



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

IDELMA MARIA NUNES PORTO

**GÊNERO HAICAI E ENSINO:
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Londrina
2014

IDELMA MARIA NUNES PORTO

**GÊNERO HAICAI E ENSINO:
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

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
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Porto, Idelma Maria Nunes.

Gênero haikai e ensino : transposição didática na formação continuada / Idelma Maria Nunes Porto. - Londrina, 2014.

209 f. : il.

Orientador: Alba Maria Perfeito.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Gênero discursivo - Teses. 2. Haikai - Teses. 3. Plano de trabalho docente - Teses. 4. Formação docente - Teses. I. Perfeito, Alba Maria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

IDELMA MARIA NUNES PORTO

**GÊNERO HAICAI E ENSINO:
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-
Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná -
UNIOESTE

Prof.^a Dr.^a Célia Bassuma Fernandes
Universidade Estadual do Centro-Oeste -
UNICENTRO

Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 10 de Outubro de 2014.

Aos meus familiares e, principalmente, à minha pequena Sofia, por cada sorriso encantador e encorajador, que me proporciona tantas alegrias.

AGRADECIMENTOS

Meu especial agradecimento à minha orientadora, Prof.a Dr.a Alba Maria Perfeito, pelas orientações ao longo de doze anos, da graduação ao doutorado, e por acreditar em mim.

À professora-colaboradora desta pesquisa, pelo tempo dedicado à sua formação, paralelamente a outras atividades, para estudarmos e buscarmos alternativas metodológicas que, por um lado, dessem conta de colocar em prática os princípios teóricos postulados pelas recentes Diretrizes Curriculares Estaduais e que, por outro, atendessem às especificidades da realidade da sala de aula.

Aos funcionários da secretaria do PPGEL, pela ajuda porporcionada no decorrer do curso e em minhas dificuldades acadêmicas.

Aos meus pais, principalmente minha mãe, pelo apoio diário para que eu pudesse finalizar a tese, e com quem sempre posso contar.

Ao meu esposo, que partilhou de todas as etapas desse trabalho e colaborou diretamente para sua conclusão.

À minha irmã, Edinete Porto Wilezilek, pela preocupação constante comigo e pelo apoio necessário para a realização deste trabalho.

A todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este trabalho fosse realizado.

Acima de tudo, a Deus, autor e consumidor da minha fé, pois “para o homem é impossível, mas para Deus todas as coisas são possíveis” (Mateus, 19:26).

PENSO E PASSO
Quando penso que um palavra
Pode mudar tudo
Não fico mudo
Mudo

Quando penso que um passo
Descobre o mundo
Não paro o passo
Passo

E assim que passo e mudo
Um novo mundo nasce
Na palavra que penso.

Alice Ruiz

PORTO, Idelma Maria Nunes. **Gênero haikai e ensino: transposição didática na formação continuada.** 2014. 209f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

No contexto da Linguística Aplicada, esta tese de doutoramento parte do questionamento de como se poderia dar a didatização do gênero discursivo haikai – em sua manifestação brasileira – por uma professora de Língua Portuguesa, em formação continuada, a partir de estudos teóricos bakhtinianos, considerando, sobretudo, que o enunciado concreto é a unidade de comunicação, moldada pelo gênero. O objetivo geral é analisar o processo de transposição didática do gênero haikai – especificamente os de autoria de Alice Ruiz, poeta paranaense – via Plano de Trabalho Docente, por uma professora do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Paraná, em formação continuada. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e caráter colaborativo. Após o estudo teórico acerca dos conceitos bakhtinianos de “enunciado”, “dialogismo” e “gêneros discursivos”, realizado com a docente, desenvolvemos o estudo do gênero haikai, sobretudo a caracterização do haikai de Alice Ruiz, promovendo o levantamento das marcas linguístico-enunciativas. À luz da análise desenvolvida, elaboramos o Plano de Trabalho Docente, com ênfase na integração da leitura e da análise linguística, com aplicação em sala de aula. Por fim, descrevemos e analisamos a apropriação, pela professora-colaboradora, da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos e das características do gênero haikai brasileiro, materializado em seus enunciados concretos, assim como a elaboração do Plano de Trabalho Docente, o planejamento e desenvolvimento das aulas, tendo, como instrumentos, os diários da docente, as anotações da pesquisadora e a transcrição de áudio das aulas e sessões reflexivas. O trabalho possibilitou a mobilização de conceitos teóricos e saberes da experiência docente, a qual se caracterizou com determinados avanços na apropriação dos conceitos dialógicos, na medida em que a professora concebeu o haikai em suas condições concretas de produção e circulação. Por outro lado, fizeram-se presentes, ainda, saberes advindos de práticas de ensino tradicional cristalizados. Tendo em vista a internalização parcial dos construtos teóricos trabalhados, os resultados apontam a relevância da aproximação de estudos teóricos de projetos de pesquisa ligados à academia, com o intuito de contribuir para o processo educacional, pois o caminho teoria-prática é sempre tênue.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Haikai. Análise linguística. Plano de Trabalho Docente. Formação docente.

PORTO, Idelma Maria Nunes. **Haiku gender and teaching**: didactic transposition in continuing education. 2014. 209p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

In the context of applied linguistics, this thesis is part of the questioning on how the didactization of haiku – in its Brazilian manifestation – could be given by a Portuguese teacher, in continuing education, from Bakhtin studies. The objective is to analyze the process of didactic transposition of haiku genre – specifically authored by Alice Ruiz, a poet from Paraná, Brazil – via Teaching Work Plan, by a high school teacher from a public school in the state of Paraná in continuing education. Therefore, it is a qualitative research of ethnographic and collaborative nature. After the theoretical study about Bakhtin concepts of “utterance”, “dialogism” and “discourse genres”, the characterization of haiku from Alice Ruiz was developed with the teacher, promoting the survey of language enunciative marks. On the analysis developed, the Work Plan was elaborated, emphasizing the integration of reading and linguistic analysis, with application in the classroom. Finally, we described and analyzed the appropriation by the teacher of Bakhtin theory of discourse genres and characteristics of Brazilian haiku genre, based on its concrete statements, as well as in the elaboration of the Work Plan, planning and developing the classes, taking as instruments the teacher’s diaries, the researcher notes and audio transcriptions from classes and reflection sessions. This work enabled the mobilization of theoretical concepts and knowledge of teaching experience which is featured by certain advances in dialogic appropriation of concepts, at the moment the teacher designed the haiku in its concrete conditions of production and distribution. Furthermore, knowledge from crystallized traditional teaching practices was present. Considering the partial internalization of theoretical constructs worked, the results show the relevance of the approach of academic theoretical studies, in order to contribute to educational process, since the way between theory and practice is always tenuous.

Keywords: Discourse genre. Haiku. Linguistic analysis. Teaching Work Plan. Teacher formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro demonstrativo das etapas do Plano de Trabalho Docente	68
Quadro 2 - Quadro demonstrativo dos encontros de formação continuada	118
Quadro 3 - Quadro demonstrativo do PTD aplicado.....	121
Quadro 4 - Quadro de convenções de transcrição	123
Quadro 5 - Quadro demonstrativo das regularidades do gênero poema.....	130
Quadro 6 - Quadro demonstrativo das regularidades do gênero haikai	131
Quadro 7 - Quadro demonstrativo das regularidades dos textos-enunciado de Alice Ruiz	133
Quadro 8 - Quadro demonstrativo das etapas do Plano de Trabalho Docente	146
Quadro 9 - Quadro demonstrativo da Prática Social Final: síntese de possíveis intenções e ações.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno
AAA	Alunos
DCE	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PC	Professora Colaboradora
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
PE	Pesquisadora
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PTD	Plano de Trabalho Docente
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próxima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES21
1.1	O OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA21
1.2	FORMAÇÃO CONTINUADA: TEORIA E PRÁTICA28
1.3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E REFLEXÃO DOCENTE35
2	A NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E A ESFERA ESCOLAR43
2.1	A TEORIA DE BAKHTIN E OS ESTUDOS DA LINGUAGEM43
2.2	ENUNCIADO CONCRETO: INTERAÇÃO VERBAL48
2.3	GÊNEROS DISCURSIVOS: ESTILO E ESFERA LITERÁRIA53
2.4	TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: GÊNEROS E ENUNCIADOS CONCRETOS61
2.4.1	O Plano de Trabalho Docente68
3	O GÊNERO DISCURSIVO HAICAI72
3.1	O GÊNERO POEMA: DO LITERÁRIO AO DISCURSIVO72
3.2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO GÊNERO HAICAI: DO JAPÃO AO BRASI76
3.3	GÊNERO DISCURSIVO HAICAI BRASILEIRO85
3.4	O ESTILO DE ALICE RUIZ89
4	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS110
4.1	CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA110
4.2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....115
4.3	O PERCURSO DA PESQUISA117
4.3.1	Encontros de Formação Continuada117
4.3.2	Elaboração do Plano de Trabalho Docente119
4.3.3	Aplicação do Plano de Trabalho Docente122
4.3.4	Sessões Reflexivas.....123

4.4	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	125
5	OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	127
5.1	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DOS ENCONTROS	127
5.1.1	Perspectiva Cronológica	127
5.1.2	Perspectiva Conceitual	136
5.1.3	Perspectiva Didática	141
5.2	PROCEDIMENTOS PRÁTICOS: A ELABORAÇÃO DO PTD.....	143
5.2.1	Prática Social Inicial.....	144
5.2.2	Problematização	145
5.2.3	Instrumentalização	149
5.2.4	Catarse	152
5.2.5	Prática Social Final	153
6	O PLANO DE TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA	156
6.1	A PRÁTICA SOCIAL INICIAL	156
6.2	A TEORIA: LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	164
6.3	A PRÁTICA SOCIAL FINAL	169
6.4	REFLEXÃO DOCENTE: PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA	171
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS.....	186
	APÊNDICES.....	194
	APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO	195
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	196
	ANEXOS	197
	ANEXO A - O QUE É O HAIKAI.....	198
	ANEXO B - O HAIKAI E OS NOSSOS SENTIDOS	200
	ANEXO C - CARACTERIZAÇÃO DO ESTILO DO HAIKAI	203
	ANEXO D - POEMA	208

INTRODUÇÃO

A divulgação das ideias do Círculo de Bakhtin acerca da natureza dialógica da linguagem, nos meios acadêmicos brasileiros, contribuiu para um processo de mudança epistemológica do ensino da Língua Portuguesa, a partir de 1980, ganhando espaço gradativamente nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Assim, os estudos linguísticos das últimas décadas passaram a privilegiar a interação social das práticas discursivas e geraram novos posicionamentos em relação às metodologias de ensino. Contudo, só por volta da década de 1990, essas ciências começaram a ser aplicadas na escola, no ensino da língua materna.

A abordagem interativa da linguagem foi incorporada pelos documentos oficiais relativos ao ensino, inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998), estabelecendo os gêneros discursivos – enunciados relativamente estáveis que circulam nas esferas de atividade humana (BAKHTIN, 2011) – como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Posteriormente, em âmbito estadual, no Paraná, houve a publicação, em 2008, das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE - PARANÁ, 2008), as quais ratificaram esse posicionamento.

A partir da incorporação da abordagem interativa da linguagem pelos documentos oficiais relativos ao ensino, concordamos com a indicação de que o eixo de articulação e progressão curricular deixe de ser a gramática tradicional e passe a ser os gêneros discursivos, para ampliação de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos e, também, para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua e a linguagem.

Porém, mesmo quase duas décadas após a publicação inicial desses documentos e depois de um longo percurso como acadêmica do curso de Letras, pesquisadora e, inclusive, professora do ensino básico, verificamos que esses conceitos teóricos norteadores do ensino ainda não ocuparam espaço definitivo em sala de aula e, quando presentes, correm o risco de serem abordados de forma incipiente e superficial.

Esse panorama poderia configurar-se de outra maneira, caso essa mudança epistemológica tivesse atingido a formação inicial, nas últimas décadas, de forma mais concreta. Como registra Lunardelli (2012), há situações em que os acadêmicos terminam sua formação inicial no curso de Letras sem contato efetivo com a teoria

em pauta. Percebemos que essa teoria já se faz conhecida no âmbito educacional, mas a reflexão sobre a prática ainda é um campo amplo para estudo.

Em sua tese de doutoramento, Ritter (2012, p. 15) já indicava o descompasso entre a realidade observada nas escolas e os documentos oficiais, sobretudo, em relação à análise linguística (AL), pelo fato de “ainda existir uma certa desorientação teórico-metodológica dos professores, principalmente, no que se refere ao eixo de AL”. A autora também ressalta que o “principal objetivo da AL é refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem”, mas é “sobretudo, nesse eixo, que a escola se revela uma instituição conservadora” (RITTER, 2012, p. 15).

A busca pela contextualização do ensino gramatical, no projeto de pesquisa vinculado a este trabalho, foi fundamentada pelos estudos bakhtinianos, segundo os quais a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados, sejam orais ou escritos, denominados gêneros discursivos:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação de conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Esses enunciados, materializados como discurso, funcionam como mediadores entre o enunciador e o enunciatário e refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo ou esfera da atividade humana. No processo de interação, a relação entre esses dois atores se estabelece mediante o conhecimento prévio de uma construção composicional que caracteriza o discurso, em determinado contexto e uso social.

Ao considerar-se essa visão dialógica da linguagem, posteriormente, disseminou-se a ideia de que, na escola, os alunos devem ter a formação necessária para que tenham domínio linguístico para ler e/ou produzir textos adequados a diversas situações, de maneira que possam ocupar posições na sociedade. Nesse contexto, entendemos que o ensino deva ter, como eixo de articulação e progressão curricular, os diversos gêneros discursivos que circulam

socialmente e que o texto-enunciado seja o objeto de ensino, por ser estudado/analísado como enunciado concreto, conforme preconiza Bakhtin. O ensino via gêneros não somente amplia a competência linguística e discursiva dos alunos como também aponta variadas formas de participação social que os educandos podem ter, fazendo uso da linguagem, mediante os enunciados concretos.

A proposta apresentada na pesquisa em questão é fundamentada pelo princípio de que o ensino de português, seja no nível fundamental ou médio, deve estar voltado a melhorar o desempenho linguístico do aluno, tanto no nível oral como no escrito, sendo o ensino gramatical realizado de forma contextualizada, via texto, integrado às atividades de leitura e produção textual, conforme postula Geraldi (1984; 1991) e como demonstram as propostas de Travaglia (1996), Possenti (1996), Moura Neves (2002), Antunes (2000), entre outros.

Tendo participado de projetos de pesquisas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), entre 2003 e 2013, coordenados pela Professora Doutora Alba Maria Perfeito, passamos a compreender a análise linguística como processo reflexivo, epilinguístico, empreendido pelos sujeitos-aprendizes, com a mediação docente, em relação à mobilização de recursos textuais, lexicais e gramaticais de textos-enunciado de determinados gêneros, veiculados no processo de leitura, construção e reescrita textuais.

Esses projetos de pesquisa caminharam no sentido de fazermos a opção científica e pedagógica pela teoria enunciativa dialógica bakhtiniana, fundamentada na concepção de gêneros discursivos, levada a efeito de didatização pela metodologia de ensino de Gasparin (2012), que, por sua vez, é embasada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), conforme Saviani (2008), e no conceito vygotkiano de níveis de desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

No projeto de pesquisa intitulado “Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema”, desenvolvido entre 2003 e 2007, de cunho processual, etnográfico, com diagnóstico e intervenção em salas de aula de 4ª e 8ª séries de escolas públicas, propusemos o ensino de Língua Portuguesa via gêneros discursivos, sendo a gramática abordada, de forma contextualizada, nas práticas de leitura e de produção textual.

No projeto de pesquisa “Análise Linguística: contextualização às práticas de

leitura e de produção textual”, de 2007 a 2010, desenvolvido com professores colaboradores de outras instituições de ensino superior, acadêmicos de graduação e de pós-graduação, e professores do Ensino Médio da rede pública de ensino, aprofundamos estudos sobre os gêneros discursivos, via teoria bakhtiniana, com propostas de didatização em planos de trabalho docente, de acordo com o modelo gaspariniano. Esses estudos tiveram continuidade no projeto “Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica”, de 2011 a 2013.

Nesses projetos, participamos de um grupo de estudos sobre o gênero poema, ocasião em que optamos pelo gênero haikai, em sua manifestação brasileira¹. Realizamos o estudo do contexto de produção, a análise da construção composicional e de marcas linguístico-enunciativas, e elaboramos o Plano de Trabalho Docente (doravante, PTD), nos moldes de Gasparin (2012), com aplicação em sala de aula. Com base nesses resultados, para esta tese, selecionamos os textos-enunciado do gênero haikai, sobretudo os de autoria da escritora paranaense Alice Ruiz, para a proposta de estudo e intervenção no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, especificamente de leitura, com ênfase na análise linguística, na abordagem dos gêneros discursivos como eixo de articulação e progressão curricular.

A seleção do haikai se deu, primeiramente, pela escolha da esfera de circulação – a literária – e pelo desafio de abordar um gênero dessa esfera sob a perspectiva de gênero discursivo. Soma-se a isso, a predileção pelas características desse gênero: leveza, rapidez e temáticas variadas; o fato de figurar entre os gêneros sugeridos pelas DCE (PARANÁ, 2008); e, mais especificamente, por colocar em evidência a literatura da região, ao estudar os haicais de autoria de Alice Ruiz, poeta² paranaense.

A escolha do gênero haikai diz respeito, portanto, à intenção de proporcionar sua inserção no processo de ensino e de aprendizagem, como uma proposta de abordagem para o professor, em formação continuada, haja vista ser pouco estudado na escola, sobretudo no Ensino Médio, em que há valorização dos estudos

¹ Nesta tese, a versão mais recente do gênero, no Japão, será denominada de *haiku*, conforme Masaoka Shiki, ou haikai japonês. O termo “haikai” será utilizado apenas quando relacionado ao período de origem do gênero. Para nos referirmos ao gênero brasileiro, utilizamos o termo “haikai”.

² Conforme justificativa apresentada posteriormente, nesta tese, será utilizado o termo “poeta”, em vez de “poetisa”, para nos referirmos a Alice Ruiz, já que a própria escritora assim se define.

de escolas literárias e são privilegiados os poetas e poemas mais conhecidos.

No contexto das Ciências Humanas, e especificamente da Linguística Aplicada, tendo participado dos projetos de pesquisa citados anteriormente, propusemos uma pesquisa de doutorado que parte do questionamento: Como se dá a didatização de um gênero discursivo levado a efeito por uma professora de Língua Portuguesa, em formação continuada, a partir de estudos teóricos bakhtinianos, considerando, sobretudo, que o enunciado concreto é a unidade de comunicação, moldada pelo gênero? A essa pergunta, subjazem outras: A professora apropria-se da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos? A professora apropria-se das características do gênero haicai brasileiro, inédito para ela? A professora, na didatização desse gênero, propõe a análise linguística nas práticas de leitura, de forma contextualizada? Nesse contexto, como acontece o processo de apropriação discente?

A fundamentação teórica da pesquisa centra-se na concepção dialógica da linguagem, sobretudo em conceitos elaborados pelo Círculo de Bakhtin, que dizem respeito à enunciação e a aspectos sócio-histórico-ideológicos da linguagem, com o estabelecimento do conceito de “gêneros do discurso”, como mediadores entre os interlocutores na situação de interação, em três dimensões indissolúveis e interdependentes: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As concepções bakhtinianas definem o enunciado como a unidade real e concreta da língua, como evento discursivo único e dialógico, uma vez que todo enunciado é uma resposta ao que já foi dito e espera uma nova resposta.

Cada esfera³ conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Como postula Bakhtin, há um estilo do gênero e, dentro do gênero, podem aparecer os estilos que criam os efeitos de sentido de individualidade. O intuito discursivo do locutor, com sua subjetividade, adapta-se e desenvolve-se na forma de um gênero determinado.

O contexto de produção de um gênero, consoante à situação de comunicação, socialmente produzida na esfera de atividade humana, propicia a maior abordagem da coerência (progressão, retomada, relação de sentidos e não-contradição) e de aspectos formais dos textos-enunciado.

Ancorados na concepção bakhtiniana de estilo, consideramos que os

³ Utilizamos os termos “esfera da comunicação verbal”, “esfera da comunicação humana”, “esfera da atividade humana”, “esfera social”, entre outros, como equivalentes.

elementos de regularidades linguístico-discursivas e de construção composicional do gênero materializam-se em situações específicas de interação, com singularidades, as marcas enunciativas, próprias do modo de dizer do locutor.

Dessa forma, os recursos linguísticos utilizados para elaborar o enunciado concreto resultam de uma seleção de recursos linguístico-expressivos pelo enunciador, para a produção de sentido: textuais, lexicais, gramaticais, relacionados ao tema, de acordo com o gênero selecionado e o contexto de produção, etc. Esse conjunto de particularidades discursivas e enunciativas cria uma imagem do locutor/autor, a qual define a especificidade de um enunciado e, por isso, cria um efeito de sentido de individualidade.

Nesta pesquisa, o foco voltou-se para o estilo, entendido como marca linguístico-enunciativa de um texto-enunciado do gênero haikai, peculiar à esfera literária. Estudamos o haikai brasileiro, como caracterizado por Lunardelli (2012), especificamente os de autoria de Alice Ruiz que, além de poeta e haicaísta, é letrista e ministra oficinas desse gênero. O interesse pelo estudo do haikai dessa escritora surgiu no grupo de estudo do projeto de pesquisa citado, ao delimitarmos a seleção de haicais de poetas paranaenses, por aproximar o aluno do conhecimento da literatura do estado, pela expressão nacional dos trabalhos da autora e pelo ineditismo do trabalho na perspectiva proposta.

No processo de didatização, conforme anteposto, o gênero haikai é abordado via PTD, na perspectiva histórico-crítica, proposta por Gasparin (2012), inspirada em Vygotsky (1988), ao incorporar conceitos de “desenvolvimento imediato” e a teoria da formação dos conceitos científicos. Nessa abordagem, os objetivos são elaborados em função da aprendizagem do aluno, levando em conta **o que** o educando aprende – conhecimentos científicos, conceitos, fatos, princípios, teorias, métodos, procedimentos, atitudes, valores, etc. – e **para que** aprende – para a prática extraescolar dos conteúdos, visando à transformação social.

Na transposição didática do haikai efetivada nesta pesquisa, a elaboração do PTD foi realizada em conjunto, por nós (pesquisadora) e pela professora, em forma de pesquisa colaborativa. A docente mantinha contato com a universidade com o recebimento de estagiários em suas turmas e já havia participado do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE), ocasião em que participou do projeto de pesquisa intitulado “Análise linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica”, sob orientação da professora

Alba Maria Perfeito, em 2011.

Na presente pesquisa, procuramos analisar o desenvolvimento de reflexões acerca do trabalho docente e a possibilidade de construir novas práticas no processo de ensino-aprendizagem. Discutimos os caminhos possíveis de serem tomados pelo professor para a preparação de uma prática reflexiva da integração das atividades de leitura e análise linguística. Ao mesmo tempo, buscamos possibilitar ao aluno compreender a teoria a partir do mundo particular onde ele está inserido e transformar esse conhecimento em novos saberes. Para tanto, analisamos o nível de desenvolvimento final do aluno (segundo a proposta do PTD), buscando compará-lo com o nível de desenvolvimento inicial, observando as atividades propostas e a maneira como foram desenvolvidas pelos educandos.

O objetivo geral é analisar o processo de transposição didática do gênero haicai – especificamente os de autoria de Alice Ruiz, poeta paranaense – via PTD, por uma professora do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Paraná, em formação continuada. Delimitamos, assim, os objetivos específicos:

- a) delinear as características relevantes dos haicais de Alice Ruiz, relacionando-as às dimensões do gênero e às suas condições de produção;
- b) elaborar um PTD com textos-enunciado do gênero haicai, sobretudo de Alice Ruiz, para alunos do Ensino Médio, com ênfase na leitura e análise linguística;
- c) analisar o processo de apropriação, pelos alunos, das características relevantes do gênero; e
- d) refletir acerca da prática pedagógica, quanto aos aspectos do PTD, seu planejamento e execução, no processo de formação continuada.

A pesquisa configura-se como qualitativa, na área da Linguística Aplicada, tem cunho etnográfico e caráter colaborativo. Optamos por uma pesquisa de caráter colaborativo, por permitir um espaço de reflexão acerca das práticas discursivas da sala de aula e suas relações com as teorias de ensino e de aprendizagem, que possibilita, ainda, na interlocução pesquisador-professor, um processo dialógico para reorganização dessas práticas e novas compreensões do contexto e da ação profissional (HORIKAWA, 2008).

Encontros de trabalho, para estudos, denominados de formação continuada, entre pesquisadora e professora-colaboradora, tiveram início em setembro de 2012 e foram registrados em diário. Nas 45 horas de reuniões, acontecidas na Universidade, as abordagens buscaram: a) aprofundar discussões teóricas sobre a perspectiva bakhtiniana (de linguagem e dos gêneros discursivos); b) caracterizar o gênero haikai, com o estudo do estilo (marcas linguístico-enunciativas) de variados poetas, em especial de Alice Ruiz; c) conhecer e analisar textos-enunciado da poeta Alice Ruiz; d) fundamentar a proposta pedagógica e elaborar o PTD, contemplando a leitura e a análise linguística, considerando que nem todos os gêneros discursivos são propícios à produção textual em contexto escolar, como é o caso do haikai.

As aulas gravadas, ministradas de agosto a novembro de 2013, constituem parte do *corpus*. Ademais, os registros dos encontros de formação continuada e as sessões reflexivas compõem o *corpus* principal para análise da abordagem teórico-metodológica da proposta e da apropriação do gênero pela docente. O trabalho da professora em formação continuada é analisado, tendo por base 10 (dez) reuniões de estudo, os diários da professora e a transcrição de 18 (dezoito) aulas e 5 (cinco) sessões reflexivas.

Em relação à organização estrutural do trabalho, contemplando as discussões teóricas e analíticas, optamos por esta sequência:

No primeiro capítulo, traçamos um panorama da formação continuada de professores. Apresentamos um breve histórico acerca do objeto de ensino de Língua Portuguesa no Brasil e dos estudos existentes em Linguística Aplicada no que diz respeito à formação continuada de professores. Assim, buscamos fazer um resgate do percurso do ensino de Língua Portuguesa no país, para compreender o processo cristalizado de ensino gramatical e para entender a formação de professores nos contextos histórico, social e cultural.

O segundo capítulo toma como referência os estudos de Bakhtin e seu Círculo, que, ao possibilitarem tematizações acerca da natureza dialógica da linguagem, trouxeram mudança de paradigma e uma nova perspectiva ao ensino, além de, conseqüentemente, abrirem espaço para um novo olhar para a formação de professores.

No terceiro capítulo, apresentamos o gênero discursivo haikai brasileiro, delineando de forma breve o surgimento do *haiku* no Japão e sua introdução no Brasil, onde se caracterizou como novo gênero. Para encerrar o capítulo, definimos

o estilo da haicaísta Alice Ruiz, cujos textos-enunciado compõem o PTD aplicado e analisado nesta tese.

No quarto capítulo, expomos a metodologia adotada na pesquisa. Justificamos sua inserção no campo da Linguística Aplicada, com cunho etnográfico e caráter colaborativo; explicitamos o contexto da investigação; descrevemos o percurso realizado na geração de dados; a constituição do *corpus* e os procedimentos de análise.

No quinto capítulo, iniciamos o desenvolvimento das análises dos registros da pesquisa. Primeiramente, tratamos do momento dos estudos teóricos com a professora: os encontros de formação continuada, para as discussões referentes à perspectiva bakhtiniana da linguagem e o estudo do gênero haicai. Em seguida, discutiremos a respeito da elaboração do PTD.

No sexto capítulo, focamos o momento da transposição didática. Analisamos a aplicação das etapas do PTD; comparamos a prática inicial e a prática final dos alunos; refletimos a respeito da ação docente; e apresentamos nossa reflexão, como pesquisadora.

Por fim, ao final, fazemos as considerações acerca das conclusões, provenientes da interlocução/dialogicidade entre os referenciais teóricos e a análise, proporcionadas por essa pesquisa.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo, trazemos um panorama da formação continuada de professores, no Brasil, apresentando uma reflexão acerca do objeto de ensino de Língua Portuguesa, contextualizando a contribuição da Linguística Aplicada (LA) em projetos de intervenção, como uma das possibilidades de aproximação entre a academia e o contexto educacional.

1.1 O OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para contextualizar a perspectiva de ensino ora postulada, apresentamos um breve histórico do objeto de ensino de Língua Portuguesa, da educação jesuítica até a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), conforme Soares (2001) e Perfeito (2005), partindo da definição de Perfeito e Costa-Hübes (2012), de que um “objeto de ensino é um conteúdo do saber a ser ensinado, constituído historicamente, que identifica e organiza um campo de estudos escolares e sofre transformações, deslocamentos e rupturas no processo de ensino-aprendizagem”.

De acordo com Lório (2006), a história da educação, a história da Língua Portuguesa e da identidade do professor estão interligadas. A autora divide os fatos dessa relação em três momentos: o primeiro começa com a chegada dos jesuítas até a fundação das primeiras Faculdades de Letras, no Brasil, na década de 1930; o segundo período estende-se até o final da década de 1980, estabelecendo um marco com a promulgação da nova Constituição Federal; e o terceiro segue até o final do século XX.

O primeiro momento da educação no Brasil tem forte influência religiosa, voltado à catequização dos povos indígenas e, posteriormente, aos filhos dos nobres, pelos jesuítas, que impunham o ensino da Língua Portuguesa, os usos e os costumes de Portugal, e que por mais de duzentos anos foram os únicos educadores. Conforme Lório (2006, p. 17), somente no século XVII há uma mudança quanto ao ensino da língua vernácula: “Amaro de Reboredo propõe em *Methodo Grammatical para todas as línguas* (1619) uma sistematização do ensino de línguas, incluindo-se o latim e o português”.

Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do português restringia-se à alfabetização, [...] aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética. [...] quando a Reforma Pombalina (1759) tornou obrigatório ensino de português no Brasil (e Portugal), [...] ele definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual manteve-se, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética (SOARES, 2001, p. 1).

Para Iório (2006), o ensino era distante das reais necessidades da realidade brasileira, e o sistema educacional proposto teve muitas dificuldades de execução, principalmente pela falta de formação dos professores. Na tentativa de organizar esse sistema, foram criados os colégios: o Ateneu, no Rio Grande do Sul (1835), os Liceus da Bahia e da Paraíba (1836) e o Dom Pedro II (1837), no Rio de Janeiro, que se tornou, durante décadas, o modelo para o ensino secundário no Brasil (IÓRIO, 2006; SOARES, 2001). O estudo da Língua Portuguesa, nessa época, aparecia diluído em disciplinas como Retórica e Poética (abrangendo a Literatura). Até o início do século XIX, a disciplina específica de Língua Portuguesa não fazia parte do currículo escolar, e o sistema de ensino era precário, agravando-se ainda mais com o aumento da população (IÓRIO, 2006).

Em meados do século XIX o conteúdo gramatical ganha a denominação de Português, e em 1871, foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de “professor de Português” e a disciplina Português manteve, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética (SOARES, 2001, p. 1).

Ainda conforme Iório (2006, p. 21), “no início do século XX, as gramáticas continuavam com o mesmo papel dos séculos anteriores, serviam à classe dominante, trazendo regras a serem cumpridas para o bem falar”. Embora tenha havido uma mudança na denominação da disciplina para Português, não houve alteração no objeto de ensino, devido ao perfil de classe social do alunado, que possuía domínio de um dialeto de prestígio e práticas de leitura e escrita:

[...] continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola; pertencentes a contextos culturais letrados, chegavam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada “norma padrão culta”), que a escola

usava e queria ver usada, e já com práticas sociais de leitura e escrita frequentes em seu meio social (SOARES, 2001, p. 1).

Os professores eram autodidatas da língua e de literatura, com formação humanística: médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais que, além do exercício de cargos públicos e outras atividades, dedicavam-se também ao ensino, cuja função era, fundamentalmente, levar ao reconhecimento das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio. De acordo com Soares (2001, p. 1),

[...] o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores latinos e gregos. [...] persistiu, na verdade, a disciplina gramática; para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas adquirindo, é verdade, novas roupagens ao longo do tempo. À medida que a oratória foi perdendo o lugar de destaque que tinha até meados do século XIX tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram se afastando dos preceitos sobre o falar bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem já então exigência social.

Ainda segundo Soares (2001, p. 2), nos manuais utilizados nas escolas, as gramáticas continham apenas exposição normativa, sem comentários pedagógicos e propostas de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. As antologias apresentavam trechos de autores consagrados, não incluindo comentários, explicações ou exercícios. Cabia ao professor da disciplina de Português conhecer bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética, para comentar, analisar e propor atividades aos alunos. Nas aulas de língua materna, era comum o uso de uma gramática e de uma antologia, de onde se retiravam as normas e os textos “dos grandes nomes da Literatura”, respectivamente, que deveriam ser imitados para o “o bem falar e o bem escrever” (IÓRIO, 2006).

A partir do ano de 1931, com a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, começaram as mudanças no ensino universitário, para tentar resolver o problema de formação do magistério, dando início à profissionalização do professor, que Lório (2006) identifica como o segundo momento da educação no Brasil.

O ensino secundário era restrito às classes média e alta, que usavam uma

variedade próxima à língua padrão. Nessa época, filhos de trabalhadores passaram a ter acesso à escola, e esse fator representava um grande problema, pois a escola não se revelava preparada para lidar com falantes de outro dialeto.

Uma modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina de Português iniciou-se a partir da década de 1950, em razão de uma progressiva transformação das condições sociais e culturais do país. Houve uma democratização da escola, consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização. Essa popularização fez com que a clientela da escola mudasse e trouxesse consigo a variante popular, com a qual os professores de língua materna não estavam acostumados.

O ensino da gramática normativa já não era suficiente, era preciso adequar-se às novas condições culturais e linguísticas para o ensino de leitura, com atividades de compreensão e interpretação de texto. Iniciou-se para os professores de Língua Portuguesa um período de muitas e rápidas modificações na educação e na sua área de atuação, levando-os a ter problemas com sua identidade (IÓRIO, 2006, p. 24).

Nos anos 1960, o número de alunos no Ensino Médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Devido a essa multiplicação, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora fossem, já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura mas também em pedagogia e didática (SOARES, 2001, p. 2). No entanto, não houve alteração significativa no objeto e nos objetivos da disciplina de Português.

Foi só na década de 1960 que o texto começou a ser base para o estudo da gramática. Assim, ser professor de língua materna era, ainda, ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, aprender a gramática e, quando muito, utilizar textos para buscar neles as estruturas linguísticas destinadas à análise gramatical (IÓRIO, 2006, p. 23).

O estudo da gramática e do texto passa a articular-se: ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. A concepção de professor, todavia, altera-se. Os manuais didáticos passam a apresentar conhecimentos gramaticais e textos para leitura, e

incluem-se exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Assim, a tarefa de formular exercícios e propor questões é do autor do livro didático, paradoxalmente quando os professores são profissionais formados em cursos específicos (SOARES, 2001, p. 2).

O ensino da disciplina de Português ainda era orientado por uma concepção da língua como sistema, sendo o texto utilizado como pretexto para o ensino de gramática normativa. De acordo com Soares (2001, p. 2), novas teorias na área das ciências linguísticas começaram a alterar essa situação na formação de professores, a partir de 1960. Conforme Iório (2006, p. 24), “[...] com o favorecimento de fatores externos, sociais e políticos, alguns jovens pesquisadores começaram a exercer as primeiras lideranças intelectuais e organizacionais da primeira geração de linguistas do país, suas ideias são reformistas [...]”.

Segundo a autora, a partir da década de 1970, as pesquisas começam a ficar inacessíveis aos professores do Ensino Médio e aos de nível universitário, “afastando-se, assim, a linguística de sua motivação pedagógica inicial” (IÓRIO, 2006, p. 24). Entretanto, um grupo de pesquisadores continuou a se dedicar a questões relativas ao ensino de línguas, buscando uma ponte com a teoria linguística. Apresenta-se, assim, um rompimento entre a teoria e a prática, sendo a falta de formação e de informação do professor considerada a causa do fracasso do ensino.

Os Guias Curriculares de 1974 apontavam que isso se devia ao desconhecimento dos objetivos do ensino da língua, à falta de fundamentos científicos e à formação dada nos moldes convencionais, que ignoravam os progressos científicos da Linguística (IÓRIO, 2006, p. 25). Segundo Perfeito (2005, p. 20),

O Estruturalismo, a teoria da comunicação, o estudo das funções da linguagem serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado, a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil. 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.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em

1971, e em decorrência dos novos objetivos do governo militar, a língua passa a ser considerada instrumento para o desenvolvimento nacional. A disciplina de Língua Portuguesa teve sua denominação mudada para Comunicação e Expressão, reforçada pela teoria da comunicação advinda dos meios eletrônicos de comunicação, que privilegiava o texto das práticas sociais (HQ, jornal, revista, publicidade), o texto não verbal e a linguagem oral (IÓRIO, 2006, p. 26).

Com o ensino de gramática relegado a um plano inferior e com a valorização do texto na mídia, o professor, que já vinha de uma formação teórica, muitas vezes, desligada das inovações científicas, não conseguia compreender as intenções, o que poderia ser aproveitado da gramática, o que era necessário permanecer. Passou a não ensiná-la mais, ou a optar por um ensino tradicional desvinculado das leis e propostas. Assim, criava-se no professor o espírito de que não sabia ensinar, desconhecia a sua disciplina de formação ou o sentimento de culpa e que fazia algo errado quando se voltava à tradição gramatical (IÓRIO, 2006, p. 26).

A linguagem, nessa perspectiva, é entendida como instrumento de comunicação, como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização. Com a intensificação do uso dos meios de comunicação de massa, a leitura de textos não literários e a produção textual são inseridas na escola, ao lado da teoria da comunicação e do estudo das funções da linguagem. O ensino gramatical ainda é o objeto de ensino e eixo de articulação e progressão curricular. Para Perfeito (2005, p. 20),

Somando-se ao dito, predominava à época, no país, a concepção tecnicista de ensino (período de consolidação da ditadura militar, iniciada em 1964). Na concepção tecnicista de ensino, a visão de reforço é acentuada, pois a aprendizagem é vista como processada pela internalização inconsciente de hábitos (teoria comportamentalista/behaviorista) (PERFEITO, 2005, p. 20).

Em meados dos anos de 1980, estudos sobre a descrição da língua propiciam o surgimento de novas concepções de gramática. O texto passa a ser compreendido como objeto de ensino e ocorre a veiculação da Linguística Textual nas escolas, evidenciando a necessidade de estender o estudo da gramática ao texto, privilegiando as noções de coerência e coesão. Contudo, o eixo de progressão e articulação dos conteúdos continua sendo a gramática, apesar das mudanças

curriculares ocorridas.

Nessa década, as novas teorias linguísticas (Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Aplicada, a Enunciação Dialógica de Bakhtin) começam a mudar a concepção de linguagem e o objeto de ensino, mas só por volta da década de 1990 chegam à escola, no ensino da língua materna (PERFEITO, 2005).

Para Íório (2006), a promulgação da Constituição em 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundam um terceiro momento na história da educação brasileira, prevendo a valorização do magistério. Em seguida, são elaborados e divulgados os PCN (BRASIL, 1998), como referência ao ensino, visando à reflexão da prática pedagógica, planejamento das aulas, análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e à formação e à atualização do professor quanto aos conhecimentos considerados indispensáveis, ao aluno, para a construção da cidadania (ÍÓRIO, 2006, p. 29). Em relação ao professor, a nova LDBEN prevê a valorização do nível superior para a formação do magistério e, nesse momento, há uma ampliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país (ÍÓRIO, 2006, p. 29).

A visão interativa da linguagem surge, oficialmente, nos PCN (BRASIL, 1998), que elegem os gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. [...] Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

No entanto, pouca mudança aconteceu a respeito do que seja o objeto de ensino de Língua Portuguesa, sobretudo por falta de orientação teórico-metodológica dos professores, principalmente, no que se refere ao eixo de leitura/análise linguística. Dessa forma, nos estudos decorrentes dos projetos de pesquisa citados na introdução desta tese, ampliamos essa discussão de forma a entendermos que os gêneros discursivos, circulantes em diferentes esferas de

atividades humanas, devem ser o eixo de articulação e progressão curricular, e o texto-enunciado ou enunciado-concreto, o objeto de ensino. Sem desconsiderar a necessidade de incorporação curricular desses conteúdos de ensino nos cursos de licenciaturas de Letras, discorreremos a seguir a respeito da metodologia de trabalho em termos de formação continuada.

Esses estudos fundamentam-se na dificuldade de os professores de Língua Portuguesa trabalharem a gramática de forma reflexiva e contextualizada, uma vez que os livros didáticos se voltam para a gramática tradicional, e os docentes se dividem entre as novas perspectivas e o ensino da gramática prescritiva, que é exigida pela sociedade “cultura” (ZOZZOLI, 2003, p. 36).

Não é raro encontrar equívocos no trabalho com os gêneros discursivos, como Barbosa (2000) evidenciou. Muitos professores têm trabalhado com os gêneros da mesma forma que faziam com as tipologias textuais, sem considerar as características da esfera de circulação do gênero ou abordando-os de forma prescritiva.

Ainda que os PCN (BRASIL, 1998) e as DCE (PARANÁ, 2008) preconizem o ensino voltado aos gêneros discursivos, os materiais didáticos introduzem os diversos gêneros discursivos de forma superficial, sem levar em conta o contexto de produção e os elementos constitutivos de cada um deles, conforme Bakhtin (2011), com atividades estanques pontuais. De acordo com Barbosa (2001), falta um trabalho sistemático de uso e análise de enunciados concretos que pertençam aos gêneros selecionados.

Para estudar o processo de transposição didática, tomam relevância o desenvolvimento do professor e a relação que ele estabelece entre a teoria e a prática, pois o saber teórico, para ser trabalhado no programa de ensino, sofre rupturas, deslocamentos e transformações. Aprofundamos, portanto, a reflexão sobre a formação de professores e a sua relação com os conceitos teóricos em sua prática, nas seções a seguir.

1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: TEORIA E PRÁTICA

Como uma área de pesquisa relativamente nova, o problema da formação de professores nunca foi tão explorado como nos últimos anos, em vários estudos e em alguns resultados de pesquisas, que demonstram a complexidade que envolve a

profissão docente e suas especificidades.

A formação de professores assume destaque com frequência nas discussões relativas às políticas públicas, seja nas reformas implementadas na formação docente, nas investigações e publicações da área ou nos debates acerca da formação inicial e continuada desses profissionais. Nesse contexto, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar (BERNARDO, 2004), visando à qualidade do ensino, principalmente em decorrência do desempenho dos alunos, aquém do esperado, nas avaliações do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos últimos anos.

Estudiosos como Nóvoa (1992) e Zeichner (1993) já apontavam, em especial, a escola como local privilegiado à formação e ao desenvolvimento profissional do professor, por considerarem que, assim como as pesquisas na formação dos professores têm redirecionado suas concepções teórico-metodológicas, o mesmo movimento tem exigido da escola uma mudança/inação quanto ao seu papel como instituição propícia à qualificação dos que nela estudam e também dos que nela ensinam.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, é uma política pública nacional que prevê várias ações para melhorar as condições do ensino básico, dentre as quais algumas estão diretamente ligadas ao professor e à formação docente, embora “bastante discreto o direcionamento federal em relação à formação continuada dos professores” (KRAEMER, 2013, p. 42). No Paraná, a Secretaria do Estado da Educação (SEED), em 2010, consolidou o PDE como um programa de formação continuada permanente para o professor da Rede Pública de Ensino, com duração de 2 (dois) anos, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), visando à integração de pesquisa e de discussões teórico-metodológicas em andamento nas IES com projetos de intervenção nas escolas.

No âmbito acadêmico, as preocupações atendem a especificidades diferenciadas, mas convergem suas contribuições na busca por novos referenciais teórico-metodológicos, tendo por fim suplantam paradigmas de formação, centrando-se nos processos de construção do conhecimento, saberes e identidade do professor, processo crítico-reflexivo, desenvolvimento profissional, entre outros (RIVAS *et al.*, 2005, p. 7).

O desejo de transformar a prática aparecia em numerosas pesquisas aplicadas, conforme Coracini (1998), desde a década de 1970 (na Europa), em artigos e trabalhos cuja maior preocupação era dizer ao professor de línguas como ele deveria se comportar e/ou que conteúdos e atividades deveria desenvolver para cumprir sua função de professor-orientador, em uma metodologia centrada no aluno. Essa tendência prevaleceu na década de 1990 e tem sido defendida por um grupo de estudiosos da linguagem. Para a autora,

Primeiramente, é preciso considerar o aspecto mítico que desempenha a teoria com relação à prática. Quero dizer com isso que a teoria tem assumido, no meio acadêmico, o status de verdadeira ciência e, como tal, tem primazia com relação a toda e qualquer prática. Acredita-se, aliás, que é ela que tem determinado as mudanças da prática, vista, então, como aplicação da teoria. Paralelamente, existe uma outra maneira de considerar tal relação: a prática como inspiradora da teoria, “*como criadora em relação a uma forma futura de teoria*”, como afirma Deleuze (in Foucault 1979:69) [...]. Em qualquer caso, as relações entre teoria e prática são vistas como um processo de totalização, desconsiderando por completo o caráter fragmentário e parcial dessas relações (CORACINI, 1998, p. 2).

Na relação teoria-prática, Coracini (1998) já atentava para a ênfase dada à preparação teórica/pedagógica para a mudança da prática, com base em uma visão de sujeito cartesiano, entendido por especialistas como aquele capaz de provocar mudanças apenas pelo desejo consciente de transformação. A crítica a esse posicionamento deve-se ao fato de não se considerar a presença do sujeito, tanto professor como aluno, “*marcado por sua historicidade e clivado pelo inconsciente*” (CORACINI, 1998, p. 4), por isso, constantemente, sem possibilidade de controle e de mudança radical, dirigida para um fim por quem se encontra na posição de autoridade e detém o saber. Coracini (1998, p. 5) assim se posiciona:

Em nenhum momento (e nem poderia ser de outra forma, em vista da concepção adotada de sujeito cartesiano) considerou-se que os resultados obtidos estariam apontando para o fato de que o sujeito não é simplesmente o que ele “*quer*” (conscientemente) ser, mas se constitui historicamente numa dada formação discursiva (heterogênea por natureza) que exerce papel preponderante no seu dizer e no seu fazer (ao mesmo tempo em que é por eles constituída); que, enquanto sujeitos inconscientes, não temos controle total sobre o que dizemos e fazemos, e muito menos sobre os efeitos de sentido desse dizer e fazer; que a relação teoria e

prática (ação) é mais complexa, assim como a aprendizagem, do que desejariam pedagogos, linguistas aplicados e professores que, marcados pela ânsia da totalização e da completude, buscam uma passagem direta, sem obstáculos de qualquer natureza, entre teoria e prática, uma completando a outra [...].

Dessa forma, a autora aponta para a complexidade da relação entre teoria e prática, pois ela depende da historicidade dos envolvidos, dos valores, crenças e experiências, que influenciam a maneira de ser, de ver, de perceber, de sentir, de se relacionar e de pensar. A autora acrescenta:

[...] o movimento é constante e ininterrupto, sem dúvida alguma; as mudanças, por vezes imperceptíveis, ocorrem a cada momento e se dão graças às resistências que toda relação de poder suscita (cf. Foucault, 1979), ou ainda, tomando os termos de Bakhtin, à presença de forças centrípetas e centrífugas conflitantes, que, por seu caráter teleológico, buscam a realização de seus objetivos e, inevitavelmente, provocam deslocamentos. [...] O(a) professor(a) pode ter assimilado teoricamente os princípios de uma determinada metodologia e, na prática, proceder segundo sua experiência ou suas crenças, ainda que inconscientemente; ou ainda, e é o que parece mais normal, proceder de acordo com uma mistura de fragmentos teóricos resgatados aqui e lá (e não teorias completas e coerentes) que lhe chegam através de leituras ou de cursos de formação continuada e se modificam ao se cruzarem, inevitavelmente, entre si e com as crenças e experiências cotidianas que caracterizam sua prática (CORACINI, 1998, p. 13).

