



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NELUANA LEUZ DE OLIVEIRA FERRAGINI

GÊNERO ENSAIO:
UM ESTUDO TEÓRICO E METODOLÓGICO NA FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL

NELUANA LEUZ DE OLIVEIRA FERRAGINI

GÊNERO ENSAIO:
UM ESTUDO TEÓRICO E METODOLÓGICO NA FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL

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

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

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F368g Ferragini, Nelvana Leuz de Oliveira.

Gênero ensaio : um estudo teórico e metodológico na formação docente inicial
/ Nelvana Leuz de Oliveira Ferragini. – Londrina, 2015.
282 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, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Ensaio – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Análise linguística
(Linguística) – Teses. 4. Gêneros discursivos – Teses. 5. Linguagem – Teses.
6. Aprendizagem – 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.

CDU 82-4

NELUANA LEUZ DE OLIVEIRA FERRAGINI

**GÊNERO ENSAIO: UM ESTUDO TEÓRICO E METODOLÓGICO NA
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

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

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^ª. Dr^ª. Lilian Cristina Buzato Riter
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^ª. Dr^ª Carmen Teresinha Baumgartner
Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE

Prof^ª. Dr^ª. Loredana Limoli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^ª. Dr^ª. Fabiane Cristina Altino
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 06 de abril de 2015.

Aos principais interlocutores de minha vida:

meus pais, apoio constante;

meu esposo, sustentáculo de minha trajetória;

às minhas filhas, alegria de minha vida.

Manuella, pelos momentos em que lhe

faltei com meu carinho, minha atenção e

minha real presença. E Ana Clara que

nem nasceu, mas já compartilha desse

momento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, meu maior mestre, pela força, garra e determinação concedidas para mais uma conquista.

Meu agradecimento especial à professora Dr.^a Alba Maria Perfeito, amiga, exemplo e orientadora, pela confiança, incentivo e carinho; pelo aprendizado, horas de atenção e dedicação, pelos conselhos e pela compreensão.

Agradeço à Pró-Reitoria/CAPES pela concessão de bolsa de doutorado.

Agradeço as professoras Dr.^a Lilian Cristina Buzato Ritter, Dr.^a Carmen Teresinha Baumgartner, Dr.^a Loredana Limoli, Dr.^a Fabiane Cristina Altino, pelas enriquecedoras contribuições como Membros da Banca do Exame de Qualificação;

Agradeço aos companheiros dos projetos de pesquisa, “Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual”, “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” e “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual”, pelas trocas de experiências e saberes que me trouxeram até aqui.

Agradeço ao Colegiado do Curso de Letras da Unespar – Campus Apucarana e aos alunos do primeiro ano do curso de Letras, companheiros de pesquisa.

Sou imensamente grata à minha família. Meus pais, apoio incontestável, pelo amor, incentivo e orações; ao meu marido, pela compreensão, paciência e amparo; ao meu irmão, pela ajuda constante; às minhas filhas, Manuella e Ana Clara, razão para sempre seguir em frente.

*Se minha alma pudesse dar pé,
eu não me ensaiaria, me resolveria;
mas ela se encontra sempre em
aprendizagem e à prova.*

Montaigne

FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira. **Gênero Ensaio**: um estudo teórico e metodológico na formação docente inicial. 279 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Esta tese de doutoramento, situada na área das Ciências Humanas, à luz da Linguística Aplicada, objetiva analisar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na formação docente inicial, ao privilegiar o estudo de enunciados concretos do gênero discursivo ensaio, na esfera literária, refletindo se as ações contempladas contribuem para uma aprendizagem significativa. A pesquisa, proposta para uma turma de primeiro ano do curso de Letras, durante as aulas na disciplina de Práticas de Leitura e Produção de Textos, investiga conhecimentos prévios que os educandos trazem para o ensino superior ao longo dos estudos na educação básica, para, a partir desses conhecimentos, propor a teorização da prática social de modo a conduzir o estudante a uma postura reflexiva e crítica do conteúdo. Para tanto, acredita que o trabalho com os gêneros discursivos, compreendidos como eixo de progressão e articulação, e com os enunciados concretos ou textos-enunciados que os representam, possibilita uma proposta de ensino do português a partir do uso social da língua e, portanto, pode representar um caminho para um ensino-aprendizagem significativo e crítico. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico, movida pela pesquisa-ação estratégica, a qual permite investigar a própria prática docente, procurando exotopicamente refletir sobre o estudo teórico e a aplicação prática. A pesquisa ancora-se nos pressupostos filosófico-linguísticos do Círculo de Bakhtin; nos estudos de ordem psicológica desenvolvidos por Vigotski, relativos à aprendizagem; e didático-metodologicamente nas contribuições de Saviani e Gasparin, através da pedagogia e da didática histórico-crítica. O estudo compreende dois caminhos: i) a configuração do gênero discursivo ensaio na esfera literária e a proposta de didatização de textos-enunciados do gênero; e ii) a análise da didatização e sua apropriação pelos acadêmicos. A escolha do gênero ensaio é justificada por corresponder a uma modalidade do discurso com pouca bagagem teórica quanto aos seus aspectos constituintes e, frequentemente, desconhecido pelos estudantes. No que concerne à opção pelo encaminhamento didático proposto por Gasparin, a preferência sustenta-se por tratar de uma pedagogia, cujo referencial epistemológico compreende o processo dialético do conhecimento e o sujeito como ser socio-histórico. A geração de dados, através de questionários, diários de aula da professora-pesquisadora, gravações em áudio, atividades e autoavaliação dos discentes, conduz a investigação dos conceitos apropriados pelos alunos ao longo do processo de didatização, possibilitando, através da adaptação das categorias de análise do pensamento crítico, a reflexão quanto à aprendizagem crítica e significativa. A proposta de ensino-aprendizagem, via enunciados concretos do gênero ensaio, representa uma possibilidade de transcender o ensino fragmentado da língua e demonstrar, em contexto de formação docente inicial, propostas contextualizadas de estudo da língua materna, permitindo a apropriação crítica do conteúdo, assim como um espaço de reflexão da prática docente.

Palavras-chave: Gênero do Discurso. Ensaio Literário. Plano de Trabalho Docente. Formação Docente Inicial. Leitura e análise linguística.

FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira. **Essay genre**: a theoretical and methodological study on initial teacher training. 279 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This PhD thesis, in the Human Sciences area, in light of Applied Linguistics, aims to analyze the Portuguese teaching-learning process at initial teacher education, while privileging concrete statements in the essay genre, in the literary sphere, observing if the actions performed contributed to meaningful learning. This research, proposed to the first year of the Languages and Literature course, during Reading Practice and Text Production classes, investigate the previous knowledge built up during elementary and middle school and brought by the academics to the graduation context and, then, from this knowledge, propose a theory about the social practice in order to lead the student to a reflexive and critical attitude related to the content. Thus, it's believed that working with concrete statements or text statements of different genres, understood as the axis of progression and articulation, and, with concrete statements and text-statements that represent them, enables a Portuguese teaching proposal, from the social use of the language, trying to integrate, without artificiality, the pedagogical practices of reading and linguistic analysis. This is a qualitative and an interpretive research, with an ethnographic character, moved by the strategic action research, that enabled us to analyze teaching practice itself, trying to think over the theoretical study and its practical application. This research is based on the philosophical-linguistic assumptions of The Bakhtin Circle; on Vygotsky's psychological references related to learning; and, didactic and methodologically, on Saviani and Gasparin's contributions, through historical-critical pedagogy and didactics. The study is comprehended by two paths: i) the essay genre configuration in the literary sphere and the didactization of the genre's text statements proposal; and ii) the didactization analysis and its appropriation by academics. The choice for the essay genre was made for it is a mode of discourse with little theoretical background on its constituent aspects and it is frequently unknown by students. Our preference for Gasparin's didactical view is due to his pedagogy, whose epistemological framework involves the dialectical process of knowledge and the subject as socio-historical being. Data generation, composed by questionnaires, teacher-researcher's class diaries, audio recording, students' activities and self-evaluation, made possible the investigations of concepts that were internalized by students throughout the didactization process, enabling reflection on critical and meaningful learning by adapting the critical thinking analysis categories. The teaching-learning proposal via concrete statements of the essay genre presents to be a possibility to transcend the fragmented teaching and highlight, in initial teaching education context, critical appropriation of content, as well as room for critical reflection of teachers practice.

Key words: Discourse Genre. Literary Essay. Teacher Planning. Initial Teacher Education. Reading and linguistic analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
APCC	Atividade prática como componente curricular
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
FELIP	Grupo de Pesquisa Formação e Ensino em Língua Portuguesa
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico crítica
PPCL	Projeto Pedagógico Curso de Letras Português
PTD	Plano de Trabalho Docente
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esfera e suporte.....	26
Quadro 2 – Categorias de Análise	70
Quadro 3 - Convenções de Transcrição	71
Quadro 4 – Programa dos Encontros	73
Quadro 5 – Cronograma – Datas e atividades desenvolvidas.....	74
Quadro 6 – Características do ensaio literário	108
Quadro 7 - Características do Ensaio Espístola a Porfírio	125
Quadro 8 - Características do ensaio <i>Central Elétrica: projeto para o texto em progresso</i>	139
Quadro 9 - Características do ensaio <i>Sem eu, sem tu, nem ele</i>	146
Quadro 10 - Plano Geral de Trabalho Docente	169
Quadro 11 - Plano de trabalho docente – Ensaio na esfera artístico-literária	171

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12	
1	LINGUAGEM ENSINO E PRENDIZAGEM 17	
1.1	A TEORIA DA LINGUAGEM: A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO CÍRCULO DE BAKHTIN..... 17	
1.2	A LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM	29
1.2.1	A Aprendizagem Significativa Crítica	38
1.3	A TEORIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA – O PLANO DE TRABALHO DOCENTE DE GASPARIN	42
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS 53	
2.1	CAMINHOS DE UMA TESE: EM BUSCA DE UM OLHAR EXOTÓPICO	53
2.2	A NATUREZA DA PESQUISA..... 57	
2.3	O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA..... 61	
2.4	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS..... 64	
2.5	OS FIOS CONDUTORES DE ANÁLISE	69
2.6	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AULAS	72
3	O GÊNERO DISCURSIVO ENSAIO 75	
3.1	A ORIGEM DO ENSAIO..... 75	
3.2	DA PALAVRA ENSAIO AO GÊNERO DISCURSIVO ENSAIO..... 86	
3.3	OS ENSAIOS: CARACTERÍSTICAS GERAIS	93
3.4	O GÊNERO DISCURSIVO ENSAIO NA ESFERA LITERÁRIA	98
3.5	ANÁLISE DOS ENSAIOS..... 110	
3.5.1	Menino Temporão – Bartolomeu Campos de Queirós	112
3.5.2	Epístola a Porfírio: Augusto Meyer	117
3.5.3	Central Elétrica: Projeto para texto em progresso - Paulo Leminski	125
3.5.4	Sem Eu, Sem Tu, Nem Ele – Paulo Leminski	140

4	AS VOZES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO: CONCEITOS E CONHECIMENTOS PRÉVIOS	147
4.1	A FORMAÇÃO DOCENTE: SER PROFESSOR?.....	147
4.2	A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA OS ACADÊMICOS	152
4.3	O CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS	158
5	A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ORGANIZAÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE	167
5.1	O PTD: ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA	167
5.2	A APLICAÇÃO DO PTD: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	172
6	A REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM	200
6.1	A APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO.....	200
6.2	A APRENDIZAGEM SOB OLHAR DOCENTE.....	206
6.3	A SÍNTESE DA APRENDIZAGEM: O QUE REVELAM OS TEXTOS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO	210
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
	REFERÊNCIAS	223
	APÊNDICES	235
	APÊNDICE A – Questionário 1	236
	APÊNDICE B – Questionário 2	237
	APÊNDICE C – Questionário Docente.....	241
	APÊNDICE C – O Plano de Trabalho Docente	242
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	278

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP), no Brasil, em muitos contextos, ainda privilegia uma visão descritivo-prescritiva da linguagem, não obstante documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Básico de Língua Portuguesa do Paraná (DCE) proponham posturas teórico-metodológicas voltadas para o estudo contextualizado e centrado nas reais práticas de uso da língua.

Durante muito tempo e, ainda, no contexto atual, o ensino de LP privilegiou/continua a privilegiar a gramática (teórico-normativa) como eixo de articulação e progressão curricular. Apesar de o estudo da teoria gramatical, da metalinguagem, ainda se destacar em cenários educacionais, conforme apontam Geraldi (2005, 2003), Travaglia (2003), Brito (2004), Antunes (2004, 2007), Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007) e outros; novas abordagens de ensino da língua assinalam para uma proposta além do enfoque nos aspectos normativos-descritivos, procurando integrar, sem artificialidade, as práticas pedagógicas de língua portuguesa (leitura, análise linguística e produção/refacção textuais).

A participação nos projetos de pesquisa e de intervenção: *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema* (UEL, 2003-2007); *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual* (UEL, 2007-2010); *Análise linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica* (UEL, 2012,...), conduziu-nos a adotar a natureza interativa da linguagem, em que os signos ideológicos, segundo Perfeito (2012) materializam os enunciados através de formas sócio-historicamente instituídas, os gêneros do discurso, consoante às esferas de atividades humanas..

Nos projetos de pesquisa mencionados, ao longo dos estudos, assumimos a teoria enunciativa dialógica bakhtiniana, em especial, no que concerne aos gêneros do discurso, com embasamento no conceito psicológico de aprendizagem vigotskiano e com a mediação da pedagogia histórico-crítica, a partir da didática gaspariniana, como um encaminhamento teórico-metodológico capaz de proporcionar práticas de ensino-aprendizagem da língua materna mais concretas e significativas.

No domínio do ensino e aprendizagem de português, os enunciados concretos dos gêneros discursivos são caminhos de ascensão ao letramento, pois ao refletirem as produções encontradas em nosso cotidiano demandam compreensão quanto aos objetivos

enunciativos, organizações composicionais e estilos alcançados concretamente por meio das condições sociais, históricas, institucionais, tecnológicas e ideológicas. Compreendidos dessa forma, os gêneros, conjunto de enunciados relativamente estáveis, podem ser meios de transformação, formas de se explorar e enriquecer possibilidades comunicativas. Afinal, é na produção de enunciados e através deles, que (re)produzimos práticas sociais. Desse modo, pedagogicamente, assumimos os gêneros discursivos como eixo de articulação e progressão curricular (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), e os enunciados concretos – textos-enunciados – como objeto(s) de ensino.

Os enunciados concretos dos mais variados gêneros discursivos, como práticas reais do uso da linguagem, também são instrumentos mediadores da aprendizagem, visto representarem concretamente uma situação enunciativa em sala de aula, de modo a permitir a expansão sobre os aspectos que engendram a interação, ampliando o conhecimento a respeito das diversas possibilidades de organização/produção da comunicação, conhecimentos linguísticos fundamentais para a vida em sociedade como para o desempenho profissional. Para compreender o processo de produção ou de coprodução de sentidos do signo ideológico que instituem os enunciados, apoiamo-nos, em especial, na prática de análise linguística, entendida, segundo Perfeito (2005) como processo reflexivo e epilinguístico por meio do qual os sujeitos-aprendizes, com mediação docente, podem compreender os movimentos de recursos composicionais, textuais, lexicais e gramaticais de textos-enunciados.

Com tal respaldo, esta tese tem por **objetivo geral** analisar o processo de didatização do gênero discursivo ensaio na formação docente inicial, refletindo se ações contempladas contribuem para uma aprendizagem significativa dos professores em formação inicial.

Ao considerarmos o objetivo geral, pressupomos as seguintes questões de pesquisa: i) O que é um ensaio e como se constitui como gênero discursivo? ii) A didatização do gênero ensaio, via plano de trabalho docente, conduz a uma aprendizagem significativa¹, permitindo a apropriação do conteúdo? O levantamento das características do gênero, a proposta de didatização e a reflexão sobre o desenvolvimento do estudo compreendem a contribuição teórico-prática da tese.

¹ A aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), difere da aprendizagem memorística e/ou mecânica. Primeiro, porque propõe que o ensino parta dos conhecimentos prévios dos educandos para que descubram outros conhecimentos. Em segundo lugar, a apropriação do conhecimento é um processo de construção e de descoberta, e não, uma transmissão acabada de conceitos. Discutiremos mais a respeito no capítulo 5.

Em consonância com o objetivo geral, evidenciamos os seguintes **objetivos específicos**: i) categorizar o gênero ensaio literário, destacando seu contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas; ii) elaborar um plano de trabalho docente, a partir da categorização do ensaio, para o estudo teórico do gênero por professores em formação inicial, viabilizando as práticas de leitura e análise linguística; iii) descrever, analisar, avaliar o processo de didatização de enunciados concretos do gênero ensaio literário, refletindo se o processo conduz a um ensino significativo e crítico.

Justificamos a seleção do ensaio literário por três razões. Em primeiro lugar, motivados pela enigmática forma discursiva que refletem os textos-enunciado sob a forma de ensaio; misterioso discurso, sem formas rígidas, de contornos flexíveis, capaz de discorrer sobre inúmeros temas, das mais variadas esferas.

A segunda razão remete à ausência de estudos que contemplem as características do gênero. Assim, corresponde a uma modalidade discursiva pouco versada pela teórica esfera acadêmico-científica brasileira, embora produzida por consagrados nomes da literatura nacional.

Um terceiro motivo refere-se ao ensino/aprendizagem de textos-enunciados do gênero ensaio, visto serem pouco referenciados em materiais didáticos e conseqüentemente, em contexto escolar², tanto na educação básica, como no ensino superior. Talvez, muitos ensaios sejam lidos, mas sem a devida nomeação e análise do gênero. No ensino superior, em especial no curso de Letras, o ensaio configura-se como uma possibilidade de ampliar o conhecimento, em relação a uma obra, um autor, uma escola literária, um assunto, pois apresenta ao acadêmico um olhar reflexivo, por vezes, único, sobre o objeto.

Mas, por que propor a didatização de textos-enunciados do gênero ensaio no ensino superior e em um curso de formação docente?

Primeiramente, porque dada a complexidade das características do gênero ensaio, seu estudo, seja mais indicado para as séries finais do ensino médio ou, então, para o ensino superior. Depois, porque o recorte da esfera literária para a didatização de textos-enunciados representativos do gênero está em consonância com a possibilidade de trabalho com turmas de Letras-Português, na disciplina de “Práticas de Leitura e Escrita de Textos”, visto a ementa da disciplina objetivar pela leitura e produção de diversificados gêneros das

² No capítulo metodológico, através de breve pesquisa com professores da graduação, constatamos que os textos-enunciados do gênero parecem ser pouco evidenciados em contexto de sala de aula como objeto de ensino e, às vezes, desconhecido por muitos docentes.

mais variadas esferas da atividade humana. Em terceiro lugar, porque os professores em formação constituem ao mesmo tempo um ponto de chegada e um novo ponto de partida. Chegada, uma vez que representam o topo da pirâmide educacional, visto terem sido submetidos a onze anos de ensino básico– o que nos permite diagnosticar conceitos e expectativas que trazem para sua formação docente. Partida, porque através de seu curso de formação podem retornar às salas de aulas das escolas e transformar o ensino de LP.

E, ainda, para justificar nossas escolhas, a análise do processo de didatização permite avaliar se o encaminhamento organizado e aplicado contribui para um ensino reflexivo e também o exame de nossa atuação.

Nossos objetivos nos conduziram a dois *corpora*. O primeiro refere-se aos textos-enunciados, selecionados com a finalidade de categorizar o gênero discurso ensaio literário. O segundo *corpus* compreende o processo de didatização do gênero. Neste caso, o estudo procederá através dos relatos escritos em nosso diário de pesquisa, gravações em áudio, acrescidos das atividades discentes. Como categoria de análise, adotamos as características do pensamento crítico adaptadas da proposta de Newman, Cochrane, Webb (1995), ao acreditarmos que, se através das categorias, o educando apresentar um posicionamento crítico quanto ao conteúdo estudado, provavelmente, houve significativa apropriação do conteúdo.

Para compreender os passos almejados, a presente pesquisa de doutoramento insere-se no campo das Ciências Humanas, de modo mais específico, ao da Linguística Aplicada (LA). Adotamos como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa, de cunho qualitativo-interpretativo, colocada em prática via pesquisa-ação estratégica, com respaldo da etnografia.

Elencados os caminhos teóricos e metodológicos que movem esta tese, as informações foram organizadas, metodologicamente, em seis momentos que se integram e dialogam ao longo de todo o trabalho.

O primeiro capítulo, **Linguagem, Ensino e Aprendizagem**, compreende a tríade epistemológica que sustenta a pesquisa: os conceitos do Círculo de Bakhtin, que formam o pilar filosófico-linguístico; a perspectiva sócio-cultural de Vigotski, amparando o estudo sob o viés psicológico da educação, acrescida da teoria da aprendizagem significativa; e a didática de Gasparin, a qual permite colocar em prática os dois outros pressupostos.

O segundo capítulo – **Percursos metodológicos** – descreve o alicerce metodológico da pesquisa: a história mais detalhada da pesquisa e da pesquisadora, a seleção do *corpus*, a caracterização da pesquisa, o contexto de aplicação, os sujeitos estudados, os

instrumentos de geração de dados, os fios condutores da análise e a contextualização das aulas em que ocorreram a aplicação do plano.

A seguir, no capítulo **O gênero discursivo ensaio**, abordamos a origem do ensaio, a constituição do gênero, as características gerais dos ensaios e suas concepções, a categorização do gênero ensaio na esfera literária e, por fim, a análise dos textos-enunciados escolhidos para efeito de transposição didática.

No quarto capítulo, **As vozes dos professores em formação: conceitos e conhecimentos prévios**, divulgamos os dados revelados nas pesquisas de diagnóstico, quanto aos saberes prévios dos professores em formação e referentes aos anseios em relação à profissão; à compreensão das práticas de leitura e produção de textos; aos gêneros discursivos e ao ensaio.

A transposição didática: organização, aplicação e análise constitui nosso quinto capítulo. Nele, descrevemos o processo de elaboração e organização do PTD; apresentamos a aplicação do plano e discutimos sobre o procedimento.

No sexto capítulo, **A reflexão sobre a aprendizagem**, meditamos sobre o processo de aprendizagem significativa, apresentamos a avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem de enunciados do gênero ensaio na visão discente e da professora-pesquisadora e meditamos se o processo conduziu à apropriação significativa do conteúdo para os discentes.

Por fim, tecemos as nossas conclusões, apresentamos as referências e apêndices, em que estão detalhados os instrumentos da pesquisa e o Plano de Trabalho Docente elaborado e aplicado.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresentamos os trajetos teóricos percorridos na pesquisa. O estudo e o trabalho com a linguagem, o ensino e a aprendizagem norteadores de nossas palavras. Caminhos e palavras que se cruzam, entrelaçam e podem apontar novos rumos. Nosso compromisso linguístico adota a perspectiva do Círculo de Bakhtin, peregrina pelos pressupostos psicológicos de Vigotski, com apoio da aprendizagem significativa crítica e articula-se aos encaminhamentos didáticos de Gasparin. Palavras que se somam, teorias que se complementam. Caminhos teóricos, que sobre nosso enfoque, convergem para o ensino da língua materna mais significativo. Três caminhos, três bases teóricas: linguística-filosófica, psicológica, didático-pedagógica.

1.1 A TEORIA DA LINGUAGEM: A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Os estudos bakhtinianos e de seu Círculo³ são responsáveis por influenciar e antecipar caminhos teóricos fundamentais na área da linguagem e da literatura e, em especial, devido ao conceito de signo ideológico (PERFEITO, 2012).

Para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 90), “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta”. Assim, ao considerarmos seu caráter dialógico, assumimo-na como um fator social, um sistema simbólico, significante da atividade mental humana que medeia as relações sociais.

Sob a ótica bakhtiniana, a palavra (língua), compreendida sob o prisma dialógico⁴, transforma-se e assume significados singulares no fluxo da interação verbal, concretizando-se como signo ideológico consoante o contexto de enunciação. Desse modo, a língua, fonte de comunicação, é sócio-histórica-discursivamente diversa, por isso, o signo e a linguagem perdem o caráter tradicional de forma abstrata, desprovidos de sua realidade de circulação e reposicionam-se, passando a serem concebidos a partir de sua história, de seu tempo-espaço, de seu contexto de uso e confrontados como um componente real de factura ideológica.

³ O “pensamento bakhtiniano” não é um discurso individual, mas de um conjunto de pensadores, fruto do diálogo entre vários estudiosos alimentados pelo interesse filosófico, pelo debate de ideias e pela linguagem.

⁴ A proposta do Círculo de Bakhtin é dialógica, desse modo, o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, segundo Bakhtin/Volochinov (2004).

Para o Círculo, o signo é um produto social que está indissolúvelmente vinculado ao exterior. O signo adentra todas as relações entre os sujeitos, sejam elas cotidianas, políticas, religiosas, científicas, etc, as quais são fundamentalmente ideológicas. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 39).

O signo ideológico apreende e reflete alterações ao longo da interação sócio-histórica, por meio das entonações, ou, ainda, via relações de hierarquia e poder que estão em jogo no contexto discursivo (FREITAS, 1999). Nesse sentido, “Tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 31, grifos do autor). Os signos propagam e refratam a realidade, portanto, cada signo ideológico é um fragmento material dessa realidade. Isso posto, para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 37), o signo “é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela”. Nas palavras de Miotello (2012):

O conjunto de signos de um determinado grupo social forma o que Bakhtin chama de universo de signos. E todo signo, além dessa dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido sócio-histórico, ainda recebe “um ponto de vista”, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico. Logo, todo signo é signo ideológico. (MIOTELLO, 2012, p. 170)

Os signos intermedeiam o jogo incansável entre a superestrutura (sistema ideológico organizado) e a infraestrutura (relações de produção e estrutura sócio-política) em todas as relações sociais. Em cada uma, os signos se vestem de sentidos próprios.

A ideologia não é exterior ao semiótico, ao contrário, é inseparável do signo. “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (BAKHTIN, 2003, p. 32, grifo do autor). A respeito do exposto, Faraco (2003) acrescenta:

Algumas vezes, o adjetivo *ideológico* aparece como equivalente a *axiológico*. Aqui é importante lembrar que, para o Círculo [de Bakhtin], a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, *sempre ideológico* – para eles, não existe enunciado não-ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica). (FARACO, 2003, p. 47)

Na perspectiva arrolada, a linguagem é o principal meio de interação. Todo dizer é produzido para alguém, assim, toda palavra é direcionada ao outro. Como produto interativo, a palavra (signo) promove o diálogo, que não existe por si só, mas é determinado pelos interlocutores da ação discursiva. Por esse motivo, a interação só nasce quando o diálogo se estabelece.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004), a interação é o lugar de produzir linguagem. Conforme posto, ao fazer uso da palavra, o homem elabora/organiza seu falar/escrever de acordo com o(s) outro(s) com quem procura interagir, analisando a *situação social mais imediata* e o *meio social mais amplo*, isto é, todo dizer leva em consideração o contexto de produção e todo arcabouço social e ideológico da sociedade em que se inserem os interlocutores. Reiteramos, portanto, que o signo linguístico não é neutro, mas ideologicamente construído.

Para o Círculo, consoante já posto, a língua é dialógica, não apenas no sentido do diálogo como conversação, mas um processo dialógico ininterrupto, em que o discurso é um elo na cadeia da produção humana, uma vez que toda produção discursiva pressupõe aquelas que a antecederam e todas as que a sucederão. Em outras palavras, para a concepção bakhtiniana, o diálogo não é apenas a expressão do sujeito, mas sua ação em relação ao que diz e sua atuação diante de seu interlocutor.

A concepção dialógica bakhtiniana considera o homem e seu fazer social, no concreto das relações sociais e analisa suas experiências acumuladas e a *interação* dessas experiências. Todo ato comunicativo, como evento dialógico, veicula as manifestações empíricas sobre o ponto de vista de discursos de outrem e do próprio discurso.

No processo interativo, compreende-se o interlocutor como sujeito ativo de quem se espera uma atitude responsiva, já que compreender “é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 132). A responsividade representa a postura assumida pelo outro no processo de interação, o qual pode concordar ou discordar, plena ou parcialmente com o que fora exposto pelo enunciador. Ou, ainda, completar, aplicar o enunciado, executar um pedido, empregar o que fora expresso, enfim, é a atitude responsiva, no processo interativo, que permitirá a real compreensão.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 131-132).

Ao participarem efetivamente do discurso, constituindo-se como sujeitos ativos no processo de enunciação, enunciador e enunciatário assumem uma posição de responsividade. Nas palavras de Menegassi (2009, p. 152), a responsividade não se limita “apenas de oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade”.

A compreensão responsiva, segundo Bakhtin (2003) pode revelar-se de três modos: ativa, passiva ou silenciosa (de efeito retardado). No primeiro caso, o enunciatário, ao compreender o enunciado responde imediatamente, manifestando seu julgamento. Já a compreensão passiva, conforme afirma Bakhtin/Volochinov (2004) é um elemento abstrato do fato real, “que se materializa no ato real da resposta, considerando-se o cumprimento de prazos a que somos submetidos na situação de interação” (OHUSCHI, 2013, p. 44-45). Em outras palavras, significa que a compreensão não requer obrigatoriamente uma contrapalavra, podendo manifestar-se por meio de ações do sujeito, como, por exemplo, ao cumprir uma ordem solicitada, o que demarca “uma relação social altamente assimétrica, autoritária na relação falante e ouvinte” (MENEGASSI, 2009, p. 19). Por último, na compreensão silenciosa, o interlocutor elucida uma resposta, mas em momento distinto, às vezes, em um outro contexto, com novos interlocutores. A compreensão, de acordo com Bakhtin (2003, p. 271-272):

[...] nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente atendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.

A interação também pode manifestar-se no diálogo com enunciados escritos, elaborado para um leitor virtual, mas representativo de uma dada sociedade. Ao garimpar no universo linguístico as escolhas que melhor permitirão interagir com o outro, o enunciador compreende o interlocutor como um coprodutor dos sentidos expressos pelas construções realizadas, de quem espera uma aprovação, uma crítica, uma complementação.

Aquilo que escrevemos ou falamos é sempre um produto da busca de interagir, porque o signo está, inevitavelmente, alienado ao outro. Ao estabelecer um diálogo, selecionamos palavras e organizamos nosso dizer procurando a resposta do outro que nos

constituirá como sujeito. A interação, portanto, é a engrenagem que propicia a comunicação humana. Afinal, comunicamo-nos para sermos compreendidos e compreender o outro. Se há compreensão, haverá interação. Nas palavras de Stella (2012, p. 181):

A compreensão da palavra exterior, resultado desse processo de confronto e interpretação, proporciona uma reavaliação, uma modificação e o surgimento de um novo signo na consciência, uma nova *palavra interior* [...], resultado evolutivo de contato e da assimilação pelo sujeito da *palavra do outro*.

A organização do pensamento – embora individual e interna – é motivada pelo externo e social, visto que “o nosso mundo interior se adapta às possibilidades de nossa expressão” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 118). Ainda, segundo Bakhtin/Volochinov:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123, grifos do autor).

De acordo com Bakhtin (2003), as atividades do ser humano, não obstante sejam imensamente diversificadas, estão de modo intrínseco relacionadas ao uso da língua. Ao fazer uso dos signos linguísticos, o locutor reflete sobre as condições particulares e as intenções de cada uma das esferas do conhecimento. Ao interagir, o sujeito compreende a palavra do outro, assim, em certa medida, “a compreensão é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 316).

as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010, p. 209).

Na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo implica no fundamento da linguagem: toda linguagem é dialógica, requer um enunciador e um enunciatário, e corresponde a um acontecimento social, em outras palavras, sempre decorre de alguém e se direciona a alguém, esperando a reação do outro. Nas produções escritas, corresponde ao processo interdiscursivo, ou seja, um enunciado concreto é sempre uma resposta a outro

enunciado, ou, então, a internalização de vozes de outro discurso. Desse modo, a linguagem sobrevive por meio da comunicação daqueles que a usam. E é a comunicação o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Em síntese, Bakhtin concebe o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso.

Segundo Sobral (2009a, p. 39) “não há sentido fora da diferença, da arena, do confronto, da interação dialógica, e assim como não há discurso sem outros discursos, não há eu sem outro, nem outro sem eu”. Nessa relação dialógica, cabe tanto ao enunciatário atitudes responsivas. Desse modo, “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 132).

Em contexto escolar, a interação dialógica, que pressupõe uma atitude responsiva, pode contribuir com as práticas de leitura, análise linguística e produção textual à medida que as atividades conduzam o educando a assumir o papel de um sujeito ativamente responsivo, estimulando-o a produzir seu discurso e a posicionar-se autônoma e singularmente. Talvez assim, seja possível romper com o velho modelo pautado exclusivamente na fixação de normas.

O ensino de língua portuguesa, durante séculos, apoiou-se na corrente tradicional de estudos linguísticos, assumindo a linguagem como expressão de pensamento. Além da ênfase aos conteúdos prescritivos e normativos, o texto é concebido como um produto da expressão do pensamento de um autor, enquanto o leitor assume o papel de “captar” a representação mental do produtor. Falar bem e escrever bem sustentam-se pelo domínio de regras e pela clareza dos falantes.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento foi protagonista no ensino de língua materna durante décadas, tendo os itens gramaticais como eixo de progressão curricular. Por volta da década de 70, com base no estruturalismo e na teoria da comunicação, a linguagem assume a concepção de instrumento de comunicação, a língua passa a ser concebida como um código “capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem” (GERALDI, 1985a, p. 43), sendo o texto a mensagem codificada enviada ao receptor, cujo papel é decodificá-la. Em sala de aula, o estudo da linguagem, sem abdicar do ensino da gramática, incide, principalmente, nos exercícios estruturais.

Por último, a concepção de linguagem como forma de interação. Nos pressupostos bakhtinianos, em especial no texto *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), a concepção interacionista da linguagem é marcada diante da natureza social da enunciação assumida nos postulados do Círculo. Nessa

concepção, a linguagem, sócio-histórica e dialogicamente construída, assume os gêneros como eixo de progressão curricular e os enunciados como objeto de ensino, afinal, o texto-enunciado é considerado lugar de interação e tanto o autor como o ouvinte/leitor são responsáveis pela construção de sentidos.

Nas palavras de Ritter (2012, p. 25), essa perspectiva teórica:

[...] serve para representar a dinamicidade da cadeia ininterrupta de respostas e réplicas na produção do signo, que, concomitantemente, nasce de uma relação dialógica, na medida em que requer uma resposta, uma compreensão ativa do falante, provocando infinitas respostas de concordâncias, dissonâncias etc. Para o estudo da língua, prioriza-se como objeto de investigação o signo ideológico, não como elemento individual significante, mas como o espaço de relações dialógicas.

Pensar na palavra apenas como signo não admite compreender os “jogos” dialógicos que a constituem. Em contexto de sala de aula, é limitar o acesso ao conhecimento. É preciso pensar a palavra (signo ideológico) em sua amplitude, agregando valores, discursos, vozes, enfim, reconhecê-la como elemento revelador de uma cultura sócio-historicamente situada. Compreender a linguagem a partir de uma concepção sociointeracionista permite pensar em um ensino e aprendizagem de língua materna voltado para seu real emprego, concebendo-a como elemento fundamental da interação humana.

Ao declararmos a última concepção de linguagem como norteadora para o ensino e aprendizagem de língua materna, compreendemos texto-enunciado como lugar de interação de sujeitos. O enunciado, para Bakhtin (2003), é considerado uma unidade concreta da comunicação. Como unidade real do discurso é determinado pelo querer-dizer, por seu conteúdo temático e pelo gênero do discurso que requerem a atitude responsiva do outro. Diferentemente de uma oração, constitui-se por sua expressividade, por seu estilo, que pressupõe uma posição valorativa em relação à realidade. O enunciado caracteriza-se como um todo de sentido, ideológico, assinalado pelo acabamento e aceitando réplica. Assim, o enunciado é a unidade básica de análise linguística para a concepção de linguagem bakhtiniana, já que “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 124, grifos do autor).

Os enunciados concretos – ou textos-enunciados – representam a utilização real da língua. Ao selecionar as palavras, o locutor considera aquelas possíveis de serem empregadas em um contexto, visto, outrora, terem sido utilizadas por outros enunciadores em circunstâncias equivalentes. Para Bakhtin (2003), o enunciado constrói-se a partir de um

gênero do discurso. Destarte, “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Os gêneros discursivos são viabilizados pela dinâmica social, uma vez que apreendem o lugar da construção de sentidos, o arcabouço para a ação social e, por isso, são instrumentos da interação humana. De acordo com a teoria do Círculo de Bakhtin, a interação implica a realização de uma atividade discursiva, na qual alguém diz alguma coisa a outro alguém, em um determinado contexto social, histórico e cultural e considerando assentadas situações de interlocução, consoante já exposto. Assim, a linguagem encontra-se indissociável do social, já que os diferentes campos da atividade humana, ideologicamente constituídos, dialogam e determinam, em cada contexto, enunciados (orais e escritos) relativamente estáveis.

Para Bakhtin (2003, p. 293), os enunciados “correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas”, ou seja, são enunciados característicos de cada situação discursiva, organizados a partir de marcas próprias do gênero, instituídos sob a escolha pessoal do enunciador, obedecendo ao conteúdo temático e à organização composicional coerentes ao momento de produção.

Os enunciados, sob a ótica descrita, são construtos concretos, os quais revelam a expressividade da língua e sua diversidade contemplada por gêneros discursivos. De acordo com Rodrigues (2004, p. 423), “[...] o discurso materializa-se em formas de enunciados, que são sempre construídos em determinados gêneros discursivos.” Ao assumir a palavra, “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo” (BAKHTIN, 2003, p. 284), ou seja, ao produzir o enunciado, o sujeito do discurso, sem abdicar de sua própria individualidade e subjetividade, a partir da intenção temática a que se objetiva, adapta-a ao gênero discursivo selecionado. Sob tal enfoque, o estudo do gênero solicita conhecimento quanto ao seu aspecto formal, como também em relação à compreensão de seu funcionamento enquanto prática de linguagem.

Nas palavras de Bakhtin:

[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais das línguas, mas acima de tudo, por sua construção

composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização de língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Assim, entendemos que os enunciados – socialmente instituídos – devem ser estudados/analísados a partir das esferas de atividades em que são produzidos, das relações dialógicas que estabelecem, das escolhas linguísticas feitas pelo emissor – fruto de seu objetivo –, do interlocutor com o qual busca interagir, do suporte, do conteúdo temático, os quais são determinados pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e, sobretudo, conforme salientam Bakhtin/Volochinov (2004), pela apreciação valorativa do locutor no que tange ao tema e ao(s) interlocutor (es) de seu discurso.

Para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 135), “Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação”. A apreciação revela, mesmo que sutilmente e, às vezes, quase ocultas, as avaliações e ideologias do locutor em relação ao tema e ao(s) interlocutor(es), e envolve elementos extraverbaís importantes para a produção de sentidos e compreensão do discurso, quer dizer, a palavra é sempre impregnada e completada pela apreciação valorativa de seu locutor. Ao posicionar-se diante do enunciado, o interlocutor torna-se responsável pela produção de sentidos e transforma-se em enuncíador.

Feitas as colocações, justificamos nossa opção por gêneros do discurso e não de texto. Para tanto, ainda nos sustentamos em Rojo (2005), para quem:

gênero é forma (de discurso, de enunciação). Mais que isso, o grande corolário desse termo é *tema* ou a *significação* acrescida da *ideologia* e da *valoração*, único fim de um enunciado vivo. Por isso, forma de *discurso*, de enunciação. E não *forma* de *texto*, de enunciado (ROJO, 2005, p. 195).

Apesar da relativa estabilidade, Bakhtin (2003) aponta três elementos que se encontram interligados no enunciado e intrinsecamente relacionados ao contexto sócio-histórico: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

O contexto compreende o ambiente de criação do enunciado, são as condições reais que determinam a enunciação. Envolve fatores constituintes do discurso e suas representações, como: a relação **autor/enunciador** e **interlocutor/enunciatório** e o lugar (papel) social que assumem no momento da interação; como também a imagem que o autor tem de seu interlocutor, como o enuncíador representa para si o outro com quem procura

interagir⁵; a **finalidade discursiva**, ou seja, o objetivo que o produtor intenta alcançar ao interagir com o outro, considerando o papel que assumem em determinado contexto; a **época** e o **local** de enunciação/publicação e de circulação do enunciado, já que os fatores sociais e históricos motivam e interferem na produção enunciativa, determinando, por exemplo, escolhas composicionais, textuais, sintáticas, lexicais, etc..

Além dos elementos elencados, o contexto insere-se em um campo/esfera/domínio discursivo, o qual, por sua vez, pode propiciar suportes próprios. O **suporte** consiste no meio físico ou virtual para criação e divulgação de um enunciado, podendo, muitas vezes, determinar⁶ o gênero. Para melhor esclarecer o conceito de esfera/campo ou domínio discursivo e suporte, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 1 - Esfera e suporte

<p>Esfera/campo ou domínio</p>	<p>Cada esfera comunicativa (re) conhece gêneros que se ajustam e correspondem a suas especificidades, por isso não abrange um gênero em particular. As esferas, domínios ou campos da comunicação, são instâncias de produção discursiva ou da atividade social. Desse modo, é possível elencar vários gêneros dentro de um mesmo domínio, por exemplo: i) domínio acadêmico: dissertação, resumo, artigo científico, resenha, palestra, etc.; ii) domínio publicitário: anúncio, jingle, entre outros.</p>
<p>Suporte</p>	<p>O suporte é o lugar físico ou virtual com designer singular que tem por finalidade veicular um enunciado concreto. Em outras palavras, é o meio/a base ou espaço de fixação do gênero. É, portanto, o lugar para a manifestação/divulgação do gênero e pode ser classificado em convencional ou incidental. Enquanto aqueles têm a função de portarem ou fixarem textos, estes atuam como suportes ocasionais, com uma probabilidade restrita de manifestações. Alguns exemplos: <i>suportes convencionais</i> – livros, jornais, revistas, quadro de avisos, outdoor, entre outros; <i>suportes incidentais</i> – embalagem, pára-choques e pára-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, entre outros.</p>

Fonte da Pesquisadora

Feitas colocações a respeito do contexto de produção, esfera/área de atividade humana e suporte, passamos agora a discorrer sobre os três elementos-chave para a

⁵ Bakhtin (2003, p. 301) lembra que a representação do outro, feita pelo enunciador e a influência que este tem sobre o enunciado determinam a composição e, de modo particular, o estilo do enunciado.

⁶ O local de publicação/circulação de enunciado é determinante, muitas vezes, para nomear um enunciado. Por exemplo: “Preciso falar urgente com você, entre em contato comigo assim que puder, Joana”; escrito em um pequeno pedaço de papel, pode ser um bilhete; enviado pelo celular, um MSN; deixado na secretária eletrônica, um recado.

constituição dos gêneros discursivos, segundo Bakhtin: o conteúdo temático; a construção composicional; e o estilo.

O *conteúdo temático* não corresponde ao assunto a ser abordado, todavia abarca dessemelhantes atribuições de sentidos e seus admissíveis recortes para um gênero do discurso específico. O conteúdo temático, para Bakhtin (2003), é o objeto de sentido, ideologicamente conformado, conforme pontua Rojo (2005) e, assim, avaliativa e interacionalmente construído entre os interlocutores consoante Perfeito (2012).

Bakhtin/Volochinov (2004, p. 129) compreendem o tema como “um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura se adaptar às condições de um dado momento da evolução”, ou seja, o tema pode ter um sentido diferente, conforme o momento e as condições de produção do gênero, que dependerá da atitude responsiva ativa do interlocutor. Por isso, o conteúdo temático tem como elemento constitutivo a avaliação social, na qual se ratifica que a relação do enunciado concreto com o meio não é neutra.

Entendemos, portanto, o conteúdo temático, objeto de sentido, um dos elementos que caracterizam o gênero, como uma orientação de sentido, a qual considera o momento da enunciação, a finalidade discursiva e os participantes da interação, conforme postula Bakhtin (2003). Ademais, a eleição de um tema está sujeita à intenção e aos objetivos que o enunciador procura obter, assim como, do público-alvo que busca alcançar.

Intensamente relacionado ao tema aparece o *estilo*. Para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 144), o estilo organiza a sua maneira os discursos do outro e os elementos da língua, não negando, dessa forma, o caráter individual do autor, porém, nunca deixa de ser visto como um fenômeno social, uma vez que ele sempre se relaciona com os enunciados alheios. Assim, para os pesquisadores, todo estilo está ligado ao gênero, mas pode refletir a individualidade do enunciador, isto é, o estilo pessoal. Nesse sentido, ao selecionar e combinar determinados gêneros do discurso, de acordo com as esferas de atividades em que são realizados, as condições de produção e a relação valorativa com o objeto de sentido – tema –, o sujeito escolhe também os recursos textuais, lexicais e gramaticais. E, por meio de sua expressividade, retoma e modifica o que já fora expresso a respeito do tema.

Em outras palavras, o estilo reflete a expressividade do enunciador, como também as possibilidades de emprego da palavra através de uma relativa organização discursiva. A expressividade, para Bakhtin (2003, p. 295), “ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada”. O enunciado:

é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2003, p. 298).

O estilo, por conseguinte, abarca a noção de expressividade valorativa do locutor em relação ao seu objeto de discurso, como também as tonalidades dialógicas e a relação enunciador-enunciatário. Afinal, o estilo considera a percepção/recepção do interlocutor, determinando a escolha do gênero.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc.(BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor).

Consoante o dito, o estilo é representativo das marcas que caracterizam o gênero, como também das escolhas do enunciador. Por isso, para representar o estilo próprio do gênero discursivo, denominamos **marcas-linguísticas**, que se configuram como os elementos representativos do gênero, tais como a escolha verbal, como em uma receita, por exemplo, em que temos o emprego de verbos no imperativo ou no infinitivo com valor de imperativo. Para representar as marcas que caracterizam o estilo do autor, referimo-nos a elas como **marcas-enunciativas**, que são as escolhas feitas pelo autor, mas não obrigatoriamente marcas do gênero, como um discurso mais conciso, destaque de palavras (negrito, caixa-alta, sublinhado ou itálico), notas, enfim, marcas que definem a particularidade de escritura de um enunciador.

Não há, por conseguinte, estilo sem gênero, como observamos quando Bakhtin (2003) analisa a questão sob a ótica da funcionalidade do gênero, em que cada esfera da atividade e da comunicação humana tem seu estilo próprio.

A **construção composicional** diz respeito às formas de organização do enunciado, são artifícios que remetem à sua estruturação e acabamento. A construção composicional refere-se tanto ao aspecto visual como também às formas de escritura. Em outras palavras, a “imagem” do texto-enunciado, muitas vezes, determina o gênero apenas com uma rápida observação do arranjo espacial e seu suporte, como por exemplo, quando olhamos a estrutura de uma carta, de um anúncio publicitário, um bilhete colocado na

geladeira, versos de um poema. Nesses casos, antes mesmo de lermos, já conseguimos ter uma ideia de que se trata de uma carta, de um anúncio, de um bilhete e de um poema.

Entretanto, os enunciados não se organizam composicionalmente apenas com a formatação espacial, até porque, em muitos casos, só o “layout” do texto-enunciado não permite uma possível categorização, como é o caso dos gêneros ensaios, crônicas, contos, parábolas, etc...

Ao abordar as “formas estáveis de gênero”, Bakhtin (2003, p. 282) afirma que “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (grifos do autor) e “Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Sob tal enfoque, admitimos os enunciados concretos como práticas sociais, pois estão densamente relacionados à vida social e cultural, como são condicionados ao momento do discurso. Assim, pautando-nos em Perfeito (2012) elegemos, pedagogicamente, os textos-enunciados como objeto(s) de ensino, uma vez que são produzidos (oral ou escritos), estudados, analisados como enunciados concretos. E, os gêneros do discurso, das mais variadas esferas, selecionados em contextos escolares específicos, como eixo de articulação e progressão curricular (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nessa ótica, procuramos dimensionar o ensino e a aprendizagem de língua materna, buscando imprimir um estudo mais contextualizado da língua e priorizar a integração de práticas de leitura, análise linguística e de produção/refacção textual.

1.2 A LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM

No campo educacional, a psicologia tem se apresentado como uma importante fonte de conhecimento para o profissional da educação. De acordo com Freitas (1994, p. 37), a grande contribuição que a psicologia pode oferecer à educação é o “conhecimento da evolução do desenvolvimento humano e do processo de apropriação do saber pelo homem”.

A relação entre a psicologia e a educação permite promover um diálogo e, concomitantemente, um confronto entre duas áreas das ciências humanas, ampliando a compreensão dos processos psíquicos, a partir do viés biológico, social e cultural, uma vez que, esses fatores implicam em variações do comportamento. Nesse sentido, as teorias de

Vigotski⁷ e Bakhtin podem apontar para um novo caminho na educação, visto considerarem o “homem como um ser essencialmente social e histórico que, na relação com o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem, se constitui e se desenvolve como sujeito” (FREITAS, 1994, p. 41).

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é concebida como prática social mediadora da experiência do relacionamento entre os seres humanos. Para Vigotski (2009), o uso da linguagem consiste em um mediador essencial nas experiências de interação entre o sujeito e seu meio ambiente, provocando mudanças na relação entre o homem e o social. Para o pesquisador, a linguagem, a partir da interação social, é constituidora do sujeito, permitindo-lhe construir sua própria individualidade⁸. Nas palavras de Perfeito (2000, p. 107), “os dois teóricos colocaram a linguagem como ponto central de suas investigações sobre questões humanas, tendo como referencial o materialismo dialético, com uma visão de homem permeada pelas relações sociais”.

Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) foi o pioneiro em estudos voltados para o desenvolvimento intelectual. Sua proposta, denominada de psicologia histórico-cultural, constitui-se a partir de dois prismas: histórica e cultural. É histórica porque os meios e instrumentos, segundo Geraldi, Benites e Fichtner (2006, p. 21), “foram elaborados no presente, sem perder de vista seu futuro”; e é cultural, pois “a sociedade organiza, com base em seu nível de desenvolvimento, os problemas e as tarefas com os quais cada indivíduo dessa sociedade deve confrontar-se”.

O pesquisador, “ao estabelecer relação entre linguagem e pensamento, para compreender os processos mentais, analisa a evolução semântica da língua, destacando as transformações do significado da palavra no decorrer do desenvolvimento humano” (PERFEITO, 2000, p. 113). Em outras palavras, Vigotski compreende os signos como “instrumentos psicológicos”, os quais permitem ao homem elaborar modelos de produção de pensamento, mediadores do desenvolvimento do indivíduo. Por essa razão, a teoria vigotskiana enfoca a palavra, essencialmente, sob um viés monológico, não obstante o psicólogo⁹, reconheça a natureza social e dialógica da linguagem. Para Bakhtin, a palavra,

⁷ Diversas obras trazem grafias diferentes para o nome do autor devido às divergências entre os alfabetos russo e ocidental. De acordo com Duarte (2001), americanos e ingleses optam pela grafia Vygotsky; os espanhóis padronizaram Vigotski; os franceses aceitam as duas formas citadas. Adotaremos a grafia Vigotski por ser mais frequente no contexto brasileiro. Todavia, nas referências preservaremos a grafia original.

⁸ Segundo Riviére (1985), a construção do sujeito e de sua consciência é uma construção social, na medida em que a consciência, para Vigotski é um contato social consigo mesmo. Desse modo, uma criança ao falar consigo mesma, está construindo sua consciência e constituindo-se enquanto sujeito.

⁹ Vigotski tinha formação em direito, mas se destacou por suas críticas literárias e análises do significado histórico e psicológico das obras de arte.

como signo, é um elemento de natureza ideológica, produzido interativamente, por isso, compreendido como *unidade real da língua*.

No que tange ao desenvolvimento intelectual, Vigostki postula que o intelecto desenvolve-se em função das interações sociais e com o mundo externo somadas às condições de vida. As interações entre os indivíduos e desses com o mundo são mediadas pelos sistemas de signos – representações simbólicas – que intermedeiam as relações homem-mundo. Dessa forma, sugere que o processo de internalização dos signos sociolinguísticos origina as transformações históricas e comportamentais dos sujeitos.

A mediação, por conseguinte, é um dos conceitos essenciais da psicologia sócio-histórica. Afinal, para o pesquisador, toda relação do indivíduo com o meio é realizada via instrumentos técnicos¹⁰ e da linguagem – a qual agrega conceitos solidificados da cultura do sujeito. Dito de outra forma, para Vigotski, todo o aprendizado é necessariamente mediado.

Os estudos vigotskianos deram origem à teoria histórico-cultural ou sociocultural¹¹ do psiquismo humano, cujo ponto de partida são as funções psicológicas dos indivíduos. As funções podem ser elementares ou superiores. A primeira função compreende ações reflexas (como a sucção do seio materno pelo bebê); reações automatizadas (movimento da cabeça em direção ao barulho) e processos de associação simples entre eventos (evitar o contato com a chama da vela). Já a função superior consiste em pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos; planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores, por exemplo.

