os quais chamam à atenção dos alunos. É possível pressupor que não tenha ficado muito satisfeito com o fato de apenas uma aluna ter produzido um poema concreto em sala de aula. No final do excerto, sente-se surpreendido, semanas mais tarde, pelo aluno que lhe mostra seus poemas escritos – a frase exclamativa comprova seu contentamento.

O haicai e o poema concreto das primeiras aulas foram efetivamente apropriados pelo aluno, que aporta à prática social final dos conteúdos, prevista pelo grande PTD. Ademais, podemos observar a compreensão responsiva retardada, nas palavras de Bakhtin (2010a, p. 272)¹⁸³: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”.

Ao aproveitar as ideias de A, o sujeito B não teve tanto sucesso:

Eu tive muita dificuldade em dar aula, as perguntas iniciais não foram levadas a sério, eles entenderam como “matar aula” e brincaram, por isso eu não levei mais as perguntas na caixa.
O vídeo da música Monte Castelo não funcionou, mas a professora regente cantou para que a aula continuasse.
Trabalhei o soneto, a ode e a elegia com muita dificuldade, era o último dia da professora regente com a turma e creio que por isso eles não queriam ter aula comigo.
Eu nem consegui chegar na parte estrutural dos subgêneros.
(SUJEITO B, Diário)

Ele começa seu primeiro dia de estágio em um momento perturbador para a turma de alunos: a professora regente iria se afastar e outra professora do colégio assumiria as aulas. Era claro o descontentamento dos alunos. Nas duas aulas preparadas, encontra resistência, como podemos perceber pela palavra “dificuldade”, escrita duas vezes. Avaliamos que foi uma dificuldade tripla: a de entrar em sala de aula de EM pela primeira vez, de iniciar as aulas do projeto de ensino e de encontrar certa animosidade dos alunos. Ainda preso ao plano de aula, como constatamos em nosso diário de campo, o sujeito B não muda suas estratégias, seguindo o que havia proposto. A caixinha de perguntas surte outro efeito, o que o faz desistir do recurso. A TV *pendrive* já não funciona no primeiro dia

¹⁸³ Texto “Os gêneros do discurso”, de 1952-1953.

de aula, o que também o faz desistir de quase todas as atividades com *slides* e vídeos. Não conclui o proposto em seu plano de aula; desse modo, “neste dia saí da sala bem preocupada, com uma sensação de que fiquei duas aulas com eles e não consegui ensinar nada do que deveria” (SUJEITO B, Relatório).

O sujeito C foi, como se pode observar, o que menos escreveu a respeito de suas aulas. Sobre as aulas relacionadas ao encontro um, o sujeito relata que os alunos “corresponderam com as minhas perspectivas” (SUJEITO C, Diário). É possível que tivesse querido escrever “expectativas”, mas a palavra empregada imprime um significado de projeto futuro: ele não criou expectativas, ele projeta perspectivas.

Em relação às aulas, com base no **encontro dois**, concernente ao reconhecimento do gênero haikai, o sujeito C relata:

Este dia, cheguei na sala antes do professor e comecei a aula, primeiro retomamos os textos que foram entregues na aula anterior, dei um tempinho para que concluíssem e entregassem as análises. A seguir, coloquei o haikai “Pinóquio” na TV pendrive e fizemos análise, expliquei sobre diálogo entre textos, mensagem implícita e explícita. Dei exemplo de mensagem explícita. [...] fiquei surpresa com o meu comportamento e a forma como consegui elaborar a mensagem, tão natural, a partir daí me vi como professora, e vi que a aluna compreendeu o exemplo, através do olhar, o sorriso e o balançar da cabeça como aprovação. Parece bobo, né? Mas para mim é algo que marcou e nunca vou esquecer. (SUJEITO C, Diário)¹⁸⁴

Em vez de aproveitar o haikai de Helena Kolody, proposto para o encontro dois, o sujeito C insere um haikai ilustrado de Millôr Fernandes, poeta estudado em seu trabalho científico. Intertextualidade e marcas implícitas são elementos relevantes do poemeto, traços explicados pelo acadêmico, que se sentiu surpreso por sua explanação, qualificada de “tão natural”. A naturalidade pode ser um dos sinais da apropriação dos haicais pelo sujeito. A naturalidade o fez sentir-se professor, visto que a aluna entendeu sua exposição. Na frase que segue – “parece bobo, né?” – ele dialoga explicitamente com seu interlocutor: ele mesmo, em seu diário íntimo, ou a professora-pesquisadora, leitora do diário? A resposta parece

¹⁸⁴ O haikai “Pinóquio”, de Millôr Fernandes (extraído de Fernandes, 1997, p. 08):
 “Prometer
 e não cumprir
 taí viver”.

existir, uma vez que inicia sua frase seguinte com “mas para mim”, o “mas” indicando uma adversativa, o que pressupõe uma resposta anterior afirmativa.

O pequeno PTD ou encontro dois assinala a primeira presença do haikai para os alunos do EM. Nas aulas baseadas nessa unidade, o sujeito B expõe:

No início da aula passei um haikai de Millôr Fernandes [...] no quadro, fizemos uma análise oralmente e depois perguntei aos alunos se era um poema, eles ficaram receosos de responder, até que um aluno disse que o texto era muito pequeno para ser um poema, mas em seguida outros alunos falaram que tinha rima e verso. Então levantamos todas as características deste poema e depois eu expliquei que se tratava de um haikai. Nenhum aluno conhecia o haikai. Então entreguei uma folha [...] com vários textos, entre eles haicais, e pedi para que eles encontrassem os haicais presentes na folha, eles encontraram com facilidade, e analisamos esses haicais oralmente. (SUJEITO B, Relatório)

Mais uma vez, ele aproveita as ideias alheias e o haikai de Kolody é substituído pelo de Millôr, o “Pinóquio”. Assim se explica: “quando eu montei esse plano de aula, eu já havia dado duas aulas para a turma e notei que eles gostavam de criticar e iriam gostar mais do haikai do Millôr” (SUJEITO B, Diário). O excerto ratifica o movimento teórico-prático das atividades: os planos não são construídos em momento muito anterior às aulas; são elaborados à medida que as aulas são executadas. Os pequenos PTD, os relatos das experiências dos colegas do grupo e o contexto de sala de aula oferecem suporte necessário para o planejamento individual.

Retomando a citação, os alunos “receosos”, desconhecedores do haikai, colocam-se em um impasse: por um lado, o que estava no quadro não se parecia com um poema, por sua composição diminuta; por outro lado, havia elementos próprios do poema, como rima e verso. Ao compreenderem as características gerais do haikai, conseguiram realizar a atividade de reconhecimento e diferenciação do poema diante de outros textos poéticos.

O encontro dois não previa a análise de haicais, uma vez que visava tão somente ao reconhecimento do gênero. Entretanto, o sujeito B partiu para essa prática, em sua aula:

Pedi uma análise por escrito, porém só três alunos fizeram, então notei que era ainda não era o momento de análise escrita, como o gênero era desconhecido e eles não tinham o hábito de fazer análise, era necessário um maior amadurecimento da turma. (SUJEITO B, Relatório)

O único problema, que ao meu ver foi culpa minha, foi que eles não conseguiram fazer a análise do haikai, mas o erro foi meu que trouxe a análise antes do tempo, o haikai era um gênero novo, eles nunca haviam visto, lido ou estudado, eles ainda não tinham bagagem para fazer essa análise [...]. (SUJEITO B, Diário)

Tanto no relatório como no diário, observamos que o sujeito B se dá conta das consequências de sua escolha nas aulas. Ainda que o encontro dois não tenha sugerido uma análise de haicais, ainda que a professora-supervisora tenha advertido sobre a precocidade do exercício, ele procura levar a atividade para a turma. Ao reconhecer a falha e seus motivos – gênero novo, falta da prática de produção de análises escritas – percebe-se como profissional que reflete sobre sua aula e seus alunos. O mesmo evento ocorre com o sujeito A, como segue:

No início das aulas, retomei o que tínhamos estudado nas aulas anteriores a respeito de poema. Então, após escrever alguns haicais brasileiros no quadro, perguntei se eles poderiam ser considerados poemas. Perguntei se encontravam alguma característica de poemas naqueles versos.

[...] No final das aulas, as turmas divididas em grupo, fizeram análises de haicais que os entreguei. As produções foram muito tímidas. Escreveram de três a quatro linhas de interpretação do conteúdo e falaram de estrutura. (SUJEITO A, Relatório)

O sujeito A observa que os alunos escrevem sua compreensão dos haicais a respeito das dimensões conteúdo temático e estrutura composicional, não alargando as possibilidades de leitura, sobretudo das marcas linguístico-enunciativas. Consideremos duas hipóteses: a primeira refere-se ao trabalho dos alunos em questão, relativo ao gênero novo e ao enunciado novo – a escrita de análises; a segunda hipótese recai sobre o acadêmico-estagiário e sua condução da aula, solicitando uma análise ainda não amadurecida em sala.

De acordo com os depoimentos e as conversas após as aulas, anotadas em nosso diário de campo, a compreensão responsiva imediata e pronunciada dos alunos foi essencial para que A e B refletissem sobre suas opções nos planos de aula. E entendessem as mudanças que deviam operar daquele momento em diante acerca da atividade de compreensão dos haicais.

O **encontro três** tratou da configuração do haikai japonês. Aproveitemos o relato produzido pelo sujeito B para nossas considerações, uma vez que conhecemos o seu plano de aula, exposto na seção 6.4.2:

Passei no quadro um haikai japonês de Josô, para que eles percebessem as diferenças entre os haicais vistos nas aulas anteriores, que eram brasileiros, e este de Josô, e quais as semelhanças. Desta forma eles foram percebendo as características do haikai japonês e os temas abordados. Percebi que os haicais japoneses não despertavam tanto o interesse deles como os brasileiros, eles participavam da análise oral, mas não com a mesma motivação que tiveram com os haicais brasileiros, eles adoravam quando o haikai falava de amor ou de crítica social, quando tinham que descobrir e explicar as figuras de linguagem.

Ainda neste encontro entreguei um texto para cada dupla, de assuntos variados, como por exemplo, A Kigologia, Haiga, Matsuo Bashô, eles tinham que ler o seu texto, formar tópicos com informações que eles considerassem essenciais que seus colegas de turma soubessem, depois cada dupla escreveu os seus tópicos, formando um resumo de todo o conteúdo no quadro, a atividade deu muito certo, eles adoraram ter a oportunidade de ir ao quadro escrever, sabendo que o resumo que eles tinham era construído por eles mesmos. Depois expliquei cada tópico para toda a turma. Dessa forma consegui suprir a ausência da televisão.

No final dessa aula eles fizeram uma loteria, receberam uma tabela com a opção de certo e errado e eu fui fazendo afirmações a respeito do conteúdo do resumo feito por eles, eles tinham que anotar na folha se a afirmação estava certa ou errada, prometi que premiaria com um bis quem acertasse tudo na próxima aula. Esse encontro acabou se prolongando sendo feito em duas aulas. (SUJEITO B, Relatório)

De acordo com o que havia planejado, foi trabalhado o haikai japonês no quadro e as características do poema foram trazidas em forma de texto escrito, não em *slides*. Na tentativa de “suprir a ausência da televisão”, o sujeito pensa em alternativas de trabalho e, no caso, desenvolve resumos escritos com a classe, o que gera resultados positivos. Como havia também planejado, no final da aula, B desenvolve a atividade da loteria, com a promessa de um prêmio – um chocolate.

Teçamos três considerações aqui: a primeira refere-se ao fato de que anotamos, em nosso diário de campo, a predileção de B pelos haicais brasileiros: foi responsável pelo encontro quatro – haicais brasileiros – e pelo encontro sete – Alice Ruiz. Em razão de não ter tido contato muito próximo com os haicais japoneses, é possível inferir que tais predileção e não-predileção afetem o grupo de alunos com o qual trabalha. A segunda consideração remete à dimensão linguística do gênero em pauta: os haicais brasileiros ora analisados apresentavam, além de conteúdo temático interessante para os adolescentes do EM – amor, crítica social -, figuras de linguagem para discussão em sala de aula. Como terceira e

última consideração, destacamos o fato de que, nas duas aulas, o sujeito B desenvolve com os alunos três atividades, pertencentes a gêneros diversos, empregados para o entendimento do conteúdo proposto: a análise oral de haicais japoneses, o resumo de textos explicativos e o preenchimento de uma loteria. O uso de enunciados de gêneros diversos resulta na quebra de monotonia da aula e no aprofundamento do gênero principal da aula: o haicai.

Sentimos a ausência de uma atividade, exposta no plano de aula: o vídeo da Rede Globo sobre os haicais, que aconteceria em outra sala; sobre isso, o sujeito B admite:

O único problema aqui foi a questão do tempo, a atividade de ler os textos, fazer tópicos e montar um resumo no quadro tomou duas aulas, e não uma, como havia previsto, mas foi uma atividade bem feita, eles participaram, por isso não vi como algo negativo. (SUJEITO B, Diário)

Mesmo não podendo realizar o previsto no plano de aula, B diz-se satisfeito com a atividade desenvolvida com os alunos. Reconhece, nesse momento, como anotamos em nosso diário de campo, a diferença entre o trabalho prescrito, presente nos planos de aula, e o trabalho realizado, aquele que efetivamente ocorre, segundo explicação de Lousada (2004)¹⁸⁵.

Ainda em relação ao encontro três, o sujeito A preparou uma aula somente, tendo em vista a quantidade de aulas previstas para o seu contexto. Na execução da aula, recebe uma contrapalavra importante de um aluno:

Nesse dia, um aluno [...] me chamou e pediu para que eu lhe dissesse nomes de autores que escreviam haicai que ele queria pegar livros na biblioteca para ler. Então, imediatamente, os nomes que me vieram à cabeça foram Helena Kolody, Alice Ruiz e Paulo Leminski. Na aula seguinte, o aluno me disse que já havia lido um livro inteiro da Helena Kolody e que estava lendo Paulo Leminski. Esse aluno viria a ser um dos principais destaques [...]. O melhor, em minha opinião. (SUJEITO A, Relatório)

De acordo com Ângelo e Menegassi (2011), a compreensão responsiva do aluno foi além da esperada para o início dos trabalhos na turma. Em apenas cinco aulas, o estudante sente-se impelido à leitura de poemas do gênero abordado, vai à biblioteca do colégio e recorre à *internet*, lê livros de haicais. A

¹⁸⁵ O artigo de Lousada foi trabalhado na disciplina “Estágio de Docência em Português”.

prática social final havia chegado mais cedo para o aluno. De acordo com nossas anotações, o sujeito A nos narrou, na época, que o mesmo aluno havia escrito páginas e páginas de seu caderno sobre a história do poemeto, repletas de haicais japoneses e brasileiros.

Em relação à aula propriamente dita do sujeito A, em que pôde explicar os haicais japoneses com os *slides*, produzidos no pequeno PTD, destacamos este comentário:

Percebi que o fato de o haikai ser originário do Japão despertou mais o interesse, talvez pelo fato de termos pouco conhecimento de sua cultura. Uma aluna falou que estava gostando do conteúdo por se tratar de um gênero de outra cultura. (SUJEITO A, Relatório)

O sujeito C planeja duas aulas, fundamentadas no encontro três. Estas são analisadas em seu diário:

A primeira aula achei um pouco enrolada, mas enrolada mesmo foi a 2ª aula eheh, pois fiquei fazendo análise com os alunos, tema, estrutura, kigo, quando na verdade, deveria passar rapidinho e ir para as atividades; isto foi o que a profe falou, porque no momento da aula, não percebi que estava enrolado, para mim estava bacana, eheh! Foi só quando tocou o sinal que percebi que mais uma vez não deu tempo para os alunos fazerem análise. “Falei demais”. Enfim, todo o conteúdo estipulado estava explicado, mas faltavam alguns slides e fazerem atividades. (SUJEITO C, Diário)

O acadêmico já havia nos relatado que não conseguira terminar as atividades das aulas anteriores. Por isso, decidimos acompanhá-lo a partir das aulas programadas para atender ao encontro três, enquanto que, para os sujeitos A e B, nossa participação nas aulas deu-se a partir do encontro quatro¹⁸⁶. A “enrolação” relatada consistiu, na verdade, na exposição oral excessiva do acadêmico-estagiário. A cada *slide*, muitas explicações, análises orais e tempo de fala, ocasionando para o aluno monotonia e irritação. Diferentemente do ocorrido com B, o qual optou por diversificar os enunciados e fazer os alunos interagirem entre si e trabalharem, oralmente e por escrito, C escolheu uma só opção de enunciado para as duas aulas. As atividades faltantes foram as análises escritas e a loteria. O acadêmico-estagiário percebe a necessidade de cronometrar as atividades e

¹⁸⁶ Como supervisora de estágio, sabíamos que acompanhar os estagiários desde a primeira aula poderia intimidá-los e, de certa forma, tornar mais artificial o estágio. Deixá-los à vontade no início do estágio constitui-se em prática frequente entre os professores supervisores do curso de Letras onde atuamos.

diminuir seu tempo de fala em sala de aula. Mais à frente, em seu diário, ele comenta: “esta aula foi cronometrada eheh”. Os risos – “eheh” – comprovam a sua reação ao receber a crítica da professora-supervisora, ao se perceber no processo de aprendizagem, como professor em formação inicial: a reflexão realizada com leveza e bom humor.

O **encontro quatro** consistiu na configuração do gênero haicai brasileiro e no reconhecimento das três tendências. As aulas referentes a esse pequeno PTD coincidiram com o início de nossa participação em sala de aula para os sujeitos A e B. E os diários e relatórios sobre as aulas privilegiaram a nossa presença em sala, como contrapalavra. Seleccionamos os depoimentos dos dois sujeitos:

Foi um dia muito esperado por mim, porque pela primeira vez minha orientadora [...] iria assistir minha aula. Por incrível que pareça, exatamente naquele dia a TV pen-drive não funcionou. Fiquei completamente perdido. A professora tentou me ajudar, pôs seu pen-drive na TV, mas nada! O que eu poderia fazer? Nada além de ter que explicar o conteúdo oralmente. Tive que vencer o nervosismo causado pela presença da orientadora e pelo episódio da TV que não funcionou e ir à luta. No fim, não tive os resultados que pretendia, pois tinha me preparado bastante para aquela aula, porém consegui vencer o desafio. (SUJEITO A, Relatório)

Nesse dia tive a presença de minha professora orientadora [...], foi a primeira vez que ela me acompanhou nessa turma, entrei na sala muito nervosa, pois é uma dificuldade minha passar por esse processo, porém já havia sido bem preparada para esse momento, e ela fez tudo que estava ao seu alcance para tornar esse momento positivo, assim fui acalmado e consegui dar aula com a sua presença, vencendo esse bloqueio. Os alunos, por sua vez, ficaram mais agitados com a presença da professora, fizeram várias perguntas, e percebi que alguns faziam comentários para chamar atenção durante a aula. [...] como mais uma vez a TV pen-drive não funcionou, só pude contar com o xérox, nesta folha havia três haicais e fizemos análise oral dos três, reconhecendo também a tendência de cada um. (SUJEITO B, Relatório)

Podemos compreender as angústias presentes nos sujeitos: bem no dia da presença da supervisora, a TV não funciona, os alunos ficam agitados, parece o caos instalado nas salas de aula. A supervisora em sala significa avaliação. Mesmo com a presença dos professores regentes nas aulas, não havia até então o significado da apreciação. Palavras são escolhidas para adjetivar o momento: “perdido”, “nervosismo” para A; “nervosa” e “bloqueio” para B. Entretanto, outras expressões surgem, de significação contrária: “ir à luta”, “vencer o desafio” para A; e

“bem preparada”, “acalmado” e “vencendo” para B. Há pouquíssimas referências à condução das aulas, uma vez que o essencial era “lutar e vencer”. Todo o trabalho sobre a configuração do haikai brasileiro foi válido, e isso é possível afirmar pelas nossas anotações: as explicações orais sobre as três tendências do haikai brasileiro, a análise escrita pelos alunos.

Realmente, percebemos, como professora supervisora, os medos e as aflições dos estagiários. O acompanhamento é necessário para que possamos fazer os estagiários progredirem. Compreendemos que, aos poucos, eles se acostumam com nossa presença e seguem sem tanto temor, como revela o sujeito A, na aula seguinte:

Bom, a aula foi boa, bem mais tranquila que a anterior. A professora [...] já não era novidade na sala, por isso, acredito que a turma se comportou melhor. [...] depois das dicas dadas pela professora me senti mais à vontade, foi muito importante a sua presença nestas aulas. (SUJEITO A, Diário)

As expressões “tranquila”, “me senti mais à vontade” e “muito importante a sua presença” são reveladoras da mudança ocorrida. Para tanto, foi fundamental sentar com os estagiários depois de suas aulas e comentar, sem arrogância acadêmica, como escreve Freire (2004), as qualidades e as pequenas falhas percebidas nas aulas. Não podemos nos esquecer de que se trata, na execução das aulas no EM, de estagiários nas primeiras aulas de sua vida profissional, desenvolvendo um trabalho inédito – tanto em relação ao gênero escolhido como à proposta didática. Leiamos o comentário do sujeito C:

No geral gostei da aula e gosto dos alunos. A profe falou que os alunos gostam de mim! E gostam da aula, mas que preciso melhorar a metodologia e a forma de organizar a aula, tenho voz boa e ando pela sala, chamo a atenção deles, falta pouco, ainda chego lá! (SUJEITO C, Diário)

As qualidades do estagiário são citadas no diário, assim como aquilo que o acadêmico deve melhorar. Ele conclui: “falta pouco, ainda chego lá!” – sinal de que vai lutar e vencer o desafio do estágio, com otimismo declarado.