Essas reflexões, portanto, demonstram que não é possível explicar as relações entre teoria e prática, sem considerar o sujeito e sua constituição sócio-histórica, como parecem fazer as ciências, na ânsia da objetividade. Essa situação apresentada por Coracini (1998) retrata a dimensão técnica da profissionalização docente que chegou ao Brasil, por volta de 1970, e prevaleceu por três décadas, quando o desenvolvimento profissional docente passou por ações progressivas e continuadas, levando-se em conta que o conhecimento humano está em constante reconstrução (MAGALHÃES, 2008).

Uma década após, Magalhães (2008, p. 242) discorre acerca da mesma situação registrada por Coracini (1998):

Na formação inicial, o aluno-professor vive a dicotomia teoria-prática representada pela racionalidade técnica e, na educação continuada, o contato com as teorias inovadoras não garante o sucesso do

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

O saber profissional dos professores é, na concepção de Tardif (2002), uma composição de diferentes saberes (formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais), provenientes de fontes sociais diversas e que são integrados ao trabalho docente. Para o autor, conceber os saberes docentes requer considerar a sua origem, o seu uso ou, ainda, as suas condições de apropriação e construção, para, em conjunto, problematizar principalmente as relações existentes entre eles, pois interferem diretamente na configuração das formas de fazer do professor.

O autor evidencia que a identidade profissional do professor se constitui do entrecruzamento igualmente das experiências do presente e as do passado, com os conhecimentos advindos do contexto pessoal e familiar, com a trajetória escolar, caracterizando, assim, a natureza sócio-histórica dos saberes dos professores. Gauthier *et al.* (2006) apresentam uma classificação para os saberes docentes semelhante à apontada por Tardif (2002), mas acrescentam o saber da ação pedagógica, como resultado da relação estabelecida entre os demais saberes do professor, que o direciona a decidir ações em sala de aula.

O saber produzido no contexto científico, segundo Chevallard (1991), para chegar à sala de aula, precisa passar por um processo de transformação, para receber um tratamento didático. Nessa perspectiva, existem saberes que são selecionados para serem ensinados, para que os alunos deles se apropriem. Nesse processo, configura-se a Transposição Didática, pela qual o saber recebe novas formas, de acordo com o que o professor considera fundamental para os alunos.

O autor entende que existe uma primeira transposição didática, denominada Noosfera, formada por aqueles que definem como os saberes devem ser ensinados, entre eles, especialistas das universidades, Ministério de Educação e Redes de

Ensino. Para o autor, o saber científico apresenta uma trajetória: primeiramente, é configurado como Saber a ser Ensinado e, por fim, torna-se o Saber Ensinado em sala de aula, por ele identificado como trabalho interno de transposição do professor, quando associado a seus diferentes saberes e transformado por meio de ações didáticas.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada tem papel relevante nos estudos da linguagem, por contribuir com análises e propostas de soluções relacionadas ao ensino-aprendizagem, sobretudo por ter como objeto a língua em situações reais de uso. No âmbito da escola, as pesquisas têm como foco o estudo do processo de ensinar e aprender línguas, por meio da observação das ações em sala de aula, a fim de contribuir com soluções e propostas para os problemas presentes no cotidiano do uso social da linguagem. De acordo com Moita Lopes (2000, p. 22), a Linguística Aplicada considera, por conseguinte, a linguagem como lugar de interação humana, e

[...] é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista.

Nesse sentido, Magalhães (2002) propõe o desenvolvimento de pesquisas colaborativas no contexto escolar, como uma forma de oportunizar a reflexão, a crítica e a negociação entre os participantes de discussões conduzidas na escola. Para a autora, a pesquisa colaborativa permite um espaço para que o conhecimento sobre teorias de ensino e de aprendizagem possam ser relacionadas às escolhas efetuadas na prática, em que teorias e práticas são repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas por meio de resoluções colaborativas. A ação colaborativa, de acordo com Magalhães (2002), proporciona situações de interação em que os participantes, geralmente professor e pesquisador, questionam suas representações e valores e retomam sua ação, problematizando suas escolhas.

A transposição didática encontra-se nessa interface com o conhecimento científico e o conhecimento ensinado, conforme Cristóvão (2004, p. 256):

[...] o processo de transposição didática teria diferentes etapas, partindo do conhecimento científico (*saber científico*), para o conhecimento a ser ensinado (*os textos pedagógicos*) e, a seguir, para o conhecimento efetivamente ensinado (*a prática pedagógica*), com a existência inevitável de transformações entre esses níveis. Os problemas que podem ocorrer na transposição do *saber científico* para os *textos pedagógicos* são a falta de *legitimidade da teoria de referência* escolhida e os possíveis efeitos negativos no uso de determinadas noções e conceitos, como a reorganização e atribuição de novos significados aos elementos transpostos do saber científico. A transformação que sofrem os textos pedagógicos transpostos para a prática pedagógica mostra todas “as diferenças existentes entre as noções advindas de um conhecimento teórico adquirido e as mesmas noções incorporadas no discurso da sala de aula e nas atividades propostas aos alunos”.

Cristovão (2004, p. 257) identifica que, na transposição didática, o problema está na “despersonalização” e na “descontextualização” do conhecimento científico na ação didática, que oculta o processo de descoberta e, em consequência, reflete a ideia de um conhecimento pronto e definitivo. Outro aspecto apontado pela autora é a legitimidade determinada pela escolha da base teórica para a condução do processo. Acrescentamos ainda que o conhecimento teórico nem sempre pode ser objeto de aplicação.

Em um segundo nível, estão os conhecimentos a serem ensinados, ou seja, aquilo que o professor pensa que tem de ensinar, em decorrência do sistema de ensino que determina a escolha dos objetos, e que acaba por fixar mais ou menos definitivamente a interpretação que faz dos livros didáticos, dos parâmetros curriculares e instruções oficiais. Para Cristóvão (2004, p. 257), “como a construção do conhecimento sobre as práticas sociais não é enfocada formalmente no campo científico fica regulado pelo senso comum e pelas ideologias. Há também, a possibilidade dessa autonomização levar à dogmatização”. A autora enfatiza, por fim, que todo trabalho nesse campo deve ser precedido de reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem que embasam as escolhas a serem feitas.

Desse modo, considerando ser a transposição didática do gênero discursivo haicai o objetivo de investigação desta tese, que envolve o conjunto de conhecimentos teóricos e a prática de sala de aula, a ação colaborativa mostra-se uma ferramenta para a formação continuada e a reflexão docente, como mostramos na seção seguinte.

1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E REFLEXÃO DOCENTE

Entendemos que a formação de professores tem aberto um campo amplo para reflexão, tanto a inicial quanto a continuada, que, como posto, estuda os processos de desenvolvimento do professor e constitui um trabalho complexo, tendo em vista que as ações podem ser imperceptíveis em curto prazo e que, conforme Coracini (1998), não há linearidade no processo de transposição didática. Outro aspecto profícuo para reflexão, na área de ensino de Língua Portuguesa, é o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e análise linguística, o qual, nas últimas décadas, tem apontado para a necessidade de abordar a linguagem como prática social, historicamente determinada, a partir dos gêneros discursivos e dos conceitos a eles relacionados.

O desafio tem ocupado um espaço significativo nas investigações sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna, que buscam compreender os processos de construção de conhecimento para a profissionalização, à qual são submetidos os professores, e como esses processos formativos contribuem para o perfil desejado para esse profissional, conforme registra Socorro (2012, p. 13): “reflexivo, autônomo e pesquisador de sua prática, já que a construção de saberes se desencadeia não somente pelo conhecimento científico, mas também pela valorização cotidiana do fazer pedagógico”, com vimos anteriormente.

Nesse sentido, entendemos formação continuada e reflexão como processos interligados, uma vez que, para alcançar qualidade profissional, os professores precisam dar continuidade aos estudos após a formação inicial, via letramento, participando de cursos e eventos, em cursos de pós-graduação ou em projetos de pesquisa de universidades, de forma contínua. Desse modo, ao professor, cabe o desafio de se reconhecer como profissional sob o olhar científico para permitir reconstruir conhecimentos e analisar, de maneira sistematizada, a sua prática, de forma a ajudar no processo de aperfeiçoamento pretendido. Logo, ser um professor reflexivo requer um olhar examinador e questionador, para entrar no ciclo de formação continuada e, com leituras teóricas adequadas, buscar propostas voltadas ao processo de aprender e de ensinar.

A ideia de professor reflexivo em tela afasta-se, por conseguinte, de uma postura teórica com viés cognitivo, criticada por atribuir ao professor, exclusivamente, a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso do ensino, em que

cabe ao docente tornar-se reflexivo para reconhecer suas falhas e melhorar o ensino. Consoante Magalhães (2008, p. 244), a reflexividade crítica

[...] envolve o professor no processo de pesquisa capacitando-o a refletir sobre a prática e a modificá-la conscientemente. O modelo reflexivo objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes. Neste processo, o professor [...] passa a ser o sujeito da sua ação, que reflete na/sobre a ação visando à construção de novo significados para a sua prática.

Nesse sentido, refletir sobre o processo de formação do professor requer rever a relação teoria e prática, pois não se trata de transmitir teorias ou conhecimento, mas de proporcionar um equilíbrio entre ambas, a fim de contribuir com a prática, no momento de reconstrução de conceitos não previstos pelas orientações teórico-metodológicas. Como princípio, um professor crítico e reflexivo visa a dominar os conteúdos específicos (científicos e pedagógicos) e sabê-los transformar em objeto de ensino, mediante a transposição didática, aperfeiçoando as práticas e promovendo um ensino e uma aprendizagem significativos (SOCORRO, 2012). Para Socorro (2012, p. 19),

Ao adotar o ponto de vista socialmente contextualizado, o professor passará a ter autonomia para planejar o processo de ensino-aprendizagem e para escolher os materiais didáticos, assim que diagnosticar a situação dos alunos com os quais trabalhará. Estará também apto a incluir e/ou a excluir conteúdos insuficientes para práticas letradas do aluno.

A perspectiva de formação de professor reflexivo não envolve apenas embasamento teórico-metodológico, mas o desenvolvimento de uma atitude docente que procura acompanhar as transformações científicas em sua disciplina e os modos de ensiná-la (KLEIMAN, 2007), buscando experimentar diferentes práticas. Nessa busca, Socorro (2012, p. 19) ressalta a importância da interação:

Consideramos indispensável que a formação profissional de professor se constitua na interação e no dialogismo da vida, possibilitando ao profissional adicionar aos seus saberes de referência uma linguagem viva, própria de sujeitos históricos que se constituem na e pela relação complexa do eu com o outro, em uma dada situação de comunicação.

O conceito de “colaboração entre os participantes”, segundo Magalhães (2004, p. 72), significa construir um contexto em que “os professores aprendem a analisar a linguagem em sua materialidade para entender o significado das escolhas feitas em sala de aula e os interesses a que servem”, permitindo elaborar uma base comum para as discussões e um entendimento partilhado, no qual a linguagem é o meio que permite a intercompreensão e o desenvolvimento autorreflexivo. O conceito de “colaboração” pressupõe, assim, que os envolvidos possam colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias em relação aos discursos de outros e ao seu próprio, como expõe Magalhães (2004, p. 76):

[...] significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, como o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes.

A autora contrapõe-se, ainda, às ações de formação de professores tomadas sem levar em conta o contexto particular dos participantes e os discursos locais. Por isso, propõe algumas atividades que envolvem a reflexão crítica das escolhas feitas na sala de aula, como diário, observação de aulas, sessões reflexivas e discussões de avaliações, para trabalhar em contextos particulares das escolas.

Com base em Habermas (1973) e Van Manen (1977), Liberali (2004), que pertence à mesma linha de pesquisa de Magalhães, apresenta três níveis de reflexão docente em relação à sua prática:

a) Reflexão técnica – relacionada à necessidade de controle e à preocupação com a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, sem abertura para crítica ou mudança. Por exemplo, um professor técnico mostra-se preocupado em alcançar os objetivos estabelecidos por outros.

b) Reflexão prática – está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos de forma instrumental e, por isso, interessa o conhecimento que facilita o entendimento com outros. O educador prático considera as justificativas educacionais e a qualidade dos objetivos alcançados.

c) Reflexão crítica – engloba as duas anteriores e valoriza critérios morais,

com interesse em resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os participantes.

Magalhães (2008) também apresenta três tipos de conhecimentos necessários ao docente em sua prática:

- a) declarativo (refere-se ao “o que”): conhecimento teórico que pode não ser expresso na prática, mas que o professor indica ter;
- b) procedimental (refere-se ao “como”): conhecimento do processo; a forma como o professor coloca em prática seus conhecimentos;
- c) condicional (diz respeito ao “quando” e ao “por que”): conhecimento construído no trabalho, relativo às razões de seu agir.

A relação entre teoria e prática é condição essencial para a formação do professor reflexivo. O docente produz conhecimento, segundo Horikawa (2004, p. 123), “na medida em que elabora um saber a partir de sua experiência no enfrentamento dos problemas que surgem na prática cotidiana”, para escolher estratégias de intervenção. Ainda conforme a autora,

A questão que se coloca é que o professor constrói e reconstrói esse saber num processo empírico, para atender às necessidades práticas imediatas, sem uma investigação mais metódica e uma consequente sistematização desse saber. O processo reflexivo consiste na análise da prática do professor a fim de se buscar a compreensão das formas pelas quais ele enfrenta a complexidade da sala de aula, utiliza as ferramentas teóricas e reconstrói estratégias, procedimentos e recursos (HORIKAWA, 2004, p. 123).

O processo reflexivo pressupõe, também, conforme Horikawa (2004, p. 124), que a atividade docente precisa ser vista “a partir de uma perspectiva situada na compreensão de que o saber prático é produto de uma atividade determinada pelo contexto social, cultural e histórico, no qual o professor está inserido”. Assim, a forma como o professor percebe a realidade, de acordo com sua experiência pessoal (histórica e social), influencia sua prática e, conseqüentemente, tem importância na análise reflexiva.

A partir desses pressupostos, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), um grupo de pesquisa, na área de Formação de Professor,

vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), coordenado por Magalhães, propõe uma pesquisa etnográfica de cunho colaborativo, que enfatiza o comprometimento do pesquisador com o local e os sujeitos que dela fazem parte, segundo Horikawa (2004, p. 124), com o objetivo de “auxiliá-los na compreensão dos valores, crenças, motivos e propósito que orientam as ações e os pensamentos dos participantes”. A autora ressalta que essa abordagem destaca a importância do discurso no processo de compreensão e de transformação da ação pedagógica e possibilita “a formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos” (HORIKAWA, 2004, p. 124).

Com os estudos da dialogia, na perspectiva de Bakhtin, a linguagem passa a ter nova abordagem, instaurando um desafio aos professores em formação (inicial ou continuada), sobretudo no que diz respeito à transposição didática, haja vista a prática até então preponderante de ensino centrado na gramática tradicional. Nesse cenário, ganham relevância ações que contribuem para o docente refletir sobre seu agir, no processo de formação continuada, equilibrando teoria e prática, pois, como pontua Magalhães (2008, p. 242),

[...] na formação continuada, o contato com teorias inovadoras não garante o sucesso do profissional, que muitas vezes, retorna à universidade para rever velhas teorias ou aprender “novas certezas” sobre o que e como ensinar. [...]. Geralmente, esses cursos oferecem ao aluno-professor um “pacote” de novidades e receitas que acabam por não transformar sua prática, pois a visão de mundo, homem, linguagem, ensino-aprendizagem são pouco modificadas. Em decorrência, percebe-se uma grande mudança no discurso do aluno-professor, que passa a acreditar em novos conhecimentos, sem apresentar, contudo, mudanças na sua prática. Em outras palavras, teoricamente, o aluno-professor sabe o que deve e, principalmente, o que não deve fazer, porém, há uma grande distância entre concepção e execução.

Na UEL, trabalhos sob o enfoque de intervenção, que perpassam a formação continuada de professores, na relação teoria-prática, têm sido desenvolvidos após os diagnósticos realizados no projeto de pesquisa intitulado “Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema”, que resultaram nos projetos de intervenção intitulados “Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e produção textual” e “Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das

esferas literária, midiática e acadêmica”⁴, por meio dos quais foram desenvolvidas propostas de ensino gramatical contextualizado às atividades de leitura e de produção/refacção textual. A partir dos projetos citados, foram desenvolvidas dissertações e teses, entre elas a dissertação de mestrado de Luppi (2012) e as teses de doutorado de Ritter (2012), Lunardelli (2012), Ohuschi (2013) e Kraemer (2013).

Luppi (2012) investigou o processo de elaboração colaborativa de um PTD, com professores do Ensino Médio, a partir do gênero discursivo resumo escolar, visando à substituição da abordagem tradicional da gramática pela análise linguística. Os resultados da pesquisa demonstraram ser possível articular o aprofundamento da teoria aos saberes docentes, na produção de novos conhecimentos, sobretudo com a constituição de grupos de formação permanente de professores, levando em conta suas reais condições de trabalho.

Em contexto de formação continuada, Ritter (2012), a partir do gênero discursivo crônica, buscou compreender a forma como o processo de elaboração de uma proposta pedagógica de leitura/análise linguística conduz à apropriação e ao desenvolvimento de conceitos dialógicos de base bakhtiniana. A pesquisadora observou que os professores internalizaram, parcialmente, os conceitos trabalhados, identificando dois estilos docentes distintos: o estilo docente internamente persuasivo e o estilo autoritário.

A pesquisa de Lunardelli (2012) visou à realização e à avaliação do trabalho de apropriação e didatização, via PTD, de enunciados concretos do gênero discursivo haicai brasileiro, na formação inicial de acadêmicos em Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. A investigação demonstrou a importância do PTD como modelo didático, na formação docente, bem como a relevância de se inserir, na escola, o gênero trabalhado.

Ohuschi (2013) delimitou como objeto de pesquisa a ressignificação dos saberes docentes, a partir de estudo teórico-metodológico, em contexto de formação continuada, no Ensino Médio, com os gêneros notícia e reportagem, tendo como enfoque a análise das marcas linguístico-enunciativas, via relações dialógicas entre vozes anteriores e posteriores, presentes nos enunciados concretos. Os resultados

⁴ Projetos coordenados pela Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito, da UEL, os quais integram o Grupo de Pesquisa “FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa” (UEL-CNPq).

mostraram que o estudo sob a perspectiva bakhtiniana, incluindo as análises dos textos, contribuiu, significativamente, para a elaboração do PTD. Apesar de ter verificado dificuldades na elaboração das atividades de análise linguística contextualizada quando se trata da prática de leitura, o PTD evidenciou avanços na compreensão da perspectiva discutida nos encontros de formação continuada, já que as docentes conceberam os gêneros notícia e reportagem em suas reais condições de produção e de circulação.

Kraemer (2013) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar a contribuição das ações contempladas na formação continuada para a reflexão da *práxis* docente, pesquisando o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, nas aulas de uma professora de Ensino Médio, com o estudo do gênero discursivo conto. A pesquisadora concluiu que a proposta de formação continuada com a abordagem do gênero, na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, mostra-se como um espaço profícuo de reflexão crítica da prática docente.

A tese ora apresentada insere-se nessa abordagem de trabalho, e está vinculada a esse projeto maior de pesquisa em Linguística Aplicada, que objetiva intervir no Ensino Médio, com propostas contextualizadas de transposição didática que contribuam para o estreitamento dessa lacuna entre teoria, via visão dialógica da linguagem, e prática docente.

Entendemos a formação continuada docente, sob a perspectiva reflexiva, como um processo em que o conhecimento teórico e o prático estão articulados, e no qual o professor envolve-se na percepção e análise de suas experiências, de seu saber e do contexto sócio-histórico de sua formação, colocando-se como pesquisador de suas ações.

Com essas reflexões, encerramos o primeiro capítulo, intitulado “Formação Continuada de Professores”, no qual buscamos demonstrar o contexto histórico da formação do professor de Língua Portuguesa e relacioná-lo ao objeto de ensino previsto em cada época, por considerarmos que esse atua como fator condutor ou condicionador do perfil profissional. Assim, entre o que o professor sabe, o que ele ensina e o que se espera que seja ensinado, abre-se amplo campo para estudo contínuo e para reflexão.

Em síntese, neste capítulo, contextualizamos o ensino de Língua Portuguesa e a perspectiva de formação continuada, abordando a formação continuada docente, com o foco na relação entre teoria e prática. Sem pretensão e objetivo de

aprofundamento dos contextos de políticas públicas, o capítulo contribuiu para nos situarmos em relação ao tempo-espaço do objeto de Língua Portuguesa e à transposição didática.

Após essa trajetória reflexiva, que embasa nossa investigação, discutimos, no segundo capítulo, a visão dialógica da linguagem, que fundamenta atualmente o ensino de Língua Portuguesa.

2 A NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E A ESFERA ESCOLAR

pensar letras
sentir palavras
a alma cheia de dedos
Alice Ruiz

Neste capítulo, apresentamos, a partir das leituras das obras do Círculo de Bakhtin e de seus estudiosos, as bases do pensamento dialógico da linguagem. Primeiramente, fazemos uma breve contextualização das condições de produção da obra de Bakhtin e seu Círculo, para, em seguida, discorrermos a respeito dos conceitos de “enunciado concreto”, “interação verbal”, “estilo” e “esfera”, no âmbito de gênero discursivo, que direcionam os estudos de transposição didática.

2.1 A TEORIA DE BAKHTIN E OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Os textos do Círculo de Bakhtin⁵ foram produzidos na Rússia (ex-União Soviética), entre os anos de 1919 e 1974 – alguns eram manuscritos inacabados ou notas –, mas, por questões políticas, só foram efetivamente divulgados a partir da década de 1960, sem uma ordem cronológica. No Ocidente, as ideias do Círculo foram difundidas por intermédio de traduções, que estudiosos apontam como problemáticas. Soma-se a isso, a polêmica sobre a autoria dos textos, levantada por alguns pesquisadores. Sem nos aprofundarmos nas questões de autoria ou importância histórica, como posto por Faraco (2003), Bakhtin mostra-se um interlocutor atual, e, por isso, as concepções do Círculo têm fundamentado a área de Linguística Aplicada e as discussões pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, embora não tenha sido esse o seu foco.

A principal temática do Círculo é a noção de dialogismo, que surge no conjunto de outras formulações ou fundamentos: gêneros discursivos, concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, interação verbal, enunciado concreto e atividade humana. O projeto intelectual do Círculo de Bakhtin era construir uma

⁵ Grupo de intelectuais de diferentes áreas (filosofia, linguística, literatura, música, biologia, cultura) que, na Rússia, encontravam-se com frequência para discutir questões voltadas à arte e à filosofia. Entre eles: Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), o jornalista literário Pavel N. Medvedev (1892-1938) e o estudioso de literatura e linguística Valentin N. Voloshinov (1895-1936). A partir da década de 1970, suas obras passaram a ser efetivamente difundidas na Europa e nos Estados Unidos.

prima philosophia e uma teoria marxista da superestrutura⁶.

A filosofia bakhtiniana refere-se à alteridade, à relação do sujeito com o outro e à interação existente entre eles, vista como única, concreta e situada:

O mais alto princípio arquitetônico do mundo real do ato realizado ou ação é a contraposição concreta e arquitetonicamente válida ou operativa entre *eu* e o *outro*. A vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser se distribuem e se arranjam (BAKHTIN, 1986, p. 74).

Em todas as obras do Círculo, principalmente em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN, 2006), é clara a oposição entre a noção de língua fundada na forma objetiva ou na subjetividade pura e a noção de atividade, de dialogicidade ou interação. Nessa obra, em um dos momentos em que se opõe à perspectiva linguística de Saussure, Bakhtin (2006, p. 95), enfatiza:

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. [...] Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido de evolução e não do imobilismo.

Na obra *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance* (BAKHTIN, 1998), que reúne trabalhos do estudioso russo sobre teoria e crítica literárias, ao discorrer acerca do discurso na poesia e no romance e tratar de sua dialogicidade interna, ele reforça sua oposição à linguística tradicional:

⁶ Bakhtin propõe a problemática da relação recíproca entre a infraestrutura (a realidade) e as superestruturas (signos), no que diz respeito à significação e à compreensão do mundo: como a realidade (a infraestrutura) determina o signo e como o signo reflete e refrata a realidade em transformação. As ideologias, na concepção bakhtiniana, são formadas a partir do que a infraestrutura reflete na sociedade. Segundo Bakhtin, são as relações de produção que ditam como a superestrutura organiza-se como fonte criadora dos signos ideológicos (teoria da criação ideológica).

A filosofia da linguagem e a linguística conhecem apenas a apreensão passiva do discurso, sobretudo no plano da língua geral, isto é, a compreensão do *significado neutro* da enunciação, e não do *seu sentido atual*. O significado linguístico de uma enunciação dada é conhecido sobre o fundo de uma língua e o seu sentido atual, sobre o fundo de outras enunciações concretas do mesmo tema, sobre o fundo de opiniões contraditórias, de pontos de vista e de apreciações [...] (BAKHTIN, 1998, p. 90).

A proposta de Bakhtin era desenvolver uma ciência que examinasse o funcionamento real da linguagem em sua unicidade, indo além da linguística. Conforme o autor,

Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. [...] Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre* de formas da língua, como o supõe, por exemplo, Saussure (e muitos outros linguistas que o secundam), que contrapõe enunciado (*la parole*) como ato puramente individual ao sistema da língua como fenômeno puramente social e obrigatório para o indivíduo (BAKHTIN, 2011, p. 285).

A linguagem só opera na alteridade, na relação entre um eu e um tu, isto é, no processo interativo/na interação verbal. Assim, a linguagem tem natureza socioideológica, existindo entre linguagem e sociedade relações que se materializam nos gêneros do discurso. Esse conceito começa a ser cunhado no texto *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926), no qual os autores caracterizam o enunciado concreto, que serve de base para a construção do conceito de “gênero discursivo”, posteriormente aprofundado no texto “Os gêneros do discurso”, publicado no livro *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011).

Na obra do Círculo, encontramos alguns termos empregados com diferentes denominações, fato que Rodrigues (2005, p. 154) caracteriza como “uma flutuação terminológica”, porém não negamos que possa ser em decorrência da tradução, fato que pode ser observado ao compararmos um texto com outras versões. Todavia, a autora aponta “uma ‘predileção’ de Bakhtin pela variação terminológica, mas que, segundo ele, não resulta na falta de unidade conceitual”. Para a autora, isso

caracteriza o processo de construção teórica do autor, que dialoga com os antecessores e contemporâneos:

Neste caso, ao se analisar a variação no conjunto dos textos, pode-se perceber que Bakhtin e o Círculo, no seu percurso teórico, ora procuram cunhar novos termos (*modos de discurso, tipos de interação verbal, formas de enunciado, formas de discurso social, etc.*), ora lançam mão de uma terminologia já existente, como no texto *Os gêneros do discurso* (Bakhtin, 2003a [1952-1953]), em que o autor “opta” pelo termo *gêneros do discurso*, mas cuja concepção conceitual é problematizada e ressignificada na concepção dialógica da linguagem (RODRIGUES, 2005, p. 154).

Contudo, especificamente em relação ao texto “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011), Lunardelli (2012) constata que há um grande problema de tradução do texto original russo, tendo sido os tradutores e mesmo os linguistas da época os responsáveis pela escolha do nome “gêneros do discurso”. Além disso, pode ter havido cortes em críticas referentes a Stalin, e diversas palavras podem ter sido alteradas para atender a um pensamento linguístico ocidental em evidência, como a Teoria da Enunciação de Benveniste.

Bakhtin mantém relações dialógicas com outras concepções teóricas e, por isso, alguns termos são tratados como distintos, ora apresentam dupla orientação valorativa, ora convergem para uma mesma conceituação, como os termos “língua/discurso” e “texto/enunciado”⁷. Dessa forma, sua obra é inovadora, o que a torna contemporânea, mas também de leitura complexa e difícil, devido ao seu estilo de escrever, ao examinar progressivamente conceitos, além de ter uma heterogeneidade de termos e de formas de apresentá-los no decorrer dos textos.

Sob tal enfoque, Brait (2005, p. 8) relata a tentativa que fez de elaborar um glossário dos principais termos que “sustentam a arejada e complexa arquitetura bakhtiniana”, a qual foi descartada, tendo em vista, segundo a autora, “uma infinidade de termos, apontando uns para os outros, atraindo-se sem aceitar a condição de identidade exclusiva” (BRAIT, 2005, p. 9). Por exemplo, para os termos “signo ideológico” e “palavra”, “enunciado” e “enunciação”, caberia a tarefa de decidir

⁷ Esses conceitos são considerados fundadores da noção de gênero discursivo, na concepção bakhtiniana, e estão interligados em uma relação de dependência mútua. Para Bakhtin, a língua é uma atividade de interação verbal social e encontra-se atrelada à comunicação discursiva concreta. O enunciado bakhtiniano é considerado associado à situação social em que é produzido, aproximando-se do conceito de “texto”. Por isso, utilizamos a denominação “texto-enunciado”: “texto + situação social de interação = enunciado” (RODRIGUES, 2005, p. 162).

se se trata de um ou dois verbetes. Essa intenção, para Braith (2005, p. 9), “acabou descaracterizada pela própria natureza de um pensamento aberto”, como o bakhtiniano.

Por fim, a proposta foi apresentar uma coletânea de alguns termos que perpassam as obras do Círculo e são essenciais à compreensão da arquitetura bakhtiniana, por permitirem desvendar alguns posicionamentos diante da linguagem, como “ato”, “atividade”, “evento”, “autor”, “autoria”, “ética”, “ideologia” e “estilo” – que, segundo Brait (2005), são pouco explorados nos estudos – e outros mais frequentemente abordados, como é o caso de “polifonia”, “palavra”, “tema”, “significação”, “enunciação”, “enunciado” e “gêneros discursivos”. De acordo com a autora,

[...] as possibilidades de leitura dos termos *enunciado*, *enunciado concreto*, *enunciação* só têm sentido na articulação com outros termos, outras categorias, outras noções, outros conceitos que, mais do que a constitutiva proximidade, lhes conferem sentido específico, diferenciado de qualquer outra perspectiva teórica. Esse é o caso, por exemplo, de signo ideológico, palavra, gêneros discursivos, interação, texto, discurso, linguagem em uso, atividade, esfera de produção, circulação e recepção, para restringirmos o elenco a apenas alguns (BRAIT, 2005, p. 62).

Por ser inerente ao pensamento bakhtiniano, a concepção de enunciado/enunciação não se encontra em uma determinada obra ou texto, como evidencia Brait (2005, p. 65): “o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicados em outras noções também paulatinamente construídas”. Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, os termos “enunciado”, “enunciado concreto” e “enunciação” estão diretamente ligados a “discurso verbal”, “palavra” e “evento”. Ainda segundo a autora, esse texto, juntamente com *O Enunciado na Comunicação Verbal, Língua, Fala e Enunciação*, *A Interação Verbal e Tema e Significação na Língua*, traz importantes esclarecimentos sobre a dimensão desses conceitos para os estudos bakhtinianos, como vemos na seção a seguir.

Os termos “enunciado” e “enunciação”, por exemplo, são empregados por teorias linguísticas, enunciativas e discursivas, com conceitos divergentes, porque partem de perspectivas epistemológicas diferentes. Conforme Brait (2005, p. 62), “devemos dizer que os conceitos enunciado/enunciação, tão largamente utilizados

na área dos estudos da linguagem, estão longe de promover um consenso, apresentando, ao contrário, uma grande polissemia de definição e empregos”. Contudo, no livro *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011), o autor emprega apenas o termo “enunciação” na versão original, mas, em sua tradução, foram empregados os termos “enunciação” e “enunciado”, conforme o ato de emissão de um discurso ou o discurso já pronunciado.

O conceito de “estilo” também está diluído em várias obras do Círculo e associado a reflexões e a análises de diferentes autores e gêneros da literatura que, somados, contribuem para sua melhor compreensão, como no texto *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926), na primeira parte do livro *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011), intitulada “O autor e o herói na atividade estética”, e o texto “Os gêneros do discurso” desse mesmo livro. Esse conceito, discutido posteriormente, também pode ser encontrado nos livros: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 2006), *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 1981), *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance* (BAKHTIN, 1998) e *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (BAKHTIN, 1998).

Procuramos configurar as condições de produção da obra do Círculo de Bakhtin, para caracterizar seu discurso como um enunciado sócio-histórico, com elos anteriores e posteriores, e que ainda permite uma responsividade na área dos estudos da linguagem, por sua atualidade.

Realizada essa contextualização, discorreremos, na seção seguinte, sobre os conceitos de “enunciado concreto” e “interação verbal”. Depois, abordamos os conceitos de “estilo” e “esfera”, delimitando a esfera literária, na qual circula o gênero discursivo haikai.

2.2 ENUNCIADO CONCRETO: INTERAÇÃO VERBAL

Nesta seção, buscamos retratar como o termo “enunciado concreto” se constitui nas obras do Círculo, enfatizando que ele só se materializa em uma interação verbal. Conforme Bakhtin (2006, p. 124), “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo [...]”.

Bakhtin defende uma abordagem do funcionamento real da linguagem, sob o

acontecimento particular e único de um enunciado concreto, estabelecendo que a interação verbal acontece na forma de diálogo, linha de pensamento que perpassa a obra do Círculo. Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2006) discute o enunciado concreto em diferentes aspectos – signo ideológico, palavra, enunciado interior, enunciado dialógico/monológico e enunciado de outrem – e o toma como unidade da comunicação verbal no capítulo “Os gêneros do discurso”, que compreendem a linguagem a partir de sua natureza sócio-histórica.

Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, Bakhtin e Voloshinov (1926) buscam um entendimento do enunciado poético e começam a analisar certos aspectos dos enunciados concretos fora do campo da arte, para retratar a conexão entre um enunciado e o meio social. Dada essa especificidade, é nesse texto que buscamos embasamento para explicitar a natureza do enunciado concreto.

Bakhtin, em um dos primeiros textos do Círculo, *Para uma Filosofia do Ato* (1920), já indicava a preocupação com a dimensão da palavra como um todo, evidenciando que não há enunciado neutro, pois um enunciado concreto é sempre dado em um contexto cultural e semântico-axiológico ou no contexto de uma situação isolada da vida privada:

Um e o mesmo objeto (idêntico em seu conteúdo) é um momento do Ser que se apresenta diferentemente do ponto de vista valorativo quando correlacionado comigo e quando correlacionado com outro. E o mundo todo que é unitário em conteúdo, quando correlacionado comigo ou com outro, está impregnado com um tom emocional-volitivo completamente diferente, é valorativamente operativo ou válido de uma maneira diferente no sentido mais vital, essencial. Isso não quebra a unidade de significado do mundo, mas antes o eleva ao nível de um evento único (BAKHTIN, 1920, p. 74).

Novamente evocando a obra *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, Bakhtin e Voloshinov (1926, p. 5) afirmam que todo enunciado é constituído de uma parte verbal – a palavra – e de uma parte extraverbal – a situação:

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. [...] Todas essas avaliações e outras similares, qualquer que seja o critério que as rege (ético, cognitivo, político, ou outro), levam em consideração muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais

(linguísticos) do enunciado. Juntamente com os fatores verbais, elas também abrangem a situação extraverbal do enunciado. Esses julgamentos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel.

A situação, entendida como o contexto extraverbal do enunciado, segundo o autor, compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores – conjunto de informações que os interlocutores compartilham; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores – que permite a interação; e 3) sua avaliação comum dessa situação, conforme os dois aspectos anteriores.

Ainda nesse ensaio, surge a explicação para o enunciado concreto, base para as reflexões do Círculo:

O enunciado concreto (e não abstração linguística) 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. Quando nós cortamos o enunciado do solo real que o nutre, nós perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal “idéia da obra”, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926, p. 11).

A contribuição do Círculo de Bakhtin foi relevante por estabelecer proposições que passaram a nortear o estudo da língua, ao entenderem que, como sistema estável, ela é apenas uma abstração científica, pois só se torna efetiva pela interação verbal social dos locutores⁸ e, portanto, a ela se ligam conteúdos e valores ideológicos que não podem ser dissociados (BAKHTIN, 2011). Rompe-se, assim, a visão estruturalista da língua, estabelecendo uma distinção entre a oração, como recurso linguístico neutro, e o enunciado, que remete a uma situação concreta, em que o locutor expressa sua subjetividade e uma atitude emotivo-valorativa em seu discurso. De acordo com Bakhtin e Voloshinov (1926, p. 6),

⁸ No texto bakhtiniano, os termos “locutor” e “enunciador” são utilizados sem distinção para fazer referência ao produtor de um enunciado. Da mesma forma, “interlocutor” e “destinatário” são termos que designam o parceiro da comunicação do produtor de um enunciado. Assim, também os utilizamos, de forma livre, no presente trabalho.

Muito mais frequentemente, enunciados concretos continuam e desenvolvem ativamente uma situação, esboçam um plano para uma ação futura e organizam esta ação. Mas para nós há um outro aspecto do enunciado concreto que é de especial importância: qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto sempre une os participantes na situação comum como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual. O enunciado, conseqüentemente, depende de seu complemento real, material, para um e o mesmo segmento da existência e dá a este material expressão ideológica e posterior desenvolvimento ideológico comuns.

Portanto, Bakhtin se distancia da ideia de oração como unidade de análise, ao reconhecer o enunciado como unidade (produto) de comunicação verbal e a linguagem como forma de interação social. Como produto de trocas sociais, o enunciado está ligado a uma situação material concreta e, também, a um contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. Como os atos sociais vivenciados pelos grupos são diversos, conseqüentemente, a produção de linguagem também o será. Para Bakhtin, os discursos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade, que exigem uma forma específica de atuar com a linguagem.

Na teoria proposta por Bakhtin (2011), o enunciado concreto será sempre determinado pelas condições reais da enunciação e concebido como o produto da interação de indivíduos socialmente organizados, que levam em conta o intuito do querer-dizer do locutor e a atitude responsiva do parceiro na comunicação. O enunciado é parte de um diálogo, pois cada enunciado produzido mantém elo com outros discursos.

Segundo Bakhtin, o enunciado concreto apresenta como características a alternância dos sujeitos falantes e um acabamento específico, por meio do qual se mostra como finalizado, com a possibilidade de uma atitude responsiva para com ele. A alternância dos sujeitos falantes compõe o contexto do enunciado; o acabamento específico é determinado pelo tema, pelo intuito e pelo gênero do discurso; e a relação do enunciado com o próprio locutor e com os parceiros da comunicação verbal determina a escolha dos recursos linguísticos e do gênero do discurso. Essa escolha, aliada à necessidade de expressividade, determina o estilo e a composição do enunciado, ao mesmo tempo em que explicita a relação do enunciado com seu autor. Conforme Bakhtin (2011, p. 301),

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

O querer-dizer do locutor pressupõe o reconhecimento de um gênero, porém deixa um espaço para a manifestação da subjetividade daquele que fala. Ou seja, o locutor ajusta sua individualidade e subjetividade ao gênero escolhido, em função da especificidade de uma esfera da atividade humana, das necessidades de um tema, do interlocutor etc. O enunciador, na concepção de Bakhtin, além da linguagem, apropria-se dos gêneros do discurso, que são indispensáveis para o entendimento recíproco entre locutores. Então, o enunciado concreto pertence a determinado(s) gênero(s), de acordo com Bakhtin (2011).

Para finalizar esta seção, reiteramos que a interação é a concepção de linguagem em Bakhtin, materializada pelas enunciações, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, que determina as escolhas linguísticas adequadas à situação, ao momento e à necessidade enunciativa para a construção de sentidos. Esse novo posicionamento exige dos professores uma reflexão sobre sua prática e a busca por embasamento teórico, para que as atividades de leitura, de análise linguística e de produção textual possam ser integradas, por meio de textos-enunciado. De acordo com essa concepção, que tem como princípio a perspectiva dialógica, a sala de aula é um espaço de diálogo, de apreender conceitos e de vivenciar situações de aprendizagem de uso social da linguagem.

Entendemos, dessa maneira, que o enunciado concreto ou o texto-enunciado de determinado gênero, com suas particularidades constitutivas e fatores de acabamento, em situação de interação, constitui o objeto de ensino de Língua Portuguesa, e o gênero discursivo, com sua relativa estabilidade, o eixo de articulação e progressão curricular.

2.3 GÊNEROS DISCURSIVOS: ESTILO E ESFERA LITERÁRIA

Nesta seção, destacamos, dentre as especificidades dos gêneros discursivos, dois fatores de acabamento do enunciado concreto: o estilo e a esfera, sobretudo a esfera literária, à qual pertence o haicai, objeto de estudo desta tese.

A partir de Bakhtin, entendemos que a diversidade das produções de linguagem é infinita, mas nada desorganizada, tendo em vista que a competência linguística dos sujeitos envolve os gêneros do discurso, para os quais os falantes são dotados desde o início de suas atividades de linguagem, de acordo com as esferas de atividade (BAKHTIN, 2011). Portanto, os gêneros são formas de textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o enunciatário e são considerados *relativamente estáveis*, por serem alterados e renovados em virtude das transformações sócio-histórico-culturais, de sua relação de interdependência com as atividades humanas e das necessidades das esferas de comunicação e dos grupos sociais.

No ensaio *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1981), Bakhtin mostrou a originalidade desse autor ao criar o romance polifônico, de linha dialógica, estabelecendo que:

- a) ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes;
- b) qualquer gênero novo nada mais faz que complementar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes;
- c) cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível;
- d) cada novo gênero, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos e contribui, na maioria dos casos, para a renovação e o enriquecimento destes.

Devido à sua natureza dialógica, os gêneros discursivos estão inseridos na cultura, conforme Bakhtin analisa na sua teoria do cronotopo⁹, e são passíveis de

⁹ O conceito bakhtiniano de cronotopo diz respeito à noção tempo-espaço, indispensável a todos os gêneros, sobretudo aos literários, pois se refere às ligações temporais e espaciais assimiladas pelos inúmeros gêneros discursivos.

mobilidade no espaço e no tempo. Embora alguns gêneros sejam menos suscetíveis a mudanças e outros perpassem várias épocas, como a comédia ou a poesia reflexiva, Bakhtin (2011, p. 267) esclarece:

[...] As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolavelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso. [...] A linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos da linguagem não literária, é um sistema ainda mais complexo e organizado em outras bases. Para entender a complexa dinâmica histórica desses sistemas, para passar da descrição simples (e superficial na maioria dos casos) dos estilos que estão presentes e se alternam para a explicação histórica dessas mudanças faz-se necessária uma elaboração especial da história dos gêneros discursivos (tanto primários quanto secundários), que refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilo.

Os gêneros discursivos, conforme Bakhtin, são materializados pelas ideologias dos campos sociais, por suas condições de produção e finalidade, e podem ser configurados por três dimensões: a) o *conteúdo temático* – objeto de sentido, avaliativamente construído; b) o *estilo* – manifestação de recursos linguístico-expressivos de regularidade do gênero; c) a *construção composicional* – elementos de estrutura e significação. Todo estilo está ligado ao gênero, e todo gênero pode refletir a individualidade do locutor. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante do enunciado. Há gêneros considerados mais estáveis, haja vista o estilo individual ser pouco mobilizado (BAKHTIN, 2011). Para o autor,

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Na perspectiva bakhtiniana, cada esfera da atividade e da comunicação humana tem seu estilo próprio, e o conceito de “estilo” está ligado ao de “gênero do discurso”, de forma indissolúvel. Uma das particularidades constitutivas do

enunciado é a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal. Em um primeiro momento, a execução desse objeto do sentido vai determinar que o locutor faça a escolha do gênero do discurso apropriado à esfera de atividade em jogo. Em um segundo momento, a escolha da composição e do estilo corresponderá à necessidade de expressividade do locutor, pois a importância e a intensidade dessa fase expressiva variam de acordo com as esferas da comunicação verbal.

A partir disso, consoante Brandão (2005), elencamos sete aspectos para estabelecer em que consiste essa expressividade e, conseqüentemente, a noção de estilo para Bakhtin:

1) Somente o enunciado concreto comporta a expressividade, contrapondo-se à frase e à oração. Para Bakhtin (2011, p. 289),

A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente neutros em relação a qualquer avaliação real determinada.

2) Na relação entre interlocutores, a expressividade é marcada pela relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do discurso, definindo seu estilo individual. Ainda segundo o teórico,

Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 289).

3) A escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado é feita a partir das intenções que orientam o todo do enunciado. Esse todo determina a expressividade de cada uma das escolhas que, por sua vez, se contaminam pelas especificidades do gênero. Dessa forma, de acordo com Bakhtin, o estilo do locutor não pode ser analisado de forma independente dos gêneros discursivos. Ao selecionar, combinar, ampliar, transformar determinado gênero, de acordo com os interlocutores, a esfera de atividade em que circula e a relação

valorativa com o conteúdo veiculado, o locutor escolhe, também, os recursos textuais, lexicais e gramaticais. Para Bakhtin (2011, p. 292-293), quando escolhemos uma palavra,

[...] costumamos tirá-la de *outros enunciados* e, acima de tudo, de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição e pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero [...] No gênero a palavra comporta certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas de comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com realidade concreta em circunstâncias típicas.

4) A expressividade de um enunciado, considerado um elo na cadeia da comunicação verbal, é marcada por uma relação dialógica com outros enunciados. Conforme o autor,

É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais (BAKHTIN, 2011, p. 289).

5) Conseqüentemente, a noção de “estilo” em Bakhtin compreende também as tonalidades dialógicas; a relação do locutor com seu interlocutor. Um enunciado, em maior ou menor grau, exprime a relação do falante com os enunciados do outro. Essa atitude responsiva difere em função das esferas da atividade humana. Para Bakhtin (2011, p. 301),

A quem se dirige o enunciado, como o falante (ou quem escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.

6) O estilo de um enunciado leva em conta o interlocutor e sua possibilidade de percepção/recepção, fato que determinará a escolha do gênero. Consoante

Bakhtin (2011, p. 302),

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipada exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, *o estilo* do meu enunciado.

7) O estilo é individual e coletivo ao mesmo tempo. É coletivo porque falamos sempre dentro de um gênero, que se configura pela sua tipicidade, por determinados elementos de base que se caracterizam pela permanência. Mas, ao mesmo tempo, os gêneros se concretizam em enunciados que, como unidades reais de comunicação, são assumidos por falantes, por indivíduos marcados por sua singularidade. Conforme Bakhtin (2011, p. 293),

As palavras da língua não são de ninguém, mas, ao mesmo tempo, nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado.

O conceito de “estilo”, delineado por Bakhtin, em consonância com o princípio básico de que a dialogia rege a linguagem, é estabelecido na alteridade, compreendida tanto em relação ao outro interlocutor quanto aos outros enunciados a que todo enunciado remete:

A escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada. Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da

oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador deixam de existir para ele (BAKHTIN, 2011, p. 306).

Em relação à esfera literária, campo que abrange o gênero em estudo nesta tese, Bakhtin e Voloshinov (1926, p. 11-12) apontavam que

É imediatamente óbvio que o discurso na arte não é e nem pode ser tão estreitamente dependente de todos os fatores do contexto extraverbal, de tudo aquilo que é visto e sabido, como na vida. Uma obra poética não pode confiar em objetos e eventos do meio imediato como coisas “entendidas”, sem fazer mesmo a mais ligeira alusão a eles na parte verbal do enunciado. A esse respeito, muito mais é exigido do discurso na literatura: muito do que poderia permanecer fora do enunciado na vida precisa encontrar representação verbal. Nada deve ser deixado não dito numa obra poética do ponto de vista pragmático-referencial. [...] Mas, na realidade, uma obra poética, também, está estreitamente enredada no contexto não articulado da vida.