De acordo com Vigotski (2009, p. 161), as funções superiores “têm como traço comum o fato de serem processos mediados, [...] de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos”. De tal modo, o pensamento e a consciência são densamente influenciados por atividades externas e objetivas, materializadas no campo social.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. (VYGOTSKY, 1995, p. 48).

¹⁰ Para ilustrar os instrumentos técnicos, citamos as ferramentas agrícolas, que ajudam o homem a transformar a natureza.

¹¹ Também conhecida como abordagem sociointeracionista.

Sob o enfoque, a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, principalmente, pelos signos. A mediação é um acontecimento simbólico através do qual o homem se relaciona com os fatores externos e com outros homens. De tal modo, o ser humano se insere no simbólico, portanto, o meio humano está inserido na cultura, expressão do simbólico. Os signos – contato com o mundo externo e interno do indivíduo – são também o meio que conduz ao conhecimento da própria consciência, já que, de acordo com Vigotski (2009) a consciência deve ser compreendida como *um contato social consigo mesmo*, por isso, funcionam como elementos de representação ou expressão de objetos, eventos e situações, constituindo-se essenciais ao processo de internalização¹².

O procedimento de representação mental é determinado como a habilidade humana de agir mentalmente sobre o mundo, assim, conteúdos mentais assumem a disposição dos objetos, das situações e dos eventos do mundo real. Ao interiorizar aspectos que fazem alusão ao real, o homem emancipa-se do espaço e do tempo hodiernos, mentalizando coisas ausentes, imaginando, criando situações futuras, tecendo planos e estabelecendo intenções. As representações mentais são mediadas pelos signos internalizados que concebem os elementos do mundo.

Nos estudos bakhtinianos, o significado dos signos ideológicos só pode ser construído a partir de uma situação sócio-histórica-ideológica que permitirá entender o enunciado, o “querer dizer” e compreender o emprego da palavra. Do mesmo modo, segundo Vigotski (2009), a construção do significado é uma atividade universal e básica do ser humano. Nesse contexto, as significações correspondem a produções sociais, históricas, com relativa estabilidade que produzem a interação humana, além de serem essenciais para a constituição do psiquismo. Nas duas teorias, o signo não é vazio e não pode ser isolado de seu contexto de produção.

A palavra, como elemento efetivo da interação social, agrega significados. “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra”, conforme esclarece Vigotski (2009, p. 398). O significado de cada palavra consiste em uma generalização, um conceito socialmente construído, que são os próprios atos do pensamento. No entanto, o significado das palavras modifica-se, amplia-se, evolui como a própria história do homem. Por essa razão, a relação pensamento e palavra deve ser focalizada como um processo vivo. Para Vigotski, “o

¹² Nas palavras de Vygotsky (1994, p. 75), a internalização “[...] transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (...) A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos.”

significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inevitavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento” (VYGOTSKY, 1995, p. 104).

Importante ressaltar que Vigotski, ao sustentar o caráter evolutivo do significado, distingue sentido e significado. Nas palavras do psicólogo:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido no contexto, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. (VYGOTSKY, 1995, p. 125).

Nesse sentido, “não é o conteúdo de uma palavra que se modifica, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida na palavra. O pensamento surge através das palavras. Essa relação nasce ao longo do processo e se transforma.” (PERFEITO, 2000, p. 115).

Desse modo, tanto para a perspectiva vigotskiana quanto para bakhtiniana, o desenvolvimento da linguagem não é determinado pelo fator biológico, e sim, resultante das interações sócio-históricas. A linguagem é sempre social e é na relação com os outros que se aprende a/sobre a linguagem (BAKHTIN, 2003) e que se garante a aprendizagem, afinal, “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.” (VYGOTSKY, 1994, p. 115).

Consoante já mencionado, a linguagem é uma questão central nos estudos dos dois pesquisadores. Bakhtin, por abordar a linguagem como instrumento de mediação e por representar as questões ideológicas. Vigotski, porque ao estudar a construção da consciência e a constituição do sujeito, compreendeu a linguagem como formadora do pensamento. Para os dois estudiosos, a linguagem é o principal meio de interação com o outro e com o mundo.

Diante dos pressupostos arrolados, é preciso considerar, sob a visão da psicologia de Vigotski, o homem e sua relação social; os processos de mediação instaurados pelos instrumentos e, sobretudo, pelos signos; toda a cultura e a história que envolvem os seres humanos; e as funções mentais superiores que distinguem homens e animais. É através da associação de todos esses elementos que nasce a teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores.

O pensamento e a linguagem não têm a mesma origem, desenvolvem-se por caminhos divergentes até que, em determinado momento, encontram-se e estabelecem uma estreita relação. Vigotski entende que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem passa por duas fases distintas: i) a fase pré-linguística do pensamento, em que se recorre aos instrumentos para mediar a relação indivíduo e ambiente; e ii) a fase pré-intelectual da linguagem quando o pensamento pré-linguístico e a linguagem pré-intelectual se encontram e se unem, passando a existir um novo tipo de organização linguístico-cognitivo, de modo a tornar o pensamento verbal e a linguagem racional. Em outras palavras, é o momento em que o biológico se transforma no sócio-histórico.

A língua é o principal mediador cultural¹³. No contexto educacional é a aquisição da língua que ampliará o universo discursivo, tecnológico e cultural do educando, permitindo-lhe assimilar o conhecimento acumulado pela humanidade.

A preocupação com as questões educacionais também permeiam as obras de Vigotski, para quem o objetivo da psicologia como ciência deveria encaminhar-se para o progresso e o aperfeiçoamento da educação real. Apesar do interesse pela educação, o psicólogo não formula nenhuma teoria ou metodologia didático-pedagógica. Mesmo assim, o pesquisador aponta caminhos para a pedagogia, em especial, para a aprendizagem, ao refletir sobre a linguagem e a construção sócio-histórica do sujeito.

Na concepção de Vigotski, **a aprendizagem escolar nunca parte do zero**, pois a criança ao chegar à escola já traz consigo um imenso conhecimento daquilo que aprendeu, descobriu e vivenciou antes de entrar nesse ambiente. A criança, em idade escolar, já domina a língua falada, tem um vasto vocabulário, sabe contar histórias, fazer relatos, sabe pedir, argumentar, reclamar, sabe nomear as coisas, explicar acontecimentos, fazer relações entre fatos, enfim, a criança traz consigo o universo que aprendeu a descobrir e a conhecer.

Na escola, a criança adquire os conceitos científicos¹⁴, uma vez que a escola é um dos principais lugares em que a criança tem acesso a esses conceitos. Os conceitos sistemáticos disponibilizados no espaço escolar ensinam coisas que as crianças dificilmente poderiam ver ou vivenciar diretamente. A aprendizagem escolar representa um papel determinante na conscientização dos processos mentais pela criança. Ao adquirir a consciência reflexiva, a criança assimila os conhecimentos científicos e posteriormente os

¹³ Como exemplos de outros mediadores culturais citamos: os sistemas numéricos; obras de arte; esquemas, símbolos, mapas, desenhos, enfim todo tipo de sinais convencionais.

¹⁴ Os conceitos científicos ou não-espontâneos correspondem aos conhecimentos não acessíveis à criança em seu meio sócio-cultural, são os conhecimentos acumulados culturalmente e adquiridos, especialmente, nas interações escolares.

transfere aos conceitos espontâneos (aqueles não aprendidos sempre de forma intencional sistematizada e organizadamente, como, em geral, são os conteúdos escolares). O desenvolvimento da formação de conceitos acontece mediante a relação entre esses dois processos – conceitos espontâneos e conceitos científicos –, os quais se influenciam constantemente.

É no ambiente escolar que também se apresentam à criança novas formas de interação e prática social, nas quais há uma característica extremamente deliberada: a intencionalidade da mediação. Nesse espaço, a interação compreende um intento delimitado, voltado para a troca de informações em prol da assimilação do conteúdo culturalmente organizado. Interação e diálogo entre professor e aluno, sob esse prisma, tem como objetivo maior o estudo.

Nesse sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorrem pautados em uma dupla mediação, uma referindo-se à relação entre professor e estudantes; outra conectada à relação entre estudantes e os conteúdos escolares. Entretanto, Sformi¹⁵ lembra que do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, a primeira mediação apenas se cumpre quando a ação do educador abrange a “disponibilização dos conteúdos escolares como elementos mediadores da ação dos estudantes, isto é, de modo que eles sejam capazes de realizar conscientemente as ações mentais objetivadas nos conhecimentos historicamente produzidos”.

Nas reflexões que dispensou para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, Vigotski verificou que, “ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem” (VYGOTSKY, 1995, p. 111-113 passim). O aprendizado precede o desenvolvimento, já que a criança desenvolve-se à medida que se apropria da cultura elaborada pela humanidade, ao interagir com o meio e com os adultos. Assim, aprendizagem e desenvolvimento estão intrinsecamente relacionados desde o nascimento da criança.

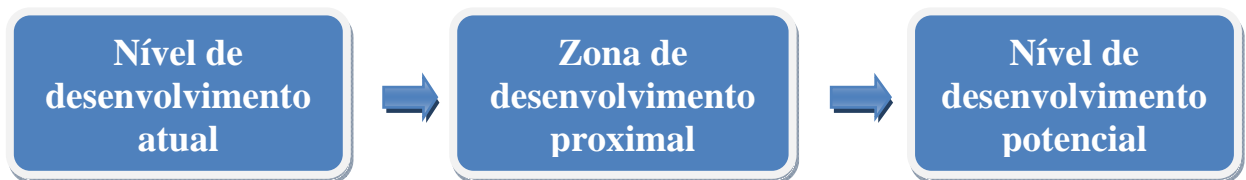
Desse modo, o psicólogo postula a existência de dois níveis de desenvolvimento na criança: i) o *nível de desenvolvimento real*, que compreende as etapas já conquistadas pela criança (as atividades que as crianças conseguem realizar sozinhas, sem o auxílio de outro); e ii) o *nível de desenvolvimento potencial*, que consiste na capacidade de realizar tarefas, mas com a ajuda do outro (adulto ou alguém mais experiente). O intervalo entre esses dois níveis constitui o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* – ZPD. Essa

¹⁵ Texto: SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibaiti/arquivos/File/Sformi.pdf> , Acesso em 18 jan 2014.

distância entre o desenvolvimento real e o potencial compreende o processo de amadurecimento, em que os conceitos espontâneos, ao enriquecerem-se com os conceitos científicos, mediados por alguém mais experiente, formam um novo saber.

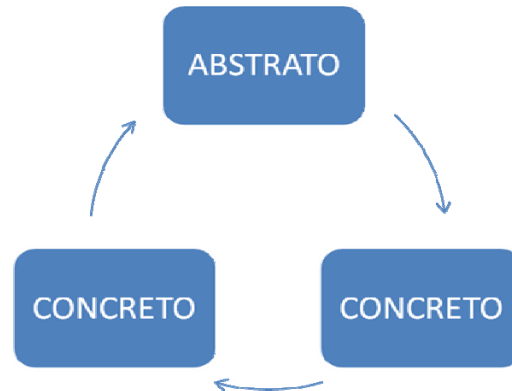
A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKI, 1993, p. 113).

Em síntese, o movimento do desenvolvimento segue o seguinte esquema:

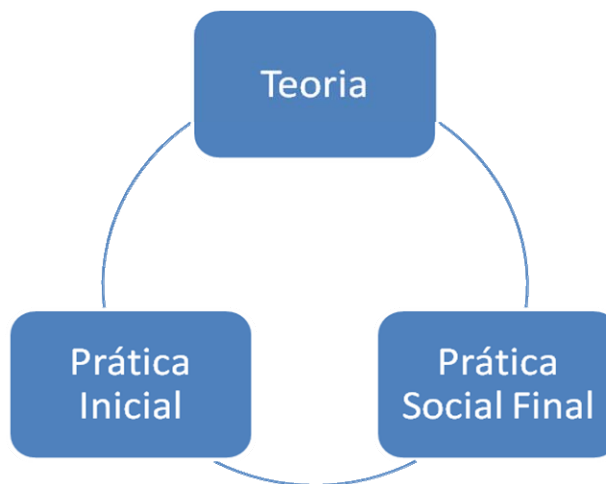


O desenvolvimento do conhecimento, por conseguinte, passa por mudanças significativas na zona de desenvolvimento proximal. Vigotski, ao sugerir os dois níveis, elucidando que o desenvolvimento parte de um nível real, passa pela zona de desenvolvimento proximal para chegar a um novo nível, ancora sua proposta no método dialético de construção do conhecimento científico marxista, para o qual o conhecimento parte do concreto empírico para um concreto refletido, mediado pelo abstrato (teorização).

Nessa perspectiva, o método dialético de apropriação do conhecimento científico parte daquilo que a criança já sabe, passa pela mediação da linguagem com o objeto e do aluno com o professor e chega ao novo conhecimento assimilado. Em outras palavras, o conhecimento parte do real empírico, teoriza sobre ele, e chega ao real novamente, mas agora com um novo olhar. De forma esquemática, o processo de conhecimento poderia ser representado:



Ou numa linguagem mais pedagógica:



A escola deve objetivar um estudo que prime pelos processos em formação. Ao voltar-se para ZDP do educando, a escola estimula a apropriação dos conceitos científicos, permitindo compreender melhor os conceitos espontâneos. Ao proceder a um ensino que vise à ZDP, o ambiente escolar possibilita a aquisição de conhecimentos que a criança por si só não é capaz de compreender, criando probabilidades para que as potencialidades sejam desenvolvidas. Nas palavras de Vigotski (1993, p. 115, grifos do autor), “[...] *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam*”.

No ensino e aprendizagem da língua significa explorar todo o conhecimento linguístico de que a criança já dispõe, para a partir dele, criar novas situações de uso da língua, conduzindo à reflexão sobre aquilo que já conhece, aquilo que lhe está sendo apresentado, para, então, poder assumir uma nova compreensão da própria língua.

A proposta vigotskiana acredita que as funções psicológicas humanas são construídas com a internalização de habilidades e conhecimentos socialmente instituídos. Acreditamos que concepção de Vigotski possibilita pensar no desenvolvimento das potências individuais aliado ao crescimento da cultura humana, na qual o homem está plenamente inserido.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é um processo inteiramente social, no qual a linguagem intermedeia a interação entre o adulto e a criança, professor e aluno, conhecimento espontâneo e conhecimento científico.

Em síntese, assim como os estudos bakhtinianos, as propostas de Vigotski consideram a influência do social. Os estudos desenvolvidos pelos dois autores ponderam que o conhecimento resulta da interação, momento em que, nas palavras de Freitas (1994, p, 161, grifos da autora) “a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem. Assim, da discussão entre uma ênfase no sujeito ou no objeto, emerge um sujeito interativo”.

Feitas as colocações a respeito da aquisição da linguagem, da linguagem como mediadora da apropriação do conhecimento, passamos a discutir sobre a aprendizagem significativa crítica, visto apoiarmo-nos nas categorias de análise do pensamento crítico para análise dos dados, consoante capítulo 6.

1.2.1 A Aprendizagem Significativa Crítica

De acordo com Saviani (2008, p. 8-9), a ação docente deve orientar-se a partir de três objetivos fundamentais: i) a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber produzido historicamente; ii) a transformação do saber objetivo em saber escolar, permitindo a assimilação dos aprendizes no tempo-espço da instituição escolar; e iii) a garantia das condições necessárias para que o saber objetivo não seja apenas assimilado, enquanto resultado, mas para que os educandos possam elevar seu nível de compreensão sobre a realidade.

No entanto, ainda temos outro desafio: como avaliar se processo de ensino e aprendizagem garante a apropriação do conhecimento e pode conduzir ao desenvolvimento do aluno?

No ambiente escolar, o conceito de ZDP, desenvolvido por Vigotski é um importante instrumento para a organização e aplicação de estratégias pedagógicas que permitam a apropriação dos conceitos científicos, imprescindíveis para o desenvolvimento, já que, segundo o autor, possibilitam um modo mais aprimorado de pensamento: o pensamento

conceitual. Desse modo, os conteúdos escolares podem tornar-se mais significativos para o aluno, quando, a partir de seus conhecimentos prévios, consegue estabelecer analogias/conexões com o conteúdo científico a ser estudado, transformando, renovando e ampliando os esquemas de conhecimento por ele já apreendidos.

Ao estabelecer conexões entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento elaborado é possível que a educação escolar ultrapasse a aprendizagem mecânica, tornando-a uma aprendizagem significativa para o aluno.

David Ausubel (1980; 2003), renomado psicólogo americano, acredita que o ensino precisa fazer algum sentido para o aluno. Para tanto, propõe através da psicologia da aprendizagem significativa a Teoria da Aprendizagem Significativa – TAS. Segundo Moreira (2006), os conceitos de Ausubel são compatíveis com outras teorias psicológicas do século XX, como por exemplo, a do desenvolvimento cognitivo de Piaget e a sociointeracionista de Vigotski. Ademais, tanto Vigotski quanto Ausubel acreditam que a aquisição de conhecimento ocorre a partir das experiências do indivíduo em sociedade ou das mediações de instituições escolares.

Ausubel (2003) propõe que o fator imprescindível para a aprendizagem é o conhecimento que educando já sabe. Nesse conceito central de sua teoria vemos uma compatibilidade com os preceitos vigotskianos em relação ao método dialético de elaboração do conhecimento científico.

Na TAS, a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação não apenas se “ancora” nos conhecimentos prévios do aprendiz, mas, ao interagir com outras informações prévias, possibilita que outras ideias, outras conjecturas, outros conceitos sejam armazenados adequadamente na mente humana, estabelecendo um ponto de ancoragem às velhas e novas informações.

Nas palavras de Moreira (2006, p. 16):

A aprendizagem significativa caracteriza-se, pois, pela interação (não uma simples associação), entre aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, pelos quais estas adquirem significado e são integradas à estrutura de maneira não arbitrária e não literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunçores preexistentes e, conseqüentemente, da própria estrutura cognitiva.

A esfera escolar, ao priorizar um ensino pautado nos conhecimentos prévios, possibilita que o novo conhecimento seja alicerçado nas informações preexistentes e afasta-se da aprendizagem mecânica (ou automática). Diferentemente da aprendizagem

significativa, Ausubel define a aprendizagem mecânica como “aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 18-19). Contudo, segundo o autor da TAS, a aprendizagem mecânica, por vezes, se faz necessária em uma fase inicial para a aquisição de um novo conhecimento, devendo ser o primeiro passo para a aprendizagem significativa.

Para exemplificar a aprendizagem mecânica, Moreira e Masini (2001) resgatam o ensino de pares de sílaba sem sentido, isto é, apenas um monte de famílias silábicas sem maiores correlações com a linguagem, assim como a pura memorização de fórmulas. Contudo, é importante salientar que na teoria ausubeliana não há uma distinção dicotômica entre a aprendizagem significativa e a mecânica, para o pesquisador a relação entre ambas deve ser como um *continuum*.

A aprendizagem significativa, portanto, acontece quando uma informação nova conecta-se a conceitos relevantes já apropriados pelo aprendiz, permitindo-lhe estabelecer correlações e transformar o próprio conhecimento. Desse modo, o novo saber não fica armazenado aleatoriamente na memória, como uma fórmula decorada. Isso não significa que o conhecimento de fórmulas e regras não seja importante e fundamental para o desenvolvimento do educando, mas quando a nova informação é processada e organizada por meio de conhecimentos prévios, torna-se maior a possibilidade de fazer sentido para o aluno. A própria fórmula, regra e/ou conceito, quando deduzida com o aluno, pode ser potencialmente mais significativos do que apenas sua apresentação.

A aprendizagem significativa, por conseguinte, deriva da interação cognitiva entre os prévios e novos conhecimentos. Contudo, ao elegermos como categorias de análise o pensamento crítico, assumimos a visão de aprendizagem significativa crítica, afinal é preciso muito mais que adquirir conhecimentos de modo significativo, é preciso adquiri-los criticamente (MOREIRA, 2006).

A aprendizagem significativa crítica, segundo Moreira (2005, p. 7) é aquela “perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela [...] É através da aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus mitos e ideologias.” Ainda recorrendo a Moreira (2005, p. 7):

É através dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnófilo.

Para que se estabeleça o princípio crítico da aprendizagem significativa, Moreira (2005, p. 20-21) lista algumas estratégias essenciais:

1. Aprender que aprendemos a partir do que já sabemos. (Princípio do conhecimento prévio.);
2. Aprender/ensinar perguntas ao invés de respostas. (Princípio da interação social e do questionamento.);
3. Aprender a partir de distintos materiais educativos. (Princípio da não centralidade do livro de texto.);
4. Aprender que somos perceptores e representantes do mundo. (Princípio do aprendiz como perceptor/representador.);
5. Aprender que a linguagem está totalmente implicada em qualquer e em todas as tentativas humanas de perceber a realidade. (Princípio do conhecimento como linguagem.);
6. Aprender que os significados são atribuídos pelas pessoas conforme sua experiência, as palavras significam as coisas em distintos níveis de abstração e que os significados das palavras mudam. (Princípio da consciência semântica.);
7. Aprender que o conhecimento está em constante aprendizagem e, por isso, o erro faz parte de um processo natural, o que implica em pensar que o saber construído inicial, pode ser corrigido e superado, afinal o conhecimento científico também pode ser provisório e estar errado. (Princípio da aprendizagem pelo erro.);
8. Aprender a desaprender, ou seja, aprender a distinguir entre o relevante e o irrelevante no conhecimento prévio e libertar-se daquilo que for irrelevante para a apropriação do novo saber. (Princípio da desaprendizagem.);
9. Aprender que nossa visão de mundo é construída primordialmente com as definições que criamos, com as perguntas que formulamos e com as metáforas que utilizamos, três elementos inter-relacionados na linguagem humana. (Princípio da incerteza do conhecimento.);
10. Aprender a partir de distintas estratégias de ensino que impliquem na participação ativa do estudante, promovendo um ensino centralizado no aluno de modo a facilitar a aprendizagem significativa. (Princípio da não utilização do quadro-de-giz.);
11. Aprender que simplesmente repetir a narrativa de outra pessoa não estimula a compreensão. Um ensino centrado no aluno tendo o professor como mediador significa um ensino em que o estudante fala mais e o professor menos. (Princípio do abandono da narrativa.).

Os princípios listados são ideias estratégicas para facilitar a aprendizagem significativa crítica. Ao considerarmos tais pressupostos, procuramos, a partir de cada princípio, refletir se essas possibilidades ajustam-se a nossa proposta de ensino, conduzindo nossa ação didática a caminho de um posicionamento crítico.

Feitas colocações quanto à teoria linguística e à perspectiva de aprendizagem norteadoras de nosso estudo, na seção seguinte, discorreremos sobre o encaminhamento metodológico adotado para a didatização de textos-enunciados do gênero ensaio em contexto de formação docente inicial.

1.3 A TEORIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: O PLANO DE TRABALHO DOCENTE DE GASPARIN

Ao procurarmos por encaminhamentos teóricos que subsidiem posturas de ensino e de aprendizagem da língua materna, temos por objetivo encontrar pressupostos que nos auxiliem a transformar nossa prática em sala de aula de modo a tornar o ensino mais contextualizado, voltado para as atividades concretas de uso da língua e que possibilitem ao educando participar ativamente da vida em sociedade.

No entanto, entre a teoria da linguagem bakhtiniana e a psicologia histórico-cultural de aprendizagem é preciso existir uma teoria pedagógica que possa fazer a mediação entre os pressupostos linguísticos e psicológicos e a educação escolar. Ao longo dos projetos de pesquisa mencionados na introdução deste trabalho, estudamos, avaliamos e produzimos propostas de estudo da língua materna mediadas por diferentes teorias metodológicas¹⁶. Dentre as opções analisadas, optamos pelo Plano de Trabalho Docente – PTD - de Gasparin (2003), que propõe uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica (PHC), por meio de projetos de trabalho docente e discente.

Embora o método não seja dirigido a nenhuma disciplina específica entendemos, no Projeto de Pesquisa¹⁷ que desenvolvemos na UEL, que os princípios que o embasam se coadunam com a nossa proposta de ensino da língua portuguesa por meio de textos-enunciados. Ademais, a base psicológica vigotskiana e a pedagogia histórico-crítica

¹⁶ Ao longo dos anos, estudamos, analisamos e produzimos, nos projetos de pesquisa *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema* (2003-2007), *Análise Linguística Contextualizada às Práticas de Leitura e de Produção Textual* (2008-2011) e, atualmente, no já referido projeto *Análise linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica* (2012-...), todos coordenados pela Professora Doutora Alba Maria Perfeito, propostas de didatização dos gêneros discursivos, entre elas, destacamos as Sequências Didáticas (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004); os Módulos de leitura, produção e divulgação dos gêneros (LOPES-ROSSI, 2008); e o Plano de Trabalho Docente e Discente (GASPARIN, 2003).

¹⁷ No capítulo metodológico abordaremos com maiores detalhes o Projeto.

compreendem que o objeto de ensino deve estar vinculado à prática social, do mesmo modo, acreditamos que o estudo da língua via enunciados concretos de um gênero constitui uma reflexão sobre a linguagem em prática, em seu uso social e histórico.

Lunardelli (2012) salienta, em seu trabalho final de doutorado, que encontrar uma perspectiva didático-pedagógica capaz de contemplar os pressupostos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin – abordagem filosófica e proposta linguístico-discursiva – e de Vigotski – abordagem psicológica e proposta de ensino-aprendizagem – “é encontrar-se em uma via que considere o sujeito, sua complexa constituição nas interações socioverbiais, e uma educação que opte pela emancipação, por meio de saberes de uma sociedade historicamente situada” (LUNARDELLI, 2012, p. 56).

A teoria vigotskiana e a Teoria Crítica da educação inspiraram a Pedagogia Histórico-Crítica, consolidada no Brasil a partir de 1979, e que tem sua origem na Teoria Crítica de Educação, a qual, por sua vez, refere-se ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, dentre os quais se destacam Max Horkheimer e Jürgen Habermas. Em seus estudos, a partir dos anos 20, os pensadores alemães refletem, em especial, sobre problemas filosóficos, sociais, culturais e estéticos. O grupo de estudiosos constituiu a “Escola de Frankfurt”, tendo como principal vertente a ideia da emancipação, no sentido de produzir/despertar consciência através de uma prática emancipadora, por meio da qual, tem-se a possibilidade de construir dialeticamente uma ponte entre o teórico e o prático.

Já a PHC é uma concepção educacional proposta pelo professor e filósofo da educação Dermeval Saviani. Influenciado pelas ideias de Bourdieu e Passeron¹⁸, Saviani questiona as correntes educacionais não críticas e crítico-reprodutivas, as quais compreendiam a educação como autônoma e como a reprodução da sociedade em que a educação se insere, respectivamente. Para o estudioso, as tendências pedagógicas não contemplavam a importante relação do ensino com a história e, assim, o dilema do fracasso escolar continuava estagnado. Com o objetivo de apresentar um possível encaminhamento que pudesse atenuar o quadro descrito, Saviani (1989) começa a delinear a pedagogia histórico-crítica¹⁹. Uma pedagogia que articulasse a escola aos interesses dos dominados e com o objetivo de conservar o viés

¹⁸ Bourdieu e Passeron, no tocante à relação escola e sociedade, apontaram que o sistema escolar reproduzia a estrutura das relações entre as classes sociais. Dessa forma, para eles, o discurso de igualdade de oportunidades assumido pelo sistema educacional consistia, na verdade, em uma falácia.

¹⁹ Ressaltamos que a teoria foi sumariamente denominada de *pedagogia dialética*, nomeação abandonada pelo pesquisador devido aos diversos sentidos conotativos da expressão. Contudo, podemos pensar em uma pedagogia histórico crítica dialética, pois tem como objetivo a busca de um pensamento crítico dialético para a educação.

crítico de juntura com os fatores sociais condicionantes da visão produtivista, somados à dimensão histórica.

Nesse contexto, a PHC é descrita por Saviani²⁰ como uma pedagogia “tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski”. A escola, nessa concepção, é responsável por institucionalizar o saber pedagógico, que parte do externo para o interno (SAVIANI, 2008), direcionando-se para a monologização da consciência (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004) e da apropriação²¹ (VIGOSTKI, 1994).

Para o estudioso, a educação deve ser compreendida como a ação de produzir, de modo direto e intencional, em cada sujeito, a humanidade que é determinada histórica e socialmente. Desse modo, a pedagogia de Saviani opõe-se à pedagogia tradicional, da escola nova e tecnicista, ao compreender que a educação é uma categoria do trabalho não material e seu objeto de estudo é o saber que os seres humanos produzem historicamente e em sociedade (SAVIANI, 2008).

Na pedagogia em pauta, cabe à escola "propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]" (SAVIANI, 2008, p. 15). Sob tal enfoque, o professor é um agente social ativo e politicamente comprometido com as transformações sociais.

Para Dermeval Saviani (2008), a educação escolar é o principal meio de produção até então criada pelo homem para atingir níveis mais desenvolvidos. Nesse sentido, o pesquisador brasileiro retoma o conceito de desenvolvimento psicológico da psicologia histórico-cultural, e em termos de desenvolvimento deixa claro que quanto maior a capacidade de o indivíduo reger racional e livremente seus processos psicológicos por meio da apropriação, mais desenvolvido se tornará. Contudo, assim como a psicologia histórico-cultural, Saviani (2008) reconhece que o desenvolvimento está condicionado ao social, mas compreende a educação como um processo dialético:

²⁰ SAVIANI, Dermeval. Definição para Pedagogia Histórico-crítica, disponível em Glossário de HISTERDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil, http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm. Acesso em 05 jan 2014.

²¹ Em seus estudos, Vigotski adota a terminologia “internalização”, que consiste, conforme já posto, na interiorização de elementos externos. Optamos, em nossa pesquisa, pelo termo “apropriação”, por compreendermos, ao nos ancorar nos estudos de Gasparin, que o termo vai além da reprodução do conhecimento adquirido, já que para Leontiev (1978), a apropriação consiste no resultado de uma atividade concreta do indivíduo em relação ao objeto, mediado pela interação, que gera novas aptidões e constitui sempre um processo educativo.

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. (SAVIANI, 2008, p. 93).

Para o educador, a educação escolar deve estar comprometida com a sociedade, o que implica em uma prática direcionada, com objetivos determinados intencional e conscientemente, para a socialização do saber elaborado. Nesse contexto, compete à educação “possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2008, p. 143).

O método organizado por Saviani, ao invés de passos, constitui-se por momentos, cujo tempo de duração depende das situações específicas que envolvem a prática pedagógica. Tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada consiste na prática social, retomando os conceitos da aprendizagem vigotskiana, em que o desenvolvimento parte do concreto, passa pelo abstrato para retornar ao concreto de forma pensada e empírica, dito de outra forma, prática + teoria + prática. A educação deve, por conseguinte, mediar o saber da vida cotidiana aos saberes instituídos em esferas científicas.

A PHC, desde a década de 80, procurou imprimir uma perspectiva emancipatória e transformadora à educação, buscando soluções para os grandes problemas enfrentados pelas escolas brasileiras. Entretanto, na década de 90 do século passado, a teoria crítica começa a ser questionada, com enfoque pós-modernos²² e pós-estruturais, e entra em crise. A esse respeito, Luppi (2012, p. 40) salienta que “Em um processo dialético, avançamos quando, ao confrontar novas teorias com aquelas que conhecemos, apropriamo-nos de suas contribuições, reconhecemos as suas limitações e passamos para um novo estágio, produzido justamente pela síntese de tais proposições.

Silva (1996), ao examinar os postulados pós-modernistas, avalia que a teoria crítica não se encontra sobrepujada, está em constituição, podendo vivificar através de diálogos com as reflexões advindas do pensamento pós-moderno. Para Pacheco (2013), a teoria crítica e pós-crítica, ou as pluralidades teóricas que as determinam, adotam um caminho singular, distinguindo-se na maneira como se apreende a valorização do social e do pessoal. O pesquisador português enfatiza ainda que é preciso retomar os primórdios da escola

²² No discurso dos pós-modernos, segundo Silva (1996), a tradição ocidental é questionada e às questões de interesse e de poder atribui-se maior clareza. Ademais, segundo o autor, os pós-modernos apregoam um conceito de mundo social, que se constitui e é constituído pela e na linguagem, de modo a enfatizar a diferença e a alteridade.

frankfurtiana, visto que a teoria crítica “é um pensamento esclarecedor, sem estar prisioneiro de dominação cega, em que o desencadeamento da realidade social é feito a partir do saber, que não é nem imaginação, nem utopia, nem esperança irrealizável” (PACHECO, 2013, p. 17).

Lopes e Macedo (2002, p. 47), ao refletirem sobre o papel das teorias educacionais no Brasil, argumentam que “uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é a mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica”.

Com os posicionamentos apresentados, não temos a pretensão de estabelecer críticas ao movimento pós-moderno e pós-estruturalista, até porque não estabelecemos um intenso panorama das linhas teóricas, mas apresentar posicionamentos e reflexões que viabilizem nossa adoção pelo pensamento crítico.

Ao refletir sobre os postulados da teoria crítica e do pós-moderno, Luppi (2012) conclui que a teoria educacional crítica não está superada e que pode:

numa relação dialética com as teorias que lhe contrapõem, fortalecer-se, no sentido de rever alguns posicionamentos que lhe permitam avançar, produzindo nova síntese, incorporando reflexões que lhe permitam problematizar seus próprios paradigmas, mas sem perder de vista seu inconformismo com o *status quo* e com a perspectiva emancipatória de que a educação pode e deve se revestir (LUPPI, 2012, p. 44).

Saviani (2008), ao embasar-se nessa teoria, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, procura colocar a educação a favor da transformação das relações sociais e, por fim, Gasparin (2003), ao propor uma didática para a PHC, busca traduzir para sala de aula o dialético processo “prática – teoria – prática”, na construção/apropriação do conhecimento científico.

A PHC prima pela interação entre professor e aluno e aluno e conteúdo, ultrapassando a ação de reprodução mecânica instaurada entre docente e discente, assumida na pedagogia tradicional. Para Saviani (2008), a escola precisa de métodos de ensino eficazes, que possam estimular a ação tanto de alunos quanto de professores; que possibilitem a interação entre os alunos e destes com o professor, mas também com o conhecimento sócio-historicamente acumulado pela humanidade; que levem em conta o interesse e o desenvolvimento psicológico dos alunos, mas que não se esquivem de uma sistematização lógica dos conhecimentos que precisam ser assimilados. E que, acima de tudo, não percam de vista a relação entre educação e sociedade.

De acordo com Saviani (2008), o ponto de partida tem que ser sempre a **prática social**. O segundo passo aborda a **problematização** dessa prática para, em seguida, passar à **instrumentalização** – momento em que as indagações levantadas anteriormente, por meio de ações didático-pedagógicas, procuram ser solucionadas, com a mediação docente. O quarto passo, denominado de **catarse**, seria a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática, para chegar finalmente, a quinta e última etapa, que é o retorno à própria **prática social**, compreendida agora de forma diferentemente por professores e alunos.

As ideias de Saviani são assumidas por Gasparin, pesquisador que elabora uma didática para a PHC, propondo a aplicação prática dessa teoria, com a articulação da teoria dialética do conhecimento²³ e a sua correspondente metodologia de ensino-aprendizagem. A cada etapa do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática – o pesquisador associa a concepção vigotskiana de aprendizagem, relacionando-as, respectivamente, à zona de desenvolvimento real, proximal e potencial.

Reproduzimos abaixo um quadro exemplificativo de um plano de trabalho docente e discente na perspectiva histórico-crítica para o trabalho com gêneros discursivos, a partir do projeto de trabalho docente e discente proposto por Gasparin (2003, p. 163), adaptado por Oliveira e Luppi (2009).

²³ No contexto da pesquisa, ao considerarmos os postulados teóricos que embasam nosso estudo, compreendemos a teoria dialética do conhecimento como a ação mútua entre o sujeito e o objeto, uma vez que, ao nos pautarmos na Pedagogia Histórico-crítica, assumimos que as transformações sociais derivam da práxis do homem sobre o mundo.

PRÁTICA Nível de desenvolvimento	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática Social Inicial do Conteúdo				Prática Social Final do Conteúdo
1) Apresentação do gênero. 2) Vivência social do gênero: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Motivação. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo gênero. 2) Dimensões do gênero discursivo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento, a assimilação de um gênero. Relação aluno x gênero através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Análise, leitura e/ou produção do gênero estudado. 2) Ações do aluno. Nova prática social do gênero estudado.

As cinco etapas do modelo didático proposto por Gasparin (2003) são descritas a seguir:

PRÁTICA

1) *Prática Social Inicial do Conteúdo*

A *Prática Social Inicial* visa a diagnosticar o nível de desenvolvimento atual do educando. Segundo Gasparin (2003, p. 15), “É a primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado”. Compreende o momento de descobrir o que os alunos e o professor já sabem a respeito do conteúdo e, também, é o momento em que o professor apura tudo o que pode ser ampliado.

Esse primeiro estágio é o da descoberta. Descobrir o que os alunos sabem a respeito do tema, a “leitura de mundo” que trazem consigo tanto para a sala de aula, como fora dela. É esse desvendar da realidade que permitirá ao docente contextualizar os conteúdos programáticos nas fases posteriores.

Esse saber anterior é o **ponto de partida**, mas não significa que a aprendizagem escolar seja uma continuação direta da linha de desenvolvimento pré-escolar da criança. A aprendizagem escolar trabalha com a aquisição das bases do conhecimento científico, por isso é substancialmente diversa da aprendizagem espontânea (GASPARIN, 2003, p. 18).

Gasparin (2003) divide a prática social inicial em duas fases: i) *anúncio dos conteúdos*; e ii) *vivência cotidiana dos conteúdos*. Na primeira fase, o professor apresenta os tópicos que serão analisados discutidos e estudados nas próximas aulas. Na segunda, com a orientação do professor, procura saber o que os alunos já sabem quanto aos tópicos explicitados; como também o que os alunos gostariam de saber mais.

Nessa perspectiva, o ponto de partida do ensino, de acordo com Gasparin (2003, p. 3), “não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos”.

TEORIA

2) *Problematização*

A problematização é o primeiro estágio para o conhecimento sistematizado e acumulado culturalmente, por isso, é o início da teorização. É nesta etapa que se explicitam os principais problemas observados na prática social inicial. “A Problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada” (GASPARIN, 2003, p. 35).

O problematizar consiste em levantar questões-problemas que polemizem o tema em estudo e estimule o raciocínio do educando, despertando-lhe o espírito investigativo e instigando-o a solucionar as questões em estudo. Desse modo, Gasparin (2003) pontua que se torna possível abrir um caminho significativo para a aprendizagem. Enquanto na prática social inicial procura-se compreender a realidade e obter juízo de como o conteúdo/assunto se relaciona com o social, na problematização intenta-se refletir sobre a realidade e o conteúdo. O primeiro passo da teorização é colocar a prática social em questionamento, analisá-la e interrogá-la, correlacionando-a à aplicação social.

A Problematização é também o questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, em função dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade. Ao relacionar o conteúdo com a prática social, definem-se as questões que podem ser encaminhadas e resolvidas através desse conteúdo específico. (GASPARIN, 2003, p. 37)

A primeira etapa da teorização, por conseguinte, por meio da discussão do conteúdo, suscita os motivos pelos quais os educandos necessitam aprender o conteúdo nomeado, de modo a indagar a própria realidade e revelar, através das dimensões do conteúdo, a importância do conhecimento sistematizado. A discussão do conteúdo deve abordar diferenciados aspectos, interdisciplinarizando o assunto. Gasparin (2003) salienta que o saber sistematizado pode ser explorado sob diferentes dimensões: conceitual/científica, histórica, social, política, religiosa, cultural, entre outras. Nesse sentido, a problematização é, ao mesmo tempo, o resgate socio-histórico do conteúdo, como também a principal engrenagem do ensino-aprendizagem.

3) Instrumentalização

O segundo momento da teoria é definido por Gasparin (2003, p. 53) como o “caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”.

Esse é o momento do “saber fazer docente-discente”, como define o autor da didática. Trata-se do “encontrar” as respostas às questões levantadas na prática social inicial e na problematização através de instrumentos teóricos e práticos que viabilizem a solução dos problemas levantados anteriormente. Em outras palavras, consiste nas ações didático-pedagógicas que facilitem/promovam a aprendizagem, como também a seleção dos recursos necessários, através da mediação docente. É o momento da relação professor-aluno-objeto.

Essa analogia pedagógica triádica ressalta a importância da mediação docente, já que o educando não estabelece uma relação automaticamente direta com o conhecimento científico. Por isso, a participação do professor é fundamental e decisiva, pois os aprendizes precisam de sua ajuda para compreender o conteúdo e alcançar as ações indispensáveis à aprendizagem. Contudo, a mediação não é neutra, haja vista que é apresentada a partir da visão do professor, refletindo uma releitura, uma forma de interpretar e significar o conhecimento. Para Gasparin (2003, p. 119):

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

De acordo com estudiosos da educação, a fase da instrumentalização “é o centro do processo pedagógico. É nela que se realiza, efetivamente, a aprendizagem” (GASPARIN, 2003, p. 126). Por isso, é de fundamental importância o papel do professor como mediador do conhecimento sistematizado, pois será através de sua mediação, das ações previstas e dos recursos selecionados, que o docente poderá promover o encontro do aluno com saber científico, sua análise e apropriação.

4) *Catarse*

A catarse é fase da síntese, da expressão elaborada de uma nova forma para compreender a prática social. É a manifestação daquilo que o aluno se apropriou no desenvolvimento das fases anteriores.

A Catarse é síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2003, p. 128).

A aprendizagem, contudo, não obrigatoriamente, deve ou pode ser expressa apenas na fase da catarse. Também pode ocorrer em outras fases do processo de ensino-aprendizagem, pois é dependente da abordagem docente, do nível de desenvolvimento intelectual de cada aluno e, ainda, das condições socio-históricas.

A fase catártica pode ser traduzida em dois momentos: i) a elaboração teórica da nova síntese, em que o aluno manifesta para si mesmo o que e quanto aprendeu; e ii) a expressão prática da nova síntese, ou seja, a avaliação da aprendizagem do conteúdo traduzida oral e/ou escrita da compreensão de todo o processo de trabalho.

PRÁTICA

5) *Prática Social Final*

Trata-se do ponto de chegada do processo pedagógico. De certa forma, é o retorno à prática social inicial, mas não do mesmo modo, afinal tanto o professor quanto os

alunos “modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade” (GASPARIN, 2003, p. 143-144).

De acordo com Gasparin (2003), a Prática Social Final caracteriza-se por dois pontos: i) manifestação da nova atitude prática, por meio de intenções e predisposições do aluno em colocar em prática o novo saber; e ii) a proposta de ação, que prediz o que o aluno desempenhará em seu cotidiano.

Na última etapa, espera-se que o processo de ensino-aprendizagem inaugure um novo agir social, mesmo que essa ação não seja explícita e retratada materialmente, podendo manifestar-se apenas na consciência individual.

Os pressupostos bakhtinianos, vigotskianos e as propostas de Saviani e Gasparin apresentados, juntamente com as perspectivas da aprendizagem significativa crítica, embasam teoricamente a presente pesquisa. A seguir, apresentamos os caminhos metodológicos que conduziram nosso trabalho.

CAPÍTULO 2

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico orientador de nossa investigação. O caminho descreve o emanar de nossa história como partícipe da educação, desempenhando o papel de professora-pesquisadora. Retrata o contexto do estudo e da prática percorridos, a orientação metodológica, os sujeitos e o local da pesquisa; a escolha dos dois *corpora*; os instrumentos que geraram os dados de análise e as categorias da análise da pesquisa.

2.1 CAMINHOS DE UMA TESE: EM BUSCA DE UM OLHAR EXOTÓPICO

Para delinear os caminhos que nos trouxeram até a realização da pesquisa em tela, primeiramente resgato²⁴ um pouco do percurso discente e docente que delinearão a biografia desta tese. Durante a narrativa, procuro expressar um olhar exotópico, num ensaio²⁵ em que escritor e escrito tentam distanciar-se, mas que, inevitavelmente não produz exotopia, já que, “sou criadora e criatura, autora e protagonista em minha própria atividade ética” (LUNARDELLI, 2012, p. 75).

Ao olhar para os caminhos que me trouxeram até o doutorado, vejo que muitos lugares se entrecruzaram aos meus e me conduziram ao universo da pesquisa científica. Antes de prosseguir, parafraseio as palavras do poeta António Machado (1875-1939), com o intuito de recordar que a essência do sujeito está no caminho que percorre, fazendo-se caminho ao andar.

Antes de ser aluna de mestrado/doutorado tornei-me professora. Ainda no ensino médio, fiz a opção pelo curso profissionalizante de magistério. Na época, um pouco contrariada, já que sofri forte influência materna para me tornar professora. Lembro-me que desde menina – acho que todas chegam a brincar e a imaginar – pensava em seguir a carreira docente. Contudo, quando a idade já adulta começa a bater em nossa porta, as indagações tornam-se inevitáveis: “Professora, eu?”; “Quanto ganha um professor?”. Mas, a docência me conquistou. Quando passei no vestibular para Letras, já era professora regente de turmas da

²⁴ Ao discorrer sobre meu percurso pessoal, minha história, recorri à primeira pessoa do discurso, no singular. Nos outros momentos, sobressair-se-á a primeira pessoa do plural, representativa da voz de pesquisadora, a qual, por sua vez, reflete e sintetiza outras vozes.

²⁵ O termo ensaio foi empregado aqui como sinônimo de tentativa.

educação infantil e pensava em ser professora primária para o resto da vida. Meu sonho era apenas conseguir lecionar em uma grande e conceituado colégio da cidade.

Meu primeiro ano de graduação foi conturbado por greves. No ano de 2001, chegamos a ficar seis meses sem aula. No período de recesso, fiz um teste admissional para um grande colégio e fui chamada. Era a minha primeira turma da educação fundamental. Tornei-me professora da antiga primeira série, hoje, segundo ano.

Na graduação, meus sonhos ampliaram-se. Meu desejo era ser professora primária no período vespertino e nas manhãs lecionar em turmas finais do ensino fundamental e ensino médio. Acredito que estudar e trabalhar foi um estágio imprescindível. Minha forma de ver o ensino e de abordar a língua materna foram se modificando à medida que avançava no curso universitário. Lembro que na educação primária, recorriamos aos cadernos de antigos alunos, reproduzindo velhas práticas com a linguagem. Aos poucos, prática e teoria me permitiram ressignificar a abordagem da língua, com poucos e curtos passos. Com erros e acertos, pude, paulatinamente, produzir minhas próprias atividades, seguir meu próprio caminho.

No segundo ano de graduação, a convite da Professora Doutora Alba Maria Perfeito²⁶, comecei a participar do projeto de pesquisa “*Escrita e Ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*” (UEL/2003-2007). Para mim, integrar o projeto fez toda a diferença na construção de meus caminhos na pós-graduação. O referido projeto e os outros que o seguiram possibilitaram-me conviver com distintos estudantes, da graduação, especialização, mestrado e doutorado, aproximar-me de docentes que o coordenavam e, principalmente, conduziu-me ao universo da pesquisa. As trocas que tivemos e ainda temos, resultantes da participação no grupo, são essenciais para a construção de todo o estudo, mas também, e, de modo especial, para minha constituição como docente e pesquisadora.

No início, embora lesse os textos recomendados, ia aos encontros do projeto torcendo para que ninguém me perguntasse algo, afinal “Quem era Bakhtin?”, “Sobre o que ela falava?”. Os textos, em língua portuguesa, pareciam ainda estar em russo. Tudo muito novo e distante do que via na graduação e tinha aprendido no magistério.

Escrita e Ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema, a priori buscou realizar um levantamento das práticas pedagógicas de linguagem que perpassavam a metodologia docente, sobretudo o ensino gramatical, para em seguida, em

²⁶ A professora não ministrava aulas em minha turma, mas passou em minha sala fazendo o convite aos possíveis interessados. Como precisava cumprir horas de atividades acadêmicas extracurriculares, morava em uma cidade a 50 km da instituição, tinha manhãs livres, resolvi “descobrir” o que era um projeto de pesquisa.

conjunto com os professores envolvidos, refletir sobre o trabalho pedagógico, com o devido embasamento teórico, objetivando aprimorá-lo. Diversos professores de quartas e oitavas séries engajaram-se, voluntariamente, no projeto em questão, o que nos permitiu obter uma representação considerável de dados e informações, provenientes de gravações em áudio e de anotações de diário, frutos da observação direta feita por pesquisadores, de uma sequência de vinte horas/aula em cada sala de aula participante.

Consoante já mencionado, o projeto envolveu docentes e alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR - Londrina), Universidade do Centro do Paraná (UNICENTRO), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e professores, com seus alunos de quarta e oitava séries distribuídos entre várias escolas públicas²⁷ das cidades de Londrina, Apucarana, Maringá, Guarapuava e Cascavel.

Nesse período, o estudo de alguns gêneros discursivos foi se delineando e construímos bases teóricas para a análise de características. Ao final do projeto, um curso de 80 horas/aula, realizado entre maio e novembro de 2007, foi ofertado aos professores atuantes no ensino médio da rede pública de Londrina e região, divulgando os resultados relativos às marcas constituintes de vários gêneros escolhidos aleatoriamente durante a caminhada do projeto. Desse encontro, nasceram outros projetos de estudos, como a tese de Porto (2014), Nantes (2014), Kraemer (2013), Ohuschi (2013), Lunardelli (2012), dissertações de Lopes (2013), Luppi (2012), Ferragini (2011), entre outros trabalhos.

No período em questão, terminei a graduação. Na especialização, realizei em minha pesquisa um trabalho diagnóstico em uma quarta série, em um colégio particular. O estudo demonstrou que, apesar de assumir uma postura mais reflexiva quanto ao emprego da língua, reproduzindo discursos modernos da linguagem, na prática, ainda é/era muito difícil ultrapassar os limites de um ensino quase que absolutamente gramatical.

No primeiro ano de especialização em “Língua Portuguesa”²⁸ comecei a lecionar em turmas de sexto a nono ano do ensino fundamental. E, no ano seguinte, em turmas de ensino médio. Minha experiência sempre foi em colégios particulares. Nesse período, frequentei aulas do mestrado como aluna especial. Mas, tinha dúvidas sobre continuar os estudos, pois sempre ouvia: “Os colégios daqui não querem professores com mestrado!”. “Tem professor mestre trabalhando como caixa de supermercado, para que ficar investindo

²⁷ Apenas uma pesquisa foi realizada em um colégio particular, em uma quarta série.

²⁸ Quando resolvi ingressar na pós-graduação, fiz provas tanto para a especialização em literatura, como para língua portuguesa. Aprovada nos dois processos seletivos, minha escolha deveu-se a minha participação no referido projeto. Afinal, já desenvolvia pesquisa de diagnóstico e tinha alguma bagagem teórica na área.

em algo que não lhe dará futuro?”. Embora essas fossem as mais frequentes falas quanto ao mestrado, encontrei em um dos colégios que lecionei amigas de trabalho que confiavam na importância e no valor do estudo. Impulsionadas pelas novas e, agora, duradouras amizades, continuei a acreditar na necessidade que temos, como docente, de estar em constante aprendizado. Assim, como na importância de crermos em nossos sonhos.

Na sequência, como aluna do mestrado²⁹ em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, participei do projeto de pesquisa “*Análise Linguística: Contextualização às práticas de leitura e de produção textual*” (2007-2010), o qual teve por escopo abordar os gêneros discursivos, em trabalho conjunto com os professores dos níveis fundamental e médio, como eixo de articulação e de progressão curricular. No tocante ao Ensino Médio (EM), objetivou versar sobre as marcas linguístico-enunciativas (estilo), por meio das vozes que perpassam o locutor (no processo de enunciação): os elos posteriores e anteriores (RODRIGUES, 2005). Em relação à veiculação prática em sala de aula, o projeto elegeu o Plano de Trabalho Docente (PTD), desenvolvido por Gasparin (2003) em uma tradução didática da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008).

No mesmo ano que ingressei no mestrado, tornei-me bolsista CAPES, deixando de atuar na docência de turmas de ensino fundamental e ensino médio. Contudo, pouco depois, fui aprovada em um teste seletivo para lecionar em uma instituição de ensino superior e iniciei meu percurso docente na esfera acadêmica.

De modo particular, no período em questão, descobri³⁰ o ensaio e realizei um estudo teórico e metodológico do gênero na esfera acadêmica, denominando-o de ensaio acadêmico. Para tanto, após tecer as regularidades do gênero, elaborei um Plano de Trabalho Docente (PTD), com textos-enunciados, o qual foi aplicado em uma turma de primeiro ano, do curso de Turismo, de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Paraná. Os resultados demonstraram que a proposta de trabalho manifestou-se como uma orientação hábil que excede o ensino gramatical, unificando as práticas de leitura, análise linguística e produção textual. Ainda, a metodologia adotada mostrou-se capaz de conduzir o estudante à reflexão a respeito de sua prática social, teorização do conteúdo e retorno à prática, de forma modificada.

²⁹ No início, como aluna especial do programa. A partir de 2009, como aluna regular.

³⁰ Não tenho lembranças de ter lido algum texto-enunciado do gênero ensaio ou, mesmo qualquer menção a respeito em meus estudos básicos e graduação. Meu primeiro contato com o gênero foi através de apostila do ensino médio, quando ainda ministrava aulas de produção de textos para o segundo ano. Como desconhecia o gênero fui pesquisar e me deparei com poucas referências a respeito. Daí surgiu o interesse por pesquisá-lo durante o mestrado.