Do encontro cinco ao sete, passamos a tematizar os haicaístas paranaenses. As aulas, preparadas com base no **encontro cinco**, tratavam da escritora Helena Kolody. A aula planejada e executada pelo sujeito A assemelhou-se às atividades propostas pelo encontro, com um detalhe relevante:

A proposta do encontro cinco foi a apresentação da biografia e haicais de Helena Kolody. A apresentação de um vídeo, no qual podíamos ouvir a própria Helena Kolody narrando alguns poemas seus, foi muito legal.

Os alunos acharam interessante o fato de ela ser uma escritora do interior do Paraná, ter sido a segunda mulher a ocupar uma cadeira na Academia Paranaense de Letras e por ter sido a primeira mulher a escrever haicais no Brasil.

Neste dia, levei o livro “Viagem no Espelho” de Helena Kolody, para que os alunos escolhessem um haicai, copiassem e passassem para o colega seguinte, pois, no final da aula, cada um iria fazer análise do haicai escolhido. No entanto, alguns alunos pegavam o livro e não o soltavam mais. O menino que citei anteriormente, que perguntou nomes de autores de haicais, foi um que leu boa parte do livro antes de passá-lo para o colega seguinte. (SUJEITO A, Relatório)

Ver e ouvir a própria haicaísta e seus haicais foi, nas palavras do sujeito A, “muito legal”. A atividade seguinte, concomitante a atividades de compreensão de haicais da autora, não teve o resultado desejado. O seu enunciado à turma era folhear o livro de poemas de Kolody, escolher um haicai, copiá-lo em seu caderno e passá-lo adiante. No entanto, precisou mudar a estratégia, uma vez que, em certo momento da aula, percebeu que a maioria dos alunos não tinha folheado o livro, pois “alguns alunos pegavam o livro e não o soltavam mais”. Em nosso diário de campo, anotamos: “o quarto garoto da fila 1 não solta o livro, escondeu-o junto a si e lê página por página cada poema de Kolody”. A atividade pode não ter tido o resultado que se buscava, mas atingiu a outro objetivo: a prática da leitura na escola. Tanto a prática social final do grande PTD proposto como a prática social final do pequeno PTD cinco foram concretizadas, sobretudo pelo aluno da fila 1.

O sujeito B, por não ter a TV à sua disposição, optou por realizar um ditado com a turma com as informações recolhidas do vídeo: “Esse ditado foi feito no final da aula e eu percebi que fazer um ditado no final da aula era uma ótima forma de acalmá-los e aproveitar bem esses últimos minutos de aula” (SUJEITO B, Diário). A sua contrapalavra à questão da ausência de TV faz transformar uma atividade, supostamente antiga e tradicional, em estratégia que gerou calma e tranquilidade para os momentos finais de aula, sobretudo a última aula do período escolar, geralmente marcada pela euforia e distração.

O sujeito C optou pelo vídeo sobre Helena Kolody e pelo quebra-cabeça com haicais kolodyanos: os versos de seis haicais foram misturados para

que os alunos montassem, escrevessem no quadro e escolhessem um a ser analisado. Leiamos o comentário:

Fizemos a análise do haikai de Helena Kolody e os preparei para assistir o vídeo, disse para observarem a sensibilidade... Disseram que gostaram, expliquei o Reika e o poema Arco-íris. Então fomos fazer a montagem dos haicais e as análises. Não deu tempo para concluir a atividade final. (SUJEITO C, Diário)

Agora com mais atividades a serem executadas que antes, quando se fixava na exposição oral de conteúdos, C retoma algumas informações do vídeo, como o nome de *haijin* Reika da poetisa, mencionado no capítulo 4, e analisa o haikai Arco-íris, considerado o primeiro haikai kolodyano¹⁸⁷. Em nosso diário de campo, anotamos que o sujeito questiona os alunos a respeito das marcas linguístico-enunciativas, como os tempos verbais, a noção de anterioridade e posterioridade, as antíteses relacionadas aos fenômenos naturais e ao contexto evocado pela palavra “menino”. Entre eles precedentes e posteriores, o estagiário provoca os alunos com suas questões, buscando o cotidiano dos garotos da turma. A montagem dos haicais despende grande tempo da classe e as análises são finalizadas na aula seguinte.

O pequeno PTD seis tratava do haicaísta Paulo Leminski; no entanto, no planejamento das aulas, na sala da universidade, fomos notando uma mudança gradativa. Mais uma vez, as discussões da “turma dos onze” foram decisivas para as escolhas individuais sobre as aulas. Em vez do pequeno PTD sobre Paulo Leminski, as aulas seguintes foram dedicadas a Alice Ruiz – o **encontro sete**. O argumento do sujeito A parece sugerir a razão de tal mudança: “resolvi deixar Paulo Leminski por último, devido ao nível maior de complexidade apresentado em seus haicais” (SUJEITO A, Relatório). Nas palavras de B:

A maioria dos estagiários trocou a ordem dos autores paranaenses dos últimos encontros no momento da aula, pois percebemos que era melhor finalizar com Leminski, mas não vejo como falha, vejo como um caminho melhor. (SUJEITO B, Diário)

¹⁸⁷ O haikai de Helena Kolody, extraído de Rezende (1997, p. 76):

“*Arco-íris*

Arco-íris no céu

Está sorrindo o menino

Que há pouco chorou.”

Assim como a maioria dos acadêmicos-estagiários, ele considera a troca “um caminho melhor”, ratificando a importância da inconclusibilidade do planejamento – é possível mudar, alterar, trocar. Selecionamos o seu relato sobre as duas aulas, baseadas no encontro sete. A primeira aula relativa a Alice Ruiz foi desenvolvida no Laboratório de Informática da escola, visto que o estagiário desejava passar os *slides* sobre a vida e as obras da haicaísta, além de *slides* sobre os haicais brasileiros, com os quais não havia podido trabalhar até então, pensados para a aula como revisão dos conteúdos já desenvolvidos. Trabalho realizado com alguns empecilhos, como falta da caixa de som nos computadores e muitos destes estragados. O comentário a seguir refere-se à segunda aula, já na sala de aula da turma:

De volta para a sala de aula, passei no quadro dois haicais, um de Helena Kolody e outro de Alice Ruiz, o Arco-Íris e Rede ao vento¹⁸⁸, foi bem curioso, pedi para que os alunos descobrissem qual autora escreveu cada um dos dois haicais, e um aluno acertou na primeira tentativa e ainda justificou a sua escolha, fizemos uma análise oral de ambos, percebendo as diferenças entre os haicais das duas autoras. E fiz uma atividade em que os alunos recebiam seis haicais recortados em seus versos, eles tinham que descobrir e montar os haicais corretamente, o grupo que conseguia montar um, anotava no quadro e ganhava um ponto, o grupo que finalizasse com mais pontos ganharia prêmio, foi uma atividade excelente, a competição e premiação motivaram toda a turma a trabalhar. Neste dia eu também entreguei o prêmio da única aluna que acertou toda a loteria, entreguei um pacotinho com bala, pirulito e bis, o mais curioso é que eu nunca havia notado aquela aluna na sala, ela não participava, a partir de então sempre fiz questão de dar visibilidade à aluna que passou a contribuir com as aulas. Fiz questão também de elogiar toda a turma, pois a maioria deles errou uma ou duas questões, e apenas dois alunos erraram a maioria das questões. (SUJEITO B, Relatório)

As atividades da sala consistiram em: i) análise oral, a fim de que os alunos percebessem os estilos pertencentes às duas autoras estudadas; ii) atividade quebra-cabeça com os haicais de Kolody e Ruiz – atividade modificada pelo sujeito A, em relação à do sujeito C, anteriormente descrita; e iii) entrega do prêmio à vencedora da loteria. Em nosso diário de campo, anotamos que, na primeira aula, no

¹⁸⁸ O haicai de Alice Ruiz, extraído do *site* oficial de Alice Ruiz: <<http://www.aliceruiz.mpbnet.com.br>>. Acesso em: abr. 2012:

“Rede ao vento
Se torce de saudade
Sem você dentro.”

Laboratório de Informática, a cada *slide* exposto, os alunos copiavam em seus cadernos e analisavam individualmente os haicais de Ruiz. Observamos que o plano de aula produzido e executado em sala difere-se quase completamente do pequeno PTD sete proposto. Deve-se ao fato de o acadêmico ter aproveitado as atividades de planos de aula de outros colegas.

A aula comentada anteriormente serviria, portanto, para descontrair, segundo objetivo proposto pelo sujeito B. Pelo contrário, os alunos copiaram os haicais do quebra-cabeça e começaram a analisá-los nos minutos finais da aula. No diário, B constata:

[...] deu tudo certo e foi o dia em que eles mais participaram e se envolveram com as atividades e análises, eles foram além do que eu esperava. (SUJEITO B, Diário)

Teçamos uma consideração aqui: se não tivéssemos desenvolvido o instrumento das anotações da professora-pesquisadora, justamente para as confrontações dos diários e relatórios dos sujeitos envolvidos, não haveria como entender muito dos depoimentos dos sujeitos, uma vez que escolheram momentos para eles significativos, deixando à margem uma miríade de informações e comentários que nos são valiosos.

Por solicitação do professor regente, que deveria encerrar as notas bimestrais, o sujeito C suprimiu uma das aulas concernentes a Alice Ruiz, para realizar uma avaliação sobre o trabalho feito até então. Elaborou questões de compreensão relativas a dois haicais e atividades sobre as tendências do haikai brasileiro e a sociohistória e origem do haikai japonês¹⁸⁹. Devido a esse fato, decidiu trabalhar somente os *slides* sobre Alice Ruiz, produzidos no pequeno PTD sete, e seguiu as atividades também propostas no encontro. Não há anotação sobre as aulas em seu diário nem relatório.

Em relação ao sujeito A, além dos *slides* e do quebra-cabeça de haicais, houve a preparação de uma atividade, a qual chamou de *quiz*, um teste de conhecimento sobre Alice Ruiz, cujas respostas estariam presentes no vídeo em que a autora é entrevistada:

¹⁸⁹ Não tivemos acesso às notas finais da classe; no entanto, o sujeito C nos informou que mais de 70% dos alunos tiveram rendimento satisfatório.

Preparei algumas perguntas a respeito de Alice Ruiz, que seria o tema das próximas aulas. [...] Fiz um *quiz*. Os alunos deveriam responder cinco perguntas de múltipla escolha. Questões sobre a vida pessoal e profissional de Alice Ruiz. As respostas seriam dadas em um vídeo que eu os apresentaria na sequência, uma entrevista com Alice Ruiz. Apesar de o vídeo ser um pouco extenso e chato, percebi que os alunos prestaram muito mais atenção, pois buscavam confirmar suas respostas. Apresentei o livro “Desorientais”, com o qual Alice Ruiz ganhou vários prêmios, inclusive no Japão. Novamente alguns alunos pegaram e começaram a ler sem parar. (SUJEITO A, Relatório)

O *quiz* resultou em atenção máxima ao vídeo apresentado, qualificado pelo sujeito de “pouco extenso e chato”. Em seu plano de aula, não pretendeu abolir o vídeo, mas criou uma atividade complementar, com o objetivo de torná-lo mais atrativo à classe. Mais uma vez, observamos a ânsia de leitura, provocada pelo livro de Ruiz. Conversamos com o professor regente a respeito desse fato, que nos relatou a sua surpresa ao verificar tantos alunos interessados pelos haicais.

Com a troca de lugar dos encontros seis e sete, deparamo-nos com as aulas sobre Paulo Leminski, desdobramentos do **encontro seis**. Iniciamos nossas considerações com as aulas executadas pelo sujeito A, justamente o acadêmico que aprecia o autor e foi corresponsável pela elaboração do pequeno PTD leminskiano. A descrição da aula é extensa e, por isso, dividimo-la em duas partes; a primeira remete a atividades sobre a vida do autor:

Entrarei agora na descrição da que foi, em minha opinião, a melhor aula do estágio, a apresentação da biografia e haicais de Paulo Leminski. Os alunos já tinham ouvido falar várias vezes sobre o autor. No vídeo sobre Helena Kolody, seu nome foi citado, como sendo a pessoa que primeiro chamou à atenção para o fato de que o que ela escrevia era haicai. Nas aulas sobre Alice Ruiz, o nome de Leminski tinha sido citado várias vezes.

No início da aula, mostrei um poema animado, como *clima e confiança*. Logo em seguida, lemos um texto com a biografia de Leminski, onde várias informações chamaram muito à atenção da turma. Coisas como a dedicação que ele tinha na busca de chegar ao melhor nível possível nas atividades que exercia. Era faixa preta de judô, aprendeu violão sozinho, aprendeu latim, japonês, russo. Assistimos a uma reportagem sobre Leminski, matéria do programa “Meu Paraná”. Algumas partes do vídeo se tornaram muito engraçadas para os alunos, alguns riram muito quando viram algumas cenas, pois faziam parte de outra geração. (SUJEITO A, Relatório)

O início do relato possui o tom avaliativo do sujeito, considerando sua melhor aula em todo o estágio. Segundo seu depoimento, o nome de Leminski não era desconhecido, já que figurava entre as escritoras Kolody e Ruiz. O acadêmico revela parte de seu plano de aula – o clima e confiança –, com a apresentação em vídeo de um poema animado. Passa-se à fase de leitura da biografia do autor e volta-se à TV, para o vídeo sobre o poeta. O sujeito alterna as atividades e cria, dessa forma, a dinâmica do trabalho em sala de aula, com a diversidade de gêneros, como pudemos anotar em nosso diário de campo. Avancemos à segunda parte do relato, acerca da análise oral e escrita dos haicais leminskianos:

Quando fui falar sobre os haicais “enigma”, tive uma grande surpresa. Escrevi o nome *Mendeleiev* no quadro e perguntei se alguém sabia quem era. Entretanto, não imaginei que alguém soubesse. De repente, bem baixinho, escuto uma voz. Um aluno, que até então eu não tinha escutado se pronunciar muitas vezes, falou: “não é o cara que inventou a tabela periódica”?

Nesse momento, os outros meninos ao redor dele mandaram-lhe calar a boca. Eu interfei e disse que ele estava completamente correto. Perguntei se eles tinham estudado em química; entretanto, respondeu que tinha lido em um livro.

Vivenciei na prática uma coisa que só tinha visto na teoria, nunca devemos subestimar nossos alunos! Todos o aplaudimos e os mesmos que o mandaram calar dessa vez o chamaram de “nerd”.

Apresentei, na sequência, o haicai *Auschwitz*. Fiz o mesmo procedimento, escrevi o nome no quadro e perguntei se alguém sabia o que era ou quem era. Agradavelmente, a mesma voz baixa surgiu novamente falando: “é lá dos campos de concentração, lá da guerra”. Dessa vez, porém, ele não ouviu os xingamentos de antes, seus colegas esperaram que eu me pronunciasse. Estava certo novamente!

É uma pena que a turma não tinha, praticamente, conhecimento algum a respeito da Segunda Guerra Mundial. Não sabia o que foram os campos de concentração, não sabia o que era a raça ariana, dentre outras informações que se espera que alunos do Ensino Médio tenham.

Expliquei, resumidamente, o que eram os campos de concentração, a rotina de trabalho, como eram tratados e mortos seus prisioneiros. Mostrei slides com imagens de *Auschwitz*. Os alunos ficaram chocados! (SUJEITO A, Relatório)

Iniciemos com a explicação sobre os haicais “enigma”: nas reuniões do projeto de ensino, ao estudarmos alguns haicais, sobretudo os de Leminski,

atentamos para o fato de que, para uma leitura legível¹⁹⁰, seria necessário um trabalho diferenciado de conhecimentos prévios com esses haicais; os poemets foram denominados “haicais-enigma”, um mistério a ser desvendado. Os haicais referentes a Mendeleiev e a Auschwitz são exemplos de enigmas¹⁹¹.

Ao passar o haicai de Mendeleiev, o acadêmico-estagiário, como ele próprio confessou, subestimou o conhecimento prévio dos estudantes. O aluno menos notado sabia a resposta, não só do autor da tabela periódica, mas também do campo de concentração de Auschwitz. Destacamos algumas passagens de estado no depoimento de A: de aluno de voz baixinha menos notada à voz baixa agradável, visto pelo professor estagiário; de não-inteligente, “calar a boca” a aplauso e “nerd”, pelos colegas da classe; de subestimar a não subestimar, lição do sujeito para a vida profissional; e de haicai enigma para haicai sem tanto mistério. Por outro lado, o conhecimento prévio da turma sobre a Segunda Guerra Mundial era muito reduzido. Em nosso diário de campo, anotamos que, após os *slides*, os alunos não paravam de fazer perguntas sobre a guerra e Auschwitz. Os alunos, muitas vezes assujeitados e ahistóricos, passam a partilhar conhecimento de mundo, científico, passam a ser menos condicionados e mais sociohistoricamente situados. Como tarefa daquele dia, o sujeito A escreveu no quadro o haicai leminskiano dos Irmãos Karamazov¹⁹² e solicitou aos alunos que realizassem pesquisa para poderem escrever suas análises sobre o haicai.

Ademais, havia ainda duas aulas para o sujeito A com a turma do EM, planejadas a partir do pequeno PTD oito, relacionadas à catarse e à prática social final. Em razão da curiosidade histórica dos alunos, o acadêmico-estagiário preferiu tomar parte de uma das aulas para expor um vídeo sobre os campos de concentração e discutir com os alunos a respeito de filmes relativos à guerra. O

¹⁹⁰ Entendemos legibilidade como o processo em que as experiências de leitura do leitor aproximam-se do texto lido; quanto mais próximo estiver o texto das experiências de leitura do leitor, mais legível ele será (RÖSING, 2003).

¹⁹¹ O haicai sobre Auschwitz foi analisado no capítulo 4.

Eis o haicai sobre Mendeleiev, extraído do site Caqui, especialmente a página:

<<http://www.kakinet.com/caqui/leminsha.htm>>. Acesso em fev. 2012:

“minha alma breve
o elemento mais leve
da tabela de mendeleiev”.

¹⁹² O haicai sobre os irmãos Karamazov, extraído de Leminski (2006, p. 77):

“nada me demove
ainda vou ser o pai
dos irmãos karamazov”.

sujeito A entendeu a emergência dos conteúdos significativos. Poderia ter aproveitado para mais análise de haicais. Preferiu atender à demanda do alunado, em sua ânsia de saber. Em relação ao haikai “Karamazov”, a maioria dos alunos buscou, sobretudo no sistema internético, referências sobre os irmãos Karamazov, contribuindo para o entendimento do poema.

As mesmas reações dos alunos foram observadas nas aulas de Leminski e dos “haicais-enigma” do sujeito C. Como havia conversado com A acerca dessas aulas, C optou por levar naquele momento o vídeo sobre o campo de concentração de Auschwitz. Leiamos seus comentários:

Quando coloquei o haikai de Auschwitz, não compreenderam nada, então apresentei o vídeo. Eles pediram para eu ir parando o vídeo [...], ficaram super interessados. Comentei com eles sobre o filme “O menino do pijama listrado”. Eles fizeram várias perguntas sobre o campo de concentração, ficaram chocados! O professor também fez comentários e por fim sugeri a eles para pesquisarem mais sobre o assunto, eles pediram para o professor trazer o filme para assistirem. Retornei ao haikai e perguntei se agora compreendiam, disseram, reflexivos, que sim, e é verdade (ficaram emocionados). Aproveitei o momento e disse que ia escrever outro enigma no quadro para desvendarem, atividade de casa (irmãos Karamazov). (SUJEITO C, Diário)

O sujeito C qualifica seus alunos no decorrer da aula e do depoimento: de “super interessados” a “chocados” e, por fim, “reflexivos” e “emocionados”. Vai-se da incompreensão do haikai ao conhecimento e à incompreensão da guerra. Envolvem-se não só o professor estagiário e a classe, mas o professor regente, que interage e dialoga. Na sugestão da pesquisa e no pedido dos alunos, ecoam-se vozes do “quero saber mais”. E observamos a perspicácia do sujeito professor que, aproveitando-se da situação, solicita uma “atividade de casa”. Eis o diálogo entre a escola e a vida, como aponta Freitas, no final da seção 1.4, no capítulo 1: conhecimento que deve gerar compromisso de transformação dos sujeitos.