Tratar de estilo no pensamento bakhtiniano, à primeira vista, para Brait (2005, p. 79), pode parecer um contrassenso, dado que Bakhtin e seu Círculo tratam fundamentalmente da “alteridade, do outro, das múltiplas vozes que se defrontam para constituir a singularidade de um enunciado [...]”. No entanto, de acordo com a autora, o estilo é um dos conceitos principais para perceber o que significa o dialogismo, no conjunto das reflexões bakhtinianas, essa “fronteira em que eu/outro se interdefinem” (BRAIT, 2005, p. 80). Para confirmar essa perspectiva em que o estilo envolve “idiosincrasias” e tem como interlocutores textos, contextos e discursos, e, ao mesmo tempo, é um aspecto que não pode ser desconsiderado na análise da linguagem, conforme Brait (2005), percorremos alguns textos do Círculo.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 1981), por meio de análise teórico-literária, Bakhtin buscou descobrir a inovação do autor, que criou “um tipo inteiramente novo de pensamento artístico”, o tipo polifônico. Bakhtin reflete sobre o conceito de “estilo” a partir da análise do tratamento dialógico que Dostoiévski confere à palavra (BRAIT, 2005, p. 81). Para ele,

Romance como *Bouvard et Pécuchet*, por exemplo, reúne material extremamente heterogêneo em termos de conteúdo, mas essa heterogeneidade na própria construção do romance não aparece nem pode aparecer acentuadamente por estar subordinada à

unidade do estilo e tom pessoal que a penetra inteiramente, à unidade de um mundo e uma consciência. Já a unidade do romance de Dostoiévski está *acima* do estilo pessoal e *acima* do tom pessoal como estes são entendidos pelo romance anterior a Dostoiévski. Do ponto de vista da concepção monológica da unidade do estilo (e por enquanto existe apenas essa concepção), o romance de Dostoiévski é *poliestilístico* ou sem estilo; do ponto de vista do tom é *polienfático* ou contraditório em termos de valor; as ênfases contraditórias se cruzam em cada palavra de suas obras (BAKHTIN, 1981, p. 10).

No texto *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, Bakhtin e Voloshinov (1926) consideram que o estilo, na literatura, também está impregnado da atitude avaliativa do autor, que influencia a maneira pela qual a obra é vista ou elaborada (BRAIT, 2005, p. 84). Retomemos o trecho a seguir, que explicita essa afirmação:

Na literatura, julgamentos de valor presumido têm um papel de particular importância. Poderíamos dizer que uma obra poética é um poderoso condensador de avaliações sociais não articuladas – cada palavra está saturada delas. São essas avaliações sociais que organizam a forma como sua expressão direta. Julgamentos de valor, antes de tudo, determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte. 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. Assim, ele seleciona os julgamentos de valor associados com as palavras e faz isso, além do mais, do ponto de vista dos próprios portadores desses julgamentos de valor. [...] A simples seleção de um epíteto ou uma metáfora já é um ato de avaliação ativo orientado em duas direções - em direção do ouvinte e em direção do herói. Ouvinte e herói são participantes constantes do evento criativo, o qual não deixa de ser nem por um instante um evento de comunicação viva envolvendo todos os três (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926, p. 12).

Ainda nessa obra, Bakhtin e Voloshinov (1926) definem o estilo em relação ao autor, ao ouvinte e ao herói. Nesse caso, o herói é o “tópico (o “o que” ou o “quem”) da fala”, “o objeto do enunciado”. Para eles,

O autor, herói e ouvinte de que estamos falando todo esse tempo devem ser compreendidos não como entidades fora do evento artístico, mas apenas como entidades da própria percepção de uma obra artística, entidades que são fatores constitutivos essenciais da obra. Eles são a força viva que determina a forma e o estilo e são distintamente detectáveis por qualquer contemplador competente. [...] O ouvinte, também, é entendido aqui como o ouvinte que o próprio autor leva em conta, aquele a quem a obra é orientada e que, por consequência, intrinsecamente determina a estrutura da obra.

Portanto, de modo algum nós nos referimos às pessoas reais que de fato formam o público leitor do autor em questão (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926, p. 14).

Ainda em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, Bakhtin e Voloshinov (1926, p. 13) estabelecem que o ritmo ou outros elementos formais do verso expressam uma atitude avaliativa, em direção ao objeto representado: “a forma celebra, ou lamenta ou ridiculariza esse objeto”. Para os autores, a leitura de uma obra poética começa pela imagem visual das palavras escritas ou impressas, mas essa percepção é quase apagada por outros fatores, como a imagem sonora e a entoação, que levam ao extraverbal, pois das palavras e das formas de sua organização são inferidas as inter-relações específicas do autor com o mundo que ele descreve, entrando nelas como um terceiro participante, o papel do ouvinte. Nesse sentido, consoante os autores,

O poeta adquire suas palavras e aprende a entoá-las ao longo do curso de sua vida inteira no processo do seu contato multifacetado com seu ambiente. O poeta começa a usar aquelas palavras e entoações já na fala interior com a ajuda da qual ele pensa e se torna consciente de si mesmo, mesmo quando ele não produz enunciados (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926, p. 18).

Ao aprofundar a análise do enunciado concreto na arte, Bakhtin postula que nenhum ato consciente pode existir sem a fala interior, sem palavras e entoações – sem avaliações, e, por isso, é um ato social, uma tentativa de se traduzir no código comum, de avaliar de outro ponto de vista, e, conseqüentemente, vincula a orientação para um ouvinte possível. Nesse sentido, é um fenômeno ideológico.

Este constante co-participante de todos nossos atos conscientes determina não apenas o conteúdo da consciência, mas também – e eis aqui o ponto principal para nós – a própria seleção do conteúdo, a seleção daquilo de que nós precisamente nos tornamos conscientes, e assim determina também aquelas avaliações que permeiam a consciência e às quais usualmente a psicologia denomina de “tom emocional” da consciência. É precisamente deste participante constante de todos nossos atos conscientes que o ouvinte que determina a forma artística é engendrado (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926, p. 18).

Os autores ressaltam, contudo, que esse ouvinte é “imaneante”, um “fator

intrínseco da obra”, mas não é o público leitor. E, se houver uma preocupação em levar em conta o público leitor, a criatividade do poeta inevitavelmente

[...] perde sua pureza artística e se degrada a um nível social mais baixo. Esse interesse externo indica a perda pelo poeta de seu ouvinte imanente, seu divórcio do todo social que intrinsecamente [...] tem a capacidade de determinar seus julgamentos de valor e a forma artística de seus enunciados poéticos [...] (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926, p. 17-18).

Em suma, corroboramos Vedovato e Perfeito (2010, p. 10), ao considerarem que “o estilo é a marca pessoal de um participante de uma determinada esfera social. É o modo singular de interação diante de um tema”, cujo arranjo estético-formal, inclusive de poemas, precisa ser elaborado/compreendido em sua relação com o contexto de produção e com a presença de outras vozes, com os valores ideológicos que os permeiam.

Diante do exposto, na proposta de transposição didática do gênero haicai, consideramos: tema, estrutura composicional e estilo, associados às condições de produção. Tratamos, na tese, da possibilidade de trabalhar a análise linguística, como recurso da construção composicional e de estilo, do gênero ou do autor, em enunciados concretos, selecionados em contextos escolares específicos, mobilizando os recursos linguístico-expressivos na coprodução de sentido. Dessa forma, nesta seção, buscamos delimitar a noção de estilo do autor e do gênero, na perspectiva bakhtiniana.

Na seção seguinte, abordamos as propostas de transposição didática e justificamos nossa opção pelo Plano de Trabalho Docente.

2.4 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: GÊNEROS E ENUNCIADOS CONCRETOS

A obra de Bakhtin e seu Círculo foi abordada por vários estudiosos, e o conceito de “gêneros” foi apropriado pelo discurso pedagógico (FIORIN, 2006), como nos PCN (BRASIL, 1998), que postulam que o ensino de português seja feito com base nos gêneros. Nesse contexto, consideramos que o aluno, em contato com diferentes gêneros discursivos, em processo de organização curricular progressiva, nas práticas de leitura e de escrita, tem a oportunidade de experienciar a pluralidade de textos-enunciado que circulam em distintas esferas de atividade humana, com

diversidade de conteúdo temático, de construção composicional e de estilo.

A disponibilização de textos-enunciado desses gêneros é possível mediante a transposição didática que integra as unidades básicas de ensino de Língua Portuguesa – leitura, análise linguística e produção de textos. Conforme Rojo (2005), a teoria dos gêneros discursivos opõe-se ao estudo que leva em conta apenas a forma textual. O ensino, visto sob a ótica da concepção interacionista da linguagem, supõe uma organização dos conteúdos em função das capacidades e experiências dos alunos. Nesse contexto, o currículo deve orientar as práticas dos professores e possibilitar condições de exequibilidade e continuidade, levando em conta que, ao final das atividades didáticas, os alunos saibam compreender os gêneros que os cercam e outros que não fazem parte de sua realidade imediata.

Corroboramos a visão de Lorenzetti Neto (2006, p. 163), segundo a qual há dois perigos em um trabalho mal formulado com gêneros: a apresentação de uma grande variedade de gêneros sem o estudo aprofundado de nenhum deles; e a didatização das categorias relacionadas à noção de gênero, com aprofundamento de discussão teórica, sob o risco de tornar um instrumento em conteúdo programático, assim como se ensina a gramática no ensino tradicional.

Nessa perspectiva, Rojo (2005, p. 199) esclarece que

[...] 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) discursivo(s) –, e, a partir dessa análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero –, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada, sobretudo, às maneiras (inclusive lingüísticas) de se configurar a significação. E de um texto/enunciado; e de um outro; e assim por diante. Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica.

O problema maior que se apresenta, segundo Lorenzetti Neto (2006, p. 164), não é a escolha/seleção, ainda que os textos não sejam originais ou estejam

descontextualizados, mas o percurso proposto pelo professor, como questões apenas de verificação de leitura, sem análise do gênero, ou ainda com julgamento moral das questões sem análise temática e de demais aspectos do gênero.

Para não incorrer nesse erro, a organização dos conteúdos pressupõe uma ordem temporal nas diferentes séries, assim como na mesma série, e ainda na sequência de atividades estabelecidas pelo professor para fazer os alunos avançarem em seus conhecimentos, ou seja, ao que chamamos de progressão curricular. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), um trabalho em espiral, por sua vez, é aquele que abrange cada vez mais gêneros e retoma os analisados nas séries anteriores, com vistas ao aprofundamento e à diversificação.

Algumas propostas metodológicas são apresentadas, em busca da progressão e da articulação curricular, tendo os gêneros como eixo, como as sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004), a adaptação feita por Costa Hübner (2008), os módulos didáticos de Lopes Rossi (2006), e o Plano de Trabalho Docente de Gasparin (2012). Para delinear a opção pelo PTD realizada em nossos estudos, discorreremos, a seguir, sobre cada uma delas.

Com estudos teóricos, sobretudo, de Bakhtin (1992), Rojo (2000), Rojo e Cordeiro (2004), Bronckart (2003) e Dolz e Schneuwly (1996; 2004), no projeto “Gramática e Ensino Gramatical”, que visa a diagnosticar e a intervir na abordagem do ensino gramatical, em séries do nível fundamental, Perfeito (2012) elabora uma proposta, a partir das ideias de Barbosa (2003), a ser utilizada na abordagem de textos de variados gêneros, no espaço escolar, levando em consideração os seguintes aspectos:

- a) o *contexto de produção* – representado pela posição social do produtor; pelo destinatário, que varia de acordo com os objetivos do autor e com as outras condições de produção; pela forma de circulação (livros, *internet*, etc.); e pelo contexto sócio-histórico, com influência sobre a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático;
- b) o *conteúdo temático* – objeto de sentido, variável e avaliativa e interacionalmente construído;
- c) a *construção composicional e o estilo (as marcas linguístico-enunciativas)* – elementos de estrutura e significação determinados pela especificidade de cada campo da esfera social, intrinsecamente ligados ao *estilo*,

manifestação de recursos linguístico-expressivos de regularidade do gênero e outros mobilizadas pelo modo de dizer do enunciador.

Especificamente, em relação às marcas linguístico-enunciativas, a autora entende que, na mobilização de um gênero discursivo, o sujeito enuncia com sua expressividade, sob determinadas condições de produção, as marcas reiteráveis do gênero e outras mais específicas. Por isso, na análise linguística, devem ser considerados aspectos relativos ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à construção composicional associada ao estilo, isto é, às dimensões de gênero e de suas condições de produção.

Ao investigarem um modelo de ensino modular e uma organização de progressão nos diferentes ciclos do Ensino Fundamental do sistema escolar francófono, Dolz e Schneuwly (2004, p. 50) chegaram à conclusão de que “a criação de um espaço potencial de desenvolvimento deve ser encarada no nível local, no quadro da realização de sequências didáticas que têm por objetivos gêneros”. Os autores definem como Sequência Didática “uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Além disso, afirmam que,

Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Os autores entendem as práticas de linguagem como “mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros”, pelas quais as significações sociais são construídas, ou seja, são aquisições acumuladas pelos grupos sociais. Seguindo a visão bakhtiniana, esses autores postulam que essas sequências devem desenvolver as capacidades de linguagem do aprendiz, definidas como: 1) capacidade de ação – adaptar-se às características do contexto e do referente; 2) capacidade discursiva – mobilizar modelos discursivos; e 3) capacidade linguístico-discursiva – dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.

Sugerem, ainda, que os gêneros discursivos sejam explorados de forma que as três capacidades de linguagem mencionadas desenvolvam-se no contexto escolar. Nesse sentido, cabe ao professor observar as capacidades de linguagem antes e durante a realização de uma sequência didática, visto que essa observação, segundo os autores, permite-lhe “delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

As estratégias de ensino propostas pela sequência didática são consideradas, segundo eles, como um conjunto de “instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53), uma vez que fornecem os meios necessários para os alunos progredirem. De acordo com os pesquisadores, é preciso que o professor busque *estratégias de ensino* capazes de promover os alunos a um maior domínio do gênero abordado.

Para tanto, os autores estabelecem a base de uma sequência didática: *apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final*. Na primeira etapa – a *apresentação da situação* –, o professor expõe aquilo que será realizado, preparando os alunos para a *produção inicial*. É, por conseguinte, “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Em outras palavras, por meio da capacidade de ação, os alunos fazem levantamentos sobre características do contexto em que o gênero em análise foi elaborado, sobre o autor e sobre o contexto sócio-histórico.

A *produção inicial* permite ao professor realizar um levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero proposto e definir os encaminhamentos a serem adotados. É, também, o momento em que o estudante recorre à sua capacidade discursiva e busca adequar sua produção à configuração textual do gênero, a partir de seus conhecimentos prévios. Já nos *módulos*, o professor busca trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A sequência didática é concluída por meio da *produção final*, a qual possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor, realizar uma avaliação sobre as capacidades linguístico-discursivas adquiridas ao longo da sequência didática e verificar se o aluno consegue dominar as marcas linguísticas do gênero estudado.

Com base nessa proposta teórico-metodológica, produzida para o contexto

sociocultural dos pesquisadores de Genebra, Costa-Hübes (2008) procurara adaptá-la à realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero, com atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos (já publicados) do gênero, antes da etapa da produção inicial.

Desse modo, o aluno, antes de iniciar sua produção, realiza uma pesquisa para conhecer os elementos que caracterizam, em um dado contexto, a produção e a circulação de enunciados concretos do gênero; e, em um segundo momento, procede à leitura e à análise desses textos-enunciado, buscando reforçar as regularidades do gênero.

Outra proposta de abordagem metodológica é o projeto para produção escrita dos gêneros discursivos, apresentado por Lopes-Rossi (2006), a partir de módulos didáticos, como propõem os PCN, e que se constituem de atividades de leitura, produção escrita e divulgação da produção dos alunos. No primeiro módulo didático, é realizada uma leitura para a apropriação das características típicas do gênero discursivo a ser produzido, com atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero, planejadas para: a) conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais); b) conhecimento das condições de produção e de circulação do gênero; c) conhecimento das características e elementos composicionais do gênero, identificáveis com uma leitura global dos exemplos; d) conhecimento das características de organização do texto verbal e não verbal do gênero, identificáveis com uma leitura mais pormenorizada dos exemplos, observação de como as informações se posicionam no texto verbal e como os elementos não verbais se posicionam no suporte; e) conhecimento de características linguísticas e de estilo do texto e, ainda, de suas marcas enunciativas. Além desses procedimentos sugeridos, o professor pode continuar as atividades de leitura, explorando o conteúdo específico dos textos.

O segundo módulo didático sugerido por Lopes-Rossi (2006) é o da produção escrita do gênero, de acordo com suas condições de produção, e inclui planejamento da produção (definição do tema, do esboço geral do texto, da forma de obtenção de informações, dos recursos necessários), coleta de informações, produção da primeira versão, revisão colaborativa do texto, produção da segunda versão, revisão colaborativa e produção da versão final, incluindo o suporte para

circulação do texto. Nas atividades de produção, o aluno mobiliza conhecimentos já adquiridos no módulo de leitura. No planejamento da produção, ao definir o assunto e o esboço geral do texto, ele precisa considerar a função comunicativa do gênero, sua temática e suas condições de circulação. A partir da definição do público-alvo a ser atingido pela sua produção, ele define o tema de sua produção e os aspectos que merecem ser abordados. O aluno buscará as informações necessárias do mesmo modo que o faz quem produz normalmente esse gênero (gravando, entrevistando, pesquisando, observando, ou de outra forma, dependendo do caso).

O terceiro módulo didático prevê a divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero, e exige uma série de providências para efetivar a circulação desses trabalhos fora da sala de aula, e mesmo na escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação.

Uma terceira abordagem é elaborada por Gasparin (2012), que, ancorado na Teoria Dialética do Conhecimento, propõe um método que se aplica a qualquer disciplina e envolve: a) o estudo da prática social do sujeito envolvido no processo a ser pesquisado, por meio da leitura crítica da realidade da qual participa; b) a teorização da prática social, buscando um suporte teórico que revele, descreva e explique essa realidade; c) a intervenção nessa realidade, por meio do conhecimento apreendido no processo, que, como fato histórico e social, pressupõe continuidade, ruptura, reelaboração, reincorporação, permanência e avanço.

No projeto de pesquisa desenvolvido na UEL, optamos pelo plano de trabalho apresentado por Gasparin (2012) – por privilegiar o processo prática-teoria-prática, a finalidade social dos conteúdos escolares e o sujeito sócio-histórico. Identificamos, assim, alinhamento com a proposta de ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros discursivos, considerando uma necessidade social de uso da linguagem em diferentes práticas e campos de atividade humana.

Buscamos em outros campos do conhecimento, como a Didática e a Psicologia, fundamentos para a realização do 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”.

O modelo didático proposto por Gasparin (2012) também atendeu à nossa proposta por ser pautado na PHC (SAVIANI, 2008), perspectiva adotada nas DCE (PARANÁ, 2008). Ao nos apropriarmos da teoria de Gasparin (2012), entretanto,

optamos pela adoção da terminologia “Plano de Trabalho Docente” (PTD) adotada pela LDBEN e mais familiar aos professores da rede pública do Paraná.

Na próxima seção, vemos o detalhamento dessa proposta.

2.4.1 O Plano de Trabalho Docente

Gasparin (2012) elabora uma proposta, tendo como referencial a teoria dialética do conhecimento, que se origina de uma prática social inicial para chegar a uma prática social final, pela mediação da teoria, em um movimento que parte da síntese (visão parcial e desorganizada do mundo) e, por meio da análise (a teorização sobre essa prática, mediada pelo professor), atinge a síntese (uma visão do mundo mais organizada e consciente). O autor correlaciona essas três etapas à Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1988), uma vez que se leva em conta o nível de desenvolvimento em que os alunos se encontram, para propor atividades que os aproximem, sucessivamente, do conhecimento por meio da interação com o professor, com os colegas e com o próprio objeto do conhecimento. Ao término desse processo, chega-se ao nível de desenvolvimento atual (potencial), em que se espera que o aluno retorne à prática social, demonstrando um novo grau de conhecimento, com uma compreensão mais ampla e crítica da realidade.

O modelo didático proposto por Gasparin (2012) associa essas etapas, identificadas por Vygotsky (1988), à orientação metodológica apresentada por Saviani (2008), denominada PHC, que contempla cinco passos: a prática social inicial dos conteúdos; a fase da problematização; a instrumentalização; a catarse; a prática social final. Esse modelo é sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Quadro demonstrativo das etapas do Plano de Trabalho Docente

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

Fonte: Gasparin (2012, p.159).

A primeira fase – a Prática Social Inicial do Conteúdo – corresponde a uma preparação, em que se propõe a mobilização do aluno para a construção do

conhecimento escolar, e tem o objetivo de ser uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema, no intuito de motivar os discentes, por meio da: a) prática social imediata, em que o professor apresenta a proposta do conteúdo curricular; b) prática social mediata, na qual o aluno expõe o seu conhecimento, traduzindo a compreensão e a percepção determinadas e apreendidas pelo grupo social. Nessa fase, há o *anúncio dos conteúdos*, com a exposição de atividades que serão ministradas, seus objetivos, seus tópicos e subtópicos. O professor estimula a exteriorização daquilo que o aluno já sabe – *vivência cotidiana dos conteúdos* – e faz a sondagem do que ele deseja conhecer sobre o assunto, em forma de desafio para a apreensão de novos conhecimentos.

No segundo passo – a *Problematização* –, inicia-se o processo de sistematização do conteúdo, buscando provocar no educando a necessidade de alcançar o conhecimento. Essa etapa representa o momento do processo em que, de acordo com Gasparin (2012, p. 34), “a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento”. Dessa forma, são evidenciadas as várias dimensões pelas quais o conteúdo pode ser abordado, com formulação de questões que levam em conta o que se pretende alcançar com o estudo, para que o aluno se sinta desafiado, despertado, comprometido com a busca de respostas para os questionamentos levantados. Para Gasparin (2012, p. 47), “a aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente”.

A terceira etapa – a *Instrumentalização* – é o momento das ações didático-pedagógicas em que se realiza, efetivamente, a aprendizagem. O professor desempenha o papel essencial de provocar a mediação, por meio de atividades organizadas e de recursos selecionados, no intuito de possibilitar o acesso aos conteúdos científicos em suas diferentes dimensões, criando oportunidades para que os alunos possam resolver as questões propostas. Para o autor, a aprendizagem é significativa no momento em que os discentes apropriam-se do objeto do conhecimento, em suas inúmeras possibilidades, recriando-o e tomando-o para si.

Todo esse processo se desenvolve intencionalmente, por procedimentos adequados, cuja finalidade é a

construção/reconstrução do conhecimento sistematizado. O professor, nesse caso, atua como mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento. Na interação entre professor e aluno dá-se os conceitos ou conhecimentos científicos. Os conceitos científicos descem à realidade empírica, enquanto os espontâneos ascendem buscando sistematização, abstração, generalização. Por isso, a aquisição dos conceitos científicos implica a reconstrução dos conceitos espontâneos numa articulação e transformação recíprocas (GASPARIN, 2012, p. 105).

O próximo passo – a *Catarse* – traduz a síntese, ou seja, a sistematização e a reorganização do conhecimento, antes disperso e baseado no senso comum. Nessa fase, ao aluno, deve ser dada a oportunidade de manifestar seu novo grau de compreensão do conteúdo, demonstrando o quanto aprendeu e a sua atual visão da realidade. É a etapa em que se apresenta uma nova forma de entender a prática social, quando o aluno consegue internalizar e reorganizar o conteúdo que lhe foi apresentado de forma compartimentada, ressignificando o conhecimento anterior e construindo novos sentidos. É possível a ele perceber que a apreensão do conhecimento constitui um novo instrumento de trabalho, de construção da realidade pessoal e social.

Na última etapa – a *Prática Social Final do Conteúdo* –, é apresentada uma nova proposta de ação, a partir do conteúdo aprendido. Conforme Gasparin (2012), o ponto de chegada do processo pedagógico, na perspectiva histórico-crítica, é o retorno à *Prática Social*, representada pela transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos, modificando concepções do aluno sobre o conteúdo e alcançado uma visão científica mais aprofundada.

Essa nova prática não precisa, necessariamente, ser traduzida em uma ação concreta e palpável, mas pode ser a demonstração de um novo nível de elaboração mental do conteúdo. É a confirmação de que o aluno tem autonomia para realizar uma ação que antes só poderia efetivar-se por meio da mediação. O discente mostra que, de um sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, passa a uma síntese, a partir de uma visão da totalidade do conteúdo que antes parecia um conjunto de partes dispersas. O conhecimento, nesse viés, possui uma função de transformação social, um produto da atividade humana, atendendo a interesses sociais determinados.

De acordo com Perfeito (2012), a proposta gaspariana possibilita agregar

princípios da identidade e da interdisciplinaridade, conforme destacam os estudos de Moita Lopes (2006) e de Pennycook (1998), e também retoma outros preceitos vygotskyanos, como: a necessidade de propor desafios; considerar os indivíduos a partir de suas relações sociais; levar em conta o saber anterior do sujeito (senso comum ou científico), para arrolar novos conteúdos; o eixo articulador do processo de ensino-aprendizagem visando à apreensão da realidade, à sua explicação, pelas diferentes áreas do conhecimento, e à sua transformação; a aprendizagem por meio de aproximações sucessivas, para que o conteúdo seja internalizado em múltiplas dimensões; além da visão do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, em uma relação triádica – sujeito, mediador, objeto de ensino.

Em síntese, neste capítulo, aprofundamos a discussão sobre o gênero como eixo do ensino, contextualizando as teorias que embasam os estudos dialógicos da linguagem. Evidenciamos que, para Bakhtin e seu Círculo, toda atividade humana concretiza-se na interação e nos enunciados concretos, moldados pelos gêneros, mediante atitudes valorativas dos interlocutores. É por essa razão que os enunciados concretos são considerados o objeto de ensino.

Para atender ao segundo objetivo específico da tese, relativo à didatização do gênero discursivo haikai brasileiro, como eixo de articulação e progressão curricular – elaborar um Plano de Trabalho Docente com textos-enunciado do gênero haikai, sobretudo de Alice Ruiz, para alunos do Ensino Médio, com ênfase na leitura e análise linguística –, destinamos, teoricamente, os capítulos 1 e 2, para verificar sua aplicação nos capítulos 4, 5 e 6.

Ao encerrar as considerações quanto aos estudos teóricos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa e sobre a metodologia de transposição didática, no próximo capítulo, discorreremos sobre o gênero discursivo haikai, objeto de estudo desta tese.

3 O GÊNERO DISCURSIVO HAICAI

Neste capítulo, abordamos o gênero haicai brasileiro¹⁰. Primeiro, realizamos sucintamente a definição do gênero poema e sua inserção como gênero discursivo, na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo. Em seguida, apresentamos um breve histórico do gênero haicai em sua origem japonesa e sua inserção no Brasil. Depois, caracterizamos o gênero haicai brasileiro configurado em três vertentes distintas. Por fim, caracterizamos o estilo da haicaísta Alice Ruiz.

3.1 O GÊNERO POEMA: DO LITERÁRIO AO DISCURSIVO

Conforme Machado (2005), para a clássica teoria dos gêneros, a definição das formas poéticas se manifesta em termos de classificação. Em sua *Poética*, Aristóteles classifica os gêneros como obras da voz: a poesia de primeira voz é representação da lírica; a poesia de segunda voz, da épica; e a poesia de terceira voz, do drama. Platão também havia proposto uma classificação binária, seguindo juízos de valor: ao gênero sério pertenciam a epopeia e a tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira. Em *A República*, Platão elabora a tríade advinda das relações entre realidade e representação: ao gênero mimético ou dramático pertencem a tragédia e a comédia; ao expositivo ou narrativo, o ditirambo, o nomo e a poesia lírica; ao misto, a epopeia. A classificação triádica fundada na *mimese* é a base para a *Poética* de Aristóteles, em que a tragédia é tomada como paradigma para o que ele chama de poesia (MACHADO, 2005).

No Romantismo, essa classificação dos gêneros literários começa a ser mudada, com o surgimento de formas novas, como o romance, a autobiografia e o drama burguês. O trabalho de Benedetto Croce, que privilegia a atividade criadora do poeta em reação às regras rígidas dos gêneros, influencia os estudos de Bakhtin. Conforme Machado (2005, p. 152),

A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da

¹⁰ Conforme caracterizado por Lunardelli (2012).

linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade.

Para Machado (2005, p. 152), embora o “estudo dos gêneros tenha se constituído no campo da Poética e da Retórica, tal como foram formuladas por Aristóteles, foi na literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou”, tornando-se a base dos estudos literários. E ainda segundo autora, “nada teria abalado seus domínios [...], se não houvesse surgido a prosa comunicativa” (MACHADO, 2005, p. 152).

De maneira geral, com a emergência da prosa, outros parâmetros passaram a ser reivindicados para a análise das formas interativas que se realizam no discurso. Segundo Machado (2005, p. 152), “Os estudos que Mikahil Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência”.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), Bakhtin busca demonstrar a natureza social e não individual das variações estilísticas, como a maneira de integrar “o discurso de outrem” no contexto narrativo, que reflete as tendências sociais da interação verbal em uma época e em um grupo social dados. A esse respeito, o autor discorre no sentido da atividade criadora posta por Croce:

Na realidade, para o artista no processo de criação, os seus fantasmas constituem a própria realidade: ele não só os vê, como também os escuta. Ele não lhes dá a palavra, como no discurso direto, ele os ouve falar. E essa impressão viva produzida por vozes ouvidas como em sonho só pode ser diretamente transmitida sob a forma de discurso indireto livre. [...] É também à imaginação do leitor que o escritor se dirige, quando usa essas formas. O que ele procura, não é relatar um fato qualquer ou um produto do seu pensamento, mas comunicar suas impressões, despertar na alma do leitor imagens e representações vividas (BAKHTIN, 2006, p. 187).

No livro *Estética da Criação Verbal* (2011), no texto “Os gêneros do discurso”, ao ponderar que a linguagem da literatura é integrada pelos estilos da linguagem não literária, o autor postula que,

Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo,

familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.). Toda ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias da língua nacional está intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros (literários, científicos, publicísticos, de conversação, etc.), em maior ou menor grau, também dos novos procedimentos de gênero de construção do todo discursivo, do seu acabamento, da inclusão do ouvinte ou parceiro, etc., o que acarreta uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 268).

O dialogismo está presente em todo discurso. Para Bakhtin (2011, p. 323), “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. Nesse sentido, cada enunciado concreto carrega, conforme ele, a tensão entre as forças centralizadoras e descentralizadoras da linguagem. Dessa forma, Bakhtin (2011, p. 321) especifica:

O autor de uma obra literária (romance) cria uma obra (enunciado) de discurso única e integral. Mas ele a cria a partir de enunciados heterogêneos, como que alheios. Até o discurso direto do autor é cheio de palavras conscientizadas dos outros. O falar indireto, a relação com a sua própria linguagem como uma das linguagens possíveis (e não como a única linguagem possível e incondicional).

Ainda segundo o autor, “os gêneros têm um significado particularmente importante. Ao longo de séculos de sua vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 364). O autor evidencia, assim, que uma obra de literatura se revela na cultura da época de sua criação, mas só atinge plenitude no grande tempo. Bakhtin (2011, p. 364) ainda acrescenta: “Em cada cultura do passado estão sedimentadas as imensas possibilidades semânticas, que ficaram à margem das descobertas, não foram conscientizadas nem utilizadas ao longo de toda a vida histórica de uma dada cultura”.

No livro *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*, Bakhtin (1998, p. 106) trata mais particularmente da linguagem na literatura e faz a distinção entre o discurso poético e o do romance:

O discurso poético é naturalmente social, porém as formas poéticas refletem processos sociais mais duráveis, “tendências seculares” por assim dizer, da vida social. O discurso romanesco reage de maneira muito sensível ao menor deslocamento e flutuação da atmosfera

social ou, como foi dito, reage por completo em todos os seus momentos.

O dialogismo está sempre presente na literatura, tanto no poema como no prosa, mas de forma distinta nas duas linguagens. No texto “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, Bakhtin preconiza que todo discurso contém um conteúdo, uma forma e um material com os quais o autor trabalha. No discurso estético, a forma 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.

Dessa forma, o conceito de “composicionalidade” apresenta duas definições distintas nas obras do Círculo: a primeira é desenvolvida a partir da noção de forma arquitetônica – valores morais e físicos do homem estético e da natureza –; e a segunda caracteriza a forma composicional – o objeto estético realizado da forma arquitetônica – como um dos elementos constitutivos do gênero discursivo. A forma arquitetônica determina, assim, a escolha pela qual o material é organizado e concretizado na forma composicional.

Na forma arquitetônica, identifica-se sempre o dialogismo, mas, na forma composicional, o discurso pode apresentar ou não marcas dialógicas. Depreendemos, portanto, pela perspectiva bakhtiniana, que o poema sempre apresenta dialogismo, mas pode não apresentar explicitamente marcas dialógicas. Sobretudo, pelo fato de o poeta apresentar uma linguagem única, de forma monológica. Nas palavras de Bakhtin (1998, p. 94),

Na obra poética a linguagem realiza-se como algo indubitável, indiscutível, englobante. Tudo o que se 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.

Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (1926), Bakhtin e Voloshinov preconizam que o todo social, intrinsecamente, tem a capacidade de determinar os julgamentos de valor e a forma artística dos enunciados poéticos:

[...] Neste sentido, a consciência, desde que não percamos de vista seu conteúdo, não é apenas um fenômeno psicológico, mas também, e sobretudo, um fenômeno ideológico, um produto do intercâmbio social. Este constante co-participante de todos nossos atos conscientes determina não apenas o conteúdo da consciência, mas também - e eis aqui o ponto principal para nós - a própria seleção do conteúdo, a seleção daquilo de que nós precisamente nos tornamos conscientes, e assim determina também aquelas avaliações que permeiam a consciência e às quais usualmente a psicologia denomina de “tom emocional” da consciência. É precisamente deste participante constante de todos nossos atos conscientes que o ouvinte que determina a forma artística é engendrado (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926, p. 18).

Dessa forma, o poeta apresenta um estilo individual, literário, mas não deixa de ser determinado por aspectos sociais:

O estilo do poeta é engendrado do estilo de sua fala interior, a qual não se submete a controle, e sua fala interior é ela mesma o produto de sua vida social inteira. “O estilo é o homem”, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926, p. 18).

Por fim, conforme Bakhtin, a linguagem do poema é a própria linguagem do poeta, que, com sua autoridade poética, faz escolhas, em sua forma composicional, servindo somente à sua visão, sem estratificação linguística, embora essas escolhas sejam determinadas por uma forma arquitetônica, com valores morais e físicos. Portanto, essa linguagem é perpassada pelo dialogismo.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO GÊNERO HAICAI: DO JAPÃO AO BRASIL

Nesta seção, fazemos uma síntese da trajetória do *haiku*¹¹ no Japão, para, em seguida, retratar seu percurso no Brasil, a fim de auxiliar na configuração do gênero discursivo haikai brasileiro.

¹¹ Conforme já antecipado, nesta tese, a versão mais recente do gênero, no Japão, será denominada de *haiku*, conforme Masaoka Shiki, ou haikai japonês. O termo haikai será utilizado apenas quando relacionado ao período de origem do gênero. Para nos referirmos ao gênero brasileiro, utilizamos o termo haikai.

O surgimento do haikai japonês está ligado à história do país, sobretudo à popularização da escrita, sob a forma do gênero *renga*, um diálogo de versos, em que uma pessoa escreve o *hokku* – terceto de 5, 7 e 5 sílabas – e outra pessoa escreve o *wakiku* – dístico de 7 e 7 sílabas. Esse gênero era praticado nos salões da aristocracia, entre os cidadãos comuns e entre os samurais, mas, devido à sua popularidade, proliferaram regras rígidas demais, que limitaram sua criatividade. O *haikai* nasce do *hokku*, portanto, como uma forma de contrapor-se à limitação do *renga*.

No Japão, são amplamente conhecidos quatro grandes mestres do haikai: Matsuo Bashô (1644-1694), Yosa Buson (1716-1783), Kobayashi Issa (1763-1827) e Masaoka Shiki (1867-1902). Conforme Svanascini (1974), Bashô viveu boa parte de sua vida como um itinerante, foi adepto da doutrina do zenismo e o mestre que deu força à importância e à prática do haikai no país. Logo, é o nome mais conhecido na história do haikai, e, como samurai, aprendeu muitas artes *zen*, que são caminhos para uma atitude de vida.

Além das artes marciais, os samurais do Japão antigo aprendiam *ikebana*, ou *ka dô*, a arte do arranjo floral, o *cha-dô*, a cerimônia do chá, e outras mais, como o *haikai dô*, ou caminho do *haikai*. Bashô escolheu ensinar haikai, e chegou a ter 3.000 discípulos, mas como ele é feito sobre a natureza, decidiu sair de sua cidade e viajar para ver as outras paisagens de seu país (RUIZ, 2008). De acordo com Svanascini (1974, p. 28),

Ao escolher a forma poética, destinada então ao gênero humorístico ou irônico, Bashô começa a variar o estilo, elevando sensivelmente sua qualidade até chegar a transformá-la em uma criação que agrupava os conceitos de sobriedade (*sabi*), humanidade e fama, e o “estilo novo” usou o princípio emocional produzido por “simples descrição”, à maneira de uma leitura visual, e o conhecido como “o princípio de comparação interna”.

Ainda segundo o autor, “Buson resulta mais inteligente e menos minucioso no que concerne ao problema de estilo. Foi considerado, a miúdo, igualmente brilhante e lúcido” (SVANASCINI, 1974, p. 41), porém com destaque para a forma, fazendo escola na busca pela perfeição do verso, sempre atento à forma e ao ritmo, com técnica refinada. Além disso, propunha um estilo de observação direta da própria natureza e procurava descrever a essência das coisas, e não sua superfície.

Kobayashi Issa, por ter uma vida marcada por desavenças e desgostos, apresenta um estilo sentimental e subjetivo. Do ponto de vista de alguns autores, é um dos poucos poetas japoneses a igualar-se a Bashô, em sensibilidade e técnica, apresentando temas ligados à vida e ao comportamento de animais e insetos. Issa privilegiou a simplicidade e “[...] preocupou-se mais com o conteúdo do que com a forma. Seus poemas expressam um sentimento religioso de gratidão pela vida e de respeito à natureza” (BALDO, 2006, p. 46).

Masaoka Shiki, ainda na escola primária, começou a escrever e compôs mais de vinte mil haicais em sua vida. Defendeu um estilo poético realista e descritivo, por ele considerado como o espírito original do verso japonês. Explorou o uso de novos assuntos e vocabulário em formas tradicionais de haikai e introduziu o conceito de *shasei* (“delimitação da natureza” ou “esboço”) e o termo *haiku*.

No *haiku*, há sempre o *kigo*, a palavra remetendo à estação do ano: primavera (*haru*), verão (*natsu*), outono (*aki*) e inverno (*fuyu*), que desperta emoções. Para Campos (1975), o *haiku* relaciona dois elementos básicos, a partir de Bashô: o de permanência – determinado, por exemplo, pelo *kigo*; e o de transformação ou percepção momentânea.

Consoante Lunardelli (2012), a partir do século XX (1912), o Japão abre-se ao Ocidente, e o *haiku* encontra autores e estudiosos estrangeiros que o levarão, sobretudo, à Europa e aos Estados Unidos. Nos Estados Unidos, Ernest Fenollosa (1853-1908), Ezra Pound (1885-1972) e Donald Keene (1922-) impulsionaram o interesse pelas literaturas chinesa e japonesa. Em Portugal, o mesmo foi feito por Camilo Pessanha (1867-1926), Wenceslau de Moraes (1854-1929) e pelos contemporâneos David Mourão-Ferreira, Jorge de Sena, Francisco Moreira das Neves, Couto Viana e António Ramos Rosa. O inglês Reginald Horace Blyth (1898-1969) e os franceses Julien Vocance (1878-1954) e Paul-Louis Couchoud (1879-1959) também se dedicaram a esse gênero. Destaca-se ainda, na Bélgica, Serge Tomé; na França, Patrick Blanche, também pesquisador sobre a história do haikai francês; e no Canadá, André Duhaime. Na América Latina, os haicais estão espalhados por todos os países. O mexicano Octávio Paz, o chileno Pablo Neruda e o argentino Jorge Luis Borges, além de muitos outros escritores, aderiram ao gênero japonês. Para Lunardelli (2012, p. 149),

Do ponto de vista bakhtiniano, não se trata mais do gênero *haiku*, mas de outro gênero poético inspirado no *haiku*: temos outro tempo-espaço 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 (LUNARDELLI, 2012, p. 149).

No ocidente, o *haiku*, escrito originariamente em uma única linha vertical, arbitrariamente horizontaliza-se e recebe três versos contendo 5-7-5 sílabas em cada verso. Para a autora,

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 haicai japonês recebe, no Ocidente, outra construção composicional: do vertical ao horizontal, das 17 sílabas japonesas às 17 sílabas da métrica poética ocidental (LUNARDELLI, 2012, p. 148).

De acordo com Franchetti (1990), os termos *haiku* e “haicai”, designam, de certo modo, a mesma coisa: o poema japonês de 17 sílabas. No entanto, o autor reserva o nome *haiku* para designar os poemas escritos em japonês, de acordo com as regras tradicionais, tanto no Brasil como no Japão. Para os outros poemas, emprega o termo “haicai”. Segundo Lunardelli (2012, p. 135),

Nós, brasileiros, elegemos a palavra haicai 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 *haïkaï* e *haïku*. No Ocidente e no Japão, trata-se do *haiku*. Quanto à grafia, temos *haikai*, com “k”, e haicai, 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”.

A forma original, isto é, o *haiku*, chegou ao país com os primeiros imigrantes em 1908, e o primeiro mestre japonês de haicai a desembarcar no Brasil foi Kenjiro Sato (1898-1979), conhecido como Nenpuku Sato, cuja missão era difundir o haicai entre os imigrantes japoneses. Sato tornou-se professor reverenciado e fundador da

revista *Kokage*, especializada na crítica e na divulgação do haicai, e publicada durante quase trinta anos (1948-1979). Uma das grandes contribuições desse mestre para o haicai brasileiro foi a aclimação do *kigo* (BALDO, 2006). Ainda de acordo com essa autora,

Para tanto, ele passou muitos anos viajando pelo interior de São Paulo e pelo norte do Paraná, anotando paisagens e impressões. Dessa forma, incorporou diferentes referências à experiência japonesa. O levantamento dos perfumes, animais, cores, luas e chuvas da nova terra, possibilitou-lhe criar um haicai “renovado”, que fala explícita ou implicitamente do Brasil, de sua natureza e de sua gente (BALDO, 2006, p. 51).

Entretanto, conforme Goga (1988), os livros *Trovas Populares Brasileiras* (1919), de Afrânio Peixoto, e *Relance da Alma Japonesa* (1926), de Wenceslau de Moraes, são considerados os marcos de sua difusão no Brasil, e o livro *Hai-kais* (1933), de Waldomiro Siqueira Júnior, é o primeiro exclusivamente de haicais. Ainda segundo o autor, o *haiku* introduzido por Afrânio Peixoto chamou a atenção de poetas brasileiros e evoluiu para a composição de haicai em português. Todavia, o *haiku* apresentado por Afrânio não constituía a introdução direta do *haiku* do Japão, mas uma retradução da versão feita para a língua francesa (GOGA, 1988). Haicaístas posteriores adquiriram, em grande parte, seus conhecimentos sobre o *haiku* em fontes de língua francesa e inglesa (composições de ingleses, americanos e japoneses) ou espanhola.

Hidekazu Masuda, cujo nome haicaístico é Goga, considerado um dos mais conhecidos mestres do *haiku* no país, emigrou com a família em 1929, vindo da província de Kagawa, Japão. Segundo ele, os homens que migravam na condição de trabalhadores contratados não tinham tempo para pensar em *haiku*. Posteriormente, quando a vida do imigrante começa a apresentar uma mudança, Goga ingressa no núcleo colonial Aliança, no Estado de São Paulo, juntamente com Kan-ichiro Kimura, cujo nome haicaístico era Keiseki (1867-1938), e, no ano seguinte, Kenjiro Sato, de nome haicaístico Nenpuku (1898-1979), que lideraram o movimento de cultivo e de difusão do *haiku* tradicional.

Goga (1988) afirma que, na década de 1920, começou o esforço de abrasileiramento do *haiku*, isto é, as tentativas de exprimir em português as qualidades de concisão e mistério (*sabor de haiku*) dessa modalidade poética

japonesa. Na década de 1930, tem início o intercâmbio entre os discípulos dos mestres citados e os haicaístas brasileiros. Acrescenta-se, assim, outra rota de ingresso do *haiku* no Brasil, por meio dos imigrantes nipônicos, paralelamente ao caminho euroamericano, pelo qual parte dos haicaístas recebia informações acerca do gênero.

O primeiro poeta a popularizar o haicai no Brasil foi Guilherme de Almeida, no início dos anos 30, do século XX, e é bastante conhecido seu ensaio “Os meus haicais”, publicado originalmente no jornal *O Estado de São Paulo*, em 28 de fevereiro de 1937 (FELICÍSSIMO, 2008). De acordo com o autor, há registros de que o primeiro brasileiro a publicar seus haicais, no livro *Poema Giratório*, foi Luiz Aranha, segundo relata Mário de Andrade, em *Aspectos da Literatura Brasileira* (1943).

Felicíssimo (2008) registra que Guilherme de Almeida, no início do período de desenvolvimento do haicai no Brasil, dotou-o de uma estrutura formal rígida, com versos de 5-7-5 sílabas, como no Japão, entretanto propôs rimas e título. No esquema proposto por ele, o primeiro verso rima com o terceiro e ambos possuem cinco sílabas métricas. No segundo verso, que possui sete sílabas, há uma rima interna que acontece entre a segunda e a sétima sílaba, como no poema *Velhice*, que faz parte de “Poesia Vária”, de 1947:

Velhice

Uma folha morta.
Um galho no céu grisalho.
Fecho a minha porta.

A forma, ao longo do tempo, sofreu várias interferências e foi utilizada segundo o estilo de cada autor, mas a proposta por Guilherme ainda possui praticantes no Brasil (FELICÍSSIMO, 2008). Segundo o autor, antes de Guilherme de Almeida se interessar pelo haicai, o poeta Waldomiro Siqueira Júnior, em 1933, já havia publicado o seu livro *Hai Kais*, com poemas sem rimas e com títulos, como por exemplo:

Misantropo

Solidão profunda
 Pena não poder livrar-me
 Até de mim mesmo.

Conforme levantamento de Felicíssimo (2008), em 1932, contemporâneos de Waldomiro Siqueira Júnior, como os poetas baianos Oldegar Vieira e Gil Nunesmaia, já publicavam seus haicais no jornal *A Tarde*. Em maio de 1933, alguns poemas foram reeditados na Revista da Academia Brasileira de Letras, entre eles, um de Oldegar Vieira, intitulado “Sonho” (FELICÍSSIMO, 2008):

Sonho

Para colher perfumes
 plantei uma roseira...
 Mas só nasceram espinhos.

Segundo Posselt (2007), com base em pesquisas realizadas por Marins (2004), no Paraná, os primeiros trabalhos aparecem no final da década de 1930, do contato entre Fanny Luíza Dupré e Helena Kolody, ligada ao grupo dos iniciadores de haikai no Brasil, especialmente a Jorge Fonseca Júnior, que transmitiu informações e esclarecimentos à amiga paranaense sobre o poema japonês, para que ela logo começasse a compor seus próprios haicais. Com o lançamento de seu primeiro livro *Paisagem Interior*, em 1941, com três haicais, Kolody passa a ser a pioneira do haikai no Paraná, assim como a primeira mulher a publicá-los em livro, no Brasil, fato que só aconteceu com Fanny Dupré, em 1949, consoante Posselt (2007).