Ao término do mestrado dei sequência aos estudos com o doutorado. Agora, com experiência no ensino superior e muito mais confiante da necessidade de se continuar a estudar, de persistir em aprender sempre, independentemente dos caminhos que a vida nos proporcione.

No doutorado, com a participação no projeto de pesquisa “*Gêneros discursivos e Plano de trabalho Docente: abordagem das esferas midiática, literária e acadêmica*” (2011), o qual tem por objetivo maior discutir/avaliar a abordagem de análise linguística contextualizada às práticas de leitura e/ou de produção textual de gêneros veiculados nas esferas midiática, literária e acadêmica, via Plano de Trabalho Docente. Lembro que todos referidos projetos integram o Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa, do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL.

Durante o doutorado, mais precisamente no segundo ano, fiz um concurso público para lecionar no ensino superior e fui convocada quando cursava o quarto ano. Hoje, sou professora assistente em uma universidade estadual multicampi, e o campus em que trabalho localiza-se no norte do Paraná.

Nessa etapa, novamente volto a olhar para o gênero ensaio. Dono de uma forma única, o ensaio continuou e continua a despertar meu interesse. A pesquisa novamente se volta para a abordagem do gênero em contexto universitário. Contudo, no momento, a esfera escolhida migrou para a literária, visto lecionar em turmas de Letras, o que possibilita o estudo de enunciados do referido campo.

2.2 A NATUREZA DA PESQUISA

O interesse pela educação escolar/acadêmica assinala este trabalho como uma pesquisa social, pertencente ao campo das ciências humanas e, de modo mais específico, à área da linguística aplicada. Metodologicamente, esta investigação é de abordagem qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico, caracterizada como uma pesquisa-ação estratégica, que recorre à geração dos dados por meio dos seguintes instrumentos: diários de campo, questionários estruturados, atividades desenvolvidas durante a aplicação do plano e gravadores de áudio.

No tocante à inserção da pesquisa na área de Linguística Aplicada - LA, apoiando-nos em Signorini (1998, p. 101), a LA tem como objeto peculiar: “o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos -, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro”.

Nesse sentido, esse campo de investigação adota uma análise de base interpretativista, na qual a língua (gem) é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e de ensino. A ocupação do linguista aplicado não incide sobre a língua como instituição simplesmente gramatical e sistematicamente definida, a LA prima por um objeto de estudo complexo, pois compreende a língua/linguagem em discurso.

Enquanto na teoria, a LA objetiva pela língua em discurso, na prática, segundo Corrêa (2008, p. 245) “explora o caráter reflexivo e processual da linguagem (ênfase nas atividades linguísticas/epilinguísticas) e não simples e tão-somente da transmissão de uma reflexão acabada sobre a linguagem”. O pesquisador, a respeito do viés científico da LA ainda defende que: “[...] a LA de fato estabelece contornos teóricos (não é apenas aplicação) para a prática didática, o que permite reinterpretar as *rupturas de conhecimentos* como diálogo sempre aberto, constitutivo do objeto complexo que se ocupa.” (CORRÊA, 2008, p. 246, grifo do autor).

O embasamento metodológico, quanto à adoção do paradigma qualitativo justifica-se porque admite que dimensões externas, observáveis e mensuráveis sejam analisadas pelo pesquisador, consentindo-lhe interpretar o contexto sócio-histórico em que sua prática investigativa se insere. Assim, a natureza socialmente construída da realidade e ligação entre pesquisador e o que se é estudado faz parte da investigação. (DEZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Nesse sentido, pesquisador e sujeitos pesquisados são agentes ativos na construção do mundo e na extração de significados. Ademais, o pesquisador – sob a abordagem qualitativa – faz parte do mundo social que pesquisa e sobre o qual age, analisa e reflete. Dessa forma, preocupa-se não somente com o sujeito de sua investigação, mas também com os significados que os agentes sociais envolvidos atribuem às suas ações, durante o processo de estudo. Em síntese, a abordagem qualitativa permite que sejam construídas interpretações plausíveis sobre os sujeitos pesquisados, apresentando relatos de sentidos por meio da linguagem.

No que tange ao caráter etnográfico, de acordo com Malinowski (1978, p. 24), esse tipo de observação tem por finalidade a descrição e a análise dos mais diversos aspectos constituintes de um delimitado grupo, assim “[...] o etnógrafo tem o dever e a responsabilidade de estabelecer todas as leis e regularidades que regem a vida tribal, tudo que é permanente e fixo; apresentar a anatomia da cultura e descrever a constituição social”.

Na esfera educacional, o viés etnográfico permite abordar a vida escolar cotidiana, consentindo, segundo André (2008), mensurar as interações que se estabelecem no

contexto escolar – contexto de diversificados significados. A escola, imersa no universo cultural, também é fonte de investigação e meio de ressignificar certos discursos. Ainda recorrendo à pesquisadora ora citada, na educação, a etnografia volta seu olhar para o processo educativo, por isso, demanda do pesquisador uma inserção no meio de pesquisa de prolongada permanência. Desse modo, o investigador torna-se o instrumento basilar de coleta de dados.

André (2008) salienta que, na esfera da escola, o foco paira sobre o processo educativo. Ao afastar-se da descrição cultural de um grupo social específico, para a autora, no campo da educação, a etnografia sofre adaptações, já que realizamos “[...] estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 2008, p. 28). Devido às definições elencadas, justificamos nosso posicionamento como “caráter etnográfico”.

Ao elegermos a pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, optamos pela pesquisa-ação como estratégia metodológica, visto que nesse encaminhamento além da participação, propomos, em um universo microssocial, uma ação social-educacional planejada.

A pedagogia da pesquisa-ação aceita um caminhar conjunto e concomitante entre a pesquisa e a ação e a ação e a pesquisa, pesquisa + ação, com o intuito de transformar a prática. Entretanto, conforme ressalva Franco (2005, p. 485), o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação consiste “na direção, no sentido e na intencionalidade da transformação”. Partindo dessa premissa, apoiando-nos nos postulados da pesquisadora, nosso objetivo com a pesquisa-ação não se debruça apenas em “compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo.” (FRANCO, 2005, p. 486).

Ao assumir a necessidade de transformação, esta pesquisa-ação conceitua-se como estratégica, já que “a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação.” (FRANCO, 2005, p. 486).

A pesquisa-ação, conforme pontuam Pimenta e Franco (2008), conduz a um processo de reflexão-ação-reflexão. Nessa tríade atitudinal, torna-se possível fomentar em sala de aula o (re) criar, o (re) significar de conceitos quanto ao ensino e à aprendizagem. Mas, é preciso indagar-se quanto:

Como passar de pesquisador a participante, continuando a ser prioritariamente pesquisador; ou como passar de professor sujeito de pesquisa a pesquisador de seu fazer, mantendo-se prioritariamente no papel de professor? Decorre daí que surge outra desigualdade, quase que identitária: o pesquisador estará, por certo, prioritariamente envolvido na pesquisa e nos resultados desta; o professor, por certo, estará

prioritariamente envolvido na ação, aguardando melhorias em sua prática. Como conciliar, mediar, articular essas diferenças ancoradas no âmago do fazer profissional de cada um? (FRANCO, 2005, p. 492).

Com o objetivo de apresentar respostas para essas indagações, Franco (2005) pontua dois aspectos a serem considerados na escolha da pesquisa-ação: i) que seja empreendida preferencialmente por pesquisadores mais experientes; ii) dispor de tempo longo para sua realização plena, já que é preciso passar por um processo de maturação, em que

É preciso tempo para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço... (FRANCO, 2005, p. 493).

Ao considerarmos tais colocações, podemos compreender e aceitar a pesquisa-ação, segundo Franco (2005, p. 501), como uma metodologia de pesquisa que, “pedagogicamente estruturada, possibilita tanto a produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos”.

No tocante aos instrumentos de coleta de dados, diários de campo, formulários e questionários estruturados, atividades e gravações de áudio, tecemos sucintas considerações a respeito de cada um.

Zabalza (2004) ao realizar estudos sobre os diários de aula elenca as seguintes considerações: i) são documentos que permitem aos professores anotar suas impressões a respeito do desenvolvimento de suas aulas; ii) o processo de escritura dos diários conduz à conscientização do sujeito sobre suas ações. Bortoni-Ricardo e Pereira (2006) destacam a relevância do ato de escritura dos diários, visto configurar-se como um momento em que o pesquisador reescreve suas anotações, contribuindo para uma prática reflexiva capaz de permitir um olhar mais cuidadoso para elementos que, possivelmente, passaram despercebidos em uma primeira ocasião. As pesquisadoras recomendam que, juntamente com as anotações, na coleta de dados, o pesquisador também adote como instrumento de apoio gravação:

A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo. Os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, como notas de campo, comentário de entrevista, documentos recolhidos no local e gravações eletrônicas (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006, p. 158).

Já os formulários e questionários admitem o “levantamento de dados através de uma série organizada de tópicos ou perguntas escritas” (MICHALISZYN; TOMASINI, 2008, p. 56). Na pesquisa em tela, recorreremos aos formulários/questionários como instrumentos significativos para registrar dados sobre os sujeitos de pesquisa e seus conhecimentos prévios a respeito dos assuntos/conteúdos abordados.

Por fim, também nos pautamos nas atividades desenvolvidas pelos alunos como um documento representativo do olhar do “outro”, capaz de atestar e/ou refutar as “verdades contestáveis” do professor-pesquisador. São três as atividades selecionadas: i) respostas do questionário para levantamento do conhecimento prévio do assunto; ii) uma autoavaliação realizada pelos alunos, em que expõem os conhecimentos assimilados em relação ao gênero discursivo ensaio; e iii) uma análise da metodologia desenvolvida durante o plano;

Nossa pretensão vai ao encontro de uma pesquisa emancipatória, atendendo tanto aos nossos interesses, como também para promover o crescimento e o desenvolvimento dos participantes.

2.3 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Ao iniciarmos a trajetória de doutoramento, em nosso projeto inicial, o objetivo era levar a efeito de transposição didática, o estudo do gênero ensaio, via metodologia da pesquisa-ação. Ao nos colocarmos como professor e pesquisador, estaríamos investigando nossa própria prática, refletindo, crescendo, transformando-nos e nos construindo, de forma concomitante, professor e pesquisador.

De início, não havia uma turma, nem um local. No ano de 2013, devido à aprovação em concurso público foi considerada a possibilidade de aplicação na instituição pública onde lecionaria. Contudo, a posse do cargo saiu apenas no ano de 2014. O curso de Letras teve sua primeira turma no ano de 2013 e, portanto no ano seguinte, apenas as turmas do primeiro ano e do segundo compunham o curso.

Ao analisar as disciplinas das turmas, de primeiro e segundo anos, consideramos que a presente pesquisa comungaria da ementa da Disciplina de *Práticas de Leitura e Escrita de Textos*, visto ter objetivo o estudo (leitura, análise linguística e produção) de diferentes gêneros discursivos. Isso justifica a opção por desenvolver nosso estudo em uma turma do primeiro ano.

A instituição, por sua vez, tornara-se universidade efetivamente, no ano de 2013, compondo um dos sete campi de uma instituição de ensino superior pública e gratuita do Paraná. Criada em 1959, a faculdade contava com cursos da área de ciências sociais e econômicas. Após 50 anos, em 2011, ofertou-se o primeiro curso de licenciatura, matemática. E, em 2013, os cursos de Letras e Pedagogia.

No tocante aos cursos de licenciatura, todos são ofertados no período noturno. No curso de Letras, há uma única turma para cada ano. As aulas da disciplina de Práticas de Leitura e Escrita de textos têm carga horária de 144 horas, portanto uma disciplina anual, com dois encontros semanais, cada qual correspondente a duas aulas.

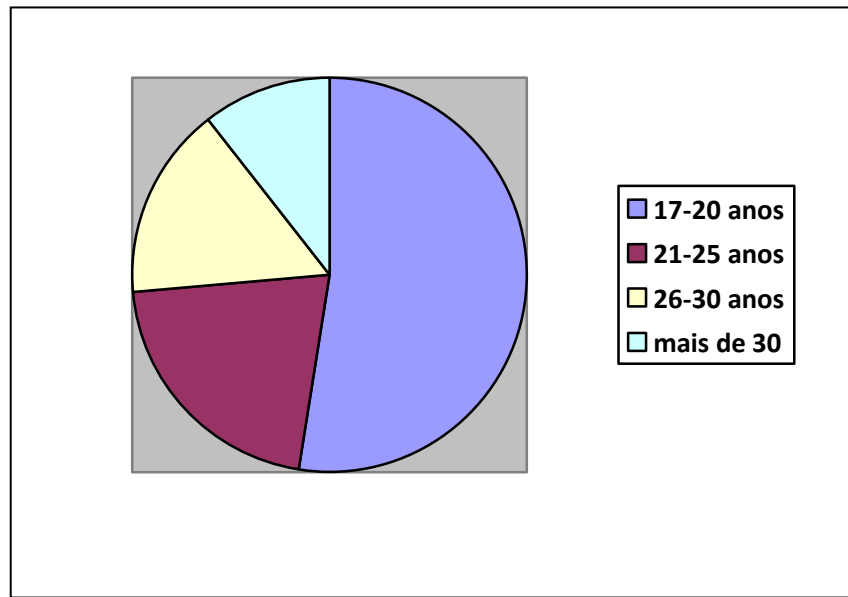
A turma do primeiro ano do curso de Letras-Português constituiu-se, de fato, cerca de trinta a quarenta dias após o início do ano letivo. Várias chamadas do vestibular/SISU, vagas para portadores de diploma, mudanças de curso, fizeram com que o quadro discente se delineasse efetivamente em finais das “águas de março”.

A cada encontro, um grupo de alunos se apresentava. Enquanto o primeiro semestre consagrou-se como um período de construção e identificação da turma, o início do segundo semestre refletiu a ausência daqueles que, porventura, não se identificaram com o curso ou por outras razões o abandonaram.

Em pauta, estavam registrados 42 (quarenta e dois) discentes. Desse número, 11 (onze) nunca frequentaram as aulas, 1 (um) foi dispensado da disciplina e 3 (três) desistiram. Por conseguinte, dispúnhamos de 27 (vinte e sete discentes) frequentadores, dos quais, 4 (quatro) são do sexo masculino.

Com o objetivo de conhecer de forma mais detalhada o perfil dos alunos foi solicitado que respondessem a um questionário (Apêndice B). Nesta seção, abordaremos os seguintes aspectos: idade; estado civil; cidade onde reside; se trabalha remuneradamente; formação básica (escola pública ou privada); ano de conclusão do ensino médio; outra graduação/pós-graduação; processo seletivo para entrada no curso.

Dentre os 27 alunos que participam da disciplina, 9 (nove) não responderam ao formulário, o qual foi encaminhado por email aos alunos, visto ser extenso e não termos condições temporais de respondê-lo em sala de aula. Apesar disso, contamos com 18 retornos, número representativo da maioria da turma. Em relação aos aspectos elencados, pudemos constatar que a média etária dos alunos é de 21,4 anos, distribuindo-se da seguinte forma: 55% dos alunos com idade entre 17 e 20 anos; 20% com idade entre 21 e 24 anos; 15% entre 25 e 30; e 10% com mais de 30 anos. A porcentagem é representada no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Idade dos Entrevistados

Fonte: o próprio autor

Devido à faixa etária dos estudantes se concentrar entre 17 e 19 anos, a maior parte concluiu o ensino médio, no ano anterior, ou nos dois anos anteriores.

A maioria dos alunos declarou-se solteira e residente na cidade onde fica a instituição. Do total, seis residem em cidades vizinhas ou próximas. Dez possuem vínculo empregatício, três atuam no PIBID e os outros cinco declararam não possuir atividade remunerada.

Dentre os dezoito alunos, apenas dois realizaram os estudos parcialmente em escola particular, o que nos projeta a um quadro de discentes proveniente da rede pública de ensino. Como processo de seleção, três estudantes adquiriram vaga porque são portadores de diplomas, enquanto os demais por meio do ENEM/SISU. Entretanto, quatro alunos declaram possuir outro curso superior, nas seguintes áreas: i) Serviço Social e Pedagogia, com especializações nas áreas de Políticas públicas: fundamentos e gestão social; Educação especial; Gestão pública; ii) Administração, com especialização em Gestão Pública; iii) Pedagogia, com pós nas áreas de Educação Especial e Psicopedagogia; e iv) Pedagogia, com cursos de pós-graduação em: Neuropedagogia, Educação Especial, Arte na Educação, Relações Humana na Educação.

O perfil social dos discentes ingressantes no ano de 2014 corresponde a uma maioria de alunos que estão em sua primeira graduação, que conquistaram uma vaga no curso basicamente por meio do ENEM e/ou SISU.

Outras questões também foram apresentadas, por serem de caráter mais subjetivo, abordaremos-nas no capítulo 4, em que verificamos os conhecimentos prévios dos professores em formação inicial.

2.4 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A pesquisa compreende dois *corpora*: i) o textos-enunciados para categorização do gênero ensaio; e ii) o processo de didatização do gênero discursivo em sala de aula, no contexto de formação docente inicial. Dois *corpora*, duas descrições constitutivas.

a) *Textos-enunciados do gênero ensaio*

Anteriormente, expusemos que o ensaio se tornou nosso objeto de pesquisa durante a realização do mestrado. Na época, voltamos para o ensaio da esfera acadêmica. Agora, com a oportunidade de lecionar em um curso de Letras, decidimos pelo ensaio literário, por três motivos: i) a pertinência do gênero em relação ao curso; ii) a crença (ao menos pessoal) de se tratar de uma modalidade que precisa ser mais divulgada, estudada e aplicada em contexto de ensino-aprendizagem; e iii) o encantamento da professora-pesquisadora pelo gênero.

Em relação ao primeiro critério, justificamos a relevância do ensaio para a formação de professores em contexto inicial por corresponder a uma modalidade discursiva de profunda reflexão e com valor estético, a nosso ver, capaz de despertar o interesse pela leitura. “Ao incorporar a força criativa da literatura em sua ação, a escola passa de agência somente consumidora para um espaço também investidor. Assim, podemos afirmar que a escola é uma entidade de *informação e transformação*” (QUEIRÓS, 2012, p. 86, grifos nossos).

Nas palavras de Queirós (2012, p. 87), o professor acredita na transformação, afinal:

Professor é, antes de tudo, aquele que acredita na realidade como possível de ser alterada pelas constantes buscas de realizações pela humanidade. O professor sabe que se acrescentando criadoramente na realidade dada é que atribuímos mais sentidos à nossa existência. A função do professor é, a partir dos conhecimentos, convocar os alunos para outros passos em direção a novas realidades. O professor efetiva a fantasia como movedora desse salto. Ao apropriar-se de sua fantasia como fonte criadora, o aluno torna-se um ser de participação e relação. E esse salto só é possível ao dar corpo à fantasia que ganhou forma.

A relação do gênero com a sua aplicação sustenta-se, também, pela pertinência de sua leitura, análise e produção na disciplina de *Práticas de Leitura e Escrita de Textos*. A referida matéria constitui um *lócus* fundamental para a divulgação de textos e de gêneros, permitindo e, devendo construir, uma leitura de contemplação e a compreensão mais ampla e expressiva, em que o estudo do enunciado, não seja apenas uma atividade escolar, para tornar-se um instrumento de conhecimento. Ao selecionarmos os ensaios da esfera literária, embora não tenhamos construído caminhos de pura análise literária, nem explorado com demasia os possíveis caminhos da arte literária, procuramos criar/promover um ambiente de encontro do eu com o outro, do ensaísta com o aluno de primeiro ano do curso de letras, afinal “Diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz sujeito, em vez de apenas sujeitar-se” (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

A segunda colocação por nós defendida consiste na crença de que o gênero pode ser um gênero mais explorado no cenário escolar/acadêmico. A literatura e a crítica do “país do carnaval” foram contempladas com notáveis produções de grandes ensaístas³¹. Contudo, pouco sabemos de aulas na graduação³² ou ensino médio que explorem o gênero. Então, indagamos: Por que deixar de explorar o gênero ensaio? Por que ignorá-lo se pode ser um possível caminho para propiciar práticas de leitura e análise linguística? E, especificamente, por que abandonar o conhecimento do texto literário? Afinal, “Na leitura literária, todo sonho é possível, todo absurdo, explicável, redes são tecidas, e o conhecimento, manifestado” (QUEIRÓS, 2012, p. 86). E, pautando-nos novamente em Queirós (idem, p. 91), “A escrita literária não ignora os leitores. Ela sabe que é pelas experiências vividas, pelas dívidas silenciosas, pelas fantasias escondidas que os leitores conversam com o texto”.

Por fim, declaramos que ao longo de seis anos descobrindo o ensaio, o gênero produziu em nós um efeito de encantamento. E o que é ensinar a ler e a escrever senão ensinar a se encantar? Como dizia Queirós (2012), “Ler é colocar o coração no varal”. A respeito da importância da sedução docente no que tange à prática de leitura, Ezequiel Theodoro da Silva (1988) diz ser necessário construir e colocar em prática situações a serem

³¹ Citamos, por exemplo Gilberto Freyre, Alexandre Eulalio, Benedito Nunes, Luís Augusto Fischer, Moysés Vellinho, Everaldo Tibiriçá, José Geraldo, Augusto Meyer, Paulo Leminski, entre outros que dispõem de consideráveis e notáveis produções ensaísticas.

³² Para comprovar nossa hipótese, encaminhamos um questionário a professores que atuam no ensino superior, especificamente no curso de Letras, com o objetivo de averiguarmos se nossa crença, de fato, pode estar correta (Apêndice C). É importante salientar que o instrumento foi encaminhado principalmente a professores de nossa região, representando um recorte geográfico na dimensão de nossa afirmação. As devolutivas demonstraram que, em geral, os professores não conhecem características do gênero, não tendo estudado na graduação, nem mesmo o abordam em suas aulas. Houve poucos professores que alegaram conhecer o gênero e, menos ainda, que o abordam em sala de aula..

concretamente vivenciadas de forma que a importância da leitura seja, pouco a pouco, consolidada na vida dos educandos. A respeito do papel do professor, o estudioso complementa:

que sintam, eles próprios, o prazer da leitura e que possuam um amplo repertório de leituras, a ser compartilhado com os educandos no transcorrer dos cursos. Sem que o professor transmita e faça ver aos seus alunos a importância dos livros (e da linguagem verbal escrita) nas suas formas de ser e de se posicionar no mundo, pouco ou nada será conseguido em termos de desenvolvimento de hábitos de leitura; (SILVA, 1988, p. 68).

Feitas as justificativas que sustentam a escolha dos textos-enunciados do gênero contemplado em nossa pesquisa, passamos a descrever os procedimentos adotados para seu estudo.

As etapas do estudo do gênero ensaio produzido para o campo literário determinaram 3 momentos: i) investigação de obras que se intitulassem ensaio (s) e/ou abordassem enunciado-ensaio; ii) diagnóstico do material; iii) seleção e análise de textos representativos do gênero.

No primeiro momento percorremos bibliotecas, livrarias e, principalmente, sebos virtuais ou não. Nossa forma de busca consistiu na palavra ensaio. Todas as vezes que nos deparávamos com o vocábulo, filtrávamos apenas as obras que pudessem ter relação com nosso objeto de estudo, ignorando, por exemplo, títulos/subtítulos ou qualquer referência ao vocábulo ensaio(s) relacionado à outras esferas, já que encontramos ensaios sobre temáticas filosóficas, históricas, psicológicas, do direito, da medicina, entre outros. Mesmo assim, ainda investigamos a possível relação com o contexto literário.

A palavra ensaio levou-nos a obras que apresentam coletâneas do gênero, mas que não tem o termo em seu título, por exemplo, *Crivo de papel*, de Benedito Nunes, mas que em sua apresentação invoca o vocábulo: “reúne quinze dos ensaios mais recentes”; ou *Filosofia mínima*, de Luís Augusto Fischer, que também descreve o ensaio como uma forma enunciativa presente na coletânea.

De início, todavia, confessamos que bastava ter o termo ensaio como título, subtítulo ou referência aos textos apresentados para selecionarmos a obra, adquirindo-a ou emprestando-a. Ao poucos, percebemos que somente isso não bastava, visto encontrarmos obras intituladas ensaio, que não apresentavam ao menos um exemplo do gênero, o que nos levou a constatar que o termo costuma ser empregado com distintas significações. Por essa razão, antes de chegarmos ao enunciado, passamos a verificar se o autor, através de sua biografia, também era considerado um ensaísta. Dessa forma, chegamos a nove obras.

Consoante já exposto, muitos ensaios enveredam-se pela reflexão de obras, autores, escolas literárias e estilos. Devido ao fato de abordarmos o gênero em uma turma de primeiro ano, considerando que muito sobre os aspectos literários mencionados pudesse não ser de domínio dos educandos, desconsideramos os ensaios que seguissem essa linha. Ressaltamos, todavia, que as obras, por vezes abordavam tanto *ensaios literários da expressão subjetiva*; quanto *ensaios literários da expressão crítica*³³.

Cinco autores foram significativos em nossas análises: Paulo Leminski, *Ensaio e Anseios Críticos*; Augusto Meyer, *A forma Secreta, No tempo da flor* e *Augusto Meyer: ensaios escolhidos*; Luís Augusto Fischer, *Filosofia mínima, Para fazer diferença: ensaios* e *Crivo de Papel*; Benedito Nunes, *O dorso do tigre*; e José Geraldo, *Ensaio Literários*.

Ao todo, sopesamos as características de dezessete ensaios dos aludidos escritores, os quais foram escolhidos de forma aleatória, contudo sempre tendíamos para aqueles cujo título nos atraísse, embora selecionando a produção de ensaios da expressão subjetiva. Os ensaios foram estudados com base nos critérios bakhtinianos de análise dos gêneros discursivos: contexto de produção; conteúdo temático; construção composicional e marcas linguístico-enunciativas. Com o levantamento das características a partir dos critérios bakhtinianos, procuramos responder “O que é um ensaio e como se constitui como gênero discursivo?”, pergunta de nossa pesquisa e, assim, atender ao primeiro objetivo específico: “categorizar o gênero ensaio literário, destacando seu contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas”.

Ao organizamos as características do gênero ensaio, pautando-nos nas etapas da didática de Gasparin, elaboramos um PTD para o estudo do gênero em sala de aula e, desse modo, procuramos atender ao segundo objetivo específico: “elaborar um plano de trabalho docente, a partir da categorização do ensaio, para o estudo teórico do gênero por professores em formação inicial, viabilizando as práticas de leitura e análise linguística”.

b) Didatização do gênero ensaio

O *corpus* do processo de transposição didática do Plano de Trabalho Docente compreende a análise dos instrumentos empregados nesta pesquisa: diários de aula

³³ Discutiremos mais a respeito no próximo capítulo.

da professora-pesquisadora; questionários; as atividades e a autoavaliação referente ao que aprenderam sobre o gênero e também a avaliação quanto ao método utilizado.

Em virtude dos limites desta tese, a descrição e análise das produções dos estudantes (questionário, formulário, autoavaliação e análise de texto-enunciado do ensaio), de cada um dos vinte e sete alunos da turma não poderá ser empreendida. Por esse motivo, estabelecemos critérios de seleção, elencados na sequência:

1º critério: o fato de terem respondido o primeiro questionário, no qual se interrogava o conhecimento prévio dos alunos sobre gêneros discursivos e, de modo particular, sobre o gênero ensaio.

2º critério: retorno do formulário sobre o perfil discente, em que constavam também apreciações quanto às aspirações dos acadêmicos com o curso, com a disciplina e as projeções para (futura) atuação profissional. Nesse quesito, tivemos dezoito devolutivas, como mencionado anteriormente.

3º critério: frequência e participação nas aulas em que aconteceram a aplicação do Plano de Trabalho Docente. Como as aulas aconteciam sempre às quintas e sextas-feiras, no segundo horário, no segundo dia de aula de cada semana, havia considerável ausência. Nosso número passou para quinze, já que uma discente encontrava-se em exercício domiciliar, e outros dois não participaram efetivamente das aulas.

4º critério: consentimento livre dos acadêmicos para realização da pesquisa, uma vez que dois discentes da turma se indispuseram com a aplicação do plano de trabalho. Não obstante, os acadêmicos não tenham retirado o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, consideramos melhor não utilizar suas atividades. Nosso número passou para quatorze acadêmicos, visto não termos o retorno de um destes quanto ao formulário sobre o perfil discente.

5º critério: seleção de estudantes que cursam sua primeira graduação. Apesar de não ser um impedimento para o estudo, precisamos dos recortes. Dessa forma, chegamos a dez acadêmicos.

6º critério: faixa etária, em virtude de a maioria dos estudantes terem entre 17 e 19 anos, e dos critérios anteriores, estabelecemos essa faixa etária. Nosso número passou para sete.

7º critério: atuação profissional. Na necessidade de “enxugar” os dados, adotamos o fato de o estudante possuir vínculo empregatício. Esse critério eliminou dois acadêmicos.

8º critério: residir na mesma cidade em que estuda. Nosso número, por fim, atinge a três acadêmicos.

Abrangemos, por conseguinte, a escolha de três universitários, sujeitos deste trabalho, os quais com idades entre 17 e 19 anos, na primeira graduação, sem vínculo empregatício, residentes na cidade onde se localiza a instituição de ensino superior em que estudam. Os três sujeitos são alunos egressos de escola pública e provindos do processo seletivo ENEM e/ou SISU.

A primeira acadêmica, denominada aqui sujeito A, é do sexo feminino, tem 17 anos e atua no PIBID. O segundo acadêmico, denominado sujeito B, é do sexo masculino e tem 19 anos. A terceira acadêmica, sujeito C, é do sexo feminino e tem 17 anos.

Lembramos, todavia, que essa delimitação refere-se à análise dos documentos referentes apenas à organização/aplicação do PTD.

2.5 OS FIOS CONDUTORES DE ANÁLISE

A presente investigação, de natureza qualitativa, utiliza a metodologia de análise interpretativa. Os instrumentos de coleta, compostos por diferentes dados de pesquisa *in loco*, como os diários de campo, as gravações das aulas em que se desenvolveu o plano, os questionários, os registros documentais de atividades escolares e a autoavaliação discente, quanto à apropriação do gênero e da utilização do método didático são passíveis de comparações e cruzamentos de informações. Por se tratarem de fontes diversas de dados para um conjunto de fatos ou descobertas singulares, procuramos promover a confrontação dessas informações fundamentando-nos na noção de triangulação de dados (ERICHSON, 1989).

No tocante às categorias de análise, ao considerarmos nosso objetivo maior, que consiste em: “analisar o processo de didatização do gênero discursivo ensaio na formação docente inicial, refletindo se ações contempladas contribuem para uma aprendizagem significativa”, juntamente com os dados de que dispomos para o exame, definimos como um percurso teórico-analítico uma adaptação das categorias de análises de pensamento crítico (NEWMAN, COCHRANE, WEBB, 1995).

Acreditamos que se pudermos interpretar os enunciados dos professores em formação como um discurso que reflete um posicionamento crítico a respeito do conteúdo estudado, poderemos avaliar o processo como resultante de uma aprendizagem significativa.

Ao nos baseramos nas categorias e nos aspectos positivos e negativos,

procuramos ajustar as categorias às intenções de nossa pesquisa. Para tanto, ao interpretar os elementos constituintes, procuramos descrever esses critérios em forma de questões que direcionem nossa análise, conforme ilustra o quadro na sequência:

Quadro 2 – Categorias de Análise

Categorias	Descrição dos critérios sob a forma de questão (ões)-foco	Aspectos Positivos +	Aspectos menos positivos -
1. Conceitos básicos/Relevância	O texto/resposta tem pelo menos 50% dos conceitos básicos estudados sobre o gênero ensaio?	Conceitos/Depoimentos/Pontos (afirmações/avaliações) importantes/relevantes	Conceitos/Depoimentos /Pontos irrelevantes, distrações, desvios
2. Conceitos novos (criatividade)	Há alguma informação nova relevante?	Depoimentos (afirmações/avaliações) relevantes	Depoimentos (avaliações) irrelevantes, distrações, desvios
3. Conhecimento /Experiência	O assunto é correlacionado à experiência pessoal?	Experiência pessoal Referência ao material Outras referências Uso de conhecimento prévio Abertura/motivação ao conhecimento externo Abertura para novas inclusões	Descarte de tentativas de trazer conhecimentos externos Emprego de preconceitos ou suposições (pressupostos)
4. Associação de ideias/interpretação	O aluno interpreta o assunto fazendo correlações de ideias?	Associação de fatos, ideias e noções Elaboração de novos dados a partir das informações coletadas	Repetição de informações sem fazer inferências ou oferecer uma interpretação
5. Justificativa	O posicionamento é justificado?	Promoção/Fornecimento de provas ou exemplos. Justificativa para soluções ou julgamentos.	Questões ou exemplos obscuros ou irrelevantes. Apresentação de julgamentos ou soluções sem explicações ou justificativas. Exposição de várias soluções sem sugerir qual a mais apropriada.
6. Apropriação do conteúdo	Houve a transformação do	Demonstração do conhecimento com	Demonstração de insegurança e

(contra-palavra)	conhecimento científico em conhecimento próprio?	segurança e coerência. Apropriação do assunto e reprodução como autor do próprio discurso.	incoerência. Reprodução do discurso alheio.
7. Avaliação Crítica	O aluno avalia-se criticamente quanto aos conhecimentos adquiridos?	Avaliação/Diagnóstico crítico de contribuições próprias ou de outras pessoas. Abertura à avaliação crítica.	Aceitação sem crítica ou rejeição sem razão. Aceitação de forma não crítica.

Fonte: Adaptação da proposta de Newman, Cochrane, Webb (1995)

Para a transcrição das gravações em áudio, fizemos uma adaptação das convenções de Fávero, Andrade e Aquino (2000) e as agrupamos da seguinte forma:

Quadro 3 - Convenções de Transcrição

<p>P – professora -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 { } - Reformulação de frase ou acréscimo de palavra (s) para maior clareza de sentido à frase. (inint.) - Trechos ou palavras ininteligíveis Sublinhado - Vozes sobrepostas (()) - Observação da transcritora</p> <p>Obs.: As transcrições foram realizadas por Ana Paula Puzzinato</p>
--

Os critérios a serem observados em nossa análise caminham para assegurar/verificar se houve a catarse do gênero discursivo ensaio pelos educandos e, ainda, se a didática adotada asseverou o desenvolvimento teórico correlacionado à realidade prática de uso da linguagem. A partir das categorias de análise, das transcrições das gravações, de trechos do diário de pesquisa e de exemplos de atividades, esperamos: “descrever, analisar, avaliar o processo de didatização de enunciados concretos do gênero ensaio literário, refletindo se o processo conduz a um ensino significativo e crítico”; objetivo específico de nossa pesquisa. E, com a soma de todas as ações descritas, esperamos responder as seguintes indagações:

- a) A didatização do gênero ensaio, via plano de trabalho docente, conduz a uma aprendizagem significativa³⁴, capaz de propiciar o pensamento crítico?
- b) A aprendizagem conduziu/pode conduzir a uma nova prática docente e discente?

E, por consequência, analisar o processo de didatização do gênero discursivo ensaio na formação docente inicial, refletindo se ações contempladas contribuem para uma aprendizagem significativa dos professores em formação inicial, objetivo geral desta tese.

2.6 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AULAS

O estudo de textos-enunciados do gênero ensaio literário no interior da disciplina ministrada no curso de Letras iniciou-se com elaboração das atividades organizadas a partir dos procedimentos didáticos sugeridos por Gasparin (2003), os quais foram preparados para a aplicação em uma turma específica e configurou-se como um roteiro para o planejamento das aulas, sendo modificado e complementado sempre que necessário.

Os alunos foram consultados desde o início do ano letivo quanto à possibilidade de realizar a coleta de dados com a turma. Ao iniciarmos a aplicação do estudo, retomamos nosso acordo (os alunos já tinham lido e assinado o termo de consentimento livre e esclarecido, o qual se encontra em anexo – Anexo A). Explicamo-lhes que gravaríamos as aulas para podermos revisitar os dados, haja vista que poderíamos nos esquecer de uma dúvida, de uma pergunta, de uma sugestão.

Os dados foram gerados durante o segundo bimestre do ano letivo de 2014, mais especificamente do dia vinte e três de maio até vinte e sete de junho, totalizando um período de cinco semanas. O planejamento fora preparado para uma sequência de doze horas/aula (quatro semanas), todavia devido a interrupções nas aulas, jogos da copa,

³⁴ A aprendizagem significativa (AUSUBEL), difere-se da aprendizagem memorística e/ou mecânica. Primeiro, porque propõe que o ensino parta dos conhecimentos prévios dos educandos para que possam descobrir outros conhecimentos. Em segundo lugar, a apropriação do conhecimento é um processo de construção e de descoberta, e não, uma transmissão acabada de conceitos. Discutiremos mais a respeito capítulo 5.

retomadas de conteúdo e discussões tivemos ao todo oito³⁵ encontros, dezesseis aulas. No período de um mês, portanto, o ensaio foi levado a estudo, via leitura e análise linguística.

O trabalho, conforme já mencionado, realizou-se em uma turma de primeiro ano da graduação, especificamente em uma turma de Letras-Português, de uma universidade pública do norte do Paraná. Trata-se de uma turma muito participativa, em que há grandes momentos interativos, não apenas em sala de aula, mas também via e-mail – meio empregado pelos alunos e a professora para tirar dúvidas e se comunicarem a respeito dos conteúdos, trabalhos e seminários, como ainda por uma página do *facebook* mantida pelo grupo.

Os encontros com a turma aconteciam sempre nos últimos períodos das quintas e sextas-feiras, conforme mencionamos anteriormente. No quadro que segue, procuramos apontar, de modo global, os conteúdos e as atividades referentes ao estudo do ensaio literário, desenvolvidos nas aulas que foram gravadas e registradas em diários.

PROGRAMA DOS ENCONTROS

Quadro 4 – Programa dos Encontros

Plano	Duração	Conteúdo	Objetivos
Plano 1	2 aulas	Gênero ensaio: conceito e história. Reconhecimento do gênero ensaio e suas características.	Conhecer o gênero ensaio. Conhecer e compreender aspectos histórico-culturais que caracterizam o ensaio.
Plano 2	4 aulas	O ensaio da esfera artístico-literária e suas dimensões (conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas).	Reconhecer o ensaio da esfera artístico-literária e caracterizá-lo a partir de atividades de leitura e análise linguística: questões referentes ao contexto de produção; conteúdo temático; construção composicional; e marcas linguístico-enunciativas.
Plano 3	4 aulas	Leitura e análise de ensaios de Paulo Leminski	Conhecer o escritor e ensaísta paranaense Paulo Leminski e analisar seus ensaios por meio de atividades de leitura e análise linguística: questões referentes ao contexto de produção; conteúdo temático; construção composicional; e marcas linguístico-enunciativas.

³⁵ Pedimos a outros professores do programa que nos cedessem aulas, para podermos terminar de aplicar nosso estudo.

Plano 4	2 aulas	Catarse: análise final de ensaios leminskianos pelos alunos. Discussão das análises realizadas. Revisão dos conteúdos abordados. Prática social final: intenções e propostas de ação.	Reconhecer o gênero ensaio e diferenciá-lo de outros gêneros. Comparação de ensaios e ensaístas selecionados. Revisar os conteúdos e identificar as intenções e as propostas de ação dos alunos.
---------	---------	--	--

Fonte: o próprio autor

CRONOGRAMA DAS AULAS

Quadro 5 – Cronograma – Datas e atividades desenvolvidas

CRONOGRAMA		
Número da aula	Data	Atividades
1 e 2	23/05	Plano 1 – Descobrimo o Ensaio Apresentação do gênero ensaio e sua história
3 e 4	29/05	Plano 1 – Descobrimo o Ensaio Atividades, Leitura e Análise do Ensaio <i>Menino Temporão</i>
5 e 6	30/06	Plano 2 – Conhecendo o ensaio literário O ensaio na esfera literária
7 e 8	05/06	Plano 2 - Conhecendo o ensaio literário Análise do ensaio de Augusto Meyer
9 e 10	06/06	Plano 3 - Os ensaios de Paulo Leminski Descobrimo o Leminski ensaísta – vídeos sobre o autor, obras e trechos de alguns de seus textos
11 e 12	13/03	Plano 3 - Os ensaios de Paulo Leminski Leitura e discussão oral sobre o ensaio
13 e 14	17/03	Plano 3 - Os ensaios de Paulo Leminski Leitura e discussão oral sobre o ensaio - continuação
15 e 16	26/06	Plano 4 – Análise dos Ensaios de Paulo Leminski
17 e 18	27/06	Autoavaliação discente sobre o que aprenderam a respeito do ensaio literário e quanto à metodologia empregada

Fonte: o próprio autor

Lembramos que o trabalho com os textos-enunciados do gênero ensaio literário fora previsto desde o planejamento anual da disciplina, sendo apresentado como parte dos conteúdos a serem ministrados à coordenação do curso e à turma.

No capítulo seguinte, apresentamos os estudos relativos à categorização do gênero ensaio e a análise dos textos-enunciados selecionados para didatização.

CAPÍTULO 3

O GÊNERO DISCURSIVO ENSAIO

Neste capítulo descrevemos a trajetória da palavra ensaio até a sua denotação como gênero. Apresentamos as principais características dos ensaios e traçamos as regularidades e instabilidades que instituem o ensaio como gênero discursivo na esfera literária. Nosso estudo, na sequência, divulga a análise de alguns textos-enunciados do gênero ensaio literário.

3.1 A ORIGEM DO ENSAIO

A concepção de uma nova modalidade de gênero está associada às condições de produção em que “germinam” um novo modelo de discurso. Nesse sentido, para conhecer e compreender a origem do ensaio como gênero discursivo é necessário mapear as condições sociohistóricas que procedem a sua concepção e, conseqüentemente, abordar as condições literárias e culturais que, de certo modo, articularam-no.

Toda a obra, porque é árvore *humana* e *viva*, mergulha as suas raízes num húmus determinado; não está suspensa no espaço, e no vazio cronológico; depois não brota por geração espontânea. Alimenta-se do seu século, é seu filho histórico, e surge dentro de preciso condicionalismo sociológico. (LIMA, 1964, p. 10, grifos do autor).

O período histórico, a sociedade e a cultura de uma época são fatores que se entrelaçam e propiciam o nascimento de “gêneros discursivos”. Afinal, uma época histórica permitirá delimitar o sistema de opções literárias com as quais contava o escritor na hora de eleger o canal de comunicação adequado para suas próprias necessidades expressivas e intelectuais³⁶ (CRUZ, 1997, p. 50, tradução nossa).

Concretamente, a origem do ensaio como uma nova classe de textos apresenta como “criador” Michel de Montaigne³⁷, por ser o primeiro a nomear/conceituar um conjunto de textos como ensaio. Para a maioria dos críticos, Montaigne é o pai do gênero

³⁶ “una época histórica permitirá delimitar el sistema de opciones literárias com las que contaba el escritor a la hora de elegir el cauce de comunicación adecuado para sus propias necesidades expresivas e intelectuales”.

³⁷ Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) foi escritor e ensaísta francês. Atuou na política, mas perto dos quarenta anos de idade, isola-se socialmente e dedica-se à produção literária. Ao final da vida, sofre de crise de cálculos renais, o que o faz buscar compreender o mundo através de si mesmo. Foi leitor assíduo de Sêneca e admirador de Plutarco. No livro *Essais*, discorre sobre vários temas relevantes para a época. Sua obra é marcada por tônicas fundamentais de seu tempo, as quais correlacionam homem e natureza.

ensaio, já que em 1580 publica uma coletânea de textos – redigidos em tom coloquial – a qual intitula *Essais*. Obra em que se pode observar “a gestação progressiva de um novo tipo de comunicação literária³⁸”, como postula Cruz (1997, p. 50, tradução nossa).

Em contrapartida, Moisés (2007), não obstante também aponte Montaigne como criador do gênero, assinala que o francês foi precedido por Plutarco³⁹, denominando-o de “patriarca dos ensaístas”. Para o estudioso, de certa forma, Montaigne também foi precedido por Aristóteles⁴⁰, Platão⁴¹, Marco Aurélio⁴² e outros, como ainda pela copiosa “literatura de adágios, ‘exemplos’, apotegmas, em circulação no decurso do século XVI” (MOISÉS, 2007, p. 72, grifo do autor).

García Gual (1991) é outro pesquisador que acredita na influência de Plutarco na produção ensaística de Montaigne. Para o referido estudioso, a reflexão moral e o tom coloquial dos escritos do francês são resgatados da produção cínica e estoica de Sêneca e Plutarco, pensadores que o influenciaram durante o Renascimento.

Do mesmo modo, Soares (2006) salienta que, embora Montaigne seja considerado o pai do ensaio, uma vez que foi o primeiro a conceituá-lo e a empregá-lo para intitular sua obra, a Antiguidade registra grandes ensaístas, os quais perpassam, ainda na atualidade, as matrizes do pensamento ocidental. Para a pesquisadora, Platão e Aristóteles apresentaram ensaios por meio da produção de *Poética* e *Diálogos*, respectivamente. Os textos clássicos, de certo modo, parecem ter contribuído para o desenvolvimento do gênero em estudo. Todavia, convém lembrar que o período em que surge a obra *Essais* corresponde, literariamente, ao Renascimento⁴³.

A sociedade renasçença (final do século XV ao XVI) se caracteriza, em especial, pela “revelação de uma realidade que se faz à luz sobretudo do raciocínio. O clássico gosta de raciocinar, para compreender [...] Os escritores são ‘intelectuais’, melhor diríamos,

³⁸ “la gestación progresiva de un nuevo tipo de comunicación literária”

³⁹ Plutarco de Querónia nasceu em 45 d. C, foi filósofo, biógrafo, ensaísta e historiador grego. É autor de vasta produção literária, somando 227 títulos, entre os quais 130 não chegaram aos dias atuais. Suas obras são associadas ou à Literatura, ou à Filosofia ou à Pedagogia. Seus textos abordam vários assuntos, como Platão, retórica, religião, moral, filosofia, teologia e literatura.

⁴⁰ Filósofo Grego (384-322 a. C.), aluno de Platão e professor de Alexandre, o Grande. Seus textos abarcam diversas temáticas, entre elas, física, química, lógica, astronomia, biologia, política, ética, retórica, etc. Fundador de o Liceu, sua filosofia volta-se para a detalhada observação da natureza, da sociedade e dos indivíduos.

⁴¹ Filósofo grego da antiguidade. Foi discípulo de Sócrates. Para Platão, “a filosofia é um modo de vida, de alcançar a felicidade e a sabedoria, ela faz não faz um uso apenas instrumental do método” (PAVIANI, 2001).

⁴² Marco Aurélio Antonino (121 d. C – 180 d. C) foi imperador e filósofo. Seus textos discutem principalmente sobre a maneira de encarar a vida.

⁴³ É importante relembrar que em alguns manuais de literatura, o termo Renascimento também é sinônimo de Classicismo. Como no Classicismo/Renasçimento, no Barroco e no Neoclassicismo também houve o culto de escritores “clássicos”, optamos por Renascimento.

intelectualizados” (PROENÇA FILHO, 1985, p. 129). É o período em que o conhecimento científico – explicado teórica e comprovadamente – assume posição de prestígio diante de explicações religiosas.

Historicamente, corresponde ao contexto das grandes conquistas marítimas e ao contato mercantil com a Ásia, o que amplia o comércio e enriquece comerciantes, os quais passam a financiar produções artísticas.

No cenário cultural, o período é marcado pela descoberta da tipografia em meados do século XV, acelerando “prodigiosamente a difusão das ideias e das notícias, e constituiu-se em poderoso factor de transmissão ideológica” (SARAIVA; LOPES, 1997, p. 171).

Durante o renascentismo, a igreja atravessa um momento de contestação e perda de fiéis. A venda de indulgências desencadeia um protesto liderado por Martin Lutero, em 1517, culminando na Reforma Protestante. A igreja reage, convoca representantes da mais alta cúpula de sacerdotes no chamado Concílio de Trento, acarretando na Contra Reforma. Não obstante a igreja resista às contestações, instaurando até mesmo a Inquisição, o Renascimento, na sua gesta revolucionária, substitui “o plano teocêntrico pelo plano antropocêntrico, ou por outras palavras, deificar o homem, humanizando o deus” (LIMA, 1964, p. 13). A reforma é responsável pela soberania da modernidade contra a tradição.

As lutas religiosas, segundo Saraiva e Lopes (1997, p. 175), despertam o interesse por uma cidade ideal e racionalizada. Corroborando o dito, Proença Filho (1985, p. 127), complementa: “homem que, na sua ânsia de absoluto, retorna à filosofia de Platão, e cria poeticamente o seu mundo ideal, mundo que nasce de um processo de idealização”. É nesse contexto, que renasce acentuadamente a cultura greco-latina⁴⁴, cujos promotores são os Humanistas.

A palavra *humanismo* com que designou este movimento pelo conceito de *humanitas* (o da *humanidade*, ou *qualidade humana*, como cultura e estrutura moral) de Cícero, exprime a crença num conjunto de valores morais e estéticos universalmente humanos, os quais se achariam definidos tanto nas Escrituras e na Patrística como na cultura profana da Antiguidade. (SARAIVA; LOPES, 1997, p. 176, grifos dos autores).

⁴⁴ Apesar de o Renascimento buscar referência na antiguidade, é importante ressaltar que o movimento se coloca a partir dela e não que a retome copiosamente. Segundo Miranda Junior (s.a, s.p) “a busca de referências antigas, perdidas ou com enfoque diverso na Idade Média, desloca a noção de Homem, enquanto gênero ou espécie, de mero reprodutor e legitimador de uma estrutura hierarquizada, cujo topo se encontra o clero e a nobreza para valorizar o gênero como um todo em sua capacidade de inovação (criativa, intelectual e espiritual)”.

O pensamento humanista⁴⁵ volta-se para o homem, suas ações, ideais e princípios. Buscava-se o renascer humano e um novo conceito de humanidade. As ações humanas e os valores morais são altamente valorizados, já que, para os humanistas, os homens são responsáveis pela criação e desenvolvimento desses valores. É justamente sob esse foco que a corrente filosófica se choca com a doutrina religiosa, segundo a qual, Deus é o criador dos valores morais.

O homem novo de então vinha trazer ao mundo um novo conceito do homem universal, do homem voltado para as coisas do mundo, da natureza, da vida terrena, da beleza criada, do saber, da cultura, do luxo, do requinte de viver, da aventura das letras humanas separadas ou distintas das letras divinas e voltadas para os modelos pagãos greco-romanos [...] (PROENÇA FILHO, 1985, p. 115).

O homem renascentista é supervalorizado, traduzindo, dessa forma, o antropocentrismo do período em contraste com o teocentrismo medieval. O espírito humanista “projeta” um homem curioso da cultura universal. É um homem de aventuras que se lança ao céu e ao mar.

Diante do desbravamento além-mar, o velho mundo descobre um mundo novo. Os descobrimentos transoceânicos alargam os marcos geográficos do pretérito. A civilização renascentista torna-se essencialmente marítima e o espírito de expansão domina o homem da época. O homem redescobre-se, é aventureiro, desbravador e curioso.

O nascimento do gênero ensaio decorre justamente do novo espírito que move o homem: a viagem e o caminho (GALÁN, 2002). A descoberta de novos caminhos, de novos mundos e de um novo homem, são as escolas da sabedoria. O próprio Montaigne, em seus ensaios, diz não haver melhor escola que os caminhos de uma viagem, os quais podem instaurar uma nova atitude.

Galán (2002), além disso, salienta que o gesto característico do viajante assemelha-se intensamente do processo reflexivo e ensaístico. Na verdade, a viagem seria apenas uma metáfora, para representar experiências que nos permitimos conhecer. Assim seria a essência do ensaio, deixar conhecer, exteriorizar uma reflexão pessoal, aventurar-se no ensinamento experimental e único. “Experimentar significa agora, não só provar, senão colocar-se a prova, isto é, ensaiar-se⁴⁶” (GALÁN, 2002, p. 9, tradução nossa).

⁴⁵ Convém lembrar, que o culto à antiguidade não significou a volta ao paganismo, apesar de muitas obras fazerem referência à mitologia pagã.

⁴⁶ “Experimentar significa ahora, no solo probar, sino ponerse a prueba, esto es, ensayar-se”

Enquanto o viajante degusta os caminhos da vida, com suas irregularidades e dificuldades, o ensaísta conhece os caminhos da palavra, alcançado por esforço individual e intensamente intelectual. O ensaísta arrisca-se a desbravar o próprio conhecimento; é um explorador de si mesmo, por isso não segue caminhos (formas) fixos. Ensaíar é viajar no próprio interior, é conhecer os segredos que regem a alma. É aventurar-se no escuro, é desbravar o íntimo e iluminar a mente. A viagem faz parte da caminhada humana, enquanto jovens nos educa, na fase adulta nos experimenta. (BACON, apud. GALÁN, 2002).