Diferentemente dos outros participantes, o sujeito B optou por não trabalhar os “haicais-enigma”, pela razão de ter somente uma aula para desenvolver em sala, baseando-se no pequeno PTD oito. Concentra as atividades em análises orais e escritas dos haicais leminskianos e, sobre estas, escreve:

Eles fizeram uma boa análise dos haicais desse autor por escrito, foi um belo progresso entre aquela primeira tentativa de análise e essa última, até mesmo o aluno que não sabia fazer um parágrafo fez um texto. (SUJEITO B, Diário)

Lembremos que a primeira tentativa se refere à análise de haicais, no início das aulas. Na ocasião, o sujeito B havia relatado que um aluno não escrevera nada em seu caderno, dizendo-lhe que não sabia o que era um parágrafo: “inclusive nessa aula um aluno me perguntou o que é um parágrafo!” (SUJEITO B, Diário). Muitas aulas depois, encontramos o mesmo aluno escrevendo não mais um “parágrafo”, mas um “texto”. O aluno torna-se sujeito e apropria-se do dizer, de acordo com Geraldí (1997): tem o que dizer, a quem dizer e conhece as estratégias (linguístico-enunciativas) para o dizer. O aluno torna-se autor de seus enunciados concretos, trabalhando nas fronteiras da atmosfera heteroglóssica (FARACO, 2009). Concordamos com Guedes (2006): escrever é escrever-se, é inscrever-se na produção sociohistórica do conhecimento. O professor de português, no caso o professor estagiário, reconhece que o aluno tem algo a dizer, visto que também se acredita como alguém que diz. Sua tarefa é desenvolver “com a língua escrita uma relação que o leve a descobrir e desenvolver a sua dignidade pessoal” (GUEDES, 2006, p. 53).

O sujeito B qualifica a “boa análise” de “belo progresso”, em que “boa” e “belo” remetem à catarse do grande PTD proposto: síntese mental e expressão da síntese, fruto do trabalho e da interação professor estagiário – alunos, na relação dialógica e dialética dos sujeitos situados, concretos e abertos ao conhecimento e à vida.

Chegamos ao **encontro oito**, último pequeno PTD sobre os haicais brasileiros, o encontro da catarse e da prática social final. Cada participante desta tese optou por atividades diferentes, culminando, no final, na elaboração de um texto – síntese de toda a aprendizagem do alunado. O sujeito A, com duas aulas, escolheu apresentar o vídeo do campo de concentração, já mencionado, premiar os alunos vencedores da atividade da loteria, corrigir algumas tarefas dadas e passar aos alunos o vídeo do Jornal da Globo contendo a reportagem sobre os haicais. O sujeito B, por ter somente uma única aula, optou por premiar os alunos vencedores do quebra-cabeça dos haicais de Kolody e Ruiz e, em seguida, distribuiu lembrancinhas aos alunos – um haicai de Kolody colado em um bombom. O sujeito C preferiu revisar os haicais dos três autores paranaenses, com análises orais e

escritas, e apresentar o vídeo da música “Haikai Baião”, exposta no capítulo 4, realizando uma última compreensão. Por fim, todos os alunos dos três acadêmicos produziram seu texto final, sobre o que haviam aprendido no período do estágio dos professores em formação inicial – alguns exemplos dessas produções são analisados na próxima seção. O sujeito B foi o único que escreveu em seu diário a respeito dos textos produzidos:

Ao ler essas produções eu me surpreendi, e não foi pouco, além de eles escreverem a respeito do conteúdo, falando os nomes dos autores trabalhados, das tendências, do haikai brasileiro e japonês, uma aluna revelou que escrevia haicais, mas não mostrava, que esse estudo influenciou a vida dela, que é gostoso estudar, outro aluno diz que essas aulas o ajudaram a melhorar sua interpretação de texto, isso sem contar o tanto de coisas que eles escreveram para mim [...]. (SUJEITO B, Diário)

Ele se sente surpreso ao tomar conhecimento de sua influência – e da influência de seu trabalho – na vida dos alunos. Mesmo em tão pouco tempo, somente quinze aulas com a turma, foi possível, conforme os relatos dos alunos, ser promotor de mudanças significativas diante dos textos escritos – opção, antes de tudo, política, como sugere Freire (2004), com a convicção de que as mudanças são possíveis – e, conseqüentemente, ser sujeito de transformação, como aponta Vasconcellos (2003).

6.6 “É IMPOSSÍVEL UMA COMPREENSÃO SEM AVALIAÇÃO...”¹⁹³

O projeto de ensino, com as aulas executadas e o estágio encerrado, segue-se para a sua finalização, nos meses de outubro e novembro de 2011. Os textos produzidos pelos alunos do EM são recolhidos pela professora-pesquisadora, juntamente com as opiniões dos professores regentes sobre o projeto realizado. É chegado o momento de avaliarmos toda a proposta: as apropriações ocorridas: a teoria sobre os gêneros discursivos e o gênero haikai brasileiro; a didatização elaborada: o plano de trabalho docente; o planejamento: os encontros e os planos de aula; a execução das aulas no EM; o próprio estágio supervisionado e a formação docente inicial.

¹⁹³ Bakhtin (2010a, p. 378), no texto “Apontamentos de 1970-1971”.

Avaliar, de acordo com o PTD proposto para os acadêmicos-estagiários, vincula-se à catarse – momento de expressão da síntese – observada na escrita dos diários e dos relatórios de estágio, em que é possível encontrar traços da prática social final, em intenções e futuras ações dos sujeitos. Segundo a perspectiva vigotskiana, as avaliações encerram a ZDP dos acadêmicos para chegarmos ao novo nível de desenvolvimento atual dos professores em formação, agora não mais inicial, mas contínua.

Analisemos as réplicas ativas dos atores envolvidos no processo, visto que “a compreensão completa o texto” (BAKHTIN, 2010a, p. 378)¹⁹⁴; nesse caso, completa a nossa proposta.

6.6.1. A Avaliação dos Alunos e Professores Regentes

A avaliação dos alunos do EM a respeito das aulas do projeto de ensino deu-se processualmente, à medida que preenchíamos nosso diário de campo, e com os textos finais, produzidos na última aula executada pelos acadêmicos-estagiários. Reportamo-nos aqui somente aos dados referentes aos alunos dos sujeitos desta tese.

No processo de reconhecimento, leitura e análise de haicais brasileiros nas dimensões do gênero, via perspectiva bakhtiniana – objetivos do grande PTD proposto para as turmas do EM – anotamos alguns pequenos eventos que nos apontam as diversas fases da ZDP dos alunos envolvidos, juntamente com o direcionamento de dados sobre a atuação do professor estagiário em sala de aula. Selecionamos alguns exemplos que nos pareceram relevantes, na tentativa de reconhecer suas réplicas.

Primeiramente, referimo-nos à discussão sobre o conteúdo e sua dimensão social. Na primeira aula observada do sujeito A, baseada no encontro quatro, sobre o haicai brasileiro e suas tendências, deparamo-nos com uma conversa entre colegas na sala. Um aluno dizia aos outros que, ao postar no “facebook” que estava estudando haicai, muitos vieram lhe questionar sobre o poema. Ele ri e conclui: “Ninguém conhece haicai” e todos riem.

¹⁹⁴ Texto “Apontamentos de 1970-1971”.

Observamos que o gênero discursivo em pauta, pertencendo quase exclusivamente ao mundo exterior à escola, encontra-se com os alunos em sala de aula e, com eles, parte dos muros da escola para os espaços cibernéticos dos adolescentes, no encontro de outros interlocutores, os quais ainda o desconhecem. O gênero, em seus enunciados concretos, renova-se em outros tempos-espacos, no contato com outros sentidos. Ademais, presenciamos, com a risada do grupo na sala de aula, índices de uma satisfação por estar, naquele momento, realizando algo novo, inédito para os alunos e também para os amigos das redes sociais.

Ainda fundamentando-se no encontro quatro, mas referindo-se às aulas do sujeito C, escutamos a seguinte consideração de um dos alunos, ao ser apresentado ao haikai brasileiro: “eles [os brasileiros] não copiaram o haikai, eles se inspiraram no haikai japonês. Aí já é outra coisa, né”. Mesmo que os acadêmicos-estagiários não empregassem o vocabulário concernente a gênero, o aluno concluiu tratar-se de “outra coisa”: outro gênero discursivo, renovado pelo tempo-espaço, renovado por outros enunciadores. Não houve cópia, houve “inspiração”.

A respeito dos haicais analisados, testemunhamos o trabalho de leitura/compreensão e análise linguística, o qual é discutido nas próximas seções. Evidentemente, alguns poemas foram mais bem apreciados pelos estudantes do EM que outros. O sujeito B afirmou, em seu diário, mencionado na seção anterior, que seus alunos, em geral, gostavam dos haicais cujos temas eram o amor e a crítica social, gosto recorrente em outras turmas. Os haicais “Poema efemérico”, de Millôr Fernandes, e “Morto”, de Carlos Seabra, inseridos nas aulas do encontro quatro, fizeram sucesso entre os adolescentes:

Poema efemérico
Viva o Brasil
Onde o ano inteiro
É primeiro de abril.
(Millôr Fernandes)

Morto
caído, um corpo
acabado, um sonho
imóvel, um morto.
(Carlos Seabra)¹⁹⁵

Por outro lado, o haikai do crocodilo, também de Millôr Fernandes, em que se infere a crítica às questões relativas ao meio-ambiente, não agradou às

¹⁹⁵ Extraídos, respectivamente, do site de Millôr Fernandes - *saite do Millôr*: <<http://www2.uol.com.br/millor/index.htm>>. Acesso em abr. 2012; e do *blog* pessoal de Carlos Seabra: <<http://cseabra.wordpress.com/haicais/>>. Acesso em: jan. 2012.

classes. Foi possível anotar o seguinte comentário de um aluno do sujeito A: “que podre esse haikai do crocodilo!”:

O crocodilo é um barato
Já nasce
Com couro de sapato.
(Millôr Fernandes)¹⁹⁶

O desagrado, talvez, seja consequência da não compreensão do poema. Ainda que os professores estagiários tenham motivado a leitura do haikai e que os alunos tenham, ao final, compreendido o enunciado, resultou-se disfórico para as turmas. Fato semelhante aconteceu com alguns haicais da primeira tendência, de inspiração zen-budista e contemplação da natureza, os quais foram bem acolhidos por um número muito reduzido de estudantes, o que não impediu o desenvolvimento do trabalho proposto. A contrapalavra oferecida pelos alunos permite-nos inferir que conteúdos temáticos voltados à natureza e ao meio-ambiente não fazem parte das preocupações basilares desses estudantes¹⁹⁷.

Nas aulas sobre os três haicaístas paranaenses, baseadas nos encontros cinco, seis e sete, presenciamos grande satisfação, dos alunos e dos professores regentes dos sujeitos A e C, pelas diversas atividades elaboradas com *slides* e vídeos. Tal satisfação não ocorreu com os alunos de B, uma vez que necessitou modificar essas atividades devido ao problema com a TV em sua sala de aula. De maneira geral, havia silêncio e concentração no momento dos vídeos, participação ruidoso-ativa no momento dos *slides*. A compreensão responsiva foi imediata, pronunciada ou silenciosa.

Quando os professores estagiários mostraram um dos livros de haicais de Alice Ruiz, *Desorientais*, ouvimos este comentário: “Desorientais ou desorientados? Porque são haicais fora do padrão japonês!”, o qual nos permite ratificar a presença do haikai brasileiro e a compreensão, por parte dos alunos, das diferenças entre os haicais. Concernente aos haicais de Alice Ruiz, destacamos os

¹⁹⁶ Extraído do *site* de Millôr Fernandes - *saite do Millôr*:

<<http://www2.uol.com.br/millor/index.htm>>. Acesso em abr. 2012.

¹⁹⁷ É preciso aqui explicitar que somente duas turmas, das oito do projeto de ensino, responderam positivamente aos haicais mencionados, com discussão profícua sobre o tema: a única classe de 2º ano do Ensino Médio e a única classe EJA. É possível considerar que os temas são mais bem discutidos com alunos mais avançados e/ou jovens e adultos.

poemetos “apaixonados”, sucesso entre os acadêmicos-estagiários como entre os próprios alunos do EM:

você deixou tudo a tua cara
só pra deixar tudo
com cara de saudade.

lembra aquele beijo
corpo alma e mente?
pois eu esqueci completamente

o relógio marca
48 horas sem te ver
Sei lá quantas pra te esquecer

apaixonada
apaixotudo
apaixoquase¹⁹⁸

A metalinguística bakhtiniana, ou translinguística, aparece aqui claramente: as relações de sinonímia e antonímia, as figuras de linguagem, o emprego de circunstanciadores e articuladores, a brincadeira com as bases lexicais e gramaticais, além da questão dos interlocutores... cada enunciado concreto, cada haikai abre contextos e dimensiona a linguagem em uso: a palavra viva, significada na interação autora-obra-leitor.

Os “haicais-enigma” de Paulo Leminski foram os mais comentados, nas atividades de compreensão dos conteúdos temáticos e de análise da dimensão linguístico-enunciativa, devido, sobretudo, ao incentivo e ao desafio para o entendimento dos termos “enigmáticos”. À exceção destes, distinguimos o haikai leminskiano a seguir, bastante discutido nas salas de aula, em razão das dimensões do gênero – tema, construção composicional e estilo:

confira
tudo que respira
conspira
(Paulo Leminski)¹⁹⁹

Os textos finais, relativos às três turmas do EM, aportaram-nos algumas considerações relevantes. A primeira diz respeito à apreciação dos haicais pelos alunos: dos 100% de estudantes que escreveram os textos finais, registramos somente 8% de depoimentos contrários à inserção do poemeto em sala de aula, pelas seguintes razões apontadas: i) o aluno não gostou dos haicais; ii) o aluno não

¹⁹⁸ Extraídos do *site* oficial de Alice Ruiz: <<http://www.aliceruiz.mpbnet.com.br>> Acesso em: jun. 2012.

¹⁹⁹ Extraído do *site* Caqui, especialmente a página: <<http://www.kakinet.com/caqui/leminsha.htm>>. Acesso em fev. 2012.

gostou das atividades relacionadas aos haicais, sobretudo “ter que escrever”; e iii) o aluno não gostou “de nada”. Concluimos que, por mais de 90% dos alunos, a inserção do haikai no EM mostrou-se positiva, necessária e relevante²⁰⁰. Destacamos alguns exemplos das considerações sobre o poemeto, extraídas dos textos finais dos estudantes pertencentes às turmas dos três sujeitos desta tese²⁰¹:

- Com este projeto eu aprendi um pouco sobre a cultura japonesa e um pouco mais sobre a cultura brasileira.
- Nas aulas de português desse bimestre eu aprendi sobre o haikai, é uma matéria legal, fácil, e gostosa de se aprender, eu nunca tinha ouvido falar desse tipo de poema, que é de origem japonesa.
- Eu aprendi que o haikai oferece uma sensação de descoberta para os leitores.
- Eu gostei de ter aprendido sobre os haicais, pois nunca tinha ouvido falar, e achei bem interessante pois os autores se expressam através deles, mostram pra gente que podemos ser felizes com as coisas mais simples que existem e podemos contemplar a natureza sem deixar de fazer nossos afazeres do dia-a-dia.
- Para mim o haikai se renova a cada tempo.
- As aulas foram bem interessantes, participativas e animadas, aprendemos algumas culturas diferentes e descobrimos a vida de vários autores, novas palavras aprendemos. Acredito que o haikai venha a crescer no Brasil.
- Eu gostei muito do haikai, que pena não é uma matéria do dia-a-dia.

Observamos que os alunos gostaram de aprender a “matéria” dos haicais por inúmeras razões: o conhecimento da cultura japonesa e brasileira; o desafio de algo novo (“nunca tinha ouvido falar”); a qualidade da “descoberta” de novos autores; a simplicidade do poema e sua contemplação da natureza; a assimilação de novas palavras; a participação e a animação das aulas. O haikai possibilitou a “sensação de descoberta”, como uma chave que abre as portas da significação; e se configurou, para o aluno, como um gênero de renovação, visto que pôde visualizar o percurso dos sentidos renovados do haikai, desde sua origem, o *haiku*, às três tendências do haikai brasileiro. Por fim, as duas opiniões finais – a crença no crescimento do poema no país e o pesar pelo haikai ainda não ser

²⁰⁰ Em relação a todos os alunos do Ensino Médio do projeto de ensino, os números pouco se alteraram, com o índice de apenas 9% de reprovação.

²⁰¹ Cada trecho pertence a um texto final diferente produzido, logo, um aluno distinto, pertencente a uma das três turmas dos sujeitos A, B e C.

“matéria do dia-a-dia” – levam-nos a concluir que as respostas, as réplicas ativas, são favoráveis à inserção do haikai nas aulas do EM. A seguir, tomamos um texto completo de uma aluna do sujeito C, como confirmação de contrapalavra favorável:

Nesse projeto foi realizado uma análise histórica sobre um tema pouco abordado e conhecido nas escolas: o haikai.

Foi estudada a origem, a evolução e a divulgação do haikai pelo mundo. Desde os primeiros mestres a desenvolverem este estilo poético no Japão, até a sua vinda ao Brasil.

Foram analisadas e estudadas as principais características do haikai tradicional japonês e seus autores; suas adaptações no Brasil, classificados basicamente em três tendências e três haicaístas paranaenses = Paulo Leminski, Helena Kolody e Alice Ruiz.

Achei essa série de aulas muito interessante, pois ainda não conhecia, sendo uma ótima oportunidade para conhecer o valor cultural desse gênero de poemas.

A aluna inicia seu texto introduzindo o haikai, “tema pouco abordado e conhecido nas escolas”. Nos três parágrafos seguintes, desenvolve-se um resumo do trabalho com os haicais – de *haiku* a haikai brasileiro até os poetas paranaenses. No último parágrafo, a aluna opina sobre as aulas, tratou-se de uma “ótima oportunidade” de conhecimento do “gênero de poemas”. Texto bem escrito, considerando o padrão formal da língua – uma só falta de concordância nominal –, serve-nos, assim como os trechos selecionados, de parâmetro para nossas conclusões.

A respeito do trabalho do professor em formação inicial, encontramos poucas opiniões dos alunos, visto que o enunciado do texto final indicava para as aprendizagens ocorridas no projeto. Selecionamos três trechos sobre cada sujeito desta tese – A, B e C. Não evidenciamos nenhum desagrado escrito pelos alunos sobre o estagiário; pelo contrário, deparamo-nos com uma gama significativa de elogios: as aulas são qualificadas como produtivas, interessantes e bem explicadas; como resultado, os alunos aprenderam sobre um tema novo e interpretaram melhor os textos:

- As aulas do professor [...], creio eu que foram muito produtivas pois aprendi sobre um tema no qual nem ouvira falar. (sobre o sujeito A)
- Aprendemos a interpretar melhor algumas coisas, principalmente os haicais que não faziam sentido, e isso graças à professora [...]. (sobre o sujeito B)

- Tem muitos que explicam e eu não entendo, mas a matéria foi trabalhada de uma forma muito explicativa e interessante. (sobre o sujeito C)

Os depoimentos nos fazem lembrar as considerações de Snyders sobre a educação de jovens:

Um educador que conheça sua profissão, que tenha o domínio daquilo que se propõe e que tenha preparado minuciosamente seu curso – ao mesmo tempo, os alunos sentiriam que ambas as partes estão associadas na mesma tarefa e que participam juntas da mesma busca. A alegria de descobrir com um professor que descobre, que busca, explora, tenta, tateia como eles e, talvez, um pouco graças a eles. Vivacidade, imprevistos, o contrário da rotina. (SNYDERS, 1993, p. 85)

A prática social final do conteúdo do grande PTD foi evidenciada em vários momentos das aulas dos professores estagiários. Aportamos aqui dois exemplos. O primeiro refere-se à intenção do aluno do sujeito B, expressa pelo seguinte trecho:

Eu adorei o haikai, vou levar este poema para sempre na minha vida. E quando alguém falar essa palavra tenho certeza que vou saber seu significado.

Levar o poema “para sempre” em sua vida significa-nos a valorização e a apreciação dos haicais – a aluna tem “certeza” de sua aprendizagem: aprendeu não só para a escola, mas para a vida. O segundo exemplo remete às ações previstas na prática social final. Uma delas pretendia a composição de haicais. Nos textos finais, tivemos a feliz surpresa de encontrarmos haicais dos alunos, entre os quais destacamos este, de um aluno do sujeito A, justamente aquele leitor de poemas e estudioso de haicais japoneses e brasileiros, mencionado na seção anterior:

O haikai
desprovido e sucinto
como a vida.

Em relação aos professores regentes dos sujeitos A, B e C, todos eles ratificaram a importância da inserção do gênero em pauta nas aulas do EM, conforme nossas anotações no diário de campo. A professora regente de B, como

havia assumido a turma concomitante ao estágio do acadêmico, desconhecia o projeto de ensino, visto que ele havia conversado anteriormente com a professora que pedira licença das aulas. Tomada pela surpresa do estágio e do projeto, participou das aulas como ouvinte, ausentando-se muitas vezes da sala; sua compreensão responsiva deu-se pelo silêncio e pelas poucas considerações positivas nos momentos finais do estágio.