Em 1940, Oldegar traz a público o seu livro *Folhas de Chá*, que teve uma segunda edição em 1976 (FELICÍSSIMO, 2008). Gil Nunesmaia, apesar de ter publicado muitos haicais em suplementos e revistas de cultura, e de ter participado de várias antologias, somente em 1978, publicou o *Intervalo*, obra dividida em duas partes: “Hai-Kais” e “Poemas”, esta última formada apenas por versos livres. Felicíssimo (2008) considera que Gil Nunesmaia e Oldegar Vieira foram os primeiros poetas a publicar haicais no Brasil, e que a poesia de ambos pouco variou quanto à forma, já que preferiram manterem-se fiéis ao cânone quanto à métrica, embora Gil Nunesmaia abolisse o emprego das rimas, como em “Quadro Desfeito”

(FELICÍSSIMO, 2008):

Quadro desfeito

Os marrecos maus
vieram desmanchar a lua
do fundo do lago.

Outro poeta importante, segundo Felicíssimo (2008), para o desenvolvimento do haikai no Brasil é Abel Pereira, que deixou quatro livros publicados: *Colheita* (1957), *Poesia até Ontem* (1977), *Mármore Partido* (1989) e *Haikais Vagaluminosos* (1989). De acordo com o autor, antes de Abel Pereira, há registros de que pelo menos seis outros poetas haviam publicado livros desse gênero no Brasil. Waldomiro Siqueira Júnior, em 1933, publicou o livro *Hai Kais*; Jorge Fonseca Júnior, em 1939, publicou *Roteiro Lírico*; Oldegar Vieira foi o terceiro, com *Folhas de Chá*, em 1940; Osório Dutra, com *Emoção*, em 1945; e Guilherme de Almeida, com *Poesia Vária*, em 1947. O livro *Pétalas ao Vento* (1949), de Fanny Dupré, talvez tenha sido o sexto livro publicado exclusivamente com haicais no Brasil e, segundo Jorge Fonseca Júnior, que o prefaciou, o primeiro escrito por uma mulher. Abel Pereira seria o sétimo, com *Colheita*, em 1957.

No ano de 1955, ocorre o início do movimento concretista e, com ele, a idealização do método ideogramático (ou justapositivo) de composição, princípio que rege a formulação do haikai oriental. O que ocorreu, no caso da poesia concreta, foi uma tentativa de elaborar uma linguagem atenta ao aspecto físico do signo e à sua ampla possibilidade combinatória, cuja utilização gerava um discurso sucinto, porém denso de percepções e sentidos (FERREIRA, 2006). Também destaca-se a importância de poetas concretistas como Haroldo e Augusto de Campos e Décio Pignatari, que, a partir da segunda metade do século XX, buscaram traduzir ou transcrever o haikai japonês para o idioma português (FELICÍSSIMO, 2008).

Surgem, a partir de 1956, os haicais de Millôr Fernandes, configurados basicamente como epigramas, de caráter cômico, burlesco, espirituoso ou lírico, revelando humor, ironia, com presença de rimas (LUNARDELLI, 2012). Millôr Fernandes difundiu o haikai a partir das suas tiradas humorísticas na revista *Veja* e lhe deu um ar descontraído, aproximando-o do poema-piada. Eliminou a métrica, o título e as referências às estações do ano, contribuindo para o aparecimento de

jovens poetas (FELICÍSSIMO, 2008).

Nos anos 1970, a poesia haicaísta de Paulo Leminski reflete o movimento de contracultura. O poeta popularizou o haicai e uniu a técnica da poesia concreta a um *orientalismo zen-budista*. Leminski era desconfiado da formalidade acadêmica e da lógica aristotélica da linguagem, mas, contraditoriamente, sua dicção era marcada pela agudeza intelectual, pelo lúdico (FERREIRA, 2006). Seus poemas-relâmpago tentavam captar, experimentar sensorialmente a realidade cotidiana, a vivacidade da natureza, como em um *flash* fotográfico. Mesmo dotados de um rigor composicional, o que predomina nos haicais de Leminski é a percepção do mundo circundante (FERREIRA, 2006). Como Millôr, o poeta de Curitiba também produziu uma obra livre de amarras (FELICÍSSIMO, 2008):

passa e volta
a cada gole
uma revolta

Em 1995, o poeta e compositor José Carlos Capinan publicou *Balança mas hai-kai*, fugindo sistematicamente das formas tradicionais, como a maioria dos haicaístas influenciados por Millôr e Leminski. O próprio Capinan, na apresentação do livro, denomina seus 41 poemas com versos livres de “hai-quases”, em uma clara alusão a essa fuga da métrica (FELICÍSSIMO, 2008):

Tempos kamikases
As bombas de Oklahoma
São karmas de Nagasaky

Nas décadas seguintes (1980-1990), o haicai ainda motiva os estilos de alguns poetas, como Carlito Azevedo, Olga Savary, Lelia Coelho Frota, entre outros (FERREIRA, 2006). De acordo com Lunardelli (2012, p. 164), na década de 1990, ganha projeção a haicaísta Alice Ruiz, com sua obra *Desorientais* (1996), “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* [...]”. Enfim, o contexto histórico do surgimento do haicai no Brasil conduz à configuração do gênero discursivo haicai brasileiro.

3.3 GÊNERO DISCURSIVO HAICAI BRASILEIRO

No grupo de estudos sobre o gênero haikai, vinculado ao projeto de pesquisa “Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica”, nossas discussões caminharam no sentido de considerarmos que, no Brasil, o haikai configura-se em um novo gênero, segundo a perspectiva bakhtiniana. Em decorrência, Lunardelli (2012) apresenta a tese da presença de um gênero discursivo haikai brasileiro, e o configura em suas três dimensões: i) os conteúdos temáticos; ii) a estrutura composicional; e iii) as marcas linguístico-enunciativas ou estilo do gênero:

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 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, sempre inacabado, sempre dialógico (LUNARDELLI, 2012, p. 166-167).

Pela perspectiva bakhtiniana, consoante Lunardelli (2012), o haikai brasileiro, pertencente à esfera artístico-literária, apresenta uma forma arquitetônica lírica, na qual pode ser observada uma ideologia que perpassa a postura do haicaísta diante da realidade e das aspirações humanas, nem sempre presente na forma composicional. Ao produzir um haikai, o poeta adapta-se ao gênero haikai brasileiro, com sua singularidade, sua expressividade e sua atitude valorativa, concebe sentidos que definem o tema, podendo inovar a forma composicional, atualizá-la, recriá-la quanto à métrica, sendo sua individualidade marcada pela mobilização dos recursos linguístico-enunciativos.

Como todo gênero, o haikai brasileiro é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Como marcas próprias desse gênero, conforme configurado por Lunardelli (2012), identificamos três diferentes correntes, tendências e vertentes, com relativa estabilidade, umas com destaque para a construção composicional, outras para os conteúdos temáticos, outras, ainda, para as marcas linguístico-enunciativas.

O estilo de haikai de **vertente clássica ou tradicional** comporta a “primeira tendência – os seguidores de Sato”, para Lunardelli (2012). Masuda Goga,

juntamente com um grupo de haicaístas, do Grêmio Haicai Ipê, são os principais divulgadores desse estilo, que tem forte ligação com o haicai original japonês e caracteriza-se principalmente por ter

[...] 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 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 (LUNARDELLI, 2012, p. 179).

O conteúdo temático relaciona-se com a transitoriedade da vida, exprimindo um momento presente, como a fotografia, cuja objetividade deixa pouco espaço para o “eu”, renunciando ao ego, de acordo com a contemplação *zen*-budista. O haicai firma-se em três versos de 5-7-5 sílabas, sem necessidade de rima ou título, sendo possível aceitar um número aproximado a 17 sílabas. O *kigo* é essencial, por retratar a mutação que ocorre nas estações, e representa a própria imagem da transitoriedade. Contudo, no haicai brasileiro, os *kigos* foram adequados: primavera – ipê amarelo, abelha, gorjeios, calor ameno, perfume de flores; verão – vagalume, cigarra, suor, ar sufocante, trovão, sorvete, água de coco, praia; outono – luar, estrela cadente, grilo, orvalho, aroma da goiaba, pinhão; inverno – campo seco, ipê roxo, músicas juninas, frio, vento cortante, quentão.

semente de ipê
amadurecem nas vagens
só o vento as leva

José Marins (Curitiba)

Inúmeras flores
nos túmulos de *Finados* –
Na alma só saudade.

Masuda Goga

Segundo Ferreira (2006, p. 14), de modo geral, o haikai possui uma sintaxe simples, baseada no procedimento de montagem, que fornece apenas o essencial para o leitor. É uma poesia muito sugestiva, que pede uma atitude poética de seu leitor, incitando-o a participar na formação do discurso poético:

Na curta sintaxe do haikai não há conceituações, porque o *verbo ser* é ausente nas línguas chinesa e japonesa. Desprovida de uma forma delimitadora de sentidos, a expressão poética do haikai valoriza o momento, o instante, captando o presente como algo fugidio e instável. Em se tratando da temática, a percepção da natureza, de sua transitoriedade, de sua simplicidade é, juntamente com o *kigo*, motivo fundamental no haikai (FERREIRA, 2006, p. 14).

No estilo de haikai de **vertente guilhermina**, os poetas não evitam o raciocínio, e os conteúdos temáticos estão relacionados à brevidade, ao instante. Os haicais podem ter a natureza como tema, mas não há a presença do *kigo* e a busca da integração homem-natureza. Há uma preocupação com a métrica exata, envolvendo quatro rimas elaboradas nos três versos (5, 7, 5 sílabas), de modo que o primeiro verso rima com o terceiro, e o segundo verso (heptassílabo) com uma rima interna (2ª e 7ª sílabas). Há a presença de título e figuras de linguagem (personificação, metáfora).

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 (LUNARDELLI, 2012, p. 180).

Pertencem à corrente guilhermina: Delores Pires, Eduardo Martins, Eno Wanke, Osório Dutra, Paulo Lopes da Silva, Roque da Silva Ferreira, entre outros.

Fraternidade

Chuva de verão.
Na luz, a jovem conduz
o avô pela mão.

Shyrlei Queiroz (Curitiba)

Maresia

O dia fugindo
No ar um cheiro de mar.
A noite vem vindo.

Delores Pires (Curitiba)

Paulo Leminski é o principal representante do estilo de haikai de **vertente livre**, que, apesar de ter grande admiração pela cultura e literatura japonesas, prefere um estilo livre, com o *haimi* (sabor do haikai). Os haicais brasileiros, inseridos nessa tendência, caracterizam-se pela variedade de temas e pela liberdade composicional: mantêm-se os três versos, mas são opcionais o título e as 17 sílabas divididas em 5-7-5. Há a presença do “eu”, que pode revelar comicidade, humor, crítica, sensualidade ou erotismo. Além da liberdade de tema e forma, as marcas linguístico-enunciativas variam, e não há o estabelecimento de regras. Assim, é permitido o uso do presente do indicativo, de metáforas, de sinais de pontuação, de ilustrações e epigramas.

lua na água
alguma lua
lua alguma

Paulo Leminski (Curitiba)

amigo grilo
sua vida foi curta
minha noite vai ser longa

Alice Ruiz (Curitiba)

tempo de jaboticaba
nem bem começa
já acaba

Domingos Pelegrini (Londrina)

Corroboramos, portanto, a posição de Lunadelli (2012), a favor da existência do gênero discursivo haicai brasileiro, embasando-nos na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, configurado nas suas três grandes tendências, por haver outro espaço-tempo – outro cronotopo – e especificidades que levam a conteúdos temáticos, formas composicionais e marcas linguístico-enunciativas e estilo variados.

3.4 O ESTILO DE ALICE RUIZ

Nesta seção, apresentamos o contexto da produção de Alice Ruiz e delineamos seu estilo, na perspectiva de autores e críticos, até chegarmos ao seu estilo de fazer haicais, de vertente livre, caracterizado pela perspectiva bakhtiniana. Para as informações pessoais, adotamos como fonte o livro *Alice Ruiz* (RUIZ, 1988), no qual a poeta relata sua trajetória como escritora.

Alice Ruiz nasceu em 1946, em Curitiba, de pai alemão, barbeiro por profissão e músico por paixão, e mãe espanhola, com bisavó paterna bucovina, parente distante do conde Drácula, avô materno andaluz e bisavó cigana (RUIZ, 1988). Começou a escrever contos com nove 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. Encantou-se com a forma poética japonesa, passando então a estudar com profundidade o haicai e seus poetas, dedicando-se, nos anos de 1980, à tradução de quatro livros de autores e autoras japonesas. Atualmente, conta com 22 livros publicados, entre poesia, haicai e uma história infantil, além de traduções e letras de músicas, gravadas por parceiros e intérpretes.

A escritora considera que pratica três tipos de poesia: as letras de música, a poesia ocidental e o haicai. Há 40 anos, a escritora faz do haicai uma prática *zen* e ensina a poesia japonesa. Segundo Ruiz (1988, p. 34), “a poesia é uma necessidade interna em mim [nela]. Basicamente o poeta escreve para o poeta. Ele atinge outras pessoas porque a sensibilidade poética é uma necessidade humana. A poesia é uma coisa que todo mundo procura em algum lugar”.

O primeiro poema que ela escreveu, aos nove anos, era um haicai, antes mesmo de conhecê-lo, mas não acreditou e o descartou. Nessa época, também escreveu o primeiro conto. Na sua família, não se lia e escrevia, e o único livro que

ela viu foi a Bíblia. Começou a ler romances ao frequentar bibliotecas, ainda estudante. Os primeiros poetas de importância para ela foram Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa e Augusto dos Anjos.

A poeta sempre teve uma personalidade contemplativa, e a natureza era sua mestra desde menina. Por isso, seus primeiros esboços de poesia já apresentavam algumas das características do poema japonês, principalmente por serem curtos. A primeira noção de beleza que chamou a atenção de Alice Ruiz, ainda menina, foi uma mancha de óleo em uma poça d'água, em um posto de gasolina, pois enxergou ali um arco-íris. Conta a escritora que essa imagem permaneceu na sua memória como sendo o momento da escolha pela arte e pelas belas palavras que marcam sua vida (MURGEL, 2006). De acordo com Ruiz (1988, p. 8),

Você faz poema, esse poema comove as pessoas, ou informa, ou mexe com a cabeça delas... O que importa no artista é o processo dele. É como ele chega lá. O grau de intensidade, de prioridade que a arte tem na vida dele. Até que ponto ele dá de si para isso. [...] Para ser engenheiro você precisa estudar livros específicos, fazer uma faculdade. Para ser poeta você também precisa estudar. Você tem que se transformar num bom instrumento de poesia.

Ainda na escola, começou a estudar teatro, para se aperfeiçoar, pois queria escrever. De acordo com Ruiz (1988), nessa época, conheceu Paulo Leminski, com quem viveu por muitos anos, tendo-o como seu interlocutor, responsável por apresentar a ela o haikai e o *zen*, a grata aceitação à vida, a não verbalização, o humor, a ausência de solidão, um distanciamento de si mesmo, a não intelectualização. Parou com o teatro quando engravidou e dedicou-se a estudar poesia.

Houve um período da vida em que a escritora queria fazer de tudo um pouco: história em quadrinhos, roteiro de mitologia grega, ensaios sobre a mulher, edição de revista de astrologia, contos eróticos, letras de música e história infantil (RUIZ, 1988). Porém, chegou um momento em que ela passou a dar prioridade ao seu lado poeta e começou a traduzir haicais para se “depurar”. Segundo a haicaísta, ela adquiriu uma consciência melhor do haikai, do *zen*, da síntese, ao procurar dominar o gênero (qual a finalidade?, quem sou eu?, quem é o outro?, o que dizer? e como dizer ou como interpretar?), visto que, quando se retoma o estilo que baliza a sua produção, insere-se nele. Segundo ela,

O pensamento oriental nos ensina muito a ser um instrumento de poesia, quer dizer, não ficar só no intelecto, porque, na verdade, o intelecto é um empecilho para que se viva intensamente as coisas [...]. Então esse trabalho de retirar o eu das coisas, de procurar ver as coisas como elas são, independentes do nosso olhar, isto é, não ficar se colocando, porque o se colocar é antipoético. [...]. Quando você consegue esse equilíbrio dentro de você, de captar a realidade com todos os seus planos de percepção e não só com o intelecto, você consegue se ausentar, consegue tirar o seu eu do que rola. Essa ausência é um estado de busca constante pra mim. Ao mesmo tempo, conseguidas essas coisas, você vira um instrumento de poesia, passa a ser permeável. Ao mesmo tempo, qualquer instrumento tem que estar afinado para se conseguir tocar bem, então, essa afinação é o estudo, a leitura, a prática da linguagem, que é o instrumento do instrumento. Tudo isso tem que ser suficientemente burilado, de tal forma que você se sinta preparado para esses momentos, para que as coisas se encaixem bem em você, como se você fosse um elemento permeável. Que você esteja pronto para a poesia passar por você e que ela já saia dentro de uma linguagem mais elaborada, mas não a elaboração artificial, mas sim a de um domínio que foi totalmente assimilado por você, como um instrumento afinado.¹²

Para a haicaísta, com o ato de traduzir em si não se aprende a fazer haicai, mas é possível que a pessoa tenha uma consciência maior da lógica de sua produção, permitindo que ela mesma se transforme (RUIZ, 1988, p. 8). Nesse sentido, as primeiras traduções feitas por ela foram 20 poemas de monjas *zen* japonesas (*10 Hai Kais e Céu de Outro Lugar*), uma atividade paralela que levou muitos anos para concluir. Após isso, passou para os haicais de Issa, com outra atitude religiosa, que considera parecida com a dela. Segundo Ruiz (1988, p. 10), “a religiosidade do *zen* é ativa, a dele é passiva, é de respeito e gratidão à natureza”. Para isso, dedicou-se com mais intensidade a um total de 150 poemas.

Embora não tenha feito poesia concreta, a poeta reconhece que ela foi uma de suas fontes, pois lhe proporcionou a conscientização da materialidade da linguagem, que é a palavra, o instrumento de trabalho. A poesia simbolista também lhe exerceu fascínio, com o tema da magia, da bruxaria, do oculto, do mistério, sobretudo em um dos momentos em que o Paraná e Curitiba marcaram presença na

¹² RUIZ, Alice. “A lira com cordas de hai-kai” - Entrevista a Marcelo Sandmann e Luci Collin. Revista Medusa, Curitiba, n. 8, dez./jan., 1999/2000. In: MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. A poeta Alice e a Penélope de Ulisses. **Revista ArtCultura**, v. 7, n. 10, jan./jun., 2005. Disponível em: http://www.caromurgel.mpbnnet.com.br/artigos/MURGEL_Ana_Carolina-A_poeta_Alice-ArtCultura.pdf. Acesso em: 15 abr. 2012.

literatura nacional. Dessa forma, a poesia oriental, a poesia concreta e o simbolismo foram base para compor seu estilo.

Em relação ao haicai, Ruiz (1988, p. 9) caracteriza-o como atual:

[...] há mais de 200 anos ela já era o que se espera da poesia hoje, rápida, de saque, dinâmica, trabalhada na linguagem, uma poesia densa. O Hai Kai se combina perfeitamente com a linguagem do vídeo-texto, por exemplo. E o Hai Kai não é só uma forma estética, artística. Ele tem um caráter religioso, no sentido de um caminho em direção ao satori, a um estado mais *zen* de ser.

A autora revela que, no início, não sabia se tinha vontade de publicar seus poemas, até que sentiu vontade de mostrá-los para pessoas consideradas de sensibilidade respeitável. De repente, eles passaram a ser publicados, circulando em São Paulo e no Rio de Janeiro. A vontade de publicá-los então cresceu, e as propostas de edição surgiram. No entanto, durante muito tempo, ela os escrevia, guardava e, de vez em quando, jogava-os fora; depois, escrevia-os de novo, devido à dúvida e à timidez.

Segundo a poeta, na época, a mulher não se expunha ao olhar do outro e, por isso, não desenvolvia um rigor. Ninguém a impedia, mas ela não se mostrava, pois vinha de um modelo pré-determinado de como era a mulher, fruto de uma época em que se devia tomar cuidado com o que se falava. Para Ruiz, a escrita, no princípio, era uma revolta, irritação, ansiedade, mas depois se configurou claramente como um problema que não era individual, mas de todas as mulheres. Por conseguinte, escreveu durante anos sobre a mulher, sem teoria a respeito. Ela apenas questionava:

EU GOSTARIA DE NUNCA TER PENSADO ESSAS COISAS

que todas as pessoas que não pensaram se dão muito melhor que eu se bem que para mim elas se dão muito mal no seu dia a dia não notam e nem desconfiam que seus problemas pertencem ao gênero e não a elas enquanto indivíduos (RUIZ, 1988, p. 16).

De 1970 a 1980, Ruiz escreveu textos feministas para revistas e jornais, pois, segundo ela, tudo isso estava ligado à sua geração – que quebrou tabus, com o amor livre e os divórcios, e rendeu frutos para as gerações futuras. O livro *Navalhanaliga* (1980) é dessa época e preocupa-se com a questão da mulher.

Escrito em um período de guerra consigo mesma e com o mundo, não traz o amor como tema, pressupondo ser esse tradicionalmente o tema da mulher.

O título do livro foi inspirado no universo feminino, nas prostitutas que vendem o corpo e carregam a navalha na liga, representando a mulher que não precisa ser protegida, mas se protege. Esse livro foi um marco em sua vida, visto que, além de render o prêmio de melhor obra publicada no Paraná, proporcionou a parceria com o compositor Itamar Assumpção, para musicar alguns poemas, como a canção “Navalha na liga”. O poema “O que é a que é” é seu manifesto feminista, pois considerava que escrever sobre o assunto era fundamental:

Usada e abusada.
 Palpável mas oca.
 Amainada para mãe.
 Acusada e recusada.
 Calada e mal falada.
 Alienada e esquecida.
 Ordenada e ordenhada.
 Solícita e solicitada.
 Bordadeira e abordada.
 Afastada e sempre à mão.
 Moderada e bem adornada
 Dá a luz e vive escondida.
 Transcende em descendência.
 Mal informada forma pessoas.
 Foi vocada a não ter vocações.
 Sem necessidades, só caprichos.
 Inclinada por instinto só ao lar.
 Criticada e fadada à idade crítica.
 Econômica nada entende de Economia.
 Domingo, dia do Senhor, não descansa.
 O que no homem é estilo nela é relaxo.
 Não dá tom e dança conforme a música
 Chora quando não tem mais nada a dizer.
 Consumidora voraz é vorazmente consumida.
 E o que mais consta e o que menos se nota.
 No dicionário figura como a fêmea do homem.
 Para compreender não tem muito o que aprender.
 A melhor paisagem atrás do buraco da fechadura.
 Produz pouco porque já reproduz e isso lhe basta.
 Não precisa ser atualizada, mas deve andar na moda.
 A força que despende para ser frágil continua oculta.
 As suas tentativas de participação recebem como intromissão.
 Já que não tem responsabilidade não pode ter mau-humor
 Tem que ser uma obra de arte que não fique para a posteridade.
 Perde tanto sangue que fica com o que se chama por aí de “sangue de barata”.
 Dócil, meiga, sutil e submissa, deixa aos homens os defeitos correspondentes.

PRECISA-SE: TORNEIRO MECÂNICO, CONTADOR, ANALISTA DE SISTEMAS, ENGENHEIROS, ETC COM CAPACIDADE COMPROVADA, E DE UMA RECEPCIONISTA COM ÓTIMA APARÊNCIA.

Pode escolher entre o céu e o inferno, mas a terra não, essa é do sexo oposto.

Entrave para a liberdade masculina através das traves da obediência.

Quanto mais espírito melhor, mas o futuro acaba junto com a beleza.

Se for grande é porque está por detrás de um grande homem.

Sempre esperando e levando a fama de se fazer esperar.

Seu entusiasmo é chamado de assanhamento.

Nascida para dentro aí ficará até

que a terra coma o resto que os

filhos e os homens deixam.

Faz par mas embaixo.¹³

Nessa época, Augusto de Campos alertou-a de que ela tinha um compromisso como escritora e não poderia esquecer-se da linguagem. Isso serviu como um recado, uma confirmação do que ela já sentia, pois tinha uma angústia de que, como ser social, não estava fazendo o suficiente. Ficou claro, então, que a linguagem é uma ação, cuja forma era a expressão, a palavra, escrevendo bem.

A poeta rejeita a ideia de uma sensibilidade feminina específica em sua escrita, mas reconhece que a inspiração poética sofre influência da vivência pessoal, com diferença entre os gêneros, e defende a androgenia como forma perfeita de criação. A aversão ao assunto da escrita feminina já havia sido exposta por Virginia Woolf, Lya Lufft e Adélia Prado. Nesse contexto, Alice Ruiz se autodenomina “poeta”, e não “poetisa”, assim como Cecília Meirelles (MURGEL, 2006). Conforme Sorrenti (2007, p. 80),

[...] modernamente “poeta” se aplica tanto para homens como para mulheres que se dedicam a fazer versos. O poema “Motivo” deflagrou e inaugurou essa mudança. Todos (ou todas) ouviram a voz de Cecília e seguiram o seu pensamento. Nele, o eu poético afirma não ser alegre nem ser triste: “Sou poeta”.

A princípio, Murgel (2006) defende a tese de que Alice Ruiz prefere o termo “poeta”, provavelmente por sua formação feminista dos anos 1970, que buscava mais a luta pela igualdade entre os sexos do que a valorização das diferenças entre

¹³ No original, há uma arte gráfica desenhada por Reynaldo Jardim, circundada por este texto. A arte sugere um caracol, útero ou a Via Láctea, um círculo com uma espiral interna de onde saem os versos do poema.

eles. Todavia, ao procurar a origem dessa discussão, a pesquisadora descobriu, no dicionário etimológico, que a palavra “poetisa” foi empregada, pela primeira vez, na Língua Portuguesa, em 1813, mas a emergência do feminismo ocorreu em 1830, com o objetivo de igualdade entre os sexos, pela prática revolucionária das mulheres na Revolução Francesa, em 1778. Segundo a autora, “pelos dados, é pouco provável que o termo poetisa tenha sido utilizado pelo feminismo ainda nascente, sendo mais viável ter sido imposto pela linguagem dominante, masculina, como propõem as escritoras que se denominam poetas” (MURGEL, 2006). Ao analisar o fazer poético de Alice Ruiz, Murgel (2006) optou por chamá-la de “poeta”, como ela prefere, opção à qual também aderimos nesta tese.

No livro *Paixão Xama Paixão* (1983), ela já aborda o tema “amor”, em poemas que fazem interlocução com pessoas. Em um momento de paz com a situação feminina, apresenta versos “desavergonhados, eróticos e intensamente apaixonados” (RUIZ, 1988, p. 20). O poema “Topa um pacto de sangue” foi dedicado ao marido Leminski, no Dia dos Pais:

[topa um pacto de sangue

topa um pacto de sangue
com essa cigana do futuro
que lê
o passado na tua boca
o presente no teu corpo
e nos teus olhos
tanto quanto nos astros?

O livro *Pelos Pelos* (1984) é a primeira publicação de circulação nacional. Composto por uma coletânea de poemas curtos, alguns publicados nos livros anteriores, uns inéditos, e outros escritos até 1979, elabora o tema amoroso, iniciado no livro *Paixão Xama Paixão*. A partir desse livro, a poeta encontra seu estilo definitivo, acrescentando o orientalismo *zen* e muita sensibilidade.

A ikebana kamikaze
Pratica harakiri
Para virar hai-kai

Nesse haikai, o tema é a construção, a feitura do haikai. Portanto, é um

metapoema ou um metahaicai. Muitos poetas dedicaram-se a escrever sobre o fazer poético, sobre o modo de conceber o poema, isto é, sobre o sentimento de produzir um texto poético. Nesse caso, a haicaísta veicula elementos da cultura japonesa que remetem à origem do haicai – *ikebana*, *kamikaze*, *harakiri* – para retratar a concisão que o caracteriza. Não há referência à temática da estação do ano ou a algum elemento da natureza. Há quebra do padrão (5-7-5) de sílabas poéticas, como prescinde o estilo dos haicais livres, da terceira tendência, além da sonoridade, com as aliteraões em K, em um jogo de palavras que traz humor ao haicai.

Em 1985, Alice Ruiz publicou o livro *Nuvem Feliz*, uma história infantil com poesia, um projeto que almejava e para o qual já havia empreendido algumas tentativas. Segundo a autora, a dificuldade era fazer um texto com a pureza e liberdade infantis, sem o moralismo de um adulto, apresentando o lado poesia da criança e sem amadorismo (RUIZ, 1988). As tentativas iniciais eram produzir algo para a filha, mas sempre com o cuidado de não apresentar a mulher em papéis tradicionais, em uma posição de fragilidade, de inferioridade.

O livro *Dois em Um* (2008) reúne a poesia publicada por Alice Ruiz durante a década de 1980. Algumas características da poesia dos anos de 1970, como a criatividade, o humor e a inventividade veloz, são articuladas a um maior rigor formal e conceitual aprendido principalmente com a *Poesia Concreta*. Nos poemas mais antigos, como aqueles escritos até 1979, e nos de seu livro de estreia, *Navalhanaliga*, a poeta oscila entre os poemas engajados, repletos de intertextualidade, e poemas com uma organização visual claramente inspirada na *Poesia Concreta*. Nesses textos do início da década, em que o teor feminista estava mais presente, ainda transita entre os dois polos, mas já revela momentos de síntese, como “nada na barriga/navalha na liga/valha”.

O interesse pela canção também surgiu muito cedo. Como sonhava ser cantora, mas não tinha afinação e fôlego, escreveu alguns versos que se transfiguraram em composição de letras, sem que ela percebesse. A primeira canção, *Nóis fumo*, foi escrita aos 26 anos, em parceria com Leminski, mas só foi gravada mais de trinta anos depois. A respeito de suas parcerias musicais, de acordo com Murgel (2006), a escritora usa a intuição para saber para quem foi feita uma letra, sem muito controle sobre o processo e sem definição se é letra ou poesia. São os parceiros que transformam em música seus versos, como fizeram Itamar Assumpção (*Navalha na liga*), Iara Rennó (*Leve*), Alzira Espíndola (*Penso e passo*;

Invisível), Arnaldo Antunes e João Bandeira (Atenção) e José Miguel Wisnik (Sem receita).

A poeta tem a preocupação de fazer livros que sejam objetos estéticos, e não gosta de colocar mais de um poema por página, sem tratamento, e considera o poema um objeto de arte. Ela também não tem pressa de publicá-lo logo, visto que não vê essa atitude como aconselhável para um poeta:

Não é por aí que a poesia cresce. Ela vai crescendo dentro de você. Ela vai crescendo de tal forma que ela vai abrindo o próprio espaço. Se ao invés de fazer bem o teu trabalho, você correr para publicar este trabalho, você não está fazendo este trabalho, está fazendo outra coisa. [...] A poesia a gente tem que vivê-la dia a dia, todos os dias, todos os minutos. Você tem que ser poesia, tem que trabalhar aquilo em você. Você tem que levar uma vida em estado de poesia, mesmo se preocupando em pagar contas como todo mundo. Mas ao mesmo tempo sempre em estado de poesia, nunca deixando pra depois. A poesia não dá para deixar para depois.
[...] Sei que é uma utopia viver só da sua poesia. Isso não existe. Alguns escritores vivem da sua prosa, o poeta não. Sabem que a poesia está vindo com muito mais força. Ela já esteve muito mais marginalizada. Está abrindo, estabilizando o seu espaço. Eu nunca imaginei ganhar dinheiro com poesia. Já ganhei, inclusive, mas nunca imaginei. Gosto até deste aspecto da poesia não ser uma coisa muito vendável. Cada arte tem o seu lado, a poesia é a hippie das artes. Acho que a minha opção existencial e minha opção na arte são a mesma coisa, é não ter muito contato com o mundo do consumo (RUIZ, 1988, p. 25).

Arnaldo Antunes, poeta, cantor e compositor, afirma que Alice Ruiz soube criar uma maneira pessoal de se relacionar com essas formas mínimas, sem perder o gosto pela brincadeira *zen*, no entanto sem vulgarizá-las com exotismo ou fascínio hipertrofiado. Ele define seus haicais como sendo ideogramas recortados na realidade, multiplicadores de sentido, imóveis no tempo/espaço e instantâneos que assustam com serenidade (RUIZ, 1996).

por você
eu esperava
por mim não

até onde a vista alcança
tudo pertinho
a quilômetros de distância

José Miguel Wisnik, professor de literatura, compositor e ensaísta, no prólogo do livro *Desorientais* (1996), ressalta que Ruiz criou uma poesia que une o rigor ao humor, grandezas e pequenezas, ambição e melindre, caprichos e relaxos. E conclui:

O hai-kai aclimatado à tradição coloquial da poesia moderna brasileira tornou-se a pedra de toque desse jeito de ser que exige ao mesmo tempo concentração e descontração. Atenção minimal à intensidade do instante pleno e vazio, e também piscada de olho para outro, e para o nada. Um hai-kai que contracena todo o tempo com pessoas [...] (WISNIK, 1996, p. 10-11).

A escrita feminina, para Wisnik (1996), tem uma tendência de diferenciar-se da escrita masculina. Nesse sentido, considera que essas características perceptíveis nos primeiros livros de Alice Ruiz (*Paixão Xama Paixão* e *Navalhanaliga*) aparecem no livro *Desorientais*, de forma depurada, além de: negaceio amoroso, potencial explosivo dos encontros e desencontros, da espera e da memória, o diálogo com o outro, solidão, referências ao jeito de ser das pessoas, com agudeza de amor, humor e autoironia, mas com um ponto de convergência que é o princípio *zen*¹⁴ da grata aceitação, da solidão e da companhia, da vida curta e da noite longa, do tempo que passa e do tempo que se anuncia (WISNIK, 1996):

árvore da felicidade
folha a mais folha a menos
vai vivendo

dia que termina
nenhuma pressa
ano que começa

flamboyant na saída
metade flor
metade despedida

Nos três haicais, não há um eu que se mostra ou que observa. O primeiro haicai remete à imagem de uma planta que perde folhas e se renova constantemente, em um ciclo. O verso “vai vivendo” retrata o princípio *zen* da grata

¹⁴ Para a autora, o princípio *zen* é a prática de meditação contemplativa, caracterizada pela busca de um estado de iluminação que se contrapõe ao pensamento lógico.

aceitação. O uso da palavra “felicidade” conduz ao tema. Conforme Baldo (2006, p. 98), “a construção diária da felicidade, a aceitação, tanto das pequenas quanto das grandes alegrias, e a gratidão pela vida, mesmo nos períodos em que as dificuldades aparecem”. A autora também esclarece que, nesse haikai,

[...] poder-se-ia pensar, inclusive, nessa experiência como a do próprio fazer poético do haikai, condensado na imagem da árvore da felicidade. [...] Sendo assim, o primeiro verso poderia ser visto como o “espelho” do haikai, enquanto que os dois últimos espelhariam o processo de criação do poema. O interessante é que, mesmo sugerindo um processo de criação artística, o eu do poema se oculta de modo a transmitir a idéia de poema que se faz por si próprio: “folha a mais, folha a menos / vai vivendo”. Confirma-se, assim, a experiência poética do haikai como a do “deixar-se ir”, ou do “não-fazer”, com o que se reafirma, nesse poema, a essência do haikai de Bashô: o ideal de simplicidade e desprendimento do ego (BALDO, 2006, p. 98).

Alonso Alvarez (1997) acompanhou a elaboração do livro *Desorientais* durante os quatro anos que Alice Ruiz levou para terminá-lo e testemunhou alguns momentos da criação da haicaísta. Em um deles, relata que estavam em um táxi, o céu escurecendo, tempestade à vista e, de repente, o estrondo de um trovão. Com um breve silêncio e recolhimento, o haikai surgiu, sem ansiedade, e a poeta abriu um sorriso com o momento que acabara de apreender:

fim de tarde
depois do trovão
o silêncio é maior

A escritora, conforme Alvarez (1997), escreveu boa parte dos haicais desse livro, em sua casa, contemplando, nos fundos do quintal, uma vasta mata onde aparecem todos os elementos inspiradores – árvores, pássaros, borboletas, terra, vagalumes, sapos, flores, cheiro de mato, brejo, noite estrelada, capim, mariposas e mosquitos.

entre uma estrela
e um vagalume
o sol se põe

varal vazio
um só fio
lua ao meio

A varanda da casa estava voltada para essa vista, onde Ruiz pendurou uma rede. No haicai da saudade, em que tematiza esse sentimento decorrente de uma separação, lá estava a rede, pendurada na varanda, solitária. Outro namorado deixou-lhe mais lembranças naquela casa (ALVAREZ, 1997):

rede ao vento
se torce de saudade
sem você dentro

você deixou tudo a tua cara
só pra deixar tudo
com cara de saudade

O primeiro haicai refere-se à lembrança de alguém que se encontrava na rede, sob o olhar do outro. A poeta cria uma imagem visual que o leitor pode perceber perfeitamente. Baldo (2006, p. 59) registra que, no primeiro verso, notam-se imagens de extrema leveza, como a da rede balançando ao vento. Os versos seguintes se contrapõem ao primeiro, pelo peso da saudade, o que, no caso, faz com que o eu poético perceba a falta do outro até no movimento da rede batida pelo vento. O eu lírico, ao voltar-se sobre si mesmo, verificando a própria solidão, “se torce de saudade”.

No segundo haicai, há a presença de um lamento pela ausência de uma pessoa amada. É uma referência à desilusão amorosa, que configura a saudade, mas o “eu” não se faz presente nitidamente. Baldo (2006, p. 84) ressalta que

[...] este poema poderia ser visto como bastante ilustrativo do haicai brasileiro — desoriental na expressão de Alice Ruiz — cujos versos são feitos “para, com e por causa desse outro, onde o eu aparece, impregnado de nós, ao contrário dos orientais”. A esse respeito, destaca-se, especialmente, a alusão à “saudade”, expressão particularmente portuguesa e fortemente ligada à subjetividade. Note-se, ainda, o número estendido de sílabas, o que, como já se disse, é recorrente no haicai brasileiro.

O cenário da casa inspirou ainda outros haicais de Alice Ruiz, como Alvarez

(1997) relata, após uma das suas visitas, em que ela contou-lhe sobre a companhia que passara a ter:

fim do dia
porta aberta
o sapo espia

minha casa
o sapo já sabe
entrar e sair

Esses haicais compõem uma página do livro e apresentam a mesma temática, com imagens da natureza. Como constata Baldo (2006, p. 90), o sapo não é um animal doméstico, mas instala, nos haicais, uma situação de normalidade, a partir de um fato inusitado, sobretudo no segundo. Esse sentido é possível de ser instaurado pelo uso do operador argumentativo “já”, que introduz um conteúdo pressuposto. Essas “imagens que parecem estranhas aos ocidentais são comuns à poesia oriental, especialmente, sapos e rãs”, como lembra Baldo (2006, p. 90). No primeiro texto-enunciado, há o apagamento do eu diretamente, mas existe um eu onipresente que traduz o instante para a linguagem. É o estado da não ação, presente nos princípios *zen*. No segundo haicai, há marca de 1ª pessoa, em “minha”, mas também ausência do eu, pois o fato acontece independentemente de seu olhar. As ações de entrar e sair, ao mesmo tempo em que mostram o princípio de flagrar o que é contraditório, no princípio *zen*, podem remeter à ideia de liberdade. Nos dois haicais, pela simplicidade, podemos dizer que há o princípio *karumi* (não pesar a mão; não deixar aparecer a arte na obra de arte).

Essa mesma casa, por duas vezes, foi arrombada e saqueada por ladrões, e Alice Ruiz registrou o momento em um haicai, inspirada, como sempre foi, por Issa, poeta com quem ela mais se identifica (ALVAREZ, 1997):

roubaram a casa
as moscas ficaram
às moscas

Segundo Ademir Assunção, o mundo pessoal de Alice Ruiz é a fonte de sua poesia, em que vida e arte estão agrupadas. De acordo com ele, “nenhuma

preocupação em indicar caminhos. Apenas toques sutis. Seu trabalho não tem lógica, é pura técnica e alta astral, como ela mesma explica, para dar força e alegria às pessoas” (RUIZ, 1988, p. 36). Às vezes, surgem versos tristes, motivados pela dor da saudade de pessoas que já se foram, mas ela prefere engavetar.

A poeta divide sua publicação em livros de poemas e outros de haicais, e explica:

Haikai é poesia. Isto é, é uma das formas possíveis da poesia. Mas tem características tão próprias que fica difícil para a estética ocidental considerá-lo poema. No entanto, quando um haikai me acontece, me sinto no mais alto estado de poesia. Independente de ser ou não considerado poema aos olhos dos demais.¹⁵

O livro *Conversa de Passarinhos* (2008) traz o diálogo em haicais entre Alice Ruiz e sua “discípula”, Maria Valéria Rezende. A parceria surgiu em João Pessoa, na Paraíba, em uma das oficinas que ministrou, na qual a escritora Maria Valéria Rezende se inscreveu. Como Alice Ruiz informa no prólogo, a busca de todo haikai é pelo *haimi*, sabor de haikai, a significar a “essência” que a milenar “invenção” poética japonesa extrai de tudo e de todas as coisas:

primeira estrela
ainda menor que ela
último passarinho

linhas d'água
linhas das marisqueiras
linhas de pássaros

pensa e pende
pousa e passa
o periquito

No livro *Jardim de Haijin* (2010b), Alice Ruiz apresenta haicais sem o rigor da métrica, muitos nascidos da vivência com os amigos e outros que surgiram em ocasiões diferentes. O livro também revela a preocupação da poeta com o fator estético, apresentando ilustrações em cores para acompanhar os haicais. Como a

¹⁵ Entrevista disponível em: <http://hai-kais.blogspot.com.br/2010/07/panorama-do-haicai-nacional-alice-ruiz.html>. Acesso em: 15 abr. 2012.

haicaísta explica na apresentação do livro,

Haijin é a pessoa que faz haikai. Hai de haikai mais jin de pessoa. Portanto, poeta. Mas um tipo um pouco diferente de poeta. Embora, dentro do haikai, as palavras conversem entre si, isso não acontece necessariamente na última palavra de cada verso, mas lá dentro, como se os sons que ecoam brincassem de esconde-esconde (RUIZ, 2010b, p. 7).

Ao definir o termo *haijin*, ela explica como vê a essência do haikai e seu próprio estilo. Em outras palavras, ela se autodefine:

Haijin não costuma usar palavras complicadas, de significados difíceis ou misteriosos. Daquelas que nos obrigam o tempo todo a consultar o dicionário. O haijin escreve como a gente fala. Como se estivesse conversando conosco. Haijin não escreve sobre seus próprios sentimentos e pensamentos. Escreve sobre as coisas. Simplesmente descreve o que vê. Deixa que as coisas falem por si. E elas falam. Porque o tema, o assunto do haikai, é natureza. E a natureza oferece mais ensinamentos do que muitos mestres e livros juntos. E muito melhor do que muitas teorias superelaboradas (RUIZ, 2010b, p. 7).

Alice Ruiz revela, ao mesmo tempo, sua natureza contemplativa, a grata aceitação da vida, a não verbalização, o distanciamento de si mesma e a não intelectualização:

Haijin é quem esquece de si mesmo ao olhar uma flor, uma estrela, um capim, o movimento das folhas ao vento, ou a gota de orvalho que balança na ponta de um galho. Ou mesmo um dia de chuva, um mosquito, uma árvore seca. Como se ele mesmo fosse cada uma dessas coisas.

O haijin não olha com a mente. Não olha com o coração. Haijin é quem olha com os olhos. Como se nem seu coração, nem sua mente, nem ele mesmo estivesse ali. E ao mesmo tempo ele está totalmente envolvido com cada coisa que ele olha. Como se ele e a coisa olhada fossem um só. Sem sentir. Sem refletir, sem pensar. Sem intenção. Ele apenas registra, como se fosse uma máquina fotográfica. Só que faz isso com as palavras.

Uns diriam que é óbvio. Outros diriam que é difícil. Todos estão certos. Porém, mais certo está o haijin. Porque olha além do óbvio. Além do difícil. Olha para onde tudo, simplesmente, existe (RUIZ, 2010b, p. 7).

Ainda que tenha se dedicado a buscar a ausência do eu no haikai, para a

poeta, essa ausência se refere ao *ego*, pois o poema sempre é marcado pela presença e pelo estilo de quem escreve. Em alguns dos seus haicais, a presença do eu é nítida, “imprimindo-lhes certa subjetividade, o que não implica em perda de qualidade, ao contrário, uma vez que, até mesmo em Bashô, algumas vezes o pessoal torna-se perceptível” (BALDO, 2006, p. 58). Assim, ela escreve os haicais com o humor e a leveza de seus traços:

mosquito morto
sobre poemas
asas e penas

janela que se abre
o gato não sabe
se vai ou voa

passeio no Ibirapuera
uma cerejeira florida
interrompe a conversa

vento no bambuzal
por todos os lados
portas que se abrem

Em *Estação dos Bichos* (2011), acompanhada por Camila Jabur, os haicais surgem da observação dos animais e dos ciclos da natureza, com naturalidade e sensibilidade: pedra, galhos, poças d'água, areia, vento, frutas, flores, grama, clima, tempo, os bichos e cada estação. Novamente, os haicais são envoltos por ilustrações.

desenhos no céu
assim conversam entre si
as andorinhas

manhã com os gansos
levo pão nos bolsos
volto mais leve

De acordo com Leal (2009), em suas oficinas sobre haicai, Alice Ruiz ensina a neutralizar um pouco o racional para entrar em contato com o espírito do haicai – o

zen –, que é o estado de meditação desejável ao processo criativo, pois seu objetivo é limpar a mente de qualquer pensamento, atingindo o vazio para poder preenchê-lo com a iluminação. Alice Ruiz propõe, então, a prática do *Wu-Wei*, que significa “não ação”, “vazio pleno”. Esse e outros estados são trabalhados na produção do haicai da autora (LEAL, 2009):

- ausência do eu – as coisas existem sem nosso olhar e é assim que devem ser olhadas;
- solidão – estarmos em nós mesmos, independentemente de a nós ou não;
- grata aceitação – aceitar tudo que nos vem, bom ou mau, de forma grata;
- ausência de palavras – economia – nada que não seja necessário merece ser dito;
- ausência de intelectualização – o haicai deve nascer, explodir, acontecer;
- contradição – flagrar o que há de contraditório;
- humor – os monges chamam a si mesmos de “velha saca de arroz” – sem solenidades;
- liberdade – dos valores, dos apegos, só a liberdade cria;
- amor – pela vida e pela morte, pela lua e pelo mosquito – amor dentro – sem apego;
- coragem – de verbalizar o inverbalizável, de não ser lógico, de dizer;
- materialidade – o haicai usa temas concretos, nunca abstratos;
- simplicidade – falar das coisas como são – sem perfumar a flor;
- ausência de moralidade – não julgar – sem pré-conceitos.

Leal (2009) elenca, também, alguns outros conceitos da estética do haicai de Alice Ruiz:

- FU (RYU) – fluir do vento, tendência, estilo, jeito de ser, elegância pessoal;
- WABI – literalmente, pobre – gosto pelo simples, pelo tranquilo;
- YUGEN – vago, nebuloso, difuso, o mistério, a essência profunda;
- HOSOMI – corte fino, agudez de corte no poema e nas estrofes;
- SHIBUMI – genuíno, casto, verdadeiro;

- MIYABI – graça harmoniosa, refinamento;
- SABI – a cor do tempo, um estado de calma/solidão/nostalgia;
- KARUMI – não pesar a mão – não deixar aparecer a arte na obra de arte.