Espírito inovador. Novo. Talvez esse seja o adjetivo que melhor defina o contexto da concepção do gênero ensaio, “a palavra *novo* ressoa a cada passo, vibrante e cálida, na sinfonia geral” (LIMA, 1964, p. 11). Era preciso ousar. Era uma civilização ousada, como o próprio Camões descreve em *Os Lusíadas* “Ó gente ousada, mais que quantas/No mundo cometeram grande cousas”.

O verbo *ousar* caracteriza, com precisão, todo o ímpeto revolucionário do “homem moderno”; este, desligando-se dos laços medievais, filhos da tradição e da autoridade, *ousa* enveredar, solitário, por novos caminhos, numa aventura sem fim a que o imprevisível e o perigo dão doloroso gosto. Serão *ousadia* a Reforma, *ousadia* a ressurreição literária da antiguidade pagã, *ousadia* o heliocentrismo, *ousadia* o desterro do peripato, *ousadia* a físico-matemática, *ousadia* o experimentalismo crítico da “nuova scienza”, *ousadia* o realismo político, *ousadia* a consagração teológica da usura, etc. (LIMA, 1964, p. 18, grifos do autor).

A produção artístico-cultural também se vê influenciada por essas “expansões”, e busca produzir algo novo, com uma “cara nova”, mesmo que para isso se apóie nos exemplos da tradição clássica. É preciso pensar, produzir algo pessoal e não um eco das produções antigas. É importante ressaltar que a produção montaigniana não é uma cópia dos pensamentos clássicos, mas um encontro, uma convergência espontânea de opiniões.

Montaigne *não imita* os antigos: o que ele realiza é adaptar perante a vida uma atitude mental *análoga* à dos clássicos: analisar “d’après Le nu”, “d’après la nature”. Faz *como* eles fizeram, mas o seu juízo é original, quere dizer, arranca da interioridade do eu como *origem*. (LIMA, 1964, p. 76, grifos do autor).

Diante dos preceitos históricos que particularizam o período renascentista, em especial a busca de conceitos e valores da antiguidade clássica, talvez, seja possível assinalar a razão pela qual pensadores e filósofos greco-romanos influenciaram Montaigne. E, ainda, que encontremos, quiçá, pequenos vestígios das marcas que regem o gênero ensaio nas produções da antiguidade.

É a partir do Renascimento que Martínez (1964) considera que o ensaio começa a se configurar. O pesquisador acredita que, com a denominação feita por Montaigne, a palavra ensaio, inserida em um novo contexto, passou a cristalizar um novo paradigma, por conseguinte, uma nova “produção” discursiva.

De modo mais específico, Cruz (1997, p. 51) acredita que o ensaio surge precisamente no final do século XVI, enraizado à prosa argumentativa de caráter doutrinal, mas metamorfoseando tratamentos de alguns dos princípios comuns do gênero argumentativo. A procura por um pensamento que se traduza em arte.

Com isso se fará possível o despreconceito estabelecido na mais estreita coabitação de discurso ideológico e discurso artístico e, conseqüentemente, a relativa liberdade (em sentido que a este ponto pudera dar-lhe Hegel) caracterizadora do modo representativo e de linguagem do gênero do Ensaio⁴⁷ (HARO, 1992, p. 116, tradução nossa).

Haro (1992) inclusive defende a tese de que o ensaio é fruto da modernidade, constituindo-se como um gênero naturalizado progressivamente pela cultura moderna, desde sua origem. Para o estudioso, a contemporaneidade do ensaio funda-se na “verdadeira liberdade de juízo por cima das prescrições da velha ordem cultural recebida do mundo antigo e desintegrada pela arte e pelo pensamento modernos.” (HARO, 1992, p. 119).

Não obstante discussões reinem entre teóricos quanto à origem do ensaio, intrincando a definição plena de sua trajetória, Cruz (1997) afirma que os ensaios não surgiram na Antiguidade, sendo fruto da modernidade⁴⁸. O homem moderno, segundo intelectuais dos séculos XV e XVI, era um homem “alimentado” pela experiência, assim, sintonizado com os avanços científicos e tecnológicos. Um homem que se pautava não apenas na transcendência divina, mas também na materialidade e individualidade do ser humano. Um homem que não se desligara completamente dos preceitos divinos, mas, que agora, sentia-se livre e capaz de escolher seus caminhos. O homem constituía-se pelas experiências e não mais, unicamente, pela autoridade eclesiástica. “A autoridade manda crer; a razão demonstra-a. Aquela é própria da fé, esta da ciência” (LIMA, 1964, p. 80).

A redescoberta humana, que impulsiona o homem a ser o desbravador do próprio destino, autor da própria vida e criador do progresso, são fatores que impulsionam a

⁴⁷ Com ello se hará posible el desprejuiciado establecimiento de la más estrecha cohabitación de discurso ideológico y discurso artístico y, consiguientemente, la relativa libertad (em sentido que a este punto pudiera darle Hegel) caracterizadora del modo representativo y de lenguaje del género del Ensayo.

⁴⁸ É importante resgatar o conceito de moderno dentro da perspectiva histórica para que não seja confundido com o Modernismo, pertencente às divisões das escolas literárias. Chama-se de Idade Moderna o período compreendido entre os séculos XV e XVIII, período de transição do mundo medieval feudal para o mundo capitalista burguês. Do século XIX em diante, a história denomina Idade Contemporânea.

criação de um novo agir, de um novo pensar. Um pensar que não encontra nas antigas formas do dizer, nas ancestrais molduras discursivas um modo adequado de expor seu pensamento, seu encontro consigo mesmo, sua reflexão – fruto de suas experiências e da observação das experiências dos outros. Montaigne sabe disso, afinal não acha na carta, na epístola, no diálogo, no tratado, nos gêneros medievais uma forma de dizer, de expor. Cria, a partir delas, uma nova “forma”, nasce o ensaio. Afinal, como postula Todorov (1980, p. 46) “Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação”.

O ensaio já nasce como fruto da modernidade, tanto da palavra quanto do conceito. “Montaigne, ao empregar o termo pela primeira vez no domínio literário, reflete com nitidez e força o *individualismo* e o *dinamismo* específicos do Renascimento europeu” (LIMA, 1694, p. 58, grifos do autor). Do mesmo modo que desbravadores descobrem terras, povos, mundos novos, Montaigne desvenda o mundo humano dentro de si. A descoberta do próprio eu através do humano e vice-versa só acontece porque o francês ensaia, nas palavras de Lima (1964, p. 58, grifos do autor), porque ensaiou “as suas faculdades numa aventura inédita: a sondagem, ou a verdadeira *microscopia*, do mundo interior”. Talvez a maior e mais grandiosa viagem do ser humano.

Isso posto, vale ressaltar que após os *Ensaio*s de Montaigne, sucederam-se ensaios *sobre*⁴⁹ filosofia, política, geometria, física, química, histórica, botânica, fisiologia, economia, arte, agronomia, metalurgia. Dessa forma, podemos salientar que o gênero ensaio, de fato, corporifica-se com os *Essais* de Michel de Montaigne.

Desde que Montaigne batizou seus escritos como ensaios, a palavra tomou maiores proporções. Deixou de ser apenas um substantivo para qualificar uma forma concreta e relativamente estável de se produzir enunciado.

Apesar de nascer em território francês, no século XVI, o ensaio expandiu-se nos séculos XVII e XVIII entre escritores anglo-saxônicos. Na Inglaterra, em 1597, o filósofo Francis Bacon dá sequência à produção montaigniana com a publicação de *Essays* (Ensaio)s. No entanto, apesar de Montaigne e Bacon produzirem textos ensaísticos, o ensaio, durante quase todo o século XVII, não adquiriu um espaço proeminente entre os escritores da época. Só mais tarde as referidas publicações entusiasmaram partidários ao gênero, autores de renome como Addison, Alexander Pope – o único a produzir ensaios em verso –, Samuel Johnson, David Hume, Jonh Dryden, Jonathan Swift, Daniel Defoe, Abraham Cowley, entre

⁴⁹ Mais adiante explicaremos a ênfase dada a palavra sobre. Por ora, ressaltamos apenas que há *ensaio*s de e *ensaio*s sobre.

outros (FERRAGINI, 2011). Moisés (1982, p. 178) ressalta que é a partir do século XVII que o ensaio foi “universalmente cultivado”.

Devido ao número de simpatizantes do gênero e sua difusão pelos países europeus e em outros continentes, em 1711, o gênero ganha a primeira revista dedicada inteiramente ao ensaio, *The Spectator* (MOISÉS, 2007). Ao mesmo tempo, dissemina-se pela Inglaterra.

De acordo com Ferragini (2011), o início do século XVIII assinala a difusão do ensaio informal no jornalismo inglês através de Daniel Defoe. Escritores da época dedicam-se à prosa ensaística, com valiosas contribuições de Joseph Addison e Richard Steele, os quais são responsáveis por produções do gênero de extrema qualidade estilística e pelo êxito do ensaio nas revistas que eles mesmos fundaram: *The Tatler* (1709-1711), *The Spectator* (1711-1714) e *The Guardian* (1713).

O século em questão representa um momento de análise dos *Ensaio*s. Montesquieu classifica Montaigne entre os poetas da filosofia, enquanto Voltaire rotula-o como “l’Infâme”, por considerar que atacava a igreja. Críticas somam-se aos temas abordados na obra, e o ensaísta é considerado por Cahteaubriand um “zombador da boa fé do leitor”.

No mesmo período, a França redescobre o gênero ensaio, sobretudo com Voltaire, Montesquieu, D’Alembert, mas também devido às produções de Lamennais, Stendhal (*Do Amor*), H. Taine, Victor Cousin, Renan, Sainte-Beuve, entre outros. (MOISÉS, 2007). Béranger foi um dos escritores da época que com ironia lastimava as produções de Montaigne: “Quantas ideias me roubou esse homem!”.

Já no século XIX e, especialmente no XX, o ensaio torna-se uma forma recorrente nas letras britânicas e alastra-se pelas literaturas europeias e americanas.

Em território italiano, o cortejo forma-se especialmente através de Alfieri e Foscolo. Na Espanha, tardiamente o ensaio impetra em meio ao discurso, a epístola ou carta, a oração, entre outros gêneros. *Posteriori*, renomados nomes almejaram esforços, o ensaio encontra “o clima ideal para desenvolver-se e alcançar altos níveis, mercê do aparecimento de figuras de porte europeu e internacional [...] mais recentemente, é considerável o número de cultores espanhóis do ensaio” (MOISÉS, 2007, p. 72-73).

A Inglaterra contempla de uma extensa linhagem de ensaísta. Contudo, merece destaque o fato de os *Ensaio*s, especialmente os ensaios sobre os canibais, terem sido aproveitados por Shakespeare, numa passagem da *Tempestade*.

A sociedade americana solidifica e propaga o gênero no século XVIII, devido aos pioneiros Benjamin Franklin, Thomas Paine e outros; no século seguinte, com

Washington Irving. E, finalmente, pelo mais influente ensaísta norte-americano Emerson, seguido por H. D. Thoreau, Oliver Wendell Holmes, James Russell Lowell, H. L. Mencken, George Santayana e vários outros do século passado e atual (MOISÉS, 2007).

A antiga metrópole brasileira já esboçava o gênero na Idade Média através de D. Duarte (*O Leal Conselheiro*). Todavia, no século XVIII adquire contornos mais complexos através de Verney, Antônio Nunes Ribeiro Sanches, Cavaleiro de Oliveira e Matias Aires. Na primeira metade do século XIX, Herculano se destaca pelos ensaios repletos de erudição histórica, acompanhado por Antero – popular pela rigidez da análise e por um filosofismo utópico de legítimo ensaísta. Quanto ao ensaísmo lusitano no século passado, Moisés (2007) pontua que o gênero português vivera seu apogeu, tendo como ensaísta peculiar Antonio Sergio, o qual se sobressaía pela consistente propensão ao gênero.

Nas literaturas em vernáculo, Moisés (1982) – pautando-se em Silvio Lima –, pondera que a partir do século XVIII podemos encontrar exemplos mais expressivos do gênero através dos textos: *O Verdadeiro Método de Estudar* (1746), de Verney; *Reflexões sobre a Vaidade dos Homens* (1746), de Matias Aires; *Opúsculos* (1873-1908), de Alexandre Herculano; os escritos de Oliveira Martins, de Fernando Pessoa, Antonio Sérgio, Fidelino de Figueiredo e outros em Portugal.

O ensaio, na América Latina, inclinou-se para o jornalismo e refletia o concreto, os aspectos hodiernos e, ainda, para os cogentes problemas. No século XIX, os ensaístas ofereciam programas de reformas, pois esquadrihavam soluções para as dificuldades sociais. Já no século XX, o foco modifica-se e os problemas da sociedade ficam para os sociólogos, economistas, políticos e outros.

No Brasil, de acordo com Moisés (2007), a trajetória do ensaio inicia-se na época do descobrimento pelos portugueses, tendo como primeiro texto representativo do gênero a carta de Pero Vaz de Caminha, seguida das “observações de viajantes missionários e colonos a respeito da terra inculta e primitiva: *Diálogos das grandezas do Brasil* (1618), atribuídos a Ambrósio Fernandes Brandão; *Cultura e Opulência do Brasil* (1711), de Antonil” (MOISÉS, 2007, p. 74).

Entretanto, Eduardo Portella⁵⁰ (2000), considera o ensaio, um gênero indisciplinado e atesta como é difícil reconstituir seu percurso. Mas, correlaciona sua materialização, quiçá, com a produção de João Francisco Lisboa, do jornal do Timon,

⁵⁰ Eduardo Portella é professor, ensaísta, membro da Academia Brasileira de Letras, um dos principais intelectuais do Brasil Contemporâneo.

publicado entre a década de 52 e 62, nos anos 800. Trata-se de uma obra de vértice publicista, mas representativa do gênero.

Moisés (1982, p. 178) lista alguns ensaios como exemplos do gênero no Brasil, quando a modalidade começa a se fazer presente: *Instinto da Nacionalidade* (1873) e *A Nova geração* (1789), de Machado de Assis; *Por que me ufano do meu País* (1900), de Afonso Celso; *Retrato do Brasil* (1928), de Paulo Prado; *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda, e outros.

Ainda recorrendo ao acadêmico, a história do ensaio no Brasil, supostamente teria cento e cinquenta anos. O gênero ter-se-ia principiado com o ensaio romântico e com as preocupações da época⁵¹, avança com uma veia publicista até adquirir uma feição narrativa. Mas, significativamente, é nas primeiras décadas do século XX que o ensaio registra maiores proporções, pois é nessa fase que teremos os maiores intérpretes do Brasil. (PORTELLA, 2000).

Apesar de insistirmos em traçar os caminhos do ensaio em território verde e amarelo, Portella (2000), Moisés (2007), Guerini (2000), lembram que se trata de desvendar caminhos incompletos, obscuros. E, conforme pontua Portella (2000), qual ensaio? De modo geral, temos procurado apresentar um esboço representativo da trajetória da palavra ensaio até sua configuração como gênero discursivo. Nesse sentido, vale lembrar, apesar de nosso foco ser o ensaio literário traçamos, em especial, até o momento, a agitação do ensaio pelo Brasil e pelo mundo.

Ao considerarmos os postulados de Moisés (2007), que sopesa as produções quinhentistas como os primeiros ensaios produzidos na antiga colônia de Portugal, poderíamos dizer que o gênero marca as produções brasileiras desde os primórdios. Não obstante, é necessário advertir que o ensaio dispõe de escassas alusões práticas e teóricas em nossa cultura. As reflexões existentes sobre o gênero em questão, de acordo com Gaio (2004), organizam críticas ao emprego do ensaio como frágil ferramenta para delinear escritos que almejassem aspiração científica ou, então, elogios.

Intrigam-nos os motivos da ausência de reflexão sobre a predominância do ensaio na cena intelectual brasileira. Mesmo aqueles que se preocupavam com a forma não se entusiasmaram em analisar a escolha do ensaio (excluindo, é claro, o campo ficcional) como destino para apresentar ideias e interpretações sobre o Brasil (GAIO, 2004, p.13).

⁵¹ Vale lembrar que os escritos românticos brasileiros eram engajados na vida pública e preocupados em formar um sentimento nacional, abordavam em suas obras o território nacional, com suas cidades, campos e sertões, retratando convenções e costumes, pobreza e riquezas.

Corroborando Portella (2000), Antônio Candido (1980) considera a fase do modernismo como o período mais representativo do ensaio em território nacional, sobressaindo-se no momento devido à inquietação dos modernistas em procurar interpretar o Brasil. Para o reconhecido crítico literário “é característico dessa geração o fato de toda ela tender para o ensaio. Desde a crônica polêmica [...] até o longo ensaio histórico e sociológico, que incorporou o movimento ao pensamento nacional” (CANDIDO, 1980, p. 123).

Para o pesquisador, a busca pela decodificação do país tropical, contudo, já se esboçava entre os pré-modernistas. Nos períodos em questão, o objetivo era compreender o Brasil a partir da escolha de temas e problemas que fossem comuns, visto que no período modernista, “foram modificados, ou melhor, ampliados os recursos à disposição para pesquisas, propiciando uma maior liberdade textual, um sentido mais gregário dos intelectuais e a incorporação de novos cânones” (GAIO, 2004, p. 17).

Todos esquadrinham, tentam síntese, procuram explicações. Com o recuo do tempo, vemos agora que se tratava de redefinir a nossa cultura à luz de uma avaliação nova dos seus fatores. Pode-se dizer que o Modernismo veio criar condições para aproveitar e desenvolver as instituições de um Sílvia Romero, ou um Euclides da Cunha, bem como as pesquisas de um Nina Rodrigues (CANDIDO, 1980, p. 123).

Por consagrar-se como característico da geração modernista, grande parte da bibliografia que aborda o percurso histórico do ensaio no país, refere-se ao período em questão. Partindo do esclarecimento apresentado por Afrânio Coutinho, em relação à predominância do ensaio no período modernista, Gaio (2004, p. 16) destaca que o gênero ensaio “[...] só foi incorporado como gênero discursivo pelos intelectuais devido à decisiva presença da cultura oral no Brasil. Um deficiente sistema educacional e a presença tardia da universidade poderiam justificar tal escolha. Pode ser.”

Ainda, consoante Gaio (2004), os ensaios produzidos após a Semana de Arte Moderna receberam diversos estímulos das obras do período anterior, inclusive autores que iniciaram uma nova etapa do ensaísmo no Brasil, como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. A preocupação dos escritores pré-modernistas e modernistas pairava, principalmente, em relação ao sentido da interpretação e à maneira de escrever (com ênfases diferentes). Menor era a atenção ao tipo de organização ao gênero.

Moisés (2007) corrobora o exposto ao reforçar que, a partir de 1922, o ensaio ganha notável impulso, “graças a Paulo Prado (*Retrato do Brasil, 1928*), Gilberto

Freyre (*Casa-Grande e Senzala*, 1933), Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*, 1936), Fernando de Azevedo (*A Cultura Brasileira*, 1943) e tantos outros” (MOISÉS, 2007, p. 74).

O ensaio, desde o pré-modernismo, não se caracterizou por obedecer a qualquer convenção. Pode ser curto ou longo, incluir pesquisas empíricas ou não, pode explicitar métodos ou teorias, preocupar-se com a sistematização [...] a identidade do ensaio, no Brasil, é sua completa diversidade formal e também quanto ao conteúdo (GAIO, 2004, p. 18).

O crescimento das Universidades no Brasil proporciona a demanda por outros gêneros. No entanto, Gaio (2004) assinala que o ensaio não perde o *status* de forma mais apreciada da expressão de ideias e interpretações sobre as mais distintas áreas do conhecimento. Cabe ressaltar, contudo, que o ensaísta “convive com certo desprezo que se mistura à admiração e ao desejo dos mesmos de escrever, algum dia, um ensaio que o torne conhecido e reconhecido publicamente” (GAIO, 2004, p. 18).

Diante do exposto, as diversas manifestações do ensaio de formas díspares, que não mais como a de sua concepção, refletem a evolução natural dos textos, os quais buscam adaptar-se aos contextos históricos. Ávila (2007), a esse respeito, acrescenta que não se pode pensar que um gênero possa manter-se puro por séculos e séculos. Por isso que, segundo a pesquisadora venezuelana, existem diversas propostas de tipologia do ensaio.

3.2 DA PALAVRA ENSAIO AO GÊNERO DISCURSIVO ENSAIO

O viés que conduz nossa investigação é a própria palavra ensaio, que etimologicamente vem do latim “*exagium*” e a partir da qual, originaram-se: ensaio, em português; ensayo, em espanhol; essay, francês; saggio, italiano. Em latim, *exagium* significa “ato de pensar, de testar”. Segundo Lima (1964, p. 68), o termo ensaio refere-se ao exame valorativo, ensaiar “é fazer prova, analisar”.

Comumente, o vocábulo ensaio é associado à ideia de tentativa, experiência, esboço, algo ainda não finalizado por completo, como podemos observar nas acepções apresentadas pelo dicionário Priberam⁵²:

1. Ato de ensaiar.
2. Prova, experiência.
3. Exercício para adestrar.
4. Primeira prova de alguma coisa; tentativa.

⁵² "Ensaio", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/ensaio> [consultado em 07-10-2013].

5. Prova do ouro ou da prata para lhes reconhecer os quilates.
6. Estudo feito no palco (de uma peça de teatro, ópera, mímica, etc.).
7. Esboço literário ou científico.
8. Título de uma obra que o autor não pretende haver tratado a fundo.
9. No .rugby, .ação de levar a bola e a colocar no chão atrás da linha da baliza adversária (3 pontos).
10. [Figurado] [Figurado] Notícia falsa que se faz propalar para ver como o público aceitará um fato da mesma espécie, mas de maior importância.
11. [Portugal: Douro] [Portugal: Douro] Vão entre duas cavernas nos barcos do Douro.

balão de ensaio

- O que se deita antes de uma ascensão para ver se esta é a realizável.

As acepções elencadas expõem que o termo em estudo relaciona-se, literariamente, à ideia de tentativa, de uma produção sem muita profundidade, um “esboço”. Talvez essa seja a ideia que perpassa em muitas obras que se intitulam ensaios, afinal, em nossa “garimpagem” por produções⁵³ que se nomeiem ou se considerem ensaios, muitas se designam como tal, mas não são edificadas a partir dos alicerces que instituem a palavra ensaio como gênero literário. Acreditamos, que a atitude crítica objetivada por Montaigne ao refletir sobre variados assuntos, seja o único viés que conservam muitas obras que incorporam a palavra ensaio em seu título.

No entanto, ressaltamos por ora, que a ideia de tentativa nem sempre perpassa as construções nomeadas ensaios. Algumas, são verdadeiros estudos sobre obras e autores da literatura e das artes, enquanto outras apenas nomeiam uma coletânea de textos das mais variadas modalidades, como crônicas, contos, poesias, cartas, entre outros. Um exemplo, seria a obra *Ensaístas brasileiras: mulheres que escreveram sobre literatura e artes de 1860 a 1991*, com a organização de Heloisa Buarque de Hollanda e Lucia Nascimento Araújo, visto que a obra reúne diversos textos de escritoras brasileiras. Na introdução da obra, as autoras explicam que “[...] ensaístas certamente não é a palavra correra. A escolha do termo foi arbitrária. O principal motivo [...] foi a constação do pensamento crítico”. Outro exemplo é o livro *Meus primeiros ensaios literários*, de Ruth Maria S. Rodrigues, que reúne “poesias, crônicas literárias, cartas e contos”, mas não há ensaios. Isso significa que “os nomes das classes de textos dependem das atitudes e interpretações que os leitores têm deles, pois podem empenhá-los para designar referentes cognitivos distintos em momentos históricos diferentes⁵⁴” (CRUZ, 1997, p. 86, tradução nossa).

⁵³ No capítulo metodológico descrevemos os critérios de buscas para o estudo do ensaio como gênero da esfera literária.

⁵⁴ “los nombres de las clases de textos dependen de las actitudes e interpretaciones que los cognitivos distintos en momentos históricos diferentes.”

Recorrendo ainda aos dicionários, verificamos que a maioria não apresenta uma acepção mais condizente do ensaio como gênero. Nos dicionários digitais⁵⁵, encontramos o vocábulo como gênero na *Wikipédia* – enciclopédia livre, que caracteriza o gênero como:

Ensaio é um texto literário breve, situado entre o poético e o didático, expondo ideias, críticas e reflexões éticas e filosóficas a respeito de certo tema. É menos formal e mais flexível que o tratado. Consiste também na defesa de um ponto de vista pessoal e subjetivo sobre um tema (humanístico, filosófico, político, social, cultural, moral, comportamental, literário, religioso, etc.), sem que se paute em formalidades como documentos ou provas empíricas ou dedutivas de caráter científico.

O ensaio assume a forma livre e assistemática sem um estilo definido. Por essa razão, o filósofo espanhol José Ortega y Gasset o definiu como "a ciência sem prova explícita".

No *Dicionário Informal*, o vocábulo também é apresentado como uma modalidade discursiva, mas sua conceituação é feita a partir de referências teóricas, pois se apresentam duas concepções para o gênero, a de Severino e a de Medeiros, autores de livros metodológicos, como demonstramos a seguir:

O **ensaio** é um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente, consistindo em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal. No **ensaio** há maior liberdade por parte do autor, no sentido de defender determinada posição sem que tenha que se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica. De fato, o **ensaio** não dispensa o rigor lógico e a coerência de argumentação e por isso mesmo exige grande informação cultural e muita maturidade intelectual (SEVERINO, 2007, p.153).

É uma exposição metodológica dos assuntos realizados e das conclusões originais a que se chegou após apurado o exame de um assunto. O **ensaio** é problematizador, antidogmático e nele deve se sobressair o espírito crítico do autor e a originalidade (MEDEIROS, 2000, p. 112).

Nos dicionários impressos pesquisados, o vocábulo ensaio aparece como texto em uma das acepções para o termo. No *Minidicionário da Língua Portuguesa* (1996, p. 245), de Silveira Bueno, temos: “dissertação sobre determinado assunto, mais curta do que um tratado”. Já no *Dicionário Melhoramentos* (1996, p. 190) encontramos, na quarta acepção para a expressão “**Lit.** Livro ou artigo de pesquisa”. No dicionário *Escolar da Língua Portuguesa Aurélio Júnior* (2011, p. 368), o vocábulo ensaio aparece duas vezes como verbete, como transcrevemos na sequência:

⁵⁵ Através da internet, visitamos todos os dicionários digitais para verificar o conceito da palavra ensaio.

En.sai.o¹ *subst. masc.* 1. Prova, experiência. 2. Exame, estudo. 3. Tentativa, experiência. 4. Treino.

En.sai.o² *subst. masc.* Estudo sobre determinado assunto, como o conteúdo de um livro, a obra de um escritor, um fato histórico, etc.

Conforme posto, ao longo dos anos, a palavra ensaio nomeou diversos textos e obras. Desde Montaigne, passaram-se quatro séculos. Tempo suficiente para que a sociedade evoluísse. Tempo para reinventar o próprio significado da palavra ensaio. Mudanças, de fato, aconteceram com o emprego do termo, já que seu conteúdo não se manifesta uniformemente no decorrer cronológico. Como também, desde a sociedade moderna, variadas áreas do conhecimento têm recorrido à titulação de textos/obras com a palavra ensaio. Portella (2000), a respeito do exposto, lembra que a certa altura da história, o ensaio tornou-se inclassificável.

Dessa forma, ao ser empregado em uma área específica, a produção ensaísta passa, por vezes, a ter uma finalidade distinta, alterando significativamente seu conteúdo e sua composição. Assim, ao depararmos com uma obra que se diz ensaio ou que se descreve como tal, não significa que iremos proceder a leitura de um esforço reflexivo, como os montaignianos.

Até o século XVI, segundo E.V. Telle (apud. CRUZ, 1997, p. 87, tradução nossa), o vocábulo ensaio apresenta a acepção de “prova”, tentativa”, mas com a conotação cinética ou dinâmica de “esforço voluntário para alcançar um efeito ainda que este pudesse resultar em um fracasso”. Na área do Direito Criminal, ensaio consistia em ações inacabadas, tentativas sem efeito, um esforço, mesmo que não concluído.

Apesar de Montaigne não objetivar um juízo conclusivo, tinha por interesse o pensar pelo puro prazer de pensar, a ideia era autoconhecer-se, prevalecendo, em seus textos o esforço e não o efeito dele. Nesse sentido, a palavra ensaio não estava associada a um gênero literário, por se voltar a um processo intelectual, como um método de autoconhecimento, como pondera Cruz (1997, p. 87). Quando se refere a sua produção literária, o gaulês empinha a palavra como uma atitude de “esforço reflexivo”, ao qual se faz necessária prova imediata.

Até o Renascimento – período em que “surgem” os ensaios - os estudiosos, escritores e críticos conheciam apenas a palavra *discurso* em referência a dissertações em prosa. Por esse motivo, a produção montaigniana é aludida ao termo como tentativa de assimilar a nova e estranha obra ao sistema de classes de textos conhecidos até o momento

(CRUZ, 1997, p. 89). Ademais, ao discurso relaciona-se o tom conversacional, que Montaigne imprime aos ensaios.

Outro termo ao qual o ensaio também foi relacionado é o vocábulo *comentário*, uma vez que aos seus escritos, Montaigne sempre inseria notas, glosas nas margens de seus textos. Tanto o termo discurso quanto comentário referenciam o ensaio, segundo Cruz (1997, p. 9, grifos da autora, tradução nossa) porque este:

Designa um tipo de texto em que se dá um modo de conhecimento não conclusivo (uma “prova” ou “investigação”), que se leva à cabo através do empenho da reflexão e o raciocínio (desenvolvendo um modo de comentário ou interpretação), em que se refletem aspectos vivenciais ou da experiência pessoal e em que predomina certo tom conversacional.⁵⁶

Assim, para a referida pesquisadora, os vieses apontados, associados intuitivamente pelos leitores à palavra que nomeia uma obra concreta, refletem a primeira aproximação ao referente cognitivo do gênero ensaio. Isso porque segundo a estética de recepção, o receptor do texto tem um papel ativo, portanto, participa da construção final da obra literária. Afinal, como diz Hans Robert Jauss (1994), sem leitores, as obras não são completas. Corroborando o dito, Mikhail Bakhtin (2010, p. 77-78, grifos do autor), complementa:

Entretanto, não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: *comunicar-se* com elas só é possível *dialogicamente*. Pensar nelas implica *conversar com elas*, pois do contrário *elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado*: elas calam, fecham-se imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas.

A presença do outro nos textos de Montaigne é componente da essência do ensaio. Ensaiar é em parte um diálogo do autor consigo mesmo e com o interlocutor. Não se lança a palavra ao vazio. A palavra é construída a partir da história, de um tempo específico. Não há como desprezar o contexto embrionário do enunciado e a entonação.

Todo texto, portanto, requer uma *avaliação social*, a qual, realizada pelo sujeito, molda-se, conforme pontuam Bakhtin e Medvedev (apud. BRAIT, 2005, p. 93), em uma dimensão que “atualiza o enunciado do ponto de vista de sua presença factual, do ponto

⁵⁶ “designa un tipo de texto en el que se da un modo de conocimiento no conclusivo (una ‘prueba’ o ‘tanteo’), que se lleva aa cabo a través del empleo de la reflexión y el razonamiento (desarrollado a modo de comentario o interpretación), en que se refleja aspectos vivenciales o de la experiencia personal y en el que predomina cierto tono conversaciones”.

de vista de seu significado semântico e não somente enquanto palavra, forma gramatical, ou frase tomada em sua definição linguística abstrata”.

Ao conceito elencado, Brait (2005, p. 93, grifos da autora) nomeia “‘competência avaliativa e interpretativa de sujeitos em processo interativo’, ou, mais simplesmente, o julgamento da situação que interfere diretamente na organização do enunciado e que, justamente por isso, deixa no produto as marcas do processo de enunciação”.

Corroborando com o exposto, Cruz (1997) lembra que toda classe de textos constitui-se historicamente ante as relações entre o *regime autoral* e o *regime leitoral*. O leitor é o responsável pela fundamentação de um novo gênero literário e de sua institucionalização na esfera comunicativa.

Diante do exposto, a palavra ensaio vai constituindo-se em gênero à medida que textos ensaísticos são produzidos e o receptor desses textos-enunciados compreende sua finalidade discursiva. Desse modo, o vocábulo ensaio agrega mais uma nova acepção nos dicionários. Cruz (1997) resume trabalhos de outros autores que se dedicaram ao estudo do termo nos principais exemplares europeus. É na Inglaterra o primeiro lugar em que a palavra ensaio é associada a uma classe de escritos, pelas mãos de Bacon, via *Enciclopédia ou Universal Dicionário de Artes e Ciências*, de Ephraim Chambers (Londres, 1728). Desde então, a expressão ensaísta é empregada generalizadamente para se referir “ao escritor que em revistas e publicações periódicas, tratava temas de crítica, moral, de ciência ou arte, brevemente e sem se aprofundar⁵⁷” (CRUZ, 1997, p. 91, grifo e tradução nossos).

Na França, o ensaio fica um pouco esquecido, recorrendo ao discurso. Somente no século XVIII, Montaigne é redescoberto por D. Diderot e o termo passa a integrar a lista de acepções das enciclopédias da época como classe de textos, entendendo-o como “um esboço em que a matéria é apresentada sem erudição nem rigor sistemático⁵⁸”, (CRUZ, 1997, p. 93, tradução nossa).

Em território espanhol, o vocábulo assume a ideia de estudo provisório e incompleto de caráter histórico ou científico, como aponta CRUZ (1997). Mas, segundo a referida pesquisadora, o ensaio aparece com sentido literário em 1818, através da antologia de A. Anaya, *An Essay on Spanish Literature*, onde as *Cartas marruecas* podem ser consideradas ensaios; e se generaliza com a publicação de *Ensayos literários y críticos* (Sevilla, 1844) e *Ensaio religiosos, políticos e literários* (Quadrado, 1853).

⁵⁷ “al escritor que en revistas y publicaciones periódicas, trataba temas de crítica, d emoral, de ci~encia o de arte, brevemente y sin profundizar”.

⁵⁸ “un esbozo en el que la matéria es presentada sin erudición ni rigor sistemático”.

Convém ressaltar que os estudos realizados por Cruz (1997) em sua tese de doutorado, convergem, em especial, para a constituição do ensaio como gênero, de modo particular, na Europa, com foco no território espanhol. Contudo, os estudos representam a constituição do gênero que, a partir de Montaigne, espalhou-se pelo mundo.

Definitivamente, Cruz (1997) aponta como referência da materialização do gênero ensaio, a incorporação do termo ao *Diccionario de lengua española*, através da edição de 1884, em que podemos encontrar a seguinte definição “escrito geralmente breve, sem o aparato nem a extensão que requer um tratado completo sobre a mesma matéria.”⁵⁹ (apud. CRUZ, 1997, p. 95, tradução nossa), Em contrapartida, a pesquisadora salienta que a generalização do termo em referência ao texto argumentativo em prova de vocação literária solidifica-se, de fato, com a geração de 98.

Dessa forma, o conceito de ensaio como produção discursiva altera-se, amplia-se, reafirma-se, reitera-se ao longo dos anos. E, ainda, assume enfoques divergentes conforme a área de conhecimento que o evoca. O termo, portanto, é dependente, ao longo dos séculos, do referente cognitivo que o receptor do texto lhe atribui. Quiçá seja o significado aplicado ao vocábulo que permitiu que, mesmo na contemporaneidade deparemo-nos com diversificadas obras que se intitulam ensaios, apesar de, muitas vezes, não serem produções de teor reflexivo, experimentais, de base argumentativa, como já posto. A ocorrência demasiada do vocábulo referente a obras aparentemente díspares deve-se, também, ao fato de a palavra ser empregada em esferas completamente antagônicas, como história, geometria, espiritualidade, economia, entre outras.

Haro (1992), a respeito do exposto, adverte a potencialidade do termo ensaio e lembra que tal designação pode nomear obras literárias e científicas, variedades eruditas e tecnológicas. Cabe ao leitor, por conseguinte, diante da nomeação ensaio, ser coprodutor de sentidos, atuando significativa e interativamente na construção dos objetivos a partir do qual o texto se desenvolveu. Dessa forma, pensar no ensaio apenas a partir das características renascentistas acaba por limitar as (re) formulações pelas quais o ensaio passou. A análise do enunciado-ensaio, quando abordado apenas sob rótulos cronológicos ou tendências de classificação gerais, não supre a historicidade das produções, desconsiderando o aspecto estético da criação literária, já que, segundo Jauss (1994, p. 8):

⁵⁹ “escrito generalmente breve, sin el aparato ni la extensión que requiere un tratado completo sobre la misma materia.”

a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade.

Diante do exposto, observamos que conceituar um enunciado como ensaio requer atenção. É preciso ter ciência das possibilidades de que a contemporaneidade dispõe para o uso do termo e estar ciente dos objetivos, da finalidade, do contexto, do suporte, da estrutura que cristalizaram o discurso e permitem denominá-lo ensaio.

3.3 OS ENSAIOS: CARACTERÍSTICAS GERAIS

De acordo com Lima (1964), o ensaio apresenta um estilo prometeico, do Prometeu da Mitologia, conhecido por sua astuta inteligência e responsável por roubar os conhecimentos dos deuses do Olimpo para entregá-los aos humanos. É conhecido também por conceder aos seres humanos o poder de pensar e raciocinar.

Lima (1964) apresenta três características dos ensaios montaignianos e dos ensaios em geral. Segundo o pesquisador, todo ensaio constitui-se:

- a) pelo auto-exercício da razão;
- b) pela experiência pessoal e;
- c) pela essência crítica.

A primeira característica – *auto-exercício da razão* – consiste no fato de o homem moderno procurar o conhecimento em si mesmo, apelando para as próprias forças e recursos. Dessa forma, ignora preceitos autoritários externos, ao buscar no interior da própria razão, as leis que irão reger o pensamento. Em outras palavras, o ensaísta inspira-se naquilo que o próprio organismo absorveu.

As *experiências pessoais*, externas ou internas consistem “no saber que se destila da vida”, como pontuou Lima (1964, p. 60). Por esse motivo, buscar na própria experiência o conhecimento, significa “*ensaiar* o intelecto, pela visão *comparatista* dos costumes, crenças, instituições, e *ensaiar* o valor [...]” (LIMA, 1964, p. 61, grifos do autor). As experiências também resultam da interação com os saberes produzidos e armazenados em livros.

A terceira característica apontada por Lima (1964) é a essência crítica, a partir da qual todo ensaio é concebido.

Se o ensaio constitui um auto-exercício do intelecto sobre matéria experimental, o ensaio – por isso mesmo que é *auto-exercício* – tem que ser necessariamente *crítico*. A crítica é a antítese do obscurantismo e traduz o repúdio do sono dogmático. A crítica está para a razão como a marcha para o corpo. Este só se auto-exercita, andando, como a razão, criticando. *A crítica é a ginástica do intelecto.* (LIMA, 1964, p. 63)

O ensaio, comumente, é uma composição curta e em prosa.

O ensaio – tal como os homens – não se mede aos palmos. Não é por ser curto que o ensaio é ensaio. Pode-se, no entanto, interpretar o “curto” neste sentido: o ensaio é um auto-exercício do juízo; ora, assim como todo exercício físico, que se prolonga sem pausa, fadiga, assim toda a crítica, que procede não por intervalos, mas ininterrupta, cansa e redundante em prejuízo. O ensaio, *ludus* do espírito, deve ser *mesurado*; qual ginasta, o ensaísta joga vários “*matches*” com as ideias (LIMA, 1964, p. 82, grifos do autor).

Outra característica importante consiste na forma como os assuntos são abordados. As reflexões podem ser acometidas de modo mais subjetivo, ou então, mais objetivo, constituindo “ensaio de”, ou “ensaio sobre”, respectivamente.

Nos “*Ensaio de*” a vida vivida pessoalmente é que se torna a fonte do saber, a raiz da sagesa. Nos “*Ensaio sobre*” a fonte dir-se-ia estar distante da vida; o intelecto discorre, mas impessoalmente *sobre* a vida. Ora nesse discorrer nada mais fácil que o transviamento, o desenraizamento no vago, no abstrato, no ruminar escolástico. Os “*Ensaio de*” traduzem não só o apego tenaz ao real, ao concreto, ao “*a posteriori*”, mas outrossim a equação pessoal da experiência, o coeficiente do indivíduo (LIMA, 1964, p. 74, grifos do autor).

Os ensaios, de modo generalizado, propagam uma visão reflexiva. Sua essência é de base crítica, organizada especialmente em prosa. Como o ensaísta procura ser breve, sua extensão é considerada curta. Por fim, temo ensaios de viés mais subjetivo, como ensaios com características mais objetivas, dependentes, em especial, da esfera de produção/circulação.

O ensaio é uma modalidade discursiva que constantemente é incompreendida e, ainda, não apresenta profundas noções teóricas, capazes de eliminar as distintas concepções que lhe são atribuídas. A desorientação ocorre não somente entre os corajosos escritores que se aventuram a escrevê-lo, mas também entre teóricos e críticos literários, como anteriormente veiculamos.

No ano de 2012, a *Folha de São Paulo*⁶⁰, ao fazer a apresentação de um livro de ensaios, fez o seguinte comentário: “Entoados pela cumplicidade de uma conversa informal, os ensaios talvez sejam os melhores amigos de um escritor. O gênero literário ainda relativamente pouco exercitado no Brasil [...]”.

Para Gaio (2004) apresentar um conceito de ensaio não é uma tarefa fácil, pois segundo o pesquisador sua definição “é algo estranho na medida em que ele só esclarece por enumeração dos procedimentos a que ele submete o objeto a ser interpretado e se constitui também por oposição a outros gêneros textuais” (GAIO, 2004, p. 10 e 11). Moisés (2007, p. 94), corroborando com o dito, caracteriza o gênero como uma “obra aberta, infensa a padrões cristalizados”.

Talvez, as linhas caracterizadoras do gênero andem por caminhos contraditórios porque se trata de uma possibilidade enunciativa que perpassa diferentes áreas do conhecimento, não obstante, concentre-se na Literatura e na Filosofia.

Para a pesquisadora Maria Elena Arenas Cruz (1997, p. 17, tradução nossa), “[...] sua liberdade composicional e aparente indeterminação formal tem condicionado sua fama de inclassificável⁶¹”. Muitos pesquisadores e estudiosos classificam a essência do ensaio através da etimologia da palavra, construindo suas definições como gênero caracterizado como esboço, tentativa, rascunho, projeto não finalizado, entre outros.

A curiosidade nos levou a verificar também a definição do gênero em revistas científicas⁶², das áreas de linguística, letras e literatura⁶³ e entre as versões digitais visitadas encontramos apenas a seguinte definição na *Revista Literária: a casa das letras*⁶⁴:

Ensaio – texto curto, com uma linguagem situada entre a poesia e a didática, sem nenhuma exigência de comprovação interna. É apenas uma exposição de ideias e reflexões acerca de algum tema. (Exemplo: Ensaio sobre a tolerância, de John Locke).

⁶⁰ Folha de São Paulo, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/57017-coletanea-de-ensaios-traz-reflexoes-literarias-de-manuel-da-costa-pinto.shtml>, acesso em 15 nov 2013.

⁶¹ “[...] su libertad compositiva y aparente indeterminación formal há condicionado su fama de ‘inclassificable’”.

⁶² Nossa intenção não é fazer um levantamento estatístico das revistas que publicam ou não o gênero ensaio, mas observar se há uma diretriz para autores e como ela se apresenta em relação aos conceitos do gênero em estudo. Metodologicamente, os caminhos percorridos para chegarmos a essas revistas foram: a) digitar nos sites de procura digitais, os seguintes termos: revista literária, ensaio; b) visitar o catálogo de revistas da UEL, USP, PUC-SP e UEM, mas apenas analisamos as relacionadas aos conhecimentos literários e/ou linguísticos.

⁶³ Foram listadas 34 revistas online. Delas, 12 apresentam o ensaio como uma modalidade de publicação e apenas uma apresenta uma definição para o gênero.

⁶⁴ Disponível em www.revistaliteraria.com.br, acesso em 15 de Nov. de 2013.

A pesquisadora Claire de Obaldia (2005) preconiza que é costumeiro associar a palavra ensaio à ideia de esboço, marginalizando o gênero, o qual é concebido como um “rascunho”, daquilo que futuramente transformar-se-á em outra produção.

Essa e outras concepções menos precisas, em linhas gerais, consideram o ensaio, como esboço, tentativa, e exposição científica sem necessidade de comprovação teórica. Em relação a esses conceitos, Martínez (1964) preconiza uma série de apontamentos nas quais revoga as considerações do ensaio como: i) esboço, ii) intento; e iii) exposição científica sem comprovação, os quais são descritos a seguir.

Primeiramente, no que tange ao conceito de “esboço”, o pesquisador salienta que poderíamos dizer que todos os textos em processo de construção configuram-se como ensaio. A sinopse de um drama, uma experiência química, entre outros exemplos poderiam ser assumidos, por sua vez, como ensaios, sempre que se considerarem rascunhos.

Pensar no gênero ensaio como um esboço, significa pensar na produção como uma semente que precisa germinar e brotar, segundo Martínez (1964). Para o autor, essa definição carece de rigor para recolher tudo o que contém o ensaio como gênero literário, como também para diferenciá-lo de outros gêneros da mesma esfera.

Concernente à ideia de tentativa, o estudioso postula que o termo torna-se demasiado ambíguo, uma vez que pode relacionar-se tanto a um desempenho peremptório, como referir-se ao conceito de tentativa como um ensaio com experiência, quer dizer, uma crítica experimental da experiência do autor. Contudo, o estudioso afirma que é muito mais, visto a essência ensaística concentrar-se na interpretação subjetiva do objeto ensaiado. Dessa forma, o ensaio não é um discurso provisório, ao contrário, é o desvendar de um objeto em análise. É a tese que o ensaísta alcança não provisoriamente, mas com profundidade, num determinado tempo.

Conforme pontua Galán (2002), importa que o ensaísta chegue a alguma parte e não que explore todos os caminhos, mas todos que lhe forem possíveis num determinado espaço temporal. Nesse sentido, Todorov (1980) completa, às vezes, o(s) caminho(s) percorrido(s) pelo escritor acaba(m) constituindo-se mais fundamental(is) do que o próprio ponto de chegada.

Para Martínez (1964), o ensaio relacionado à ideia de intento, o conceito mais adequado implícito no próprio vocábulo segundo o pesquisador, deve articular dialeticamente com a possibilidade da “autonomia” literária do gênero, de sua subjetividade estética ou literária.

Haro (1992) também discute a relação estabelecida entre o vocábulo ensaio e o significado de intento. Segundo o estudioso, a questão consiste no sentido de alguém resolver escrever literariamente um “intento” sobre algo, ou se o escrever sobre um objeto determinado ou indeterminado é o próprio intento. Nesse sentido, sob tal enfoque, o estudioso salienta que:

Escreve ensaisticamente quem compõem experimentando, quem deste modo dá voltas de aqui para lá, questiona, manuseia, prova, reflexiona; quem se desprende de diferentes páginas e de um relance resume o que vê, de tal modo que o objeto é visto abaixo das condições criadas na escritura. (HARO, 1992, p. 45, tradução nossa).⁶⁵

Outra concepção criticada por Martínez (1964) refere-se à ideia de o ensaio ser “uma exposição científica não comprovada de prova explícita”, como o define José Ortega y Gasset⁶⁶ “a ciência sem a prova explícita”. De acordo com o estudioso do assunto, a definição não agrega a essência do gênero, pois dizer que “não requer prova explícita”, remete ao pressuposto de que existe uma comprovação, mas que não é considerada ao longo do ensaio, ao menos é silenciada.

No entanto, não significa que a definição de Ortega y Gasset esteja por completo equivocada, pois ensaiar é não ter que expor provas de caráter científico, e não que essas provas possam ficar implícitas. A mesma proposição é comungada por Cruz (1997), para quem as provas existem, mas que a referência não se faz necessária. A pesquisadora espanhola salienta que a essência argumentativa do ensaio, não requer, ao expor uma ideia ou opinião, provas demonstrativas, em outras palavras, significa que o ensaísta não busca armar-se com premissas verídicas que o conduza a conclusões imprescindíveis de valor universal e atemporal; ao contrário, apóia-se em provas retórico-argumentativas, descritas por Cruz (1997), como premissas prováveis e verossímeis, válidas em contextos concretos e com fim específico.

A ausência de provas demonstrativas é justificada por Cruz (1997) porque o ensaio é um gênero moderno, resultante de uma análise individual em que o ensaísta debate e discute com os próprios dogmas e com as experiências vivenciadas. É, por conseguinte, um gênero que engloba temas sociais, político, filosófico, estético, entre outras áreas em comuns, em que se sobressaem valores e opiniões, isto é, as conclusões individuais e não teses irrefutáveis, verdades incontestáveis e conclusões irrevogáveis.

⁶⁵ “Escribe ensayísticamente quien compone experimentando, quien de este modo da vueltas de aqui para allá, cuestiona, manoseia, prueba, reflexiona; quien se desprende de diferentes páginas y de un vistazo resume lo que vê, de tal modo que el objeto es visto bajo das condiciones creadas em la escritura.”

⁶⁶ Definição encontrada no sítio *Conceito de*, disponível em <http://conceito.de/ensaio>, acesso 20 nov 2013.

Enfim, o que é um ensaio literário? Na seção seguinte, apresentamos um levantamento das características mais estáveis do gênero, a essência que permite diferenciá-lo de outros gêneros e também algumas razões para considerá-lo um texto literário.

3.4 O GÊNERO DISCURSIVO ENSAIO NA ESFERA LITERÁRIA

O ensaio literário é marcado pela expressividade⁶⁷. Trabalhar artisticamente a palavra exige que o interlocutor se torne um cúmplice do ensaísta, instigando-o a interagir ativamente e não se limitar a ser mero receptor. Tal cumplicidade faz com que o enunciatário aceite o discurso do escritor, não intervindo em sua criação linguística, nascida em uma esfera e organizada a partir de um gênero que lhe dão liberdade de criação.

No caso do texto ensaístico que merece ser chamado *literário*, os recursos expressivos seguem cumprindo esta função estética ou de desautomatização conotativa que atrai a atenção do destinatário sobre o próprio texto. Sem embargo, dado que no ensaio a criação engenhosa está fundida com o raciocínio especulativo e a vocação persuasiva, a função estética dos recursos expressivos da linguagem se amalgama a miúdo com a função argumentativa dos mesmos. Desta maneira, a expressividade do texto ensaístico é, além de uma fonte de prazer, uma fonte de conhecimento e um fator de persuasão. (CRUZ, 1997, p. 360, tradução nossa)⁶⁸

Na esfera literária isso pode ser realizado de duas formas: a primeira volta-se para a produção montaigniana, através da qual o ensaísta analisa um determinado assunto, produzindo sua tese, nas palavras de Eulálio (1992, p. 67) um enunciado-ensaio “de ideias gerais, concebido num teor de prosa artística”. A segunda corporificou-se ao longo dos anos, foi hibridizando-se com o tempo e sofreu transformações que alargaram as dimensões, contextos, finalidades e temas de gênero. Neste caso, o ensaio literário também se manifesta como crítica literária em que o autor formula sua apreciação a respeito de uma obra (livro(s); poema(s); autor (es); conjunto de obras; movimento artístico e literário; obras artísticas, como pintura, músicas, esculturas; enfim, sobre a arte em geral). Trata-se de um ensaio de “fato literário específico”, conforme pontua Eulálio (1992, p. 67). De qualquer modo, o ensaio é

⁶⁷ Entendemos a expressividade como um conjunto de fenômenos elocutivos e dispositivos que tornam o texto mais atrativo ao leitor/ouvinte.

⁶⁸ En el caso del texto ensayístico que merece ser llamado *literário*, los recursos expresivos siguen cumpliendo esta función estética o de desautomatización connotativa que atrae la atención del destinatário sobre el próprio texto. Sin embargo, dado que en el ensayo la creación ingeniosa está fundida con el razonamiento especulativo y la vocación persuasiva, la función estética de los recursos expresivos del lenguaje se amalgama a menudo con a la función argumentativa de los mismos. De esta manera, la expresividad del texto ensayístico es, la vez que una fuente de placer, una fuente de conocimiento y un factor de la persuasión.

pura reflexão. Ao primeiro ensaio, denominaremos *ensaio literário da expressão subjetiva*; enquanto, chamaremos de *ensaio literário da expressão crítica*, ao segundo modelo.