O professor regente do sujeito C acolheu-nos, tanto acadêmico-estagiário como professora-pesquisadora, de forma calorosa, satisfeito por sua classe ter o privilégio de um projeto de ensino da universidade onde estudou. Sua resposta às aulas foi a participação ativa: também interpretava os haicais e ajudava os alunos em suas dúvidas nas análises, anotava todos os haicais em seu caderno, pouco se ausentava das aulas, chamava à atenção daqueles menos atentos. Auxiliou o professor estagiário, mas não interferiu nas aulas nem na condução do estágio; colocou-se inclusive como estudante, aprendendo sobre um gênero que desconhecia. Entusiasmado, contou-nos que iria trabalhar o haicai em outras turmas, como também relata o sujeito C:

De forma geral, eu gostei muito de trabalhar o gênero haicai, ter participado do projeto de ensino. Acredito que o professor regente também gostou, pois pediu se eu passava para ele os planos de aula ou algum material trabalhado (por mim), que ele gostaria de levar o haicai para a 8ª série, isto é bastante positivo. (SUJEITO C, Diário)

O professor regente do sujeito A acolheu-nos da mesma forma calorosa. Conhecia o acadêmico-estagiário de outro contexto e nos conhecia pelo curso de formação continuada da universidade, do qual participamos e no qual atuamos. Em nossas anotações, descrevemos o professor regente como incentivador silencioso: colocava-se no fundo da sala e ouvia atentamente o professor estagiário; quando necessário, chamava à atenção de alguns alunos para a aula. Nas palavras do sujeito A:

A sua atitude como professor regente foi exemplar. Desde o primeiro dia, ele foi completamente compreensivo e me deixou totalmente à vontade para conduzir as aulas da maneira que achasse conveniente, tanto na questão dos conteúdos quanto aos dias de estágio. [...] É importante relatar que o professor [...] se fez presente na sala de aula durante todo o estágio, fato que, acredito, contribuiu muito para o comportamento das turmas. Contudo, não foi uma simples presença, o professor se mostrou interessado nas aulas,

pois, como ele mesmo falou, era um assunto novo para ele.
(SUJEITO A, Relatório de Estágio)

De desconhecedor dos haicais a consumidor dos poemets, uma das respostas mais agradáveis desse professor regente ao gênero e ao projeto foi a sua própria produção de haicais, alguns dos quais ele nos mostrou²⁰². O professor regente tornou-se *haijin*.

6.6.2. A Avaliação dos Sujeitos Acadêmicos-Estagiários

As apreciações dos sujeitos desta tese permearam o processo do projeto de ensino. Se “não há compreensão sem avaliação”, as réplicas ativas estiveram presentes em todos os momentos: desde as discussões sobre a teoria bakhtiniana à escolha dos haicais analisados pelo grupo; da seleção das atividades para os encontros à eleição de estratégias para as aulas; da escrita informal e íntima dos diários à escrita formal e mais objetiva dos relatórios. Palavras ditas e palavras escritas, todas elas palavras valoradas, situadas no encontro dos papéis sociais – aluno, professor regente, professora-pesquisadora, colega acadêmico. As seções anteriores deste capítulo comprovam as apreciações valorativas dos sujeitos.

Por uma questão didática, solicitamos aos acadêmicos-estagiários que escrevessem a respeito de suas apreciações, as quais são divididas aqui nos seguintes pontos: i) a inserção do gênero haikai no EM, concretizado nos inúmeros enunciados; ii) a contribuição da análise linguística; iii) o plano de trabalho docente proposto e executado e seu desdobramento em “encontros”; iv) o projeto de ensino; e v) a formação docente inicial. A solicitação ocorreu no final do projeto de ensino, aproximadamente um mês depois de encerrados os estágios, com a intenção de estes serem descritos e analisados de maneira mais distanciada.

A respeito do primeiro tema, **a inserção do haikai como objeto de ensino, viabilizado por seus enunciados concretos, no Ensino Médio**, os três sujeitos responderam positivamente ao trabalho, como ocorreu com a maioria dos alunos e com todos os professores regentes:

²⁰² Como os haicais a que tivemos acesso faziam referência a nomes de pessoas, optamos por não apresentá-los aqui.

Acredito que o PTD com os haicais é de grande valor para o trabalho na escola. Por se tratar de um poema curto, os alunos já olham com bons olhos. Porém, quando se iniciam as análises, eles mesmos ficam muito interessados em desvendar todos os “segredos” que os haicais têm. Estou convencido de que a inserção do haikai no Ensino Médio só traria benefícios para o ensino de Língua Portuguesa. Os diferentes níveis de análise são justificativas fortes para essa opinião. (SUJEITO A, Diário)

Aqueles textos finais, ao meu ver, foram a prova concreta de que a inserção do gênero discursivo haikai no Ensino Médio funciona muito bem, como os próprios alunos disseram. Eles gostaram e aprenderam muito além do que significa haikai e quais são as suas regras/características. (SUJEITO B, Diário)

Em relação ao gênero haikai em sala de aula, mais especificamente no 1º ano do Ensino Médio, foi perfeito, os alunos corresponderam com o proposto e isto foi muito gratificante para mim. (SUJEITO C, Diário)

A qualidade da concisão do haikai já é justificativa para sua inserção no ensino: em poucos versos, quantos “segredos”... O sujeito A também acredita ser razão “forte” os vários níveis de análise do poema – as dimensões do gênero discursivo. A comprovação são os textos finais, segundo o sujeito B; os alunos “corresponderam” – no caso, podemos visualizar o “co-responder”. A complexidade das significações dos poemetos, os contextos de produção (Japão-Brasil), a aproximação dos autores regionais/estaduais são outros motivos para tal inserção, elencados pelos participantes e que aparecem nas anotações de nosso diário de campo, correspondentes às conversas e aos depoimentos nas reuniões do projeto de ensino.

Em relação ao segundo ponto, **a contribuição da análise linguística**, contextualizada às práticas de leitura e compreensão dos textos pertencentes ao gênero discursivo em pauta, observamos as seguintes apreciações:

A forma como trabalhávamos os pontos gramaticais também foi muito interessante. Não eram aulas de gramática tradicionais, tomávamos para análise alguns pontos que se faziam necessários para o entendimento do haikai em estudo. Assim as coisas fluíam com bastante naturalidade. (SUJEITO A, Diário)

Notei que houve um grande progresso por parte dos alunos nas análises do dia que iniciei o estágio para o último dia de aula, não só na questão interpretativa do poema, mas na questão “gramatical”, e o melhor eles entenderam que a gramática era utilizada para dar o efeito de sentido pretendido pelo autor. Depois disso, eles passaram a entender essa descoberta como um desafio, algo a ser decifrado para “matar a charada”. (SUJEITO B, Relatório de Estágio)

O legal [...] é trabalhar de uma forma mais dinâmica, sem que ao aluno seja obrigado a internalizar gramática e gramática de forma descontextualizada. (SUJEITO C, Diário)

Em oposição a uma gramática tradicional, descontextualizada, surge a análise linguística: uma “forma mais dinâmica”, empregada pelo autor para “dar o efeito de sentido”, cuja análise prioriza somente os “pontos necessários para o entendimento do haicai”. O resultado dessa prática é a fluidez natural da aula, o “grande progresso” e o desafio do aluno, que passa a ser realmente leitor do gênero: atento às marcas linguístico-enunciativas para maior compreensão dos enunciados concretos.

No tocante ao terceiro ponto, **o plano de trabalho docente proposto e executado**, encontramos um antes e um depois de sua execução, como demonstram os excertos dos sujeitos A e B:

Na verdade, só fui compreendê-lo no momento da prática. Enquanto preparava as aulas estava tudo mecânico, eu não conseguia visualizar como seria na prática. No entanto, hoje digo que esse plano deve ser mantido na disciplina do estágio. O professor em formação deve apropriar-se dele, pois a sequência proposta faz com que as aulas tenham uma ótima dinâmica. A apresentação dos conteúdos, o encadeamento das aulas, a motivação, o incentivo, o desenvolvimento das aulas em geral, tudo é devidamente pensado e elaborado. Essa dinâmica de trabalho foi fundamental para meu desempenho como professor estagiário. (SUJEITO A, Diário)

Outro aspecto que contribuiu muito para o sucesso das aulas foi o PTD, a princípio eu achei que não daria certo, mas depois de aplicar percebi que ele contribuiu de maneira bem positiva, é como construir uma casa com um bom alicerce, cada aula tinha um bom alicerce, o PTD. (SUJEITO B, Diário)

Em razão de se tratar de um plano de trabalho desconhecido e inédito para os sujeitos, era realmente difícil visualizar e fácil imaginar que “não daria certo”. O grande PTD posto em prática, desdobrado em pequenos PTD, provou ser “bom alicerce” para o professor, justamente aquele em formação inicial, com tantas crenças, receios e modelos miméticos – para o sujeito A, deve sair do projeto de ensino e adentrar a disciplina de estágio, fazer parte do programa pedagógico do curso de Letras. Para o sujeito C, o PTD reúne, de acordo com nossa compreensão do trecho a seguir, os objetivos propostos por Gasparin para a escola e o modelo de educação pensado via perspectiva vigotskiana:

O plano de trabalho docente é ótimo, com certeza, deve ser usado para o trabalho em sala de aula, contribui muito para o objetivo a ser alcançado: fazer com que os alunos se tornem cidadãos pensantes e que contribuam assimilando novos conhecimentos para futuramente interagir na sociedade modificando-a para melhor. (SUJEITO C, Diário)

A respeito do quarto ponto, o da avaliação do **projeto de ensino**, selecionamos dois excertos dos diários do sujeito B, os quais revelam as qualidades do trabalho coletivo e do processo de apropriação e didatização do haicai:

[...] aqueles elogios, na verdade, não eram só para mim, era para o grupo como um todo, afinal eu não fiz nada daquilo sozinha, grande parte eu recriei e algumas coisas eu copieei, por mais que os alunos da escola não soubessem existia um longo e belo trabalho por detrás de minhas aulas [...]. (SUJEITO B, Diário)

E acredito que o mais importante ainda foi o fato desse estágio ser realizado dentro de um projeto de ensino, no qual estudamos, aprendemos, depois entendemos como passar esse conhecimento em ensino e só depois fomos para sala de aula, todo esse preparo foi essencial para que o estágio ficasse tão bom. Se nós não tivéssemos passado por todo esse processo penso que o estágio não teria sido da mesma forma. (SUJEITO B, Diário)

O projeto de ensino revelou o trabalho coletivo de professores estagiários, em que as ações – copiar, criar, recriar, construir, reconstruir – não são isoladas nem pertencem a um único protagonista. As ações pertencem ao diálogo, trazem ecos passados, lançam-se ao futuro. O sujeito B compreende a aula como ponta de iceberg – os alunos só veem a superfície, mas há tanto embaixo da água... A comprovação é o próprio roteiro elencado: estudar para aprender e entender, depois didatizar – passar de objeto de estudo para objeto de ensino; por fim, a execução da aula. Isso realmente dá trabalho – como B qualifica: “um longo e belo trabalho”.

Passemos ao último ponto, a questão da **formação docente inicial**. Solicitamos aos acadêmicos-estagiários que registrassem a maior contribuição do projeto de ensino para sua formação como profissional professor. Os sujeitos A e C assim escreveram:

Como professor de Língua Portuguesa, aprendi, principalmente, que devemos programar, preparar, estar dispostos a dar o melhor que pudermos. (SUJEITO A, Diário)

Maior aprendizado [...] foi em relação à elaboração do plano de aula, imaginar, organizar, início, meio e fim, do clima e confiança ao plano/fechamento. (SUJEITO C, Diário)

Os dois sujeitos respondem que a maior contribuição ocorre na organização e preparação das aulas, além da motivação para o melhor em sala de aula. Enfatizam o cuidado com a aula, justamente por terem didatizado um gênero inédito: o haicai brasileiro. Os pequenos PTD e os planos de aula sobressaem, são significativos para a profissionalização do professor de Língua Portuguesa. Para o sujeito B, a maior contribuição foi o “aprender”:

Eu enquanto professora aprendi muito. Aprendi a trabalhar com gêneros, algo que eu queria muito, aprendi a importância de uma aula bem pensada (planejada), você tem metas para cada aula, atividades para alcançar essas metas. Aprendi que em uma sala de aula apenas o conteúdo pode não ser o suficiente, pois o problema é emocional muitas vezes, que você está diante de seres humanos capazes, mas que precisam de estímulos e desafios, que merecem respeito. Aprendi que eu falho e que o plano de aula é um plano e não uma lei. Aprendi a ver minhas falhas de forma menos negativa e a aceitar que nem sempre a aula é o que eu espero dela, mas que às vezes ela fica melhor que o esperado. Foram várias as coisas que aprendi enquanto professora de Língua Portuguesa, mas a principal foi que ainda tenho muito a aprender! (SUJEITO B, Diário)

As últimas linhas do seu diário são reveladoras de um pensamento de formação de professor muito próximo ao pensamento bakhtiniano. Para B, ser professor é ver o outro com dignidade, na dialogia da não-indiferença. É permitir-se a falha, o imprevisto, a surpresa: as contrapalavras não esperadas. O aprendizado aparece, em Bakhtin (2010a) como uma das relações dialógicas: nascido nas fronteiras da relação com o outro, mediado pela linguagem sempre valorada-significada. Aprendizado como ato ético e responsável, ciente de sua continuidade, de sua inconclusibilidade.

6.6.3. A Avaliação da Professora-Pesquisadora

Retomando o objetivo geral desta tese – realizar e avaliar o trabalho de apropriação e didatização do gênero discursivo haicai brasileiro pelos acadêmicos-estagiários no contexto do EM –, este capítulo serviu, até o momento, para descrever e analisar dados referentes à apropriação e à didatização do gênero em tela: a proposta do PTD, o planejamento dos encontros e das aulas, a execução destas e a avaliação pelos atores envolvidos, sobretudo os sujeitos desta pesquisa. Nesta seção, nosso intuito é avaliar todo esse processo, com o possível olhar

exotópico de professora-pesquisadora, alinhavando os fios dialógicos presentes nos capítulos deste estudo, o que não significa que nossa atitude avaliativa esteve ausente nas seções anteriores – ela permeava as escolhas dos trechos dos diários e dos relatórios, interpretava os dados apresentados, posicionava-se ante as contrapalavras expostas.

O primeiro ponto a ser apreciado é relativo ao **estágio supervisionado** e à **formação docente inicial**. Nosso olhar de professora-pesquisadora assume aqui o prisma da supervisora de estágio, cuja tarefa era avaliar o desenvolvimento do professor estagiário em suas aulas. Tendendo para a quarta concepção de estágio, advinda do modelo crítico de formação de professores, caracterizados no capítulo 5, o trabalho do acadêmico aliou teoria e prática – do estudo do objeto à sua didatização – na tentativa de emancipação e transformação social, pela linguagem significada do gênero escolhido, visando à práxis.

Atingimos aos objetivos gerais estabelecidos para o estágio no curso de Letras: o acadêmico participou ativamente de situações reais de ensino e aprendizagem, dominando técnicas e recursos pedagógicos para o nível de ensino e refletindo analítica e criticamente sobre a linguagem e sua prática sócio-histórico-cultural. Ao refletir sobre sua prática, o professor estagiário atingiu o ponto fulcral em sua formação, como atesta Freire (2004, p. 18): “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Ao realizar essa reflexão, o sujeito A, já distanciado de seu estágio, em seu relatório final, escreve:

Quanto à minha atuação de professor, estou certo que poderia ter sido melhor. Mesmo com o pouco tempo que dispunha, eu poderia ter preparado melhor as aulas, reconheço que deveria ter me dedicado mais. Acho que faltaram explicações mais detalhadas dos conteúdos e melhores exemplificações. (SUJEITO A, Relatório de Estágio)

O nosso trabalho de supervisão do estágio também detectou essas pequenas lacunas na execução das aulas do sujeito A. As “explicações” a que se refere seriam relacionadas à compreensão dos conteúdos temáticos e à análise mais aprofundada das marcas linguístico-enunciativas nos haicais estudados. O sujeito A assume também sua falta de cobrança nas tarefas solicitadas e nas

análises mais “preguiçosas” dos alunos. Na observação das aulas dos três participantes, nem tudo na prática realmente foram flores. Entretanto, compreendemos que a postura de professor em diversos momentos em sala de aula faz parte do aprendizado, que se inicia na etapa do estágio e percorre toda a carreira do profissional – a formação é contínua. O sujeito A pode dinamizar mais, enquanto que B pode acalmar-se mais e C pode falar menos. Ações como andar pela sala, chamar à atenção, estabelecer os comandos, fazer a chamada, aplicar notas, escrever no quadro – e saber aproveitar o quadro! – fazem parte das atividades do ofício, como descreve Amigues (2004) no capítulo 5, e foram objeto de reflexão em inúmeras conversas com os acadêmicos, antes e depois das aulas.

O estágio supervisionado possibilitou ao acadêmico-estagiário a ruptura de crenças sobre os alunos e a sala de aula e da relação mimética com o trabalho de professor. Pelas avaliações dos sujeitos, já apresentadas na seção anterior, é possível inferir que a reprodução de modelos da profissão, descrita por Guedes (2006), cede lugar à observância de seu próprio estilo: como sou? Como faço? O que aprendi? Como progredir? O acadêmico-estagiário descobriu-se professor, apropriou-se de sua profissão.

Passemos ao segundo ponto de nossa avaliação: a **didatização do gênero discursivo haikai brasileiro, materializado em seus enunciados concretos**. Na assunção da terceira concepção de linguagem, lugar de interação humana, encontramos o movimento centrífugo do trabalho com o texto, permeado de instabilidades, como assinala Geraldi (2006), no capítulo 5. Adotando o caminho da transposição didática, deparamo-nos com diversos modelos didáticos, e escolhemos o Plano de Trabalho Docente, de Gasparin (2009), pelas razões já explicitadas nesta tese. O grande PTD para o gênero discursivo haikai brasileiro, proposto e executado pelos acadêmicos-estagiários a alunos do EM, mostrou-se adequado e exequível. No contexto do professor em formação inicial, os sujeitos A e B, conforme seus depoimentos, entenderam e se apropriaram do grande PTD paulatinamente, à medida de seu desdobramento em pequenos PTD e estes em planos de aula, por sua vez, postos em prática. No contexto do EM, a prática do grande PTD, aliada ao planejamento dos encontros e dos planos de aula, contribuiu para o avanço da proposta nas salas de aula, como pudemos observar pelas apreciações dos alunos e professores regentes. Destacamos aqui a relevância do planejamento dos pequenos PTD e dos planos de aula. Em nossas anotações, os

três sujeitos qualificaram o planejamento como “ponto alto” do projeto de ensino – para os sujeitos A e C, foi a “maior contribuição”, como comprovam os excertos já transcritos.

Os encontros, elaborados coletivamente, ratificam a eficácia da atividade colaborativa, descrita no capítulo 2: o processo não se caracterizou pela nitidez das ações e seus protagonistas (ex.: alguém achou o tal haikai e passou para o outro, que copiou para o seu plano, que foi copiado pelo outro...), mas exigiu atitude responsiva de todos os envolvidos. Todos trabalharam em prol do objetivo comum e puderam, mediados pela linguagem, negociar, criticar, responder, deliberar, construir juntos, em sua alteridade/heterogeneidade. E foi pela atividade coletiva que chegaram à atividade individual. Como atesta Sobral (2007, p. 25), a ênfase no aspecto irrepetível do ato não nega o elemento repetível: “todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido”. E, assim, foram elaborados os planos de aula, a partir dos encontros e dos planos de aula alheios, entre as “minhas” palavras e as dos colegas.

Observando com mais precisão cada um dos cinco passos da Pedagogia Histórico-crítica – prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final – teçamos algumas considerações. Em relação ao primeiro passo, a prática social inicial, optamos pela revisão do gênero poema no primeiro momento, ou seja, a partir do que os alunos já sabiam, e, em seguida, discussão sobre o conteúdo, com caracterização geral do haikai. Não houve aluno que conhecesse o poemeto e, nesse sentido, seguindo os esclarecimentos de Marsiglia (2011), a prática social inicial se caracterizou pela criação da necessidade de se conhecer o haikai, atendida nas primeiras aulas.

Na problematização, segundo passo, observamos uma dificuldade, tanto na proposta como na execução do PTD: o entendimento das dimensões do conteúdo – era necessário saber distinguir uma dimensão da outra e compreender a finalidade de problematizá-las. Para os sujeitos, tratou-se de atividade nova e complexa. Entendemos o motivo: a problematização, como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, depende da contextualização – conhecer a realidade local, os alunos da escola e daquela sala de aula específica, e o próprio programa do professor para a turma. Uma vez que os sujeitos eram professores estagiários, sem contato suficientemente aproximado do contexto, a problematização não se tornou

deveras “problematizada” em seu contexto, o que não diminuiu a discussão profícua e inédita sobre o gênero haikai para todos os envolvidos.