Mas há um conceito da estética do haikai que parece ter primazia sobre os demais, embora, sem que haja equilíbrio, não aconteça o haikai: é o conceito de *haimi*, que pode ser traduzido como “o sabor do haikai” (LEAL, 2009). Nas palavras de Baldo (2006, p. 50),

Para Octavio Paz, o haikai não é só uma poesia escrita, mas, principalmente, vivida. Trata-se de uma experiência poética recriada. O ensaísta mexicano vislumbra em Bashô a delicadeza em criar um poema como se fosse um convite a uma viagem. Contudo, tratar-se-ia de uma viagem solitária, uma vez que o poema “não nos diz tudo: limita-se a entregar-nos alguns elementos, os suficientes para acender a chispa”, a iluminação súbita. Como a doutrina *zen*, o haikai de Bashô é exercício espiritual.

A aproximação com o Oriente é uma constante na poesia de Alice Ruiz, que também busca um caminho rumo à iluminação. E, se não atinge o *satori*, certamente atinge um momento de pureza. Um desses momentos é capturado no poema, do livro *Desorientais*:

vento seco
entre os bambus
barulho d’água.

Como no haikai de Bashô, em que o mergulho da rã, mesmo suave, perturba o encanto da meditação, aqui, o barulho do vento altera o equilíbrio da reflexão. É interessante se observar o trabalho com a palavra, quando a autora transporta para o vento a qualidade do bambu. Na verdade, o som que o vento provoca parece seco, ao atravessar as folhas de bambu, estas sim, secas. Encontram-se aqui sintetizados dois dos conceitos centrais do haikai: *wabi* (a integração do poeta com a natureza) e *karumi* (a arte oculta na aparente casualidade). A composição por justaposição com o encadeamento nos dois primeiros versos e a quebra no último, deixa ao leitor a tarefa de descobrir a relação entre as partes. Nesse caso, o despertar do espírito aguçado pela percepção dos rumores do vento e da água. A força lírica, evocada pelo relacionamento harmonioso entre os elementos da natureza, produz uma revelação que se manifesta à poeta como uma epifania (iluminação) (BALDO, 2006, p. 50).

Ainda de acordo com a autora, “Alice Ruiz consegue a proeza de sintetizar o poema em português, mantendo-se muito próxima, no estilo e no espírito, ao original nipônico. Usando a palavra como instrumento, a poeta transforma o espiritual em material” (BALDO, 2006, p. 58). Alice Ruiz consegue transpor, em poucas linhas, toda subjetividade que nasce da aparente forma simples desse formato de poema. Ela vê o haikai como um exercício fundamental para que o poeta saia de si e se concentre no mundo, com menos reflexão e mais apreensão, menos sentimento e mais observação. O tempo cede lugar à percepção instantânea e concreta, como pode ser verificado no haikai a seguir, do livro *Jardim de Haijin*:

paineira na chegada
ainda mais florida
no dia da saída.

Alice Ruiz não prioriza a métrica do haikai perfeito, e o ritmo é determinado pela sonoridade e pelo corte no verso. Em vez de rimas, mobiliza recursos sonoros, como aliterações, assonâncias, repetições, jogos de palavras. Para Baldo (2006, p. 107), “[...] o que define a arte literária é o exaustivo e paciente trabalho com a palavra. Nos haicais de Alice Ruiz, as palavras fluem com tanta simplicidade que a elaboração artística não aparece no resultado final”.

Com um poema-depoimento, publicado no livro *Navalhanaliga*, a autora aborda seu trabalho com as palavras:

dias e dias
espio palavras
persigo letras
com sorte
saco mais rápido
pego todas distraídas
tiro as que riem
as que conversam
as outras vadiam

Ao analisar o conteúdo temático, em sua produção, podemos considerar que a temática, nos primeiros poemas, estava permeada de sensualidade, paixão e de amores perdidos, passando, com o tempo, a buscar o *satori* – iluminação –, destacando a brevidade da vida, com humor e ludicidade.

Para traçar o estilo de Alice Ruiz, nesta seção, buscamos delinear a produção da poeta, considerando seu cronotopo. Por isso, selecionamos exemplares de textos-enunciado de variados livros, ressaltando o contexto de produção e seu conteúdo temático, a fim de caracterizar o fazer poético da haicaísta que se constitui na subjetividade e na alteridade.

Reynaldo Jardim, jornalista e poeta, define Alice Ruiz com um poema:

BENVINDA ALICE
Ela tem o toque
de quem alquimiza:
sensual estrela,
palavra precisa.
Mas não se esgota
na geometria:
e acende a carne da anatomia.
Já não se contenta
com a fala do corpo.
E inventa a forma
de seu próprio jogo.
Mas não se limita
na forma inventada:
e existencializa
a náusea e o nada.
Funda a alegria
de viver vivendo:
De já não ser
o que estava sendo
(RUIZ, 1988, p. 42)

Finalizamos este capítulo, colocando em relevo alguns traços reveladores do estilo de Alice Ruiz, segundo Baldo (2006, p. 107), destacando: a leveza (a simplicidade aparente); a concisão (a concentração de sentido); a exatidão (a habilidade verbal na recriação do mundo); a visualidade (a evocação de imagens que possibilitem uma visão crítica); a rapidez (a manutenção do ritmo ágil por meio de recursos como o humor e a surpresa); a intensidade (a densidade de expressão); e a maestria técnica, isto é, a escrita como ofício, cuja técnica precisa ser aprendida, desenvolvida e sempre renovada.

Dessa forma, a respeito do primeiro objetivo específico da pesquisa – delinear as características relevantes dos haicais de Alice Ruiz, relacionando-as às dimensões do gênero e às suas condições de produção – dedicamos o capítulo 3. Partimos da contextualização do gênero poema como gênero discursivo, com o intento de estabelecer a abordagem do poema sob o viés bakhtiniano de gênero. 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. Depois, apresentamos o contexto sócio-histórico de origem do haikai japonês até sua inserção no Brasil. Em seguida, abordamos o gênero discursivo haikai “brasileiro”, dividido em três grandes tendências – os seguidores de Sato, a corrente guilhermina e a vertente livre. Por fim, centramos atenção na obra da haicaísta Alice Ruiz, para configurar seu estilo.

No capítulo seguinte, apresentamos os fundamentos metodológicos da pesquisa.

4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, os pressupostos referentes à caracterização da pesquisa e delimitamos sua abordagem metodológica. Delineamos o contexto de sua realização, os sujeitos envolvidos e a instituição em que ela se efetivou. Em seguida, descrevemos o percurso da pesquisa: como ocorreram os encontros de formação continuada, a elaboração e a aplicação da proposta pedagógica e as sessões reflexivas. Por fim, abordamos a constituição do *corpus* e os procedimentos de análise.

4.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa insere-se no campo das Ciências Humanas, na área da Linguística Aplicada, e caracteriza-se como qualitativa, de base interpretativista, de cunho etnográfico e caráter colaborativo, uma vez que busca investigar o processo de didatização do gênero haicai, com a elaboração e a aplicação de uma proposta pedagógica de leitura/análise linguística para o ensino de língua materna no Ensino Médio.

A pesquisa em Linguística Aplicada tem como “objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102). O percurso da pesquisa em Linguística Aplicada, conforme defendido por Moita Lopes (1996, p. 19), caracteriza-se por:

- a) ser de natureza aplicada em Ciências Sociais, por enfatizar problemas de uso da linguagem enfrentados por usuários no contexto social, em situação de ensino/aprendizagem ou outras;
- b) focalizar a linguagem do ponto de vista processual, da perspectiva do uso/usuário no processo de interação linguística escrita e oral. Por isso, a importância do uso de uma teoria linguística que forneça os subsídios teóricos;
- c) ser de natureza interdisciplinar e mediadora, já que os subsídios teóricos podem vir de outras disciplinas, em consonância com o problema estudado;

- d) envolver formulação teórica, por centrar-se na resolução de problemas específicos, podendo contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e a formulação teórica;
- e) utilizar métodos de investigação de base positivista, centrada na análise do produto final, e interpretativista, com foco no processo de uso da linguagem.

A investigação de natureza qualitativa defende uma interpretação holística dos fenômenos, e não uma compreensão somente a partir dos aspectos quantitativos (MOITA LOPES, 1996), priorizando como acontece dada situação em determinado contexto. Tem como característica principal o envolvimento do pesquisador, como um observador, em forma de intervenção, pois ele interage com os sujeitos da pesquisa, utilizando procedimentos teórico-metodológicos para compreender como eles organizam e atribuem sentido a fatos socialmente construídos, porém mantendo a consciência de que há uma distância entre a interpretação desses dados e a realidade (MELUCCI, 2005). Ludke e André (2012) apresentam as características básicas de uma pesquisa qualitativa, baseadas em Bogdan e Biklen (1982): o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador é seu principal instrumento; os dados gerados são predominantemente descritivos; a preocupação é maior com o processo do que com o produto; o foco do pesquisador é o significado que as pessoas atribuem ao objeto e à realidade; e a análise dos dados segue um processo indutivo.

Em uma perspectiva contemporânea, Moita Lopes (2006) aponta que pesquisas em Linguística Aplicada devem apresentar uma preocupação com teorias calcadas em novos modos de entender a vida social, que perpassam o campo das Ciências Sociais e das humanidades, em que o ponto principal seja o sujeito inscrito na produção do conhecimento. Segundo ele, a maior crítica posta à ciência ocidentalista, de base positivista, é a imposição de teorias separadas das práticas sociais. Defende, portanto, uma ciência híbrida, que estreite os limites entre teoria e prática. A nova abordagem almejada, como posto por Moita Lopes (2006), está na alteridade:

Tradicionalmente, o chamado conhecimento científico foi formulado com base na crença na separação entre o pesquisador e o objeto

que estuda para que suas teorizações ou sua compreensão científica (portanto singular) do que estudava não se contaminassem: um conhecimento apolítico e não-ideológico, típico do positivismo. Essa é a base da grande tradição da chamada ciência moderna em seu anseio por se separar ou não se deixar contaminar por aqueles que vivem a vida social e por seu senso comum, na busca de objetividade e neutralidade científicas (MOITA LOPES, 2006, p. 100).

Pennycook (1998, p. 25) argumenta a favor de uma abordagem crítica e transformadora para a Linguística Aplicada, mais sensível às preocupações sociais e culturais, mas que, ao mesmo tempo, busque envolver-se em um projeto moral e político, possibilitando a realização de mudanças e, ao pesquisador, entender as implicações políticas de sua prática. Portanto, em Linguística Aplicada, as pesquisas devem investigar problemas de uso da linguagem, socialmente relevantes e contextualizados, para criar ou aprimorar conhecimento útil aos participantes.

Essa visão traz à tona a necessidade de compreender as concepções de linguagem e de pesquisa. Ao considerar a concepção do sujeito como sendo múltiplo e atravessado por diferentes discursos, a pesquisa em Linguística Aplicada não pode privilegiar exclusivamente as provas quantitativas e suas alegações de objetividade, como propõe o positivismo, mas ampliar a compreensão da base ideológica de todo o trabalho (PENNYCOOK, 1998, p. 47).

A pesquisa de cunho interpretativista pode ser de cunho etnográfico e introspectivo:

Em poucas palavras, pode-se dizer que a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas, etc. [...]. A pesquisa introspectiva centra-se no estudo dos processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem através da utilização da técnica chamada de protocolo, cujo objetivo é tornar acessíveis estes processos e estratégias ao fazer o usuário pensar alto, isto é, relatar passo a passo o que está fazendo ao desempenhar uma tarefa específica de uso da linguagem [...] (MOITA LOPES, 1996, p. 22).

No que se refere ao tipo de pesquisa de cunho etnográfico, Pennycook (1998, p. 44) assinala:

Também é possível, como afirmam Simon e Dippo (1986), fazer pesquisa crítica. Partindo da premissa de que “fazer de fato

etnografia significa engajar-se em um processo de produção de conhecimento” [...] para que o trabalho seja crítico, ele demanda:

- 1) uma problemática que pretenda revelar práticas sociais como formas de ação e de significado produzidas e reguladas;
- 2) meios pelos quais ele possa ser levado para a esfera pública para promover a crítica e a transformação da sociedade;
- 3) ter um elemento auto-reflexivo que permita abordar o caráter situado da pesquisa estando ela localizada em determinadas formas históricas e institucionais particulares [...] buscar ir além das preocupações meramente hermenêuticas, em favor de um projeto emancipatório.

No contexto escolar, Moita Lopes (2006) postula que a investigação etnográfica visa a compreender o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma questão de pesquisa. Para isso, busca descrever os acontecimentos característicos diários na sala de aula, com observação e utilização de técnicas, a fim de identificar como esses acontecimentos se organizam, como são entendidos pelos envolvidos e como se configuram em relação a outros contextos. De acordo com o autor,

[...] é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (cf. Erickson, 1986). Portanto, esse tipo de pesquisa não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo da investigação, isto é, a sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo (MOITA LOPES, 2006, p. 88).

Para a realização da pesquisa desta tese, corroboramos a perspectiva crítica em Linguística Aplicada, ao procurar estabelecer diálogos (reflexão) com a professora-colaboradora e, junto a ela, buscarmos a relação teoria-prática, sustentada nos estudos dialógicos da linguagem e na experiência da professora em sala de aula, em consonância com o princípio de que os gêneros discursivos são norteadores para o ensino de Língua Portuguesa, conforme demanda criada pelas DCE (PARANÁ, 2008) e pelos PCN (BRASIL, 1998).

Consideramos que a pesquisa de caráter colaborativo é adequada para o trabalho de formação continuada, por permitir que pesquisador e professor sejam parceiros em um projeto de aperfeiçoamento. Nesse sentido, Horikawa (2004), ao discorrer a respeito da interação pesquisador-professor, em uma relação colaborativa, enfatiza a necessidade de uma perspectiva pedagógica que enfoque a formação do indivíduo como um ser cultural, social e político:

Nesses termos, insere-se a importância de um professor que, ao refletir permanentemente sobre sua prática, encontra os liames que unem sua ação pedagógica à situação social vivida pela comunidade em que atua e propõe alternativas para alcançar uma educação emancipatória (HORIKAWA, 2004, p. 89).

De acordo com Magalhães (2006), a pesquisa colaborativa é direcionada para uma ação transformadora, no intuito de que o pesquisador e os demais envolvidos tenham condições de responder a problemas de contextos específicos, “dando aos participantes, anteriormente objetos de pesquisa, um papel ativo de construtor de conhecimento” (MAGALHÃES, 2006, p. 148). Nessa perspectiva, entendemos que a pesquisa colaborativa caracteriza-se pelo fato de as atividades serem realizadas conjuntamente na interação entre pesquisador e professora-colaboradora. É uma forma de investigação que articula teoria e prática. Com essa abordagem, defendemos uma proposta que também proporcione o desenvolvimento dos participantes.

No processo de pesquisa, utilizamos os seguintes procedimentos: levantamento e organização inicial de informações com a identificação dos interessados na participação do processo; negociação com a professora-colaboradora, inclusive do tempo disponível para encontros e dedicação ao trabalho; discussão de temas simples até os mais complexos e de abrangência comum; organização de um cronograma de atividades com tempo para realização, reflexão e discussão dos resultados; organização de etapas de planejamento, observação e reflexão da ação; revisão constante dos objetivos; criação de oportunidades para a professora-colaboradora compartilhar os resultados, refletindo sobre os progressos alcançados.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com a colaboração de uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, de uma escola pública estadual do município de Londrina – PR. A docente mantinha contato com a Universidade mediante recebimento de estagiários em suas turmas e já havia participado do PDE, ocasião em que fez parte do projeto de pesquisa “Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica” (UEL), coordenado pela professora Alba Maria Perfeito, em 2011, que fora sua orientadora durante o programa.

Tivemos contato, primeiramente, com a professora-colaboradora na escola em que lecionamos. Na ocasião, agosto de 2011, a professora-colaboradora relatou conhecer o trabalho da pesquisadora e o projeto de pesquisa, e demonstrou interesse em continuar a desenvolver o trabalho na perspectiva realizada no PDE. Em abril de 2012, convidamos a professora para participar de uma pesquisa colaborativa, com a elaboração de um PTD a ser aplicado em uma turma de Ensino Médio, a partir do que ela já havia pesquisado no PDE, o gênero poema, mais direcionado para um gênero específico, o haicai. A docente aceitou a proposta e, com interesse, dispôs-se a participar dos estudos.

A professora graduou-se em Letras, pela UEL, em 1992, e possui Especialização em Didática e Metodologia de Ensino, pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), concluída em 1997. Participou do PDE, promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em parceria com a UEL, concluindo o programa em 2011. Durante 22 anos, tem atuado como professora de Língua Portuguesa, nos Ensinos Fundamental e Médio, com carga horária semanal de trabalho de 40 horas. Para preservar a identidade da participante, optamos por denominá-la “professora-colaboradora” (PC).

O colégio estadual no qual a professora está lotada localiza-se em um bairro da região central do município de Londrina, no Estado do Paraná. Fundado em 1947, atende cerca de 600 alunos de Ensino Fundamental e Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. No Ensino Médio, estão matriculados, em média, 220 alunos, distribuídos em oito turmas. O colégio conta com uma área de 2.500 metros quadrados, no qual estão distribuídos: 16 salas de aula, biblioteca, miniauditório, cozinha, cantina comercial e dependências administrativas. A direção

e a supervisão da escola mostraram-se positivas e receptivas ao desenvolvimento da pesquisa.

A seleção da turma para aplicação do PTD foi realizada pela professora-colaboradora, tendo como critério o perfil dos alunos e a disponibilidade da pesquisadora. No início do projeto, ela apresentou como opções as turmas de 1ª e 2ª séries, já que os alunos de 3º ano do Ensino Médio estavam seguindo o planejamento previsto de preparação para o vestibular. Por questões operacionais (desenvolvimento de estágio em algumas turmas), a professora-colaboradora selecionou a turma de 2º ano do Ensino Médio, do período noturno, para aplicar o PTD, com gravação de áudio para análise dos dados. Conforme justificado pela professora-colaboradora, a opção por essa turma também se devia ao fato de os alunos apresentarem dificuldade em leitura, mas, por outro lado, por se mostrarem mais “abertos” a novos gêneros, como o haicai.

A turma de 2º ano do Ensino Médio, a única dessa série no período noturno, era composta por uma média de 25 estudantes. A professora-colaboradora lecionava para esses alunos desde o Ensino Fundamental e caracterizava a turma como heterogênea, pois era composta por estudantes provenientes de diferentes turmas, fato que motivava a divisão em grupos, com pouca interação entre eles. Como a proposta de trabalho era de caráter colaborativo, em que todos os envolvidos têm possibilidade de ação, a escolha da professora nos pareceu favorável acerca das possibilidades de reflexão da abordagem didática do gênero haicai.

Conforme as informações colhidas junto à professora-colaboradora, os alunos pertenciam à classe média e baixa, com idade entre 15 e 17 anos, e estudavam na escola, no mínimo, há três anos, sendo uma parte deles, trabalhadora. Para a docente, o rendimento dos estudantes era fraco, e muitos apresentavam problemas na interpretação de textos. No entanto, a escolha pareceu desafiadora para a professora-colaboradora, pela possibilidade de contribuir com outras perspectivas de aprendizagem. Como pesquisadora e observadora, pudemos constatar que os alunos realmente não apresentavam autonomia nas leituras, demonstrando a necessidade de um trabalho mais efetivo de análise linguística, na mobilização de efeitos de sentido, para tornarem-se leitores mais competentes.

Iniciamos o trabalho no início do 2º semestre do ano letivo de 2013, nas três

aulas semanais disponíveis para o ensino de Língua Portuguesa, nas quartas e sextas-feiras, nos últimos horários do período noturno. Esse fato, na visão da professora, justificava a morosidade da turma para realizar as atividades e, até mesmo, o desinteresse por algumas atividades.

4.3 O PERCURSO DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa desta tese ocorreu em momentos diferenciados. Primeiramente, houve encontros de formação continuada para abordarmos pressupostos teórico-metodológicos a serem utilizados na transposição didática, seguidos de encontros para a elaboração da proposta didática. Em um terceiro momento, aconteceu a aplicação em sala de aula, e, por fim, a realização das sessões reflexivas.

Nas próximas seções, discorreremos a respeito de cada um desses momentos, a começar pelos encontros de formação continuada.

4.3.1 Encontros de Formação Continuada

Assim como Ohuschi (2013), denominamos as reuniões com a professora de “Encontros de formação continuada”, com o objetivo de proporcionar um espaço para produzir e consolidar um conhecimento embasado na abordagem de gêneros discursivos. Visávamos a que esse conhecimento, aliado à sua experiência profissional, pudesse resultar em um saber de ordem teórico-metodológico quanto ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, com a didatização do gênero haikai brasileiro para o Ensino Médio, pela professora em formação continuada.

Para isso, foi adotado o seguinte percurso: a) estudo dos conceitos bakhtinianos sobre gêneros do discurso; b) conhecimento do gênero discursivo haikai brasileiro, na perspectiva bakhtiniana; as diferenças entre os demais poemas e o haikai; conhecimentos de haicais de diferentes vertentes e autores; c) análise de marcas linguístico-enunciativas de haicais, bem como do estilo de variados haicaístas, com aprofundamento nos de Alice Ruiz; e d) elaboração do PTD, seguindo o modelo proposto por Gasparin (2012).

As reuniões ocorreram aos sábados, tempo disponível da professora, na biblioteca da Universidade, e foram registradas em diário de campo da

pesquisadora. Realizamos 15 encontros semanais de 3 horas, entre os meses de setembro de 2012 a agosto de 2013, totalizando 45 horas, com estudos direcionados. Para facilitar o entendimento dessa etapa, apresentamos as informações inerentes a cada encontro, no quadro a seguir:

Quadro 2 - Quadro demonstrativo dos encontros de formação continuada

Encontro	Data	Estudos propostos	Horas
1	15/09/2012	Dialogismo	3 h
2	22/09/2012	Interação verbal	3 h
3	29/09/2012	Gêneros do discurso e estilo	3 h
4	06/10/2012	As regularidades dos gêneros poema e haikai	3 h
5	20/10/2012	Os três mestres do haikai japonês	3 h
6	27/10/2012	As três vertentes do haikai no Brasil O estilo do gênero haikai	3 h
7	03/11/2012	O estilo de Alice Ruiz	3 h
8	10/11/2012	O estilo de Alice Ruiz	3 h
9	24/11/2012	O estilo de Alice Ruiz	3 h
10	08/12/2012	O estilo de Alice Ruiz	3 h
11	20/07/2013	Elaboração do PTD	3 h
12	27/07/2013	Elaboração do PTD	3 h
13	03/08/2013	Elaboração do PTD	3 h
14	10/08/2013	Elaboração do PTD	3 h
15	17/08/2013	Elaboração do PTD	3 h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os textos selecionados para leitura e discussão nas reuniões foram:

- Conceitos bakhtinianos: *dialogismo* – Fiorin (2006); *gêneros do discurso* – Bakhtin (2011) e Fiorin (2006); e *interação verbal* – Bakhtin (2006).
- Gênero discursivo haikai: Lunardelli (2012); Baldo (2006); Svanascini (1974); Goes (2005); e páginas da internet sobre haikai.
- Análise linguística: Perfeito (2005); Vedovato e Perfeito (2010 – PTD sobre poema); Porto (2012 – PTD sobre haikai).
- Plano de trabalho docente: Gasparin (2012).

- Estilo de Alice Ruiz: Ruiz (1988); Murgel (2006); Baldo (2006); livros da autora; e *sites* da internet.

Após as análises dos textos-enunciado de Alice Ruiz, realizamos um breve estudo sobre a didática proposta por Gasparin (2012) para a PHC (SAVIANI, 2008), que já era de conhecimento da docente, haja vista que a professora realizara um trabalho com essa metodologia no PDE, como explicitamos anteriormente.

4.3.2 Elaboração do Plano de Trabalho Docente

O processo de construção da proposta foi conduzido com a finalidade de sensibilizar a professora acerca das implicações teórico-metodológicas de conceber o gênero discursivo como eixo de articulação e de progressão curricular. O trabalho com o texto-enunciado exige que sejam abordadas, primeiramente, as condições de produção, e não somente as formas “relativamente estáveis” dos gêneros discursivos.

Uma das preocupações que tivemos, ao escolhermos os haicais para as análises e transposição didática, foi a de possibilitar que os alunos conhecessem o estilo de Alice Ruiz, considerando sua produção no decorrer do tempo. Por isso, selecionamos exemplares de textos-enunciado de variados livros, ressaltando o contexto de sua produção e seu conteúdo temático, bem como os possíveis efeitos de sentido desses haicais. Outra preocupação, anterior à escolha dos textos, foi a de promover uma visão geral do fazer poético da haicaísta para que fosse possível verificar que seu estilo se constitui na subjetividade e na alteridade.

A configuração geral da proposta pedagógica contemplou a leitura e a análise linguística, considerando que nem todos os gêneros são propícios à produção textual em contexto escolar, como é o caso do haicai. A previsão feita para o desenvolvimento do trabalho foi de 18 h/a no total.

Feitas as discussões com a professora, traçamos um percurso metodológico para a abordagem do gênero haicai, apresentado na forma de dois PTD: a revisão do gênero poema e o gênero haicai. A etapa referente ao objeto de nossa investigação, o gênero haicai, desdobrou-se em dez atividades. Para os haicais selecionados, elaboramos atividades de leitura/análise linguística que procuraram verificar os efeitos de sentidos dos textos-enunciado relacionando-os às suas

condições de produção.

Ao iniciamos o estudo do gênero haikai, há cinco anos, no projeto de pesquisa “Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual”, quando nos propusemos a discutir e a didatizar enunciados concretos desse gênero discursivo, percebemos que seria um estudo longo. Primeiramente, porque exigiria diferenciá-lo do gênero discursivo poema ou considerá-lo como um subgrupo deste. Em segundo lugar, por ter origem japonesa, deveríamos considerá-lo como um desdobramento daquele em terras brasileiras ou caracterizá-lo como um novo gênero. Por fim, elaboraríamos a didatização, em forma de PTD, com definições quanto à análise linguística, e verificaríamos se haveria possibilidade de produção textual.

Desse estudo, resultou a caracterização do haikai brasileiro, por Lunardelli (2012), conforme já mencionado, e a aplicação de um PTD em sala de aula, primeiramente por uma professora do grupo de estudos, depois por alunos do curso de Letras, em estágio.

Dessa maneira, elegemos o haikai brasileiro, diferenciando-o do poema e do haikai japonês, para elaborarmos o PTD, conforme proposta pedagógica abordada por Gasparin (2012). A princípio, pensamos organizá-lo em cinco planos para conseguir realizar as práticas pedagógicas de leitura e análise linguística de forma contextualizada, articulada e em progressão. Esses planos ficariam distribuídos da seguinte forma:

- 1) O gênero poema (revisão): revisão dos conceitos de “poesia” e “poema”, “rima”, “verso” e “estrofe”; recursos da linguagem poética, quanto à sonoridade (rima e aliteração).
- 2) O gênero haikai: 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).
- 3) A dimensão histórica do haikai: conhecer e sistematizar informações sobre as características do haikai japonês; ampliar a discussão sobre aspectos histórico-culturais que caracterizam o haikai.

- 4) O gênero haicai brasileiro: a introdução do gênero haicai no Brasil; as três grandes tendências do haicai brasileiro; características do haicai brasileiro.
- 5) O gênero haicai brasileiro – Alice Ruiz: leitura e análise de haicais de Alice Ruiz, com apresentação da sua biografia; diferenças entre os haicais de Alice Ruiz e os haicais tradicionais/japoneses; análise dos haicais selecionados.

Contudo, dado o calendário escolar, o PTD foi reorganizado em duas etapas: o reconhecimento do gênero poema (6 aulas) e o conhecimento do gênero haicai (12 aulas). O PTD foi elaborado para 18 h/a, de acordo com a seguinte estrutura:

Quadro 3 - Quadro demonstrativo do PTD aplicado

ETAPA		CARGA HORÁRIA	
		Poema	Haicai
TEORIA	Prática Social Inicial	1 h	1 h
PRÁTICA	Problematização	1 h	2 h
	Instrumentalização	2 h	6 h
	Catarse	1 h	2 h
TEORIA	Prática Social Final	1 h	1 h

Fonte: Elaborado pela professora-colaboradora, tendo como base Vedovato e Perfeito (2010).

A primeira dificuldade encontrada após o estudo teórico foi a reflexão sobre a elaboração do PTD, via gênero haicai, em detrimento de uma abordagem fragmentada e tradicional de conteúdos, como, por exemplo, os períodos literários, tendo em vista ser uma exigência da escola¹⁶, conforme justificou a professora.

A priori, a professora colaboradora demonstrou interesse em ceder suas aulas para a aplicação de um projeto, e disse estar disposta a dedicar seu tempo aos

¹⁶ Entende-se escola, neste contexto, como a direção e grupos de professores, inclusive de professores de outras disciplinas, com ideias pré-formadas de que a gramática deve ser o eixo do ensino de português, para que possa facilitar o desempenho dos alunos em suas disciplinas, de acordo com professora-colaboradora.

estudos teóricos nos encontros semanais. Contudo, como participante do projeto de pesquisa, ela poderia, por meio de encontros programados com a pesquisadora, em um trabalho colaborativo, aplicar o PTD em sala de aula – com todo o processo de rupturas, deslocamentos, transformações, entre outros, próprios da didatização. Portanto, a professora assumiu o compromisso de selecionar a turma, fazer as leituras necessárias, indicadas pela pesquisadora, e participar dos encontros de formação continuada, com anotações e questionamentos, para depois selecionar o material e planejar as aulas que previamente deveriam ser analisadas.

4.3.3 Aplicação do Plano de Trabalho Docente

Havíamos previsto a aplicação do PTD para os meses de abril e maio de 2013, porém, no primeiro semestre de 2013, nós (pesquisadora), em início de gravidez, precisamos fazer repouso por três meses, o que teve influência na preparação do PDT. Como precisávamos finalizar o planejamento e acompanhar as aulas, optamos por reiniciar as atividades no segundo semestre.

A aplicação do PTD ocorreu no período compreendido entre 28/08/2013 a 15/11/2013, às quartas-feiras (1 h/a) e sextas-feiras (2 h/a), nas últimas aulas, totalizando 18 h/a. Nós (pesquisadora), mesmo com as limitações físicas impostas, acompanhamos as aulas, com a colaboração da direção da escola, que alterou a sala da turma para o térreo do prédio, para evitarmos o esforço de subir escadas.

Acordamos com a professora-colaboradora que a proposta pedagógica seria desenvolvida, a princípio, em 2h/a semanais, nas aulas de 6ª feira, até que o período de avaliação dos alunos referente ao 3º bimestre fosse encerrado.

Por opção da professora, as aulas foram gravadas apenas em áudio, pois, em outras ocasiões, houve resistência dos alunos em participar de aulas filmadas. A gravação foi feita pela própria pesquisadora, que acompanhou as atividades. Os áudios constituíram um apoio para a descrição e o relato das aulas, juntamente com as anotações de campo feitas pela pesquisadora, para conferir maior fidedignidade e credibilidade à pesquisa. Para a transcrição dos registros, adaptamos as convenções de Fávero, Andrade e Aquino (2000), conforme quadro a seguir:

Quadro 4 - Quadro de convenções de transcrição

PC	professora colaboradora
PE	pesquisadora
A	aluno
AAA	alguns alunos
...	pausa
()	incompreensão de palavras ou segmentos
(())	comentários descritivos do transcritor
[...]	supressão de falas
letras maiúsculas	entonação enfática
“...”	citações literais, reproduções de discurso direto ou leitura do texto
[(ligando as linhas)]	superposição, simultaneidade de vozes

Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (2000).

4.3.4 Sessões Reflexivas

Para Magalhães (2002), são os conflitos e questionamentos surgidos no trabalho colaborativo que propiciam oportunidades de estranhamento e, conseqüentemente, de compreensão e crítica. Há uma preocupação não apenas com a interpretação em si mas com a mudança de situação, uma vez que o objetivo, além de resolver um problema, é compreender e melhorar a atividade educativa em um processo no qual os agentes também se modificam. Nesse contexto, a autora sugere as sessões reflexivas como espaço de desconstrução e construção de teorias estudadas e a prática em sala de aula. Seria também um lócus de condução para reflexão individual e coletiva sobre a ação em que é possível elaborar conceituações para a formação de um educador reflexivo.

Com base nos pressupostos descritos nas seções anteriores, a pesquisa foi desenvolvida no sentido de contribuir para que a professora-colaboradora, em situação de formação continuada, estabelecesse uma nova relação entre teoria e prática. Dessa forma, após a observação das aulas desenvolvidas semanalmente, utilizamos as sessões reflexivas para a análise e intervenção, com questões para

revelar ações que envolvem descrever, informar, confrontar e reconstruir pontos de vista da professora sobre sua prática, conforme propostas por Magalhães (2004):

- Ação do descrever: o professor diz o que fez. *O que fiz?* Consiste na sustentação dos pontos de vista por meio da descrição concreta das ações;
- Ação do informar: o docente revela os motivos que definiram a ação descrita. *O que significa agir desse modo?* Desenvolve-se com explicações das ações, que são, assim, generalizadas e passíveis de sustentar os pontos de vista apresentados;
- Ação do confrontar: o professor expande a compreensão de sua ação, no sentido de contextualizá-la cultural, social e politicamente. *Como cheguei a ser assim?* Realiza-se por meio da apresentação de pontos de vista e de critérios privilegiados nas práticas descritas e explicadas;
- Ação do reconstruir: o professor propõe novas alternativas que vislumbram a transformação do seu contexto de atuação. *Como posso agir diferentemente?* Materializa-se na descrição de sugestões sustentadas para reformulações das práticas descritas, a partir dos critérios usados no confrontar.

A esse processo se articulou o uso do diário, que, por ser escrito, pressupõe certo grau de elaboração linguística e discursiva, favorecendo o processo de autoconscientização e reflexão. Retomamos algumas das vantagens apontadas por Liberali (2004, p. 26), no que se refere ao uso de diários na formação continuada de educadores e à sua importância para a reflexão:

- mostra questões recorrentes e importantes às análises dos praticantes;
- recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre e na prática;
- através de suas releituras, mostra padrões constantes, que apontam para características imperceptíveis num primeiro olhar;
- define uma filosofia pessoal de ensino, e reflete problemas sobre construções feitas sobre o que é uma sala de aula e qual o papel do professor dentro dela;
- oferece informações sobre como os educadores aprendem sobre prática e se desenvolvem sobre ela através de informações reunidas sobre prática, a escola, a comunidade e é um veículo para a reflexão sistemática sobre a ação;
- torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao definirem o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem.

O diário tem caráter diacrônico, interativo, proporciona *feedback* e, por isso, mostra-se oportuno para reflexão do professor, no processo de formação continuada.

4.4 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Por ser uma pesquisa de natureza qualitativa, empregamos a metodologia interpretativa para os procedimentos de análise de dados gerados *in loco*, assim como as anotações de campo feitas pela pesquisadora, a transcrição do áudio das aulas e das sessões reflexivas, os diários da professora-colaboradora e as atividades escolares aplicadas em sala de aula.

Dessa maneira, promovemos a confrontação desses dados, fundamentando-nos na noção de triangulação de dados, que prevê a convergência de fontes diversas ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas (ERICKSON, 1989).

Definimos as categorias de análise de acordo com nossos objetivos e dados:

- 1) Para a análise do estudo teórico dos encontros de formação continuada, adotamos três categorias apresentadas por Magalhães (2008) e utilizadas por Lopes (2013): dimensão cronológica, conceitual e didática. Para efetuarmos o estudo do gênero haicai com a professora-colaboradora, mobilizamos algumas ferramentas conceituais e metodológicas elaboradas pelo Círculo de Bakhtin, em especial o conceito de “gêneros discursivos”. Naquele momento, o intuito era realizar uma prática de leitura dos haicais, à luz da perspectiva bakhtiniana, com o levantamento de marcas linguístico-enunciativas.
- 2) Em relação à análise do processo de elaboração do PTD, com os haicais selecionados e estudados com a professora, percorremos os cinco passos relativos à didática da PHC (SAVIANI, 2008).
- 3) Para procedermos à análise da aplicação da proposta em sala de aula, utilizamos os cinco passos relativos à didática da PHC (SAVIANI, 2008).
- 4) Para o processo de reflexão da docente, analisamos as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir (MAGALHÃES, 2004) e os

níveis relativos à finalidade do conhecimento da reflexão técnica, da reflexão prática e da reflexão crítica (LIBERALI, 2004).

No próximo capítulo, apresentamos as análises desenvolvidas a partir dos encontros de formação continuada e do processo de elaboração da proposta didática pela professora-colaboradora.

5 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, analisamos dois momentos do processo de elaboração da proposta didática do gênero haikai, desenvolvida com a professora-colaboradora. Primeiramente, analisamos os encontros de formação continuada, tecendo discussões teóricas relativas à perspectiva bakhtiniana da linguagem e às práticas de leitura/análise linguística. Em seguida, apresentamos o trabalho de elaboração do PTD junto à professora, para a transposição didática no tocante ao gênero haikai brasileiro.

5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DOS ENCONTROS

Para a análise dos dados dos encontros de formação continuada, adotamos três categorias de análise, propostas por Magalhães (2008) e utilizadas por Lopes (2013): dimensão cronológica, dimensão conceitual e dimensão didática. Contudo, adotamos o termo “perspectiva”, pelas seguintes razões: a) para distinguir o termo das dimensões contempladas para o conteúdo, na fase de “problematização” do PTD; e b) também por entendermos que “perspectiva” designa de forma apropriada a categoria que adotamos para a análise, uma vez que, para um mesmo fato – os encontros de formação continuada –, apresentamos três pontos de vistas diferentes.

Na perspectiva cronológica, fazemos uma descrição do processo de acordo com a ordem em que ocorreram os encontros de formação continuada. Na perspectiva conceitual, expomos como os conceitos teóricos foram apresentados. E, na perspectiva didática, refletimos sobre as ações de estudo realizadas ao longo dos encontros.

5.1.1 Perspectiva Cronológica

Nos encontros de formação continuada, prevíamos a abordagem das teorias que consideram os gêneros discursivos como o eixo do ensino e os textos-enunciado, seu objeto. O intuito era tentar construir conhecimentos, na expectativa de que a professora realizasse o trabalho interno de transposição didática, como posto por Chevallard (1991), de forma que o saber a ser ensinado fosse associado aos diferentes saberes da professora e transformado por meio de ações didáticas no

PTD.

Por se tratar de uma proposta elaborada sob o viés da PHC (SAVIANI, 2008), essa etapa de nossa pesquisa pode ser considerada a Prática Social Inicial, momento em que partimos da prática da professora para anunciar os conhecimentos científicos que seriam trabalhados e inferir o que ela já sabia e onde poderíamos chegar.

No primeiro encontro (15/09/12) com a professora-colaboradora, discorremos acerca do contexto do projeto de pesquisa da UEL, desenvolvido desde o ano de 2008. Informamos que o objetivo de nossa pesquisa colaborativa era trabalhar a transposição didática de um gênero discursivo, em trabalho conjunto, com ênfase na integração da leitura e da análise linguística, versando sobre as marcas linguístico-enunciativas em textos-enunciado como elementos do estilo e da construção composicional.

Esclarecemos que, desde o ano de 2008, no projeto de pesquisa desenvolvido na UEL, do qual nós (pesquisadora) éramos integrantes, alguns gêneros foram selecionados para serem abordados teórico-metodologicamente, entre eles o haikai. Portanto, já havíamos delineado algumas características desse gênero.

Solicitamos, então, à professora sua manifestação de interesse em estudar o gênero haikai para desenvolver uma proposta didática com aplicação em sala de aula. A docente, particularmente, interessava-se por poemas, embora não conhecesse o haikai, e considerou que seria uma oportunidade de aprofundar seus conhecimentos. Segundo ela, os alunos poderiam gostar do haikai por ser curto, dinâmico e ter uma leitura aparentemente fácil. Considerando que, para a docente, muitos alunos da turma selecionada apresentavam dificuldade no processo de leitura de textos/produção de sentidos, a escolha pareceu adequada, pela possibilidade de contribuir com outras abordagens.

Outra definição importante tomada, nesse primeiro encontro, dizia respeito à disponibilidade da professora para o desenvolvimento do projeto, pois seria necessário realizar estudos teóricos e metodológicos, para posterior aplicação da proposta elaborada em sala de aula, o que levaria, no mínimo, um ano. Ela se dispôs prontamente a participar, sobretudo, dos estudos teóricos, que exigiriam um tempo adicional.

A professora-colaboradora demonstrou interesse em aprofundar

conhecimentos acerca da teoria bakhtiniana que, para ela, tratava-se de uma leitura complexa, ainda que tivesse tido contato com essa perspectiva nas aulas do PDE, mas sem maior aprofundamento, e soubesse também que as DCE (PARANÁ, 2008) traziam essa abordagem.

Propusemos, desse modo, reflexões de ordem teórica referentes à abordagem enunciativa para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, com foco nas práticas de leitura e de análise linguística subsidiadas na concepção interacionista da linguagem. Para um segundo momento, sugerimos estudos sobre o gênero haicai. Por fim, por meio de análises dos haicais selecionados pela professora, partiríamos para a elaboração da proposta pedagógica de leitura e de análise linguística, com aplicação das aulas previstas para acontecer no início do 1º semestre de 2013.

A professora concordou com a proposta e definimos que os encontros de formação continuada aconteceriam aos sábados, no horário das 9h às 12h, na biblioteca da UEL. Após a contextualização do projeto de pesquisa e adesão da professora ao trabalho, iniciamos a leitura/discussão dos conceitos referentes à concepção dialógica da linguagem, conforme Bakhtin.

Nas duas reuniões seguintes, no mês de setembro (22/09 e 29/09/12), envolvemo-nos na leitura e discussão dos textos teóricos. A leitura dos textos de Bakhtin foi previamente solicitada e, como metodologia, adotamos a discussão conjunta para sistematizar os conceitos (enunciado concreto, dialogismo, gêneros discursivos e outros a eles relacionados). A professora, por sua vez, mostrava-se participativa e voluntariamente exemplificava ou relacionava a teoria com exemplos práticos de sala de aula à medida que discutíamos as anotações de leitura.

Na quarta reunião (06/10/12), contextualizamos a proposta de integração da leitura e da análise linguística de textos-enunciado, entendidos como objeto de ensino e o gênero como eixo de progressão e articulação curricular, mediante a leitura do artigo “O gênero poema em sala de aula: uma proposta de estudo e de transposição didática”, de Vedovato e Perfeito (2010). Ao fim desse encontro, no tocante ao gênero discursivo poema, a professora-colaboradora assumiu o compromisso de elaborar um quadro de suas regularidades, realizado como demonstramos a seguir:

Quadro 5 - Quadro demonstrativo das regularidades do gênero poema

O contexto de produção	<p>Produtor: é representado sempre pelo poeta.</p> <p>Destinatário: varia de acordo com os objetivos do autor.</p> <p>Local de circulação: livros, jornais, internet, materiais didáticos diversos, entre outros.</p> <p>Contexto histórico: normalmente influencia a forma utilizada, bem como no arranjo do poema.</p>
O conteúdo temático	Variável
A construção composicional e o estilo (as marcas linguístico-enunciativas)	Apresenta organização em versos, estrofes, rimas ou em versos brancos. Pode respeitar, em casos específicos, a metrificação. O ritmo é marcado pela relação do poeta com o seu contexto. Assim, pode pulsar desenfreado no Modernismo ou pode se apresentar de modo marcado como o proposto pelos estudiosos literários tradicionais.

Fonte: Elaborado pela professora-colaboradora, tendo como base Vedovato e Perfeito (2010).

Na sequência, trabalhamos o gênero haicai no PTD, com o texto “O gênero haicai: leitura e análise linguística” (PORTO, 2012). A proposta da PHC (SAVIANI, 2008), via Gasparin (2012), já era conhecida pela docente, uma vez que ela havia desenvolvido um trabalho com esse suporte teórico no PDE. Entretanto, sugerimos a leitura do livro *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (GASPARIN, 2012) e resgatamos os fundamentos de cada etapa.

Na quinta reunião (20/10/2012), aprofundamos o estudo do gênero haicai com a leitura conjunta e comentada do texto “Haicai: a insustentável leveza do zen” (GOES, 2005), seguida dos apontamentos da leitura, realizada previamente, do livro *Os Três Mestres do Haicai* (SVANASCINI, 1974), sobre o qual a professora teceu comentários, com destaque para a forma como Bashô, Buson e Issa individualizavam/personalizavam seus haicais. Buscamos ressaltar a construção composicional e o estilo do gênero, destacando o estilo individual desses haicaístas.

Ressaltamos que, ao mesmo tempo em que estabelecemos objetivos para cada reunião, buscamos abrir espaço para novos encaminhamentos, de acordo com o desenrolar dos estudos, o que possibilitou a inserção de novos textos.

Na sexta reunião (27/10/12), buscamos retratar as regularidades do gênero discursivo haicai brasileiro, nas três vertentes, configuradas em termos de contexto de produção, conteúdo temático e construção composicional/estilo, tendo como materiais livros e a pesquisa sobre autores e haicais na internet.

Nesse encontro, enfatizamos a necessidade de optarmos por um critério de seleção dos haicais a serem estudados, pois observamos, além da subjetividade na construção, a produção desse gênero vinculada a variadas vertentes. Por isso, após lermos haicais de diferentes haicaístas, decidimos por textos-enunciado de Alice Ruiz, considerando a projeção de seu trabalho no cenário nacional e o fato de a poeta ser do Estado onde os alunos vivem.

A professora-colaboradora não conhecia Alice Ruiz, mas considerou adequada a proposta, já que era ano em que a Secretaria de Estado da Educação privilegiava a obra da escritora Helena Kolody, que também produz haicais.