As produções nacionais, sob o título de ensaio ou então rotuladas como tal, de modo amplo, abordam a expressão crítica. São textos que se direcionam para julgamentos literários. Nas palavras de Eulálio (1992, p. 12), o ensaio literário crítico consiste em uma “[...] discussão estética do fato literário, sob a forma de estudos, análises, notícias, resenhas, recensões”. É o caso, por exemplo, do ensaio literário *Um brasileiro contra a paisagem*⁶⁹, de Moysés Vellinho, em que o ensaísta analisa vida e obra de Machado de Assis, tecendo julgamentos quanto aos motivos que tivera Machado para abordar negativamente alguns temas, o contexto social, a subjetiva vida machadiana, como ilustra o trecho a seguir:

Não sejamos por demais categóricos na afirmação de que a obra de Machado de Assis é resultante de condições exclusivamente subjetivas, para não dizermos patológicas... Os fatores externos são, via de regra, tão necessariamente presentes a toda a criação do espírito, que, se em relação a uma determinada obra eles se retraem ou neutralizam, há que considerar tal circunstancia, pela sua própria obra. É certo que os livros de Machado de Assis – os da última fase mergulham suas fundas raízes na alma solitária e amargurada do grande escritor. Sem maior relevo externo, como que fechada a quaisquer transigências como as modas do tempo, a obra do criador de *Quincas Borba* lembra aquelas árvores angustiadas do deserto nordestino, que crescem tragicamente para baixo, metendo-se terra adentro em busca da umidade que a atmosfera não tem para lhes dar. A linfa que circula nas suas páginas disfarçadamente frias vem de muito fundo, trazendo à tona o ressaibo de todos os venenos que poluem as vertentes obscuras do espírito. Quem viveu condenado a debater-se dentro de si mesmo, na obsidente tortura de ocultar-se aos próprios olhos, só poderia ter realizado uma obra enraizadamente pessoal. Ninguém ousaria contestá-lo sem incorrer num paradoxo gratuito em face de uma questão que é sem dúvida a mais séria, a mais relevante da literatura brasileira. (VELLINHO, 2001, p. 47- 48).

⁶⁹ VELLINHO, Moysés. **Ensaaios Literários Moysés Vellinho**. Org. Carlos Alexandre Baumgarten. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: CORAG, 2001.

Outro ensaio que também esboça a produção do gênero voltada para a crítica literária é *Prosa estelar*⁷⁰, de Ivan Junqueira⁷¹:

O novo romance de Clarice Lispector, *A hora da estrela*, constitui não apenas a consumação estilística do processo que desde sempre inervou a obra da autora, mas também – o que nela é rigorosamente inédito – uma abertura “regionalista” que se configura, como salienta Eduardo Portella, nos termos de uma “alegoria regional, que é também a alegoria da esperança possível”. [...] Até aqui se conheceu e se louvou uma Clarice Lispector abissalmente recurso sobre si mesma – a Clarice metafórica, fenomenológica, introspectiva e dramaticamente existencial que perdura até *A paixão segundo G. H.* [...] Nessa pequena e já perene obra-prima, Clarice Lispector rasga-nos uma cena até agora somente entrevista no Nordeste, o “desde dentro” que lhe é a própria *arquê* fenomenológica e que dá substância a essa “resistente raça anã teimosa que um dia vai talvez reivindicar o direito ao grito” (JUNQUEIRA, 2005, p. 99- 100).

A expressão crítica literária emoldurada pelos contornos do gênero ensaio, em especial, concentra-se na reflexão pessoal, no julgamento do ensaísta a respeito da vida/obra/estilo de um escritor. Mas, a mesma crítica literária ainda avança quando busca, por vezes, analisar como um tema específico é abordado por diversos autores, por escritores de um período literário, correlacionando o tema, em alguns casos, a conceitos históricos e filosóficos. Para ilustrar a referida abordagem ensaística produzida por escritores brasileiros, selecionamos trechos do ensaio *O Carpe Diem na Poesia Brasileira*⁷², de José Geraldo⁷³ (2005, p. 140-141):

Não são recentes as cogitações que tenho feito a propósito da insistência com que a temática do *carpe diem* aparece na literatura brasileira, mesmo se a considerarmos restrita a textos de autores consagrados. [...] Em nossa cultura, a expressão

⁷⁰ JUNQUEIRA, Ivan. **Ensaaios Escolhidos**. Volume 2: da prosa de ficção, do ensaísmo e da crítica literária. São Paulo: A Girafa Editora, 2005. P. 99-100.

⁷¹ Ivan Junqueira foi jornalista, poeta, crítico literário e ensaísta. Recebeu vários prêmios literários e ocupa a cadeira 37 da Academia Brasileira de Letras.

⁷² GERALDO, José. **Ensaaios Literários**. Thesaurus, Brasília, 2005.

⁷³ Segundo Anderson Braga Horta, autor do prefácio **Ensaaios Literários**, de José Geraldo, o ensaísta é “um escritor inspirado, senhor de linguagem correta, sóbria, leve e elegante, dessas que se põem a serviço do dizer, não se esgotando nos próprios maquinismos”. José Geraldo Manuel Germano Correia Vieira Machado Drummond da Costa foi escritor, tradutor e crítico literário. É considerado pela crítica como um dos maiores ficcionistas contemporâneos. Foi integrante da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira número 39.

latina *carpe diem quam minimum crédula postero* (aproveita o dia sem confiar no dia de amanhã) se prende ao conselho dirigido por Horácio aos epicuristas, no sentido de que o tempo não deve ser desperdiçado. [...] Já afirmei, ter verificado a insistência com que a temática de que estou tratando se apresenta em nossa poesia, o que implica o seu registro na sucessão cronológica de nossos poetas, e nisso se apóia meu interesse pelo assunto. Não se trata de um caso singular, pois é na perenidade de determinados temas que nos podemos apoiar para dizer que hoje, como nos passados séculos, o homem manifesta amor, indiferença, ódio, solidariedade, aspiração, interesse, despeito, calúnia, tédio, ansiedade, coisas que nada têm a ver com o estado de progresso ou com adiantamento tecnológico das diferentes épocas, residindo nesta observação um dos argumentos em que se apóia a afirmativa de que a arte é atemporal. [...] A conclusão é que o *carpe diem* na relação homem / mulher está intimamente ligado à fugacidade do tempo, ao aproveitamento do agora, a partir de que ninguém conhece as incertezas do amanhã...

No texto-enunciado em questão, o ensaísta analisa poemas selecionados que se situam entre o Barroco e o Pré-Modernismo – período que o próprio autor delimita no início do ensaio – para confirmar sua tese de que o *carpe diem*, na poesia do período arrolado, no que tange ao relacionamento entre homem e mulher, configura-se como “fugacidade do tempo”.

Relembramos que não temos por objetivo analisar incansavelmente cada produção no que diz respeito às formas como ensaio literário pode se manifestar, nosso fulcro incide em ilustrar a maneira como a abordagem ocorre nos enunciados concretos dos ensaios literários, ao levarmos em consideração os ensaios que analisamos.

O ensaio literário também pode ser produzido “à moda Montaigne”. Nesse caso, ensaios de *expressão subjetiva*, através dos quais o ensaísta reflete sobre um assunto amplo de modo subjetivo, não se limitando a um autor, conjunto de obras, período literário, ou mesmo, um assunto presente na literatura. Isso não significa que o escritor não possa recorrer a obras literárias e a escritores para corroborar o pensamento que procura sustentar. O ensaio literário como *expressão subjetiva* discute, analisa, pondera, reflete o seu objeto de

estudo. *Epístola a Porfírio*⁷⁴, de Augusto Meyer⁷⁵, foi o ensaio escolhido para demonstrar o referido caso. O trecho que segue é o primeiro parágrafo do ensaio:

O melhor, nestas coisas de escrevinhação e aprendizado, é começar peça modéstia, relembrando a observação de Charles Bailly: “Na verdade, a pessoa mais culta conhece quando muito uma terça parte das palavras catalogadas nos dicionários, e longe estão os dicionários de um registro completo dos vocábulos de uma língua”. A leitura dos dicionários serve ao menos para mostrar que você, deletrado amigo, às voltas no momento com uma cabeça-de-ponte para os lados do russo e já de namoro com o árabe, não conhece ainda essa estranha terra natal chamada língua portuguesa. (MEYER, 2009, p. 18).

As características elencadas até o momento e os recortes feitos de ensaios como *expressão subjetiva* permitem-nos a seguinte conclusão: o ensaio tem por finalidade desvendar o objeto de análise, seja um sentimento, um fato, pessoas, gêneros, assuntos, obras, períodos literários ou artísticos, autores, enfim, coisas do dia a dia do ensaísta ou que se relacionam à arte e à cultura.

Os textos-enunciado do gênero ensaio da esfera literária apresentam duas dimensões: a) lógica; e b) estética. A dimensão lógica do gênero consiste na análise pessoal de um único tema e na consolidação das ideias. A dimensão estética é a perspectiva responsável pelo domínio do idioma e pelo uso de recursos expressivos. Em outras palavras, divulga artisticamente a tese alcançada.

Neste estudo, concentramo-nos no *ensaio literário como expressão subjetiva*, por isso serão analisados/estudados apenas os enunciados concretos de ensaios literários como *expressão subjetiva*. Para o estudo observamos aspectos discursivos, baseando-nos nos conceitos bakhtinianos quanto: conteúdo temático; organização composicional e estilo⁷⁶, vinculados ao contexto de produção; e ii) aspectos expressivos;

No primeiro tópico – **aspectos discursivos** – apresentamos características do gênero no tocante a elementos que perpassam a enunciação e determinam a escolha do enunciador. Dessa forma, pautando-nos em Bakhtin (2003) discutimos sobre a finalidade do

⁷⁴ MEYER, Augusto. **Ensaio escolhido**. Seleção e prefácio de Alberto da Costa e Silva. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009, p. 18-21.

⁷⁵ Augusto Meyer, segundo Alberto da Costa e Silva, foi um "dos maiores ensaístas que jamais tivemos". Foi mestre do ensaio breve. Conciso abordava temas com extrema profundidade, pois sabia fundir, em poucas palavras e páginas, a essência harmoniosa do tema.

⁷⁶ Ao abordarmos o estilo, discutiremos também a expressividade presente nos textos-enunciados do gênero ensaio na esfera literária.

gênero, seu contexto de produção, organização composicional, sobre o ensaísta e seu papel social, seu interlocutor, a escolha temática – visto estar relacionada ao contexto socio-histórico em que o enunciado é produzido e, por isso, determinante das escolhas feitas pelo enunciatário.

Haro (1992) idealiza o ensaio como *livre discurso reflexivo*, por se configurar a partir de um discernimento estruturado à margem de teorias científicas ou convenções. Eis a finalidade/objetivo do gênero: apresentar uma reflexão pessoal, independentemente das veredas comunicativas que venha a percorrer. “O ensaísta, prova e põe à prova, em uma palavra, experimenta-se, vivendo em si e por si mesmo o que dá de si a condição humana”⁷⁷.

O ensaio, porém, não admite que seu âmbito de competência lhe seja prescrito. Em vez de alcançar algo cientificamente ou criar artisticamente alguma coisa, seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho. Felicidade e jogo lhe são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos. Seus conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último (ADORNO, 2008, p. 16 e 17).

A vontade que move o ensaísta recai sobre desvendar o objeto de análise. Afinal, “o discurso ensaístico nasce com uma clara vontade de comunicabilidade, de chegar ao maior número de pessoas possíveis, o qual leva seu autor a acomodar a expressão das capacidades intelectuais de um público que imagina culto, porém não especializado”⁷⁸, (CRUZ, 1997, p. 357, tradução nossa).

Sob o prisma delineado, o ensaísta escreve para um tipo de interlocutor que não requer tecnicismo, nem uma linguagem científica particularizada, por esse motivo, impõe certas restrições quanto ao assunto em virtude de seu enunciatário. De acordo com Nicol, o ensaísta, ao verbalizar suas ideias, considera o público a que se dirige:

⁷⁷ O ensaísta, prueba y se pone a prueba, en una palabra, se experimenta, viviendo en si y por si mismo lo que da de si la condición humana” (GALÁN, 2002, p. 6 e 7).

⁷⁸ “El discurso ensayístico nace con una clara voluntad de comunicabilidad, de llegar al mayor número de personas posible, lo cual lleva a su autor a acomodar la expresión a las capacidades intelectuales de un público que imagina culto pero no especializado”.

Uma das primeiras regras tática é a que proíbe dizer algo que não se entenda em seguida. Cada gênero delimita o campo de seus possíveis ouvintes ou leitores. Sempre há ou deve haver certa consonância entre a forma e o fundo de um gênero e o caráter dos leitores. O ensaio se dirige ‘aos cultos em geral’ seja qual for a especialidade de cada um, a leitura de um ensaio não requer nenhuma especialização. À generalidade dos cultos corresponde à ‘generalidade dos temas’ que podem trata-se em estilo de ensaio e a generalidade em estilo de tratamento. O ensaísta pode saber, sobre o tema eleito, muito mais do que é justo dizer no ensaio. A obrigação de dar-se a entender implica somente um cuidado com a clareza formal, sem a eliminação de todos aqueles aspectos técnicos, se os houvesse, cuja compreensão implicaria no leitor uma preparação especializada. (1961 – apud. CRUZ, 1997, p. 358, tradução nossa)⁷⁹

O ensaio pode abordar qualquer tema. Não obstante sua temática seja extremamente heterogênea, o ensaísta afunila seu repertório temático em função do enunciatário que projeta virtualmente. Ademais, o campo social no qual se insere, adicionado da projeção do outro (leitor/ouvinte) e de seu papel social no momento da enunciação, restringem os assuntos a serem ensaiados. Mesmo assim, o ensaísta tem uma possibilidade incomensurável de temas.

Por isso, a arte ensaística é considerada um gênero literário que trata de um quadro de referências uni ou multidimensional com variadas possibilidades de entrelaçamento de diversas visões intelectuais. Temas que convidam à liberdade de interpretação porque apresentam muitos planos de leituras, justapondo opiniões próprias e alheias em graus variáveis de percepção e compreensão (LAGO JR., 1990, p. 7).

O ensaio é um livre comentário estético, proclamado a partir de um juízo crítico ínfimo de prosa literária desenvolvida. Quiçá, por essa definição, Eulálio (1992, p. 12), classifique a esfera do gênero como sendo “belas-letras”. Nesse contexto, segundo Moisés (2007, p. 89), o ensaísta é:

um problematizador, na medida em que ergue o problema onde o conformismo havia instalado seu reino de axiomas, postulados e dogmas, ou divisa problemas onde parece não existir senão o vago anseio do futuro: o *mundo* como espaço problemático, o *ser* como ente problemático, a *cultura* como epifenômeno problemático, eis as coordenadas que norteiam o ensaísta.

⁷⁹ “Una de las primeras reglas tácitas es la que prohíbe decir algo que no se entienda en seguida. Cada género delimita el campo de sus posibles oyentes o lectores. Siempre hay o debe haber una cierta consonancia entre la forma y el fondo de un género y el carácter de los lectores. El ensayo se dirige ‘a la generalidad de los cultos’. Sea cual sea la especialidad de cada uno, la lectura de un ensayo no requiere en ninguno la especialización. A la generalidad de los cultos corresponde la ‘generalidad de los temas’ que pueden tratarse en el estilo de ensayo y la generalidad en el estilo mismo del tratamiento. El ensayista puede saber, sobre el tema elegido, mucho más de lo que es justo decir en el ensayo. La obligación de darse a entender no implica solamente un cuidado de la claridad formal, sino la eliminación de todos aquellos aspectos técnicos, si los hubiere, cuya comprensión implicaría en el lector una preparación especializada.”

Ao descobrir dentro de si mesmo, o ensaiador de palavras emprega, assim como o criador do gênero – Montaigne –, ao estilo “causerie”, uma espécie de bate-papo, de conversa a que recorre o enunciador ao seu enunciatário, uma vez que o referido estilo consiste em um “*processo instrumental mais eficiente, íntimo, directo, penetrante, de comunicação entre um eu e outro eu. [...] é um escrever onde se impregnam o calor, o sopro, a cor e o timbre de uma voz.*” (LIMA, 1964, p. 54, grifos do autor).

O “eu” é presença marcante no ensaio, um “eu” que escreve e que procura refletir um “eu” que próprio ensaísta desconhece.

Linguagem para os ouvidos, como que se dirige a um interlocutor e não a um leitor. De onde a propriedade gramatical e estilística estar a serviço do diálogo, nunca arvorar-se em fim de si mesma. O ensaio há de guardar um núcleo de conversa se não quiser mergulhar na esterilidade consequente à esterilização da linguagem: escrever como quem fala, elevadamente, de assuntos vários, como quem tivesse o dom da eloquência natural e singela, como se o escritor não perdesse de vista o homem que se dirige a seus semelhantes por meio do diálogo. (MOISÉS, 2007, p. 96).

Nessa perspectiva, o ensaísta exterioriza sua subjetividade no ensaio, desejando que o enunciatário, ao menos, compreenda seu modo de pensar como uma possibilidade de se ver o objeto em análise, daí a preferência por temas da atualidade. Como o autor se projeta no texto, é recorrente o emprego da primeira pessoa do discurso. Em contrapartida, ou “eu” que interage com ensaísta através do enunciado concreto busca encontrar novas perspectivas, novas formas de aproximar-se de um tema. É um participante ativo.

O ensaio é um enunciado subjetivo. Sua subjetividade, para Moisés (2007, p.88, grifos do autor), versa em apoiar-se na imaginação, na emotividade, “*entendida não como passionalidade dogmática e polêmica, mas como a disposição anímica para aderir empaticamente aos assuntos [...] o ensaio reclama emotividade*”.

Expressivamente, o ensaio literário, como “conjectura especulativa e interpretativa” (HARO, 1992, p. 21) traduz-se em uma linguagem artesanal, dialógica e artística. Desse modo, recorrendo outra vez aos estudos de Haro (1992, p. 117), o ensaio reflete uma “*artistização verbal e exposição reflexiva*, no qual nos deparamos com a vivência individual, refletida a partir de uma abordagem universal, em que se predomina uma autonomia crítica. Em outras palavras, a vivência experimental da universalidade, através de uma autonomia mental.

A linguagem ensaística, de modo geral, traduz-se metaforicamente. Por tal razão, o estilo do ensaio é pura criação,

visto que nutrido de seiva sempre nova, e é já por esse ângulo – beleza e forma – que o ensaio se inscreve no perímetro literário: aqui, a linguagem que se recria perpetuamente, faz apelo à imaginação, ao esforço do “eu” para dizer-se e comunicar-se ao leitor, por meio do emprego regular da metáfora (MOISÉS, 2007, p. 96, grifo do autor).

Linguisticamente, as orações constituintes do ensaio literário são muito organizadas. Suas ideias vão sendo engenhosamente traçadas, articuladas e comprovadas, dando e confirmando a essência argumentativa. Haro (1992) salienta que se torna necessário reconhecer as harmoniosas frases que compõem o ensaio, as quais são as engrenagens para o conjunto da obra. As frases, nos textos-enunciados do gênero em questão, são formuladas de modo atraente, o que aproxima a prosa ensaísta da poesia. Para o autor:

são os elementos de um Ensaio que soam tanto na poesia como na prosa. Se trata de frações de um discurso perfeito e de um corpo de linguagem que nos impressiona como uma parte da natureza; frações de um pensamento que se aponta e de uma dedução perfeita que nos toca como parte de uma ideia platônica. Tem que ler em ambas as línguas se quiser extrair todo o prazer de um Ensaio..., ou se transforma o Ensaio em uma sucessão de aforismos que apontam a um pensamento ... (HARO, 1992, p. 46).

No discurso ensaístico-literário, a opinião pessoal-experimental do ensaísta pode ser corroborada ao discurso de autoridade. De acordo com LIMA (1964, p. 74), “o processo de leitura para maior compreensão do assunto, não significa que o lido será repetido, mas assim como a abelha fabrica mel a partir do néctar de várias flores, assim o ensaísta produz sua crítica”.

Ademais, o juízo crítico do gênero em pauta, levado a efeito por um caráter dialogal, persuasivo, incorpora um “tom divagante, sinuoso e familiar de confissão ou confidência, de calor natural e vida subjectiva” (LIMA, 1964, p. 82). Contudo, o espírito que analisa é breve, “o ensaísta é breve porque antípoda do nefelibata, breve porque realista” (MOISÉS, 2007, p. 82). A brevidade do ensaio é qualidade de veracidade ou adaptação à realidade.

O ensaio pede-se breve, a brevidade própria de uma estrutura na qual e por meio da qual a mente intui fragmentos da realidade e satisfaz-se com a sua captação: a brevidade equivale a uma tomada fotográfica, que se basta na apreensão das minúcias e recusa panoramas, ou porque transbordem das fronteiras em que se movimenta a câmara (do ensaísta), ou porque a análise importa mais do que a síntese. **O ensaio é o assalto à realidade entendida como soma infinita de pormenores, sem curar de sua totalidade; a inteligência que a escolhe como instrumento de apreensão gnoseológica deseja-se breve para ser inteira e deseja breve o objeto de conhecimento a fim de capturá-lo em sua fragrância e imediatez.** (MOISÉS, 2007, p. 82, grifos nossos).

Além das considerações expostas, o ensaio insere-se no domínio da discussão, por isso apóia-se na argumentação para refletir um pensamento crítico. Por esse motivo, o ensaísta expõe juízos de valor sobre um objeto de estudo, especificando seu posicionamento através de exemplos, evidências e contrastes. Demonstra explicativamente, as causas ou as razões de seu discernimento. Assim, o gênero requer sustentação, refutação e/ou negociação.

Os textos-enunciados do gênero discursivo ensaio organizam-se, de forma geral, em prosa e são marcados pela brevidade. Não há, no enunciado ensaístico o compromisso com provas, mas o desenvolvimento de um escrito racionalmente lógico, intuitivo, à procura de um saber original. O ensaísta redige buscando, “na concretização verbal, em que medida é defensável o seu entendimento do problema em foco” (MOISÉS, 1982, p. 177).

Para saber se o pensamento que lhe habita a mente é original, estrutura o texto em que ele se mostra autêntico ou disparatado: escrevendo a pensar, ou pensando a escrever, o ensaísta só pode avaliar a ideia que lhe povoa a inteligência no próprio ato de escrever. Escreve para divisar melhor o que pensa e saber se pensa corretamente. Daí que o ensaio se constitua num exercício ou manifestação de humildade, e faça da brevidade e da clareza de estilo os seus esteios máximos: o ensaísta conhece por experiência as limitações do saber humano e que os torneios frásicos absconsos, o vocabulário especioso e bizantino, os neologismos forçados, etc. não raro escondem o vazio intelectual (MOISÉS, 1982, p. 177).

Ao buscar tecer suas considerações, o ensaísta quer ser o mais claro e conciso possível, porque sabe que o melhor argumento é aquele que não requer muitas palavras, nem mesmo muitas explicações. Por isso, é também um mestre das palavras, pois as garimpa na medida certa, não se delonga, nem impetra discursos obscuros. As palavras, muitas vezes, são empregadas sem extrema erudição, são organizadas com harmonioso labor, formando um escrito belo, marcado pela delicadeza de um humilde discurso. Ser ensaísta é, acima de tudo, ser um “bom escritor”, conforme pontua Moisés (1982, p. 177).

Em meio às colocações já expostas, orientamo-nos a configurar as regularidades/irregularidades que caracterizam os ensaios da esfera literária, a partir das análises feitas por nós, expostas no quadro em sequência:

Quadro 6 – Características do ensaio literário

ENSAIO LITERÁRIO	
Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	É representado pela posição social do sujeito ensaísta.
Provável destinatário	Leitores de obras literárias.
Meios de circulação	Livros e alguns sítios da internet. Por vezes, pode circular em jornais e revistas, mas costuma ser produzido para suportes de circulação mais perenes.
Provável objetivo da interação	Apresentar uma reflexão pessoal a respeito de um assunto/uma ideia, sob um viés artístico.
Conteúdo temático	
Variável e avaliativa e interacionalmente construído.	
Construção Composicional e o estilo	
<ul style="list-style-type: none"> • Nível gráfico: disposição das palavras em prosa, de extensão moderada, com título criativo – para despertar o interesse do leitor; apresentação do assunto; desenvolvimento – argumentos, referências, exemplificações, etc.; desfecho, parte em que o autor encerra sua reflexão sem a pretensão de esgotar o tema e apresentar respostas exatas, mas ratificar a conclusão a que chegou após exímia análise; • Nível lexical: escolha lexical realizada pelo ensaísta, com preferência para uma linguagem não muito erudita; • Nível sintático: preferência por períodos curtos; alterações sintáticas (ou figuras de sintaxe ou de construção); • Nível semântico: figuras de linguagem, intertextualidade; • Nível discursivo: em geral, emprega-se um tom conversacional; o ensaísta assume um viés didático, propedêutico e, às vezes, teórico; caráter de desafetação e serenidade; posicionamento crítico e reflexivo. 	

Fonte: o próprio autor

Em síntese, o ensaio é um gênero literário em que a finalidade estética aparece entrelaçada ao processo reflexivo, no qual um não sacrifica o outro. Ademais, sua produção concentra-se nas mãos de renomados literatos, sua circulação reside, comumente, na esfera literária-cultural, ou como considera Eulálio (1992), “belas-letras”.

Lembramos, entretanto, que os textos-enunciados do gênero ensaio, por vezes, são confundidos com os enunciados concretos do gênero crônica. Por esse motivo, antes de encerrarmos esta seção, apontamos a convergências e divergências entre os dois enunciados.

De acordo com Moisés (1982, p. 132-133), a crônica moderna, é publicada, via de regra, “em jornal ou revista e muitas vezes reunida em volume, concentra-se num acontecimento diário que tenha chamado a atenção do escritor, e semelha à primeira vista não apresentar caráter próprio ou limites muito precisos”.

Em tese, o fato de crônica estar voltada para o cotidiano efêmero e endereçar-se ao público de jornal e revista, já é uma limitação; fruto do improviso, da resposta imediata ao acontecimento que fere a retina do escritor ou lhe suscita reminiscências caladas no fundo da memória, a crônica não pressupõe o formato do livro (MOISÉS, 2007, p. 106).

Ainda quando em livro, a crônica jamais rompe sua vinculação com o jornal: o signo da origem marca-lhe o rosto bifronte qualquer que seja o espaço físico que ocupe. Quem opta por exprimir-se através da crônica sabe, – ou acaba sabendo – , que deve circunscrever sua própria óptica, e *ipso facto* sua linguagem, na minúscula parcela da liberdade que lhe é dado surpreender. Vãos, sim, mas vãos dentro da estreita gaiola, vãos rasantes. O cronista fornece alimento espiritual de consumo imediato, de cômoda ingestão, e sabe que não se comunicaria com o leitor se procedesse de outro modo. De onde as qualidades, que tornam a crônica apetecida (novidade, surpresa, devaneio, variedade, etc.), serem justamente os agentes de sua desintegração. (MOISÉS, 2007, p. 108).

A crônica é escrita tanto *para* o jornal e/ou revista como *no* jornal e/ou revista. Sua existência encontra-se intrinsecamente entrelaçada ao cotidiano e /ou à memória do cronista. O cronista é considerado um “poeta” do cotidiano, enquanto a crônica, “uma cultura com prazo determinado”, cujo domínio social de comunicação, consiste, muitas vezes, na “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 60).

O ensaio desbrava caminhos diferentes. Primeiro porque “aspira a uma relativa perenidade, visto que se destina ao livro, ou revista especializada, mas do que ao jornal” (MOISÉS, 2007, p. 109). Segundo porque sua existência não nasce obrigatória ou exclusivamente do momento ou da memória, mas sim, da necessidade de se buscar conhecer, compreender, refletir sobre um assunto/uma ideia.

Héris Arnt (1990, p. 4) propõem que os dois gêneros – ensaio e crônica – sejam observados sob o seguinte enfoque:

A crônica como produção literária, ficcional em sua essência, torna-se objeto privilegiado de estudos sociais ou culturais, enquanto reprodução imaginária de uma sociedade. O ensaio, dependente que é da sua forma discursiva, coloca em questão os limites entre a realidade científica, objetiva, palpável e a construção literária que lhe dá forma.

Em outras palavras, poderíamos dizer que a crônica consiste em uma possibilidade de (re)interpretar a realidade em que narra um fato, enquanto o ensaio emerge da necessidade de discutir/compreender a realidade em que o ensaísta se insere, debatendo sobre ela, como também de compreender a si mesmo.

3.5 ANÁLISE DOS ENSAIOS

Para o estudo em sala de aula, elegemos quatro textos-enunciados representativos do gênero ensaio. *Menino Temporão*, de Bartolomeu Campos de Queirós, pertencente ao livro *Sobre ler, escrever e outros diálogos*; *Epístola a Porfírio*, de Augusto Meyer, inserido na coletânea *Augusto Meyer: ensaios escolhidos*; e *Central Elétrica: projeto para o texto em progresso* e *Sem eu, nem tu, nem ele*, produções de Paulo Leminski reunidas na obra *Ensaaios e Anseios Crípticos*.

A escolha dos textos-enunciados justifica-se porque abordam a produção da escrita e/ou a prática da leitura de textos, corroborando com a disciplina em que ocorreu a aplicação do plano: Práticas de Leitura e Escrita de Textos. Em relação à seleção dos autores, ao abordarmos cada ensaísta, explicamos nossa opção.

Apresentamos a análise dos textos-enunciados por autor, obedecendo à ordem com que foram trabalhados no Plano de Trabalho Docente. Contudo, anteriormente às análises tecemos algumas considerações auxiliares às marcas que instituem ou não os enunciados como pertencentes ao gênero ensaio.

Antes de prosseguirmos, salientamos que os enunciados concretos que compõem as coletâneas de Augusto Meyer e Paulo Leminski⁸⁰, abordados aqui como ensaios, também podem ter sido outrora publicados em jornais e revistas⁸¹. Dessa forma, como afirmar

⁸⁰ Não estamos considerando o texto de Bartolomeu Campos de Queirós, porque foi publicado originalmente na obra “O jogo do livro infantil”. Uma nota explicativa foi inserida junto ao texto, marcando suas condições de produção. Por se tratar de um periódico mais perene, não o inserimos na discussão, no momento.

⁸¹ Não temos condições de apontar precisamente quais textos foram publicados em periódicos de circulação mais frequente, pois encontramos apenas uma menção, ou nas informações contidas nos livros selecionados, ou em nossas pesquisas, que alguns textos-enunciados que integram a coletânea teriam sido publicados em jornais e/ou revistas.

que se tratam de textos-enunciados representativos do gênero discursivo ensaio na esfera literária?

Há de se observar os enunciados-ensaios de Paulo Leminski (1944 – 1989), originalmente organizados em *Anseios e ensaios teóricos*⁸², foram publicados no ano de 1986; e *A forma secreta*, publicada em 1965, obra em que circulou sumariamente o enunciado concreto *Epístola a Porfírio*, de Augusto Meyer (1902-1970), deram-se quando os autores ainda estavam vivos. Referente à primeira obra, os textos reunidos são alcunhados por Leminski de produções ensaísticas. Logo nas primeiras páginas, o ensaísta diz: “Estes anseios/*ensaaios* são incursões conceptuais em busca do sentido” (LEMINSKI, 2012, p. 13, grifos nossos). No orelha da obra de que dispomos temos a seguinte apresentação: “A maior parte dos *ensaaios* deste livro foi publicada em dois volumes pela Criar Edições, em 1986 e 2001”.

No tocante aos textos-enunciados meyerianos, Fausto Cunha, no *flap* de *A Forma Secreta*, apresenta-os como ensaios. Os trechos que seguem evidenciam o dito:

- “Com este livro atinge *Augusto Meyer* a culminância de suas qualidades de ensaísta [...]; *A Forma Secreta* é, em vários sentidos, o livro mais seu, aquele em que o ensaísta coloca uma afirmação mais pessoal e mais grave diante da problemática da vida e da literatura”;
- “Com *A Forma Secreta* o ensaio brasileiro amplia e consolida sua dimensão de universidade”.

Já na edição mais atual, a apresentação é de Alberto da Costa e Silva, o qual assim descreve a coletânea:

Neste volume recolhem-se alguns dos mais brilhantes e percucientes ensaios sobre literatura escritos no Brasil no século XX [...]. Mestre do ensaio breve, tanto revelava em quatro páginas os segredos de um grande livro, quanto era capaz de usá-las para esmiuçar, com paciente saber, um verso ou uma frase.

A nomeação dos textos-enunciados de Meyer e Leminski como ensaios, presentes nas próprias obras, aceitas ou instituídas pelos escritores em foco, constituem um argumento favorável à designação e classificação das produções como ensaísticas, mesmo que, porventura, tenham sido publicadas anteriormente em jornais/revistas.

No caso do enunciado de Campos de Queirós (1940-2012), na contracapa do livro encontramos os seguintes dizeres: “*A obra apresenta uma coletânea de ensaios do escritor mineiro.*” (grifo nosso). Contudo, os textos-enunciados do escritor mineiro foram

⁸² Originalmente publicada com a titulação *Anseios Crípticos (Anseios Teóricos): Peripécias de um investigador do sentido no torvelinho das formas e ideias* (1986).

organizados postumamente. Apesar de não ter a aprovação prévia de Queirós e, portanto, não contarmos com o olhar do próprio autor, resta-nos uma apresentação.

Apoiamo-nos ainda, em um segundo argumento: Leminski, Meyer e Campos, em suas biografias são apresentados como ensaístas. Escritores, poetas e/ou críticos, mas também ensaístas, fator pertinente aos nossos estudos, visto confirmar a produção de ensaios pelos referenciados nomes de nossa literatura.

Por último, salientamos a desafetação, que é inerente às produções supracitadas. Para Moisés (2007, p. 84), a desafetação “constitui, portanto, marca registrada do ensaio, não porque o ensaísta careça de ideias pessoais, mas porque lhes conhece o sentido profundo, conhece por experiência própria a relatividade do mundo”. Os textos-enunciados que escolhemos assinalam a seriedade, simplicidade e sinceridade dos autores para abordar o tema. Afinal, como defende Moisés (2007, p. 84), o ensaio é por natureza e características a “manifestação de pura sinceridade, - ou não é ensaio”. A desafetação consiste em nosso terceiro argumento em favor da classificação dos enunciados como ensaio.

Na seção adjacente, avaliamos cada um dos textos-enunciados nomeados e apontamos os fatores preponderantes que os constituem de modo mais específico e permittem-nos classificá-los como enunciados concretos do gênero.

3.5.1 *Menino Temporão* – Bartolomeu Campos de Queirós

O livro “*Sobre ler, escrever e outros diálogos*”, de Bartolomeu Campos de Queirós, chegou até nós por meio de um aluno da turma. Tanto autor quanto obra nos eram desconhecidos.

De modo singular, optamos pelo ensaio *Menino temporão* porque encontramos conceitos sobre o que é a prática/arte de ler. Assim, enfocamos um dos quesitos essenciais para nossa disciplina: a leitura.

O texto

“Menino Temporão”

Minha necessidade de escrever é resultante de uma falta antiga: não ter vivido a infância no tempo certo. Não conheci a literatura infanto-juvenil no momento da compreensão da fantasia. Naquele tempo eu lia as poucas coisas que circulavam em minha casa: - A Toutenegra do Moinho, Mulheres de Bronze, as obras de Cronin, alguns livros sobre personagens importantes da história ou exemplos de vida de santos. Cheguei a ter como ídolo São Tarcísio. Usei fita amarela de sua cruzada com custódia bordada na camisa. Mesmo sem pretensões literárias, Lili - cartilha amada por muitos do meu tempo - foi um livro encantado, falando da menina que comeu muito doce e não deixou quase nada para mim. Também Lili foi o meu livro, guardado com as chaves do egoísmo próprio da criança. Minha família, grande, não separava muito as coisas. Tudo era misturado: velório, batizado, bodas, leituras e dores. Hoje escrevo para matar a saudade de um tempo feito de contrários, para dar sentido às fantasias reprimidas, numa casa onde sonhar servia para jogar no bicho. Por ser assim, durante muitos anos, escrevi dizendo ser para mim mesmo. Agora, meio mudado, gosto muito de ter e conhecer os meus leitores.

Não guardo lembranças ternas da minha infância. A alegria está em saber que ela passou, em termos. Estou sempre recorrendo a ela para melhor conviver com as minhas neuroses de adulto. Daí verificar em meus textos tanto a presença da infância vivida como a da infância idealizada. Escrevo muito sobre aquilo que não me foi permitido. Em Ciganos está a minha primeira coragem de falar do vivido. Depois veio Indez e Por Parte de Pai. Sônia Viegas me deu esse impulso ao dizer-me: “Aquilo que não foi esquecido deve ser muito reconsiderado.”

Percebi que só há dois lugares para se falar da gente. Na literatura ou no divã do analista. Da outra maneira vira fofoca. No primeiro, escancara-se tudo, usando ainda da metáfora para deixar o leitor ir mais longe. No segundo, fala-se para a gente mesmo, não se importando de serem dois, ainda com muita pena. Durante algum tempo andei pelos dois caminhos. Não por ter muito a dizer. Foi por aflição. A humanidade sempre me foi muito anônima. Eu só consigo velá-la por meio de um outro ao meu lado. Preciso de uma figura intermediária, mesmo imaginada. Só assim consigo produzir. Sou movido pelo afeto. Depois, trabalhar com a fantasia tem riscos. Qualquer movimento extra pode nos levar a viver “na” fantasia.

Não escrevo “para” crianças. Minha limitação é maior que o mundo e não possuo a ousadia - ou coragem -, ao chegar em casa, de puxar uma cadeira e dizer: “Vou escrever mais uma história para as criancinhas.” Não sei fazer texto de autoajuda e nem sou suficientemente generoso para ficar me envaidecendo com minhas faltas. Não sou parâmetro para coisa alguma. Escrevo pelo prazer de escrever e faço o melhor de mim nesse gesto. Se meu texto é eleito pela criança, sinto-me realizado pelo que há de honesto na infância. Cresci lendo paredes da casa de meu avô. Ele nunca escreveu para os seus netinhos. Ele escrevia para não deixar morrer

os fatos de uma cidade que ele amava. E nós líamos e entendíamos tudo, de acordo, com as nossas possibilidades, como todo leitor. Sei também que a literatura é um rompimento com o cotidiano da linguagem e isso só existe quando o texto abre espaço para a reflexão. A arte, e no caso a literatura, é para criar o desequilíbrio, buscar outro prumo, e não botar pano quente em inquietações mornas. Daí, eu não estar interessado em escrever aquilo que as crianças querem. Isso não acrescenta nada em termos de intuição poética. Espantam-me as pessoas capazes de traçar cânones, normas, ensinando como construir um texto para os “pequenos” – muito diálogo, muita ação, frases curtas, sem esquecer o humor. Nada de tristezas. Se sabem tanto como deve ser o livro, desconhecem o processo da criação literária. Deviam escrever e não ficar perdendo tempo em dar ideias. É muito sacrifício.

As pessoas que “sabem” fazem textos informativos, e as que não “sabem” fazem literatura. Elas, por não saberem, são capazes de construir um texto contido, permitindo ao leitor completá-lo com suas vivências, sonhos, desejos.

Escuto sempre, daqueles envolvidos diretamente com a formação do leitor, a seguinte frase: “Não dou esse livro para as crianças porque elas não vão entender o que o autor quis dizer.” E por acaso o professor, o orientador, os pais, entenderam? Cada um lê no texto a sua experiência, daí a vantagem da literatura, a de criar divergências de sentimentos, entendimentos e emoções. A palavra é para abrir portas e não para pintar uma única paisagem.

Vejo ainda como problema, para a boa penetração da literatura na escola, uma outra dificuldade. A escola é servil. Ela está a serviço de determinadas causas e ideologias. A literatura (arte) não é servil. Ela só existe em liberdade, e seu compromisso é para com a revelação. Para tanto persegue a beleza. Daí, todas as vezes que a escola lança mão da literatura, quer transformá-la em “instrumento pedagógico”, mesmo cortando as asas do leitor para um voo amplo, desmedido, desfronteirado. A escola reduz as funções maiores do texto literário e o transforma em objeto de convergência, sem escrúpulo. Se o texto é usado para saber aonde o autor quis chegar, é melhor pegar o telefone e perguntar direto ao escritor. Se ele souber, ele responderá e não haverá desperdício de tempo.

Mas a escola, ao pretender uma educação permanente, não pode ignorar a literatura. Ler é somar-se ao outro, é conhecer a legenda que o outro aplicou ao mundo. Ler é ampliar a legenda, passando também pelo coração do homem. É tempo de acreditar que não houve somente avanços tecnológicos no mundo. Ampliou-se, e muito, o conceito também de homem, de existência. Um currículo escolar não tem como abrigar todo o conhecimento produzido. A função de uma escola, hoje, é a de criar leitores para, independentes, inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dele.

Contexto de Produção

Bartolomeu Campo de Queirós é reconhecido por sua dedicação à leitura e literatura. Participou de importantes projetos, como o ProLer e o Biblioteca Nacional, além de ser idealizador do Movimento por um Brasil Literário. Recebeu láureas literárias importantes, como o Grande Prêmio da crítica em Literatura Infantil/Juvenil.

“*Sobre ler, escrever: e outros diálogos*” reúne textos-enunciados do escritor mineiro organizados por Júlio Abreu e foi publicado em 2012 pela Autêntica Editora. A obra organiza-se em dois capítulos, *Leitura e Memória*, parte em que o autor traz à tona, “[...] as lembranças de seus primeiros anos na escola, de seus professores, dos primeiros livros [...]”; e *Leitura e educação*, textos que abordam a atuação do autor como educador e seu compromisso com o leitor jovem, “da busca de uma escrita que possibilitasse também a leitura por parte desse público”, conforme pontua Júlio Abreu no prefácio da obra. Os enunciados revelam o pensamento crítico de Bartolomeu sobre leitura, educação e seu ofício como escritor.

“*Menino temporão*” é o sétimo enunciado da coletânea e integra a segunda parte da obra, apresentada como publicações que revelam o papel de educador e de escritor de Queirós e suas reflexões a respeito da importância da leitura na formação humana. Contudo, o texto-enunciado foi publicado originalmente no livro “*O jogo do livro infantil*”⁸³, em 1997.

*Assunto*⁸⁴

Menino Temporão descreve rapidamente a experiência do autor com a literatura em sua infância e como escritor para destacar a importância da leitura e da literatura na escola e para a formação leitores. O autor apresenta sua reflexão e seu posicionamento sobre a necessidade do trabalho com a literatura em contexto escolar, afinal “Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dele” (QUEIRÓS, 2012, p. 81).

⁸³ PAULINO, Graça. (org.). *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 41-43. O livro pertence à coleção Lendo & ensinando, obras destinadas aos professores do ensino básico, com o objetivo de esclarecer pressupostos teóricos e, assim, enriquecer suas atividades.

⁸⁴ A ser transformado no diálogo com o interlocutor em conteúdo temático, avaliativa e interativamente construído.

Construção composicional e estilo

O enunciado, com título atrativo, é de extensão moderada, e emprega predominantemente períodos simples e com pouca complexidade. O autor utiliza palavras usuais e recorre a primeira pessoa do discurso, atribuindo maior subjetividade ao discurso. Para construir seu posicionamento, o ensaísta recorre a experiências pessoais com a leitura, cita nomes de obras literárias, todavia apresenta nota com referências às obras mencionadas.

Como recurso expressivo, enfatiza ideias via emprego de aspas, conforme podemos observar nos seguintes trechos:

- a) “Qualquer movimento extra pode nos levar a viver ‘na’ fantasia.” (p. 80)
- b) “Não escrevo ‘para’ crianças.” (p. 80)
- c) “As pessoas que ‘sabem’ fazem textos informativos, e as pessoas que não ‘sabem’ fazem literatura.” (p. 81)
- d) “Daí, todas as vezes que a escola lança mão da literatura, quer transformá-la em ‘instrumento pedagógico’, mesmo cortando as asas do leitor para um vôo amplo, desmedido, desfronteirado.” (p. 81)

As aspas aplicadas pelo autor como um recurso gráfico, realçam e deliberam a ideia que o ensaísta procura ressaltar e fazer com que o leitor preste mais atenção. Por vezes, sua colocação também pode configurar-se ironicamente, como é o caso do exemplo “c”, “As pessoas que ‘sabem’ fazem textos informativos...”, afinal, o significado pleno do vocábulo “saber”, pode suscitar interpretações contrárias e induzir a uma compreensão jocosa.

O tempo verbal empregado pelo ensaísta é o tempo presente, contudo o autor recorre ao pretérito perfeito quando procura narrar suas experiências com a literatura, tanto como a criança que a descobre, como o adulto que a produz; como também para relatar conclusões já adquiridas. No quadro que segue, ilustramos alguns exemplos:

Presente	Pretérito Perfeito
<p>- <i>Minha necessidade de escrever é resultante de uma falta antiga...</i>(p. 79)</p> <p>- Não guardo lembranças ternas da minha infância. (p. 79)</p> <p>- <i>Agora, meio mudado, gosto muito de ler e conhecer os meus leitores.</i> (p. 79)</p> <p>- Escrevo pelo prazer de escrever e falo o melhor de mim nesse gesto. (p. 80).</p>	<p>- Não conheci a literatura infanto-juvenil no momento da compreensão da fantasia.</p> <p>- Cheguei a ter como ídolo São Tarcísio.</p> <p>- A humildade sempre me foi muito anônima. (p. 80)</p> <p>- Percebi que só há dois lugares para se falar da gente. (p. 80)</p>

O presente do indicativo, semanticamente, tem um valor atemporal, corresponde a uma ação que não se refere a um tempo específico. Desse modo, o ensaísta tece sua reflexão retratando ações rotineiras e/ou repetitivas, “**escrevo** pelo prazer de escrever”, “**gosto** muito de ler”, construindo uma ideia genérica. O uso do presente do indicativo também sobrevém para esclarecer e determinar a “verdade absoluta” a que chegou em sua análise, recorrendo, em especial, ao verbo ser, manifestado na terceira pessoa do singular, **é**, como em “*Minha necessidade de escrever é resultante de uma falta antiga...*”.

Ao apelar para o passado, o pretérito perfeito esboça um evento atemporal, em que a ação não ocorre em um tempo específico. Contudo, as construções pretéritas marcam um passado ilustrativo de uma conclusão em um tempo futuro, alcançada no tempo presente e não no passado a que se refere o autor, conforme o recorte: “**Percebi** que só há dois lugares para se falar da gente”. (p. 80)

Outro elemento significativo é a presença de períodos curtos, visto o ensaio ser praticamente um diálogo com leitor, uma conversa em que o ensaísta procura fazer-se compreendido pelo leitor. “Não guardo lembranças ternas da minha infância.” (p. 79) “Não escrevo ‘para’ crianças.” (p. 80) “Ler é somar-se ao outro, é conhecer a legenda que o outro aplicou ao mundo” (p. 81).

O ensaísta não emprega linguagem e estrutura sintática complexas, permitindo ao leitor maior interação. Sua visão sobre o assunto é uma espécie de convite ao leitor a se interessar também. Nesse contexto, não estabelecemos a designação de literário para o texto em análise, apenas dizemos que se trata de um ensaio⁸⁵.

⁸⁵ Achamos melhor apresentar um texto representativo do gênero ensaio, sem adjetivá-lo consoante sua esfera de produção/circulação. Dessa forma, nosso objetivo foi demonstrar que, muitas vezes, o suporte e o contexto de produção, influenciam na forma de construção, na escolha do tema e nas marcas do texto.

3.5.2 *Epístola a Porfírio*: Augusto Meyer

Descobrimos Augusto Meyer garimpando pelas livrarias virtuais. Nossa busca eram ensaios, então chegamos até o autor através da obra “*Augusto Meyer: ensaios escolhidos*”. Encantamo-nos logo na primeira página, no primeiro ensaio. Na orelha do livro, Alberto da Costa e Silva apresenta os ensaios como “alguns dos mais brilhantes e percucientes ensaios sobre literatura escritos no Brasil no século XX.”, justificando nossa opção pelo ensaísta.

A eleição pelo texto-enunciado *Epístola a Porfírio* sustenta-se porque a obra em questão aborda assuntos variados, dentre os tópicos que se voltam para a área de leitura e escrita de textos, selecionamos o texto-enunciado em tela, por abordar outro elemento significativo de nossa disciplina: a escrita.

O texto

EPÍSTOLA A PORFÍRIO

O melhor, nestas de escrevinhação e aprendizado, é começar pela modéstia, lembrando a observação de Charles Bailly: “Na verdade, a pessoa mais culta conhece quando muito uma terça parte das palavras catalogadas nos dicionários de um registro completo dos vocabulários de uma língua. É claro que isto não deve ser interpretado como um convite ao menor esforço: trate não só de comprar dicionários e gramática, mas de estudá-los a fundo, armado de paciência e lápis. A leitura dos dicionários serve ao menos para mostra que você, deletreado amigos, às voltas no momento com uma cabeça-de-ponte para os lados do russo e já de namoro com o árabe, não conhece ainda essa estranha terra natal chamada língua portuguesa.

De resto, para consolo seu, quem a conhece realmente? Agora mesmo, um senhor Vilem Flusser nos revela, pelo Estado de S. Paulo, que já começou a piar na casca um novo português, o sermo riobaldinus de João Guimarães Rosa. Como vê, portanto, em vez de preceitos claros e conselhos doutorais, eu só posso dar, em respostas gaguejadas a sua consulta, algumas sugestões contraditórias, para não dizer absurdas.

A primeira é esta: sabendo de antemão que já pelos fins da vida não chegará a conhecer senão uma quarta parte (Bailly é otimista) dos tesouros da sua língua, nem por isso você conquistou o direito de

bocejar sobre os dicionários. Trate de capinar essas glebas enquanto há fôlego, ao menos para saber o sim e o não das palavras, o como, o quando, o onde. É programa delicioso, para muitos de longos arrependimentos: gasta os olhos, come a vida, endurece as juntas e não dá lucro senão aos anjos.

E então, meu incauto Porfírio, se você nasceu com a vocação do estilo ornado e torrencial, não há dicionário que chegue; terá de debulhar por inteiro os tomos gordotes dessa ramalhuda família de escritores, inclusive as obras completas de Rui Barbosa (empalideceu?), o que só parece excessivo, como o exercício de ascese, para quem não conhece por dentro o masoquismo heróico das ambições literárias. Aproveite, que na terra dos doutores a sobriedade é vintém furado, e na dos ricos de verbos é o reino dos céus. Eu, para falar a verdade, prefiro ficar na terra. No meu obtuso entendimento, aprender a escrever é aprender a escolher, cheirar, pesar, medir, sacudir antes de usar, apalpar, compara e afinal rejeitar muito mais que adotar linguarudas famílias de palavras, que atravancam a memória e impedem que a gente ouça um pouco, nos raros momentos de diálogos e murmúrio subjetivos. Para mim, o escritor é uma espécie jejuador perpétuo: condenado a transformar toda a exuberância da vida em dois ou três compassos da sua música interior, inatingível na essência mais profunda, jejua à mesa posta dos seus desejos, castigando com cilício as luxurias do verbo. Uma de menos... uma de menos... uma de menos... assim soa a minha contabilidade parcimoniosa de pobre ou remediado, e não é que eu não sinta nostalgia da opulência, uma tal ou qual inveja amarela dos donos do idioma. Sou como aquelas crianças tímidas, dos programas de TV, que não sabem explorar ao máximo a sua vez de empilhar brinquedos; escoá-se o tempo e deixo cair metade da carga. Ou melhor, sou como aquele homem dos ferrinhos, uma grande orquestra. Leva toda a noite, sério, simples e humilde, numa imobilidade fascinada, à espera do aceno providencial do maestro. A sublimidade sinfônica saberá que neste baixo mundo existe a ambição dos ferrinhos? Mas de súbito, quando já o Diabo lhe atirava poeira nos olhos e começava a resvalar para o sono, o Deus da orquestra, bracejando como um prossesso, volta-se para o seu lado, parece ate que vai piscar-lhe o olho: é agora... E soam lá no Céu, numa aberta para os coros celestiais, os meus indispensáveis ferrinhos...

E não obstante, coçando as minhas dúvidas e fechando com tédio e perplexidade os dicionários, muitas vezes pergunto a mim mesmo se os ricos serão tão ricos, se não basta aos pobres a riqueza semântica, a manha do estilo. E ai esta, Porfírio amigo, ai esta a nossa vingança e a consolação dos ferrinhos: a polissemia é o ouro dos pobres, é esse ouro de fino quilate chamado qualidade, que não respeita as burras atulhadas

de libras da bestial quantidade. A riqueza de matizes na modulação dos significados, a flexibilidade combinatória, a “cálida juntura” de Horácio continua a valer, muito mais que todas as cornucópias da abundância, como instrumento de estilo. É a concentração expressiva, a agilidade da magreza, que sabe aproveitar no momento oportuno a sua vantagem sobre as enxundias verbais. A seu lado, parecem balofas todas as formas abertas, oferecidas e femininas do barroquismo, com seu relaxamento perdulário.

Não esqueça, porém, que este elogio da magreza não obriga ninguém a uma dieta forçada; só vale para os magros, para os tímidos, para o homem dos ferrinhos. E que graça teria uma banda magricela de ferrinhos? Numa grande orquestra há de tudo, harmoniosamente contraposto, tonitroante ao aflautado e seráfico.

Creio, portanto, que estamos perdendo tempo, eu e você, com esta nova epístola aos pisões e em assuntos que não admitem nem receita, nem conselhos, nem dedo magistral apontando regras, apenas vagos palpites contraditórios, como eu dizia acima. Se usei de alguma ironia, foi contra mim mesmo. Tudo aí, meu futuro mestre, vai depender do respeito à consonância e adequação entre o se e o mas, o todavia e o contudo: uma relatividade generalizada. Nesse terreno de sabão e atoladouro, haja pertinácia, manhas de experiência. E contanto que você não escreva: de vez que... frente a... e outras elegâncias da hora, disponha para sempre da minha “solidariedade admirativa”, como dizia Borges de Medeiros, quando não queria comprometer-se.