O terceiro passo, a instrumentalização, foi caracterizada pelas ações docentes e discentes de leitura, compreensão, análise linguística, plena de atividades orais e escritas. Alguns problemas foram observados em relação aos recursos empregados, sobretudo os tecnológicos, e ao tempo despendido em algumas atividades. De maneira geral, as aulas referentes à instrumentalização, diversificadas e instigantes, levaram os alunos em direção às sínteses.

Considerando os alunos em sua heterogeneidade, tanto a catarse como a prática social final ocorreram antes para alguns, impelidos a escrever seus textos com cada vez mais profundidade; nos momentos finais do estágio para muitos, e não existiram para muito poucos. Os textos finais comprovam a síntese elaborada; os haicais, as leituras de outros livros de poemas, os estudos além da escola comprovam as ações pensadas para a prática social final do conteúdo.

Uma dificuldade anotada, e discutida com os acadêmicos-estagiários, deveu-se às atividades de análise linguística. Ainda que os três sujeitos tenham apreciado positivamente a análise linguística contextualizada à prática de leitura/compreensão do gênero discursivo, algumas reflexões mostraram-se preliminares, sem aprofundamento nem exercícios posteriores, sobretudo no trabalho do sujeito A – o último trecho que apresentamos deste tece essa consideração. Os sujeitos B e C avançaram nesse sentido, talvez pelo fato de estudarem, em seus trabalhos científicos, a análise linguística – sujeito B – e os haicais brasileiros – sujeito C. Não presenciamos classificações nem nomenclaturas, próprias da gramática tradicional; e, conforme nossas orientações, gradativamente, aula após aula, os sujeitos aprofundaram a análise das marcas linguísticas e seus efeitos de sentido. Ratificamos, pelo exposto, que a análise linguística constitui um dos eixos básicos do ensino de língua portuguesa; no entanto, para o professor em formação inicial, a AL traduz-se em atividade ainda incipiente, pouco explorada e discutida no âmbito do curso de Letras, restringindo-se à parte pedagógica ou a disciplinas voltadas ao gênero e à produção de textos.

No documento das DCE-PR (2008), que apontam como conteúdo estruturante o discurso como prática social, cujos conteúdos básicos seriam viabilizados pelos gêneros discursivos, encontramos o haikai situado na esfera literária/artística, presente na tabela de gêneros. Levado em inúmeros enunciados

concretos para as salas de aula do EM, em nosso projeto de ensino, foi bem acolhido pelos alunos, professores regentes e professores estagiários, conforme os dados apresentados na seção anterior. Avaliamos que o haikai brasileiro, em suas três tendências, merece espaço entre os demais gêneros abordados nesse nível de ensino. Com conteúdos temáticos diversos, construção composicional regrada ou não, e marcas linguístico-enunciativas tão variadas quanto instigantes, o rápido e aparentemente simples haikai recupera o desafio e o enigma, promove a leitura na e fora da escola, dialoga com autores de nosso espaço regional, aporta e renova sentidos do diálogo vida-arte.

Se, como constatamos, a didatização do gênero haikai brasileiro, pelo PTD gaspariniano para o EM, obteve avanços, considerando as dificuldades observadas, voltemos o olhar para a **apropriação da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos e do gênero discursivo haikai brasileiro** pelos acadêmicos-estagiários, terceiro e último ponto de nossa avaliação. As apreciações dos sujeitos, na quase totalidade dos excertos inseridos neste capítulo, apontam para a apropriação da teoria e do haikai brasileiro pelo caminho da práxis. Com exceção do sujeito C, que já conhecia a teoria bakhtiniana e o gênero haikai, aprofundando-se nos poemets de Millôr Fernandes em seu trabalho científico, os sujeitos A e B desconheciam por completo a teoria e o gênero em questão.

Para os três sujeitos, sobretudo para A e B, a apropriação realmente se efetivou no processo teórico-prático, na práxis: nas discussões do grupo sobre os poemas, na preparação dos encontros e das aulas, nas dúvidas dos alunos em sala de aula. Nas reuniões que antecederam a didatização, as discussões surgiam devido a nossas motivações e questionamentos; no momento da didatização, como já descrevemos, o ruidoso e construtivo “caos” instalou-se, juntamente com as pesquisas e as dúvidas; nas reuniões posteriores à execução das aulas, as reflexões e o retorno à teoria bakhtiniana – o diálogo contínuo entre teoria e prática.

Nesse caminho, os acadêmicos-estagiários apropriaram-se do conhecimento sobre o gênero e, em relação aos seus enunciados, tornaram-se consumidores, pesquisadores e analistas de haicais. Entre os “onze”, alguns se enveredaram rumo à produção – tornaram-se haijins, como o sujeito A. Nos dois haicais a seguir, de vários que coletamos em nossas reuniões, o primeiro brinca com a dificuldade, própria do sujeito, para entender os porquês da língua portuguesa; o segundo remete à irreverência dos haicais brasileiros:

GRAMÁTICA

Pra que tantos porquês?
 Nóis é lá da roça!
 Why sô!
 (SUJEITO A)

Acho que é do além
 baixou em mim um Bashô
 só kigô não tem
 (SUJEITO A)

No PTD elaborado para os acadêmicos-estagiários, exposto na seção 6.1, verificamos, ao longo do capítulo, a ZDP dos sujeitos – problematização, instrumentalização, catarse – aportando ao novo nível de desenvolvimento atual. Sobre as intenções e ações dos sujeitos, presenciamos leitura, estudo e pesquisa sobre outros gêneros discursivos, como a canção, para o sujeito A; o aprofundamento sobre o haikai brasileiro, para o sujeito C; a busca de maior conhecimento sobre gênero e análise linguística, para o sujeito B; e a aplicação do PTD em variados gêneros discursivos, por todos os participantes, na disciplina de Estágio de Docência, no ano de 2011. Outras síncrese surgiram, rumo a novas apropriações.

Nesse capítulo, descrevemos, analisamos e avaliamos a apropriação e a didatização do haikai brasileiro pelos acadêmicos-estagiários, o que só foi possível pelos instrumentos considerados: as anotações do diário de campo da professora-pesquisadora, diluídas pelo capítulo, e os diários e relatórios dos sujeitos A, B e C. Os relatórios, pertencentes ao conjunto de gêneros discursivos do Estágio Supervisionado de Letras, caracterizados pela formalidade e por servirem como documentos públicos, auxiliaram-nos para recuperar alguns dados não relatados ou obscurecidos dos diários dos sujeitos. Os diários, por sua vez, possibilitaram a reflexão e a consciência dos sujeitos sobre seus atos, como atesta Zabalza (2004). Com acesso à informalidade/intimidade e tendo como interlocutores o “eu-mesmo” e a professora-pesquisadora – que só teve acesso aos cadernos azuis no último dia do projeto de ensino -, os diários mostraram-se parceiros relevantes do agir discente/docente.

Mediados pela linguagem escrita dos diários, na relação aluno-objeto de estudo/ensino, na interação com o outro, testemunhamos os acadêmicos-estagiários, sujeitos sociohistóricos, tornarem-se, dialética e dialogicamente, professores.

A RELATIVA CONCLUSIBILIDADE DO DIÁLOGO

EM TEMPO
vem a chuva e lava
vem o vento e seca
vem o tempo e passa....
*Carlos Luz*²⁰³

Estivemos em busca do diálogo... do diálogo efetivo sobre o gênero discursivo haicai brasileiro e a formação docente inicial. O momento aqui se traduz na tentativa de encerrar, temporária e inconclusivamente, o caminho realizado nas numerosas linhas desta tese. Percorramos, resumidamente, os capítulos desenvolvidos e suas contribuições, contrapalavras e respostas às perguntas de nosso estudo.

A respeito do **primeiro objetivo específico** da pesquisa – configurar o gênero discursivo haicai brasileiro – correspondendo à pergunta subjacente às outras, dedicamos os capítulos 3 e 4 para a empresa. Assumindo o diálogo teoria-contribuição ou teoria-prática, partimos da contextualização do gênero poema, no capítulo 3, com o intento de, por intermédio do contexto traçado e dos fundamentos delineados, proceder à configuração do gênero discursivo em pauta, no capítulo 4.

No **capítulo 3**, observamos o poema – constelação de imagens poéticas feita de palavras, em dois grandes contextos teóricos: a teoria dos gêneros literários e a teoria do Círculo de Bakhtin. No primeiro contexto, ainda que a problemática relativa à categorização dos gêneros literários persista, em novas e velhas teorizações, verificamos o texto lírico percorrendo, desde a Antiguidade aos dias de hoje, um caminho de destaque entre os gêneros da literatura.

No segundo contexto, evidenciamos que, para Bakhtin e seus pares, vida e arte são indissociáveis e a atividade estética, assim como toda atividade humana, concretiza-se na interação eu/outro/obra: o criador-autor, o contemplador-leitor-ouvinte e a criação-obra-enunciado. Nessa relação, jamais unívoca, abre-se um mundo de atitudes valorativas dos interlocutores. Como os outros discursos, o texto literário, e o poema em particular, impregnado de entonações, responde aos elos precedentes e subsequentes, sem ser totalizante nem definitivo. Estudar os

²⁰³ Extraído do site da Revista Guatá: <<http://www.guata.com.br>>. Acesso em fev. 2012.

poemas, pela perspectiva bakhtiniana, é observar como o poeta instaura sua aparente voz única, como conduz, “monologicamente”, as palavras, centralizando a linguagem. Além da especificidade literária, o poema, tomado como gênero discursivo, é caracterizado pelas dimensões tema, construção composicional e estilo – marcas linguístico-enunciativas – determinadas pelas esferas de atividade, condições de produção e avaliações de seus interlocutores.

Na assunção dos encaminhamentos teóricos do Círculo de Bakhtin, apresentamos, no **capítulo 4**, os caminhos para a configuração do gênero discursivo haikai brasileiro. Partimos de seu contexto sociohistórico de origem, em que observamos as diversas fases pelas quais passou o haikai japonês, durante séculos, para se tornar *haiku*, no séc. XIX. Transposto para as terras ocidentais, o *haiku* chegou ao Brasil por duas vias distintas: pelo caminho Europa-Estados Unidos, ocidentalizado, e pelos imigrantes japoneses. Em solo brasileiro, foi aclimatado, regrado e desregrado; escrito por mãos desconhecidas e famosas, tornando-se haikai no e do Brasil.

Para se configurar “gênero discursivo haikai brasileiro”, discutimos sua posição nos estudos literários, sua qualidade “prosaica” e, dividido em três grandes tendências – os seguidores de Sato, a corrente guilhermina e a vertente livre – analisamos suas dimensões constituintes. Além de diversos exemplos ao longo do capítulo, enunciados concretos do gênero, fixamos o olhar no cenário paranaense e, em especial, nos haicaístas Helena Kolody, Paulo Leminski e Alice Ruiz. Configuramos, dessa forma, o gênero discursivo haikai brasileiro, marcado pela continuidade-ruptura, obediência a e liberdade de regras, variedade de temas e estilos – a **contribuição teórica** desta pesquisa.

Com o propósito de atender ao segundo e ao terceiro objetivo específico da tese, relativos à apropriação e à didatização do gênero discursivo haikai brasileiro, consagramos o **capítulo 5** à contextualização do ensino em dois grandes contextos: o ensino do gênero e o ensino como trabalho. Descrevemos e discutimos a didatização do gênero discursivo na e para a escola, em meio às concepções de linguagens, aos documentos político-institucionais federais e do estado do Paraná, e ao panorama do EM, com exemplos de modelos didáticos e a contribuição da análise linguística. Abordamos a formação docente inicial, com o foco nos cursos de Letras, e observamos a trajetória do estágio supervisionado, em seus diversos conceitos, traçando breves descrições sobre seu perfil em alguns

curso de Letras paranaenses. Sem pretensão nem objetivo de aprofundamento dos contextos de ensino mencionados, o capítulo contribuiu para nos situarmos em relação ao tempo-espaço e objeto de nossa pesquisa.

O **segundo objetivo específico** deste estudo – descrever, analisar e avaliar o processo de apropriação da teoria dos gêneros discursivos e, especificamente, do gênero haicai brasileiro pelo acadêmico-estagiário – procurou responder a duas perguntas da tese, referentes à apropriação. Para tanto, dirigimo-nos ao **capítulo 6**. Ao descrevermos, analisarmos e avaliarmos o processo dos três sujeitos da pesquisa, consideramos que a apropriação ocorreu gradativamente, pelas seguintes fases:

- i) motivação em conhecer uma teoria e um gênero inéditos, para os sujeitos A e B; e motivação em aprofundar o conhecimento, para o sujeito C;
- ii) leituras e discussões da teoria bakhtiniana e dos haicais selecionados, nas reuniões do projeto de ensino;
- iii) planejamento do grande PTD, dos pequenos PTD - encontros - e das aulas;
- iv) momento do ensino propriamente dito, no estágio em sala de aula, com as aulas, suas próprias dúvidas e as dos alunos;
- v) reflexões, após o estágio.

A apropriação seguiu, portanto, o caminho dialético da práxis, no movimento síncrese>análise>síntese - ou novas síncrese. A resposta à pergunta “o acadêmico-estagiário apropria-se...?” é positiva, ainda que não totalizante, ainda que problematizadora. Os sujeitos de nossa pesquisa apropriaram-se da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, diferenciando-a de outras teorias sobre gênero e texto, embora houvesse lacunas teóricas com as quais terão de lidar em sua formação contínua, entre elas, o aprofundamento das dimensões do gênero. Para o relativo sucesso da apropriação, foi fundamental a inserção de um projeto de ensino em tempo diferenciado ao horário das disciplinas do curso de Letras. Nesse sentido, validamos o projeto de ensino, mesmo com a preocupação de que outros acadêmicos, à exceção dos onze, terminaram sua formação inicial no curso de Letras, no ano de 2011, sem contato efetivo com a teoria em pauta.

Os sujeitos também se apropriaram do gênero discursivo haicai brasileiro, devido às análises de exemplares do gênero – seus enunciados concretos. Compreenderam um fato significativo, que não encontra eco na rápida e

fugaz sociedade “líquida” em que vivemos: que o texto merece tempo – de apreciação, pesquisa e leitura – e que um único texto-enunciado não define o gênero discursivo, que merece ser compreendido em sua diversidade e diacronia. É possível que essa compreensão, agora apropriação, resulte em mudanças efetivas em suas salas de aula de Língua Portuguesa.

Passemos ao **terceiro objetivo específico** da pesquisa – descrever, analisar e avaliar o processo de didatização do gênero haikai brasileiro, pelo acadêmico-estagiário, em seu Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio – que procurou responder à pergunta da tese sobre a didatização. Encaminhamo-nos também para o **capítulo 6**. No processo das apropriações, os sujeitos se depararam com a didatização do gênero discursivo haikai brasileiro, materializado em seus enunciados concretos: os poematos, objetos de estudo, passaram a ser objetos de ensino.

O plano de trabalho docente gaspariniano, modelo didático inédito para o grupo, foi desafiador, e sua compreensão ocorreu de maneira gradativa, à medida de seus desdobramentos em pequenos PTD – os encontros – e de sua aplicação no estágio, por meio das aulas. O desafio deve-se, em parte, ao desconhecimento de teorias pedagógico-educacionais, como a PHC, e da relação da teoria vigotskiana com o ensino da língua portuguesa, casos que observamos em nosso contexto – o curso de Letras da universidade onde atuamos. Ainda que o segundo passo da PHC, a problematização, tenha se revelado de difícil entendimento e aplicação, pelos motivos já elencados no capítulo, o PTD mostrou-se válido para os professores em formação inicial e adequado aos estágios no Ensino Médio.

Em termos teórico-práticos, os avanços na aplicação do PTD pelos acadêmicos-estagiários são resultado, sobretudo, do processo de desdobramento “grande PTD > pequenos PTD > planos de aula”. Na passagem do grande PTD para os pequenos PTD – os encontros –, os sujeitos avançaram na compreensão do grande plano. A partir do quadro “Programação dos Encontros”, puderam se concentrar em conteúdos e objetivos específicos, uma pequena porção do grande plano, o que proporcionou melhor visualização de todo o processo. Pela visão dos oito encontros, oito pequenos PTD, puderam ver melhor o grande PTD.

O avanço deve-se também ao fato de os participantes serem impelidos à construção coletiva. Cada encontro foi elaborado em duplas ou

pequenos grupos e o aporte dos pares foi fundamental para a realização do trabalho, o que comprovou tanto a validade metodológica da colaboração como a psicológica do papel do outro na construção do conhecimento. Ademais, a partir dos pequenos PTD, os encontros, os sujeitos desenvolveram seus planos de aula individuais. Ao adjetivo “individual”, acrescentamos “imitado”, “copiado”, “reelaborado” – os planos de aula tornaram-se objeto de discussão e reflexão coletivas, ratificando o papel da imitação no aprendizado da formação docente inicial, pela perspectiva vigotskiana.

Na execução das aulas no EM, todos os envolvidos responderam, de forma positiva, ao trabalho desenvolvido. As práticas orais e escritas de leitura/compreensão dos haicais foram aprofundadas à proporção das aulas ministradas – e esse aprofundamento ocorreu tanto da parte de alunos como da dos três sujeitos, com o emprego de atividades diversas e motivadoras, e excelência de recursos midiático-tecnológicos. Contextualizada a essas práticas, a análise linguística, embora desenvolvida sem grande profundidade, em termos de produção de efeitos de sentido, aproximou alunos e professores estagiários a uma visão de gramática em um paradigma diferenciado, possibilitando refletir as regras de uma língua particular historicamente inserida em textos/gêneros. Consideramos, por esse cenário, a necessidade de ampliação do estudo da análise linguística nas disciplinas do curso de Letras, para maior entendimento e aplicação nos estágios supervisionados.

Às perguntas da pesquisa sobre a didatização, respondemos: pelas descrições, análises e avaliações, evidenciamos que o acadêmico-estagiário elaborou e aplicou um plano de trabalho docente, considerando a articulação do gênero com a análise linguística contextualizada. Reiteramos a relevância do desdobramento “grande PTD > pequenos PTD > planos de aula” para o trabalho com os professores em formação inicial, assim como sua elaboração de forma coletiva. Trata-se, portanto, da **contribuição didático-metodológica** da pesquisa.

Em consonância com o objetivo geral desta tese e o **caminho metodológico** eleito, descrito no **capítulo 2**, a pesquisa, situada nas Ciências Humanas e especificamente na Linguística Aplicada, considerou “o ser expressivo e falante”, os três participantes, sua visão sociohistórica e seus textos singulares, diários e relatórios. Na busca de uma pesquisa em LA responsiva à vida social, como acredita Moita-Lopes (2006), posicionamo-nos nas fronteiras com outros

campos: o literário, na contextualização do poema/haikai; o psicológico, pela perspectiva de Vigotski; o didático-pedagógico, pelos prismas da PHC e de Gasparin; e o campo filosófico do Círculo de Bakhtin, com o sério propósito de “reinventar a emancipação social”. Empregamos a abordagem qualitativa e, a partir desta, o estudo de caso, procurando, nos relatos escritos dos sujeitos A, B e C as “vivências sobre vivências”, “palavras sobre palavras”, “textos sobre textos”. O estudo revelou a importância do instrumento diário no relato e na reflexão da docência inicial do acadêmico-estagiário, como a presença fundamental das anotações de nossos diários de campo, na recuperação de dados e no possível olhar exotópico. Com o intuito de não eximir ou emudecer o texto dos pesquisados, procuramos transcrever o maior número possível de seus enunciados. Convidamos os sujeitos a “falar” e, de nosso lugar exterior, interpretamos suas vozes, em acordo ou desacordo, dialogicamente. A relação intersubjetiva estabelecida entre acadêmicos-estagiários e professora-pesquisadora permitiu que pudéssemos nos aprofundar nos embates e tensões, êxitos e insucessos. Entre *pravda* e *istina*, as verdades provisórias deste trabalho.

Os fios condutores da pesquisa, dialogia, alteridade e responsividade – os quais não foram explicitados em todo momento, mas estiveram presentes ao longo das análises – teceram o caminho das relações, originalmente rompidas e/ou fragmentadas, entre tantos campos de conhecimento envolvidos. Fios de arte/vida que conduzem ao **caminho teórico** desta tese, delineado no **capítulo 1**.

Pela perspectiva de Gasparin, entendemos a escola como lugar de saber elaborado, lugar a que o haikai ainda não tinha acesso. O plano de trabalho docente, construído a partir dos cinco passos da Pedagogia Histórico-crítica, situado em tempos pós-modernos, recuperou o desafio, o enigma, o ético, “a capacidade de espanto e de indignação”, tanto dos sujeitos pesquisados, como dos alunos envolvidos, como da professora-pesquisadora.