Para concluir esse encontro, a professora-colaboradora comprometeu-se em elaborar um novo quadro de características, dessa vez para o gênero haikai, como apresentado a seguir:

Quadro 6 - Quadro demonstrativo das regularidades do gênero haikai

<p>O contexto de produção</p>	<p>Autor: Haicaísta ou <i>haijin</i>, o poeta é o artista que usa as palavras para fazer uma obra de arte – o poema. <i>Haijin</i> é a pessoa que faz haikai. <i>Hai</i> de haikai mais <i>jin</i> de pessoa. Portanto, poeta. Mas um tipo um pouco diferente de poeta.</p> <p>Destinatário: Apreciadores de poema, de haikai, estudiosos da literatura.</p> <p>Objetivo: Comover e impressionar, mas também aprender a olhar para fora de si, a observar a natureza, as mudanças de estação, e assim sentir-se mais integrados com o todo e ficar menos absorvido com problemas pessoais, que passam a ser menos importantes.</p> <p>Local de circulação: Livros, internet.</p> <p>Contexto histórico: O haikai é uma forma poética que nasceu no Japão e chegou ao Brasil há exatos 100 anos, em 1908, no navio <i>Kassato Maru</i>, com a primeira leva de imigrantes japoneses. O haikai abraçou-se, mantendo, no entanto, muito de sua essência.</p> <p>O nome mais conhecido na história do haikai japonês e, portanto, no mundo é Matsuo Bashô. Ele era um guerreiro, ou samurai, e, como tal, aprendeu muitas artes <i>zen</i>, que são caminhos para uma atitude de vida.</p>
--------------------------------------	---

<p>O conteúdo temático</p>	<p>O tema do haikai é tradicionalmente a natureza, e não os sentimentos e pensamentos. Embora alguns haicaístas, em uma vertente mais livre, possam abordar temas variados.</p> <p>Para o haicaísta, a natureza oferece muitos ensinamentos. O <i>haijin</i> é quem se esquece de si mesmo ao olhar uma flor, uma estrela, um capim, o movimento das folhas ao vento, ou a gota de orvalho que balança na ponta de um galho. Ou mesmo um dia de chuva, um mosquito, uma árvore seca. Como se ele mesmo fosse cada uma dessas coisas.</p>
<p>A construção composicional e o estilo (as marcas linguístico-enunciativas)</p>	<p>O haikai se faz com três linhas, ou versos, e não mais de 17 sílabas. Dizer o suficiente como um mínimo de palavras.</p> <p>Sua melhor definição, na opinião de muitos, é uma fotografia em palavras, pois grava o instante. O fotógrafo não aparece na foto, mas sua sensibilidade sim.</p> <p>Embora, dentro do haikai, as palavras conversem entre si, isso não acontece necessariamente na última palavra de cada verso, mas lá dentro, como se os sons que ecoam brincassem de esconde-esconde. Ou seja, não possui rimas.</p> <p>O haikai se faz com simplicidade, leveza, desapego, sutileza, objetividade, integração com o todo. É como se as coisas falassem por si mesmas. Sem adjetivos, sem a impressão do poeta, exatamente como são, sem comparar a nada.</p> <p>A sensação, por exemplo, da estação em que ela acontece, fazendo-nos lembrar de que tudo está sempre mudando, tem o seu próprio tempo, que é cíclico.</p> <p>É essencial, isto é, capta a essência das coisas, e a essa característica se dá o nome de <i>haimi</i>, que significa “sabor de haikai”.</p> <p>O <i>haijin</i> não costuma usar palavras complicadas, de significados difíceis ou misteriosos. O <i>haijin</i> escreve como a gente fala. Como se estivesse conversando conosco. <i>Haijin</i> não escreve sobre seus próprios sentimentos e pensamentos. Escreve sobre as coisas. Simplesmente descreve o que o eu vê. Deixa que as coisas falem por si.</p> <p>O <i>haijin</i> olha com os olhos. Como se nem seu coração, nem sua mente, nem ele mesmo estivesse ali. Sem sentir. Sem refletir. Sem pensar. Sem intenção. Ele apenas registra, como se fosse uma máquina fotográfica. Só que faz isso com as palavras.</p>

Fonte: Elaborado pela professora-colaboradora, tendo como base Ruiz (2008).

Na sétima reunião (03/11/12), principiámos o estudo da biografia de Alice

Ruiz, com o livro *Alice Ruiz* (RUIZ, 1988), o texto de Murgel (2006) e entrevistas veiculadas em vídeos na internet. Além desse material, indicamos à professora a leitura de livros de poemas e haicais da poeta.

Na oitava (10/11/12) e na nona reunião (24/11/12), priorizamos a leitura de Baldo (2006), sobretudo quanto às análises de haicais de Alice Ruiz. A partir desse trabalho, pesquisamos vários livros da poeta, detendo-nos na leitura, seleção e análise de textos-enunciado, priorizando o entendimento do contexto de produção, do conteúdo temático e da construção composicional de enunciados concretos do gênero.

Na décima reunião (08/12/12), priorizamos a análise linguística dos haicais selecionados, em busca de regularidades para configurar o estilo de Alice Ruiz e, principalmente, dos recursos mobilizados pela poeta e os possíveis efeitos de sentido.

Quadro 7 - Quadro demonstrativo das regularidades dos textos-enunciado de Alice Ruiz

<p>O contexto de produção</p>	<p>Autor: Alice Ruiz. Poeta, letrista, tradutora, publicitária, professora de haicai. Nasceu e vive em Curitiba, Paraná. Publicou vários livros de poemas e haicais e tem parcerias musicais com Itamar Assumpção, Arnaldo Antunes, José Miguel Wisnik, entre outros.</p> <p>Destinatário: Alice revela que não tem um destinatário em mente quando escreve. Seus haicais estão disponíveis para serem apreciados por quem gosta de poema, de haicai, estudiosos da literatura, entre outros. Quanto à acolhida, só corações e mentes abertas e dispostas.</p> <p>Objetivo: Aprender a olhar para fora de nós mesmos, a observar a natureza, as mudanças de estação, e assim nos sentirmos mais integrados com o todo.</p> <p>Local de circulação: Livros, internet, revistas.</p> <p>Contexto histórico: Alice Ruiz começou a fazer haicai muito cedo, antes mesmo de conhecer o haicai. Mas o haicai com todas as suas regras só veio a conhecer mesmo em 1969 e, desde então, ele faz parte da sua vida, quando mergulhou de vez nessa forma poética: estudando, escrevendo e traduzindo várias obras de haicaístas japoneses.</p>
--------------------------------------	--

<p>O conteúdo temático</p>	<p>O tema do haikai de Alice Ruiz é tradicionalmente a natureza.</p> <p>Os haicais de Alice Ruiz formam uma ciranda de poemas vivenciados, como ela mesma cita, nos jardins dos amigos. Mas há outros que surgiram em ocasiões diferentes.</p> <p>No livro <i>Conversa de Passarinhos</i> (2008), apresenta duetos de haicais com Maria Valéria Rezende, cujos temas são os pássaros.</p> <p>No <i>Jardim de Haijin</i> (2010), o tema é o jardim, flores, folhas e árvores.</p> <p>No livro <i>Estação dos Bichos</i> (2011), a parceria se estabelece com Camila Jabur, e aparecem mosquitos, abelha, cães, moscas, pássaros, galos, sapo, morcego, mariposa, lagartixa, peixes, gato, cigarras, borboletas, etc.</p> <p>No livro <i>Desorientais</i> (2006), Alice traz poemas seus e de outros, com temas variados. Na primeira parte, denominada “Eus”, seus haicais abordam estrelas, lua, nuvem, árvores, bichos. Na segunda parte, “Eles Elas Elos”, haicais próprios e em parcerias revelam, além do tema natureza, a presença do “eu” e referências aos múltiplos jeitos de ser das pessoas (haicais dedicados). Na terceira parte, “Eros”, os haicais trazem o tema amoroso, os encontros e desencontros, memórias e desejos. Pelo exposto, entende-se o próprio nome do livro. Ao contrário dos haicais orientais, que são feitos apenas com a simplicidade das coisas, os haicais desse livro são feitos para e com outras pessoas, onde o “eu” aparece.</p>
<p>A construção composicional e o estilo (as marcas linguístico-enunciativas)</p>	<p>Alice Ruiz não prioriza a métrica do haikai perfeito. O ritmo é determinado pela sonoridade e o corte no verso.</p> <p>Em vez de rimas, mobiliza recursos sonoros, como aliterações, assonâncias, repetições e jogos de palavras. A poeta apresenta menos reflexão e mais apreensão, menos sentimento e mais observação.</p> <p>O tempo cede lugar à percepção instantânea e concreta. Seus haicais apresentam: simplicidade aparente; concisão; exatidão; visualidade; rapidez (a manutenção do ritmo ágil por meio de recursos como o humor e a surpresa); intensidade (a densidade de expressão).</p> <p>Alice consegue sintetizar o poema em português, mantendo-se muito próxima, no estilo e no espírito, ao original nipônico.</p> <p>A aproximação com o Oriente é uma constante na poesia de Alice Ruiz, que também busca um caminho rumo à iluminação, para entrar em contato com o espírito do haikai – o <i>zen</i> –, que é o estado de meditação desejável ao processo criativo.</p> <p>São marcas de seus haicais: ausência do eu; grata aceitação; ausência de palavras; ausência de intelectualização; contradição; humor; liberdade; amor; coragem; materialidade; simplicidade; ausência de moralidade.</p>

Ao findarmos o estudo dos haicais, devido às férias escolares e, conseqüentemente, da professora-colaboradora, fizemos um recesso, com previsão de retorno dos estudos para elaboração da proposta didática em março de 2013, quando passaríamos a refletir a respeito dos encaminhamentos para a transposição didática.

Concluimos que, no percurso dos estudos, a professora-colaboradora participou ativamente das atividades, fazia anotações das discussões e conseguia relembrar alguns conceitos, mas, em vários momentos, voltamos a retomar outros. Essa situação retrata o que Coracini (1998) afirmou acerca da relação teoria-prática: não há um processo de totalização, e sim um caráter fragmentário e parcial dessa relação.

Nos primeiros encontros, a visível dualidade entre a teoria por parte da pesquisadora e, por outro, a prática do cotidiano da professora dificultava a interação. A princípio, a professora-colaboradora se estendia nos exemplos práticos de sala de aula, que buscava para relacionar um conceito, a ponto de se distanciar da discussão teórica. Geralmente eram fatos relacionados à sua relação com os alunos ou ao comportamento deles.

Todavia, com o aprofundamento das leituras, conseguimos envolver a professora-colaboradora nas discussões teóricas, de forma que ela demonstrou evolução na apropriação dos conteúdos e nas discussões orais. Ao final, ela continuava a fazer comparações com fatos ocorridos em sala de aula, porém, de maneira peculiar, conseguia estabelecer uma relação entre teoria e prática para desenvolver seus saberes:

PC: Quando eu trabalhei poema nessa perspectiva para o artigo do PDE ... eu resgatava algumas vezes a teoria gramatical na pergunta referente ao poema estudado ... no final eu fiz muita confusão com a teoria ... misturei teorias ... minha orientadora me questionou por que eu fiz isso ... eu não sei ... me senti insegura para escrever.

No que diz respeito à interação que constituímos, observamos que o trabalho colaborativo, como uma metodologia de formação continuada, trata-se de um processo marcado pela historicidade dos envolvidos, dos valores, das crenças e da experiência, segundo Coracini (1998), mas é possível alcançar a transformação de

conhecimentos da prática social (espontâneos e científicos) em novos conhecimentos científicos, conforme discutido na perspectiva conceitual.

Ao analisar o percurso de forma diacrônica, do primeiro encontro com a professora-colaboradora até o final dos estudos teóricos, percebemos que o trabalho colaborativo foi relevante, no sentido de configurar um melhor desenvolvimento no processo de mediação prática-teoria-prática. Com a interação, os objetivos desta pesquisa conseguiram consolidar-se, mostrando ser a colaboração uma metodologia que contribui para a construção de saberes da professora e para seu desenvolvimento profissional, tendo em vista que nossa pesquisa volta-se para a sala de aula, mas tem, sobretudo, a preocupação com a formação do professor.

5.1.2 Perspectiva Conceitual

A realização dos encontros de formação continuada com a professora-colaboradora tinha como objetivos: discutir a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos; proporcionar conhecimentos sobre o gênero discursivo haicai; e realizar a proposta de didatização do gênero, via PTD, conforme modelo de Gasparin (2012) para aplicação à turma do Ensino Médio.

Com o propósito de identificar sua prática inicial e, dessa forma, delinear as leituras e as discussões, solicitamos que a professora-colaboradora respondesse a um questionário, composto de oito perguntas, as quais foram respondidas por escrito:

- 1) Qual sua formação?
- 2) Como é o envolvimento dos alunos quando você aborda um conteúdo de gramática?
- 3) O que você entende por “ensino de gramática contextualizada”?
- 4) Você costuma utilizar textos para trabalhar o conteúdo gramatical?
- 5) É possível trabalhar a gramática com o uso dos gêneros discursivos?
- 6) Qual a maior dificuldade dos alunos em relação ao estudo da gramática?
- 7) Você acha possível trabalhar a análise linguística a partir de poemas?
- 8) Que contribuição essa prática possibilitaria para o processo de formação dos alunos?

A primeira questão tinha como objetivo conhecer seu percurso de formação profissional, que, conforme apontam Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006), constitui os saberes que são integrados ao trabalho docente ao decidir ações em sala de aula. Como apresentado na seção de contextualização da pesquisa, a professora formou-se em Letras Vernáculas, em uma época em que o ensino gramatical era o eixo e o objeto de ensino, e possui mais de 20 anos de experiência profissional.

A docente relatou lamentar não ter tido a oportunidade, durante o curso de licenciatura, de ter acesso a teorias dialógicas da linguagem e, conseqüentemente, a abordagens metodológicas com gêneros discursivos. Observamos, nesse posicionamento, que a professora entendia que o acesso a novas teorias talvez pudesse ter proporcionado uma prática diferente da realizada. Destarte, realizou, posteriormente, curso de especialização e participou do PDE.

As questões de número dois a seis visavam a identificar como a professora-colaboradora percebia o ensino gramatical em suas aulas e, conseqüentemente, permitia visualizar sua concepção de linguagem (como meio de comunicação). Em suas respostas, a professora-colaboradora demonstrou conhecimentos teóricos gerais sobre os gêneros discursivos. Entendia que o ensino de gramática contextualizada é viabilizado “a partir de um determinado gênero discursivo trabalhado, você explicar as marcas linguísticas presentes nele”.

Entretanto, esse conhecimento precisava ser ampliado/aprofundado, visto não bastar apenas explicar as marcas linguísticas, com o risco de utilizar o texto como pretexto para o ensino gramatical, já que a professora-colaboradora afirmou usar textos diferentes para trabalhar conteúdos gramaticais.

Na concepção de linguagem como interação, o texto-enunciado de determinado gênero é o objeto de estudo, tendo como fim seu uso social, e não a gramática isolada. Como postula Bakhtin, são os enunciados concretos que possuem expressividade, sendo as palavras mobilizadas para esse fim. Essa é a grande oposição do autor em relação à linguística tradicional, por estudar as palavras isoladas do contexto de uso.

Por isso, a abordagem de textos-enunciado em sala de aula, sem relacioná-los à sua função social, trata-se, ainda, de um trabalho tradicional. Dessa forma, enfatizamos, nos encontros, o estudo das marcas linguístico-enunciativas como recursos da construção composicional, mobilizados pelo autor para a produção de sentidos e que integram seu estilo, bem como o do próprio gênero.

Com a questão sete, “Você acha possível trabalhar a análise linguística a partir de poemas?”, nosso intuito era iniciar uma problematização de nossa proposta de trabalho, uma vez que buscávamos abordar a gramática contextualizada, entendida como análise linguística, na leitura de textos-enunciado do gênero haicai.

A professora-colaboradora apresentou interesse e abertura para novas práticas e afirmou ter trabalhado poemas na perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos, mas tinha resistência em adotar essa prática. Quando questionada sobre a possibilidade de organizar o currículo a partir dos gêneros, a professora-colaboradora justifica:

Possível é, mas tem muita resistência, nem sempre por parte do professor de língua materna, mas dos outros docentes que formam a equipe escolar. Eles acreditam que o método tradicional é o mais eficaz e ainda reclamam que os alunos não sabem interpretar os conteúdos de sua disciplina. Porém, alguns não propiciam condições para que o educando interprete de forma adequada.

Embora a professora-colaboradora identificasse que os alunos apresentavam dificuldade em “decorar/assimilar alguns tópicos gramaticais conforme o método tradicional de ensino” e tivesse noção de que o ensino tradicional não é eficiente para proporcionar aos alunos autonomia no uso da linguagem, ela se sentia insegura no ambiente escolar.

Essa situação exemplifica a afirmação de Pennycook (1998, p. 47), ao defender uma abordagem crítica das pesquisas em Linguística Aplicada: “Precisamos entender as escolas como arenas culturais complexas, onde formas diversas estão em conflito permanente, e precisamos compreender, acima de tudo, a política cultural do ensino de línguas”.

Embora houvesse o saber teórico a respeito do conceito de “gêneros discursivos”, por parte da professora, bem como das orientações dos PCN e das DCE (PARANÁ, 2008), que validavam a ação pedagógica com base nos gêneros discursivos, isso não bastava para que acontecesse uma mudança radical em sua prática, como aponta Coracini (1998), por depender da historicidade do indivíduo, dos valores, das crenças e das experiências.

Como parece ser natural em um processo de formação continuada, há um momento marcado por certa dualidade, pois, ao mesmo tempo em que a professora visualiza mudanças, também se vê presa aos conteúdos escolares tradicionais

previstos pela escola. Em seu artigo de PDE, ela revela: “Registramos, aqui, a seleção por poemas (textos-enunciado) de Castro Alves, pelo fato de estarmos estudando, devido ao programa estabelecido na escola, as gerações românticas em sala de aula”.

Em outros momentos, durante as reuniões, ela reforça essa contradição: “Os alunos vão gostar de estudar haicai, mas precisamos ver quanto tempo vai ser necessário, porque preciso trabalhar outros conteúdos”. Esse trecho revela que a professora considera o trabalho com gêneros ainda como experimento ou como um projeto possível de ser aplicado, desde que cumpra os conteúdos esperados pela escola. Este trecho da fala da professora-colaboradora reitera essa afirmação: “[...] é melhor trabalhar haicai com o 2º ano, porque o 3º tem que ter o conteúdo do vestibular”.

Nesse contexto, apresentamos as noções fundadoras da linguagem como interação e as perspectivas de transposição didática, para possibilitar à professora reflexões a respeito da significação da “natureza social da língua” e a articulação dessa perspectiva com o ensino da língua materna.

Adiante, transcrevemos uma passagem interativa que demonstra o movimento do pensamento da professora-colaboradora na tentativa de estabelecer relações entre teoria e prática:

PC: Nas aulas do PDE ... nós vimos esses conceitos ... mas tudo muito rápido ... eu ainda acompanhei porque tinha uma noção ... mas ainda não conseguia entender como isso acontece na prática ... fui aprofundar quando fiz o artigo final ... outras professoras não despertaram interesse por essa abordagem e foram para outros tipos de pesquisa ... está muito distante do nosso dia a dia.

Esse fragmento retrata a perspectiva apontada por Coracini (1998) de que não basta apenas o contato com novas teorias para que a prática do professor seja repensada ou mudada.

PC: Quando eu apliquei o Plano de Trabalho Docente com os poemas de Castro Alves ... eu explicava cada etapa para os alunos ... falei que estava desenvolvendo um projeto e expliquei sobre Bakhtin ... eles gostaram e perguntavam ... depois minha orientadora disse que a teoria era só para embasar meu plano ... não era para os alunos.

O trecho mostra um problema na transposição didática que se encontra entre o conhecimento científico e o conhecimento ensinado, conforme Cristóvão (2004, p. 256), pois o conhecimento teórico adquirido tem suas noções incorporadas no discurso da sala de aula e nas atividades propostas aos alunos, desconsiderando-se que o conhecimento teórico nem sempre pode ser objeto de aplicação.

Em alguns momentos, a professora-colaboradora apresenta sua apreciação valorativa em relação à oportunidade de estudo, para poder ampliar sua compreensão sobre gêneros discursivos. Esse fato também evidencia a contribuição do trabalho colaborativo como proposta de formação continuada, por possibilitar a interação:

PE: Por que denominamos de marcas linguístico-enunciativas? ... linguístico diz respeito às marcas que caracterizam o gênero ... e enunciativas porque são próprias do autor e lhe permitem identificar o estilo individual.

PC: Quando você explica eu consigo entender ... é mais didático ... a linguagem dos textos faz com que a leitura seja complexa ... Castro Alves por exemplo tem um estilo.

No geral, as discussões realizadas foram pontuadas por dúvidas e imprecisões teóricas que a professora-colaboradora tentava associar à sua prática. Essa estratégia mostrou-se produtiva, uma vez que nos revelou sua apreciação valorativa sobre aquele momento de formação continuada. Na passagem a seguir, por exemplo, a partir de suas leituras, a professora-colaboradora observa um aspecto que é discutido por estudiosos da linguagem quanto ao emprego dos termos “gêneros discursivos” ou “gêneros textuais”:

PC: Eu vejo nos textos em geral duas formas de se referir aos gêneros ... gêneros discursivos e gêneros textuais ... qual a diferença?

Inferimos que a professora-colaboradora constituiu sua compreensão responsiva por meio de questões pontuais referentes ao tema tratado ou, ainda, a partir de reflexões sobre sua prática pedagógica, as quais são produzidas e sustentadas em noções teóricas, que lhe permitem interpretar os fatos à luz de novas categorias. Dessa forma, a professora-colaboradora, a partir de uma experiência anterior, atualiza seus conhecimentos.

5.1.3 Perspectiva Didática

Nos encontros de formação continuada, assumimos o papel de pesquisadora-mediadora e procuramos estabelecer um clima de confiança mútua nas discussões e reflexões desenvolvidas junto à professora. Por sua vez, a professora comprometeu-se como pesquisadora da própria ação, em uma posição de aprender para possibilitar aos alunos também aprenderem.

Em relação ao papel social da professora, ela foi coparticipante no processo, demonstrando suas preocupações acerca das suas ações didáticas e em implementar novas e melhores orientações no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. A professora passou a se expor no transcorrer do projeto, expressando suas dificuldades pessoais em relação aos assuntos abordados. Além disso, percebemos um sentimento de boa vontade em participar da pesquisa, pois, como informamos em seção anterior, ela trabalhava 40 h/a semanais, e, portanto, as horas despendidas ao projeto de pesquisa representaram horas extras em sua jornada de trabalho.

A definição de colaboração que assumimos não implica a aceitação do novo e a refutação do velho, como coloca Cristóvão (2004), mas refletir sobre ambos, por meio de questionamentos e ações. Assim, entendemos que a professora-colaboradora envolveu-se em um contexto que possibilitou construir sentidos, questionar suas representações e valores, retomar sua ação e problematizar suas escolhas, de forma compartilhada, com a pesquisadora. Essa interação constituiu uma ferramenta para a formação continuada e proporcionou a compreensão das práticas discursivas da sala de aula, de forma reflexiva.

O percurso didático que adotamos estava ancorado no princípio de que, para se chegar à transposição didática, os conteúdos se constituem por conhecimentos em três níveis: o científico, o a ser ensinado e aquele realmente ensinado, conforme Cristóvão (2004). Dessa forma, partindo do conhecimento da teoria dialógica da linguagem, fundamentada em Bakhtin, verificamos que os gêneros materializam essa dialogia e devem ser ensinados, sob a forma de enunciados concretos. Para isso, a atuação do professor na transposição didática é fundamental, para que esse conhecimento assuma um formato a ser ensinado ao aluno.

O saber a ser ensinado é, na verdade, aquilo que o professor pensa que ele

tem de ensinar. Como vimos, na prática inicial da professora, ela entendia que deveria apresentar aos alunos a teoria que embasa os estudos da linguagem, por isso, em sua primeira abordagem de gêneros em sala de aula, por ocasião do PDE, ela apresentou as ideias de Bakhtin como conteúdo.

Contudo, ao final dos encontros de formação continuada, com a organização adotada para os estudos, esperávamos que a professora-colaboradora estivesse preparada para produzir o PTD. Dessa forma, a elaboração do material correspondeu à catarse da PHC (SAVIANI, 2008), quando a professora, com essa metodologia dialética, partiria da prática, teorizando sobre ela, para voltar à prática para transformá-la.

Conforme Saviani (2008), essa metodologia permite um movimento que parte da síncrese (visão desordenada do todo) à síntese (uma visão de totalidade estabelecida por múltiplas relações) por meio da análise (determinada por abstrações mais simples). Ainda de acordo com o autor, essa é uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Consideramos que as reflexões proporcionadas nos encontros levaram em conta a constituição sócio-histórica da professora, sem ânsia por objetividade, considerando que ações progressivas e continuadas serão necessárias, pois o conhecimento está em constante reconstrução, como posto por Magalhães (2008).

Verificamos que a professora-colaboradora acredita em novos conhecimentos, na perspectiva dialógica da linguagem e na organização do ensino via gêneros, mas a proposta do PTD e a mobilização de recursos na análise linguística carecem de aprofundamentos e estudos.

Ainda que os estudos nos encontros de formação continuada não sejam suficientes para transformar sua prática, contribuiriam para refletir acerca de sua visão de mundo, de linguagem e de ensino e de aprendizagem. Provavelmente, passaram a compor seus diferentes saberes, sendo integrados à sua prática, associados aos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, como apontam Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006).

Retomamos, nesse momento, Chevallard (1991) para enfatizar que o saber produzido no contexto científico precisa passar por um processo de transformação para receber um tratamento didático. Com o trabalho colaborativo, criou-se um

espaço para que o conhecimento sobre teorias de ensino e aprendizagem fosse relacionado às escolhas efetuadas pela professora-colaboradora na prática.

Os encontros de formação não tiveram como fim transmitir teorias ou conhecimento, mas proporcionar um equilíbrio entre teoria e prática, a fim de contribuir com a prática no momento de reconstrução de conceitos não previstos pelas orientações teórico-metodológicas, conforme Socorro (2012). Nessa perspectiva, almejamos que a professora-colaboradora seja capaz de dominar os conteúdos acerca dos gêneros discursivos e de transformar textos-enunciados desses gêneros em objeto de ensino, mediante a transposição didática, com integração da leitura e da análise linguística.

5.2 PROCEDIMENTOS PRÁTICOS: A ELABORAÇÃO DO PTD

Nesta seção, apresentamos as reflexões realizadas acerca da elaboração do PTD, para ser aplicado em uma turma do Ensino Médio, de uma escola pública localizada na região central de Londrina. Como citado anteriormente, a proposta foi planejada para 18 horas-aula, seguindo as etapas propostas por Gasparin (2012), a partir da perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos.

Dessa forma, descrevemos o processo de elaboração das atividades de cada etapa (Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final), explicitando seu objetivo. Salientamos que, embora tenhamos realizado dois PTD, um com o gênero poema e outro com o gênero haicai, delimitamos a descrição pormenorizada ao plano relativo ao haicai, de acordo com o objetivo desta tese.

Em um encontro, elaboramos o PTD a respeito do gênero poema para revisão de conteúdo. Na Instrumentalização, para as atividades de leitura e análise linguística, decidimos inserir poucos poemas, uma vez que poderia demandar um tempo maior para o desenvolvimento do trabalho. Por isso, selecionamos poemas de Alice Ruiz, especificamente o poema “Socorro”, por ter sido musicado por Arnaldo Antunes e, também, por possibilitar o encadeamento com o PTD do gênero haicai e o estilo da poeta.

Para a Catarse, propusemos questões com um segundo poema de Alice Ruiz, “Drumundana”, recoberto por traços de intertextualidade com o poema “E agora José”, de Carlos Drummond de Andrade, sendo este musicado por Paulo Diniz.

Como os alunos já haviam tido acesso a outros enunciados concretos do gênero poema, ainda que via estudo literário, no decorrer da vida escolar, esse primeiro PTD teve como objetivo o reconhecimento do gênero poema para fundamentar o estudo do gênero haikai.

Nos quatro encontros seguintes, tratamos exclusivamente da elaboração do PTD sobre haikai. Para a elaboração das atividades, a professora-colaboradora trazia propostas, as quais eram lidas, conjuntamente, buscando proporcionar a ela a reflexão necessária para realizar aprofundamentos nas questões de leitura e de análise linguística.

5.2.1 Prática Social Inicial

Planejamos a Prática Social Inicial para uma hora-aula, com o objetivo de expor e contextualizar o conteúdo a ser trabalhado, mostrando, ao aluno, que esse conteúdo está presente na sociedade e que ocorre na prática social (GASPARIN, 2012). Desse modo, foram seguidas as estratégias sugeridas pelo autor: a) anúncio dos conteúdos; b) vivência cotidiana dos conteúdos, subdividida em dois momentos: o que os alunos já sabem; o que os alunos gostariam de saber a mais.

Para o “anúncio dos conteúdos” a serem estudados, optamos pelos tópicos: a) o gênero haikai brasileiro; b) dimensão histórica do gênero haikai: o haikai japonês; c) o haikai de Alice Ruiz: análise dos haicais selecionados.

Na “vivência cotidiana dos conteúdos”, para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre haikai, a partir de textos-enunciado das três vertentes, propusemos questões que tinham o propósito de estimulá-los a dizer o que eles sabiam sobre o gênero, para a professora ter uma visão geral sobre o conhecimento prévio deles:

1) Observe os trechos abaixo:

sombra do bambuzal
sozinha a mulher canta
a canção dos que plantam
(Issa Kabayashi)

passarinho órfão
mesmo em vão
abre o bico
(Issa Kabayashi)

Primeiro sonho do ano —
Sem contar a ninguém
Sorrio em silêncio.
(*Shô-u*)

Viva o Brasil
Onde o ano inteiro
É primeiro de abril
(*Millor Fernandes*)

Eles podem ser considerados poema? Vocês já ouviram falar do poema haikai? Vocês sabem qual é a estrutura básica de um haikai? Vocês sabem quais são os temas mais recorrentes nos haicais?

Como o gênero provavelmente seria pouco conhecido pelos alunos, para apontarem “o que gostariam de saber a mais”, a professora sugeriu fazer uma atividade escrita, a partir de opções pré-definidas para instigá-los a sugerir outras (GASPARIN, 2012): O que mais gostariam de saber sobre os haicais brasileiros? Vocês gostariam de saber mais sobre algum haicaísta? Onde encontramos mais informações sobre o haikai brasileiro? O que mais gostariam de saber sobre o haikai japonês? O que gostariam de saber mais a respeito? Onde poderão ser encontradas informações sobre Alice e sua obra?

Essa etapa, como expõe Gasparin (2012), tem o intuito de incitar a curiosidade do educando e levá-lo ao desafio.

5.2.2 Problematização

Previmos, para a Problematização, uma hora-aula, a fim de levantar questões contextualizadas do conteúdo e buscar resolver os problemas elencados na Prática Social Inicial. Para Gasparin (2012), nesse momento, inicia-se, de forma sistematizada, o trabalho com o conteúdo, principiando uma análise da prática e da teoria, para possibilitar ao aluno a primeira visão dos conceitos, ainda que simplificada, de modo a prepará-lo para analisar os conteúdos sob diferentes dimensões que podem ser exploradas, com enfoque na interdisciplinaridade.

Gasparin (2012) exemplifica esse processo de construção do conteúdo, estabelecendo questões problematizadoras para as dimensões: conceitual/científica,

histórica, social, econômica, religiosa, política, estética e cultural, entre outras. Embora o autor não conceitue cada uma delas, evidencia que, para estabelecer a definição de um conceito, outras dimensões são requeridas além da tradicional dimensão conceitual/científica, amplamente conhecida dos professores.

Para estabelecermos as dimensões pelas quais seria contemplado o gênero discursivo haikai, delimitamos que nosso objetivo, na fase de Instrumentalização, seria propiciar ao aluno aprender o conceito científico do gênero em questão. A partir disso, definimos os objetivos específicos e os tópicos do conteúdo necessários para abordá-los. Com essa visão, foi possível identificar as dimensões predominantes no PTD, amparadas em Gasparin (2012, p. 121):

Quadro 8 - Quadro demonstrativo das etapas do Plano de Trabalho Docente

Objetivos específicos	Tópicos do conteúdo	Dimensões
Conceituar cientificamente o gênero discursivo haikai como poema, para distingui-lo de outros gêneros em circulação nas esferas de atividade humana.	Conhecimento do gênero haikai	Conceitual/científica
Conhecer a origem japonesa do gênero haikai e sua caracterização com um novo gênero no Brasil.	O haikai japonês e a caracterização do gênero discursivo haikai brasileiro	Histórico-cultural
Entender a função social do gênero haikai e sua circulação na esfera literária.	A circulação social do gênero haikai	Social
Apreciar o estudo e a leitura de textos-enunciado do gênero haikai, entendendo os recursos linguísticos e estéticos mobilizados.	Estudo dos recursos linguísticos e estéticos mobilizados em textos-enunciado	Escolar
Verificar que o estilo é uma marca do poeta/haicaísta presente em um texto-enunciado, peculiar à esfera literária.	Características da construção poética predominantes nos haicais, sobretudo, de Alice Ruiz	Estética

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em seguida, elaboramos questionamentos para cada dimensão selecionada, pautados na prática social e no conteúdo escolar. De acordo com Gasparin (2012), na Problematização, há a retomada de questões da Prática Social Inicial, para as

quais, naquele momento, os alunos atribuiriam sentidos, mobilizando seu conhecimento de mundo na formulação das respostas.

Nesta fase, como já mencionado, é enfatizada uma reflexão cooperativa com base nos dados levantados e nos desafios apontados na fase anterior (GASPARIN, 2012). Porém, como salienta o autor, os alunos não possuem o hábito de trabalhar com a metodologia proposta, por isso é importante que o professor elabore, previamente, algumas questões, como sugestão para cada uma das dimensões.

Na dimensão conceitual, propusemos as seguintes perguntas: O que um poema precisa ter para ser um haikai? Com base no texto, diferencie o haikai de outros poemas. Sobre o que costuma tratar o haikai japonês? Quais as características do haikai brasileiro? Quais as semelhanças e as diferenças entre os haicais brasileiros e japoneses? Quais as semelhanças e as diferenças entre os haicais brasileiros de maneira geral e os haicais de Alice Ruiz?

A dimensão histórico-cultural contemplou as questões que seguem: Onde surgiu o haikai? Em que situação se costuma escrever ou ler um haikai? Onde circula esse gênero? Quando e como foi introduzido no Brasil o haikai japonês? Há haicais em outros países?

Quanto à dimensão social, o objetivo foi propiciar uma reflexão sobre: Qual é a função do haikai? Por quem ele costuma ser escrito? Quais conteúdos temáticos são abordados nos haicais brasileiros?

Na dimensão escolar, questionamos: Qual a finalidade de aprender a ler e escrever haicais? Qual a finalidade de estudar os recursos linguísticos e estilísticos presentes nos haicais?

Por fim, na dimensão estética, destacamos: No que o haikai japonês se diferencia do brasileiro? Quais são as características estéticas predominantes nos haicais de poetas brasileiros? Há diferenças entre os haicais produzidos por diferentes autores? Há diferenças entre os haicais produzidos em diferentes países? Quais as características de construção poética predominantes nos haicais de Alice Ruiz?

A princípio, parecia haver uma similaridade entre a dimensão conceitual e a estética. Contudo, com o estabelecimento dos objetivos específicos e dos respectivos tópicos de conteúdos, conforme Quadro 8, pudemos delinear que, na dimensão conceitual, trabalharíamos a definição de haikai, considerado o conteúdo científico, historicamente acumulado. A dimensão estética contemplaria a construção

poética predominante em textos-enunciado do gênero discursivo haikai, sobretudo os de Alice Ruiz.

Na elaboração das atividades desta etapa, houve uma atitude responsiva por parte da professora pela qual ela manifestou uma tentativa de compreensão:

PC: Essa parte é mais importante pro professor do que pra eles ... porque eles não conseguem perceber a importância dessa parte ... passar essa parte com uma ou duas perguntas... mas como eles não conhecem ... eles vão se demandando nessa parte ... aí a hora que é a instrumentação ... que é o ápice do trabalho que eles têm que estar gostando ... “nossa mas é tudo isso” ... “é muito professora”.

A professora colaboradora coloca em debate a necessidade de realizar a Problematização, fase diferencial da proposta didática de Gasparin (2012), conforme postula o autor:

A problematização representa o momento do processo em que a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento (GASPARIN, 2012, p. 34).

Entendemos que a professora-colaboradora tinha conhecimento do fundamento dessa etapa, mas o que estava sendo colocado em questão era a relação teoria-prática, momento em que ela faz uma reflexão acerca de como os alunos possivelmente percebem essa abordagem. Isso se deve ao fato de, no ensino tradicional, a construção do conhecimento acontecer por uma única dimensão, a conceitual-científica, como os professores também são formados no ensino superior. De acordo com o autor,

A maior dificuldade para os docentes não se encontra no aspecto conceitual-científico do conteúdo, que de certa forma dominam, mas nas outras dimensões que, provavelmente, não foram trabalhadas em seus cursos de formação. Essas diversas dimensões em que pode ser trabalhado o conteúdo respondem, de certa maneira, àquilo que Saviani diz ser necessário dominar para resolver as questões da prática social (GASPARIN, 2012, p. 38).

Reforçamos, junto à professora-colaboradora, a importância dessa etapa para o aluno compreender o conteúdo a partir da realidade, como uma forma teórica de manifestação das necessidades práticas dos indivíduos na sociedade, por isso se

reveste de diferentes dimensões e precisam ser colocadas com questões desafiadoras para que o conhecimento científico seja contrastado com o espontâneo.

Contudo, como a experiência docente está arraigada em uma prática na qual o conteúdo é apresentado sempre como algo previamente definido, sem contradição ou questionamentos, não se trata de um trabalho fácil de ser apropriado pela professora-colaboradora. Novamente, corroboramos Coracini (1998), ao identificar que não basta o conhecimento de teorias para que haja uma mudança da prática, haja vista o contexto sócio-histórico do professor.

Embora ainda sem autonomia para a realização dessa etapa, com o intuito de que os alunos pudessem responder às questões levantadas na Problematização, a professora propôs apresentar um vídeo sobre haikai, para que, a partir das informações nele contidas, os discentes, individualmente, respondessem às questões propostas por escrito.

Para finalizar essa etapa e consolidar o conhecimento inicial sobre haikai, consideramos adequado trabalhar a definição de haikai elaborada pela poeta Alice Ruiz, veiculada no livro *Conversa de Passarinhos* (RUIZ, 2008), conforme Anexo A.

5.2.3 Instrumentalização

Planejamos um tempo maior para esta etapa, já que é nela que ocorre a sistematização do conteúdo, com a mediação do professor. A carga horária foi distribuída com atividades relacionadas à leitura e à análise de haicais japoneses e brasileiros de diferentes vertentes, com ênfase na obra de Alice Ruiz, contemplando atividades referentes ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo.

Por meio dessa atividade, com a mediação da professora, pretendíamos, como postula Gasparin (2012), contribuir para a reelaboração dos conceitos cotidianos dos alunos (reativados com as questões concernentes a cada dimensão, na Problematização) e a apropriação dos conceitos científicos.

A maior dificuldade encontrada na Instrumentalização foi estabelecer um critério para selecionar os textos-enunciado e, ao mesmo tempo, definir a quantidade que seria possível abordar nas seis horas disponíveis para essa etapa, de forma que possibilitasse, aos alunos, conhecimentos sobre o estilo do haikai

japonês, do haikai brasileiro e, sobretudo, dos haicais de Alice Ruiz.

Dessa forma, elaboramos 10 atividades para que a professora, no desenvolvimento das aulas, tivesse mais opções, conforme rendimento dos alunos, pois sabíamos que o tempo disponibilizado para essa fase (6 horas-aula) não seria suficiente para que todas fossem realizadas. Foram propostas atividades com haicais das três vertentes, com ênfase no estilo em cada uma delas.

Para a primeira atividade, selecionamos um haikai brasileiro, de Gil Nunesmaia, publicado no livro *100 haicaístas brasileiros*, com características da vertente de estilo guilhermino. Tivemos como critério, para essa escolha, o contexto de produção, por entendermos que, primeiramente, deveríamos apresentar um haikai que tivesse sido publicado em livro e, também, que fosse constituído de três versos de 5-7-5 sílabas. Por isso, as questões foram propostas com vistas a destacar, inicialmente, esses aspectos, associados ao conteúdo temático e à construção composicional.

Na segunda atividade, nosso objetivo foi proporcionar o contato com diferenças composicionais para que os alunos começassem a perceber regularidades. Para esse fim, resgatamos seis haicais de autores distintos, das três vertentes: Millôr Fernandes, Paulo Leminski, Alice Ruiz e Helena Kolody, da vertente livre; Guilherme de Almeida, da vertente Guilhermina; e Bashô, da vertente clássica. As questões buscaram trabalhar as semelhanças e diferenças entre eles e em relação ao primeiro haikai apresentado, de Gil Nunesmaia.

As questões 3, 4 e 5 buscaram aprofundar conhecimento sobre o haikai tradicional japonês, depois de entendermos que conseguiríamos despertar o interesse inicial dos alunos pelo haikai brasileiro, com as duas primeiras atividades. Assim, pretendíamos trabalhar a dimensão histórica e cultural do conteúdo, conforme proposta da PHC (SAVIANI, 2008).

Na terceira atividade, a partir de um haikai de Matsuo Bashô, buscamos elaborar questões para contemplar regularidades quanto ao número de sílabas poéticas, à ausência de primeira pessoa e de figuras de linguagem, e à presença do *kigo*, o termo de estação do ano, característico do haikai clássico.

Planejamos a quarta atividade para consolidar as regularidades do haikai japonês, com a proposição de três questões básicas, buscando identificar as semelhanças com o haikai de Bashô, o conteúdo temático e o número de sílabas poéticas. Na seleção dos textos-enunciado, optamos por três exemplares de cada

um dos grandes mestres japoneses: Bashô, Kabayassi Issa e Buson.

Na quinta atividade, decidimos incluir o quadro apresentado no Anexo B, para o aluno concentrar-se nos sentidos (paladar, olfato, tato, mente, visão e audição) e perceber o *kigo* e sua estação em alguns agrupamentos de haicais, aspecto fundamental para a leitura dos haicais da tendência clássica.

Destinamos ainda cinco atividades (de 6 a 10), especificamente, para trabalhar o estilo do gênero haikai nas três vertentes e delimitar o estilo de Alice Ruiz, com vistas a aprofundar questões relativas às marcas linguístico-enunciativas como elementos da construção composicional e do estilo. Essa empreitada mostrou-se a mais difícil de ser efetivada pela professora-colaboradora, uma vez que exigia a mobilização de conhecimentos de gramática, mas de forma contextualizada, para levantar possíveis efeitos de sentido. Tratava, assim, de uma tentativa de mudança de uma prática tradicional já consolidada em sua trajetória profissional.

Contudo, conforme já pontuamos, uma mudança radical não era esperada, tendo em vista que não lidamos com um conceito de “sujeito cartesiano”, capaz de mudar sua prática apenas por assim o desejar (CORACINI, 1998). Sabemos que a prática da professora-colaboradora é clivada por diversos fatores, conhecimentos e saberes.

Com a sexta atividade, buscamos, então, a partir do Anexo C, caracterizar o estilo do gênero haikai nas três vertentes, com breve histórico e exemplos de haicaístas paranaenses em cada uma delas. Destacamos, na vertente de estilo japonês, além de Masuda Goga e Nenpuku Sato, do Estado de São Paulo, poetas do Estado do Paraná, sendo alguns deles alunos de Sato. Na corrente de estilo Guilhermino, no Paraná, identificamos, como a mais conhecida, Dolores Pires. Na vertente de estilo livre, sobressaem-se Helena Kolody, Paulo Leminski e Alice Ruiz.

Para finalizar a atividade 6, propusemos um quadro com haicais agrupados por vertente, com o comando para os alunos associarem os grupos de haicais de autores paranaenses aos três estilos existentes. Esses haicais foram seguidos de questões referentes ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo.

Como foram quinze haicais selecionados para essa atividade, tivemos como foco a construção composicional. Resolvemos aprofundar os demais aspectos do gênero em outras atividades. A professora-colaboradora não se mostrava favorável a prolongar muito tempo em uma mesma atividade, pois conhecia o perfil dos alunos

e considerava que eles perderiam o interesse.

Em várias atividades, já havíamos proporcionado o contato dos alunos com o trabalho da poeta Alice Ruiz: em uma entrevista apresentada no vídeo veiculado na Problematização; em um haicai na atividade 2; e também em haicais das atividades 5 e 6, da etapa de Instrumentalização. Por isso, consideramos oportuno trazer uma atividade que proporcionasse mais conhecimentos sobre Alice Ruiz e respondesse aos questionamentos levantados na Problematização. Assim, na sétima atividade, ficara a critério da professora-colaboradora escolher uma abordagem para apresentar informações sobre Alice Ruiz.

As questões de 8 a 10 focalizaram exclusivamente textos-enunciado da haicaísta Alice Ruiz. Para a oitava atividade, tivemos, como critério de seleção, exemplares publicados em livros, de forma que contemplassem os do início de sua carreira e os mais recentes. Foram selecionados doze haicais, de seis livros: *Navalhanaliga* (1980), *Paixão Xama Paixão* (1983), *Pelos Pêlos* (1984), *Desorientais* (1996), *Conversa de Passarinhos* (2008) e *Jardim de Haijin* (2010). Na elaboração das questões, buscamos evidenciar a mudança nos conteúdos temáticos dos haicais da poeta no decorrer dos anos e aspectos que caracterizam seu estilo como os estados *zen*.

Na nona atividade, propusemos atividades integradas de leitura e de análise linguística para quatro haicais, publicados no livro *Desorientais* (RUIZ, 1996), selecionados pela forma explícita como aparecem os princípios *zen*. Nessa atividade, as questões de análise linguística foram mais exploradas, demonstrando mais autonomia da professora-colaboradora na elaboração.

Para finalizar a Instrumentalização, na décima atividade, trouxemos uma proposta realizada por nós (pesquisadora) no decorrer do projeto de pesquisa e que foi objeto de estudo nos encontros de formação continuada. A partir de um haicai, publicado no livro *Hai-kai* (RUIZ, 1998), propusemos questões com o intuito de aprofundar a análise dos recursos mobilizados pela poeta e os possíveis efeitos de sentido.

5.2.4 Catarse

Na Catarse, etapa em que, como já mencionamos, o aluno manifesta o que internalizou no decorrer das fases anteriores, planejamos três opções de atividades

de síntese dos conteúdos.

A primeira consistiu em uma atividade oral para resgatar os conhecimentos dos alunos: O que nós estudamos em relação ao haikai japonês? Como se caracteriza o haikai brasileiro? Quais são as características específicas do haikai de Alice Ruiz? Diferencie os haicais das três tendências brasileiras.

A segunda atividade envolveu análise de haicais de Alice Ruiz. Divididos em grupos, os alunos deveriam selecionar um, entre vários haicais a eles entregues. Os grupos deveriam fazer a leitura e explicá-lo. Após essa atividade, a professora faria uma reflexão de cada haikai junto com os alunos, caracterizando o estilo da poeta.

Na terceira atividade, a partir da seleção de alguns haicais de Alice Ruiz, os alunos responderiam em equipe às perguntas: Qual a tendência desse haikai e quais características dessa tendência estão presentes no Haikai? Esse haikai tem características do haikai brasileiro ou do haikai japonês? Quais? De que tema ele trata? Essa temática é brasileira ou japonesa? Explique a construção composicional desse haikai (rima, título, som, imagem). Há figuras de linguagem? Identifique-as e explique-as. Há palavras com sentido conotativo? Quais? O que significam no haikai?

Objetivamos, com essas atividades, a externalização do que fora internalizado (VYGOTSKY, 1988), a “manifestação do novo conceito adquirido”, de acordo com Gasparin (2012, p. 124). Esperávamos que, nesse momento, os educandos expressassem como se apropriaram do conteúdo estudado, caracterizando a passagem da síncrese para a síntese.

5.2.5 Prática Social Final

Gasparin (2012) explica que, na Prática Social Final, há o desenvolvimento da nova atitude prática e da proposta de ação, em que alunos e professor definem, em conjunto, como colocarão em prática os novos conceitos. Cientes de que não poderíamos ter controle sobre essa nova prática, considerando que se trata de um plano a ser elaborado com o aluno, tentamos abarcar as possíveis intenções e propostas de ações que poderiam ser apresentadas, no Quadro 9:

Quadro 9 - Quadro demonstrativo da Prática Social Final: síntese de possíveis intenções e ações

Intenção	Ação
Apreciar os haicais japoneses	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a ler e apreciar textos-enunciado do gênero estudado. • Leitura de outros haicais japoneses. • Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/<i>sites</i> sobre haicais japoneses.
Apreciar os haicais brasileiros	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de outros haicais brasileiros. • Aprender a compor/escrever os gêneros estudados. • Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/<i>sites</i> sobre haicais brasileiros.
Conhecer mais sobre Alice Ruiz	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/<i>sites</i> sobre haicais de Alice Ruiz e seus outros poemas. • Selecionar haicais prediletos de Alice e elaborar uma coletânea (em grupo ou individual – criar um <i>blog</i>, copiar em caderno, digitado ou manuscrito).
Valorizar o processo de criação dos poetas	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar os haicais de Alice Ruiz. • Valorizar o conhecimento linguístico. • Propor oficinas de haicai na escola para produção de haicais e compartilhar o conhecimento com outros alunos. • Entrar em contato com autores e participar de oficinas de haicai.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base Gasparin (2012).