Contexto de Produção

O enunciado concreto que escolhemos para estudo é o segundo da obra *Augusto Meyer: ensaio escolhidos*. A referida obra reúne ensaios a partir da seleção feita por Alberto da Costa e Silva, com a primeira edição em 2007, entretanto o eleito texto foi publicado *a priori* no livro “*A forma secreta*”, lançado em novembro de 1965, obra que é apresentada por Fausto Cunha: “Com este livro atinge *Augusto Meyer* a culminância de suas qualidades de ensaísta e prosador”, “*A Forma Secreta* é, em vários sentidos, o livro mais seu, aquele em que o ensaísta coloca uma afirmação mais pessoal e mais grave diante da problemática da vida e da literatura”.

Moisés (2007) enaltece *Epístola a Porfírio* adjetivando-o de “ensaio de mestre”. Outro argumento a que recorreremos para classificar o enunciado como ensaio, no caso, literário.

*Assunto*⁸⁶

Em *Epístola a Porfírio*, o ensaísta parece refletir desafetamente sobre a importância do estilo. No texto-enunciado, o autor discorre sobre o que é aprender a escrever, declarando que o ato de escritura consiste em “aprender a escolher, cheirar, pesar, medir sacudir antes de usar, apalpar, comparar e afinal rejeitar muito mais que adotar linguarudas famílias de palavras (...)”, conceituando o escritor como um “jejuador perpétuo”.

A aprendizagem da arte da escritura não incide sobre um dom ou sobre uma técnica, mas na prática constante, no engenho de um estilo, fruto de longa paciência, resultante de outras práticas, como pondera o ensaísta, para aprender a escrever é preciso aprender a escolher as palavras, a sentir o doce aroma de uma construção eufônica, é pesar o que é realmente preciso e medir aquilo que melhor se encaixa com a ideia. Aprender a escrever é estar sempre apto a aprender.

No entanto, o estilo “não admite nem receita, nem conselhos, nem dedo magistral, apontando regras, apenas vagos palpites contraditórios”. Segundo Moisés, o recorte caracteriza perfeitamente o gênero ensaio, como também o ensaio em análise.

Na construção do enunciado, o título do ensaio *Epístola a Porfírio*, provavelmente, desperta a atenção do leitor. Em primeiro lugar, porque a contemporaneidade já não costuma empregar o vocábulo epístola. Em segundo, o endereçamento a Porfírio, nome também pouco usual em nossa sociedade.

Quanto ao emprego do termo epístola para intitular o texto, ressaltamos que a estrutura, de certo modo, lembra a construção de um gênero epistolar, pois temos a quem o texto é endereçado, a interpelação direta e frequente ao leitor, denominando-o de Porfírio, o que nos permite indagar: Mesmo assim, é um ensaio? Theodor Adorno (2008) define o ensaio como “forma híbrida”, uma modalidade discursiva que permite e se permite (re) configurar. Outro fator que neste momento recuperamos, é a liberdade formal do texto, o qual pode edificar-se de acordo com a intencionalidade daquele que ensaia a palavra.

No que tange ao interlocutor designado Porfírio, na história, foi um filósofo neoplatônico grego que ficou conhecido pela biografia de Plotino e por ter organizado o famoso livro “Eneadas”. Em seus estudos, conseguiu unir preceitos da lógica aristotélica ao

⁸⁶ A ser transformado no diálogo com o interlocutor em conteúdo temático, avaliativa e interativamente construído.

neoplatonismo. Dentre seus preceitos, destaca-se a ideia de que os conceitos se subordinam, partindo dos mais gerais para os mais específicos.

A mitologia também traz o seu Porfírio ou Porfírión. Personagem da mitologia grega, gigante e filho de Gaia e Tartaro. Responsável pelo rapto de Hera, motivando a batalha entre os deuses, conhecida como gigantomaquia. Ao tentar violentar Hera, foi morto por um raio de Zeus e uma flecha de Heracles.

Com as referências, acreditamos que, se houve uma intencionalidade por parte do autor em empregar o nome Porfírio de modo a referenciar um personagem do passado, a alusão, certamente, volta-se para o filósofo, visto sua teoria de que os conceitos mais gerais estão subordinados aos conceitos mais específicos encontra semelhança com a tese defendida pelo ensaísta ao afirmar que *“aprender a escrever é aprender a escolher, cheirar, pesar, medir, sacudir antes de usar, apalpar, comparar e afinal rejeitar muito mais que adotar linguarudas famílias de palavras, que atravancam a memória [...]”*. Escrever, sob a perspectiva de Meyer é um hiperônimo que, de certo modo, engloba outras ações. Dito de outra forma, escrever é um conceito geral, para sua compreensão, precisamos de conceitos (no caso ações) mais específicos.

Outro fator que nos faz acreditar se tratar da referência filosófica é o fato de Porfírio ter produzido a obra *“Isagoge”* ou *“Iniciação”*, a qual consiste em uma epístola de Porfírio ao seu discípulo Crisaório, em que o estudioso apresenta uma introdução à Lógica aristotélica, considerada um marco na compreensão do raciocínio lógico de Aristóteles. Isso posto, Meyer endereça o ensaio a Porfírio, não o Porfírio filósofo grego que viveu há séculos, mas ao(s) Porfírio(s) de hoje, que assim como o pensador da antiguidade, procura compreender a lógica da arte de escrever.

Essas vozes presentes no ensaio poderiam ter sido silenciadas. Cremos que conhecê-las e compartilhá-las podem auxiliar nossos maiores interlocutores em sala de aula a construir e a avaliar a temática do enunciado.

Construção composicional e estilo

O texto-enunciado organiza-se em prosa e com extensão breve. Quatro laudas. Citações, exemplificações e um fecho. Linguagem simples, obedecendo aos preceitos normativos da língua, mas de construção e efeito artístico.

Por se tratar de um enunciado em que o escritor procura a aceitação do leitor para suas reflexões, tem viés persuasivo. Para tanto, o autor lança mão do discurso alheio para

abordar e corroborar seu pensamento. Meyer cita: Charles Bailly⁸⁷, Vilem Flusser⁸⁸ e Borges Medeiros⁸⁹. Figuras da arte, da filosofia e do direito, respectivamente que ilustram e auxiliam na comprovação das ideias do ensaísta.

O tom conversacional é uma das marcas características do gênero ensaio. No texto-enunciado em análise, o diálogo entre ensaísta e leitor é demasiadamente marcado, a princípio, porque o ensaio é concebido com estruturas próximas ao gênero epistolar⁹⁰, instituindo uma interlocução direta com o outro. Depois, porque o outro é invocado a todo momento. O pronome pessoal *você* e vocativos adjetivados são recursos aproveitados constantemente, como demonstram os trechos na sequência:

- “*A leitura dos dicionários serve ao menos para mostrar que **você, deletrado amigo**, às voltas no momento...*” (p. 18)
- “*E então, **meu incauto Porfírio**, se **você** nasceu...*”
- “*Creio, portanto, que estamos perdendo tempo, eu e **você**,...*”

Na busca pela aproximação com o leitor também se recorre ao emprego da primeira pessoa – marca comum ao ensaio, atribuindo maior subjetividade e determinando a visão pessoal do autor. Os excertos que seguem exemplificam o emprego da primeira pessoa como forma discursiva: “*eu só posso dar, em respostas gaguejada a sua consulta...*” (p. 18); “*Eu, para falar a verdade, prefiro ficar na terra.*” (p. 19), ou, “*Para mim, o escritor é uma espécie de jejuador perpétuo...*” (p. 19). O terceiro exemplo, ademais, elucida e reforça a característica subjetiva do gênero, pontuando de forma explícita o julgamento do ensaísta, é a sua visão, determinada pela locução pronominal “para mim”.

O posicionamento do autor também é marcado por outras construções em que o pronome referente à primeira pessoa do discurso se faz presente, como na seguinte passagem: “*No meu obtuso entendimento, aprender a escrever é aprender a escolher, a cheirar, pesar, medir...*” (p. 19). Em relação ao último trecho, o ensaísta, antes de tecer sua concepção sobre o que é aprender a escrever, deixa mais uma vez claro ao leitor que se trata de sua visão, colocando-se não como o detentor de uma resposta, mas de forma humilde ao adjetivar seu entendimento como obtuso. Dessa forma, o ensaísta vai “ganhando terreno” e, talvez, angariando a simpatia do leitor, a quem não deseja obrigatoriamente convencer, mas, aceitar sua forma de pensar.

⁸⁷ Famoso linguista francês, colaborador de Ferdinand de Saussure, um dos responsáveis pela edição póstuma da obra *Curso de Linguística Geral*. É considerado o pai-fundador da estilística.

⁸⁸ Filósofo tcheco, naturalizado brasileiro. Autodidata, professor de filosofia, jornalista, conferencista e escritor.

⁸⁹ Antonio Augusto Borges de Medeiros. Advogado e político brasileiro.

⁹⁰ O que poderia nos permitir classificar o texto como um ensaio-carta ou uma epístola-ensaio.

Outra forma de interpelar o leitor são as interrogações, por vezes, frequente no texto ensaístico. Embora usadas comedidamente, as indagações tornam o discurso mais vivo, destacando a expectativa que suscita. No texto, podemos encontrar três vezes esse recurso estilístico: “[...] *terá de debulhar por inteiro os tomos gordotes dessa ramalhuda família de escritores, inclusive as obras completas de Rui Barbosa (empalideceu?)*,” (p. 19); “*A sublimidade sinfônica saberá que neste baixo mundo existe a ambição dos ferrinhos?*” (p. 20); e “*e que graça teria uma banda magricela de ferrinhos?*”

As reticências indicam recurso estilístico do autor. Em sua primeira aparição, o autor consegue criar um efeito gradativo: “*Uma de menos... uma de menos... uma de menos... assim soa a minha contabilidade parcimoniosa de pobre ou remediado [...]*” (p. 20). Em outras colocações, as reticências marcam uma interrupção na sequência da frase, estilisticamente assinalando a suspensão do pensamento: “*é agora... E soam lá no Céu, numa aberta para os coros celestiais, os meus indispensáveis ferrinhos...*” (p. 20); ou também, para marcar fala quebrada, como em: “*E, contanto que você não escreva: de vez que... frente a... e outras deselegâncias da hora [...]*” (p. 21).

Sob o viés literário, Meyer explora a plurissignificação. As palavras assumem em seu ensaio diferentes significados, como ilustram os exemplos que seguem: “*essa estranha terra natal chamada língua portuguesa.*” (p. 18); e “*... terá de debulhar por inteiro os tomos gordotes dessa ramalhuda família de escritores...*” (p. 19). As figuras de linguagem também são recursos explorados pelo escritor. Para elucidarmos, alguns casos: a) **Metáfora**: “*a polissemia é o ouro dos pobres...*”; “[...] *na terra dos doutores a sobriedade é vintém furado, e na dos ricos de verbo é o reino dos céus.*” (p. 19); b) **Metonímia**: “*É um programa delicioso, para muitos e longos arrependimentos: gasta os olhos, come a vida, endurece as juntas e não dá lucro senão aos anjos.*” (p. 19); c) **Comparação**: “*Sou como aquelas crianças tímidas, dos programas de TV, que não sabem explorar ao máximo a vez de empilhar brinquedos; escoá-se o tempo e deixo cair metade da carga. Ou melhor, sou como aquele homem dos ferrinhos, numa grande orquestra*” (p. 20).

Dentre os recursos literários, o ensaísta impetra a metaforização, para referir a si mesmo, como para a abordagem do tema. No texto, lança mão da metáfora da orquestra:

Ou melhor, sou como aquele homem dos ferrinhos, numa grande orquestra. Leva toda a noite, sério, simples e humilde, numa imobilidade fascinada, à espera do aceno provencial do maestro. A sublimidade sinfonia saberá que neste baixo mundo existe a ambição dos ferrinhos? Mas de súbito, quando já o Diabo lhe atirava poeira nos olhos e começava a resvalar para o sono, o Deus da orquestra, bracejando como um possesso, volta-se para o seu lado, parece até que vai piscar-lhe o olho: é agora... E soam lá no Céu, numa

aberta para os coros celestiais, os meus indispensáveis ferrinhos...(MEYER, 2009, p. 20)

Para sintetizar as informações supracitadas, organizamos as principais características do ensaio em estudo no quadro a seguir:

Quadro 7 - Características do Ensaio Espístola a Porfírio

Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Augusto Meyer (ensaísta brasileiro)
Provável destinatário	Leitores em geral, em especial apreciadores da literatura e da arte de escrever.
Local de circulação	Livro: <i>A Forma Secreta</i> , 1965 Livro: <i>Augusto Meyer, ensaios escolhidos</i> , 2007
Provável objetivo da interação	Divulgar uma reflexão pessoal sobre o aprender a escrever, recorrendo a aspectos estéticos de apresentação do texto.
Assunto	
O texto aborda a importância de aprender a escrever e de dominar a arte de empregar as palavras, saber usar o estilo e a expressividade.	
Construção Composicional e estilo	
<ul style="list-style-type: none"> • Nível gráfico: em prosa, com título criativo e posicionamento sustentado por argumentos, citações e exemplos. • Nível lexical: escolha lexical realizada pelo ensaísta; • Nível sintático: preferência por períodos curtos; alterações sintáticas (ou figuras de sintaxe ou de construção); • Nível semântico: figuras de linguagem, intertextualidade; • Nível discursivo: interlocução direta com uso de vocativos; viés didático e teórico; caráter de desafetação; posicionamento crítico e reflexivo. 	

Fonte: o próprio autor

Elencadas as características do gênero por nós observadas, classificamos o texto-enunciado *Epístola a Porfírio* como um ensaio pertencente à esfera literária.

3.5.3 *Central Elétrica: Projeto para texto em progresso* - Paulo Leminski

Paulo Leminski não foi um dos primeiros ensaístas por nós descoberto. Muitas obras, muitos livros de ensaios fizeram/fazem parte de nosso percurso até encontrarmos o livro *Ensaaios e Anseios Crípticos*,⁹¹ em uma livraria digital. Ao lê-lo, decidimos que os ensaios do paranaense seriam nosso objeto de estudo, afinal, dessa forma, estaríamos contemplando um autor de nossa região, levando um pouco da literatura paranaense para a sala de aula. Não obstante, ao começar a estudar seus textos, por vezes desistimos de continuar com o escritor e também com o gênero. Dono de um estilo irreverente, Leminski conseguiu imprimir uma marca ímpar nos ensaios estudados durante nossa pesquisa⁹².

Ensaaios versificados, numerados, em blocos ou em forma de esquemas, com letra em caixa alta, fizeram com que repensássemos, por inúmeras vezes, sua abordagem em sala de aula. Todavia, seria uma perda desmesurada para o estudo em tela abandonar a produção ensaística do celebrizado escritor paranaense.

O escritor, poeta, crítico literário, tradutor, professor e ensaísta paranaense Paulo Leminski Filho (1944-1989), no livro *Ensaaios e anseios crípticos*⁹³ – seu primeiro livro de ensaios publicado – divulga uma coletânea de textos-enunciados que, segundo o poeta, refletem duas perspectivas: o ensaiar como forma de expressar ideias, descrita pelo curitibano como noções “teóricas básicas”, por refletirem sobre temas; e os ensaios, definidos como “práticos”, uma vez que se voltam para a análise de obras e autores. Destacamos que a maioria dos ensaios componentes da miscelânea relaciona-se ao campo literário.

A estrutura dos ensaios presentes na coletânea é bastante eclética. O escritor paranaense escreve ora em versos, ora em prosa. Seus textos configuram-se, em muitos casos, de modo completamente divergente. Como demonstram os fragmentos de textos elencados a seguir:

⁹¹ Ensaaios e anseios crípticos é o primeiro livro de ensaios de Paulo Leminski.

⁹² Ressaltamos que a diversidade de estilo impressa por Leminski em seus ensaios foi a principal razão de termos abordado outros ensaios, antes de apresentar os textos do poeta paranaense.

⁹³ De acordo com Moreira (2011), o livro é, aparentemente, um relançamento de *Anseios Crípticos*. Uma reedição com supressão e acréscimo de textos e com um novo título.

A VANGUARDA DO FICAR

Esse mundinho explosivo em que vivemos parece favorecer uma certa “mudançolatria”, um culto fervoroso a tudo que seja novo, ou, pelo menos, pareça novo.

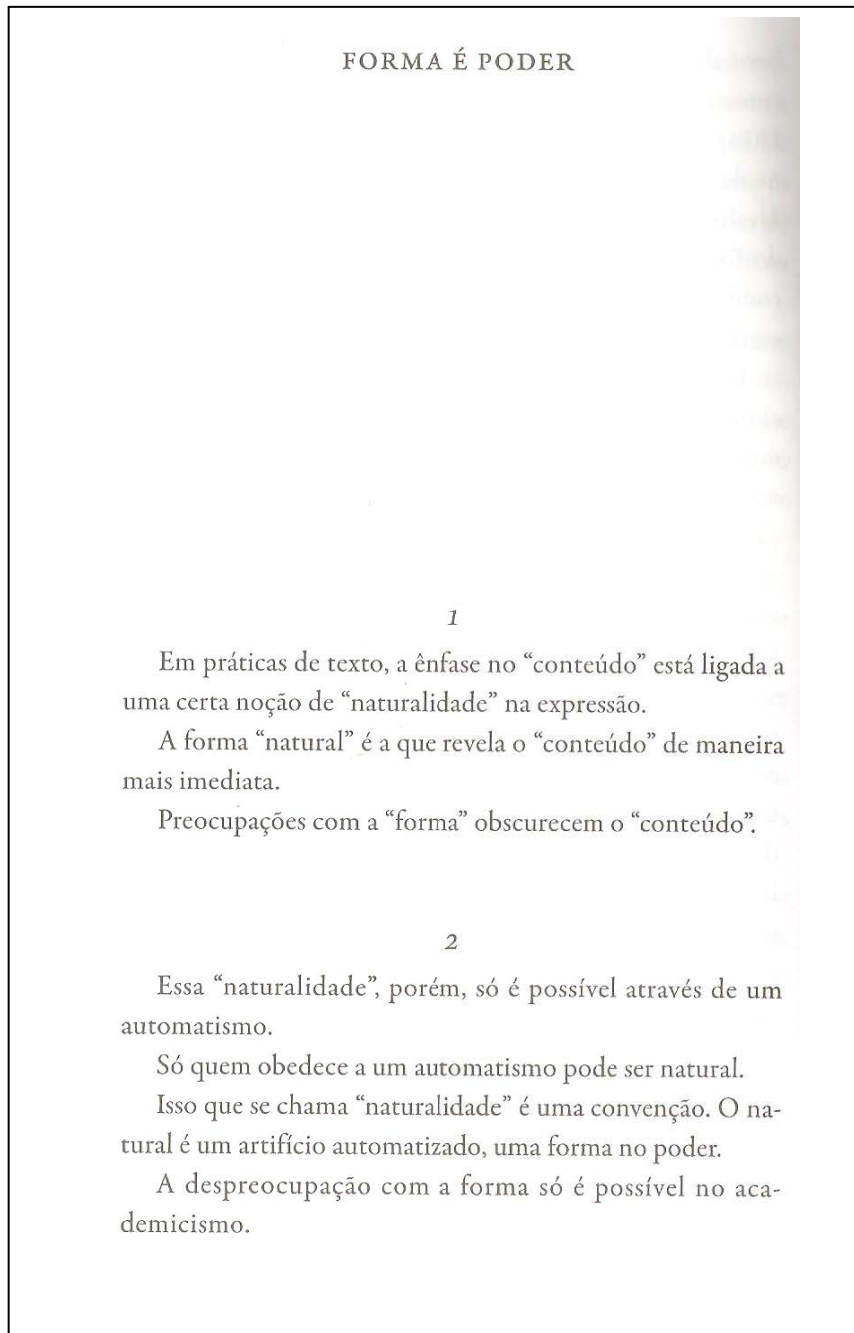
Nem vamos insistir no uso abusivo que a publicidade faz da palavra “novo” para qualificar positivamente um produto ou um processo que se quer vender ao respeitável público. Sabemos que, na maior parte dos casos, é um “novo” só de fachada, de aparência, uma apropriação indébita do conceito de “novidade”, já que nosso mundo parece produzir cada vez mais o mesmo tipo de coisas, para obter o mesmo tipo de resultados, de Washington a Moscou, de São Paulo a Pequim, de Havana a Pretória.

O rito supremo, a missa dessa Mudançolatria, é esse gesto coletivo chamado “moda”, consagração do efêmero, coroação do passageiro, vitória do tempo sobre o ser.

O verde-musgo, campeão da última “saison”, é um cacófono imperdoável na “saison” seguinte, quando o amarelo-ouro e o roxo-crepúsculo reinam soberanos.

A vanguarda do ficar é o vigésimo texto-enunciado da coletânea. Integra a primeira parte e é elaborado em prosa sem subdivisões ou subtítulos. O enunciado é desenvolvido sem formatações diferenciadas, como ocorrem nos demais ensaios estudados até o momento.

Uma forma também periódica nos ensaios da antologia é a subdivisão por numeração. Trechos são divididos por números, no entanto, a decomposição não obedece à organização dos parágrafos, mas a um arranjo disposto pelo próprio autor, como ilustra a imagem encadeada.



As divisões instituídas pelo ensaísta ainda podem versar a titulação de segmentos. O escritor “retalha” trechos e os nomeia, criando uma série de “mini-textos”, cada qual com seu codinome. *O Tema astral* é um dos textos-enunciados que se configuram sob tal descrição. Composto por praticamente cinco laudas, recebe três pausas, cada qual com sua designação: *A linguagem celeste*; *Que diz o céu?*; e *Ler antes de escrever*. No excerto seguinte, apresentamos um recorte em que é possível visualizarmos dois segmentos:

A linguagem celeste

O céu propõe, o homem dispõe de uma linguagem ideogrâmico-celeste. Um idioma cujas mensagens contenham muito céu e muitos céus, espaços, vazios, brancos, “blancs” mallarmaicos.

Os espaços em branco que se infiltraram, vastamente, no poema moderno, de Mallarmé para cá, são a marca do céu da página.

Céu estrelado, macrocosmos, página-poema, microcosmos: o átomo é imagem da galáxia, a parte reflete o total.

Esses vazios celestiais convêm ao motivo do desejo: separação e apartamento do desejado e do desejante, distância, projetos & obstáculos.

Que diz o céu?

Nenhuma forma existe no céu. Nosso olhar é que organiza as estrelas em constelações.

Por isso, estas variam de povo para povo.

Onde o olhar dos gregos via a silhueta pontilhada de uma lebre, os índios viam um cesto (Panacũ, em tupi, “cesto”, nome de uma constelação), assim por diante.

O céu estrelado tem leitura livre: em aberto.

Essa propriedade do céu estrelado é familiar ao poeta moderno, que já ouviu falar em ideograma, método ideogrâmico, Fenollosa via Ezra Pound.

Em obra aberta. Participacional. Fragmentária. Em mosaico.

Em liberdade de leitura.

Os textos-enunciados versificados do ensaísta paranaense também apresentam “pausas nomeadas”. É o caso, por exemplo, de *Variações para o silêncio e iluminação*. Um texto-enunciado de oito laudas, com nove fragmentos, a saber: *o silêncio de buda; o silêncio de pitágoras; o silêncio de pascal; o silêncio de hermes; o silêncio de hitler; o silêncio de graciliano; o silêncio de webern; o silêncio de spengler; o silêncio da maioria*. Em cada repartição, Leminski tece considerações a respeito do silêncio correlacionando-as à personalidade-título. No recorte, podemos observar o mencionado:

o silêncio de webern

é também o silêncio de joão gilberto
 entreouvido por augusto de campos
 num silêncio só
 no quarteto samba
 de um silêncio só
 o silêncio dos grandes mestres da ausência
 como mondrian
 o silêncio nó
 o silêncio eclipse
 o silêncio substantivo
 o silêncio plenitude do som

o silêncio spengler

para spengler
 (“a decadência do ocidente”)
 a forma mais completa de comunicação
 é a atingida por um casal de velhos camponeses
 sentados à porta da sua choupana
 ao cair do sol
 contemplando o pôr do sol
 em absoluto silêncio
 é o silêncio
 das coisas com sentido demais
 o silêncio depois que tudo já foi dito

Além das alternativas elencadas, o poeta curitibano recorre ao texto em forma de poema para transmitir seus anseios. O fragmento anterior, por sua vez, já é um exemplo de um texto versificado, que se subdivide como outros enunciados em prosa do florilégio. Muitos textos presentes na coletânea são produções em verso. No entanto, como não objetivamos a análise de “ensaios-versificados”, nem nos propusemos a teorizar sobre o ensaio sob a forma de poemas, descartamos, momentaneamente, os textos que se configuram como tal.

Criações mais coevas também perfazem os caminhos pelos quais o crítico ensaia. É o caso do exemplo disposto na sequência – não ilustrado em sua totalidade. Quase um esquema comparativo de estudo.

POESIA DE PRODUÇÃO	POESIA DE COMUNICAÇÃO
protótipos formas maior repertório ruptura com a tradição estranhamento	tipos, reprodução conteúdos, temas maior auditório continuidade envolvimento emocional, cumplicidade
invenção, vanguarda, inventiva intersemiótica (multimídia) elétrica física, material antinormativa, eventos crescimento na vertical para produtores idioleto, gíria corpo opaco	literatura verbal discursivo mecânica psíquica, catártica normativa, gêneros na horizontal para consumidores língua geral, oficial corpo transparente

A diversidade com que o paranaense edifica seus enunciados-ensaios corresponde a uma característica do autor. Savaglia (2004) pontua que Leminski é dono de um estilo “único e inconfundível” e que qualquer tentativa de definir seu estilo pode passar demasiadamente longe do alvo.

Em relação aos ensaios, escassas foram as referências encontradas por nós que abordam o estilo do autor como ensaísta. Famoso no cenário nacional por seus poemas, a análises incidem, mormente sobre a atuação do escritor como poeta e haicaista.

Ao aludir aos próprios ensaios, no texto *Buscando o sentido*, segundo ensaio da Parte I da coletânea em foco, o escritor paranaense os apresenta da seguinte forma: “Estes anseios/**ensaios** são incursões conceptuais em busca do sentido”. O sentido é, nas palavras de Leminski (2012, p. 13, grifo nosso), a “Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos”. Buscar o sentido das coisas, entender, compreender, perceber são ações reflexivas, assim, o ensaísta vive em busca do sentido, o “sentido não existe nas coisas, tem que ser buscado, numa busca que é sua própria fundação. Só buscar o sentido faz, realmente, sentido” (LEMINSKI, 2012, p. 13).

O texto

CENTRAL ELÉTRICA: PROJETO PARA TEXTO EM PROGRESSO

1

Restrita a tênues faixas da elite urbana em nível universitário, a literatura, para um povo como o brasileiro, que ainda não resolveu seus problemas mais elementares, é um luxo. Seria um lixo?

2

Em comparação com o grosso da população brasileira, analfabeta, subalfabetizada ou sem hábitos de consumo de texto, é ínfimo o numero de produtores e consumidores da cultura que tem o texto como centro e o livro com suporte e veiculo. Livro, esse dispendioso investimento sem retorno palpável.

3

Quantas pessoas, em números redondos, participam, ativa ou passivamente, disso que se chama “cultura letrada” ou literatura? Como autores ou como leitores?

4

50 mil? 100 mil? Numa população de 100 milhões!

5

Ao grosso da população, o radio, o disco, o cinema e a TV chegaram e chegam antes que o livro, o texto escrito. Imensos contingentes da população do país saltam diretamente do mundo rural e oral do folclore para informação veiculada por meios eletrônicos. Calcula-se em 45 milhões o numero de brasileiros atingidos pela TV.

A cultura letrada, quando chega a esse povo, não vai chegar num povo rural e oralmente folclórico. Vai chegar logo num publico de radio e TV.

6

No interior do vasto mural brasileiro de analfabetismo, ignorância, alienação e massificação (que escritor algum pode alterar sozinho), o problema do produtor de texto parece ridiculamente mesquinho comparado com as tarefas mais urgentes que o contexto exige. Surge, com pressão total, a questão da responsabilidade social do escritor, produtor de mensagens verbais, um bem coletivo.

7

Enquanto isso, que se passa no interior do clube fechadíssimo da cultura letrada e de seu aspecto estético, a literatura?

Distintivo de classe, requinte ao lado da miséria e da penúria, ela existe.

Subproduto da sociabilidade das elites universitárias urbanas da classe dominante, ela existe. Reflexo da cultura estrangeira, ela existe.

Ornamentalmente, decorativa, supérflua, ela existe.

Alienação ou consciência nacional, ela existe.

E tende a crescer na proporção do aumento dos índices de alfabetização, escolarização e universitarização que acompanham o processo de urbanização e industrialização da sociedade brasileira.

8

A cultura letrada já tem um destino, no Brasil. Uma história, uma direção, um sentido. Alienada ou não, foi na literatura que surgiram os primeiros gestos de autêntica conscientização da especificidade dos problemas brasileiros.

O grande marco foi Euclides.

Seus "Sertões" antieuclidianos abriram os olhos, trouxeram perante a consciência afrancesada da elite brasileira o Outro Brasil, o Brasil que lutou nas caatingas de Canudos contra as tropas da República, positivista, juridicamente yankee, branca.

9

Ela tende a crescer.

O numero de alfabetizados.

De leitores de jornal e revista.

O mercado livreiro e editorial.

O numero de produtores de mensagens verbais.

A palavra escrita vai ocupar um lugar, um tempo e um espaço cada vez maiores.

Vai aumentar sua força histórica.

Atuar, influenciar comportamentos e atitudes.

Textos vão gerar novos textos.

10

De momento, porém, como falar sobre público para um povo em sua maioria como o nosso?

11

DUAS RADICULARIDADES EXTREMAS. Perante o problema, muitas saídas.

Para ilustrar os casos extremos entre elas, podemos escolher dois intelectuais brasileiros, digamos, Paulo Freire e Haroldo de Campos. O ABC e a poesia de vanguarda.

Paulo freire, o caso extremo do intelectual que partiu diretamente para o problema de base da alfabetização das massas do terceiro mundo, aplicando toda sua criatividade no aperfeiçoamento de métodos e recursos didáticos para ensinar a escreve e a ler. Haroldo de Campos, a radicalidade extrema de um radical de elite, trabalhando por uma sofisticação máxima da cultura letrada existente, colocando-a em condições de competir, em pé de igualdade, com as mais avançadas tecnologias estrangeiras.

12

Facílimo ver a importância do trabalho de base, a partir do ABC, de um Paulo Freire.

A outra radicalidade precisa ser mais discutida, mais debatida, mais explicada.

13

“Incompreensível para as massas” é toda literatura que se faz hoje, no Brasil. Massa analfabeta, massa ouvinte, massa telespectadora. Não é loucura radicalizar ainda mais a inovação, o experimento, a invenção? Diminuir ainda mais o já restritíssimo número de leitores, produzindo uma obra exigente, com alto teor de novidade, que pressupõe um repertório letrado muito acima da média brasileira.

14

Radicalizar no nível da linguagem, no caso do Brasil, conduz a um resultado inevitável: a arte para produtores. Desde os anos 1950, a vanguarda brasileira produz para influenciar outros produtores.

15

Desde os anos 1950, essa atitude da vanguarda brasileira concorre com uma atitude de tendência oposta, vulgarizando-se, populista, mobralizante. Uma atitude que conduz a uma literatura acessível a

um gosto médio, de exigências médias, a uma média cuja sensibilidade se satisfaz com emoções mais fáceis, veiculadas através dos gêneros e recursos convencionais (conto, verso, metáfora, enredo, discurso linear, etc.).

16

Invoca-se o interesse das grandes massas para legitimar a mediania e a banalidade. Em nome do povo, produz-se uma literatura que é sublitteratura dos padrões da elite.

Essa literatura não é popular, no verdadeiro sentido do termo.

Não é efetivamente consumida pelo povo ou -muito menos - produzida por ele.

É apenas a média literatura da classe dominante de gosto médio.

17

Quando invocou a imagem da central elétrica para defender a validade do experimento radical 9ele pensava no caso de Klebnikov, poeta inequivocadamente comprometido com as massas, defendia sua própria poesia da acusação de “incompreensível para as massas”.

18

Num artigo publicado na revista *Nóvi Lef*, com o nome de “Operário e camponeses não compreendem o que você diz”, Maiakovski escreve:

“Precisamos da arte para uns poucos e do livro para uns poucos? Sim ou não? Sim e não, ao mesmo tempo. Se um livro se destina a uns poucos e não tem outra função, ele é desnecessário. Mas se um livro é endereçado a uns poucos como a energia da central elétrica de Volkhovstroi se dirige a umas poucas estações transmissoras, para que essas subestações distribuam pelas lâmpadas elétricas a energia reelaborada, então, sim, semelhante livro é necessário. Tais livros são endereçados a uns poucos, mas não consumidores e sim produtores. São sementes e esqueletos da arte de massas.”

19

Num país como o nosso, é necessária uma Itaipu poética. Uma vanguarda/central elétrica que produza matrizes novas. Protótipos, e não apenas (mais) tipos. Os processos normais da vida das mensagens (divulgação, diluição, imitação, influência, explicação etc.) levarão a números maiores a alta tensão dos produtos inovadores.

Central elétrica: projeto para o texto em progresso é o terceiro texto da Parte 3 do Livro *Ensaio e Anseios crípticos*. A versão utilizada é uma edição ampliada. Na Parte 3, oito ensaios são adicionados. Os textos foram publicados originalmente em *Ensaio e anseios crípticos*, no volume organizado por Alice Ruiz e Aurea Leminski, em 1997, para a Polo Editorial do Paraná. Na edição em pauta, os textos voltam a integrar a coletânea.

A eleição do texto em pauta sustenta-se porque o ensaio discorre sobre o papel da literatura e do escritor de textos literários, dessa forma, após estudo e análise de textos sobre a arte de ler e escrever, estaríamos a observar/refletir/analisar a produção e a leitura de textos literários.

*Assunto*⁹⁴

No ensaio em tela, Leminski reflete sobre o papel da literatura para a sociedade, enfocando o acesso às obras literárias, discutindo via paralelo entre a elite intelectualizada e a massa. O próprio autor questiona no início “*Quantas pessoas, em números redondos, participam, ativa ou passivamente, disso que se chama ‘cultura letrada’ ou literatura? Como autores ou como leitores?*” (p. 336). Para o poeta, a literatura, como arte engajada, não se deve restringir aos produtores e a um pequeno grupo elitizado. Ao contrário, o escritor tem uma responsabilidade social, e como “produtor de mensagens verbais”, deve tornar a literatura “um bem coletivo” (LEMINSKI, 2012, p. 337).

O paranaense almejava, em seus escritos, tanto em versos quanto em prosa, uma literatura acessível, que pudesse ser compreendida por todos. Isso não quer dizer que a produção literária devesse ser fácil, e sim, que não carecesse daqueles mais preparados, mais intelectualizados literariamente para mediá-la.

Construção composicional e estilo

A organização dos enunciados-ensaios leminskianos, como já mencionamos, assume diferentes formatações. A disposição das palavras em prosa é inovada. Composicionalmente, o texto-enunciado constitui-se de 7 laudas, com 19 subseções, ou, em outras palavras, 19 blocos numerados em algarismos cardinais. A dimensão das seções não obedece a uma divisão singular, podendo ter uma única linha ou alguns parágrafos. Nas

⁹⁴ A ser transformado no diálogo com o interlocutor em conteúdo temático, avaliativa e interativamente construído.

repartições que organiza, Leminski explora estilisticamente períodos curtos, com indagações assíduas e ênfase por meio do emprego de caixa alta.

A brevidade sintática agrega velocidade ao discurso. Com poucas palavras, o poeta dos *quarenta clics* emprega significativa e semanticamente os vocábulos, aproximando o discurso da oralidade, da gramática cotidiana e ligeiramente mais familiar ao seu interlocutor. Nos excertos que seguem, alguns exemplos:

- “Seria um lixo?” (p. 335)
- “Calcula-se em 45 milhões o número de brasileiros atingidos pela TV.” (p. 337)
- “Alienação ou consciência nacional, ela existe.” (p. 337)
- “Textos vão gerar novos textos” (p. 338)
- “O ABC e a poesia de vanguarda.” (p. 338)

O outro é parte essencial da construção ensaística leminskiana, sua participação no texto-enunciado é evocada por significativas vezes através de questionamentos. Logo na seção 1, o autor questiona sobre a importância da literatura para o povo brasileiro que ainda sofre com problemas básicos, indagando se a literatura seria um lixo. As seções 3, 4 e 10, reproduzidas na íntegra são formadas quase que praticamente por interrogações:

Seção	Excerto representativo
3	<i>Quantas pessoas, em números redondos, participam, ativa ou passivamente, disso que se chama “cultura letrada ou literatura? Como autores ou como leitores?” (p. 336)</i>
4	<i>50 mil? 100 mil? Numa população de 110 milhões! (p. 336)</i>
10	<i>De momento, porém como falar sobre público para um povo em sua maioria como o nosso? (p. 338)</i>

Para despertar a atenção do enunciatário Leminski emprega a caixa alta. A seção 11 inicia-se com os dizeres: DUAS RADICALIDADES EXTREMAS. As noções díspares mencionadas pelo ensaísta referem-se a atitudes possíveis, ambas radicais, frente ao problema de uma literatura “Incompreensível para as massas”: Paulo Freire e Haroldo

Campos, a quem se refere, respectivamente, como ABC e poesia de vanguarda. Com o pedagogo, o “intelectual que partiu diretamente para o problema de base da alfabetização” (LEMINSKI, 2012, p. 339), polemiza o problema de alfabetização das massas. Ao citar o poeta, observa “a radicalidade extrema de um radical de elite, trabalhando por uma sofisticação máxima da cultura letrada existente, colocando-a em condições de competir, em pé de igualdade, com a mais avançada tecnologia estrangeira” (LEMINSKI, 2012, p. 339).

Na décima segunda seção, Leminski pontua seu julgamento em relação às aludidas “radicalidades”: “Facílimo ver a importância do trabalho de base, a partir do ABC, de um Paulo Freire. A outra radicalidade precisa ser mais discutida” (idem, p. 339). Diante dos posicionamentos dessemelhantes, o poeta paranaense reflete sobre o lugar e o papel da literatura e questiona: “Não é loucura radicalizar ainda mais a inovação, o experimento, a invenção? Diminuir ainda mais o já restritíssimo número de leitores, produzindo uma obra exigente, com alto teor de novidade, que pressupõe um repertório letrado muito acima da média brasileira?” (p. 339). A respeito da própria indagação, responde: “Radicalizar no nível da linguagem, no caso do Brasil, conduz a um resultado inevitável: a arte para produtores”.

Sob tal aspecto, pressupõe-se um Leminski a favor da ou de uma literatura para as massas. Todavia, seu argumento de defesa diverge para uma espécie de constatação:

Invoca-se o interesse das grandes massas para legitimar a mediania e a banalidade. Em nome do povo, produz-se uma literatura que é subliteratura dos padrões da elite. Essa literatura não é popular, no verdadeiro sentido do termo. Não é efetivamente consumida pelo povo – ou muito menos – produzida por ele. É apenas a média da literatura da classe dominante de gosto médio. (LEMINSKI, 2012, p. 340).

A respeito do exposto, Moreira (2011, p. 236) pondera que “a literatura engajada, dessa forma, seria uma espécie de engodo: nem para o povo, nem do povo”. Nesse sentido, para ilustrar seu pensamento, o paranaense metafóricamente emprega a imagem da central elétrica. Desse modo, procura representar que a arte literária não pode chegar apenas às estações transmissoras (representando outros escritores e a elite), ao contrário, carece de abranger o maior número de lâmpadas possíveis, ou seja, a massa de modo geral. É imperativo, por conseguinte, que aja a retransmissão e que o saber-fazer literário não se restrinja às estações de luz.

A metáfora colocada por Leminski advém da obra de Maiakovski⁹⁵, poeta russo, comprometido com as massas, que para defender-se da acusação de “incompreensível

⁹⁵ Vladimir Maiakóvski (1893-1930), o poeta da revolução, foi uma dos mais renomados poetas do século 20 e um dos mais importantes porta-vozes da Revolução Russa.

para a massa”, emprega a ideia de uma central elétrica. No ensaio, o escritor paranaense, na página 341, seção 18, retoma parte do texto de Maiakovski, como podemos observar:

“Precisamos da arte para uns poucos e do livro para uns poucos? Sim ou não? Sim e não, ao mesmo tempo. Se um livro se destina a uns poucos e não tem outra função, ele é desnecessário. Mas se um livro é endereçado a uns poucos como a energia da central elétrica de Volkhovstroi se dirige a umas poucas estações transmissoras, para que essas subestações distribuam pelas lâmpadas elétricas a energia reelaborada, então sim, semelhante livro é necessário. Tais livros são endereçados a uns poucos, mas não consumidores e sim produtores. São sementes e esqueletos da arte de massas.”

A produção artística não compreensível para a massa era um dos principais dilemas da Rússia revolucionária. As revoluções demandaram progresso e evolução, mas as mudanças econômicas e políticas não implicaram uma transformação cultural imediata. Para o poeta da revolução era “impossível uma arte revolucionária sem forma revolucionária” (MOREIRA, 2011, p. 341). Nesse sentido, Leminski atesta a necessidade de uma central elétrica, metáfora que se tornou emblema dos concretistas, representando um momento biunívoco: a arte politicamente engajada; e a defesa da revolução da forma.

De forma a compendiar os conhecimentos elencados, aparelhamos as principais características do ensaio leminskiano no quadro em sequência:

Quadro 8 - Características do ensaio *Central Elétrica: projeto para o texto em progresso*

Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Paulo Leminski (ensaísta brasileiro)
Provável destinatário	Leitores em geral, em especial apreciadores da literatura e da arte de escrever.
Local de circulação	Livro: <i>Anseios Crípticos</i> , Criar Edições, em 1986 ⁹⁶ Livro: <i>Ensaio e Anseios Crípticos</i> , 2011.
Provável objetivo da interação	Divulgar uma reflexão pessoal do autor sobre o papel da literatura em sociedade.
Assunto	
Aborda a importância da produção literária a partir de uma arte engajada, mas sem perder o valor estético.	
Construção Composicional e estilo	
<ul style="list-style-type: none"> • Nível gráfico: disposição das palavras em parágrafos ou bloco de parágrafos divididos por numeração cardinal; emprego de caixa alta • Nível lexical: escolha lexical realizada pelo ensaísta; • Nível sintático: poucas alterações sintáticas (ou figuras de sintaxe ou de construção) 	

⁹⁶ Alice Ruiz, esposa do poeta, ressalta que alguns dos ensaios presentes na edição foram publicados primeiramente na imprensa (MOREIRA, 2011). Contudo, não temos como atestar que o ensaio em foco tenha ou não sido elaborado, mesmo que momentaneamente, para um suporte mais efêmero.

- Nível semântico: figuras de linguagem, linguagem metafórica.

Fonte: o próprio autor

3.5.4 *Sem eu, sem tu, nem ele* – Paulo Leminski

O texto

Sem eu, sem tu, nem ele

1

O primeiro personagem que um escritor cria é ele mesmo.
Só os imbecis procuram um eu atrás do texto literário.
Em literatura, a própria “sinceridade” é, apenas, uma jogada de estilo.
Um escritor medíocre não consegue ser “sincero”. Técnica, coração.
Para ser sincero, é preciso dispor das técnicas que indiquem, signem, sinceridade. Sem isso, a mais pura das explosões verbais, a mais direta, a mais “espontânea”, será apenas mais uma manifestação de imperícia literária. Um amontoado de bobagens que o tempo vai se encarregar de destinar ao lixo, onde jazem as ilusões.

2

Assim como não comporta um “eu”, o texto literário também não se refere a nenhuma realidade fora de si mesmo.
A primeira frase de um conto ou romance indica uma realidade exterior. Na segunda frase, começa a textualidade. Dali em diante, o texto será cada vez mais autorreferencial.
Quanto mais virtudes literárias apresente um palavreado, menos relações terá com uma realidade “exterior”.
O texto literário só tem interior.

3

O leitor, no texto literário, também é uma ficção. Nunca sabemos quem vai nos ler, nem como, nem quando. No fundo, escrevemos para nós mesmos.
Um texto literário é objeto sem autor, para leitor nenhum, não se referindo a nada, a não ser ele mesmo.

4

“Estilo” também não existe.
Não existe isso que se chama “escrever bem”. Existe é *pensar bem*.
Escrever é pensar. Quem pensa mal, escreve mal.
Não há habilidade retórica que consiga disfarçar um pensamento fraco ou medíocre.

Tem gente que domina bem os recursos de estilo, manipula vasto vocabulário, constrói bem suas frases e sabe dar às palavras o justo peso. Mas tem pensamento fraco, ralo ou sem cor.

Não existe estilo de linguagem. O que existe é estilo de pensamento.

Paulo Francis, por exemplo. Francis escreve aos trancos e barrancos, períodos entrecortados, desequilibrados, cheios de curtos-circuitos. A beleza e o fascínio do escrever de Francis estão na força do seu pensamento, não no uso de certos números retóricos ou alguns ritmos codificados pela tradição literária.

O caso, também, me parece, de Décio Pignatari.

Não cheguem para um escritor dizendo “você está escrevendo cada vez melhor”. Digam “você está *pensando cada vez melhor*”.

5

Só os “idiotas da objetividade”, como dizia genialmente, Néelson Rodrigues, imaginam que a literatura “reflita” alguma realidade exterior a ela mesma. A arte do texto não é uma dependência do comércio de espelhos.

A palavra é um gesto fundador. Não um reflexo.

Dizer é fazer. Linguagem é trabalho. Há, hoje, toda uma linhagem de pesquisa na lingüística moderna tendendo a incluir a economia, a produção e circulação de bens, como um momento de comunicação.

Quer dizer, um dia, a economia vai ser apenas um capítulo da semiótica, da semiologia, da ciência da linguagem, enfim.

A atividade humana básica, fundamental, essencial, é comunicar, manter e curtir a coesão social. O trabalho é uma consequência da linguagem.

Matéria é coisa para os animais.

Existe alguma coisa na palavra que não é matéria.

6

A principal influência sobre o texto literário são os textos literários anteriores. Uma suposta “realidade” brasileira chegava de um jeito para o romântico, para um naturalista, para um modernista ou para um concretista. Tudo dependia dos modelos de linguagem dos quais cada autor saía. Esses modelos são construções ideologicamente determinadas, históricas, jogadas ensaiadas, como se diz em futebol.

Curitiba não é um conto de Dalton Trevisan, Londrina não é uma história de Domingos Pellegrini.

A principal influencia sobre a literatura de Machado de Assis não é o Brasil do Segundo Império. São os escritores franceses e ingleses que formaram seu gosto e alimentaram seu escrever.

Principal influencia sobre Oswald de Andrade não foi a realidade brasileira. Foram os modelos da vanguarda francesa, Blaise Cendrars, Cocteau, as coisas que vieram de fora.

O romance social brasileiro dos anos 1930, Jorge Amado, inclusive, e sobretudo, são literatura russa, Tolstoi e Gorki, realismo, naturalismo, realidade brasileira captada e dita de um determinado jeito, Stendhal, Flaubert, Balzac, Maupassant, Zola, literatura, enfim. Só os tolos e os ignorantes imaginam que a literatura reflita alguma coisa que não seja literatura.

7

Originalidade, também, não há. Nem poderia haver, depois que os homens fazem literatura, há mais de 2 mil anos, em centenas de idiomas, em todos os quadrantes da terra.

Imaginar que uma obra seja “original”, isto é, só deva suas virtudes a si mesma só pode ser fruto da ignorância. Os românticos que inventaram o culto da “originalidade” (origem das vanguardas) eram, com efeito, muito ignorantes.

Literatura é telepatia com todo um passado. As obras são variantes de todas as obras anteriores. Não é o indivíduo quem faz literatura, é a Humanidade.

A etimologia é o modelo de uma verdadeira ciência da literatura.

E o plágio, o mais importante dos recursos literários.

8

Nenhum dos pressupostos de uma “literatura” existe.

Não há autor. Não há conteúdo. Não há estilo. Não há originalidade.

Público não existe. Literatura não está no livro. Não está na letra.

Assim mesmo, a literatura existe. Literatura é um efeito mental.

“Literatura” é uma das coisas mais frágeis deste planeta.

Por isso, nas bibliotecas, existe, sempre, uma placa, exigindo: SILÊNCIO, como nos hospitais.

9

Música, maestro.

Contexto de Produção

O segundo texto-enunciado do gênero ensaio escolhido de Paulo Leminski é o décimo oitavo da primeira parte do livro *Ensaio e Anseios Crípticos*. Na seção que abre a referida obra, o ensaísta paranaense intitula de “noções ‘teóricas’ básicas, a partir das quais pensava.”

*Assunto*⁹⁷

No enunciado-ensaio em questão, Leminski parece defender a tese de que o primeiro personagem criado por um escritor é ele mesmo e que o texto literário “não se refere a nenhuma realidade fora de si mesmo”. Segundo Moreira (2011, p. 225):

Tal bandeira acaba por agir contra os engajamentos, na medida em que desvincula a obra de sua realidade exterior. Entende o texto na sua materialidade intrínseca, embora, em outros momentos, demonstre discordar dessa postura, percebendo o escrito como realidade social. É semelhante a “O autor, essa ficção”, pois discute a ficcionalização da emissão.

Referente ao mesmo contexto, o autor ainda aborda a questão do estilo, a influência que perfaz a produção dos textos literários e a originalidade.

Construção Composicional e estilo

Assim como o texto-enunciado anterior, *Sem eu, sem tu, nem ele* organiza-se em seções. As palavras constituem-se em prosa, contudo dispostas em parágrafos ou bloco de parágrafos em subdivisões numeradas. Ao todo são nove partes, aparelhadas em cinco laudas.

Para realçar ideias, trechos e palavras, o ensaísta recorre ao emprego de aspas, itálico e uma singular ocorrência de caixa alta ao final do texto. Podemos observar o exposto nos seguintes excertos:

- “Em literatura, a própria ‘sinceridade’ é, apenas, uma jogada de estilo” (p. 106).
- “Um escritor medíocre não consegue ser ‘sincero’.”
- “‘Estilo’ também não existe” (p. 107)
- “Não existe isso que se chama ‘escrever bem’. Existe *é pensar bem*”. (p. 107)
- “‘Literatura’ é uma das coisas mais frágeis deste planeta. Por isso, nas bibliotecas, existe, sempre, uma placa, exigindo: SILÊNCIO, como nos hospitais.”

Os destaques constroem uma ênfase sobre o termo ou expressão que o autor procura chamar a atenção do leitor. Seu uso é reiterado ao longo do enunciado. Todavia, há momentos que arriscamos dizer tratar-se de uma construção de veia irônica, para exemplificar: “Imaginar que uma obra seja ‘original’, isto é, só deva suas virtudes a si mesma

⁹⁷ A ser transformado no diálogo com o interlocutor em conteúdo temático, avaliativa e interativamente construído.

só pode ser fruto da ‘originalidade’ (origem das vanguardas) eram, com efeito, muito ignorantes” (p. 110).

A ironia, por sua vez, é um recurso que abre o texto do poeta. As duas primeiras linhas antecipam que a abordagem do assunto, cautelosa e reflexiva, virá permeada por doses de ironia. Para lembrar, o trecho de abertura do texto-enunciado: “O primeiro personagem que o escritor cria é ele mesmo. “Só os **imbecis** procuram um eu atrás do texto literário” (p. 106, grifo nosso). O termo por nós destacado vai ao encontro das palavras de Néelson Rodrigues, retomada mais adiante por Leminski no texto-enunciado em questão: “Só os ‘idiotas da objetividade’, como dizia, genialmente, Néelson Rodrigues, imaginam que a literatura ‘reflita’ alguma realidade exterior a ela mesma. A arte do texto não é uma dependência do comércio de espelhos” (p. 108, grifos do autor).

Mediante consideráveis notações com aspas, inusitada é a colocação de aspas para reproduzir o discurso alheio, conforme observamos no excerto: “só os ‘idiotas da objetividade’, como dizia, genialmente, Néelson Rodrigues que a literatura ‘reflita’ alguma realidade exterior a ela mesma”.

Na sustentação de seu posicionamento, os argumentos leminskianos edificam-se com exemplificações de personalidades de destaque literário no cenário nacional. Paulo Francis, Décio Pignatari, Néelson Rodrigues, Dalton Trevizan, Domingos Pellegrini, Machado de Assis, Oswald de Andrade. Muitas vezes, a obra representativa dos grandes nomes artísticos é objeto da comparação estabelecida por Leminski a características da literatura estrangeira. Como acontece, por exemplo, quando referencia Machado de Assis, pois na analogia do poeta paranaense, “A principal influência sobre a literatura de Machado de Assis não é o Brasil do Segundo Império. São os escritores franceses e ingleses que formaram seu gosto e alimentaram seu escrever” (p. 109).

A alegorização do legado de escritores brasileiros a estilos literários além do território de “*Ordem e Progresso*” auxiliam o ensaísta a ratificar que “A principal influência sobre um texto literário são os textos literários anteriores” (p. 109), o que evidencia o dialogismo proposto por Bakhtin. E, ainda, “Literatura é telepatia com todo um passado. As obras são variantes de todas as obras anteriores. Não é o indivíduo quem faz literatura, é a Humanidade” (p. 110).