Pela perspectiva de Vigotski, evidenciamos o sujeito constituído na relação com o outro. A escola – básica ou universitária -, espaço de saber sistematizado e compartilhado, assume-se como lócus do desenvolvimento humano pelo processo de ensino-aprendizagem. Na zona de desenvolvimento proximal, os sujeitos interagiram com os pares, reelaboraram os saberes, mediados pela

professora-pesquisadora. Renovaram os conceitos e se renovaram, no movimento dialético do conhecimento.

Pela perspectiva do Círculo de Bakhtin, engajamo-nos no compromisso responsável e responsável com as palavras do outro. Para além do objetivismo abstrato e do subjetivismo individualista, os estudos “translinguísticos” promovem a análise dos enunciados concretos, pertencentes a dado gênero discursivo, de um sujeito situado sociohistoricamente, constituído na alteridade, concreto, singular, posicionado, inserido em tempo/espço marcados. Enunciados-respostas, como os haicais brasileiros; enunciados-respostas, como as contrapalavras dos participantes da pesquisa, incluindo a nossa. Palavra jamais abstrata, de uma linguagem jamais descontextualizada, nascida nas fronteiras do diálogo inconcluso, não totalizante, como a arte, como a vida.

Estivemos em busca do diálogo... uma vez inconcluso, não poderíamos nos permitir concluir. Entretanto, esta tese, como todo enunciado “tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (BAKHTIN, 2010a, p. 275)²⁰⁴. Neste caminho agora encerrado, consideramos que os haicais brasileiros merecem a escola, a formação docente inicial merece o plano de trabalho docente articulado à didatização do gênero discursivo, os acadêmicos de Letras merecem o aprofundamento da teoria bakhtiniana e da análise linguística, relacionando-as às práticas pedagógicas. Isso é trabalho futuro, para outras pesquisas, outros caminhos, que devem ser realizados, retraçados, refletidos. Por ora, ficamos com a relativa conclusibilidade do diálogo, uma vez que “no mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir” (BAKHTIN, 2011, p. 191).

²⁰⁴ Texto “Os gêneros do discurso”, de 1952-1953.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Que raio de professora sou eu?** 7. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- ADAM, Jean-Michel. **Éléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.
- _____. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.
- ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute. **O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Guilherme de. **Os melhores poemas de Guilherme de Almeida**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.
- _____. Ato *versus* objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a. p. 17-24.
- _____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006b. p. 95-114.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ÂNGELO, Cristiane M. Pianaro; ZANINI, Marilurdes; MENEGASSI, Renilson José. O ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista. **Uniletras**, Ed. UEPG, nº26, p. 79-98, dez. 2004.
- ÂNGELO, Cristiane M. P.; e MENEGASSI, Renilson José. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 201-221, jan./jun. 2011.
- ANTONINI, Jean. **Le haïku francophone**. Disponível em: <<http://www.worldhaiku.net/criticism/haikufrancophone.pdf>>. Acesso em: nov. 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e prática**. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-72.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BAJTIN, Mijail. **Hacia una filosofía del acto ético y otros escritos**. Barcelona/San Juan: Anthropos/Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. ver. (2. tiragem). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOSHINOV, Valentin N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BALDO, Luiza Maria Lentz. **Fotografias do cotidiano: a consagração do instante em Rubem Braga e Alice Ruiz**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, 2006. 137p.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BARBOSA, Marinalva Vieira. **Entre o sim e o não, a permanência: o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BARBOSA, Wilmar do Valle. O materialismo histórico. In: REZENDE, Antonio (Org.). **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002. p. 173-195.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria P. A história de Eli. Um professor de Física no início de carreira. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 26, n. 2, p. 165-178, 2004. Disponível em: <www.sbfisica.org.br> (pesquisa em ensino de física). Acesso em: fev. 2011.

BERNICOT, Josie. **Les actes de langage chez l'enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

BONENFANT, Luc. Jean-Aubert Loranger: le miroir oriental de la bibliothèque française. **Voix et Images**, vol. 31, nº 1, (91), p. 61-74, 2005. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/011925ar>>. Acesso em: out. 2011.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 13-23.

_____. Análise e teoria do discurso. In: _____ (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006a. p. 09-31.

_____. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b. p. 54-66.

_____. A natureza dialógica da linguagem: forma e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 61-80.

_____. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 61-78.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro / Brasília: DP&A, 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais: ensino médio. In: _____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998b.

_____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Parecer que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 02/10/2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18/02/2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Resolução que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação

plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 19/02/2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BUBER, Martin. **Do diálogo ao dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUBNOVA, Tatiana. Être sans alibi – pour un autre itinéraire bakhtinien. **Slavica Occitania**, Toulouse, n. 25, p. 47-65, 2007.

_____. Sobre as ruínas de “Bakhtin” ou os perigos da *isegoria*. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin**: Diálogos *in* possíveis. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 19-32.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CALABRESE-STEIMBERG, Laura. Esthétique et théorie du roman: la théorie dialogique du Bakhtine linguiste. **Slavica bruxellensia**, n. 6, 2010. Disponível em: <<http://slavice.revues.org/348>>. Acesso em: 06 dez. 2011.

CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1975.

_____. **Ruptura dos gêneros na literatura latino-americana**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. A prática de ensino e o estágio supervisionado: conceituação. In: _____. (Org.). **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.

CASTRO, Gilberto de. O marxismo e a ideologia em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 175-202.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. Volume 1. 6. ed. São Paulo: Atual, 2008.

CHAGA, Marco Antônio Cardoso. A tradição do presente no haikai de Nempuku Sato. **Anuário de Literatura**, nº 5, p. 95-107, 1995. Disponível em: <www.jornalufsc.br>. Acesso em: jul. 2010.

CHEVALLARD, Yves. Pourquoi la transposition didactique? **Actes du Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG**, Université Scientifique et Médicale de Grenoble, p. 167-194, 1982. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf>. Acesso em: jan. 2012.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 07-15.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Sequência Didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais**. Caderno Pedagógico 1. Cascavel-PR: AMOP/Assoeste, 2007.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. (Org.). **Sequência Didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais**. Caderno Pedagógico 2. Cascavel-PR: AMOP/Assoeste, 2007.

_____. (Org.). **Sequência Didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais**. Caderno Pedagógico 3. Cascavel-PR: AMOP/Assoeste, 2009.

DIAS, Sandra Maria Araújo. Revelações sobre o agir docente em um diário reflexivo. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (Org.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 273-294.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 19-50.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto**: teoria da lírica e do drama. São Paulo: Ática, 1995.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Disponível em: <<http://groups.google.com/group/digitalsource>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

DUHAIME, André. **Haiku & CO**: quelques expériences poétiques. 1996. Disponível em: <<http://clinet.swarthmore.edu/litterature/moderne/poesie/duhaime.html>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FELICÍSSIMO, Gustavo. Haikai no Brasil e o pioneirismo dos autores baianos. **Revista Poetrix**, Rio de Janeiro, 08 abril 2009, ano I, n. 1, p. 7-11.

FERNANDES, Millôr. **Hai-kais**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1997.

FERREIRA, Lorena Vita. **Renato Gonda**: uma poética rumo ao nada. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de São José do Rio Preto, 2006.

FERREIRA, Maria Saloniilde; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 119-140.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin**: Diálogos *in* possíveis. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 33-48.

FRANCHETTI, Paulo. **Haikai**: antologia e história. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

_____. O haikai no Brasil. **Alea – estudos neolatinos**, v. 10, nº 2, Rio de Janeiro, jul/dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: abr. 2011.

_____. Posfácio. In: QUINTANA, Mário. **O livro dos haicais**. São Paulo: Globo, 2009.

_____. Masuda Goga e Grêmio Ipê: um caminho de haikai. In: ODA, Teruko (Org.). **Goga e haikai: um sonho brasileiro**. São Paulo: Escrituras, 2011. p. 7-13.

FRANÇOIS, Frédéric. Le *dialogisme*, le *sens* et le roman. Quelques réflexions à partir d'un dialogue avec Voloshinov, Vygotski et Bakhtine. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, n. 3, Colibri/CLUNL, Lisboa, p. 63-98, 2009. Disponível em:

<http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3c%20frederic%20francois.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2012.

FRANK, Joseph. **Pelo prisma russo: ensaios sobre literatura e cultura**. São Paulo: EDUSP, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

_____. **Vygotsky e Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática; Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

_____. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 141-159.

GAGLIARDI, Eliana. **Pontos de vista**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

GALIAZZI, Maria do Carmo; LINDEMANN, Renata Hernandez. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. **Olhar de professor**, n. 06 (1), Ponta Grossa, p. 135-150, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68460110.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GATTI, Bernardete A; NUNES, Marina Muniz R. (Org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso**. V. 1: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006. p. 13-29.

GERALDI, João Wanderley; BENITES, Maria; FICHTNER, Bernd. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

GÓES, Fred; MARINS, Álvaro. Labirinto sem limites. In: LEMINSKI, Paulo. **Melhores poemas**. Seleção de Fred Góes e Álvaro Marins. 7. ed. São Paulo: Gaia, 2006.

GOGA, Hidekazu Masuda. **O haikai no Brasil**. São Paulo: Oriente, 1988.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e Campo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p.133-160.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**. São Paulo: Parábola, 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de gêneros: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, nº3, p. 347-374, set./dez. 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CAMPANI-CASTILHOS, Daiana; DREY, Rafaela Fetzner. **Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GUTTILLA, Rodolfo Witzig (Org.). **Boa companhia**: haikai. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HANDA, Francisco. Humildade e amizade: reminiscências de Masuda Goga. In: ODA, Teruko (Org.). **Goga e haikai**: um sonho brasileiro. São Paulo: Escrituras, 2011. p. 25-32.

HAYAMA, Priscila Mayumi. **Alunos-professores e professores-alunos**: o trabalho em grupo no estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HIRASHIMA, César Katsumi. **O haikai nas artes visuais**: tradução intersemiótica. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2007.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

INEP. **Na medida**: Boletim de Estudos Educacionais do INEP. Brasília, MEC/INEP, ano 1, nº 3, set. 2009.

INSTITUTO PORTUGUÊS DO LIVRO E DAS BIBLIOTECAS. **Dicionário cronológico de autores portugueses**. Vol. 2 [Autores nascidos entre 1800 e 1866]. Lisboa: Mem. Martins; Publicações Europa-América, 1990. Verbete [Wenceslau de Moraes] disponível em:

<<http://bungakuuu.blogspot.com.br/search/label/Wenceslau%20de%20Moraes>>.
Acesso em: dez. 2011.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION INFORMATION. **O Japão de hoje**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

IURA, Edson Kenji. O Ipê de Goga: uma retrospectiva histórica. In: ODA, Teruko (Org.). **Goga e haikai**: um sonho brasileiro. São Paulo: Escrituras, 2011. p. 15-23.

IZUMI, Patrícia Tamiko. **Envelhecimento e etnicidade**: o processo de aculturação dos imigrantes japoneses. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

JESUS, Joselito Manoel de. "Tu é fio de quem?" Tecendo os fios com Bakhtin, Vigotski e Paulo Freire. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 127-139, 1. sem. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana>>. Acesso em: nov. 2011.

KLEIMAN, Ângela Bustos. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, Maria Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 25-36.

KOLOGY, Helena. **Sempre palavra**. Curitiba: Criar Edições, 1985.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LÄHTEENMÄKI, Mika. Da crítica de Saussure por Voloshinov e Jakubinski. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 190-207.

LEHALLE, Charles-Albert. **Haiku-pendium**: quelques références sur les haïkus. Version 1.5, le 14 décembre 2003. Disponível em: <<http://www.lehalle.free.fr/specific/haikupendium/haikupendium-v1.html>>. Acesso em: 16 abr. 2010.

LEMINSKI, Paulo. **Melhores poemas**. Seleção de Fred Góes e Álvaro Marins. 7. ed. São Paulo: Gaia, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. 166 p.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-84.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 271-296.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Estado do Paraná – Língua Portuguesa à luz do interacionismo sócio-discursivo. IV SIGET – 4. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão-SC. **Anais do IV SIGET**. Tubarão, SC: Unisul, 2007. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/97.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. Haicais brasileiros: um estudo do gênero discursivo e uma proposta para o Ensino Médio. V SIGET – 5º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2009, Caxias do Sul-RS. **Anais do V SIGET**. Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, 2009. Disponível em: http://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor. Acesso em: set. 2010.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia; FORQUIM, Silvana da Silva Moreira. Os haicais brasileiros de Millôr Fernandes: um estudo do gênero discursivo. **Ideação** – Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu. Cascavel, Edunioeste, vol. 12, nº 2, p. 75-92, 2. sem. 2010.

LUPPI, Sandra Elaine. **Uma experiência de formação continuada**: o ensino do gênero discursivo resumo. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 155 p.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Irene. **O romance e a voz**: a prosa dialógica de Bakhtin. São Paulo: Imago/ Fapesp, 1995.

_____. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 151-166.

_____. Inacabamento como modelo artístico de mundo. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 82-98, 1º sem. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana>. Acesso em: nov. 2011.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington de. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p.103-115, 1º sem. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

MARCUSCHI, Beth. O que dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 57-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINS, José. **Helena Kolody**: pioneira do haicai. Ensaio de 27/12/2004. Disponível em: <<http://www.kakinet.com/caqui/kolody.php>>. Acesso em: jan. 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. In: _____. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 101-120.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e prática**. Campinas: Papirus, 2008. p. 115-143.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 43-57.

MARX, Karl H.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: primeiro capítulo. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 1999. Versão eletrônica e-book.

MATHIEU-ROSAY, Jean. **Dictionnaire étymologique Marabout**. Allier, Belgique: Marabout, 1985.

MAZZILLO, Tânia M. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 297-325.

MEDVEDEV, Pavel N. **La méthode formelle en littérature**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

_____; BUNZEN, Clécio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-22.

MENEZES, Vera Lúcia; SILVA, Marina Morena dos Santos; GOMES, Iran Felipe Alvarenga. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: out. 2011.

MENONCIN, Camila. **O estágio supervisionado nos cursos de Letras: um perfil do estado do Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras Português-Inglês), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – campus de Foz do Iguaçu, Foz do Iguaçu, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Edusp, 2008.

MORTON, Leith. A tradução do tanka. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 31-40, 2008. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v7n1/dialogia_v7n1_4a_t_radTanka.pdf>. Acesso em jan.2011.

MOURA-VIEIRA, Marcos A. O freudismo: uma crítica à ideologia psiquiátrico-psicanalítica. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 49-72.

NAKAEMA, Olívia Yumi. Haikais de Paulo Leminski: uma abordagem semiótica. **Caderno de Pesquisa de Graduação em Letras**, v. 1, n.1, p. 252-260, jan-jun 2011. Disponível em: <www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cpgl/article/.../174>. Acesso em: set. 2011.

NANTES, Eliza Adriana Sheuer; PORTO, Idelma Maria Nunes; LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Esferas de atividade humana: um estudo sobre a transposição didática do conceito bakhtiniano. 1º CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos

Linguísticos e Literários, 2010, Maringá-PR. **Anais do 1º CIELLI**. Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e formação de professores: sequência didática para o ensino de produção de texto. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 163-174.

NASCIMENTO, Lidiane Alves do. “O par que me parece”: o diálogo de Paulo Leminski com a tradição do haikai. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 12, p. 122-142, 2008. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/lep/article/download/11778/7744>. Acesso em: fev. 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NININ, Maria Otília Guimarães. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 95-118.

ODA, Teruko. Posfácio. In: _____ (Org.). **Goga e haikai: um sonho brasileiro**. São Paulo: Escrituras, 2011. p. 83-88.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; OLIVEIRA; Nelvana Leuz de; LUPPI, Sandra Elaine. Abordagens metodológicas dos conceitos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso. 1º CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2010, Maringá-PR. **Anais do 1º CIELLI**. Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

OLIVEIRA, Dayane Xavier; WARTHA, Edson José. Universidade e profissão docente: a observação qualitativa e quantitativa no estágio supervisionado para o ensino de Química. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010, Laranjeiras-SE. **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Laranjeiras-SE, 2010. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_04/E4-21.pdf>. Acesso em: nov. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

_____. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

PADILHA, Simone de Jesus. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental**: uma abordagem enunciativo-discursiva. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. A sociedade líquida – Zigmunt Bauman. **Folha de São Paulo**, 19/10/2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62788529/Entrevista-a-Sociedade-Liquida-Zygmund-Bauman>>. p. 1-10. Acesso em: 11 fev. 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jan. 2012.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Paraná/Jam3 Comunicação, 2008.

PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. Prefácio. In: _____ (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-30.

PAZ, Octávio. **The bow and the lyre**. Austin: G & S Typesetters, 1973.

_____. **Convergências: ensaio sobre arte e literatura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

_____. **Signos em rotação**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PELLEGRINI, Domingos. **Brasigatô: haicaipiras no centenário Brasil-Japão**. Belo Horizonte: Leitura, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizontes: Autêntica, 2006.

_____. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264.

PERES, Aparecida de Fátima. **Saberes e identidade profissional em curso de formação de professores de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PERFEITO, Alba Maria. 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. 27-79.

_____. Concepções de Linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção. I CLAPFL – Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. **Anais do I CLAPFL – Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas**. Florianópolis, EDUSC, p. 824-836, 2007.

PETRILLI, Susan. Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a aproximação bakhtiniana da literatura. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 31-52.

PEYTARD, Jean. Evaluation sociale dans les thèses de Mikhaïl Bakhtine et représentations de la langue. **Langue française**, v. 85, n. 1 (Les représentations de la langue: approche sociolinguistique). 1990. p. 6-21. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1990_num_85_1_6174>. Acesso em: 15 nov. 2011.

PEZENTE, Rosângela. Diários reflexivos e grupo de discussão: a polifonia e os discursos presentes em uma aprendizagem reflexiva. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros Textuais**: teoria e prática II. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 175-188.

PFEIFFER, Johannes. **Introdução à Poesia**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1966.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do Ensino Médio**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. O debate entre o estruturalismo linguístico e a dialogia bakhtiniana sobre o conceito de linguagem. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin**: Diálogos *in* possíveis. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 69-100.

PORTELA, Jean Cristtus. **Semiótica do haikai**: por uma didática da poesia. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2003. 135p.

POSSELT, Álvaro Mariel. **O haikai no Paraná** (pesquisa de José Marins). 2008. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1146873>>. Acesso em: dez. 2011.

_____. **O haikai em sala de aula**. Disponível em: <www.utp.br/eletras/ea/eletras16/texto/primeiros-ensaios_16_2.pdf>. Acesso em: mar. 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2000.

QUINTANA, Mário. **O livro dos haicais**. São Paulo: Globo, 2009.

RAMOS, Ana Margarida. A ilusão do fragmento como construção poética: aproximações à poesia de João Pedro Mésseder. **Forma Breve** (Universidade de Aveiro), nº 4, p. 183-190, 2006. Disponível em:

<http://revistas.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/284/251>. Acesso em: set. 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural. 9. ed. Petrópolis, RJ: 2000.

REZENDE, Tereza Hatue de. **Helena Kolody**: sinfonia da vida. Curitiba: Pólo Editorial do Paraná; DEL Editora; Letraviva, 1997.

RIBEIRO. Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1. sem. 2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

RUIZ, Alice. **Desorientais**: hai-kais. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, Ângela B. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES. Luiz Paulo (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

RÖSING, Tânia M. K. **A formação do professor e a questão da leitura**. 2. ed. Passo Fundo, RS: UPF, 2003.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SAITO, Roberto; GOGA, Hidekazu Masuda; HANDA, Francisco. **100 haicaístas brasileiros**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão; Massao Ohno, 1990.

SALGUEIRO, Wilberth. Poesia versus barbárie – Leminski recorda Auschwitz (a lua em luto). **Anais do XI Encontro Regional da Abralic**, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <www.abralic.org.br/enc2007/anais/50/268.pdf>. Acesso em: 10/06/2009.

SALVADORI, João Ângelo. **Paulo Leminski** (ensaio de 15 de julho de 1999). Disponível em: <<http://www.kakinet.com/caqui/leminski.htm>>. Acesso em: 11/06/2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 23. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIOLI, Nelson. Haicai brasileiro: raízes japonesas, frutos tropicais. **Revista Educação em Linha**, Rio de Janeiro, out. dez. 2008, Secretaria do Estado da Educação do Rio de Janeiro, ano II, n. 6, p. 11-12.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e colaboradores. **Gêneros escritos e orais na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SENEGAL, Humberto. Preâmbulo. In: _____ et al. **Antologia do haicai latino-americano - Antología del haikú latinoamericano**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão; Massao Ohno, 1993.

SENEGAL, Humberto et al. **Antologia do haicai latino-americano - Antología del haikú latinoamericano**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão; Massao Ohno, 1993.

SEROT, Patrick. Bajtín en contexto: diálogo de voces e hibridación de lenguas (el problema de los límites). In: VAUTHIER, Bénédicte; CÁTEDRA, Pedro M. (Org.). **Mijail Bajtín en la encrucijada de la hermenéutica y las ciencias humanas**. Salamanca: SEMYR, 2003, p. 25-43. Disponível em: <<http://www2.unil.ch/slav/ling/textes/index.html>> (Centre de recherches en histoire et épistémologie comparée de la linguistique d'Europe centrale et orientale – CRECLECO - Université de Lausanne). Acesso em: 25 nov. 2011.