Esse quadro tinha como objetivo antever as possibilidades, a título de exemplo, para que a professora se preparasse para refletir quanto à nova maneira de compreender o gênero haicai e de se posicionar frente a ele.

Procuramos enfatizar para a professora que as mudanças podem ser manifestadas, por meio de aplicações, mas também na forma de pensar sobre aquele conhecimento, embora nem sempre sejam perceptíveis.

Encerramos, dessa forma, os encontros de formação continuada, nos quais partimos do estudo teórico da concepção dialógica da linguagem e sua implicação

para o ensino, culminando com a perspectiva prática de como esse saber pode ser transposto para a sala de aula, com o PTD.

Neste capítulo, partimos da análise dos estudos teóricos para aprofundamento de conhecimentos sobre a natureza dialógica da linguagem e os gêneros discursivos, sobretudo o haicai, para a perspectiva prática, com a descrição da elaboração colaborativa do PTD, visando à didatização do gênero.

Realizado esse trabalho, no próximo capítulo, refletimos a respeito da aplicação do PTD em sala de aula.

6 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA

No presente capítulo, temos como foco de análise a aplicação do PTD na 2ª série do Ensino Médio (18 h/a) pela professora-colaboradora. Como a abordagem deste trabalho apresenta o processo Prática-Teoria-Prática, fazemos a análise quanto à teorização dos conteúdos propostos, para acompanhamento do crescimento das apropriações conceituais desenvolvidas junto aos alunos.

6.1 A PRÁTICA SOCIAL INICIAL

A Prática Social Inicial, consoante Gasparin (2012), é a etapa em que apresentamos o conteúdo que será estudado e o momento ideal para que o professor observe o quanto os alunos sabem sobre esse conteúdo e até que grau de dificuldade pode ser abordado junto aos discentes para que, possivelmente, apropriem-se dos saberes.

A vivência cotidiana dos conteúdos permite uma investigação de como o assunto está relacionado às práticas sociais dos alunos e o que eles têm de saberes pré-construídos a respeito do conteúdo. Com isso, o professor consegue verificar qual será seu ponto de partida: as informações que os discentes trazem a respeito.

Como explicitamos anteriormente, o trabalho foi subdividido em dois PTD. Dessa forma, passamos por duas Práticas Sociais Iniciais distintas, com anúncio dos conteúdos e vivência cotidiana dos conteúdos. Salientamos que a professora-colaboradora, embora tenha feito o planejamento das aulas previamente, com a interlocução da pesquisadora, conforme o andamento das atividades da escola e o *feedback* dos alunos, fazia adequações no decorrer da semana. Essas ações eram posteriormente analisadas nas sessões reflexivas.

A primeira etapa do PTD previa a abordagem do gênero discursivo poema, de forma a resgatar conhecimentos básicos acerca das características dos gêneros discursivos e, principalmente, na expectativa de que os alunos identificassem o conteúdo temático, o contexto de produção e a construção composicional/estilo, manifestada nas marcas linguístico-discursivas presentes nesse gênero.

Ao adentrarmos a sala de aula, no dia 28 de agosto de 2013, para ser ministrada 1h/a, a professora-colaboradora já havia explicado o trabalho à turma em aula de observação realizada em data anterior. A professora iniciou a aula

entregando uma folha para cada aluno, com questões referentes à vivência dos conteúdos e à Problematização. Não houve previamente o anúncio dos conteúdos. Na sequência, explicou a atividade:

P: Pessoal ... essa folha ... não se preocupe caso a resposta de vocês vai estar errada ... se vai estar certa ... se vocês lembram ou não o que que são essas perguntas ... é que para dar início a esse plano de trabalho eu preciso partir (interrupção) eu preciso saber do que que vocês ... pessoal ... eu preciso saber o que vocês conhecem desse assunto a partir daí nós vamos desenvolvendo as aulas ... então tem perguntas aqui que vocês vão olhar e falam assim “ah o que é poema?” ... coloquem aquilo que vocês acham que é tá? ... a partir de hoje tudo que eu passar e recolher está valendo uma nota tá? ... não interessa se é um décimo ... se são dois ... porque no final vocês já sabem que no final do trabalho esse um décimo acaba virando trinta pontos quarenta pontos ... então ... esse plano de trabalho vai começar agora no 3º ... vai pegar uma parte do 4º bimestre também ... mas ele já vai valer uma nota pro 3º [...]

Identificamos nesse trecho que a professora usa um argumento para incentivar os alunos a realizarem a atividade: “vale nota”. A professora-colaboradora, na verdade, contra-argumenta, antecipando a resposta a algum questionamento por parte dos alunos sobre a necessidade ou o motivo de realizá-la. Ao mesmo tempo, revela um posicionamento da professora em relação à escola e à sociedade: a avaliação. Essa situação sinaliza características do ensino tradicional, reforçando a abordagem dos conteúdos apenas com fins educacionais, desconectados de sua finalidade social.

Como afirma Gasparin (2012, p. 2), “[...] a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida”, sempre ideológica e politicamente comprometida. Assim, o estudo dos conteúdos significou para os alunos, por muito tempo, uma condição para obter nota e ser promovido, mas, agora, uma nova dimensão deve ser considerada: a finalidade social dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, os conteúdos precisam ser integrados e aplicados teórica e praticamente no dia a dia do aluno, de maneira que professor e alunos descubram junto a que servem. O indicador de aprendizagem passa a ser a demonstração do domínio teórico do conteúdo e o seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais. Conforme Gasparin (2012, p. 2),

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

O ponto de partida dessa proposta não é a escola ou a sala de aula, mas o contexto social mais amplo para se efetivar um novo pensar e agir pedagógicos. Assim, verificamos uma contradição entre a nova abordagem a ser trabalhada pela professora-colaboradora e a sua prática, materializada em decorrência de seus saberes, evidenciando a constante luta entre o velho e o novo. Trata-se de um processo natural, já que não basta conhecer o embasamento teórico da proposta, mas tentar assumir uma nova postura prática para poder realizá-la em sala de aula.

Na realização dos questionamentos sobre a vivência cotidiana dos conteúdos, a professora disponibilizou aos alunos questões a serem respondidas individualmente e por escrito para averiguar o que sabiam sobre o gênero em questão. Observamos uma ansiedade por parte dos alunos: uns diziam não saber responder; outros fizeram questionamentos a respeito de dúvidas sobre poema, verso e estrofe; e alguns apenas responderam. A professora-colaboradora tentou resgatar os assuntos já estudados, sem aprofundar explicações, com o intuito de saber o conhecimento inicial dos alunos sobre o gênero:

A2: Aí eu não sei responder nada.

P: Não ... mas responde um pouquinho ... alguma coisa aí você sabe ... não são todas não ... dá uma olhada com carinho aí ... pode ser a lápis a caneta ... o que você não souber ... pode deixar em branco.

A: Ah ... mas aí eu vô perder nota.

P: Não perde ... é só para saber ... nessa primeira etapa é responder ... não tem importância se você não respondeu tudo ... é sua colaboração que tá valendo nota nessa primeira folha ... entendeu?

A2: Professora ... eu não lembro nada ... faz um tempo que eu tive essa aula ... eu sabia.

P: Respondem o que vocês lembram ... o que é poema para vocês? ... qual a diferença entre poema e poesia? ... se não lembrar ... tudo bem ... coloca mais ou menos o que que você lembra ... lembra das escolas literárias? ((Orientações individuais na carteira.))

A2: Qual que é diferença? ... tem um que é pequeno e outro que é grande. ((Falando sobre verso e estrofe.))

P: Então ... tem a estrofe e dentro da estrofe ...

A2: Tem o verso.

P: Isso.

A4: Mas qual que é um e qual que é outro? ... é isso que eu não lembro.

P: Não ... aí não tem importância ... é isso que a gente vai discutir ... essa é uma primeira avaliação ... oh deixa eu explicar um negócio claro ... o que estiver errado aqui pessoal ... vocês não estão perdendo nota ... é uma primeira avaliação diagnóstica ... o que é uma avaliação diagnóstica? ... vou partir daquilo que vocês sabem ... daqui a pouco eu vou entregar uma segunda folha que vai esclarecer algumas dúvidas que vocês tiveram aqui ... podem ficar tranquilos ... tá ... façam aquilo que vocês lembram ... só vai perder nota quem não entregar a folha ou não fizer nada ... aí também não dá.
 ((Silêncio. Alunos fazem a atividade.))
 ((Professora dá algumas orientações individuais nas carteiras.))
 P: Nós vamos responder todas as dúvidas ... só para deixar mais claro ... são importante essas perguntas porque ao longo do plano de trabalho ... ao longo dessas aulas ... vocês vão sanar as dúvidas ... tá ... esse é o objetivo.

Pelo material recolhido, observamos que os alunos, em sua maioria, consideraram que poema é:

A22: Uma palavra que fala de amor, sentimentos.
 A23: É por seus sentimentos. Escrever contos românticos.
 A04: São versos e rimas que fazem.
 A20: São versos contados em rimas.
 A16: Uma forma de expressar os sentimentos do poeta.
 A10: São estrofes, que contam algo sentimental para as pessoas lerem.
 A03: Poesia é frases em versos.
 A04: São um conjunto de estrofes constituídas por versos.
 A06: Palavras que expressam de alguma forma um sentimento ou um modo de pensar.
 A08: É uma frase bonita.
 A07: É a expressão dos sentimentos.
 A05: É um texto formado por estrofes que rimam.
 A02: São frases de amor ou de ódio.

As respostas giram em torno de conteúdo temático (expressam sentimentos, como amor, ódio) e construção composicional. De forma geral, os alunos conheciam o gênero discursivo poema, quanto à construção composicional, por ser um dos gêneros que circulam na escola, com evidências em suas respostas, ao mencionarem os termos “verso”, “estrofe” e “rima”, embora muitos deles, em sala, dissessem não saber diferenciar os dois primeiros. Essa reflexão por parte dos alunos comprova que essa primeira etapa é essencial para a teorização.

Quando questionados sobre o que move alguém a escrever um poema, foram quase unânimes ao afirmarem serem os sentimentos e três responderam ser a inspiração:

- A21: Eu acho que o que move alguém fazer um poema é o sentimento ou o fato que ele está passando no momento.
 A22: É quando ele vive um momento de paz.
 A05: Algo que o inspira a fazer e a ter muitas ideias.
 A03: Amor, raiva, um bom assunto é aquele que está mexendo com você ultimamente. Pode ser qualquer coisa.
 A02: Inspiração.
 A19: Sentimentos.
 A01: A vida.
 A17: O amor.
 A06: A inspiração do que de fato esta pessoa está passando.
 A40: Quando a pessoa está apaixonada, triste, feliz, etc., ela resolve se expressar escrevendo.
 A23: O sentimento, o dia a dia ou história de vida.
 A03: Querem transmitir algo que estão sentindo.
 A16: Ele quer falar um pensamento e sentimento que tem e descreve isso em poemas.
 A20: A poesia normalmente é movida pelos seus sentimentos.

Quanto à questão se alguém da turma já havia escrito um poema, dez afirmaram já terem produzido poemas, embora não se tenha oportunizado esclarecimentos sobre o contexto de produção, o que nos leva a pressupor que seja na esfera escolar. Apenas três alunos especificaram: uma aluna escreveu poema em sala; outro costuma escrever poemas religiosos; e uma fez um curso sobre haicai ofertado em uma escola da cidade de Londrina.

Com a quarta pergunta da vivência cotidiana dos conteúdos, buscamos instigar os alunos a expressarem mais seus conhecimentos, por isso solicitamos que diferenciassem o gênero poema de outro gênero. A professora-colaboradora selecionou o gênero fábula para esse fim, por acreditar serem suas regularidades mais conhecidas pelos alunos, e isso foi evidenciado nas respostas, pois catorze alunos demonstraram o conhecimento que possuíam sobre o assunto:

- A02: A escrita, o conteúdo.
 A22: Uma fábula pode ser uma história inventada e o poema normalmente não, ele só faz comparações.
 A07: Fábula seriam histórias não reais e poemas são expressão de sentimentos.
 A10: Fábulas contam histórias, poemas dizem um sentimento.
 A20: Fábula são coisas que não existem e poema existe.
 A24: Porque uma fábula é uma imaginação, animação, já um poema é história de amor.
 A19: Fábulas são textos que sempre querem nos passar alguma mensagem e normalmente envolvem animais na história. Poema é uma obra literária que é apresentada na forma de versos.

A15: Fábula sempre tem uma moral, já o poema é uma frase de amor.

A06: Fábula é como se fosse uma história e poema tipo um verso.

A05: Que fábula dá lição de moral e texto, e poema tem estrofe e verso e é de sentimentos.

A03: É diferente em estrutura, em modo de fazer, a fábula traz lição de vida, e o poema algo natural.

A16: Uma fábula é uma história, um poema é uma história rimada.

A21: Fábula é uma invenção e poema são fatos.

Na Prática Social Inicial, a vivência cotidiana dos conteúdos, como previsto por Gasparin (2012), permitiu a investigação de como o gênero poema estava relacionado às práticas sociais dos alunos e o que eles já sabiam a respeito. Com isso, a professora conseguiu refletir sobre as informações que traziam a respeito.

P: Tem umas meninas lá que elas falam ... eu falei “lembra nós vimos isso no 2º bimestre ... você participava” ... “participar eu participava professora, mas você vai querer que eu lembre isso?” ... achei interessante essa comparação dela ... de certa forma não era para dar um alívio ... mas dá ... eles participam sabe?... eles falam ... eu tenho uma mania de explicar para eles assim ... “gente o que é poema? ... Poema é estrutura” ... para eles memorizarem ... “o caderno não tem linha? ... cada linha do caderno ... do poema ... é um verso ... esse conjunto de linhas chama-se estrofe” ... isso eu estou falando desde o primeiro ... mas não adianta ... entra ano sai ano ... porque eu acho assim muito importante para nós que somos de língua portuguesa ... mas para eles ... metade da sala ... eles são para exatas ... e os poucos que gostam da língua são os que lembram ... eu já percebi essa diferença ... eles falam isso ... “professora a gente não gosta de língua portuguesa ... mas a gente gosta de você” ... num primeiro momento eu percebi que eles ficaram preocupados se ia valer nota ... porque eles não iam saber responder ... mas eles não estavam nem lendo a questão direito ... em uma era só para colocar sim ou não ... por isso eu falei ... “gente não se preocupe ... por vocês fazerem já vão ganhar nota ... independente se estão errado ou se está certo ... é nossa primeira prática inicial ... só para saber o que vocês sabem disso ... se vocês errarem tudo ... neste caso ótimo ... porque nós vamos ter que voltar e recapitular aos poucos” ... aí eu achei que foi mais tranquilo assim ... na última aula ainda ... eles estão superagitados ... sempre são as últimas ... os alunos trabalham ... muitos estão cansados ... mas fazem se vale nota ... a gente cobra ... mas é algo que é distante ... não só português ... mas para os outros professores também.

Percebemos, entretanto, que a realização da atividade por escrito, por opção da professora-colaboradora, criou ansiedade nos alunos, uma vez que, para eles, caracterizou-se como uma avaliação. Os alunos demonstraram preocupação em

responder todas as questões. Ela, por sua vez, teve a intenção de obter material para análise na pesquisa. Conforme posto, a Vivência Cotidiana dos Conteúdos, por opção da professora, foi realizada por escrito, o que permitiu a participação de todos para traçar um quadro geral do conhecimento inicial dos alunos.

Como o objetivo não era avaliar, mas sondar os conhecimentos prévios, a realização da atividade oralmente poderia ter atingido esse fim de forma objetiva e dinâmica. Analisamos a abordagem do PTD com a professora na primeira sessão reflexiva:

PE: Como você acha que os alunos perceberam esse conteúdo que foi trabalhado e a metodologia do plano de trabalho docente?

PC: No começo ... eu vi que alguns estavam meio arredio ... eles estavam meio assim ... uns estavam já gostando ... estavam prestando atenção ... mas tinha uma parte ali que estava meio ... “ai eu vou ter que estudar isso de novo ... que nós já vimos” ... aí a hora que eles viram que era com outra concepção ... com outro foco de uma coisa que já foi visto ... mas de forma mais elaborada ... refletindo eles achavam que sabiam ... depois perceberam que eles também não sabiam ... eu achei que eles já tivessem internalizado esse conteúdo ... eles não haviam internalizado esse conceito ... aí eles já aceitaram mais ... tanto que ontem eles falaram que estava ajudando sim a melhorar a interpretação pra eles né ... que é objetivo ... é que de alguma forma já está sendo útil pra eles ... eles estão percebendo essa mudança ... eles viram que fazendo assim () até fazendo mais perguntas sobre o mesmo texto ... mas em partes diferentes ... está ajudando eles ... pelo menos eles falaram isso.

Quanto ao que mais gostariam de saber sobre o assunto, como os alunos não estavam acostumados com essa prática, a professora direcionou algumas opções, com espaço para que apontassem outras sugestões. Nove alunos apontaram que gostariam de saber mais a respeito de poetas; oito deles assinalaram o fazer poético; e seis, a linguagem poética.

No segundo PTD, após ter sido analisada, na sessão reflexiva, a ausência do anúncio dos conteúdos na primeira etapa, a professora-colaboradora reforçou essa prática no início da aula:

PC: Esse plano de hoje qual que vai ser o nosso conteúdo a ser estudado? ... então nós vamos começar o gênero haicai ... nós vamos observar pequenos trechos ... diferenciar o haicai de outros gêneros poéticos ... reconhecer o gênero haicai e suas características ... sua construção composicional e marcas linguísticas ... que são marcas linguísticas? ... é estudar figura de

linguagem ... construção composicional ... como eles são formados?
 ... por várias estrofes ... algumas com seis ... algumas com quatro
 versos ... dá diferença nas estrofes não dá? ... então o haikai vai ter
 uma particularidade ... e é isso que nós vamos ver no decorrer das
 aulas ... não é hoje tá?

Essa segunda vivência cotidiana dos conteúdos contemplou a abordagem do gênero discursivo haikai. Para fazer o encadeamento com as aulas anteriores, a professora-colaboradora colocou uma questão para os alunos: “o que vocês entendem por poemas, a partir do que foi estudado?”, contextualizando-a com a música “Não me Compares”, de Ivete Sangalo, para discutir se as letras de músicas podem ser consideradas poemas. Com essa retomada, ela apresentou os haicais a seguir, sem identificar o gênero:

passarinho órfão
 mesmo em vão
 abre o bico

(Issa Kabayashi)

sombra do bambuzal
 sozinha a mulher canta
 a canção dos que plantam

(Issa Kabayashi)

Primeiro sonho do ano —
 Sem contar a ninguém
 Sorrio em silêncio.

(Shô-u)

Viva o Brasil
 Onde o ano inteiro
 É primeiro de abril

(Millor Fernandes)

Essa ação foi realizada de forma mais interativa em relação ao primeiro PTD, de poemas, embora ainda com formalidade e explicitação das etapas aos alunos:

PC: Olha então só pra fazer uma base com a aula anterior olha lá ...
vivência do cotidiano dos conteúdos que vocês tem na mão ...
 encaminhamento com a aula anterior.

PC: O que vocês entendem por poemas a partir do que foi estudado?
 ... então gente eu quero saber só o que vocês entendem por poema
 ... vocês vão escrever de novo aí com as palavrinhas de vocês.

((Alunos escrevem.))

PC: Leiam atentamente os trechos abaixo ... eles podem ser
 considerados poema? ... vocês viram que eles são poemas menores.
 ((PC lê os haicais.))

A1: “Sombra do bambuzal ... sozinha a mulher canta a canção dos
 que plantam”.

A2: Ela está debaixo do bambuzal cantando.

PC: ((Lê o haikai.)) “Viva o Brasil onde o ano inteiro é 1º de
 abril” (Millôr Fernandes).

A2: O povo vive mentindo ... vivem mentindo.

PC: Eu posso chamar essas três linhas de versos agora? ... posso?
 ... todos aqui eu posso considerar um poema?
 PC: Mesmo sendo três versos posso falar que são poemas? ... o poema pode ter uma única estrofe ... se fossem dois versos seria poema também.

Após fazer a leitura com os alunos, a professora-colaboradora solicitou que eles respondessem se eram poema, para, em seguida, identificá-los como haicais e assistir ao vídeo com definição do contexto de produção, conteúdo temático e construção composicional, veiculado em uma reportagem de tevê.

Nessa atividade, que não exigia conceitos teóricos, os alunos apresentaram-se mais seguros para responderem, embora ainda pouco independentes para formular respostas individuais, com inferências.

6.2 A TEORIA: LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Na realização da etapa da Problematização, os alunos sentiram dificuldade de entender as dimensões propostas para o conteúdo de poema, mas, para iniciar a teorização acerca dos haicais, conseguiram realizá-la com mais desenvoltura. Demonstraram grande interesse pelo assunto ao assistirem ao vídeo proposto. Solicitaram sua reprodução várias vezes, na busca de respostas às questões apresentadas.

A professora-colaboradora iniciou a Instrumentalização do primeiro PTD com o poema “Socorro”, de Alice Ruiz, contextualizando o conteúdo a ser abordado, e, no decorrer da aula, fez uma revisão sobre o conceito de “poema”. Após explicar a primeira atividade da aula e contextualizar brevemente sobre quem é Alice Ruiz, a professora-colaboradora veiculou o poema declamado pela poeta, como estava previsto no PTD:

PC: Lembra que eu falei que o poema muitas vezes vira música? ... primeiramente eu vou mostrar uma declamação do poema da Alice Ruiz pra vocês ... o nome do poema vai ser socorro.
 ((PC exibe o vídeo com Alice Ruiz declamando o poema.))

Após ouvirem o poema pela voz e entonação da poeta, os alunos mostraram-se motivados a realizar a atividade e fizeram alguns comentários espontâneos:

A1: Ela é uma pessoa angustiada com a vida ... já não sente vontade de nada ... não sente mais nada ... não ama ... não sente dor alguma por ninguém.

A3: Ela está sofrendo por amor.

A professora-colaboradora leu o poema com os alunos, com explicações, e pediu para que eles identificassem as rimas, a quantidade de versos e de estrofes. Na sequência, apresentou o poema na forma de música:

PC: Agora vamos ouvir a música de Arnaldo Antunes ... oh pessoal agora de posse com a letra que vocês estão lendo ... vou colocar a música de novo e quero que vocês interpretem.

PC: O que vocês entenderam da letra da música? ... ela pede socorro não pede? ... agora pessoal está mais fácil pra interpretar ... com a letra nas mãos? ... vocês vão falar pra mim ... o que essa música quer dizer ... ele pede socorro do quê? ... e por quê?

A2: O autor relata na canção o sofrimento de alguma desilusão amorosa ... que ele foi tão mal tratado sentimentalmente ... que ele diz não sentir mais nada ... e pede socorro ... pois não sabe o que fazer de tanta dor e angústia de sofrer por amor.

Nesse trecho, notamos a concepção de linguagem, como forma de comunicação, da professora: “o que essa música quer dizer?”. Em outros momentos, também identificamos essa abordagem: “qual a mensagem do texto?” e “o que o texto nos fala?”. Com essa concepção, a linguagem é vista como a manipulação de um código, percebida como um fato objetivo externo ao indivíduo, pois basta ser capaz de transmitir ao receptor uma mensagem, de forma preestabelecida. O contexto histórico-social da enunciação é excluído no estudo, assumindo uma visão monológica. Nesse contexto, regras devem ser seguidas para que se estabeleça a comunicação, resgatadas pela gramática.

Em seguida, a professora-colaboradora distribuiu uma folha de teoria (Anexo D), com a qual caracterizou o poema, resgatando o conceito de “eu lírico”, fazendo comparações com as cantigas de amigo, de mal dizer e de amor, que haviam estudado anteriormente.

A etapa de Instrumentalização do segundo PTD, acerca do gênero haicai, foi iniciada com o texto-enunciado de Gil Nunesmaia, veiculado no livro *100 haicaiístas brasileiros*. Verificamos que, realizado o primeiro PTD, os alunos adaptaram-se à metodologia do trabalho e passaram a interagir nas atividades, com mais desenvoltura.

Quanto às questões referentes ao contexto de produção, a maioria dos discentes soube identificar que esse haicai foi publicado em um livro brasileiro, específico sobre o gênero. Porém, cinco alunos apresentaram respostas dissonantes, como: “de algo momentâneo que aconteceu naquele momento”; “do Japão”; “das estações do ano”; “do haicai”; “do momento em que estou vendo e vivendo”. Observamos que essas respostas são relativas a aspectos do gênero haicai, mas não atendem ao comando.

Na sessão reflexiva, discorremos sobre a elaboração da questão, para verificar se permitiu essa ambiguidade, porém esses alunos demonstraram inconsistências nas respostas a outras questões também, sinalizando a existência de problemas pontuais, seja em relação à prática de leitura/análise linguística ou ao conteúdo em questão.

Os alunos também não tiveram dúvidas com relação ao momento em que provavelmente o texto-enunciado foi escrito: depois do cair da chuva. Com exceção de duas respostas: “Foi escrito em momento triste que está passando para um estado feliz”; “Foi escrito depois que houve situação da natureza expressa a situação ocorrida”.

Em relação à pergunta “Quem provavelmente lê haicais?”, a resposta permaneceu na esfera escolar, tendo em vista que praticamente a metade dos alunos respondeu serem os estudantes. Os demais registraram: os próprios japoneses, filósofos, escritores, leitores, jovens, idosos, modernistas, crianças, pessoas em geral, que buscam praticidade e conteúdo.

Os discentes demonstraram conhecimento de que esse gênero pode ser veiculado com frequência na internet, em *sítes* de poemas. Alguns alunos não se dispuseram a responder essa questão, mas não sabemos se por falta de entendimento ou de conhecimento sobre o assunto.

Em torno da metade dos alunos ponderou que são os japoneses que produzem haicais, além de outras respostas, como: haicaístas, poetas e modernistas. A finalidade, para eles, refere-se a: expressar sentimento; algo momentâneo que acontece; expressar com poucas palavras; registrar um momento; levar poema a todos de maneira simples.

Quanto ao conteúdo temático, a maioria respondeu diretamente ser a natureza o tema abordado. Alguns especificaram: “depois da chuva, quando o sol surge, ele ainda não está forte, está fraco”; “a sensibilidade de ver algo tão simples e

conseguir passar para o papel”.

Nas questões que abordaram a construção composicional, os alunos revelaram não saber o que caracteriza a primeira pessoa, visto que mais da metade respondeu haver presença de primeira pessoa no texto-enunciado em análise. Os que responderam não haver justificaram pelo fato de se tratar de fenômeno da natureza.

Dessa forma, na sessão reflexiva, analisamos a elaboração da questão e a importância do trabalho do professor com a linguagem em sala de aula. Nesse caso, no enunciado, seria necessário explicitar o uso de primeira pessoa em textos-enunciado e os possíveis efeitos de sentido produzidos.

Ainda na construção composicional, a maioria respondeu não ter rimas no poema, e um deles justificou que, nos haicais, não há rimas. Também salientamos que, nessa questão, deveríamos ter apresentado uma explicação do que seria a rima, para que os alunos pudessem, à luz dessa teoria, fazer as inferências e análises necessárias. Dois alunos afirmaram haver rima no verso “o sol surge pálido”.

Metade dos alunos não identificou figuras de linguagem ou de som. Aqueles que afirmaram ter figuras de linguagem não fundamentaram a resposta, mencionando qual seria. Apenas um aluno especificou que “o sol estar pálido” significa “estar fraco”.

Concluimos, com essa atividade de leitura e de análise linguística, que os comandos poderiam estar mais bem fundamentados, com explicações que possibilitassem aos alunos refletir sobre o uso dos recursos e os possíveis efeitos de sentido. Esse seria o momento de apresentar a teoria de forma contextualizada, para mostrar o uso social da linguagem.

Nas demais atividades desenvolvidas (2, 6, 8, 9 e 10), após refletirmos sobre as situações que se apresentavam em sala de aula, nas sessões reflexivas, a professora-colaboradora procurava rever sua prática em relação à análise linguística:

PC: Como estou trabalhando na concepção interacionista da linguagem ... vou pedindo aos alunos que observassem nos haicais se há figuras de linguagens e pensamento ... os efeitos sonoros ... a relevância dos sinais de pontuação ... estou buscando mediar o conhecimento ... perguntando se eles têm dúvidas sobre as atividades ... estamos construindo um novo saber ... começando pelo

conhecimento prévio deles e esclarecendo as dúvidas assim que elas surgem.

Para realizar a Catarse do primeiro PTD, a professora-colaboradora optou por uma atividade não prevista: em vez de realizar a análise do poema *Drumundana*, de Alice Ruiz, solicitou aos alunos refletirem a respeito de duas questões: 1) Qual o conceito de “poema”? Escrevam uma conclusão; 2) O “eu-lírico” de um poema pode ser outro, em relação ao escritor do poema? Por exemplo, o “eu-lírico” pode ser uma criança e o autor ser um adulto.

Quanto à primeira questão, os alunos elaboraram uma nova definição a respeito de poema; os elementos que demonstraram saber na Prática Social Inicial (estrofe, verso) reaparecem reorganizados, com visão de totalidade.

A1: Poema é o conjunto de palavras e rimas com sentimentos, do criador ou que ele quer falar, amor, ou raiva, paz, natureza.

A2: Poema é a composição em verso.

A3: Poema é a criação do espírito, é a poesia que organiza com palavra.

A4: Poema é uma maneira do ser humano expressar os seus sentimentos organizado em versos e estrofe.

A5: Poema se diferencia por versos, frases apaixonantes, frases românticas, linhas, espaço e contexto.

A6: Poemas tem a ver com sentimento e são expressados em palavras.

A7: Poema é estrutura.

A8: Poema é um texto que expressa algum sentimento, é organizado em versos e os versos formam uma estrofe. É algo que é belo, que nos atrai, como quadros, paisagem, pessoas, tudo que nos atrai.

A9: Poema é uma composição em versos, organizado em palavras.

A10: Poema é uma maneira do ser humano expressar os seus sentimentos. É um texto que expressa algum sentimento e é organizado em versos e esses versos formam uma estrofe.

A11: É uma maneira do ser humano expressar o seu sentimento, e é feito por versos, e esses versos formam uma estrofe. E eu lírico é a voz que conta a poesia.

Esse panorama de repostas evidencia a expressão prática da nova síntese, como posto por Gasparin (2012), possibilitada pelo movimento que partiu da síncrese, com a mediação da teoria, para chegar à síntese, a conclusão a que o aluno chegou, a sistematização do conhecimento adquirido.

Na segunda questão, os alunos souberam diferenciar o poeta do “eu lírico, como esperávamos, salientando que este é hipotético, podendo o poeta abordar

aspectos que não sente ou não acontece na vida dele, com visão de uma mulher, por exemplo.

Esse PTD possibilitou que os conhecimentos básicos fossem revistos/incorporados para dar início ao plano sobre o gênero haikai. Essa organização proporcionou, assim, a retomada dos conhecimentos e a constatação de que as informações estavam sendo apropriadas e transformadas em saberes científicos ao longo das aulas, ainda que sofressem a influência do tempo escolar, o que fez com que alguns conceitos fossem abordados sem aprofundamento.

Na Catarse do segundo PTD, as atividades foram realizadas, oralmente, conforme a segunda proposta: O que nós estudamos em relação ao haikai japonês? Como se caracteriza o haikai brasileiro? Quais são as características específicas do haikai de Alice Ruiz? Diferencie os haicais das três tendências brasileiras.

Identificamos avanços no conhecimento dos alunos, que responderam, de forma positiva, ao trabalho desenvolvido. As práticas orais e escritas de leitura e análise linguística dos haicais foram ampliadas à proporção das aulas ministradas – tanto por parte dos alunos como da professora. Embora sem grande aprofundamento, em termos de produção de efeitos de sentido, possibilitou refletir acerca das marcas linguístico-enunciativas vinculadas à construção composicional e ao estilo em textos-enunciado do gênero haikai.

6.3 A PRÁTICA SOCIAL FINAL

No segundo PTD, a professora-colaboradora realizou uma sondagem para saber a percepção dos alunos sobre o trabalho com o gênero e as suas possíveis intenções:

PC: Eu quero que vocês escrevam o que esse conteúdo ajuda pra vocês ... vocês já conheciam o haikai ... não conheciam? ... aí a gente consegue chegar numa prática social final ... porque podemos ver como esse conteúdo vai ser utilizado por vocês.

Os alunos não se comprometeram com ações concretas, restringindo-se à apresentação de um posicionamento avaliativo em relação ao conteúdo trabalhado, a partir de uma discussão em grupos:

Grupo 1: O haicai ajudou a ver as coisas com mais sentido, em poucas palavras.

Grupo 2: Foi bom para todos, porque a gente não tinha ideia que era o Haicai, hoje já temos uma ideia do que é.

Grupo 3: Por ele ser menor é mais fácil de entender o que o poeta quer expressar. Ajudou a entender melhor os textos e usaremos no vestibular e a gente não conhecia.

Grupo 4: Ajudou a interpretar mais os poemas, ler o sentimento das palavras. Não entendo muito, ajudou um pouco.

Grupo 5: O haicai nos ajudou a ver a forma simples de um poema complexo, mostrando com poucas palavras vários pensamentos ao contrário do poema propriamente dito.

Os alunos ainda não haviam tido contato com a abordagem dos conteúdos por meio dos gêneros discursivos e, por isso, a professora, em cada etapa do PTD, buscou contextualizar a metodologia e o objetivo desse tipo de trabalho.

Os conteúdos foram definidos em conjunto com a professora-colaboradora, com modificações, conforme o desempenho dos alunos e os diálogos apresentados nas sessões reflexivas. Contudo, os recursos didáticos escolhidos para trabalhar em sala de aula ficaram a cargo da professora-colaboradora, que conhecia o perfil da turma, e decidiu trabalhar com pesquisa, discussões orais ou atividades escritas.

Após as sessões reflexivas, a professora-colaboradora buscou recursos para complementar possíveis necessidades dos alunos, conforme prevê a metodologia apresentada por Gasparin (2012, p. 49):

Esse terceiro passo do método realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico. Os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento.

A professora-colaboradora revelou preocupação, no processo reflexivo, em suprir possíveis deficiências no desenvolvimento do conteúdo, elegendo como objetivo, em primeiro lugar, o desejo de “melhorar como leitores”, e assim buscou conhecer mais sobre o gênero e o PTD.

Gasparin (2012, p. 4) assinala que,

Assim, o conhecimento, segundo essa teoria epistemológica, resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo. O conhecimento, portanto, como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços.

Desse modo, deve-se educar da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento pelo sujeito. Consoante Gasparin (2012, p. 5),

Essa metodologia dialética perpassa todo o trabalho docente-discente, no processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos.

Pela teoria dialética, entendemos que o conhecimento, tanto dos alunos quanto da professora, constituiu-se a partir da *síncrese* – aquilo que é concreto, percebido, empírico –, passando para a *análise* – abstração de particularidades, identificação de elementos essenciais – para se chegar à *síntese* – um novo concreto mais elaborado.

A professora apresentou-se flexível à avaliação de seu trabalho pelos alunos. Interessou-se principalmente por como os alunos estavam reagindo à nova situação de aprendizagem e seus resultados. Tinha consciência de que também estava aprendendo com os alunos, buscando que eles relatassem as dificuldades e o que aprenderam.

6.4 REFLEXÃO DOCENTE: PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA

Nesta seção, analisamos as ações da professora-colaboradora no processo de transposição didática, mediante os dados gerados nas sessões reflexivas e nos diários, no intuito de compreender como se instaura a reflexão docente frente à proposta teórico-prática apresentada.

Com a pesquisa colaborativa, esperávamos proporcionar à docente situações de reflexão acerca da ação pedagógica, na tentativa de ressignificar saberes, por isso procuramos verificar como a professora percebeu seu agir, ao transpor didaticamente o conteúdo teórico, no caso, o gênero discursivo haicai brasileiro.

Dois tipos de atividades foram realizados de forma a identificar as ações que constituem o processo reflexivo: a escrita de *diários* e as *sessões reflexivas* para discussão das aulas. A primeira teve como objetivo proporcionar a percepção da professora-colaboradora acerca do desenvolvimento das aulas, no processo de transposição didática. A segunda se constituiu como uma ferramenta para atender à necessidade de propiciar contexto de reflexão acerca da prática.

Para a análise do nível de reflexão da professora-colaboradora, tanto nos diários quanto nas sessões reflexivas, adotamos o levantamento de quatro ações que constituem o processo reflexivo: descrever, informar, confrontar e reconstruir, sintetizadas por Magalhães (2004), conforme já discutido anteriormente.

Para a produção do diário, a professora-colaboradora fez as anotações de acordo com sua experiência de leitora, não sendo sugerida uma estrutura composicional ou um roteiro de aspectos a serem abordados. O conteúdo temático dos diários relaciona-se à reflexão acerca da transposição didática do gênero haicai brasileiro, no PTD, com proposta de estudo de leitura e de análise linguística para alunos de segunda série do Ensino Médio da escola pública em que a professora-colaboradora leciona. Quanto às marcas enunciativas, Magalhães e Liberali (2004, p. 109) apontam algumas características relevantes para conhecê-las nas ações que compõem o processo reflexivo:

- *descrever*: verbos concretos, pouco ou nenhum uso de expressões de opinião, uso de primeira pessoa, caso o relator se sinta confortável em discutir a própria ação, ou uso de terceira pessoa, caso o relator necessite de maior distanciamento de sua própria ação;
- *informar*: uso de expressões explicativas, uso de vocabulário técnico (referente a teorias);
- *confrontar*: uso de expressões de opinião (argumentação);
- *reconstruir*: uso do futuro do pretérito, verbos de ações e de dizer.

Para agir criticamente, a professora-colaboradora poderia manifestar as quatro ações apontadas pelas autoras. Contudo, identificamos que, nos diários, as ações da professora-colaboradora se restringem a *descrever* suas ações em resposta à pergunta “O que fiz?”. Ela relata como foi a aula de forma geral, como os alunos responderam ou reagiram às questões, como participaram das atividades e que tipo de atividade foi desenvolvida, como no exemplo a seguir:

Por ser a última aula, os alunos estavam um pouco agitados, para não dizer supertagarelas, na realidade, um ou dois grupos conversando mais alto, talvez pela mudança de sala e também a última aula, mas depois ficaram mais calmos para realizarem as atividades. Percebi, também, a preocupação em não saber responder as atividades, se iriam perder nota. Contudo, tranquilizei-os que se acaso errassem, ganhariam a nota de participação. Expliquei que o objetivo nesse primeiro momento era saber o que eles lembravam do assunto, para a construção das próximas aulas. Então, começaram a responder as questões mais tranquilamente. O material foi impresso, para ficar mais didático e contar com a participação de todos, uma vez que a sala é eclética. Alguns se eu deixar fala o tempo todo e outros que mesmo envolvidos por determinado assunto não gostam de dar sua opinião em público.

Como sinalizam Magalhães e Liberali (2004), identificamos, no primeiro diário, verbos concretos, ausência de expressões de opinião e uso de primeira pessoa, mas a professora-colaboradora não discutiu a própria ação, retendo-se na percepção do comportamento dos alunos em relação às atividades.

Uma ação reflexiva levaria a professora-colaboradora a um distanciamento de suas ações e a questionar as razões das escolhas feitas. Nesse diário, a professora começou justificando o comportamento dos alunos e contextualizou a atitude deles em relação à atividade proposta. Também colocou uma preocupação da própria escola e do sistema de ensino, que é a “nota”. Por fim, fundamentou a opção didática que fez para desenvolver a atividade.

Os diários mantêm um padrão que objetiva descrever o processo, tendo em vista que ela discorre sobre a prática, relatando fatos ocorridos em sala de aula. Em alguns momentos, esse relato é entremeado de avaliações pessoais, mas sem menção a aspectos teóricos e relação da teoria com a prática.

Liberali (2004, p. 101) afirma que “essa é uma forma de resistência à teoria”, e a “ausência de uma teoria formal que explique as ações torna sua compreensão superficial e demonstra uma transformação pouco consciente”, assim como há uma “centralização em si e impede a abertura de horizontes para uma compreensão mais aprofundada da própria ação”. Contudo, com uma visão mais ampliada, corroboramos Magalhães e Liberalli (2004, p. 53):

Esse é um discurso novo na escola. Por exemplo, ao descrever as ações da sala de aula, em geral, os professores as resumem e avaliam, com base no que planejaram fazer, no que pensam ter feito e nas compreensões já estabelecidas que têm dos alunos. Uma vez

que, em geral, eliminam de suas descrições os discursos dos alunos e, muitas vezes, o seu próprio, a análise e a compreensão das teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem bem como dos interesses que as embasam são inviabilizadas. Assim, um conceito de linguagem que permita aos participantes a análise das práticas discursivas da e sobre a sala de aula, em cursos de formação contínua e em pesquisas conduzidas em escolas, é uma ferramenta necessária para a compreensão e transformação dos contextos escolares.

A perspectiva de reflexão que propusemos é uma prática nova para a professora-colaboradora. Concluímos, assim, que a professora, ao longo do processo, descreve as ações discentes e docentes, em uma tentativa de transposição didática, em que o saber científico translada para o saber ensinado:

Esta aula foi bastante produtiva e os alunos foram participativos, voltamos a passar o vídeo sobre o haicai desta vez com uma caixinha de som com ótima qualidade. Antes porém do vídeo entreguei uma folha para os alunos para que eles respondessem algumas perguntas sobre poema e haicai. Após ouvirem o vídeo, pedi para que eles revissem suas respostas. Foi neste momento que os alunos pediram para voltar o vídeo várias vezes, o que contribuiu ainda mais para a internalização do conteúdo.

Nos diários, não percebemos um agir crítico da docente, com descrições detalhadas e questionamentos que colocassem claramente a discordância e os argumentos que justificassem, com base em razões, o trabalho realizado.

Isso acontece, possivelmente, pela natureza da pesquisa colaborativa, em que há o envolvimento da pesquisadora com o planejamento das ações que estão sendo desenvolvidas e, também, por nossa presença (pesquisadora) em sala de aula. Ao relatar o comportamento dos alunos, ela está em interlocução com a pesquisadora, pois o agir deles serve como parâmetro para avaliar a prática fundamentada na teoria bakhtiniana de linguagem.

Também investigamos, a partir da linguagem presente no diário produzido pela professora, se há predominância de reflexão técnica; de reflexão prática; ou de reflexão crítica (LIBERALI, 2004). Ainda que haja a preocupação, por parte da professora-colaboradora, com o desenvolvimento do conhecimento teórico-científico que orienta a condução do PTD, mediante o viés bakhtiniano e o da PHC (SAVIANI, 2008), a reflexão crítica não aparece de maneira explícita nos diários. Predomina a reflexão prática, caracterizada pela tendência de discorrer a respeito de fatos

ocorridos na aula, sem menção a aspectos teóricos.

Outro espaço foi criado para que a professora pudesse se engajar em um processo reflexivo que lhe permitisse interpretar suas escolhas: as sessões reflexivas. Paralelamente ao desenvolvimento e à observação das aulas, realizamos seis sessões reflexivas, em um processo de interação com a professora-colaboradora, para entrega dos diários, avaliação das aulas, das atividades realizadas pelos alunos, análise da continuidade do PTD e das ações da docente.

Apresentamos, a seguir, algumas questões colocadas pela pesquisadora para que a professora-colaboradora repensasse suas ações após a primeira aula do PTD:

- 1) Pedir para o aluno responder às questões, por escrito, foi uma boa estratégia?
- 2) O aluno entendeu o objetivo da aula?
- 3) Como é que você percebeu o interesse do aluno pela aula?
- 4) Como se supera o ensino tradicional?
- 5) Como se transforma o interesse do aluno?
- 6) O que os alunos aprenderam nessa 1ª aula?
- 7) Como você se sentiu ao trabalhar essa primeira aula?

O propósito da interação era possibilitar que essas situações fossem trazidas para discussão, interpretadas pela professora-colaboradora para que as ações apoiadas no conhecimento cotidiano fossem tematizadas e ressignificadas, de forma que relacionasse os conceitos espontâneos aos conceitos formais – a teoria dialógica da linguagem, a PHC (SAVIANI, 2008).

Conforme Horikawa (2004), nosso interesse era fazer com que a professora fundamentasse suas ações, buscando as razões que as motivaram, buscando a ação de confrontar. No trecho a seguir, a professora-colaboradora responde objetivamente à questão colocada pela pesquisadora, apresentando a importância das aulas para ampliar o conhecimento cotidiano dos alunos. Como não houve, por parte da professora-colaboradora, uma explicitação do embasamento teórico, restringindo-se à ação do informar, nós (pesquisadora) colocamos uma questão que busca desencadear a ação do confrontar:

PE: Como se transforma ou muda o interesse do aluno?

PC: Com as aulas ... bom ... se bem que ... as minhas bênçãos ali eles são pela empatia ... você pode levar mecanismo ultramodernos ... se não tiver empatia ... tem que ter uma empatia com eles e com o assunto ... tentar mostrar que aquele assunto também aparece na realidade deles ... independente se vai ser um soneto ... se vai ser um poema ... se vai ser uma haicai ... a gente tem que tentar mostrar que aquilo ali de alguma forma ... é uma cultura ... é um conhecimento a mais pra eles.

PE: Então o Plano de Trabalho do Docente pode proporcionar isso?

PC: Pode ... porque ele vai aos poucos né ... quando eu fiz no PDE a turma que apliquei na época eles gostaram porque foi bem a parte que eles sabiam ... aí eles vão vendo outras características que eles não conheciam ... que eles nem imaginavam que tinha ... aí eles vão gostando ... no começo eles meio que estranham ... mas depois eles vão tendo objetivo principalmente quando alguns alunos vão percebendo que esse tipo de dar aula aos poucos eles podem utilizar em outras matérias ... eles podem pegar assunto de uma outra matéria e ler como se fosse a prática ... () eles podem não saber nada ... a partir do momento que eles forem pesquisar mais aquele assunto estudar um pouquinho mais vai fazendo a internalização aos poucos ... independente do assunto eles têm que ter uma empatia com o professor também e com o conteúdo ... que vem em segundo plano ... como se trata de um período noturno ... isso é o que mais pesa ... que é a empatia.

Identificamos, assim, uma dificuldade de a professora-colaboradora relacionar a teoria com a prática. Quando instigada a fundamentar suas ações com a teoria, a professora-colaboradora volta a relatar suas experiências e situações de sala de aula. Contudo, entendemos que a reflexão constitui-se no envolvimento da professora no processo de transposição didática, possibilitando a ela pensar sobre a própria prática e a modificá-la conscientemente.

Em relação à formação docente continuada, o estudo teórico e a elaboração do PTD possibilitaram à professora-colaboradora aliar teoria e prática. Atingimos o objetivo geral estabelecido para a tese, pois a participação da professora-colaboradora nas discussões de ensino e aprendizagem possibilitou a reflexão sobre a linguagem e sua prática:

PC: Eu tenho dificuldade tem hora ... tem hora que eu me vejo no tradicional ... porque tem assunto que eu ainda não consegui visualizar ainda do jeito inovador ... diferente ... a gente tenta ... mas já está tentando pelo menos ... tem hora que tem cara de ser boa ... () tem hora que você acha que isso vai funcionar melhor assim ... então você está mostrando as duas vertentes ... que pode ser ... pra eles tirarem a conclusão.

Como pesquisadora, identificamos algumas lacunas na execução das aulas. A exemplo do que acontece em outras pesquisas, como afirma Lunardelli (2012), a maior dificuldade da professora-colaboradora está relacionada à compreensão dos conteúdos temáticos e à análise mais aprofundada das marcas linguístico-enunciativas nos textos-enunciado relacionadas à construção composicional, ao estilo e aos possíveis efeitos de sentido. Essa dificuldade acontece devido à prática cristalizada de ensino gramatical e à pouca experiência de abordagem na perspectiva de gêneros discursivos.