A questão da desafetação (MOISÉS, 2007) é resgatada no texto do paranaense. Logo nos primeiros parágrafos, Leminski pontua que “Para ser sincero, é preciso dispor das técnicas que indiquem, signem, sinceridade. Sem isso, a mais pura das explosões

verbais, a mais direta, a mais ‘espontânea’, será apenas mais uma manifestação de imperícia literária” (p. 106, grifo do autor).

A sinceridade é acompanhada pela objetividade. Orações curtas, típicas do gênero, projetam agilidade ao discurso. Basta observarmos:

8

Nenhum dos pressupostos de uma “literatura” existe.

Não há autor. Não há conteúdo. Não há estilo. Não há originalidade. Público não existe. Literatura não está no livro. Não está na letra.

Assim mesmo, a literatura existe. Literatura é um efeito mental.

“Literatura” é uma das coisas mais frágeis deste planeta.

Por isso, nas bibliotecas, existe, sempre, uma placa, exigindo: SILÊNCIO, como nos hospitais.

9

Música, maestro.

A linguagem metafórica também permeia o texto, como demonstram os excertos: “Escrever é pensar” (p. 107); “A palavra é um gesto fundador”. (p. 108); “Dizer é fazer.” (p. 108); “Literatura é telepatia com todo o passado.” (p. 110). A metáfora ornamenta a linguagem e embeleza o discurso. Concomitantemente, atribui uma complexidade maior à produção, visto apresentar uma recriação ímpar do real exterior ou interior, que não são, de modo absoluto, comparáveis entre si.

Sem eu, sem tu, nem ele aborda a relação do texto com outros textos. O diálogo em outros contextos e em outros tempos. Demonstrar esse dialogismo de modo a ressaltar a sua importância para a prática de leitura e produção de textos foi o fator que nos motivou a eleger o ensaio em questão.

Quadro 9 - Características do ensaio *Sem eu, sem tu, nem ele*

Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Paulo Leminski (ensaísta brasileiro)
Provável destinatário	Leitores em geral, em especial apreciadores da literatura e da arte de escrever.
Local de circulação	Livro: Ensaios e Anseios Crípticos, 2011.
Provável objetivo da interação	Divulgar uma reflexão pessoal do autor sobre a produção do texto literário.
Assunto	
Aborda a possível ficcionalização do autor do texto.	
Construção Composicional e estilo	
<ul style="list-style-type: none"> • Nível gráfico: disposição das palavras em parágrafos ou bloco de parágrafos divididos por numeração cardinal; emprego de itálico, caixa alta e aspas. • Nível lexical: escolha lexical realizada pelo ensaísta; • Nível sintático: frases curtas, objetivas, com emprego preferencial para a voz ativa, poucas alterações sintáticas (ou figuras de sintaxe ou de construção) e • Nível semântico: figuras de linguagem 	

Fonte: o próprio autor

Os textos-enunciados ensaios aqui analisados compõem os enunciados empregados em nosso Plano de Trabalho Docente, por essa razão, vimos a necessidade de incorporá-los à nossa pesquisa.

No próximo capítulo, abordamos questões relativas aos conceitos e perspectivas dos os acadêmicos em relação à profissão, às práticas de leitura e escrita e aos gêneros discursivos, com enfoque para o gênero ensaio.

CAPÍTULO 4

AS VOZES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO: CONCEITOS E CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira são tecidas algumas considerações sobre a formação de professores de LP advindas dos documentos oficiais e as expectativas dos alunos para o curso. Na segunda, abordamos as perspectivas dos acadêmicos quanto às práticas de leitura e produção textual. Na terceira, apresentamos o levantamento de alguns conhecimentos prévios que os professores em formação trazem para a graduação e que nortearão a organização e aplicação do PTD.

4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE: SER PROFESSOR?

Nas Diretrizes Curriculares de Formação do Curso de Letras, além do desenvolvimento profissional, o referido curso deve contribuir, entre outras competências e habilidades, para “a **reflexão analítica e crítica** sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (BRASIL, 2001, p. 30, grifos nossos).

A Formação Docente Inicial tem por finalidade preparar o futuro professor. Ao ofertar um conjunto de conhecimentos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e práticos, espera-se que o aluno-professor possa desempenhar a tarefa educativa por meio de uma atuação reflexiva e flexível.

Nesse contexto, a formação docente não se reduz ao domínio de conteúdos e à sua transmissão, mas amplia perspectivas educacionais e requer que o conhecimento seja compreendido como algo em construção, totalmente questionável. A educação é abarcada os enfoques hodiernos como “um compromisso político, carregado de valores éticos e morais” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 12).

A formação inicial, de certo modo, representa uma das fases da carreira docente. Quiçá, o primeiro e mais próximo contato com a profissão, ao considerarmos os estágios. Pensar na educação e refletir sobre ela é essencial para que possamos entender e transformar a sociedade. Ser professor é ser sujeito de transformação, “somos, ao mesmo tempo, criaturas e criadores, produtos e produtores” (VASCONCELLOS, 2003, p. 75). Acreditar na própria mudança, refletir sobre a própria atuação docente e fazer acreditar em

possibilidades melhores e/ou mais produtivas e significativas, talvez seja uma das mais importantes transformações operadas pelo professor.

Mas, o que pensam os professores em formação a respeito da profissão que escolheram?

Em nossa pesquisa, para um dos sujeitos, ao ser questionado: “Você deseja atuar como professor?”, temos:

Sim, porque penso que ser docente é a profissão que ensina e prepara, professor é o alicerce de qualquer profissão, e amo poder ajudar o próximo ensina isso me traz uma gratificação, professor e muito mais que um papel de educador, ele ao mesmo tempo é um exemplo e muitas das vezes um amigo um pai, professor na minha opinião é uma profissão que requer paixão dedicação e preocupação, mas contudo é uma dádiva ter o dom de ensinar e formar excelentes profissionais. (ENTREVISTA, Aluna C).

Aos olhos da aluna ser professor é ter um dom, é ser muito mais que um transmissor de conhecimentos. É tornar-se amigo e, à vezes, até assumir papel de pai. É ser exemplo. Muito provável que boa parte da população comungue de tais preceitos. Nesse contexto, Tardif (2002) lembra que os professores são sujeitos do próprio conhecimento e armazenam saberes específicos de seu ofício, adquiridos com a formação, a atuação e a experiência. E mais, sua prática “não é um lugar de aplicação de saberes dos outros, mas também um espaço de produção, de transformação e mobilização de saberes que não lhe são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237).

A formação docente inicial, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2002), orientadoras da elaboração de Projetos Pedagógicos para os cursos de formação superior de professores, projeta uma perspectiva crítica, viabilizando atividades pedagógicas que relacionem teoria e prática, em outras palavras, que a relação com o conhecimento possa transcender o espaço da sala de aula, propagando-se para os contextos histórico e social em que o saber se insere.

Nas palavras de Libâneo e Pimenta (1999):

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Compreender a relação entre o saber teórico e sua aplicabilidade prática na formação de professores pode favorecer a superação da racionalidade técnica que acompanha historicamente o ensino. Projetar essa perspectiva nos cursos de formação inicial pode significar outras formas de ensinar e aprender.

As DCNs (2002) ainda propõem que o espaço de aprendizagem promova a abertura de procedimentos investigativos que conduzam o professor em formação a interpretar a realidade, propondo um ensino pautado na atuação coletiva de modo a favorecer trocas reflexivas e a análise das próprias práticas, para assim qualificar sua formação e instituir um processo contínuo de reflexão.

Diferentemente de quando foram criados nos anos de 1930, os cursos de formação da contemporaneidade rompem com a lógica do 3+1, ou seja, três anos de conteúdos específicos e um ano de formação pedagógica. Sob enfoques modernos, as diretrizes oficiais sustentam o encontro de saberes teóricos aos saberes práticos ao longo de todo o curso de formação, com o intuito de promover a articulação da dimensão prática no interior das disciplinas do curso formador.

Para Pimenta (2002, p. 99):

À primeira vista, a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente.

A correlação prática e teoria deve ser um objetivo fundamental da formação docente. Contudo, é preciso considerar diversas formas de conhecimento: teóricos e práticos, de pesquisas advindas da esfera educacional, os conhecimentos pessoais historicamente acumulados e a articulação desses a novos saberes, ou a suas ressignificações. Afinal, consoante Pimenta (2002), o professor se constitui professor ao articular saberes.

De modo específico, no Curso de Letras em que se desenvolveu a aplicação do plano, dentre os objetivos gerais, destacamos (PPL, vol. 1, fls.14):

- Formar professores que produzam e leiam competentemente textos de tipos variados e de gêneros, compreendendo a função deles, capacitando outras pessoas para a mesma proficiência linguística;
- Formar professores leitores e pesquisadores, capazes de desempenhar o papel de multiplicadores do saber;

- Formar docentes que reflitam sobre suas próprias práticas e busquem melhorias no processo de ensino–aprendizagem e na interação com seus alunos;

Mas, o que esperam os futuros professores? Quais são seus objetivos e perspectivas? Dominar a língua e atuar profissionalmente é o que mais ambicionam os egressos no curso. As questões⁹⁸ expostas nesta seção são oriundas de nossa segunda investigação, pois se encontram no Questionário 2 (Apêndice B):

Questão: O que você espera do curso⁹⁹?

A	Espero que além de proporcionar oportunidades, como está que estou vivenciando que é o projeto PIBID, nós torne excelentes profissionais treinados e aptos a lecionar.
B	Que eu consiga ter um bom domínio sobre a língua portuguesa, e que expanda a minha visão sobre as coisas, não só voltadas a língua.
C	Pretendo, de fato, aprender com ele e atuar na docência.

A resposta de **A** volta-se para a ideia de que o curso superior é lugar de oportunidades, uma formação necessária para o mercado de trabalho. O aluno **B** quer “dominar” a língua, além de expandir sua visão sobre as coisas. E a aluna **C**, quer aprender para atuar. Percebemos nesses discursos a visão implícita do professor como transmissor de conhecimentos, conforme define Geraldi (2003), ao ponderar sobre a(s) identidade(s) do professor de língua materna. Nesse caso, o professor “não se constitui pelo saber que produz, mas por *saber um saber produzido* que ele transmite” (GERALDI, 2003, p. 87, grifos do autor).

Sob essa perspectiva, recorrendo novamente a Geraldi (2003, p. 88, grifo do autor), o “professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, *o produto* do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos”.

A compreensão para a identidade do professor como aquele que “repassa” conhecimentos daquele que os produz, é uma concepção com a qual os alunos, muitas vezes,

⁹⁸ Apenas três questões do Questionário 2 (Apêndice B) são discutidas neste momento. Fazem parte do levantamento do perfil dos futuros professores e podem ser visualizadas na Parte 1 do material, Perfil sócio-econômico e correspondem às questões 11, 12 e 13, respectivamente.

⁹⁹ As respostas foram copiadas da mesma forma que as recebemos.

chegam à universidade. Talvez até por ser um curso de licenciatura. Não significa que a mesma visão configure-se por todo o curso e durante a vida docente do futuro professor, mas implica, nesse contexto, a perspectiva de atuação que os graduandos trazem consigo ao optarem pela carreira docente.

A visão de **B** parece ainda ratificar a ideia de que o professor de língua materna é aquele que domina regras, que compreende a metalinguagem. Esses espectros, de certo modo, parecem confirmar o velho conceito de professor de português. Já a aluna C é mais concisa, espera aprender com o curso e atuar na docência, corroborando, possivelmente, a ideia de que o curso de formação docente, além dos conhecimentos específicos, deve preparar para a atuação do futuro profissional.

Questão: Quais são os seus anseios depois de terminar o curso de Letras?

A	Pretendo dar aula, começar uma pós referente à educação especial e voltar a dar aula no colégio que me formei será uma realização enorme para mim.
B	Começar a dar aula e tentar fazer uma pós-graduação, ou até um mestrado direto.
C	Pretendo fazer uma pós-graduação, em qual área ainda não faço ideia por gostar de muitas vertentes do curso, fazer mestrado, doutorado e, claro, atuar como professora. E penso ainda em, talvez, até mesmo fazer em alguma instituição bacharel em Letras.

Consoante aos retornos expostos, a atuação docente, ao menos no momento, é um querer dos estudantes. Avaliamos o desejo de dar aulas e atuar como professor como um ponto favorável para a constituição do sujeito-aluno, afinal, muitas vezes, encontramos estudantes dos cursos de licenciaturas “perdidos”, que não desejam tal performance, nem se concebem como professores. As respostas que seguem evidenciam que os acadêmicos querem seguir o magistério:

Questão: Você deseja atuar como professor (a)? Justifique:

A	Sim, porque penso que ser docente é a profissão que ensina e prepara, professor é o alicerce de qualquer profissão, e amo poder ajudar o próximo ensinar isso me traz uma gratificação, professor e muito mais que um papel de educador, ele ao mesmo tempo é um exemplo e muitas das vezes um amigo um pai, professor em minha opinião é uma profissão que requer paixão dedicação e preocupação, mas contudo é uma dadiwa ter o dom de ensinar e formar excelentes profissionais.
B	Sim, pois eu acho que poder passar um pouco do conhecimento para alguém é fenomenal.
C	Sim. Sempre apreciei muito o profissional que é o professor, tenho facilidade em trabalhar com pessoas, em grupo, em ensinar e auxiliar estudos.

O discurso da aluna **A** retrata um posicionamento de alguém que admira a profissão e a compreende como um dom. É provável que em seu conceito perpassse o velho discurso de que ser professor é ter o dom de lecionar. Contudo, novamente verificamos que a compreensão volta-se para o “reprodutor de conhecimentos”. O conceito que transparece nos discursos discentes é a apreciação que a sociedade confere ao professor: “aquele que sabe”, conforme postula Queirós (2012). Para o pesquisador, o entusiasmo do aluno, em grande parte, “está em conviver com ‘aquele que sabe’” (QUEIRÓS, 2012, p. 95).

A habilidade/competência de formar professores leitores, reflexivos e pesquisadores, multiplicadores do saber, ainda não faz parte da compreensão dos próprios alunos. Isso, quiçá, porque em seus estudos fundamentais, a visão do papel social do professor, tenha se concentrado na transmissão do saber e não como sujeitos que atuam reflexivamente na busca por melhorias na prática escolar, como também, na construção de novos conhecimentos.

4.2 A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA OS ACADÊMICOS

A disciplina em que ocorreu a transposição didática – Práticas de Leitura e Escrita de Textos é uma disciplina anual do programa, com 144 aulas, as quais somam 120 horas. A ementa prima pela prática pragmática de leitura e produção textual, tendo o texto como objeto de ensino em suas diversas manifestações discursivas. Para tanto, o capítulo sobre “Os gêneros do discurso”, presente na obra *Estética da Criação Verbal*, de Mikhail Bakhtin é referência básica, justificando nossa abordagem via enunciados concretos.

Como objetivo geral, a disciplina em questão, sugere: “Proporcionar condições aos acadêmicos de constituir-se como sujeito socialmente ativo, compreendendo a

sociedade e interagindo com ela por meio da leitura e compreensão de textos e também por meio da escrita produzida em vários campos e modalidades da linguagem”. Desse modo, como professor-pesquisador, objetivamos uma abordagem sob a perspectiva da concepção de linguagem como forma de interação, em que tanto os graduandos, quanto o docente da disciplina possam constituir-se sujeitos, posicionando-se ativamente no processo da interlocução.

Sob o olhar discente, quando questionados quanto ao que esperam da disciplina, suas expectativas evidenciam o domínio da prática de leitura e escrita:

A	Espero que ela consiga melhorar minha escrita quanto à fala e principalmente pontuação que é a dificuldade maior que sinto ao escrever um texto, devido ao meu pouco incentivo à leitura, mas espero mudar meu hábitos, e tenho certeza que vou conseguir devido às experiências maravilhosas que estou tendo.
B	Que eu possa desenvolver as minhas habilidades para escrever, ler e compreender melhor as coisas.
C	Espero aprender realmente tudo, porque além de ser a minha disciplina predileta, seguida de Literatura que é uma paixão mais antiga, e por ser uma disciplina que envolve tudo o que eu mais gosto que é a leitura e a escrita, é a disciplina que mais está mudando meu ponto de vista de muita coisa e me ensinando a fazer coisas que eu não sei, assim como um resumo. Além de trazer coisas novas atrás de coisas novas da língua portuguesa.

De modo amplo, acreditamos que as respostas anseiam pelo domínio de regras gramaticais e recursos de textualização capazes de promover o desenvolvimento de novas e melhores técnicas de leitura e escrita. Na leitura, observamos que os alunos ambicionam, principalmente, pela compreensão do discurso alheio, afinal essa é a principal reclamação que encontramos em sala de aula: “Eu leio o texto, mas não entendo o que o autor quis dizer”. Talvez porque esperem que as palavras, por si só, sejam capazes de instituir significados, o que pode ser um indicativo de que os acadêmicos não se posicionam criticamente diante da palavra alheia.

A leitura como “busca de informações” como denominou Geraldi (1985c, p. 82) é o objetivo básico do leitor ante o texto. Contudo, a indagação “para que extrair informações?” é silenciada. Os alunos acostumados a ler o texto para responder os questionários sobre ele encontram como resposta apenas as necessidades de corresponder às expectativas dos questionamentos a respeito do texto lido. Responder o “para quê” ler um texto, buscando nele informações, é uma questão prévia não só deste ‘tipo’ de leitura mas de

todas as atividades de ensino: ensinamos para quê? Os alunos aprendem para quê?”(GERALDI, 1985, p. 82).

A leitura como decodificação do discurso alheio oculta as finalidades sociais da produção/recepção dos enunciados concretos, “então as perguntas pertinentes ao processo de leitura (quem lê, o que ler, por que ler, de que forma ler, onde aplicar o que foi lido, etc.) ficam subordinadas a objetivos sociais mais amplos” (SILVA, 1983, p. 27).

Destacamos a fala da aluna **C**, que deseja aprender tudo. Seu gosto pela leitura e escrita sustentam-se pelas descrições que a acadêmica elenca para o que costuma ler e escrever. Suas respostas acompanham justificativas e explicações próprias para aquilo que lê e escreve. Enquanto os demais mencionaram literatura nacional, livros de autoajuda e teceram como explicação porque gostam.

Seguem as respostas da aluna **C**:

Que tipo de textos você mais lê? Por quê?
Atualmente da área de Letras Português, mas sempre gostei muito de livros de psicologia, história (gosto muito de ler, especificamente, sobre a Segunda Guerra Mundial e Adolf Hitler) e livros de suspense policial que envolve a análise psicológica do personagem fictício ou sejam baseados em fatos reais.
O que você costuma escrever e por quê?
Desde muito nova costumava escrever em cadernos, e até mesmo no caderno da escola, o que eu sentia, minhas frustrações, minhas alegrias que quase sempre eram impossíveis de serem descritas. Como até meus 13 ou 14 anos fui uma garota muito tímida, reservada e apenas com vontade de fazer as coisas, eu costumava escrever tudo como uma forma de desabafo. Com 14 anos criei uma espécie de “blog” em uma rede social que, na época, era própria para isso e muita gente gostada e “compartilhava” meus escritos que sempre foram em geral de desabafos sobre mim e/ou histórias de amigas (os) que me pediam para escrever. Cheguei a participar de “eventos” em redes sociais de escritores desconhecidos e, inclusive, tive contato virtual com pessoas do nordeste, em especial, que me convidaram para esses “eventos virtuais” tanto de debate literário, sobre livros e para publicação de textos escritos individual ou em parcerias. Já escrevi teatros para serem interpretados na igreja e no colégio sendo que, ano passado, tive a oportunidade de encerrar meu terceiro ano do ensino médio escrevendo uma releitura contemporânea de Shakespeare, da obra clássica Romeu e Julieta, na qual também atuei e foi uma experiência muito boa e engraçada.

O aluno **B** alega que a ação de produzir textos não é um ato constante, segundo o discente “Raramente, escrevo o que eu ando pensando, sem nenhum motivo”. A aluna **A** diz que faz resumos das matérias da Universidade e, às vezes, escreve contos e

histórias quando está muito feliz ou triste. Em relação à escritura, as práticas relatadas pela aluna **C** apresentam-se como situações mais concretas de interação.

Quanto às práticas de leitura e escrita de textos, “Ler é a busca incansável por pensamentos próprios” – In: “Texto” produzido pela aluna **A**, na disciplina, durante o ano. Se a prática docente deve partir dos conhecimentos prévios do educando, se para Vigotski os alunos já possuem um conhecimento espontâneo, como ignorar os conhecimentos que já assimilaram quanto à prática de leitura e escrita? Como ignorar anos de leitura e produção na educação básica?

Antes de discutirmos brevemente conceitos teóricos de leitura e escrita, procuramos nas palavras discentes compreender a concepção a respeito de tais práticas. Para tanto, questionamos: O que significa ler para você?; e O que significa escrever para você?

Aluno	Sobre Ler	Sobre Escrever
A	Significa viajar para outro universo, em que tudo é possível, um mundo onde eu escrevo o meu caminho.	Significa adquirir conhecimento, escrever é exteriorizar sentimentos, emoções e pensamentos tanto acadêmicos complexos quanto subjetivos e sentimentais, e sentir uma liberdade, pois no papel você pode escrever o que quiser sem que ninguém diga se esta certo ou errado se pode ou não pode, pois ali e você e seu outro eu.
B	Poder compreender sobre diversos assuntos, sobre outras culturas, outros momentos históricos, pensamentos e visões de mundo de outras pessoas.	Poder expressar os seus pensamentos, sentimentos, visões do mundo.
C	Até mesmo pelo fato de ter tido meus primeiros contatos com livros com 12 anos de idade e me tornado uma leitora um ou dois anos depois sendo que, nessa época eu sofria de timidez aguda e falta de coragem, os livros foram uma válvula de escape. Eu me transportava, como ainda me transporto, para outra dimensão que me permite ser quem eu quero, onde eu quero, quando eu quero e se eu quiser. Eu lia e sofria horrores com a Segunda Guerra Mundial, tentava, como tento até hoje, entender um motivo muito claro e lógico para tanta crueldade nazista, fascista... Eu	Uma das minhas maiores paixões é escrever, porque, da mesma forma que quando leio eu posso “sentir” o mundo do outro ser, escrevendo eu posso, e com certeza estou, expondo o mundo do outro alguém para mim. É como se o mundo de outro alguém emanasse de mim, como se eu tivesse a autorização de milhares de pessoas para escrever a história deles, a minha história e, verdadeiramente, a nossa história. É uma forma bonita e sem guerras de expor-se, de colocar-se de uma forma respeitosa e harmoniosa no

	<p>tinha a livre opção de continuar ou não, de dar vida ou não aquela história e a aqueles personagens e isso me fazia se sentir dona do meu próprio mundo, dona do meu intocável imaginário. A leitura para mim hoje é além de tudo o que citei acima, um objeto de alcançar o mundo físico, o mundo de cada ser que abre, seja aonde for, o mesmo livro que eu abro. E, também, objeto de estudo, saberes e contato com visões distintas, novos horizontes.</p>	<p>mundo, mesmo que ninguém nunca leia e nem saiba da existência desses escritos.</p>
--	---	---

As visões das alunas A e C são perspectivas mais emotivas, revelando-nos prazer tanto em ler, como escrever. Acreditamos que essas práticas, quando prazerosas para o sujeito que as executa é um ponto determinante para ensinar a ler e a escrever, assim como é prática fundamental ao professor.

Se o professor é leitor – possui o hábito da leitura -, lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar serem leitores. Se o professor comenta suas leituras, mobiliza os alunos para estar com livros, e esse prazer se cristaliza já na infância. E, uma vez despertado, ele não nos abandona jamais.(...) Quando leitor, o professor pode recomendar a leitura de uma determinada obra. Ele vai saber motivar os alunos, relatando sua emoção diante da leitura, vai expressar sua interpretação, aprofundando os alunos, para intensificar a leitura. Ler também se aprende (QUEIRÓS, 2012, p. 95). .

O ato de ler, quando enraizado na vida do sujeito, não se limita a ser uma atividade obrigatória da vida escolar, do mesmo modo que não se encerra após a vida acadêmica. Quando compreendemos e ensinamos a leitura como uma *prática social*, extremamente presente no dia a dia das pessoas e necessária para a interação em sociedade, passamos a “ler para compreender a realidade e situar-se na vida social” (SILVA, 1988, p. 18).

Mas, no que consiste a prática de leitura? Segundo Silva (1988, p. 20), a leitura “caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação sócio-cultural futura.”

Isso posto, assumimos a leitura como um “instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento” (SILVA, 1988, p. 20). Afinal, quando “acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate

à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida” (SILVA, 1988, p. 20).

Ao partimos desse conceito, admitimos a leitura como parte fundamental da educação. Como prática social é preciso que tanto professores quanto alunos leiam, visto a importância e a necessidade do ato da leitura. Quando a educação e a leitura são levadas a efeito de forma crítica, assinalam um “movimento dos sujeitos (envolvidos naqueles processos) de um lugar para outro, procurando compreender e conhecer a razão de ser das coisas”. (SILVA, 1988, p. 2). Afinal, consoante preconiza Queirós (2012, p. 95), “A boa leitura é aquela que nos descontextualiza. Depois, ler é um trabalho que exige entendimento, descoberta, confronto.” Sob esse aspecto, a visão do aluno C, aproxima-se mais.

Em relação à escrita, os alunos compreendem-na como uma forma de expressão. Na verdade, assumem tanto leitura quanto produção de textos como uma forma de pode expressar sentimentos, ideias, e visões de mundo, como confirmam os seguintes trechos: “É uma forma bonita e sem guerras de expor-se”; “poder expressar os seus pensamentos, sentimentos, visões do mundo”; e “escrever é exteriorizar sentimentos emoções e pensamento (...). Talvez isso seja reflexo da concepção de língua/linguagem que ainda predomina nas aulas de LP. Uma concepção que compreende o ensino e a aprendizagem da língua materna como forma de expressão do pensamento.

Assumimos a ação de escrever como uma forma essencial da linguagem em sua manifestação social. Para tanto, adotamos o conceito de texto em seu sentido *stricto*, como discurso.

Em se tratando da linguagem verbal, tem-se o discurso atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo como também evento de sua enunciação. O discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos – em sentido estrito – que consistem em qualquer passagem falada ou escrita, capaz de formar um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, assim, de uma unidade semântico-pragmática, de um contínuo comunicativo textual que se caracteriza, entre outros fatores, pela coerência e pela coesão, conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto (KOCH, 1996, p. 21-22). .

Levantar os conhecimentos prévios dos discentes, seus conceitos sobre ler e escrever, permite-nos partir de sua realidade social imediata. Desse modo, pudemos verificar que o conceito que perpassa o discurso dos educandos parte de uma concepção de linguagem como forma de expressão, que os anseios discentes pairam sobre o domínio de técnicas, que a

própria constituição como leitores incide sobre o papel de receptores, os quais têm por função decodificar e compreender o discurso alheio. Em suas vozes, ficam silenciadas as interações com o outro, a constituição do sujeito a partir de outrem.

Entretanto, as palavras dos alunos tecem um discurso motivador. São alunos-professores ansiosos pela descoberta. Gostam de escrever e sentem prazer em ler. São sujeitos em busca do próprio discurso, da própria forma de enxergar o mundo. Querem aprender e produzir conhecimentos. Demonstram interesse em participar ativamente ao interagir nos processos discursivos, mas que aprenderam a calar suas próprias vozes, para buscar aquilo que espera o outro. São sujeitos, sujeitos em construção, assim como eu e você.

Partir do desejo por aprender, da motivação em descobrir, e, às vezes, do sonho de se tornar professor possibilita um encontro mais agradável entre aluno e teoria, afinal, os alunos querem aprender para se tornarem professores. No entanto, é preciso instigá-los a posicionarem-se mais ativamente diante da leitura, diante da escrita e diante do ensino, como sujeitos coautores, pois só assim teremos a constituição de um processo de ensino e aprendizagem em que professor e alunos são corresponsáveis.

4.3 O CONHECIMENTO PRÉVIO¹⁰⁰ DOS ALUNOS

Em nossa pesquisa, partimos da hipótese de que o ensaio corresponde a um gênero pouco evidenciado em sala de aula. Ao acreditarmos nessa premissa era preciso averiguar se, de fato, o gênero era desconhecido pelos alunos e as possíveis interpretações de que dispusessem.

Consoante supracitado no capítulo metodológico, a turma de primeiro ano em que decorreu a aplicação do PTD demorou a constituir-se. Somente em meados do mês de março¹⁰¹ é que tínhamos, mais ou menos, um corpo discente estabelecido. Por essa razão, nesse período, realizamos o primeiro diagnóstico através do Questionário 1 (Apêndice A) entregue e respondido em sala de aula¹⁰².

Nosso objetivo com esse instrumento era verificar os conhecimentos prévios dos estudantes quanto a alguns conceitos-chave para a disciplina *Práticas de Leitura e Escrita de Textos*, referentes, de modo particular, às concepções de texto, do papel do autor e do leitor de textos. De interesse principal desta tese, as últimas questões destinam-se, de modo mais

¹⁰⁰ Entendemos como conhecimentos prévios os saberes anteriores à experiência de uma nova aprendizagem.

¹⁰¹ As aulas começaram no dia 17 de fevereiro de 2014.

¹⁰² No dia em que realizamos a atividade, estavam presentes trinta alunos. Todos responderam.

específico, para o diagnóstico quanto aos saberes que os alunos traziam consigo em relação aos gêneros discursivos e ao ensaio.

Ao voltarmos nosso olhar para a “bagagem” do estudante, partimos dos estudos vigotskianos a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem. O estudioso compreende a aprendizagem como um processo contínuo, por isso, o aluno ao chegar à sala de aula traz consigo diversos conhecimentos acumulados. No caso de alunos do primeiro ano de graduação, além dos conhecimentos espontâneos, somam-se anos de contato com o conhecimento sócio-historicamente acumulado e repassado pela escola, ou seja, são detentores de muitos saberes científicos.

O fato de a maioria dos estudantes cursarem a primeira faculdade e serem alunos recém-saídos do ensino médio nos permitiria consolidar nossa hipótese quanto à abordagem do ensaio em sala de aula, como ainda nos consentiria averiguar os conhecimentos assimilados quanto aos gêneros discursivos, uma vez que os documentos oficiais propõem os gêneros do discurso como eixo de progressão e de articulação do currículo básico e os textos-enunciados “[...] como objeto de ensino, visto serem estudados, lidos, falados, analisados como enunciados concretos e não, como gêneros.” (PERFEITO, 2012, p.3).

Isso posto, a adjetivação “prévio” para o substantivo conhecimento é empregada nesta pesquisa para se referir aos conhecimentos dos alunos que antecederam à nova experiência de aprendizagem. E, para conhecê-los melhor, na sequência, destacamos as questões do primeiro diagnóstico realizado. Para cada pergunta, as respostas dos três alunos-sujeitos e nossas considerações.

1. *O que é texto?*

Por meio da indagação, procuramos desvendar a(s) concepçãoe(s) de texto que os alunos traziam para a graduação. Em geral, as respostas¹⁰³ demonstraram que os alunos associam “texto” privilegiadamente às produções verbais e escritas e o conceito de texto costuma não ultrapassar os limites do papel, ou seja, os elementos externos, como finalidade discursiva, contexto sócio-histórico, papel do autor, papel social do leitor, a construção do tema como processo avaliativo e interacional, entre outros fatores são menosprezados nas considerações apresentadas. Contudo, alguns comentários transcendem o conceito tradicional de texto. É o caso das respostas que compõem o recorte desta tese.

¹⁰³ Digitamos as respostas da mesma forma como elas foram escritas. Não reproduzimos, apenas, os borrões.

A	No meu conceito texto é um conjunto de frases ou até mesmo segmentos menores ou maiores de um texto, que tem que manter certa coerência e coesão entre as ideias contidas nele.
B	Texto é um conjunto de ideias que serve para transmitir uma mensagem para alguém. O texto pode ser escrito, falado ou através de uma imagem.
C	A meu ver texto é um conjunto de ideias, elaboradas para algum fim (seja explicativo, para auxílio, de intuito informativo, entre outros) que são expressos, passado adiante e alcançado algum objetivo, ou em melhor hipótese o objetivo desejado pelo autor. Sejam esses textos expressados oralmente, escritos, desenhados... enfim

A definição da aluna A parece concentrar-se, nas iniciais discussões, a respeito de texto, permitindo, aparentemente, associá-la ao conceito de que o texto é uma “unidade linguística superior à frase”, não obstante haja o acréscimo de que as ideias devem apresentar-se com coesão e coerência. Quem sabe, possamos inferir que se trata de uma compreensão de texto como um produto, ou seja, uma estrutura acabada, plena de sentido por si só. E, quiçá, com ousadia arriscamos a dizer que, de modo geral, muitas pessoas esperam que somente o texto encarregue-se da construção dos significados.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação parece sobressair-se nos conceitos dos graduandos: “*Texto é um conjunto de ideias que serve para transmitir uma mensagem para alguém. O texto pode ser escrito, falado ou através de imagem*”. Apesar de a compreensão de texto como discurso não ser evidenciada, não apenas no recorte que fizemos, mas na maioria das respostas obtidas, o exemplo demonstra um conceito mais pragmático de se encarar o texto, passando de um produto acabado para um processo resultante parcialmente de uma atividade comunicativa.

Na fala da aluna C podemos perceber que o texto é organizado a partir de um determinado objetivo, ampliando os limites do texto para além de sua materialidade e linearidade linguística. Essa visão expande a ideia de texto como simples transmissão de informação entre um emissor e um receptor e podemos perceber, também, sutilmente, que o texto (enunciado) orienta-se em função do interlocutor, o qual motivado por um objetivo/uma finalidade, implica uma ação sobre o outro, constituída dialogicamente na interação entre enunciador e enunciatário, ou seja, entre produtor e receptor do texto. A função sócio-comunicativa de texto pode ser percebida no discurso da aprendiz C, cuja resposta é a que mais se aproxima do conceito de texto por nós assumido. Compreendemos o texto, pautando-nos nas palavras de Koch (2003, p. 31), como:

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

As vozes discentes revelam que a concepção de texto, de modo geral, continua alicerçada no pressuposto básico de que o sentido está no texto. Não obstante possamos perceber no discurso dos acadêmicos que o texto é resultado da atividade verbal, os aspectos que o constituem e o determinam e, portanto, imprescindíveis para a construção do sentido, parecem ainda meio ocultos ou, talvez, incógnitos. Assim, podemos pressupor que a atitude que ostentam diante de um “conjunto de frases logicamente ordenadas e com coerência” é a ação de codificação e decodificação, posicionando-se como meros receptores.

Ao conceberem-se como receptores, deixam de se assumir, na atividade de produção textual, como sujeito “entidade psico-físico-social – que, em sua relação com outro(s) sujeito(s), constrói o objeto-texto” (KOCH, 2003, p. 31). Como destinatário passivo, um dos princípios bakhtinianos fundamentais da linguagem deixa de coexistir: a alteridade.

Diagnosticado o princípio monológico do texto predominante no discurso dos acadêmicos, assim como a não instituição da alteridade do enunciado, partimos da necessidade de mudar o quadro representativo da atividade de produção textual, de modo a conduzir os professores em formação a compreender a relação dialógica constitutiva do discurso e o princípio da alteridade, em que devem reconhecer-se como construtores do sentido, reagindo responsivamente ao texto-enunciado.

2. *Qual o papel social do autor do texto?*
3. *Qual o papel social do leitor do texto?*

Aluno	Papel social do autor	Papel social do leitor
A	O autor tem o papel de comunicar, seja objetivamente e subjetivamente, ele tem a função de passar uma ideia, pensamentos, para o leitor mantendo com ele certa interação, para que seja ele o autor entendido e consiga passar com clareza suas concepções embutidas, nos seus textos.	O papel do leitor é sentir-se parte do texto, é captar a mensagem, é comprar ou não a ideia central, pode ele entender ou não do que se trata, pode ler gostar e levar o conhecimento captado para sua vida, ou até mesmo não gostar criticar e se questionar o porquê, foi escrito ou feito, melhor, pensado daquela forma.
B	Informar os leitores sobre algum assunto, transmitir os seus sentimentos, aumentar a imaginação das pessoas.	Compreender o que o autor quer passar, ficar por dentro de notícias, entrar em um novo mundo de conhecimento.
C	Vejo o papel social do autor como o de um criador visionário. Através de seus textos ele alcança um público algo atingindo seu objetivo real ou parcial. Assim o autor acaba por influir, influenciar no meio social com suas ideias, seu olhos...	Penso que o papel social o leitor deve esteja relacionado à informação, ao crescimento (seja intelectual/racional, emocional, histórico, literário...). Como se o leitor estivesse ligado diretamente ao pós-texto agregando, de forma positiva ou negativa, a leitura a si.

A teoria da comunicação do linguista Roman Jakobson, a qual compreende a língua como um código que permite ao emitente transmitir uma mensagem ao destinatário, relacionada à segunda concepção de linguagem – linguagem como instrumento de comunicação - apontada por Geraldi (1985a), a nosso ver, é a concepção de língua/linguagem que organiza/sustenta o discurso dos acadêmicos. O papel social do autor é enviar mensagens informativas, literárias, teóricas, entre outras, enquanto cabe ao leitor adotar o papel de decodificar essa mensagem. O leitor, compreendido sob a ótica em questão, é mero receptor. Com o papel de receber as mensagens, cabe a ele apenas manifestações quanto à apreciação – se gostou ou não. Dessa forma, o leitor não é detentor de conhecimento é sujeito assujeitado diante do escritor – a quem compete o saber.

Com a postura de receptor, o interlocutor não adota uma posição responsiva, visto não conseguir posicionar-se diante do outro no processo de interação. Ler para apenas decodificar e não adotar um posicionamento (concordar, discordar, complementar, refutar, etc.); ouvir porque não se pode silenciar, não permitem ao interlocutor participar efetivamente do discurso e não conduz a uma compreensão responsiva. É preciso que haja compreensão

para haver interação. Sem interagir com o texto, o aluno-leitor ou aluno-ouvinte não adota um novo nível de desenvolvimento, mantendo-se no mesmo coeficiente intelectual, já que não houve a mediação.

Autor/enunciador e leitor/enunciatário estão condicionados mutuamente no jogo da comunicação sócio-interativa, sendo responsáveis pela produção dialógica da compreensão. É preciso assumir efetivamente tal princípio em sala de aula, pois assim, possivelmente, teremos mais leitores, ao invés de decodificadores; produtores textuais ativos e comprometidos com o discurso, no lugar de reprodutores.

Sob tal enfoque, corroboramos nossa opção pela teoria bakhtiniana da linguagem, pois acreditamos que uma visão interacionista pode conduzir a um ensino mais dialógico e socialmente comprometido com o desenvolvimento do educando e com a transformação social.

4. O que é estilo?

A	Então, não sei explicar o que é estilo, pois não me lembro de nenhum professor que tenha me dito a respeito do assunto, penso que pode ser o estilo que o autor aborda no texto, ser mais cômico, dramático ou mais romântico, acredito que pode ser algo parecido com isso, mas não tenho certeza, pois meus professores não centravam nessas perguntas e conceitos, aprendia mais a parte gramatical.
B	Forma que o autor se expressa com seu texto, a sua maneira de descrever as coisas, com ricos detalhes ou poucos, períodos longos ou curtos.
C	Talvez estilo seja algo relacionado a forma de escrita do autor. Apesar de nunca ter parado para pensar ou saber sobre, ao ouvir ou ler sobre “estilo” no sentido de texto penso em forma de expressão de se escrever do autor.

Ao dizer que não sabe explicar o que é estilo, a aluna-sujeito **A** acaba relatando a perspectiva linguística assumida pelos professores que tivera. Declara que, para eles, o ensino centrava-se na gramática. Abrimos um posicionamento: os alunos do primeiro ano questionam com certa frequência o fato de não terem uma disciplina, no ano inicial que aborde gramática e, com frequência interrogam: “Quando vamos aprender gramática?” Nesse contexto, o ensino gramatical parece revelar-se como o orientador de todo ensino e aprendizagem da língua. Talvez, inspirados pelas experiências que tiveram, os estudantes, assim como a sociedade, acreditam que o professor de LP, deve aprender e repassar privilegiadamente conhecimentos gramaticais.

De modo superficial, percebemos nas respostas discentes a relação do conceito estilo às escolhas do autor, concentrando-se, em especial, na seleção de recursos

lexicais, sintáticos e composicionais. Contudo, a relação emotivo-valorativa do enunciador com o objeto do discurso, com outros enunciados, a relação entre os interlocutores, as condições de produção/recepção não são revelados. Ademais, o estilo na concepção dos alunos agrega apenas o individual, mas não o coletivo.

5. *O que são gêneros textuais¹⁰⁴/discursivos?*

A	São gêneros onde colocamos o que pensamos referente ao assunto que foi escolhido, pelo menos era isso que lembrou de ter aprendido no Ensino Médio com os meus professores.
B	São tipos de textos como fábulas, cartas de reclamações, cartas do leitor, relato, resumo entre outros.
C	Gêneros textuais seriam como formas de textos, como: relato, dissertação, texto jornalístico. O gênero é onde vemos, analisamos o perfil do assunto, do texto.

O conceito de gêneros discursivos descrito pelos alunos-professores parece estar mais intimamente relacionado à ideia de tipologia textual. A organização composicional, ou seja, sua forma estrutural é o pressuposto que perpassa o discurso dos professores em formação. Os “tipos de texto” existentes parecem ser, na visão discente, gêneros.

Comprendemos a aludida associação como uma transposição de nomenclatura. Os alunos deixam de referir-se à variedade de enunciados como “tipos” e passam a nomear os diversos textos que conhecem de “gêneros”. Entretanto, a noção de gêneros, tanto com a designação discursivos ou textuais, parece ser algo conhecido pelos discentes, ao menos, pressupomos que a alusão ao termo tenha ocorrido antes do ingresso no curso de Letras, visto os acadêmicos não manifestarem maiores problemáticas em relação ao emprego da terminologia.

Por fim, a última questão:

6. *Você já ouviu falar do gênero ensaio? Sabe o que é um ensaio? Poderia relatar características do gênero e tipos de ensaio?*

¹⁰⁴ No questionário entregue aos alunos, na questão sobre o conhecimento prévio quanto a gênero colocamos tanto a terminologia textual como discursivo. Embora nossa opção seja por gêneros discursivos, o importante era verificar se havia algum saber espontâneo por parte dos discentes quanto ao conteúdo.

A	Nunca ouvi falar de gênero de ensaio, mas pressuponho que seja quando ensaiamos algo, se planeja e se ensaia como um teatro (peça teatral), bom não me lembro de nenhum professor que me tenha relatado sobre o assunto então não consigo explicar melhor dar alguma característica.
B	Não me recordo.
C	Nunca ouvi falar sobre gênero ensaio e a única coisa que imagino, que penso ao ouvir sobre é em algo ligado a algo premeditado, algo feito vezes antes da vez válida.

Apesar de trabalharmos com uma amostragem das respostas discentes, acreditamos ser importante ressaltar que todos os alunos da turma responderam desconhecer o gênero ensaio. Afinal, partimos da premissa de que se trata de um gênero pouco conhecido e estudado conforme apontamos na introdução desta tese e procuramos justificar no capítulo metodológico. Assim como os alunos A, B e C tentaram inferir a respeito, muitos outros também procuraram explicar por meio da interpretação do vocábulo ensaio, associando-o, generalizadamente, à ideia de tentativa, rascunho, preparo anterior à versão final. Devido ao relato das inferências realizadas pelos acadêmicos, cremos que tecem para o gênero ensaio a relação semântica que atribuem ao vocábulo. A ideia de algo que registre uma tentativa parece demonstrar o pré-conceito que estabelecem para o gênero.

A ausência de conhecimento quanto ao conceito de ensaio como gênero discursivo, tende a comprovar nossa hipótese de que o ensino de LP não contempla o estudo do gênero em sala de aula. Parece-nos, que fora dos limites da escola, o ensaio também não é lido, ao menos, com a consciência do que é um ensaio na perspectiva de assumi-lo como enunciado concreto.

Sob tal enfoque acreditamos que o levantamento dos conhecimentos prévios dos acadêmicos nos conduziu as seguintes constatações:

- i) os alunos querem atuar como professores, demonstrando interesse pela aprendizagem e pela docência;
- ii) as práticas de leitura e escrita parecem que não são amplamente compreendidas como um evento dialógico;
- iii) o conceito de gêneros do discurso é vinculado principalmente à ideia de tipologia textual;

- iv) o gênero ensaio demonstra ser desconhecido pelos universitários, mas com inferências ao conceito de algo que represente uma preparação para a versão final.

Ao verificarmos tais conhecimentos é que organizamos nosso PTD (Apêndice C). Todos os pontos do Questionário 1 (Apêndice A), discutidos nesta seção, nortearam nossas ações e instigaram nossas reflexões. Saber o que os alunos já sabem, os conceitos advindos da formação na educação básica e seus anseios permitiram-nos organizar nosso estudo, afinal o conhecimento prévio¹⁰⁵ do sujeito constitui-se elemento basilar e norteador da organização do ensino, como também de uma aprendizagem significativa.

¹⁰⁵ Entendemos como conhecimentos prévios os saberes anteriores à experiência de uma nova aprendizagem.

CAPÍTULO 5

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ORGANIZAÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE

Neste capítulo discutimos o processo de transposição didática para o ensino e aprendizagem do gênero discursivo ensaio da esfera literária. Na primeira seção, discorremos sobre a organização da proposta metodológica e, na segunda, abordamos a aplicação do processo refletindo sobre cada etapa do PTD para a construção do conhecimento.

5.1 O PTD: ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA

Levantar/diagnosticar os conhecimentos precedentes permite assumirmos o aluno como sujeito social e detentor de conhecimentos, que chega à universidade com uma bagagem de informações escolares e experimentais. Seus conceitos são subsunçores, articuladores e integradores para os novos conteúdos, mesmo quando precisamos “desconstruir” antigos saberes. No processo de ensino e aprendizagem o conhecimento prévio (nível de desenvolvimento real) e o novo saber (nível de desenvolvimento potencial) influenciam-se mutuamente durante o aprender, afinal conforme afirma Vigotski (1994), a aquisição de um novo saber está condicionada ao conhecimento anterior cognitivamente relacionado.

O intervalo entre o conhecimento prévio e a construção de um novo saber científico, conforme discutido no primeiro capítulo, em termos vigotskianos denominada ZPD, é uma condição fundamental para a apropriação de novos conceitos científicos. Partir daquilo que os alunos já sabem¹⁰⁶ ou de suas inferências a respeito do conteúdo consente considerar as relações estabelecidas pelos sujeitos-aprendizes durante a transposição didática.

Sob tal enfoque, buscamos descobrir os saberes já adquiridos, desvendar conceitos pré-assimilados, conhecer melhor os alunos-professores e traçar suas expectativas quanto à formação no curso de Letras. O PTD foi organizado em um grande plano que se desdobra em planos menores. O objetivo é que de início ao fim pudéssemos estudar o gênero ensaio, com ênfase para as produções da esfera literária. No quadro que segue, apontamos, de modo global, os conteúdos e as atividades referentes ao estudo do ensaio literário, desenvolvidos nas aulas que foram gravadas e registradas em diários.

¹⁰⁶ Procuramos reativar os conhecimentos prévios durante a aplicação do PTD.

**PLANO DE TRABALHO DOCENTE
GÊNERO DISCURSIVO ENSAIO**

1º ano Letras – Português

Disciplina: Práticas de Leitura e Escrita de Textos

Período – 2º Bimestre (Maio/Junho de 2014)

Carga Horária: 14 aulas – 4 encontros semanais – 1 plano para cada semana

PLANO GERAL

Quadro 10 - Plano Geral de Trabalho Docente

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática Social Inicial do Conteúdo				Prática Social Final do Conteúdo
<p>Objetivos: Aprofundar-se na teoria dos gêneros discursivos e apropriar-se do gênero “ensaio”, da esfera artístico-literária. Didatizar o gênero “ensaio” para as aulas de Prática de Leitura e Escrita de Texto, via PTD gaspariniano.</p> <p>Conteúdos: Gênero discursivo; caracterização do gênero discursivo “ensaio”; análise de ensaios.</p> <p>Vivência do conteúdo a) O que os alunos já sabem sobre gênero, gênero “ensaio”. b) O que mais os alunos gostariam de saber.</p>	<p>Discussão sobre o conteúdo Por que estudar gênero discursivo? Por que estudar ensaio?</p> <p>Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas <u>Conceitual:</u> definição de gênero discursivo; definição de ensaio; <u>Social:</u> circulação e recepção do gênero; relevância do ensaio; <u>Histórica:</u> concepção de língua sociointeracionista contexto sócio-histórico do gênero “ensaio”; <u>Escolar:</u> quais relevâncias para a escola – gênero discursivo, ensaio e o estudo da língua a partir de enunciados concretos.</p>	<p>Ações docentes e discentes Apresentação: conhecimentos dos alunos sobre gênero discursivo e gênero “ensaio”. Exposição do conteúdo pelo professor: discussões sobre as leituras. Atividades de leitura e análise de ensaios da esfera artístico-literária, com enfoque aos ensaios de Paulo Leminski (2011). Didatização do gênero “ensaio”, via PTD. Aplicação e avaliação da proposta nas aulas da graduação.</p> <p>Recursos: humanos e materiais Livros; textos diversos; internet; quadro negro e <i>data-show</i>.</p>	<p>Síntese mental do acadêmico Apropriação dos conteúdos.</p> <p>Expressão da síntese Avaliação de sua apropriação.</p>	<p>Intenções do acadêmico 1. Aprofundar os conhecimentos sobre gênero discursivo. 2. Aprofundar os conhecimentos sobre o gênero “ensaio”. 3. Ler e analisar outros gêneros discursivos. 4. Avaliar a metodologia de ensino para a didatização do gênero ensaio.</p> <p>Ações do acadêmico 1. Leitura, estudo e pesquisa sobre gênero discursivo. 2. Leitura, estudo e pesquisa sobre o gênero “ensaio”. 3. Pesquisa sobre outros gêneros discursivos e ensaios de outras esferas.</p>

Fonte: próprio autor

A proposta caminha para efetuar os objetivos alvitados neste trabalho: caracterizar o gênero discursivo ensaio e planejar ações didático-pedagógicas para sua transposição didática que nos permitam concretizar nosso intento maior: refletir sobre o processo de didatização do gênero ensaio em contexto de formação docente inicial, via plano de trabalho docente, analisando se o estudo caminha para uma aprendizagem significativa e crítica.

Na sequência, organizamos outro quadro com o escopo de destacar o estudo de textos-enunciados do ensaio, com enfoque para as produções do domínio artístico-literário.

Quadro 11 - Plano de trabalho docente – Ensaio na esfera artístico-literária

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
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o gênero “ensaio” em suas dimensões: contexto de produção, conteúdos temáticos, construção composicional, marcas linguístico-enunciativas. - Ler e analisar textos/enunciados pertencentes ao gênero “ensaio”, da esfera artístico-literária. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterização do gênero “ensaio”: contexto histórico, contexto de produção, construção composicional, marcas linguístico-discursivas. - Análise de ensaios. <p>Vivência do conteúdo</p> <p>a) O que os alunos já sabem sobre o gênero?</p> <p>b) O que mais os alunos gostariam de saber?</p>	<p>Discussão sobre o conteúdo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que estudar ensaio? - Há dificuldades para ler e analisar um ensaio? Quais? - O que diferencia o ensaio de outros gêneros? - O que diferencia o ensaio da esfera artístico-literária de ensaios de outras esferas? <p>Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas</p> <p><u>Conceitual:</u> O que é ensaio? Quais são suas características?</p> <p><u>Social:</u> Onde circula o gênero? Quais temas são abordados nos ensaios?</p> <p><u>Histórica:</u> Quando e onde surgiu o gênero?</p> <p><u>Escolar:</u> Com que finalidade o aluno aprende a ler esse gênero?</p> <p><u>Estética:</u> Há diferenças entre os ensaios produzidos por diferentes autores? E em diferentes esferas?</p> <p><u>Cultural:</u> O gênero ensaio é mais lido e produzido em outros países?</p>	<p>Ações docentes e discentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação: conhecimento dos alunos sobre o gênero. -Exposição dialogada do conteúdo pelo professor. - Atividades de leitura e análise linguística: questões referentes ao contexto de produção; conteúdo temático; construção composicional; e marcas linguístico-enunciativas. <p>- Recursos: humanos e materiais</p> <p>Livros; textos diversos; <i>data-show</i>; quadro negro e internet.</p>	<p>Síntese mental do aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropriação dos conteúdos. <p>Expressão da síntese</p> <p>Debate sobre os temas.</p> <p>Atividades para que o aluno demonstre sua compreensão do gênero.</p> <p>Atividades de leitura e análise de ensaio: comparação entre os ensaios de diferentes autores.</p>	<p>Intenções do aluno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer mais sobre o gênero. 2. Valorizar o posicionamento reflexivo dos ensaístas. 3. Aprender a ler e apreciar textos/enunciados do gênero estudado. 4. Valorizar o conhecimento linguístico-enunciativo. <p>Ações do aluno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura de outros textos do gênero e de outros ensaístas. 2. Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre ensaio. 3. Ler/ escrever ensaios.