_____. Généraliser l'unique: genres, types et sphères chez Bakhtine. **Revue Texto!**, v. XII, n. 13, p. 1-22, juillet 2007. Disponível em: <www.revue-texto.net>. Acesso em: 10 nov. 2011.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

_____. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Edileuza Fernandes da Silva. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e prática**. Campinas: Papirus, 2008. p. 15-42.

SILVA, Maria Helena Santos Silva; DUARTE, Maria da Conceição. O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de Biologia/Geologia. 2001. **Ciência à mão**. Disponível em: <http://www.cienciamao.if.usp.br/dados/rab/_odiariodeaulanaformacaod.artigocompleto.pdf>. Acesso em: ago. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 7. ed. rev. Vol. 1. Coimbra: Almedina, 1986.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar? **Boletim da ABRALIN** – Associação Brasileira de Linguística, Brasília, nº 25, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>> Acesso em: jun. 2009.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007a. p. 11-36.

_____. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007b. p. 103-121.

_____. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. A estética em Bakhtin (literatura, poética e estética). In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 53-88.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

SOUSA, João Marcos Cardoso de. O lapso na conversação oral como transgressão do gênero. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (Org.) **Gêneros**: Categorias de Análise do Discurso. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 191-203.

SOUZA, Ângela Leite de. **Três gotas de poesia**. São Paulo: Moderna, 1996.

SOUZA, Clínio Jorge de. Marcas de vocalidade, musicalidade e oralidade no haikai brasileiro. **Brazilian Cultural Studies**, vol. 1 (1), p. 45-60, 2010. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/bcs/index.php/bcs/article/viewFile/4/7>>. Acesso em: out. 2011

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 177-190.

SUZUKI, Teiiti. De renga a haikai. **Estudos Japoneses**, Centro de Estudos Japoneses da USP, São Paulo, p. 91-125, 1979.

SVANASCINI, Osvaldo. **Três mestres do haikai**: Bashô, Buson, Issa. Rio de Janeiro: Cátedra, 1974.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Marlene. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 227-234.

TEZZA, Cristovão. Sobre a autoridade poética. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a. p. 235-254.

_____. Poesia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006b. p. 195-217.

_____. Sobre *O autor e o herói* – um roteiro de leitura. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 231-256.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. **Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique** (suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*). Paris: Seuil, 1981.

TRASK, Robert L. **Dicionário de linguagem e linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIGUEIROS, Marian. Impressões do mundo em poucas palavras. **Folha de Londrina**, quarta-feira, 09.09.2009, p. 01 (Folha Cidade).

ULIANOV, Vladimir Ilitch. **O que é marxismo?** Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VAUTHIER, Bénédicte. Lire Medvedev pour mieux comprendre Bakhtine. Le rapport entre pensée et langage dans l'oeuvre de jeunesse de Bakhtine. **Cahiers de l'ILSL** - L'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne, n. 24, p. 77-100, 2008. Disponível em:

<<http://www2.unil.ch/slav/ling/recherche/biblio/08LGGPENSEE/Vauthier.pdf>>.

Acesso em: 30 out. de 2011.

VEDOVATO, Luciana. **O gênero poema em sala de aula**: uma proposta de estudo e transposição didática. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

VEDOVATO, Luciana; PERFEITO, Alba Maria. O gênero poema em sala de aula: uma proposta de estudo e de transposição didática. 1º CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2010, Maringá-PR. **Anais do 1º CIELLI**. Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

VIEIRA, Primo. Influência da poesia oriental na literatura luso-brasileira. **O HAI-KAI – Revista ICALP**, vols. 16 e 17, p. 79-119, jun.-set. 1989. Disponível em:

<<http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/revistas/revistaicalp/haikai.pdf>>. Acesso em out. 2011.

VIGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise. Análise de uma experiência didática na formação de professores de Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 3(2), p. 121-142, 1998. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Ciencias/Artigos/villanifreitas.pdf>. Acesso em out. 2011.

VOLOSHINOV, Valentin N. (BAKHTIN, Mikhail M.). Discourse in life and discourse in art (concerning sociological poetics) [1926]. In: VOLOSHINOV, Valentin N. **Freudianism: a marxist critique**. New York Academic Press, 1976. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza para uso didático.

_____. Les frontières entre poétique et linguistique [1930]. In: TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtine**: le principe dialogique (suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*). Paris: Seuil, 1981a. p. 243-285.

_____. La structure de l'énoncé [1930]. In: TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtine**: le principe dialogique (suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*). Paris: Seuil, 1981b. p. 287-316.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WIGGINSON, William J. **The haiku handbook**: how to write, share and teach haiku. Tokyo: Kodansha International, 1989.

YAMASHIRO, José. **História da cultura japonesa**. São Paulo: IBRASA, 1986.

ZABALZA, Miguel. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, nº 21(1), p. 79-88, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 207-236.

SITES E BLOGS CONSULTADOS:

Blog de Carlos Seabra: <<http://cseabra.wordpress.com/haicais/>>. Acesso em: jan. 2012.

Blog de Gustavo Felicíssimo - Sopa de Poesia: <<http://sopadepoesia.blogspot.com.br/2009/07/senryu.html>>. Acesso em: fev. 2012.

Site oficial de Alice Ruiz: <<http://www.aliceruiz.mpbnet.com.br>> Acesso em: jun. 2011.

Site CAQUI – Revista brasileira de haicai. Disponível em: <www.kakinet.com>. Último acesso em: maio 2012.

Site do cartunista Custódio: <<http://www.custodio.net>> . Acesso em: abr. 2012.

Site Recanto das Letras: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/3593068>>. Acesso em: fev. 2012.

Site da Revista Guatá: <<http://www.guata.com.br>>. Acesso em: abr. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Questionário 1 – Projeto de Ensino

Projeto de Ensino:

A apropriação do gênero discursivo haikai e sua transposição didática pelo professor em formação inicial.

Acadêmico: _____

Encontro 1 – dia 04/10/2010

Atividade 1: O que eu sei? O que eu gostaria de saber mais?

1. M. Bakhtin e sua obra;
2. Gênero discursivo;
3. Tipos ou gêneros de poemas;
4. Haikai (haikai japonês e haikai brasileiro);
5. Pedagogia histórico-crítica (Dermeval Saviani);
6. João Luiz Gasparin e sua metodologia;
7. Estágio de Docência no Ensino Médio;
8. Diário de aula.

APÊNDICE B

Encontros (1 ao 8)

Encontro I

Prática Social Inicial

Conteúdo: o gênero poema - revisão

Vivência do conteúdo:

Anúncio dos conteúdos:

- Apresentar aos alunos o tema da aula: Poemas
 - Caracterizar as estruturas de alguns gêneros poéticos
- Vivência cotidiana dos conteúdos:
- questões orais para fazer um levantamento dos alunos com relação aos gêneros poéticos:
 - O que é um poema?
 - Por que alguém escreve um poema?
 - Alguém da turma escreve poemas, ou gosta de ler, conhece alguém que escreve?
 - O que gostariam de saber mais:
 - Gostariam de conhecer mais sobre poetas?
 - Gostariam de conhecer os poemas?

Problematização

Dimensões do conteúdo:

- Dimensão conceitual:
 - O que o texto precisa ter para ser considerado poema?
- Dimensão histórico-cultural:
 - Como surgiu o poema?
 - O poema é semelhante em todas as culturas?
- Dimensão social:
 - Quais as pessoas que leem poemas?
 - Quais temas são recorrentes nos poemas?
 - Para que serve um poema na sociedade?
 - Como a sociedade valoriza o poeta?
 - Ganha-se muito dinheiro como poeta? Ou só fama? Ou nada?
- Dimensão escolar:
 - Por que devemos estudar poemas?
 - Por que devemos ler poemas?
- Dimensão estética:
 - Quais são as características mais marcantes dos poemas?
 - Quais estilos podemos perceber nos poemas/poetas?

Instrumentalização

Ações docentes e discentes:

- 1) Apresentar características de composição encontradas em alguns dos poemas: versos, estrofes, ritmos, rimas. (trabalhar com os poemas que viraram músicas).
- 2) Leitura de diferentes gêneros poéticos:
 - Levar os alunos ao Laboratório de Informática e pesquisar outros poemas ;
 - Levar livros de Poemas para a sala de aula;

- Organizar e sistematizar juntamente com os alunos de forma detalhada os elementos do gênero poema, suas principais situações de construção, sua forma, seus elementos linguístico-enunciativos e sua circulação (trabalhar também os poemas que viraram músicas).

Catarse

Síntese mental do aluno:

- Atividades para que o aluno demonstre sua compreensão do gênero e para diferenciar as formas poéticas. (criar um poema concreto).

Prática Social Final

Intenções e ações do aluno:

- Conhecer mais sobre o gênero *poema*.
- Aprender a ler e apreciar textos poéticos.
- Leitura de outros textos poéticos.
- Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre poemas.

Encontro II

Prática Social Inicial

Conteúdo: o gênero haikai

Vivência do conteúdo:

Anúncio dos conteúdos:

- Diferenciar o haikai de outros gêneros poéticos;
- Reconhecer o gênero haikai (suas características), sua construção composicional e marcas linguísticas;
- Conhecer a forma de divisão das sílabas poéticas (apenas para conhecimento/curiosidade).

Vivência cotidiana dos conteúdos:

- Encadeamento com a aula anterior: O que vocês entendem por poemas, a partir do que foi estudado?
- Vocês conhecem algum haikai?
- Sabem qual é a estrutura básica de um haikai?
- Sabem quais são os temas mais recorrentes nos haicais?

O que gostariam de saber mais:

- O que mais gostariam de saber sobre haicais?
- Que tema vocês gostariam de trabalhar com os haicais?
- Onde encontramos mais informações sobre haicais?

Problematização

(para levantar questões contextualizadas dentro do conteúdo e tentar resolver os problemas levantados na prática social inicial, as atividades serão realizadas a partir da leitura de haicais registrados no caderno e nos xérox entregues pela professora).

Dimensões do conteúdo:

- Dimensão conceitual:
 - O que um poema precisa ter para ser um haikai?
 - Leia sobre o haikai (xérox).

- Com base no texto, diferencie, por escrito ou oralmente, o haikai de outros poemas.
- Quais as principais características do gênero haikai?
- Dimensão histórico-cultural:
 - Qual é a origem do haikai?
 - Em que situação se costuma escrever ou ler um haikai?
 - Onde circula esse gênero?
- Dimensão social:
 - Qual é a função do haikai?
 - Por quem ele costuma ser escrito?
 - Quais conteúdos temáticos são abordados nos haicais?
- Dimensão escolar:
 - Qual a finalidade de se aprender a ler e escrever haicais?
 - Qual a finalidade de se estudar os recursos linguísticos e estilísticos presentes nos haicais?
- Dimensão estética:
 - Há diferenças entre os haicais produzidos por diferentes autores?

Instrumentalização

Ações docentes e discentes:

a) Sugestão de atividades de leitura e de análise linguística

Neste momento, realiza-se a leitura do seguinte haikai, seguida pelos questionamentos abaixo, respondidos por escrito ou oralmente pelos alunos, com a mediação do professor.

A morte desgoverna a vida
Hoje sou mais velha
que meu pai.

Helena Kolody

- Questões referentes ao *contexto de produção*:
 - De onde foi retirado esse poema?
 - Onde podemos encontrá-lo?
 - Em que situação (momento) ele provavelmente foi escrito?
 - Quem provavelmente lê haicais?
 - Podemos encontrar haicais com frequência nos livros, na Internet? Se sim, em que tipos de sites?
 - Quem produz haicais e com qual finalidade?
- Questões referentes ao *conteúdo temático*:
 - A partir da leitura desse haikai, podemos definir qual o tema/ assunto tratado?
 - Esse tema/assunto se confirma no decorrer do poema?
- Questões que abordam a *construção composicional*:
 - São apresentados um tempo e um espaço determinados? Existe algum motivo?
 - No haikai lido, há presença de 1ª pessoa?
 - O professor apresenta a escansão do poema e suas sílabas poéticas.
 - O poema apresenta rimas? Se sim, qual o esquema rítmico desse poema?
 - Você observou alguma figura de linguagem ou de som nesse poema? Qual?

Catarse

Síntese mental do aluno:

- Para que o aluno demonstre o que internalizou, após o estudo realizado, sugerimos a leitura para o domínio do gênero haikai, com diferenças de arranjo textual/construção composicional.

Viver é super difícil
 O mais fundo
 Está sempre na superfície
 (Paulo Leminski)

Abrindo um antigo caderno
 Foi que eu descobri:
 Antigamente eu era eterno
 (Paulo Leminski)

Infância
 Um gosto de amora
 Comida com sol. A vida
 Chamava-se “Agora”.
 (Guilherme de Almeida)

- Há algo em comum entre esses haicais e o primeiro que lemos?
- Faça uma pequena interpretação de cada um desses poemas.

Prática Social Final

Intenções e ações do aluno:

- Apreciar os haicais de maneira geral;
- Leitura de outros haicais em outras línguas;
- Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre haicais e haicaístas no Brasil e no mundo.

Encontro III

Prática Social Inicial

Conteúdo: dimensão histórica do gênero haikai – o haikai japonês

Vivência do conteúdo:

Anúncio dos conteúdos:

- Conhecer e sistematizar informações sobre as características do haikai japonês;
- Ampliar a discussão sobre aspectos histórico-culturais que caracterizam o haikai.

Vivência cotidiana dos conteúdos

- Encadeamento com a aula anterior;
- Vocês conhecem a origem do haikai?
- Qual é a principal característica do Haikai Japonês?
- O que é o Kigo?
- O que o Haikai japonês valoriza?
- Quem foi o maior Haicaísta Japonês?
- O que gostariam de saber mais?
- O que mais gostariam de saber sobre haikai japonês?
- Onde encontramos mais informações sobre haicais?
- Como o haikai chegou ao Brasil?

Problematização

Dimensões do conteúdo:

- Dimensão conceitual:

- Como se caracteriza o haikai japonês?
- Sobre o que costuma tratar o haikai japonês?
- Para que foi criada a Kigologia?

- Dimensão histórico-cultural:

- Como surgiu o haikai?
- Em que situação se costuma escrever ou ler um haikai?
- Onde circula esse gênero?

- Dimensão social:

- Qual é a função do haikai?
- Por quem ele costuma ser escrito?
- Quais conteúdos temáticos são abordados nos haicais?

- Dimensão escolar:

- Qual a finalidade de se aprender a ler e escrever haicais?
- Qual a finalidade de se estudar os recursos linguísticos e estilísticos presentes nos haicais?

- Dimensão estética

- No que o haikai japonês se diferencia do brasileiro?

Instrumentalização

Ações docentes e discentes:

- 1) A que Kigo este haikai refere-se? (apresentação de slide em PowerPoint);
- 2) Realiza-se a leitura do seguinte haikai:

Mais fria que a neve,
Sobre os meus cabelos brancos,
A lua do Inverno.
(Josô)

- Questões referentes ao *contexto de produção*:
 - Esse haikai refere-se a um evento particular ou generalizado?
 - Fale sobre o momento de produção do haikai.
 - Questões referentes ao *conteúdo temático*:
 - A partir da leitura desse haikai, podemos definir qual o tema/ assunto tratado?
 - Esse tema/assunto se confirma no decorrer do poema?
 - A que Kigo este haikai refere-se?
 - Questões que abordam a *construção composicional*:
 - São apresentados um tempo e um espaço determinados? Existe algum motivo para isso?
 - No haikai lido, há presença de 1ª pessoa?
 - Faça a escansão do poema e determine o número de sílabas poéticas.
 - O poema apresenta rimas? Se sim, qual o esquema rítmico desse poema?
 - Você observou alguma figura de linguagem ou de som nesse poema? Qual?
- 3) Com recortes e imagens de revistas e jornais, escolha um haikai e elabore sua haiga.

Catarse

Síntese mental do aluno:

Para que o aluno demonstre o que internalizou, após o estudo realizado, sugerimos a leitura para o domínio do gênero haikai japonês.

- Dia de primavera —
Os pardais no jardim

Tomam banho de areia.

(Onitsura)

- Refresca um pouco
Pôr os pés na parede
durante a sesta.

(Bashô).

- Ah, lua de outono —
Andando em volta do lago
Passei toda a noite.
(Bashô).

- Há algo em comum entre esses haicais e o primeiro que lemos?
- Faça uma pequena interpretação de cada um desses poemas.
- Faça a escansão dos poemas acima.

Prática Social Final

Intenções e ações do aluno:

- Apreciar os haicais japoneses;
- Leitura de outros haicais japoneses;
- Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre haicais japoneses.

Encontro IV

Prática Social Inicial

Conteúdo: o gênero haikai brasileiro

Vivência do conteúdo:

Anúncio dos conteúdos (apresentam-se os conteúdos, registrando por escrito no quadro):

- A introdução do gênero haikai no Brasil;
- As três grandes tendências do haikai brasileiro;
- Características do haikai brasileiro.

Cabe ao professor adequar os conteúdos e a sua linguagem, em função da realidade e do conhecimento prévio do aluno.

Vivência cotidiana dos conteúdos (atividade oral para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos):

- Vocês conhecem algum haikai brasileiro?
- Conhecem algum haicaísta brasileiro?
- Sabem quais são os temas mais recorrentes nos haicais brasileiros?
O que gostariam de saber mais (atividade oral em que se anotam as sugestões dos alunos no quadro):
- O que mais gostariam de saber sobre os haicais brasileiros?
- Escrever haikai é um trabalho lucrativo no Brasil? E gera fama e sucesso?
- Qual haicaísta vocês gostariam de conhecer ou ler?
- Qual das três tendências vocês mais gostaram?
- Onde encontramos mais informações sobre haikai brasileiro?

Problematização

Dimensões do conteúdo:

- Dimensão conceitual:
- Quais as características do haikai brasileiro?

- Quais as semelhanças e as diferenças entre os haicais brasileiros e japoneses?
- Dimensão histórico-cultural:
Encadeamento com a aula anterior;
- Qual é a origem do haikai brasileiro?
- Quando e como foi introduzido no Brasil o haikai japonês?
- Qual a trajetória teve o haikai no Brasil?
- Dimensão social:
- Qual é a função do haikai brasileiro?
- Por quem ele costuma ser escrito?
- Quais conteúdos temáticos são abordados nos haicais brasileiros?
- Os haicais brasileiros podem falar de questões político-sociais ou apenas sentimentais?
- Dimensão escolar:
- Qual a finalidade de se aprender a ler e escrever haicais brasileiros?
- Qual a finalidade de se estudar os recursos linguísticos e estilísticos presentes em haicais brasileiros?
- Dimensão estética:
- Quais são as características estéticas predominantes nos haicais brasileiros?

Instrumentalização

Ações docentes e discentes:

Após anotar as sugestões dos alunos, é importante que o professor entregue vários haicais brasileiros das três tendências para que os alunos tenham contato com o gênero e percebam que estes haicais não destacam a natureza, a divisão silábica, alguns têm título, rima, humor. Sugere-se, ainda, que o professor proponha um recital de haikai em sala de aula, em que os alunos lerão haicais de autores variados, a fim de que percebam os elementos caracterizadores do haikai brasileiro.

Sugestão 1 de atividades de leitura e de análise linguística

Apresenta-se o haikai japonês mais famoso de todos os tempos que foi escrito por Bashô (Japão, 1644-1694), em 1686.

水 蛙 古
の 飛 池
を こ や
と む

Explica-se que a leitura do haikai acima é realizada em linhas verticais, de cima para baixo e da esquerda para direita; o som de sua leitura em japonês produz os seguintes fonemas:

*furú iquê iá
cauázu tobicômu
mizú no Oto*

O haikai de Bashô passa a ser considerado o mais famoso de todos os tempos, de sorte que é criada uma antologia, em homenagem ao Mestre, *Antologia da rã*.

Explicar as três grandes tendências que caracterizam o haikai brasileiro:

1ª Tendência: Guilherme de Almeida (apontar as características dos haicais desta tendência)

Perereca
Elástica... pula...
Risco acrobático, arisco.
A poça se ondula...
(Guilherme de Almeida)

Embaixo do tanque
Não encontro o que procuro —
Uma rã me assusta.
(Clóvis Moreira dos Santos, *Haicais - 1a Antologia 2001*, 2001)

Na grama da praça,
a rã salta, salta e assusta
a moça que passa.
(Nilton Manoel, *Poesia Mágica Haicais*, 2008)

O sapo pulou
no velho tanque vazio
e... espatifou-se.
(Sérgio Dal Maso, *Natureza - Berço do haikai (antologia)*, 1996)

Ruidosas crianças
Afugentam da lagoa
As rãs de Bashô.
(Teruko Oda, *Relógio de sol*, 1994)

2ª Tendência: Seguidores de Nempuku Sato: Tradução mais semelhante à versão tradicional (apontar as características dos haicais desta tendência)

O velho tanque
Uma rã mergulha,
Barulho de água.
(Paulo Franchetti e Elza Doi)

No velho tanque
Uma rã salta-mergulha
Ruído na água.
(Casimiro de Brito, *Uma rã que salta: homenagem a Bashô*, 1995)

Velho tanque.
Uma rã mergulha.
Barulho da água.
(Cecília Meirelles, *Escolha o seu sonho*, 1974)

3ª tendência: Haicaístas como Paulo Leminski, Millôr Fernandes
(apontar as características dos haicais desta tendência)

(À MANEIRA DE BASHÔ)
NEM GRILLO, GRITO, OU GALOPE;
NO SILÊNCIO IMENSO
UMA RÃ MERGULHA – PLÓÓP!