Na sala de aula, a professora-colaboradora não traduz fielmente o PTD para os alunos, mas transforma-o, reescreve-o, criando o que Chevallard (1991) chama de metatexto. Nesse processo de transposição didática interna, é o professor que vai transformar esse saber para os alunos, negociando com eles a sua gestão, os papéis que cada um deverá assumir, para que esse saber possa ser ensinado e aprendido:

PC: O plano de trabalho docente quando você parte do conhecimento do aluno é muito mais fácil você envolvê-los ... num ensino e aprendizagem ... porque estou partindo do que eles sabem ... eu estou estimulando eles a chegarem no aprendizado ... vou perguntando ... olha vocês entenderam ... não entenderam ... eles vão dando a opinião deles ... não é só a minha opinião é aquela história do trabalho da coautoria né ... é o que eu falo ... esse plano de trabalho pra dar certo não adianta ter boa vontade ... se eles não tiverem com a vontade de aprender e também voltando aquela pergunta que você falou lá por que dessa turma ... porque essa turma ... é uma turma apesar ... de ter dificuldade de aprender ... é uma turma aberta ... porque se a pessoa não for aberta ... se for aberta a novos conhecimentos... eles não vão levar pra canto nenhum ... mas por causa do perfil deles ... tanto fez como tanto faz ... agora pra muitos ali já percebi que está fazendo diferença sim.

Os encontros, elaborados colaborativamente, exigiram atitude responsiva da pesquisadora e da professora-colaboradora, que, mediadas pela linguagem, puderam confrontar e reconstruir ações, para que a professora-colaboradora pudesse realizar a transposição didática interna, conforme apontado por Chevallard (1991).

A primeira reflexão, quanto à dimensão didática, inicia-se ainda na elaboração do PTD, que seria produzido em cinco etapas, mas foi readequado em duas partes, pelo desenvolvimento estendido da primeira etapa e o tempo restante para encerrar

o calendário escolar de 2013. Os vários conteúdos que envolviam o gênero discursivo haikai foram organizados em uma etapa de Instrumentalização, de maneira que facilitasse a compreensão por parte dos alunos, sem apressá-los no momento da aplicação, para não causar possível superficialidade no processo de didatização.

Em relação aos cinco passos da PHC (SAVIANI, 2008), na Prática Social Inicial, optamos pela revisão do gênero poema, para, a partir do que os alunos já sabiam, criar a necessidade de conhecer o haikai e, assim, iniciar o conteúdo, com a caracterização do gênero. Na Problematização, observamos uma dificuldade, na execução, para que a professora compreendesse a importância de realizar essa etapa, como aconteceu também com Ohuschi (2013) e Lunardelli (2012). Na Instrumentalização, a análise linguística foi uma dificuldade para a docente, ainda que ela reconhecesse que deveria ser contextualizada.

A apresentação da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos e do gênero discursivo haikai brasileiro, pela professora-colaboradora, ocorreu no processo teórico-prático desenvolvido na pesquisa, nos encontros de formação continuada, nas discussões para elaboração do PTD, na abordagem de sala de aula e nas sessões reflexivas. A docente já conhecia a teoria bakhtiniana e a metodologia de Gasparin (2012), mas não conhecia o gênero haikai e como esses saberes poderiam ser articulados na transposição didática.

No contexto da sala de aula, desvencilhar-se dos padrões antigos e de práticas não contestadas, por serem tradição da escola, com valorização do acúmulo de conhecimento, não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, faz-se necessário aceitar as contradições e a imprevisibilidade das ações.

Consoante Celani (2004), se aceitarmos que é necessário ajustar a escola ao ritmo do mundo moderno, uma transformação que deve ser procurada na escola é a passagem de uma cultura da certeza para uma cultura da incerteza, tendo em vista que as bases do conhecimento são frágeis e provisórias, pois diferentes sistemas de crenças são postos em contato facilmente, e os avanços nas pesquisas de natureza social promovem o desenvolvimento do conhecimento.

Nesse sentido, para a autora, a base indispensável para lidar com a incerteza é o desenvolvimento de um senso de julgamento crítico, que favorece a autonomia e é efetuado por meio da participação responsável. A transposição didática requer uma junção de participação e de antecipação. Aquela é entendida como o oposto da

adaptação, e é indispensável na educação inovadora, pois permite ações a favor do futuro. A aprendizagem antecipatória prepara os indivíduos para agirem com eficácia em situações imprevistas, com vistas à avaliação de regras e valores para aproveitamento dos que se mostrarem relevantes. Nesse contexto, o processo de fazer perguntas se torna mais importante do que o de buscar respostas ou produzir resultados.

Ainda segundo a autora, as dificuldades são particularmente grandes na formação de docentes, pois, além dos problemas a serem superados em relação a si mesmo, têm, ainda, como componente inerente a seu trabalho, a obrigação de fazer com que essa maneira inovadora, certamente percebida como caótica e desordenada, faça sentido para os alunos. E esta é a grande tarefa do professor na sala de aula: “fazer sentido” para os alunos.

Ficou claro para nós, responsáveis por traçar os rumos do processo, que ajustes e redirecionamentos continuarão a ser necessários e que estes serão imprevisíveis. Corroboramos Celani (2004) quanto ao fato de que, na descoberta de novos caminhos, é fundamental o desenvolvimento de uma capacidade de aprendizagem autônoma, incontestavelmente, em um contexto imprevisível de conflitos, de aparente desordem e de falta de consistência.

Neste capítulo, encerramos um processo dialético, que parte da teoria para a prática, evidenciada nos capítulos 4, 5 e 6, para os quais convergem outros objetivos específicos do trabalho. O terceiro objetivo específico – analisar o processo de apropriação, pelos alunos, das características relevantes do gênero haikai – foi contemplado no capítulo 6.

Para o quarto objetivo – refletir acerca da prática pedagógica, quanto aos aspectos do Plano de Trabalho Docente, seu planejamento e execução, no processo de formação continuada – destinamos, especialmente, os capítulos 5 e 6. No capítulo 6, versamos sobre a aplicação do Plano de Trabalho Docente em sala de aula e analisamos o processo de reflexão da professora sobre a didatização, apresentando nossa reflexão como pesquisadora sobre o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das Ciências Humanas e, especificamente, da Linguística Aplicada, partimos do princípio de que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa concebida em seu uso social deve ser fundamentado na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, como eixo de articulação e progressão curricular, com a abordagem da gramática, nas práticas de leitura e produção textual, de forma contextualizada.

Destarte, com os estudos dialógicos, na perspectiva de Bakhtin, a linguagem passa a ter nova abordagem, instaurando um desafio aos professores em formação (inicial ou continuada), sobretudo no que diz respeito à transposição didática, haja vista a prática até então preponderante de ensino centrado na gramática tradicional. Nesse cenário, ganham relevância ações que contribuem para o docente refletir sobre seu agir, no processo de formação continuada, equilibrando teoria e prática.

Propusemos, assim, uma pesquisa de doutorado que parte do questionamento: Como se dá a didatização de um gênero discursivo levado a efeito por uma professora de Língua Portuguesa, em formação continuada, a partir de estudos teóricos bakhtinianos, considerando, sobretudo, que o enunciado concreto é a unidade de comunicação, moldada pelo gênero? Nesse momento, retornamos a outros questionamentos traçados na investigação e traçamos considerações formuladas na busca de respostas.

A professora apropria-se da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos? No decurso dos encontros, a professora demonstrou estar em processo de internalização do conhecimento acerca da teoria em foco, ao manifestar dúvida e também ao revelar tentativas de compreensão. Ao mesmo tempo, possibilitou-nos inferir que a professora se encontrava em momento de transição entre concepções tradicionais de linguagem e a concepção dialógica. A princípio, verificamos que, embora a docente tivesse conhecimento sobre a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, apresentava forte tendência em abordar a gramática teórico-normativa e os períodos literários, uma vez que demonstrou preocupação em não contemplar todos os conteúdos previstos para a série ao ter optado pelo trabalho com os gêneros.

Concluimos que a professora apropriou-se da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, processo para o qual foi fundamental a inserção dos encontros de

formação continuada. Contudo, como é próprio de um processo de formação continuada, havia lacunas teóricas com as quais deveria lidar em sua trajetória profissional, entre elas, o aprofundamento das dimensões de abordagem do gênero no PTD e a elaboração de atividades de análise linguística.

A professora apropria-se das características do gênero haikai brasileiro, inédito para ela? Ao analisarmos o percurso da professora-colaboradora na pesquisa, consideramos que a apropriação foi efetivada, primeiramente, pela disposição da docente em conhecer um gênero novo para ela, e, gradativamente, pelas leituras e análises, nas reuniões de formação continuada, de textos-enunciado do gênero. Seu conhecimento também precisou ser aprofundado para o planejamento do PTD e das aulas, assim como para o momento da transposição didática, com pesquisas adicionais, para sanar dúvidas, próprias ou dos alunos. Por fim, nas sessões reflexivas, após as aulas, com as retomadas de conteúdos e análise de possibilidades de abordagem do gênero haikai para as aulas a serem ministradas.

Nesse processo, a professora realizou a didatização do gênero discursivo haikai brasileiro, que, além de ser seu objeto de estudo, era também objeto de ensino, envolvendo-se na leitura e pesquisa de cada texto-enunciado, quando pôde constatar que a apropriação de um gênero discursivo não acontece com um único texto-enunciado, mas com a compreensão de variados exemplares, incluindo sua diacronia. Com essa compreensão, é possível que a professora proporcione mudanças efetivas em suas aulas de Língua Portuguesa.

A professora, na didatização desse gênero, propõe a análise linguística nas práticas de leitura, de forma contextualizada? Apesar de ter havido dificuldades na elaboração das atividades de análise linguística contextualizada à prática de leitura, de modo geral, o PTD elaborado evidenciou avanços na compreensão prática da perspectiva discutida nos encontros, já que a docente concebeu o gênero haikai em suas reais condições de produção e de circulação. Nas sessões reflexivas, realizadas durante a aplicação do PTD em sala de aula, a professora ainda apresentou dúvidas quanto à proposta discutida, manifestando-se ativamente, o que demonstra que estava em processo de internalização. No tocante ao estudo específico das marcas linguístico-enunciativas, acreditamos que propiciou à docente um novo olhar para o texto-enunciado, analisando a mobilização dos recursos em função das condições de produção, principalmente, da finalidade discursiva.

Dessa forma, o estudo da perspectiva bakhtiniana, incluindo as análises dos textos, contribuiu para a elaboração do PTD, possibilitando, à professora, a ressignificação dos saberes, por meio da compreensão da proposta dialógica, tomando os gêneros discursivos como objeto de ensino, noção adotada na formação continuada.

Nesse contexto, como acontece o processo de apropriação discente? Na execução das aulas no Ensino Médio, os alunos responderam, de forma positiva, ao trabalho desenvolvido. As práticas orais e escritas de leitura/compreensão dos haicais foram realizadas com o emprego de atividades diversificadas. Nessas práticas, a análise linguística, embora desenvolvida sem grande profundidade, em termos de produção de efeitos de sentido, aproximou alunos e também a professora de uma visão de linguagem em situação de uso, possibilitando refletir a gramática inserida em textos-enunciado do gênero. Reiteramos a necessidade de ampliação do estudo da análise linguística na formação inicial e continuada, para maior entendimento e aplicação da proposta.

Por fim, reconstituímos o percurso que nos fez atingir o objetivo geral da pesquisa desta tese: analisar o processo de transposição didática do gênero haicai – especificamente os de autoria de Alice Ruiz, poeta paranaense – via Plano de Trabalho Docente, por uma professora do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Paraná, em formação continuada.

O Plano de Trabalho Docente gaspariniano já era de conhecimento da professora, mas o desafio deveu-se à relação da teoria bakhtiniana com o ensino da Língua Portuguesa, via gêneros. O segundo passo da PHC (SAVIANI, 2008), a Problematização, revelou-se de difícil entendimento e aplicação, como evidenciaram também Ohuschi (2013) e Lunardelli (2012). Contudo, o PTD mostra-se válido para a didatização de gêneros, por possibilitar o trabalho com a perspectiva dialógica da linguagem.

A professora elaborou, de forma colaborativa, e aplicou um PTD fundamentada pelo princípio de que o ensino de português deve estar voltado a melhorar o desempenho linguístico do aluno, buscando articular as marcas linguístico-enunciativas, na análise linguística, como elementos da construção composicional e do estilo do gênero, determinados pela especificidade da esfera literária.

O percurso metodológico permitiu que analisássemos as reflexões acerca do

trabalho docente e possibilitou, à professora, experimentar construir novas práticas no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que não possamos identificar autonomia por parte da professora, discutimos os caminhos possíveis de serem tomados para a preparação de uma prática reflexiva da linguagem com a integração das atividades de leitura e análise linguística.

Ao mesmo tempo, buscamos possibilitar ao aluno compreender a teoria a partir da prática social, para transformar esse conhecimento em novos saberes. Para isso, procuramos analisar a prática inicial (segundo a proposta do PTD), o processo de teorização, observando as atividades propostas e a maneira como foram desenvolvidas pelos educandos, para, por fim, discorrer sobre a prática final, como propõe a teoria dialética do conhecimento.

A pesquisa de caráter colaborativo permitiu espaço de reflexão acerca das práticas discursivas da sala de aula e suas relações com as teorias de ensino e de aprendizagem, com a interlocução entre a pesquisadora e a professora-colaboradora, como requer um processo dialógico voltado a práticas e novas compreensões do contexto e da ação profissional, conforme postula Horikawa (2008).

Com essa metodologia, conseguimos atingir os objetivos propostos de estudar as marcas linguístico-enunciativas e o estilo de variados poetas, além de analisar textos-enunciado da poeta Alice Ruiz para fundamentar a proposta pedagógica e elaborar o PTD, contemplando a integração da leitura e da análise linguística.

Ainda que a análise linguística continue sendo um campo amplo de investigação, acreditamos que nossa pesquisa constitui uma proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores e apresenta uma contribuição por propor um diálogo que sinaliza abordagens possíveis nas ações didáticas, proporcionando, ao professor, respaldo para construir e refletir acerca de sua práxis e, aos alunos, subtrair uma experiência significativa em seu processo de aprendizagem.

Como mencionado, entendemos formação continuada e reflexão como processos interligados, uma vez que, para alcançar qualidade profissional, os professores precisam dar continuidade aos estudos após a formação inicial, via letramento, participando de cursos e eventos, em cursos de pós-graduação ou em projetos de pesquisa de universidades, de forma contínua.

A formação continuada do professor de Língua Portuguesa no contexto atual requer a busca de possibilidades de trabalho sistemático do uso e análise de enunciados concretos que pertençam aos gêneros discursivos. Nesse sentido, no estudo do processo de transposição didática, tomam relevância o desenvolvimento do professor e a relação que ele estabelece entre a teoria e a prática, pois o saber teórico, para ser trabalhado no programa de ensino, sofre rupturas, deslocamentos e transformações.

Desse modo, considerando ser a transposição didática do gênero discursivo haikai o objetivo de investigação desta tese, que envolve o conjunto de conhecimentos teóricos e a prática de sala de aula, a ação colaborativa mostrou-se uma metodologia efetiva para a formação continuada e para a reflexão docente. Concluímos que esse procedimento possibilitou, ao professor, o desafio de se reconhecer como profissional sob o olhar científico para permitir reconstruir conhecimentos e analisar, de maneira sistematizada, a sua prática, de forma a ajudar no processo de aperfeiçoamento pretendido.

Como princípio, um professor crítico e reflexivo visa a dominar os conteúdos específicos (científicos e pedagógicos) e sabê-los transformar em objeto de ensino, mediante a transposição didática, aperfeiçoando as práticas e promovendo um ensino e aprendizagem significativos. Logo, nosso trabalho permitiu à professora-colaboradora ser uma professora reflexiva, requerendo um olhar examinador e questionador, como deve ser a formação continuada, com leituras teóricas adequadas e busca de propostas voltadas ao processo de aprender e de ensinar.

O trabalho possibilitou a mobilização de conceitos teóricos e saberes da experiência docente, revelando avanços na apropriação dos conceitos dialógicos, na medida em que a professora concebeu o haikai em suas condições concretas de produção e circulação. Por outro lado, fizeram-se presentes ainda saberes advindos de práticas de ensino tradicional cristalizadas. Os resultados apontam a relevância da aproximação de estudos teóricos de projetos de pesquisa ligados à academia, com o intuito de contribuir para o processo educacional, pois o caminho teoria-prática é sempre tênue.

Ao focarmos a formação continuada, temos como fim o ensino, com o objetivo maior de garantir que a aprendizagem de fato ocorra, mas, acima de tudo, a formação do sujeito crítico tão necessário na contemporaneidade. No tocante à contribuição para o meio acadêmico, consideramos que o trabalho colaborou para

a ampliação de saberes teórico-metodológicos sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula, em especial, o trabalho reflexivo e contextualizado das marcas linguístico-enunciativas, visando à construção de sentidos do texto. Além de ser uma pesquisa em Linguística Aplicada, envolvendo a prática de análise linguística na intervenção/formação continuada, a tese fornece subsídios para as dificuldades em trabalhar a gramática de forma reflexiva e contextualizada.

Assim, entendendo nossa tese como um elo na cadeia da comunicação discursiva, na perspectiva bakhtiniana, sugerimos, para futuras pesquisas, a investigação e a didatização de enunciados concretos do gênero haikai de variados autores, observando o estilo e a mobilização dos recursos linguístico-expressivos. Também indicamos um trabalho etnográfico com a docente participante, para acompanhar as possíveis ressignificações levadas a efeito em sala de aula, após o processo de formação continuada realizada no presente trabalho, com a elaboração de novas propostas, com outros gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Alonso. **A haijin sedutora**. 1997. Disponível em: <<http://www.kakinet.com/caqui/desorien.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2009.
- ANTUNES, Irandé. A análise de textos da sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, Denilde (Org.). **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL, 2000.
- BALDO, Luiza Maria Lentz. **Fotografias do cotidiano: a consagração do instante em Rubem Braga e Alice Ruiz**. 2006. 137 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução não revisada e de uso didático e acadêmico, 1920.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006
- _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____; VOLOSHINOV, Valentin Nicolaevich. **Discurso na vida e discurso na arte**. 1926. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texto de circulação restrita.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane H. R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 149-181.
- _____. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____. **Coleção Trabalhando com gêneros do discurso**. São Paulo: FTD, 2003.
- BERNARDO, Elisângela da Silva. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). In: 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004. **Anais...** Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t083.pdf>>. Acessado em: 27 jul. 2013.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto Editora, 1982.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 79-102.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Da estilística aos gêneros do discurso no ensino de línguas. **Estudos Lingüísticos XXXIV**, São Paulo, 2005, p. 14-27. Disponível em: <<http://www.gel.org.br>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: segundo e terceiros ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003.

CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1975.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, Maria Cecília (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 37-58.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CORACINI, Maria José R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. **DELTA [online]**, 1998, v.14, n.1, 1998, p. 33-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2013.

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. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-86.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Genres et progression en expression orale et écrite**: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. Trad. Roxane Rojo. Genebra: Enjeux, 1996, p. 31-39.

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO,

Glaís Sales (Orgs.). **Gêneros do oral e do escrito na escola**. Campinas: Mercado de Letras: 2004, p. 41-70.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). **La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación**, II. Barcelona;Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1989, p. 195-301.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FELICÍSSIMO, Gustavo. O haikai no Brasil. **O Escritor**, UBE - União Brasileira dos Escritores, n. 120, dez. 2008. Disponível em: <www.sumauma.net/artigos/o_haikai_no_brasil>. Acesso em: 20 ago. 2013.

FERREIRA, Lorena Vita. **Renato Gonda: uma poética rumo ao nada**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de São José do Rio Preto, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCHETTI, P. Introdução [a Haikai - antologia e história]. In: FRANCHETTI, Paulo (Org.). **Haikai - antologia e história**. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 9-65.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.

GERALDI, José Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins e Fontes, 1991.

GOES, Denise. Haikai: a insustentável leveza do zen. **Cadernos Entretexos**, Duetto Editorial, ed. 5, set. 2005. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/entrelivros/reportagens/haikai_a_insustentavel_leveza_do_zen_imprimir.html>. Acesso em: 12 ago. 2012.

GOGA, Hidekazu Masuda. **O haikai no Brasil: história e desenvolvimento**. São Paulo: Oriente, 1988.

HABERMAS, Jürgen. **Knowledge and Human Interests**. Londres: Heinmann, 1973.

HORIKAWA, Alice Yoko. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XVIII, 2008, p. 22-42.

_____. A interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

IÓRIO, Patrícia Leite Di. Histórias da profissionalização do professor no Brasil. In: SPRANO, Magali; IÓRIO, Patrícia Leite Di; LOMBARDI, Roseli F. (Orgs.). **A formação do professor de língua(s): interação entre o saber e o fazer**. São Paulo: Andross, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, dez. 2007, p. 1-25. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

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

LEAL, Gerusa. **Haikais poemínimos senryus**. Disponível em: <http://www.interpoetica.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=917&catid=0>. Acesso em: 23 maio 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LOPES, Andressa Aparecida. **Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o Ensino Fundamental**. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XV, 2006.

LORENZETTI NETO, Hugo. Leitura, gênero e juízo. In: SIGNORINI, Inês *et al.* (Orgs.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haikai para o estágio, um estágio para o haikai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial**. 2012. 346f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LUPPI, Sandra Elaine. **Uma experiência de formação continuada: o ensino do**

gênero discursivo resumo. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MARINS, José. **Entrevista eletrônica concedida a Alvaro Mariel Posselt**. Curitiba, 29 abr. 2004.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____ (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-86.

_____; LIBERALI, Fernanda Coelho. O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. **Revista Calidoscópico**, v. 2, n. 02, jul./dez. 2004. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6459/3603>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. A pesquisa colaborativa em Lingüística Aplicada. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2006, p. 148-157.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Modelos de Formação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 239-259.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 25-42

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: _____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

_____. Linguística aplicada no Brasil: uma perspectiva. In: _____. (Org.). **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 27-32.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de língua**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

MOURA NEVES, Maria Helena. **Gramática: história, teoria e ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

MURGEL, Ana Carolina A. de T. Alice Ruiz: a vida como obra de arte. **Revista Mnemazine**, São Paulo, abr. 2006.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: DOM Quixote, 1992.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada**: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. 2013. 293f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos Anos 90. Trad. D. E. Braga e M. C. dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PERFEITO, Alba Maria. **Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente**: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica. Projeto de Pesquisa à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2012.

_____; COSTA-HÜBES, Terezinha C. Conteúdos do saber a serem ensinados em língua portuguesa: breve panorama e reflexões. In: II CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. **Anais...** Maringá: UEM, 2012.

_____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. IN: SANTOS, Annie Rose dos; RICHTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.). **Concepções de linguagem e ensino de língua Portuguesa** (Formação de professores EAD 18). v. 1. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2005, p 27-79.

_____. **Gêneros discursivos, enunciados concretos, estilo e Plano de Trabalho Docente**: uma possibilidade de abordagem da análise linguística no ensino médio. Artigo apresentado para ascensão de classe de professor adjunto a associado. Londrina: Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, Universidade Estadual de Londrina, 18 dez. 2012.

PORTO, Idelma Maria Nunes. O gênero haikai: leitura e análise linguística. In: VIII Selisigno - Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação. **Anais...** Londrina: UEL, 2012.

POSSELT, Alvaro Mariel. **O Haikai em Sala de Aula**. TCC. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, jun. 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Práticas de leitura/análise linguística com**

crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática. 2012. 240f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha *et al.* **A (re) significação do trabalho docente no espaço escolar:** currículo e formação. 2005. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf>>. Acessado em: 27 jul. 2013.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____ (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 27-38.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-293.

_____; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18.

RUIZ, Alice. **Alice Ruiz.** Curitiba: Scientia et Labor, 1988.

_____. **Desorientais.** São Paulo: Iluminuras, 1996.

_____. **Paixão xama paixão.** Curitiba: Edição da autora, 1983.

_____. **Pelos pêlos.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Navalhanaliga.** Curitiba: ZAP, 1980.

_____. **Nuvem feliz.** Curitiba: Criar, 1985.

_____. **Vice versos.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Estação dos bichos.** São Paulo: Iluminuras, 2011.

_____. **Jardim de haijin.** São Paulo: Iluminuras, 2010b.

_____. **Conversa de passarinhos.** São Paulo: Iluminuras, 2008

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? **Boletim da ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística**, Brasília, n. 25, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

SOCORRO, Adriana. Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasse e possibilidades na compreensão da teoria. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e complexo nas práticas educativas**. Dourados: UFGD, 2012.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus**. São Paulo: Cortez, 1996, p 41-66.

VAN MANEN, Max. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977.

VEDOVATO, Luciana; PERFEITO, Alba Maria. O gênero poema em sala de aula: uma proposta de estudo e de transposição didática. In: 1º CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. **Anais...** Maringá: UEM, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WISNIK, José Miguel. Prólogo. In: RUIZ, Alice. **Desorientais**. São Paulo: Iluminuras, 1996, p. 10-11.

ZEICHNER, Kenneth M. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEINECHER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 35-54.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ilmo(a). Prof(a).

Minha tese desenvolvida no Programa de doutorado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, intitulada provisoriamente *Gênero haikai e ensino: a transposição didática na formação continuada*, tem por objetivo analisar o processo de transposição didática do gênero haikai – especificamente os de autoria de Alice Ruiz, poeta paranaense – via Plano de Trabalho Docente, por uma professora do Ensino Médio, em formação continuada.

Para tanto, faz-se necessário realizar encontros para estudos com a professora selecionada, bem como o desenvolvimento conjunto de um plano de trabalho docente a ser aplicado em uma das turmas do colégio, observado e analisado com o objetivo de colher subsídios a respeito do processo de didatização do referido gênero discursivo.

Tendo em vista a importância da pesquisa para a formação e capacitação docente, contamos com sua colaboração, autorizando a realização da pesquisa nesta instituição, de agosto a novembro de 2013.

Gostaríamos de salientar que os dados coletados serão utilizados somente com fins acadêmicos e que a pesquisadora compromete-se em manter total anonimato em relação ao nome da instituição, bem como dos alunos e professora.

Contando com a sua colaboração, antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,

IDELMA MARIA NUNES PORTO

Aluna do Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem da UEL

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

A pesquisa intitulada provisoriamente *Gênero haikai e ensino: a transposição didática na formação continuada* orienta o desenvolvimento de minha tese no Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem da UEL e tem por objetivo analisar o processo de transposição didática do gênero haikai – especificamente os de autoria de Alice Ruiz, poeta paranaense – via Plano de Trabalho Docente, por um professor do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Paraná, em formação continuada.

Para tanto, é muito importante que sejam realizados encontros de formação continuada com a pesquisadora com o objetivo de realizar estudos sobre a teoria bakhtiniana, a análise da possibilidade de transposição didática em um das turmas e disponibilidade para aplicação do PTD e reflexões sobre o trabalho realizado.

A pesquisadora compromete-se em manter total anonimato em relação aos dados da professora, assim como dos alunos, e assegura o direito da professora-colaboradora, a qualquer momento, de retirar seu consentimento para uso de dados. Ao mesmo tempo, solicita sua colaboração, participando desta pesquisa.

Em: ____/____/ 2013.

IDELMA MARIA NUNES PORTO
Aluna do Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem da UEL

Concordo em colaborar com a pesquisa, nos termos acima.

Nome completo: _____

Assinatura: _____

ANEXOS

ANEXO A

O QUE É O HAIKAI

Alice S. Ruiz

O haikai se faz com três linhas, ou versos, e não mais de 17 sílabas. Seu tema é a natureza, e não nossos sentimentos e pensamentos. Se faz com simplicidade, leveza, desapego, sutileza, objetividade, integração com o todo.

Sua melhor definição, na opinião de muitos, é uma fotografia em palavras.

Grava o instante. O fotógrafo não aparece na foto, mas sua sensibilidade sim.

O mesmo no haikai.

É como se as coisas falassem por si mesmas. Sem adjetivos, sem a impressão do poeta, exatamente como são.

Só o real, sem comparar a nada e, talvez por isso mesmo, tão incomparável.

Porque, descrevendo a coisa apenas como ela é, desperta a sensação da própria coisa.

A sensação, por exemplo, da estação em que ela acontece, nos fazendo lembrar de que tudo está sempre mudando, tem o seu próprio tempo, que é cíclico.

É essencial, isto é, capta a essência das coisas, e a essa característica se dá o nome de *haimi*, que significa “sabor de haikai”.

Não é difícil de entender, quando se volta à comparação com fotografia.

Qualquer um é capaz de perceber se uma foto é boa ou não, além dos aspectos técnicos. Ela é boa se nos toca, se capta um instante especial, se provoca uma sensação.

O haikai é uma forma poética que nasceu no Japão e chegou ao Brasil há exatos 100 anos, em 1908, no navio *Kassato Maru*, com a primeira leva de imigrantes japoneses.

Diferente, em muitos sentidos, da poesia que se faz no Ocidente, o haikai nos ensina coisas fundamentais para nosso momento atual.

Em primeiro lugar, a síntese.

Com apenas três versos, nem um a mais, nem um a menos, e com 17 sílabas, no máximo, exercitamos o dom de dizer o suficiente como um mínimo de palavras.

Como vivemos cada vez mais, um tempo sem tempo, em que não é possível absorver toda informação que nos chega - nem transmiti-la- ser sintético e aprender a concentrar conteúdos e fundamental.

Mas também aprendemos a olhar para fora de nós mesmos, a observar a natureza, as mudanças de estação, e assim nos sentimos mais integrados com o todo e ficamos menos absorvidos com nossos problemas pessoais, que passam a ser menos importantes.

Sair do próprio umbigo, como Buda avisou, é o caminho para a cessação do sofrimento.

O nome mais conhecido na história do haikai no Japão e, portanto, no mundo, é Matsuo Bashô.

Ele era um guerreiro, ou samurai, e como tal, aprendeu muitas artes *zen*, que são caminhos para uma atitude de vida.

Além das artes marciais, *judô* (o caminho da suavidade), *karatê do* (caminho das mãos vazias), *kyu dô*, (caminho do arco e flecha), *kendô*, o caminho de manejar

a espada, os samurais do Japão antigo aprendiam *ikebana*, ou *ka dô*, que é a arte do arranjo floral, o *cha-dô*, que é a cerimônia do chá, e outras mais, como o *haikai dô*, ou caminho do haikai.

Quando seu senhor morreu, de morte natural, Bashô escolheu, entre tantas artes, ensinar haikai e chegou a ter 3.000 discípulos. Mas, como o haikai é feito sobre a natureza, Bashô decidiu sair de sua cidade e viajar para ver as outras paisagens de seu país.

Seus alunos inconformados lhe pediram para ficar porque achavam que ainda tinham muito a aprender, e Bashô lhe disse:

- Não tenho mais nada para ensinar a vocês, qualquer dúvida que vocês tenham, perguntem a uma criança de 8 anos.

Porque, não importa a idade que se tenha, é a criança que existe em cada um de nós, que sabe ler, entender e escrever haikai.

Fonte: RUIZ, Alice S. **Conversa de passarinhos**: haikais para crianças de todas as idades. São Paulo: Iluminuras, 2008.

ANEXO B

O HAICAI E OS NOSSOS SENTIDOS

- O haicaísta **capta** a instantaneidade, qual apertar o botão da câmara para obter a fotografia.
- A sensação tem caráter **central** no haicai japonês, sem ela perde-se boa parte da especificidade desse tipo de poesia.
- Uma sensação **muito concreta** – visual, tátil ou auditiva – dispara associações, sentimentos e dados da memória.

Uma sensação → (dispara) → o sentimento → promove a união entre o sujeito e o objeto

- O haicai não informa, não explica tudo. É sugestivo, de efeito sensorial.
- O haicai é um conjunto de **provocações sensoriais**. O despertar da sensibilidade penetra os diferentes universos do kigo.
- O kigo é o precioso **produto sensorial** colhido no cultivo do amor à natureza.
- Ler os haicais escritos por Bashô é sempre uma viagem em sua companhia.
- Matsuo Basho fez do haicai um caminho de vida, assim como outras artes japonesas, um caminho de elevação espiritual.
- Este caminho é o meio para um maior contato do homem com a natureza, com o mundo e com ele próprio.
- O haicaísta deve purificar seu ver, ouvir, tocar, saborear, cheirar, ou seja, estar mais aberto (atento) para a percepção direta da natureza.
- Precisamos redescobrir a arte de captar as sensações presentes, mesmo que sejam corriqueiras. Estar atento, a cada segundo (aqui-e-agora), com todos os sentidos.

1) Os Sentidos

Sentidos		Sensores	Sensações e Sentimentos
Visão	目	Olhos	Imagens, cores, brilhos, formas
Audição	耳	Ouvidos	Sons, ruídos, músicas, barulhos
Tato	手	Pele, Mãos, Lábios	Temperatura, umidade, movimento, dureza, peso, suavidade
Olfato	鼻	Nariz	Aromas, perfumes, odores
Paladar	口	Boca	Sabores, doce, azedo
Mente	心	Coração, Cérebro	Lembranças, sonhos, emoções, desejos, fé, esperança, tristeza

2) Relação dos kigos e nossos sentidos (alguns exemplos)

Estação		Primavera	春	Verão	夏	Outono	秋	Inverno	冬
Visão	目	Ipê amarelo		Vaga-lume Flamboyant		Luar Estrela cadente		Campo seco Ipê roxo	
Audição	耳	Abelha Gorjeios		Cigarra Trovão		Grilo		Músicas juninas	
Tato	手	Calor ameno		Suor Ar sufocante		Orvalho		Frio Vento cortante	
Olfato	鼻	Perfume de flores		Dama-da-noite Rosa		Aroma da goiaba		Quentão Mexerica	
Paladar	口	Agrião		Sorvete Água de coco		Pinhão Goiaba		Pitanga Mexerica	
Mente	心	Alegria Patriotismo		Natal Praia		Páscoa Mãe		Tanabata Festas juninas	

3) Alguns haicais

Paladar	Olfato
Ao envelhecer como aos dentes incomoda a areia da alga. (Basho)	hoje à noite até as estrelas cheiram a flor de laranjeira (Leminski)
O viajante chupa uma laranja pelo campo seco. (Shiki)	flor da ameixeira senti-la com o coração senti-la com o nariz (Onitsura)
Saborendo caqui leio versos de Shiki Vai-se pondo o sol. (Lituka Simizo)	Tangerina cai E a casca ferida exala Gemidos de dor. (José N. Reis)
Cerveja no ponto Salada de mexilhão... Só falta o pretexto (Teruko Oda)	O olor dos crisântemos paíra em Nara sobre as velhas estátuas de Buda. (Basho)
Tato	Mente
O rio de verão-- Que alegria atravessá-lo De sandálias à mão. (Buson)	também para eles está chegando o Natal ah, os leitõezinhos (Franchetti)
Estrelas, surgindo Aqui e acolá -- Ah, o frio! (Taigi)	Bate-se e esvazia-se o fundo da consciência: término do ano! (Basho)

Em solidão, Como minha comida -- Vento de outono. (Issa)	Noite de Natal. Fuçando caixas e latas ratos e meninos. (Roberto Saito)
Refresca um pouco Pôr os pés na parede durante a sesta. (Bashô)	Casal de idosos -- Relendo nos "tanzakus" Antigos pedidos... (Sergio Dal Maso)
Visão	Audição
Já é primavera -- Uma colina sem nome Sob a névoa da manhã (Bashô)	O velho lago ... O ruído do salto Da rã na água. (Bashô)
Flutuando, Abandona-se ao vento Uma borboleta. (Shiki)	Um trovão estronda E os trovõezinhos ecoam Na selva ao redor. (Nenpuku)
Salta uma truta -- Movem-se as nuvens No fundo do rio. (Onitsura)	Os grilos cantam apenas Do meu lado esquerdo - Estou ficando velho. (Franchetti)
Paineira em flor: Casa-grande abandonada, sem telha nem porta (Goga)	soprando esse bambu só tiro o que lhe deu o vento (Leminski)
Na poça da lama Como no divino céu, Também passa a lua. (Afrânio Peixoto)	fim de tarde depois do trovão o silêncio é maior (Alice Ruiz)
Nada se move No campo ou nas montanhas -- Manhã de neve. (Chiyo-ni)	o inverno fenece a volta dos quero-queros rompe o silêncio (José Marins)

ANEXO C

CARACTERIZAÇÃO DO ESTILO DO HAICAI

O primeiro haikai feito no Brasil tem raízes japonesas. Foi realizado a bordo do *Kasato-maru*, navio que trouxe a primeira leva de imigrantes do Japão. Em 18 de junho de 1908, o poeta Hyokotsu (Shuhei Uetsuka, chefe dos imigrantes), escreveu:
karetaki o / miagete tsukinu / iminsen

A nau imigrante
chegando: vê-se lá no alto
a cascata seca.

(Tradução Masuda Goga)

O haikai no extenso território brasileiro recebe temas, estruturas e estilos variados, autores e leitores diversos, com seus valores e avaliações, configurando-se em várias vertentes.

O ESTILO JAPONÊS, CLÁSSICO (TRADICIONAL)

Em 1987, Masuda Goga, juntamente com um grupo de haicaístas, funda em São Paulo o Grêmio Haikai Ipê, com o propósito de estudar e difundir o haikai clássico (com forte ligação com o haikai originário japonês).

Alguns haicais de mestre Masuda Goga:

Libélula voando
Pára num instante e lança
a sombra no chão
Inúmeras flores
nos túmulos de *Finados* –
Na alma só saudade.
No ar pétalas dançam
Qual flocos de neve a cair
Pereira em flor.

O estilo japonês de fazer haikai chega ao Paraná com os primeiros migrantes que saíram do Estado de São Paulo e se fixaram no Norte (Londrina, Assai, Urai). O haikai continuará sendo escrito em japonês nas aulas de um mestre da arte haicaística: Nenpuku Sato.

Características do haikai clássico (haiku)

Ser vivencial (o poeta registra as sensações junto à natureza), mantém na estrutura 17 sons, contém o termo de estação (kigo), sem título, não trazem rimas e uso de uma linguagem simples.

tal a brevidade
daquela *estrela cadente*
fugiu-me o pedido

semente de ipê
amadurecem nas vagens
só o vento as leva
José Marins (Curitiba)

Um salto no abismo
e o mergulho na mata.
Cascata na serra.
Sérgio Francisco Pichorim (São José dos Pinhais)

Na folha de amora
nutre-se o *bicho-da-seda*.
A quem vestirá?
A. A. de ASSIS (Maringá)

Entre os bóias-frias
um casal já bem grisalho
colhendo *algodão*.
Neide Rocha Portugal (Bandeirantes)

Alguns haicais de NENPUKU :

A lua se insinua
na alvura perfumada
do *cafezal florido*

Sementes de algodão.
Minhas mãos agora
são as do vento

Mudou a moça
que tira a água do poço –
uma *borboleta*.

Haicais de alunos de Sato:

Depois dos sessenta
minha voz está tranquila.
Mesma voz do *outono*.
Mitio Suguimoto (Londrina)

Outra *primavera*
Com novo anel de guizo
cobra sai da toca
Shinshiti Minowa (Londrina)

Hoje é *Carnaval*
O quimono também serve
como fantasia.
Shigeo Watanabe (Assai)

Parada de trem.
com o vendedor de flores
Vêm as borboletas

Sôshi Nakajima (Assai)

Estalos no alto,
Ouço o som de pinhões caindo
na tarde de sol.

Seizo Watanabe, (Curitiba)

O ESTILO GUILHERMINO

Guilherme de Almeida foi um dos poetas que mais auxiliou na divulgação do haicai no país. Porém, sua maneira de fazer haicai distanciou-se muito da origem do poema. (O que não quer dizer que isso fosse ruim. Os japoneses adoram os haicais guilherminos, um deles era o mestre Masuda Goga, amigo pessoal de Almeida).

Guilherme de Almeida criou um modelo para se fazer o haicai, no qual entrava a métrica perfeita e quatro rimas. Duas combinavam-se no final do primeiro verso, com o final do terceiro. E duas, internas, rimavam-se a segunda sílaba com a sétima no segundo verso.

O esquema:

---- A
- B ---- B
---- A

O "haicai"

Lava, escorre, agita
a areia. E, enfim, na bateia
fica uma pepita.

Pescaria

Cochilo. Na linha
Eu ponho a isca de um sonho.
Pesco uma estrelinha.

História de algumas vidas

Noite. Um silvo no ar.
Ninguém na estação. E o trem
passa sem parar.

Características do estilo guilhermino

Coloca acima do terceto um título; usa métrica exata; inclui quatro rimas elaboradas; sua linguagem é a do poema (personificação, metáfora).

Alguns poetas que praticam o haicai Guilhermino no Paraná:

Temendo o negrume

da mata ao som da cascata,
sigo um vaga-lume.

Leonilda Hilgenberg Justus (Ponta Grossa)

Fraternidade

Chuva de verão.
 Na luz, a jovem conduz
 o avô pela mão.
 Shyrlei Queiroz (Curitiba)

Maresia
 O dia fugindo
 No ar um cheiro de mar.
 A noite vem vindo.
 Delores Pires (Curitiba)

O ESTILO HAICAI-LIVRE (FREE-HAIKU)

Paulo Leminski é quem encarna o principal líder desta forma, que nos anos 80 dominou a cena poética paranaense (curitibana, principalmente). Leminski tinha grande admiração pela cultura e literatura japonesas. Porém, quando praticava o haikai preferia um estilo livre, sempre portador de “haimi” (sabor do haikai).

As principais características do estilo livre:

Não usa métrica; pode usar rimas; busca o haimi; faz jogo de palavras; e, usa linguagem poética (metáforas, especialmente).

soprando esse bambu
 só tiro
 o que lhe deu o vento

jardim da minha amiga
 todo mundo feliz
 até a formiga

lua na água
 alguma lua
 lua alguma
 Paulo Leminski (Curitiba)

amigo grilo
 sua vida foi curta
 minha noite vai ser longa

entre a espuma do mar
 e a nuvem toda branca
 o voo da garça
 Alice Ruiz (Curitiba)

tempo de jaboticaba
 nem bem começa
 já acaba
 Domingos Pelegrini (Londrina)

cheguei amargo
 minha flauta doce
 nem se toca
 Eduardo Hoffman (Curitiba)

Em 1941 a poeta Helena Kolody se torna a primeira mulher a publicar haikai no Brasil, ao lançar o livro *Paisagem Interior*, no qual havia três haicais.

Arco-íris

Arco-íris no céu.
 Está sorrindo o menino
 que há pouco chorou.
 Helena Kolody (Curitiba)

Características do haikai kolodyano

Usa: título (elemento que não existe no estilo japonês); às vezes a métrica; noutras a rima; a personificação (antropomorfismo); e a linguagem poética (uso da metáfora).

A maneira marcante de Kolody realizar seus haicais teve grande influência em alguns poetas.

Geadas

Nas manhãs de frio
 a paisagem, tiritando,
 se veste de branco
 Delores Pires (Curitiba)

Renovação

Pessegueiro em flor
 Prenúncio de primavera
 Reprise de amor.
 Diva Ferreira Gomes (Curitiba)

Noite

No quadro-negro
 vou soletrando
 um alfabeto de estrelas
 João Manuel Simões (Curitiba)

ANEXO D

POEMA

Um discurso específico

Como toda obra de arte, o poema tem uma unidade, fruto de características que lhe são próprias. Ao analisar um poema, é possível isolar alguns de seus aspectos, num procedimento didático, artificial e provisório. Nunca se pode perder de vista a unidade do texto a ser recuperada no momento da interpretação, quando o poema terá sua unidade orgânica restabelecida.

Nos textos comuns, não-literários, o autor seleciona e combina as palavras geralmente pela sua significação. Na elaboração do texto literário, ocorre uma outra operação, tão importante quanto a primeira: a seleção e a combinação de palavras se fazem muitas vezes por parentesco sonoro. Por

Isso se diz que o discurso literário é um discurso específico, em que a seleção e a combinação das palavras se fazem não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais, o sonoro. Como resultado, o texto literário adquire certo grau de tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido. Daí a plurissignificação do texto literário.

Não há receitas

Cabe ao leitor ler, reler, analisar e interpretar. Ao analisar, é mais simples começar pelos aspectos mais palpáveis do poema, aqueles que saltam aos olhos - ou aos ouvidos. A seguir, é preciso estabelecer relações entre os diversos aspectos do texto para tentar interpretá-lo.

Dado o primeiro passo - a análise rítmica -, será preciso que o leitor prossiga, estabelecendo relações entre o aspecto rítmico e os demais aspectos do poema: vocabulário, categorias gramaticais predominantes, organização sintática, figuras. Ele deverá tentar perceber como se processou não só a escolha ou seleção de palavras, mas também a combinação que aproximou certas palavras umas das outras, visando ao efeito poético.

A interpretação dificilmente será a palavra final se for feita por uma só pessoa. O texto literário talvez seja aquele que mais se aproxima do sentido etimológico da palavra "texto": entrelaçamento, tecido. Como "tecido de palavras" o poema pode sugerir múltiplos sentidos, dependendo de como se perceba o entrelaçamento dos fios que o organizam. Ou seja: geralmente, ele permite mais de uma interpretação. Dada a plurissignificação inerente ao poema, a soma das várias interpretações seria o ideal.

O ritmo do poema

No compasso da vida

Toda atividade humana se desenvolve dentro de certo ritmo. Nosso coração pulsa alternando batidas e pausas; nossa respiração, nossa gesticulação, nossos movimentos são ritmados. Há trabalhos coletivos. - no campo como na indústria - que têm rendimento maior, em função do ritmo

conjunto de todos os participantes. Certas provas esportivas em equipe dependem do ritmo conjunto para o bom resultado final.

O ritmo aparece também na produção artística do homem. De um modo especial, na poesia. Como o ritmo faz parte da vida de qualquer pessoa, sua presença no tecido do poema pode ser facilmente percebida por um leitor atento, que é, ao mesmo tempo, um ouvinte. A poesia tem um caráter de oralidade muito importante: ela é feita para ser falada, recitada. Mesmo que estejamos lendo um poema silenciosamente, perceberemos seu lado musical, sonoro, pois nossa audição capta a articulação (modo de pronunciar) das palavras do texto.

Ritmos

Cada época tem seu ritmo

A própria origem da palavra arte implica uma atividade transformadora realizada pelo homem. Esta atividade, por sua vez, traz sempre, direta ou indiretamente, certas marcas das condições concretas em que ela se efetua. Daí se compreende que o ritmo, componente do poema, deva ter, uma relação com a época ou a situação em que é produzido.

Um exemplo: a vida das pessoas, no século passado e nos anteriores, era mais padronizada, talvez mais calma. Nesse período, o ritmo era simétrico e regular. Ele correspondia à vida que as pessoas levavam. A regularidade de vida e de ritmo poético - prevaleceu até fins do século passado e início deste.

A partir da segunda década deste século, a vida das pessoas tornou-se mais liberta de padrões e mais imprevisível. O ritmo dos poemas acompanhou o processo: tornou-se mais solto, mais livre, menos simétrico.

Estrofe é um conjunto de versos. Uma linha em branco vem antes, e outra, depois da estrofe, separando-a das demais partes do poema e marcando a sua unidade. Há estrofes de diferentes tamanhos. De um só verso, de dois, de três ou maiores.

Rimas

Parentesco sonoro

Rima é o nome que se dá à repetição de sons semelhantes, ora no final de versos diferentes, ora no interior do mesmo verso, ora em posições variadas, criando um parentesco fônico entre palavras presentes em dois ou mais versos.

Algumas figuras de efeito sonoro

Aliteração

Aliteração é a repetição da mesma consoante ao longo do poema.

Assonância

Assonância é o nome que se dá à repetição da mesma vogal no poema.

Repetição de palavras

A repetição de palavras é um recurso muito frequente. Quando acontece sempre na mesma posição (início, meio ou final de vários versos), recebe o nome de anáfora.