Millôr Fernandes

silencioso lago
o sapo salta
tchá

(Carlos Verçosa, tradutor de Octavio Paz, *Oku: viajando com Bashô*, 1996)

VELHA LAGOA
UMA RÃ
MERG ULHA
UMA RÃ
ÁGUÁGUA

(Décio Pignatari, citado em *Matsuo Bashô*, de Paulo Leminski, 1987)

chuá, chuá
coach, coach
tchibum!

(Estrela Ruiz Leminski, *Cupido: cuspidor, escarrado*, 2004)

Salta a rã no lago
((((o tremor da água se espalha))))
mergulha em galáxias.

(Lena Jesus Ponte, *Na trança do tempo*, 2000)

Sugestão 2 de atividades de leitura e de análise linguística

O crocodilo é um barato
Já nasce
Com couro de sapato.
(Millôr Fernandes)

- Questões referentes ao *contexto de produção*:
 - Sobre qual temática tratam os haicais brasileiros?
 - Quem provavelmente lê haicai?
 - Podemos encontrar estes haicais com frequência em livros, na Internet? Se sim, em que tipos de sites?
- Questões referentes ao *conteúdo temático*:
 - A partir da leitura desse poema, podemos definir qual o tema/ assunto tratado?

- Esse tema/assunto tem a ver com os haicais tradicionais?
- Questões que abordam a *construção composicional*:
 - São apresentados um tempo e um espaço determinados? Existe algum motivo para isso?
 - No poema lido, há presença de 1ª pessoa?
 - Podemos dizer que esse poema é um haikai brasileiro? Por quê?
 - Esse poema está apresentado em qual espécie/forma poética? Que características do poema podem confirmar sua resposta?
 - Faça a escansão dos haicais e determine o número de sílabas poéticas.
 - Os haicais apresentam rimas? Se sim, qual o esquema rítmico desse poema?
 - Você observou alguma figura de linguagem ou de som nesse poema? Qual?
- Questões que contemplam as *marcas linguístico-enunciativas*:
 - Quais as funções que as palavras exercem? Conotativa, denotativa? Há figuras de linguagem?

Catarse

Síntese mental do aluno:

Selecionar haicais e guardá-los em uma caixa. Elaborar perguntas e deixá-las em outra caixa. Separar a turma em dois grandes grupos, cada grupo com um representante, que ficará na frente da sala com a professora. A professora lê um haikai e os dois representantes tiram “par ou ímpar” para ver quem responderá as perguntas. O representante ganhador pegará a caixa com as perguntas e sorteará uma delas, lerá para toda a turma e o seu grupo responderá oralmente para toda sala, com tempo estabelecido. Obs. Os alunos que queiram responder deverão levantar a mão e o professor coordenará esse processo de respostas. O grupo 2 deverá ficar atento, pois será o avaliador do que o grupo 1 responder, caso o grupo 1 diga algo equivocado o grupo oposto dele levantar a mão e explicar o equívoco, o professor deve ficar atento ao dito para auxiliá-lo se necessário. Quando o grupo 1 terminar, o grupo 2 poderá acrescentar algo na resposta se achar necessário. Terminado, será a vez do grupo 2 sortear a pergunta e respondê-la, o processo é o mesmo feito com o grupo 1. Caso o professor queira continuar a dinâmica, fará um novo par ou ímpar.

Perguntas:

Qual a tendência desse haikai e quais as características dessa tendência presentes no Haikai?

Esse haikai tem características do haikai brasileiro ou do haikai Japonês? Quais?

Interprete o haikai, de que tema ele trata? Existe uma crítica? Qual? Essa temática é brasileira ou japonesa?

Explique a estrutura/organização do haikai. (Rima título, som, imagem)

Há figuras de linguagem, identifique-as e explique-as? Palavras com sentido conotativo, quais, e o que significam no haikai?

Prática Social Final

Intenções e ações do aluno:

- Apreciar os haicais brasileiros;
- Leitura de outros haicais brasileiros;
- Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre haicais brasileiros.

Encontro V

Prática Social Inicial

Conteúdo: o gênero haikai brasileiro – Helena Kolody

Vivência do conteúdo:

Anúncio dos conteúdos:

- Apresentar a biografia de Helena Kolody;
- As diferenças e semelhanças entre os haicais de Kolody e os haicais tradicionais/japoneses;
- O gênero haikai em Helena Kolody: análise dos haicais selecionados.

Vivência cotidiana dos conteúdos:

- Vocês conhecem a escritora Helena Kolody?
- Sabem que gêneros ela escrevia?
- Quais são os lugares de circulação dos poemas de Kolody?
- Será que ela ganhava dinheiro fazendo haikai?

O que gostariam de saber mais:

- O que mais gostariam de saber a respeito do autor?
- Onde encontramos mais informações sobre Leminski e sua obra?

Problematização

(para levantar questões contextualizadas dentro do conteúdo e tentar resolver os problemas levantados na prática social inicial, as atividades serão realizadas a partir da apresentação de um breve vídeo sobre a vida e obra de Helena Kolody, juntamente com um jogo da memória feito com seus principais haicais).

Dimensões do conteúdo:

- Dimensão conceitual:
 - Quais as características dos haicais de Helena Kolody?
 - Quais as semelhanças e as diferenças entre os haicais brasileiros de maneira geral e os haicais de Helena Kolody?
- Dimensão social:
 - Quais conteúdos temáticos são abordados nos haicais de Helena Kolody?
- Dimensão estética:
 - Quais são as características estéticas predominantes nos haicais de Kolody?

Instrumentalização*Ações docentes e discentes:**Sugestão 1 de atividades de leitura e de análise linguística*

- Apresentação de um vídeo biográfico de Kolody;
- Leitura dos haicais da Kolody (jogo da memória);
- Com base no que foi discutido sobre as características do haikai, diferencie, por escrito, em que pontos os haicais de Kolody aproximam-se e em que pontos distanciam-se dos haicais japoneses.

Sugestão 2 de atividades de leitura e de análise linguística

- Neste momento, realiza-se a leitura do haikai Arco-Íris, seguida pelos questionamentos abaixo, respondidos por escrito ou oralmente pelos alunos, com a mediação do professor.

Arco-íris

Arco-íris no céu.

Está sorrindo o menino

Que há pouco chorou. Helena Kolody

- Questões referentes ao *conteúdo temático*:
 - A partir da leitura desse haikai, podemos definir qual o tema/ assunto tratado?
 - Estabeleça diferenças entre os temas de outros haicais e o haikai de Kolody.
- Questões que abordam a *construção composicional*:
 - O poema apresenta rimas? Em sua opinião, por que a rima não se faz necessária?
 - Estabeleça diferenças entre a estrutura de outros haicais e o haikai de Kolody.
- Questões que abordam às *marcas linguístico-enunciativas*:
 - São apresentados um tempo e um espaço determinados? Existe algum motivo para isso?
 - Identifique quais os tempos verbais usados por Kolody neste haikai.

Catarse

Síntese mental do aluno:

Para que o aluno demonstre o que internalizou, após o estudo realizado, sugerimos a leitura de alguns haicais de Helena Kolody para o domínio do gênero haikai, com diferenças de arranjo textual/construção composicional. (Jogo da memória)

1 – Último

Vôo solitário
na fímbria da noite
em busca do pouso distante.

2 – Aplauso

Corrida no parque
O menino inválido
Aplauda os atletas.

3 – Alegria

Trêmula gota de orvalho
presa na teia de aranha,
rebrilhando como estrela.

4 – Flecha de sol

A flecha de sol
pinta estrelas na vidraça.
Despede-se o dia.

5 – Ipês floridos

Festa das lanternas!
Os ipês se iluminaram
de globos de cor-de-ouro.

6 – Qual?

Damos nomes aos astros...
Qual será nosso nome
nas estrelas distantes?

7 – Poesia mínima

Pintou estrelas no muro
e teve o céu
ao alcance das mãos.

- Você observou a presença de metáfora em algum haikai? Explique.
- Alguns haicais necessitam um conhecimento prévio para o seu entendimento. Quais? Por quê?
- Existe algum haikai com presença de rima. Identifique que tipo de rima é.

Prática Social Final

Intenções e ações do aluno:

- Apreciar os haicais de Helena Kolody;
- Leitura de outros haicais da poetisa;
- Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre haicais de Helena Kolody e seus outros poemas.

Encontro VI

Prática Social Inicial

Conteúdo: o gênero haikai brasileiro – Paulo Leminski

Vivência do conteúdo:

Anúncio dos conteúdos:

- Apresentar a biografia de Paulo Leminski;
- As diferenças entre os haicais de Leminski e os haicais tradicionais/japoneses;
- O gênero haikai em Paulo Leminski: análise dos haicais selecionados.

Vivência cotidiana dos conteúdos:

- Vocês conhecem o escritor Paulo Leminski?
- Sabem que gêneros ele escrevia?

O que gostariam de saber mais:

- O que mais gostariam de saber a respeito do autor?
- Onde encontramos mais informações sobre Leminski e sua obra?

Problematização

(para levantar questões contextualizadas dentro do conteúdo e tentar resolver os problemas levantados na prática social inicial, as atividades serão realizadas a partir da apresentação de um breve texto sobre a vida e obra de Paulo Leminski; sua carreira como escritor, tradutor e compositor)

Dimensões do conteúdo:

- Dimensão conceitual:
 - Quais as características dos haicais de Paulo Leminski?
 - Quais as semelhanças e as diferenças entre os haicais brasileiros de maneira geral e os haicais de Paulo Leminski?

- Dimensão social:
 - Quais conteúdos temáticos são abordados nos haicais de Paulo Leminski?
- Dimensão estética:
 - Quais são as características estéticas predominantes nos haicais de Leminski?

Instrumentalização

Ações docentes e discentes:

Sugestão 1 de atividades de leitura e de análise linguística

- Apresentação de um vídeo de Leminski e dois vídeos de dois de seus poemas com animação;
- Leitura sobre Leminski;
- Com base no texto, diferencie, por escrito, em que pontos os haicais de Leminski aproximam-se e em que pontos distanciam-se dos haicais japoneses.

Sugestão 2 de atividades de leitura e de análise linguística

- Neste momento, realiza-se a leitura do seguinte haikai, seguida pelos questionamentos abaixo, respondidos por escrito ou oralmente pelos alunos, com a mediação do professor.

confira
tudo que respira
conspira

Paulo Leminski

- Questões referentes ao *conteúdo temático*:
 - A partir da leitura desse haikai, podemos definir qual o tema/ assunto tratado?
 - Estabeleça diferenças entre os temas de outros haicais (tradicional, guilhermino) e o haikai de Leminski.
 - Em sua opinião, esse haikai pode ter relação com a conturbada situação político-econômica vivida pelo Brasil nos anos 80, época de sua produção?
- Questões que abordam a *construção composicional*:
 - O poema apresenta rimas? Se sim, qual o esquema rítmico desse poema?
 - Estabeleça diferenças entre a estrutura de outros haicais (tradicional, guilhermino) e o haikai de Leminski.
- Questões que abordam às *marcas linguístico-enunciativas*:
 - São apresentados um tempo e um espaço determinados? Existe algum motivo para isso?
 - Identifique quais os tempos verbais usados por Leminski neste haikai.
 - Encontre sinônimos para o verbo *conferir*, de forma que o poema continue com o mesmo sentido.
 - Você observou alguma figura de linguagem ou de som nesse poema? Qual?
 - Quem é o interlocutor do poema?

Catarse

Síntese mental do aluno:

Para que o aluno demonstre o que internalizou, após o estudo realizado, sugerimos a leitura de alguns haicais de Paulo Leminski para o domínio do gênero haikai, com diferenças de arranjo textual/construção composicional.

1. duas folhas na sandália
o outono
também quer andar

2. verde a árvore caída
vira amarelo
a última vez na vida

3. nada me demove
ainda vou ser o pai
dos irmãos Karamazov

4. amei em cheio
meio amei-o
meio não amei-o

5. lua à vista
brilhavas assim
sobre auschwitz?

6. essa vida é uma viagem
pena eu estar
só de passagem

7. minha alma breve breve
o elemento mais leve
da tabela de Mendeleiev

- Você observou a presença de metáfora em algum haikai? Explique.
- Alguns haicais necessitam um conhecimento prévio para o seu entendimento. Quais? Por quê?
- Nos haicais 1 e 5 não se observa rima. Em sua opinião, por que a rima não se faz necessária?

Prática Social Final

Intenções e ações do aluno:

- Apreciar os haicais de Paulo Leminski;
- Leitura de outros haicais do poeta;
- Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre haicais de Paulo Leminski e seus outros poemas.

Encontro VII

Prática Social Inicial

Conteúdo: o gênero haikai brasileiro – Alice Ruiz

Vivência do conteúdo:

Anúncio dos conteúdos (apresentam-se os conteúdos, registrando por escrito no quadro):

- Apresentar a biografia de Alice Ruiz;
- As diferenças entre os haicais de Alice Ruiz e os haicais tradicionais/japoneses;
- O gênero haikai em Alice Ruiz: análise dos haicais selecionados.

Vivência cotidiana dos conteúdos (atividade oral para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos):

- Vocês conhecem a escritora Alice Ruiz?

- Sabem que gêneros ela escrevia?
O que gostariam de saber mais (atividade oral em que se anotam as sugestões dos alunos no quadro):
- O que mais gostariam de saber a respeito da autora?
- Onde encontramos mais informações sobre Alice Ruiz e sua obra?

Problematização

(para levantar questões contextualizadas dentro do conteúdo e tentar resolver os problemas levantados na prática social inicial, as atividades serão realizadas a partir da apresentação de um breve texto sobre a vida e obra de Alice Ruiz; sua carreira como escritor, tradutor e compositor)

Dimensões do conteúdo:

- Dimensão conceitual:
 - Quais as características dos haicais de Alice Ruiz?
 - Quais as semelhanças e as diferenças entre os haicais brasileiros de maneira geral e os haicais de Alice Ruiz?
- Dimensão social:
 - Quais conteúdos temáticos são abordados nos haicais de Alice Ruiz?
 - Qual a importância dos temas abordados por Alice Ruiz?
- Dimensão estética
 - Quais são as características estéticas predominantes nos haicais de Alice Ruiz?

Instrumentalização

Ações docentes e discentes:

Sugestão 1 de atividades de leitura e de análise linguística

- Apresentação de um vídeo de Ruiz;
- Apresentação da biografia de Alice Ruiz (slides);

Sugestão 2 de atividades de leitura e de análise linguística

- Neste momento, realiza-se a leitura do seguinte haicai, seguida pelos questionamentos abaixo, respondidos por escrito ou oralmente pelos alunos, com a mediação do professor.

Rede ao vento

Se torce de saudade

Sem você dentro

Alice Ruiz

- Questões referentes ao *conteúdo temático*:
 1. A partir da leitura desse haicai, podemos definir qual o tema/ assunto tratado?
 2. Estabeleça diferenças entre os temas de outros haicais (tradicional, guilhermino) e o haicai de Alice Ruiz selecionado.
- Questões que abordam a *construção composicional*:
 1. O poema apresenta rimas? Se sim, qual o esquema rítmico desse poema?
 2. Estabeleça diferenças entre a estrutura de outros haicais (tradicional, guilhermino) e o haicai de Alice Ruiz selecionado.
- Questões que abordam às *marcas linguístico-enunciativas*:
 1. A palavra SE faz referência a quem ou a quê?
 2. Você observou alguma figura de linguagem? Qual?

Catarse

Síntese mental do aluno:

Para que o aluno demonstre o que internalizou, após o estudo realizado, sugerimos a leitura de alguns haicais de Alice Ruiz para o domínio do gênero haikai, com diferenças de arranjo textual/construção composicional.

1. Adeus
o vento passou
restou apenas
o aceno das árvores
2. Us
ah! gUapUrUvU
com quantos Us
se faz uma canoa?
3. entre uma estrela
e um vagalume
o sol se põe
4. varal vazio
um só fio
lua ao meio
5. sem saudade de você
sem saudade de mim
o passado passou enfim

Prática Social Final*Intenções e ações do aluno:*

- Apreciar os haicais de Alice Ruiz;
- Leitura de outros haicais da poeta;
- Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre haicais de Alice Ruiz e seus outros poemas.

Encontro VIII**Prática Social Inicial**

Conteúdo: o gênero haikai brasileiro – catarse e prática social final

Vivência do conteúdo:

Anúncio dos conteúdos (apresentam-se os conteúdos, registrando por escrito no quadro):

- Analisar os haicais selecionados dos três autores paranaenses estudados;
- Avaliar o trabalho dos alunos com os haicais.

Vivência cotidiana dos conteúdos (atividade oral para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos):

- O que nós estudamos em relação ao haikai japonês?
- Como se caracteriza o haikai brasileiro?
- Quais são as características específicas dos autores estudados?

Problematização*Dimensões do conteúdo:*

Neste encontro, as dimensões estudadas ao longo do projeto serão retomadas nas análises dos haicais selecionados.

Instrumentalização

Ações docentes e discentes:

Sugestão 1 de atividades de leitura e de análise linguística

- Diferenciar os haicais japoneses dos haicais brasileiros:
 - o Entregar uma haiga de Bashô em forma de quebra-cabeça para eles montarem a fim de entenderem o desenho junto ao haicai. Terminada a montagem do quebra-cabeça, os alunos deverão escrever um haicai a partir do desenho. Após essa atividade, os alunos apresentarão os haicais elaborados e o professor mostrará o haicai original de Bashô.
 - o O professor entregará aos alunos haicais de Millôr Fernandes sem o desenho. Os alunos deverão montar a haiga desses haicais. Após a atividade, os alunos apresentarão as haigas elaboradas e o professor mostrará as haigas originais de Millôr.

Sugestão 2 de atividades de leitura e de análise linguística

- Diferenciar os haicais das três tendências nos haicais brasileiros (anexo 1).

Sugestão 3 de atividades de leitura e de análise linguística

- Analisar os haicais brasileiros de Helena Kolody, Paulo Leminski e Alice Ruiz:
 - o O professor deverá selecionar palavras variadas de haicais dos autores estudados. Na sala de aula, deverá dividir em os alunos em grupos e entregará vários haicais em caixinhas (uma caixinha para cada grupo). Em seguida, o professor fará o sorteio de uma palavra e os grupos deverão procurar a palavra nos haicais da caixinha. O grupo que achar primeiramente o haicai com a palavra sorteada deverá fazer a leitura em voz alta e explicar o haicai. Se a explicação for convincente ao professor, o grupo ganhará um ponto. E assim sucessivamente, até que os haicais todos da caixinha terão sido lidos e analisados. Após o jogo, o professor fará uma reflexão junto com os alunos, diferenciando o estilo de cada autor estudado.

Catarse

Síntese mental do aluno:

- Encerramento das análises dos haicais pelos alunos.

Expressão da síntese:

- Texto final - comentários gerais sobre o que aprenderam sobre o gênero haicai.

Prática Social Final

Intenções finais do aluno:

- Conhecer mais sobre o gênero haicai;
- Valorizar o processo de criação dos poetas;
- Aprender a ler e apreciar textos do gênero estudado;
- Aprender a compor / escrever os gêneros estudados;
- Valorizar o conhecimento linguístico.

Ações finais do aluno:

- Leitura de outros haicais e de outros haicaístas;
- Entrar em contato com autores e participar de oficinas de haicai;
- Propor oficinas de haicai na escola para produção de haicais e compartilhar o conhecimento com outros alunos.

APÊNDICE C

Modelo de Plano de Aula

1) Apresentação

- + Nome da escola;
- + Nome da disciplina e da série;
- + Nome da professora responsável pela aula;
- + Data e horário da aula;
- + Alunos (quantidade).

2) Conteúdos e objetivos da aula

- + Conteúdos a serem trabalhados;
- + Objetivos da aula.

3) Clima e confiança

- + Encadeamento com a aula anterior;
- + Correção de tarefas;
- + Motivação / Incentivo.

4) Atividades (apresentação e prática)

- + Atividades para apresentação e prática do conteúdo;
- + Procedimentos metodológicos para cada atividade desenvolvida;
- + Recursos utilizados para cada atividade.

5) Pano / Fechamento

- + Finalização do assunto;
- + Tarefas.

Atenção:

Atividade / metodologia / recurso

Observar:

Utilização do espaço físico; previsão dos problemas; interação; apelo à reflexão.