Fonte: o próprio autor

Por assumirmos a perspectiva da linguagem interacionista (BAKHTIN, 2003), adotamos a visão interacionista social da aprendizagem, apoiando-nos na relação triádica aluno+professor+materiais educativos do currículo. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem assume a perspectiva vigotskiana, visto o método resultar da negociação de significados entre professor/aluno/material, na qual a linguagem assume papel fundamental de mediadora semiótica.

Todo o processo desenvolvido para propiciar uma aprendizagem significativa e crítica envolve a aquisição/construção de um novo saber. Mas, um saber que permite ao professor em formação sair do seu *status quo* e construir, refletir e posicionar-se criticamente quanto àquilo que aprende em sala, para assim, poder visualizar reflexivamente tudo que acontece fora da esfera escolar.

5.2 A APLICAÇÃO DO PTD: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A construção do novo conhecimento sistemática e previamente organizado segue as etapas da didática de Gasparin: Prática social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. A prática social inicial suscitou comentários do tipo: “Até que enfim vamos saber o que é ensaio”, afinal o ensaio, por vezes, foi mencionado durante as aulas, sem que houvesse uma discussão a respeito.

Do primeiro diagnóstico ao início da aplicação do PTD, os alunos parecem ter prestado mais atenção ao vocábulo ensaio. Durante esse intervalo, uma aluna trouxe um livro sobre religiões em que, ao final de cada capítulo, havia um ensaio referente à religião que fora abordada. Outro discente foi responsável pela apresentação da obra *Sobre ler, escrever e outros diálogos*, de Bartolomeu Campos de Queirós, cujo texto-enunciado foi utilizado no PTD. A intenção dos acadêmicos era saber se os textos eram ensaios. Então, nessas ocasiões, fora preciso explicar-lhes que o gênero ensaio não é determinado e instituído apenas quando ao enunciado atribui-se o título de ensaio.

O exposto revela que os alunos, de certo modo, pelos questionários, pelas referências feitas ao gênero em nossas aulas, motivaram-se a “reparar” mais no assunto. Ou foram movidos pela curiosidade do conteúdo desconhecido.

No primeiro dia de aula do plano, os futuros-professores foram apresentados efetivamente ao conteúdo. Em nosso levantamento prévio verificamos que nenhum aluno relatou conhecer o gênero ensaio, apesar disso, muitos tentaram construir inferências a respeito do que se tratava o conteúdo. Tais saberes nos revelaram níveis de conhecimento que

o aluno traz à escola, afinal embora relatassem que desconheciam o gênero, os alunos teceram relações quanto à significação do vocábulo, procurando correlacionar a uma modalidade discursiva. Ao pensarmos nessas correspondências sumárias, na prática social inicial, os alunos foram indagados a respeito:

- O que é um ensaio?
- Por que alguém escreve um ensaio?
- Alguém da turma escreve ensaios, ou gosta de ler, conhece alguém que escreve?
- Sabem qual é a estrutura básica de um ensaio?
- Quais são os temas mais recorrentes nos ensaios?

Desde o diagnóstico a respeito daquilo que os alunos sabiam sobre o gênero ensaio até o dia da aplicação do plano, passou-se algum tempo. Consoante dito anteriormente, nesse intervalo, alguns alunos levaram textos intitulados ensaios e, por vezes, tocávamos no assunto. Desse modo, mesmo cientes de que em nossa investigação o gênero em pauta não era de conhecimento dos discentes, achamos prudente fazermos uma prévia constatação ao iniciarmos o PTD, reafirmando que o conteúdo não era familiar aos acadêmicos.

Ao longo de todo o PTD, novas perguntas-diagnóstico, realizadas na prática social inicial fomentaram a discussão do conteúdo. Saber a respeito dos autores dos ensaios, por exemplo, como demonstra a prática social inicial do Plano III – Conhecendo Paulo Leminski:

a) Anúncio dos conteúdos:

- Apresentar a biografia de Paulo Leminski;
- As diferenças entre os ensaios de Leminski e outros ensaios da esfera artístico-literária;
- O gênero ensaio em Paulo Leminski: análise dos ensaios selecionados.

b) O que os alunos gostariam de saber a mais:

- O que gostariam de saber a respeito do autor?
- Onde encontramos mais informações sobre Leminski e sua obra?

Nossos passos, a cada plano, buscaram seguir o “**Princípio do conhecimento prévio**”, já que “nenhum conhecimento parte do zero”, como pontua Vigotski. Assim procuramos partir, vigotskianamente, do nível de desenvolvimento real do educando,

através da prática social inicial em que este se insere, conforme pedagogicamente sugere Gasparin (2003). Desse modo, além do questionário para diagnosticar o que os alunos já sabiam, nosso PTD procurou resgatar tais conhecimentos e partir do saber prévio, afinal “para ser crítico de algum conhecimento, de algum conceito, de algum enunciado, primeiramente o sujeito tem que aprendê-lo significativamente e, para isso, seu conhecimento prévio é, isoladamente, a variável mais importante” (MOREIRA, 2005, p. 8).

Contudo, durante o processo houve um comentário interessante:

P – Sabem qual é a estrutura básica de um ensaio?

AAA – Não.

P – Quais temas são abordados no ensaio?

AAA – Não.

P – Ótimo!

A - Essa é a única professora que fica feliz com um NÃO!

P – Mas, GENTE! ... Eu preciso saber o que vocês SABEM e o que vocês NÃO SABEM!.

(Aula 29/05/2014)

No momento da aplicação do plano não nos demos conta da importância da fala da aluna. Ao refletir sobre esse processo, perguntamo-nos quantas vezes começamos a ensinar sem perguntar o que os alunos sabiam a respeito. Quantas vezes fomos apenas transmissores de conhecimento, esperando que o conteúdo seja processado apenas com conceituações e exercícios aplicativos desses conceitos?

Para uma aprendizagem significativa crítica, é fundamental aquilo que o aluno já conhece, pois esse saber é a base para transformar novos conceitos em significados. (AUSUBEL, 2003, folha de rosto). A respeito desse processo, Moreira (1999, p. 13) salienta que não é apenas uma mera associação, mas a “interação entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual essas adquirem significados e são integradas à estrutura cognitiva”. Nesse sentido, Gasparin complementa:

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as “pré-ocupações” que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas (GASPARIN, 2003, p. 16).

No tocante à importância do saber prévio e sua relação com o novo conhecimento, Vigotski (2009, p. 247) pondera que:

a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio.

O ensaio, como gênero discursivo, é algo desconhecido pelos acadêmicos. Contudo, devido à disciplina, às perguntas introdutórias, certamente, houve a associação: ensaio = texto. Desse modo, o nível de desenvolvimento atual dos estudantes processa ensaio a uma “forma” de produzir enunciados, já que na seção precedente constatamos que o conceito de gênero está muito associado à ideia de “tipologia textual”. Contudo, vale lembrar que, anterior ao estudo do ensaio, discutimos as dimensões bakhtinianas, as quais esperamos uma generalização maior com o estudo do gênero em foco.

É por essa razão também que apostamos na prática social inicial. É preciso identificar o que os alunos esperam do conteúdo, como o que eles conhecem a respeito. Essa “leitura da realidade” conduz não apenas àquilo que o aluno reconhece ou faz em relação ao conteúdo, abarca as relações sociais do ambiente em que os educandos estão inseridos. Por essa razão, “essa prática social traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social” (GASPARIN, 2003, p. 22).

Isso posto, não é apenas ensinar o gênero ensaio nossa tarefa. O papel a que somos levados a assumir é conscientizar a relação social do conteúdo, a necessidade de aprendê-lo e desmistificar a imagem de que se deve apenas “aprender” para se sair bem na prova e/ou futuramente repassar, como um processo mecânico. Afinal, o ensaio consiste em um enunciado que pode vir a fazer parte do social dos professores em formação, em suas leituras e, quiçá, suas produções.

É imprescindível observar, contudo, que a relação entre velhas e novas informações “podem facilitar ou dificultar a aquisição do novo material” (GASPARIN, 2003, p. 20). Em nosso caso, os alunos trazem consigo longos anos de um saber acumulado em que texto é sinônimo de conjunto de ideias expressas coerente e coesivamente, sem relacioná-lo a elementos que determinam e organizam sua produção. Dessa forma, mais que partir dos seus saberes assimilados, temos que expandir/apresentar novos conceitos.

As observações prévias ocorreram em cada segmentação do grande PTD, plano a plano. A todo novo início de uma unidade, os alunos eram convidados a saber a respeito do ensaio, do ensaio na esfera literária, de Paulo Leminski, enfim, apoiamo-nos nos saberes que os alunos já traziam para a sala de aula. Mas, qual a contribuição desse momento? De que forma a prática social inicial pode permitir um ensino mais interativo e significativo?

Para responder, apoiamo-nos na fala de Gasparin (2003, p. 23), para o pesquisador, “Ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles”. Professor e alunos assumem o papel de “detentores” de conhecimento. Tantos os alunos aprendem com o professor, como o professor cresce e aprende com os alunos. Todos são autores e coautores do conhecimento. Contudo, é importante assinalar que embora alunos e professor sejam construtores do conhecimento, não podemos desprivilegiar o papel do professor, dado que na perspectiva vigotskiana, o caminho do conhecimento até o aprendiz e deste até o conhecimento é mediado pelo par mais experiente, conferindo lugar de destaque ao professor, grande condutor de todo o processo. Além disso, como sujeito mais experiente, interage com objetivos educativamente planejados.

O novo saber constrói-se quando o conhecimento cotidiano, aquilo que já foi assimilado pelo aluno na escola, transforma-se em um conhecimento elaborado. Para início de teorização do conteúdo, na primeira fase do plano: **problematização**, lançamos questões desafiadoras a fim de instigar os acadêmicos e levá-los a querer saber/conhecer o conteúdo.

No primeiro dia da aplicação, na primeira experiência problematizadora, os professores em formação “demonstraram-se impacientes, pois queriam que lhes desse uma resposta. A impaciência aumentou um pouco quando lhes disse que iríamos descobrir juntos, passo a passo” (Diário de pesquisa, aula 1, 30/05/2014). Acreditamos que os acadêmicos esperavam as respostas imediatas para cada indagação. Apesar de certa frustração, participaram da primeira fase da teorização e, paulatinamente, ao longo de todo PTD, foram se habituando ao procedimento.

Como o PDT dividiu-se em unidades menores, questões problematizadoras estiveram presentes ao longo de todo o processo. Ao desafiar os educandos, eles são provocados a tecer hipóteses para tentar responder as indagações. De certo modo, comprometem-se teórica e praticamente “com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu. Já não é mais apenas um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente” (GASPARIN, 2003, p. 50).

As questões problematizadoras durante todos os pequenos planos envolveram diferentes perspectivas, as quais buscaram com que o conhecimento se relacionasse teoricamente às necessidades sociais práticas dos grupos humanos (GASPARIN,

2003). Não tinham por objetivo o encontro das respostas no momento em que foram lançadas, mas orientar o trabalho de professor e alunos.

Na sequência, retomamos algumas questões da fase da Problematização do Plano I:

Exemplo do Plano I – Descobrindo o Ensaio

2.3 Dimensão social

- Quais pessoas leem ensaios?
- Quais temas são recorrentes nos ensaios?
- Que pessoas costumam escrever ensaios?
- Como o ensaio pode contribuir para a sociedade?
- Qual a relevância do ensaio para a sociedade?
- Qual o papel social do ensaísta?

2.4 Dimensão acadêmico-escolar

- É importante saber ler/escrever um ensaio?
- Por que devemos conhecer o gênero ensaio?

2.5 Dimensão política

- Por que em outros países se leem e escrevem mais ensaios?

Em relação às primeiras questões problematizadoras apresentadas aos acadêmicos, pudemos observar que embora não tivessem muitos conhecimentos a respeito do assunto, procuraram participar da discussão e inferir quanto às possíveis razões/causas/respostas para as indagações que lhes eram endereçadas. Desse modo, acreditamos que os discentes demonstraram interesse em interagir com o assunto, já que houve a produção de respostas às perguntas, conseqüentemente, a interação e compreensão ativa entre os interlocutores.

No processo de perguntas-respostas mediadas pelo professor, evidencia-se, contudo, que nem todos os alunos manifestam uma contrapalavra. Mesmo assim, esperamos que ao levantar questões desafiadoras estejamos, de certo modo, induzindo-os a pensar sobre o assunto. Problematizar o conteúdo estabelece um período de “transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (GASPARIN, 2003, p. 35).

Durante a aplicação do plano obtivemos as seguintes respostas:

P: “Dimensão social”. Vocês imaginam quem é que lê um ensaio?

A1: Pessoas muito cultas.

P: Pessoas...?

A1: Muito cultas.

A2: Professores de universidade, faculdade de Letras assim, né?

P: Quem?

A2: Professores de universidade, de Letras, assim.

P: De Letras. ((risos))

A2: É, né, deve ler. ((risos))

P: [...] Os temas, então, {vocês} têm alguma ideia do que tratam os ensaios?

A3: Filosofia?

P: Filosofia? [...] {Vocês} têm ideia de quem costuma escrever ensaios?

A3: Filósofos.

A4: Tem outras pessoas também.

P: Oi?

A4: Tem outras pessoas também, não só filósofos.

P: Que tipo de pessoas?

A4: Ah, pode ser formado em Letras também. [...]

A5: Do meio acadêmico.

P: Do meio acadêmico?

A5: Pesquisadores.

P: Pesquisadores? Ótimo, (Nome de aluno). Vocês acham que o ensaio é um texto que pode contribuir para a sociedade?

A1: Sim.

A5: Deve ser.

P: [...] Qual o papel social de um ensaísta? [...] Qual o valor que ele tem ao escrever ensaios?

A1: Alguma contribuição tem porque ninguém vai pesquisar uma coisa que não tem (inint.).

AAA: ((risos))

P: Agora, tem uma dimensão bem crítica. É importante saber ler e escrever o ensaio?

AAA: Deve ser.

P: Pergunta para vocês: por que devemos conhecer o gênero ensaio? ((Alunos falando todos juntos))

A4: Para ensinar para os alunos.

A1: Para podermos aplicar de alguma forma na sua aula, porque eu não sei... ((risos))

AAA: ((risos))

A3: Vai cair na prova.

(Aula 29/05/2014)

A ciência de que o ensaio não era um texto-enunciado do qual os alunos tinham maior proximidade não os impediu de formular hipóteses quanto às problematizações realizadas. Julgamos interessante o fato de associarem o gênero a um público mais intelectualizado, da esfera acadêmica e filosófica. Talvez essa relação deva-se por ouvirem falar/conhecer o gênero em questão somente na faculdade.

Nas respostas obtidas, chamou-nos a atenção as devolutivas das duas últimas indagações: “É importante saber ler e escrever o ensaio?” e “Por que devemos

conhecer o gênero ensaio?”, Afinal, observamos que a seriedade do ensino e aprendizagem de um conteúdo consiste na relação professor – conteúdo – prova. Ou seja, se o professor está abordando é porque vai cair na prova. Eis a razão para se estudar. A relação social do conteúdo fica, quase sempre, a se sair bem na prova. No caso de se tratar de um ensino para formar futuros professores, o conteúdo deve também ser aprendido porque no amanhã, terão que repassar aos alunos.

A fase da problematização, em cada plano, possibilitou que professores e alunos assumissem uma postura dialógica, reflexiva e não passiva, permitindo a adoção de uma interação epistemologicamente curiosa. Ao propormos um ensino baseado nas respostas discentes, conduzindo-os a refletir sobre o conteúdo da aula, ao invés de conceituarmos o tema e apresentarmos as respostas para depois cobrá-las dos alunos nas avaliações, acreditamos na transposição do segundo princípio da aprendizagem significativa crítica proposto por Moreira (2005): o princípio da interação social e do questionamento. Do mesmo modo, comungamos do posicionamento bakhtiniano, ao propiciar uma situação escolar dialógica e interativamente construída por sujeitos ativos.

Mesmo as indagações terem partido preferencialmente da docente, ao longo de todo PTD, os alunos também elaboraram suas inquiuições, querendo saber a respeito de temas, se podiam escrever ensaios, entre outros questionamentos. Como o exemplo que segue:

A: Professora, seria estilo um artigo? Porque nós temos que colocar a nossa opinião sem nos colocar ali no artigo, falar do assunto, estudar o assunto e fazer assim algumas referências que a gente tem que ter e dar a opinião, mas sem parecer que é a gente, aquela opinião... como que eu posso falar? Científica.

(Aula 29/05/2014)

O trecho citado exemplifica uma pergunta relevante, em que o aluno recorre ao seu conhecimento prévio. Assim, “um ensino centrado na interação entre professor e aluno enfatizando o intercâmbio de perguntas tende a ser crítico e suscitar a aprendizagem significativa crítica” (MOREIRA, 2005, p. 9).

Nas fases **de instrumentalização** foram promovidas as ações didático-pedagógicas para a aprendizagem do gênero ensaio, com ênfase a enunciados da esfera literária e com representante maior, Paulo Leminski. A etapa em questão corresponde ao momento da construção do saber científico.

No segundo momento da teorização, o PDT procurou evidenciar as atividades de leitura e análise linguística. No que tange à prática de leitura, dois aspectos

foram privilegiados : i) “o que se tem a dizer”, instigando o educando a construir uma compreensão responsiva e a produzir uma contrapalavra; e ii) “as estratégias do dizer”, visto o enunciador ter o que dizer, respaldado por uma razão para dizer, sua fala é sempre dirigida a alguém, por esses motivos e a partir deles é que escolhe as estratégias de seu discurso. Quanto à prática de análise linguística, compreendemo-na como um olhar minucioso para os modos de ser da língua, já que, segundo Geraldi (2003, p. 189) “não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”, quer dizer, recorreremos às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Para Perfeito (2012, p. 02),

a análise linguística como processo reflexivo, epilinguístico (mas empregando recursos metalinguísticos como meio) dos sujeitos-aprendizes, com a mediação docente, em relação aos movimentos de recursos composicionais textuais, lexicais e gramaticais de textos-enunciado de determinados gêneros, veiculados, de construção e de reescrita textuais.

A pesquisadora recomenda que prática de análise linguística aconteça em dois momentos, mais especificamente:

- na mobilização dos *recursos* linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos, no processo de leitura;
- no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos; de mobilização de elementos, referentes ao estilo: a forma composicional e os recursos, textuais, lexicais, gramaticais (as marcas linguístico-enunciativas), relacionados ao tema, de acordo com o *gênero(s)* selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto-enunciado. E, ainda, no contexto, deve-se propiciar a maior abordagem da coerência (progressão retomada, relação de sentidos e não-contradição), sempre consoante a situação de comunicação, socialmente produzida, e, ainda, de aspectos formais (PERFEITO, 2012, p. 02).

Durante a instrumentalização, além do enfoque às práticas de leitura e análise linguística, as atividades tinham por finalidade a assimilação do conteúdo e sua transformação “em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2003, p. 53). Por isso, os exercícios procuraram auxiliar “os alunos a elaborarem sua representação mental do objeto do conhecimento” (GASPARIN, 2003, p. 53). Para melhor compreender o processo de transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos, descrevemos, a seguir, a fase da instrumentalização na unidade introdutória do PTD.

No plano inicial: *Descobrimo o ensaio*, a primeira atividade proposta a caminho do conteúdo sistematizado consistiu em uma comparação intelectual entre os

conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, com a intenção de consentir uma reflexão quanto à nomenclatura e a significação do gênero.

Questões referentes à dimensão conceitual

a) O dicionário online Priberam apresenta para o vocábulo ensaio as acepções que seguem. Identifique a que pode estar relacionada ao gênero ensaio e exponha oralmente sua escolha, justificando-a.

1. Ato de ensaiar.
2. Prova, experiência.
3. Exercício para adestrar.
4. Primeira prova de alguma coisa; tentativa.
5. Prova do ouro ou da prata para lhes reconhecer os quilates.
6. Estudo feito no palco (de uma peça de teatro, ópera, mímica, etc.).
7. Esboço literário ou científico.
8. Título de uma obra que o autor não pretende haver tratado a fundo.
9. No .rugby, .ação de levar a bola e a colocar no chão atrás da linha da baliza adversária (3 pontos).
10. [Figurado] [Figurado] Notícia falsa que se faz propalar para ver como o público aceitará um .fato da mesma espécie, mas de maior importância.
11. [Portugal: Douro] [Portugal: Douro] Vão entre duas cavernas nos barcos do Douro.

balão de ensaio

- O que se deita antes de uma ascensão para ver se esta é a realizável.

Com as definições apresentadas pelo glossário verificamos com os discentes que se torna difícil conceituar o gênero ensaio apenas com as acepções dicionarizadas. Entre as opções destacadas, os professores em formação acabaram selecionando muitas delas, excluindo completamente as alternativas cinco, nove, onze, balão de ensaio e “O que se deita antes de uma ascensão para ver se esta é a realizável”. Em relação às demais, os acadêmicos ficaram em dúvida nas descrições três, seis e dez, dizendo que o gênero poderia estar relacionado às outras possibilidades.

Através desse modelo de atividade pudemos observar que, muitas vezes, a compreensão de um enunciado e, no caso, de um gênero, não se realiza somente com a busca ao dicionário. Para auxiliá-los, divulgamos uma relação de definições organizada por nós para o gênero. Talvez antes dessas apresentações conceituais devêssemos ter começado com o contado (leitura/análise) ao gênero, pois, assim, os alunos teriam mais liberdade para apresentar suas próprias definições/conclusões. Contudo, devido à complexidade do gênero, ficamos receosos em não apresentar um direcionamento. Por isso, através da coletânea de conceituações, pedimos aos acadêmicos que elaborassem uma definição, observando as

particularidades que se repetiam. A partir da leitura de conceitos para o gênero ensaio, das discussões e reflexões em sala, os alunos foram convidados a elaborarem sua própria definição, tarefa que teve que ficar para casa, contudo em sala, esboçamos, ampliamos e refletimos sobre essas ideias. Na sequência, a definição de uma aluna:

P: O que é um ensaio?

A1: Ah, professora! ((risos))

A2: Desenvolve.

A1: Ai...

A3: É um texto...

P: É um texto...? Vai, fala (nome da aluna),. Por favor.

A3: É um texto livre.

P: É um texto livre.

A3: Breve.

P: Breve.

A1: Com reflexão pessoal, sem obrigatoriedade de provas, bem definido e desenvolvido, exige conhecimento sobre o tema, não precisa de fundamentação teórica, é raciocínio argumentativo, tem tom conversacional [...]. Daí que eu coloquei que parece que o ensaísta conversa com o leitor e interroga o leitor.

A2: E é escrito preferencialmente em primeira pessoa.

A3: Isso.

P: Perfeito.

A1: Pode abordar qualquer tema.

P: E pode abordar qualquer tema. Alguém? Alguma dúvida?

AAA: Não

(Aula 05/06/ 2014)

Para podermos correlacionar os julgamentos produzidos pela acadêmica, reproduzimos os conceitos que foram proporcionados à turma no PTD:

Ensaio: Um texto literário **breve**, situado entre o poético e o didático, expondo ideias, críticas e reflexões éticas e filosóficas a respeito de certo tema. É menos formal e mais flexível que o tratado. Consiste também na defesa de um ponto de vista pessoal e subjetivo sobre um tema (humanístico, filosófico, político, social, cultural, moral, comportamental, literário, religioso, etc.), **sem que se pautem em formalidades como documentos ou provas empíricas ou dedutivas de caráter científico.**

O ensaio assume a **forma livre** e assistemática sem um estilo definido. Por essa razão, o filósofo espanhol José Ortega y Gasset o definiu como "a ciência sem prova explícita".

(Wikipédia: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ensaio>)

Ensaio: O **ensaio** é um "estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente, consistindo em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal. No **ensaio** há maior liberdade por parte do autor, no sentido de defender determinada posição sem que tenha que se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e

bibliográfica. [...] De fato, o **ensaio** não dispensa o rigor lógico e a coerência de argumentação e por isso mesmo exige grande informação cultural e muita maturidade intelectual".

(Antonio Joaquim Severino, *Metodologia do Trabalho Científico*, 2007, p. 206)

Ensaio: "É uma exposição metodológica dos assuntos realizados e das conclusões originais a que se chegou após apurado o exame de um assunto. O **ensaio** é problematizador, antidogmático e nele deve se sobressair o espírito crítico do autor e a originalidade".

(João Bosco Medeiros, *Redação Científica: a Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas*, 2000, p. 112).

Ensaio:

En.sai.o¹ *subst. masc.* **1.** Prova, experiência. **2.** Exame, estudo. **3** Tentativa, experiência. **4.** Treino.

En.sai.o² *subst. masc.* Estudo sobre determinado assunto, como o conteúdo de um livro, a obra de um escritor, um fato histórico, etc.

(Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Aurélio Júnior, 2011, p. 368)

Ensaio: "designa um tipo de texto em se demonstra um modo de conhecimento não conclusivo (uma "prova" ou "investigação"), que se leva a cabo através do empenho da reflexão e do raciocínio argumentativo (desenvolvido sob a forma de comentário ou interpretação), em que se refletem aspectos vivenciais ou da experiência pessoal **em que predomina certo tom conversacional**".

(Maria Helena Arenas Cruz, *Hacia una teoría general del ensayo. Construcción del texto ensayístico*, 1997, p. 9, tradução nossa).

Ensaio: a manifestação sistemática dos estudos alcançados e das conclusões inéditas adquiridas após o julgamento de um assunto.

(Fábio José Rauhen. Relatos Científicos. In: _____. **Elementos de iniciação científica:** inclui orientações para a referência de documentos eletrônicos, 1999).

Ensaio - O **Ensaio** se refere ao texto **literário** conciso, livre de convenções e formalidades, a meio caminho entre a linguagem poética e a instrutiva. Através deste discurso definido de formas distintas por cada estudioso do assunto, portanto descrito sem rígidas normas e fronteiras, **é possível discorrer sobre qualquer temática segundo o ângulo subjetivo de seu autor.**

Assim, pode-se falar sobre questões da esfera humana, da filosofia, da política, do âmbito social, cultural, moral, entre outros temas, **sem a necessidade de se recorrer a provas concretas ou a deduções científicas.** Como não há limites precisos entre o ensaio e outros gêneros, as mais diferentes obras são assim rotuladas, e ao mesmo tempo vários escritores incluem esta expressão ao intitularem suas produções.

Infoescola: navegando e aprendendo – Disponível em: <http://www.infoescola.com/literatura/ensaio-literario/>
Acesso em: 18 fev. 2014

Notamos que a aluna elabora uma resposta com diversas características do gênero. Não são ideias soltas, mas também não se trata de um texto/resposta extremamente planejado. Talvez por se tratar apenas uma tarefa e da exposição de ideias.

Apreciamos a resposta da aluna como divulgadora de diversas características do gênero ensaio; apesar de haver conceitos em que a aluna possa basear-se, ela constrói sua resposta, emprega suas palavras, apoiando-se nos conceitos apresentados e no estudo do gênero em sala por professor e alunos; há a associação de características, já que a acadêmica organiza a resposta construindo novos dados a partir das informações coletadas, conforme podemos verificar no trecho: “*daí eu coloquei que parece que o ensaísta conversa com o leitor e interroga o leitor*”; por fim, ao elaborar sua resposta, a futura professora demonstra o conhecimento com coerência. Lembramos que foi a única resposta exposta, por isso, uma única reflexão.

Nas quatro unidades do plano, na instrumentalização objetivamos a promoção do contato dos alunos com gênero, através de exemplares de coletâneas de ensaios. Dessa forma, os alunos puderam manusear/observar o suporte em que o ensaio é veiculado, como também notar características composicionais do gênero. Através da prática de análise de exemplares e da discussão das características que instituem os enunciados do gênero discursivo ensaio, esperamos empreender o “princípio da não utilização do quadro-de-giz”, proposto por Moreira (2005, p. 21), em que se é preciso diversificar as estratégias de ensino para que possamos, de fato, esperar uma aprendizagem mais significativa e crítica.

No tocante ao plano que abre nossa proposta de transposição didática, após manuseio e breve observação de vários ensaios¹⁰⁷, propusemos:

¹⁰⁷ Alguns exemplares foram observados e lidos em conjunto através de data-show, e também coletâneas de ensaio circulavam pela sala, para que os acadêmicos pudessem manusear/ler/observar.

Plano I – Descobrindo o ensaio

a) Ao folhear/observar os livros/exemplares de ensaios podemos verificar que se trata de um texto:

- Quanto ao suporte:

() que pode circular em livros, revistas científicas e alguns veículos de comunicação como revistas e sítios da internet.

() que circula apenas em veículos de comunicação em massa, como jornais e revistas.

() que somente circula em revistas científicas.

() que se manifesta especialmente através de suportes incidentais.

- Quanto à escritura do texto:

() é escrito preferencialmente em prosa.

() é escrito preferencialmente em versos.

- Em relação à extensão do texto:

() extremamente resumido, como um bilhete, um classificado.

() de extensão pequena, nem extremamente breve, mas também não muito extenso.

() essencialmente longo, como um romance.

- No que diz respeito à estrutura:

() assemelha-se a uma notícia, com um título chamativo, o lead (onde encontramos as respostas para as seguintes questões: quem? O quê? Onde? Quando?) e o corpo da notícia (como e por quê?).

() organiza-se de maneira similar a uma dissertação, com título atrativo, introdução, desenvolvimento e fecho.

() estrutura-se de modo parecido com a carta, local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

- O ensaio, por circular em diversas esferas, pode abordar diversos assuntos. No entanto, seu conteúdo reflete sempre:

() uma reflexão particular sobre o tema.

() uma descrição do tema.

() um estudo profundo e fundamentado em comprovações científicas.

As atividades descritas promovem o contato com enunciados concretos do gênero ensaio. Os professores em formação têm a possibilidade de folhear, visualizar, observar, ler e analisar características referentes aos textos-enunciados do gênero em foco. Para promover uma aproximação ainda maior, as atividades supracitadas procuram fazer com que reflitam sobre o contexto de produção, o suporte de maior circulação, aspectos estruturais

dos enunciados e provável objetivo, convidando os acadêmicos a organizarem características constituintes do ensaio. Desse modo, o ensino e a aprendizagem do gênero não se limita a conceitos descritos pelo par mais experiente, mas caminha para uma análise mais interativa e dialógica, não só entre professor e alunos, mas também entre alunos e conteúdo.

Para ilustrar o momento de aplicação, transcrevemos o diálogo:

P: “A”: “Ao folhear, observar os livros e exemplares de ensaios, podemos verificar que se trata de um texto? Quanto ao suporte, que pode circular em livros, revistas científicas e alguns veículos de comunicação como revistas e sítios da internet?”

AAA: Sim.

P: Sim? Então marquem. “Circula apenas em veículos de comunicação em massa como jornais e revistas?”

AAA: Não.

P: “Circula somente em revistas científicas?”

AAA: Não.

P: “Se manifesta especialmente através de suportes incidentais?”

AAA: Não.

P: O corpo humano é incidental, [...] o paracheque de caminhão é incidental. [...] “Quanto à escritura do texto, é escrito preferencialmente em prosa ou em versos?” Gente, ele tem estrutura de poema?

AAA: Não.

P: Então ele é em estrutura de...?

AAA: Prosa.

P: Prosa. Ok?

A1: Faz uma prova assim?

AAA: ((risos))

P: “Em relação à extensão do texto, ele é extremamente resumido como um bilhete e um classificado?”

AAA: Não.

P: “É de extensão pequena, nem extremamente breve, mas também não muito extenso?”

AAA: Sim.

P: “É essencialmente longo como um romance?”

AAA: Não.

[...]

P: Continuando. No que diz respeito à estrutura: “Assemelha-se a uma notícia, com título chamativo (o lead)? Podemos encontrar as respostas para as seguintes questões: Quem? O quê? Onde? Quando? E o corpo da notícia: Como e por quê?”

AAA: Não.

P: “Organiza-se de maneira similar a uma dissertação, com título atrativo, introdução, desenvolvimento e fecho?”

AAA: Sim.

P: “Estrutura-se de modo parecido com a carta: local, data, vocativo, corpo de texto, despedida e assinatura?”

AAA: Não.

P: “O ensaio, por circular em diversas esferas, pode abordar diversos assuntos. No entanto, seu conteúdo reflete sempre: Uma reflexão particular sobre o tema?”

AAA: Sim.

P: “A descrição do tema?”

AAA: Não.

P: “Um estudo profundo e fundamentado em comprovações científicas?”

AAA: Não.

Ao interagirem com o professor, entre os colegas e com os textos-enunciados que representam o conteúdo de ensino, os alunos são convidados a compreender que a aprendizagem necessita da construção conjunta do saber, não cabendo a pura repetição da narrativa de outra pessoa. Com isso, esperamos contribuir para o “princípio do abandono da narrativa”, de Moreira (2005), assim como acreditamos que em outros momentos esse princípio também é evidenciado, como, por exemplo, quando os alunos são convidados a organizarem sua definição para o gênero ensaio.

Na fase em questão, o objetivo é conduzir os alunos a teorizar sobre o gênero ensaio, o ensaio na esfera literária e os ensaios de Paulo Leminski. Para tanto, as atividades procuraram contemplar o contexto de produção geral dos ensaios e dos ensaios literários, o contexto particular de cada enunciado estudado; as principais características do gênero presente nos enunciados lidos/analísados e a comparação entre os ensaios de Queirós, Meyer e Leminski. Para descrever a fase em foco, recortamos e discutimos outros segmentos:

Plano II – Conhecendo o ensaio literário

Questões referentes ao contexto de produção

Entregar livros de ensaios literários para que os alunos possam manusear, ler e observar o gênero.

d) Ao observarmos exemplares de ensaios literários¹ e, ainda, recorrendo às acepções para o gênero descritas por Moisés (2007; 1982), podemos dizer que:

- Quanto ao suporte:

() o gênero costuma circular em veículos de comunicação em massa.

() circula em revistas científicas em uma seção específica para o gênero.

() é produzido para ser veiculado em livros, coletâneas de ensaio e alguns sítios da internet.

- Em relação ao contexto de produção e circulação, o gênero restringe-se à esfera:

- () religiosa
- () escolar
- () cotidiana
- () acadêmica
- () publicitária
- () literária

- O fato de o ensaio circular na esfera literária faz com que possamos inferir:

- ✓ Quanto ao autor/produtor do texto:
 - () publicitários
 - () cientistas
 - () clérigos
 - () romancistas, poetas, escritores literários
- ✓
- ✓ Quanto ao leitor:
 - () leitores interessados nos acontecimentos diários.
 - () leitores preocupados com o desenvolvimentos tecnológico e científico.
 - () leitores interessados em um saber reflexivo, abordado esteticamente.

Questão referente ao conteúdo temático

- O ensaio pode refletir sobre variados assuntos. Não obstante o ensaio da esfera artístico-literário também possa discorrer sobre uma infinidade de temas, no referido domínio discursivo, é comum abordar:

- () obras literárias
- () conceitos literários (estilo, autor, ...)
- () escritores
- () poesia
- () períodos literários
- () arte
- () música
- () futebol
- () investigações policiais
- () aspectos relativos à produção textual
- () culinária
- () cultura

Os exercícios propostos permitem aos professores em formação ponderar quanto aspectos que determinam o contexto de produção e sobre os principais temas abordados nos enunciados concretos do gênero ensaio da esfera literária, edificando suas percepções quanto ao assunto. Na Pedagogia Histórico-crítica, o ensino precisa ser baseado na

construção dos conhecimentos e não na pura transmissão, visto assim se tornar possível passar dos conhecimentos cotidianos aos científicos. Para Gasparin (2003, p. 54-55), o processo dialético de construção do pensamento escolar deve ir “do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc.”

Para abordar com maior complexidade o conteúdo temático, ainda recorrendo a atividades propostas no Plano II, com a leitura do ensaio *Epístola a Porfírio*, de Augusto Meyer, sugerimos a análise da construção interativa e avaliativa do conteúdo temático do enunciado em pauta. Retomamos, na sequências, as atividades mencionadas:

Conteúdo temático

- a) A partir da leitura desse ensaio, podemos definir qual o tema/assunto tratado?
- b) Esse tema/assunto tem a ver com a esfera em que o ensaio circula? Justifique.
- c) A mudança de esfera pode alterar o assunto a ser abordado em um ensaio? Justifique.
- d) Os prefácios que acompanham a capa das obras ilustradas destacam a atuação de Meyer como escritor. A experiência na produção literária confere ao autor um conhecimento capaz de abordar o assunto com profundidade e permitindo-lhe organizar suas palavras e transformá-las em um ensaio? Justifique.
- e) O Dicionário Informal apresenta três acepções para a palavra Epístola:
 1. Composição poética em forma de carta.
 2. É uma espécie de carta destinada a um amigo próximo tratando de assuntos filosóficos, políticos, amorosos ou morais.
 3. Cada uma das cartas dos apóstolos no início do cristianismo.

Diante das significações, sabemos que epístola corresponde a uma carta. Para compreender melhor o significado empregado pelo autor, pesquise sobre

- Porfírio
- Epístola a Porfírio
- Epístola aos Pisões

E procure responder: Qual a relação do título com a temática abordada no ensaio?

Os exercícios ilustrados apenas demonstram um recorte dentre as demais propostas para se abordar uma das dimensões bakhtinianas dos enunciados-concretos. Com o objetivo de explorar o conteúdo temático do gênero em foco e, de certo modo, concomitantemente, demonstrar aos alunos que os enunciados constituem-se a partir de seu conteúdo temático – o qual é determinado pelo contexto de produção – as atividades tinham por escopo estender o nível de leitura de um texto.

A alternativa E, conduz o educando a posicionar-se quanto ao emprego da palavra sócio-historicamente comprometida com o contexto de produção. Desse modo, tenta persuadi-lo a pesquisar a respeito dos termos intencionalmente empregados pelo enunciador, analisando os possíveis e admissíveis significados. “Quando o aprendiz não tem condições, ou não quer atribuir significados às palavras, a aprendizagem é mecânica, não significativa” (MOREIRA, 2005, p. 12). Através da conscientização do emprego da palavra, acreditamos corroborar com o sexto princípio proposto por Moreira (2005, p. 9) para uma aprendizagem significativa crítica, o princípio da consciência semântica, propiciando um ensino em que o educando “pensará em escolhas ao invés de decisões dicotômicas, em complexidade de causas ao invés de supersimplificações, em graus de certeza ao invés de certo ou errado”. Considerar o conteúdo temático, interagindo com o enunciado, através da mediação docente, certamente poderá conduzir a uma aprendizagem mais crítica.

O estudo do tema, decisivo de uma enunciação, justifica-se, porque, consoante postula Geraldi (2003, p. 17) “as interações são não reiteráveis, as enunciações que nelas ocorrem têm um sentido definido e único enquanto propriedade de cada enunciação como um todo”. As atividades voltadas para a análise do conteúdo temático possibilitaram compreender que o tema é um aspecto constitutivo dos enunciados-concretos, nos quais há certa estabilidade ocasionada pela combinação de fatores regulares. Ademais, acreditamos que foi possível descobrir/compreender que o conteúdo temático é dialógico, constituído por elementos verbais e não-verbais integrantes do processo interativo. Além de ser um fenômeno histórico – já que se manifesta em uma situação localizada dentro de um determinado período – e dotada de “um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 132, grifo dos autores).

Outra dimensão bakhtiniana priorizada pelo PDT foi a construção composicional. Consoante já posto, o ensaio não tem um rigor composicional. Paulo Leminski, cujos ensaios foram abordados em nossa proposta de ensino, constrói ensaios que fogem à estrutura convencional de enunciados em prosa. As produções ensaísticas

leminskianas quebram o padrão. Para a observação dessa dimensão, recortamos a proposta do Plano III:

PLANO III – Os ensaios de Paulo Leminski

Questões referentes à construção composicional

Observe a organização composicional dos três primeiros ensaios que abrem a coletânea do escritor paranaense: (Leitura dos ensaios: *Anseios Teóricos*, *Buscando o sentido*, *Teses, tesões*)

- a) Eles se assemelham aos ensaios lidos, folheados, observados anteriormente?
- b) Quais são as principais diferenças composicionais?
- c) Uma das concepções lidas/estudadas postula que o ensaio “assume a forma livre e assistemática sem um estilo definido”, em outras palavras, trata de um gênero com liberdade composicional, sem limites extremamente definidos. O fato de o ensaio assumir uma organização estrutural sem muita rigidez, possibilita ao escritor paranaense liberdade em escrever ensaios de formas diversificadas?¹

Leia o próximo ensaio: Central Elétrica: projeto para o texto em progresso

- d) Como se organiza composicionalmente este ensaio?
- e) Em relação aos ensaios de Augusto Meyer e Bartolomeu Campos de Queirós, quais são as diferenças composicionais comparadas a este último ensaio?
- f) Os ensaios de Leminski seguem uma única estrutura?
- g) Podemos dizer que as diferentes formas de compor seu ensaio traduzem um pouco do estilo do autor?
- h) Os textos do famoso poeta paranaense são mais “visuais”? Justifique.
- i) A organização espacial dos ensaios de Leminski pode despertar um interesse maior por parte do leitor? Por quê?

Ao conjecturar sobre as indagações presentes no referido item do Plano III, os aprendizes são desafiados a analisarem a construção composicional dos ensaios de Leminski, e também a cogitar se essa “mudança estrutural”, em comparação aos demais ensaios estudados podem ser mais “atrativas” para os interlocutores e quais outras implicações podem provocar na interação entre enunciador e enunciatário.

Para contemplarmos as características constituintes dos enunciados concretos do gênero ensaio, em cada plano, propusemos atividades voltadas para o estilo, o qual, consoante já mencionado no primeiro capítulo contempla marcas-linguísticas e marcas-

enunciativas. Para recorte e discussão, selecionamos os encaminhamentos do terceiro plano, ilustrados na sequência:

Questões que abordam às marcas linguístico-enunciativas:

a) O ensaio é frequentemente redigido em primeira pessoa, visto ser um gênero em que a subjetividade do autor é demonstrada ao longo do texto. Isso posto, responda:

- O ensaio *Central elétrica: projeto para texto em progresso* foi produzido em primeira pessoa?

- Qual pessoa do discurso é empregada por Leminski?

- A escolha do escritor paranaense torna o texto objetivo, isto é, não podemos perceber o pensamento do autor e seu posicionamento em relação com tema/assunto?

- Qual a estratégia empregada pelo ensaísta para demonstrar sua avaliação do tema?

b) O ensaio, segundo Cruz (1997), possui um tom conversacional. Augusto Meyer, no ensaio que lemos recorre ao emprego de vocativos, ao pronome você (“se você nasceu com a vocação...”; “E, contanto que você não escreva...”) e a indagações voltadas diretamente ao interlocutor [“De resto, para consolo seu, quem a conhece realmente?”; (empalideceu?)]. De que forma, no ensaio de Leminski, podemos perceber que o autor procura se aproximar do leitor e interagir com ele? Demonstre com passagens do ensaio?

c) Ao longo do texto, o poeta e escritor paranaense recorre a famosos nomes da cultura nacional e internacional. Qual a intenção do autor?

d) Quais personalidades são mencionadas e como elas ajudam o ensaísta a compor o ensaio?

e) O ensaio é formado por frases curtas ou períodos longos? Qual efeito produzido?

f) Qual poderia ser a provável intenção do autor em dividir o texto em partes e numerá-las?

g) Podemos dizer que a forma como Leminski organiza o texto é característico do gênero ensaio ou do autor? Justifique sua resposta.

h) O ensaio é escrito em linguagem formal ou informal?

i) Ao recorrer a uma construção simples e à linguagem formal, o ensaísta não se exime de recorrer a palavras menos usuais. Faça um levantamento das palavras que você desconhece e pesquise o provável significado empregado pelo autor¹.

j) Em quais trechos podemos dizer que a linguagem foi empregada artisticamente, ou seja, o autor “brinca/joga” com as palavras:

() “Num país como o nosso, é necessária uma Itaipu poética.”

() “A palavra escrita vai ocupar um lugar, um tempo e um espaço cada vez maiores.”

() “Massa analfabeta, massa ouvinte, massa telespectadora.”

() “Os processos normais da vida das mensagens (divulgação, diluição, imitação, influência, explicação etc.) Levarão a números maiores a alta tensão dos produtos inovadores.”

k) Em alguns trechos, é possível percebermos certa ironia por parte do autor. Nos trechos a seguir, marque as passagens em que se é possível notar um provável posicionamento irônico de Leminski:

() “Livro, esse dispendioso investimento sem retorno palpável”.

() “Num país como o nosso, é necessária uma Itaipu poética.”

() “Radicalizar no nível da linguagem, no caso do Brasil, conduz a um resultado inevitável: a arte para produtores.”

() “Restrita a tênues faixas da elite urbana em nível universitário, a literatura, para um povo como o brasileiro, que ainda não resolveu seus problemas mais elementares, é um luxo. Seria um lixo?”

l) No trecho 11, o ensaísta recorre a palavras em caixa alta. Qual teria sido o objetivo do ensaísta?

m) Explique o que, provavelmente, o ensaísta quis dizer com: “Num país como o nosso, é necessária uma Itaipu poética.”

As questões destinadas ao estudo do estilo objetivaram a compreensão dos recursos linguísticos relativamente estáveis nos enunciados concretos do gênero ensaio, assim como marcas enunciativas do autor do texto-enunciado. As atividades representativas do trabalho adotado neste PTD, dentro de todo estudo, refletem a busca pela ampliação daquilo “que se tem a dizer” e das “estratégias do dizer”. Assim, pudemos observar, conjuntamente com os professores em formação que, embora a maioria dos textos-enunciados adotem a primeira pessoa do discurso como estratégia do dizer, a terceira pessoa também pode ser uma opção do autor, revelando também sua individualidade e sua subjetividade.

Na abordagem em tela, as marcas linguísticas das quais derivam os textos-enunciados do gênero ensaio na esfera literária são enfocadas, tais como: frases curtas, linguagem formal e de valor estético; além de características que marcam o estilo do próprio autor: sua forma de organizar o texto em blocos e numerá-los, o emprego de palavras em caixa alta, sua expressividade irônica em certos trechos, enfim acreditamos que as atividades conduziram os sujeitos-aprendizes a observarem as “estratégias do dizer”.

Não obstante a mediação docente tenha sido essencial para o desenvolvimento instrumental, as atividades propostas parecem ter funcionado como encaminhamentos facilitadores da compreensão, entendimento e possível assimilação do conteúdo, visto instigarem análises comparativas da linguagem. No PTD, a prática de análise

linguística é levada a efeito principalmente no momento da leitura, visto não termos almejado a produção/refacção de ensaios. Nesse momento, segundo Perfeito (2005), são mobilizados recursos linguístico-expressivos, os quais concedem a coprodução de sentidos.

Para Perfeito (2012), a reflexão sobre os mecanismos gramaticais que organizam os enunciados consente que se estude a gramática como articuladora do discurso, também responsável pelas escolhas e efeitos de sentido almejados pelo enunciatador. Dessa forma, o PTD desenvolvido e aplicado coopera para prática reflexiva em sala de aula, ampliando a compreensão quanto ao contexto de produção, marcas e conteúdo temático, dimensões que refletem e cristalizam a apreciação valorativa do objeto de sentido no discurso.

A fase instrumental marca o confronto entre o conhecimento cotidiano que os alunos trazem para a sala de aula e o conhecimento científico divulgado pelo professor. Nas etapas anteriores, apesar de já haver a abordagem do conteúdo, a ação concentrava-se no diagnóstico daquilo que os alunos já sabiam a respeito e a problematização do conteúdo de forma a introduzir o assunto, fazê-los refletir a respeito e “provocá-los” a buscar respostas. Na instrumentalização desenvolveram-se as ações didático-pedagógicas necessárias à construção conjunta do novo conhecimento, no qual, professor e alunos concretizam o processo dialético de construção do conhecimento, que parte da prática e passa pela teoria. Dito de outra forma, o processo vai do empírico concreto para a mediação do abstrato.

A mediação durante toda a fase instrumental é relevante para a construção do saber científico, afinal, na escola, “a relação que se estabelece entre os alunos e o conhecimento científico não é direta nem automática, mas se realiza por meio do professor como mediador” (GASPARIN, 2003, p. 114). Não obstante a mediação pedagógica se realize essencialmente quando professor e alunos estão em sala de aula, também pode acontecer antes da aula, quando o professor prepara sua aula e os alunos preparam-se para a aula; e após aula, quando o professor reflete sobre o trabalho realizado, verificando se tudo que foi planejado foi executado, e os alunos se dispoem a colocar o conteúdo em prática e a realizar as tarefas propostas.

Entretanto, durante a instrumentalização observamos algumas dificuldades discentes quanto às realizações de algumas atividades. Em propostas que requeriam o resgate de conhecimentos linguísticos teoricamente já “aprendidos” na educação básica, tais como figuras de linguagem, pessoas do discurso, verbos, tipos de discurso, períodos, em geral, não foram apenas retomados para “relembrar”, tiveram, muitas vezes, que serem estudados novamente. Talvez por isso, tenhamos atrasado com o PTD e nos delongado mais nessa fase.

A fase final da teorização, **catarse**, é o momento de “detectar” os resultados da aprendizagem do conteúdo pelo aluno. Em outras palavras, é a conclusão que o educando elabora do saber aprendido. Para refletirmos sobre o momento em questão, retomamos as atividades propostas na catarse do segundo plano, em que estudamos as características do ensaio na esfera literária:

Plano II – Conhecendo o ensaio literário

Síntese mental do aluno:

O ensaio literário é uma discussão livre e pessoal sobre um tema de pequena extensão, visto que o autor não tem a pretensão de esgotar o assunto. É um texto essencialmente crítico, que não requer comprovação de caráter científico, mas que exige um posicionamento inteligente e persuasivo.

O gênero possui um título atrativo e sua estrutura assemelha-se a uma dissertação. É, geralmente, produzido por literatos para circular, de modo especial, em livros e revistas da área.

É escrito em linguagem formal e com predomínio de construções pouco complexas, com uma organização estética, de modo quase poético.

Expressão da síntese:

Em relação às características do gênero ensaio literário, complete o quadro a seguir:

Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	
Provável destinatário	
Local de circulação	
Provável objetivo da interação	
Assunto e Conteúdo temático¹	
Organização geral	
Marcas linguístico-enunciativas	
Linguagem	
Pessoa do Discurso	
Citação do discurso de outrem	
Períodos	
Distanciamento ou aproximação do leitor	
Linguagem artística	

A Catarse representa a síntese do saber cotidiano e do científico, “do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e a

forma de sua construção social e sua reconstrução na escola” (GASPARIN, p. 128). Em termos vigotskianos corresponde ao nível de desenvolvimento potencial, o concreto empírico pensado.

O momento catártico de cada pequeno plano representa o

[...] momento do encontro e da integração mais clara e consciente da teoria com a prática na nova totalidade. Os conteúdos tornam-se verdadeiramente significativos porque passam a fazer parte integrante e consciente o sistema científico, cultural e social de conhecimentos. Os educandos generalizam o aprendido, integrando-o em um todo sistemático, tanto em sua dimensão próximo-vivencial quanto em sua dimensão remota, universal (GASPARIN, 2003, p. 131).

São dois momentos que traduzem esta fase: i) elaboração teórica da nova síntese; e ii) expressão prática da nova síntese. Consoante demonstramos no quadro anterior, esperamos que os educandos consigam sintetizar teoricamente os seguintes aspectos em relação ao gênero ensaio:

O ensaio literário é uma discussão livre e pessoal sobre um tema de pequena extensão, visto que o autor não tem a pretensão de esgotar o assunto. É um texto essencialmente crítico, que não requer comprovação de caráter científico, mas que exige um posicionamento inteligente e persuasivo.

O gênero possui um título atrativo e sua estrutura assemelha-se a uma dissertação. É, geralmente, produzido por literatos para circular, de modo especial, em livros e revistas da área.

É escrito em linguagem formal e com predomínio de construções pouco complexas, com uma organização estética, de modo quase poético.

A síntese demonstra o conhecimento adquirido, a conclusão a que o aluno chegou em relação ao conteúdo estudado. Não é preciso que o aluno expresse as características do gênero ensaio literário, mas que manifeste para si mesmo o que aprendeu. Diante das atividades realizadas nas etapas anteriores, nossa intenção é que os alunos consigam elaborar mentalmente a sua apreensão do conteúdo. Isso posto, nosso objetivo é que consigam formular o novo saber de modo próximo ao que descrevemos.

Para que a síntese possa ser expressa pelo aluno, o PTD sugere o preenchimento do quadro com as características do gênero ensaio na esfera literária a partir do texto-enunciado analisado. Com a mediação docente, os alunos não tiveram grandes dificuldades em preencher o quadro, o que nos leva a pressupor que os aprendizes, ao menos, internalizaram o conteúdo, já que conseguiram resolver as questões propostas e, quiçá, o novo

conhecimento tornou-se “um instrumento de compreensão da realidade e de transformação social” (GASPARIN, 2003, p. 136).

Ao meu ver, o preenchimento do quadro como forma de expressar uma nova síntese não foi dificultoso para os aprendizes. O contexto de produção foi facilmente reconhecido, assim como não tiveram maiores dificuldades quanto à organização do texto-enunciado em análise e algumas marcas linguísticas. Nesse último caso, acredito que o problema maior tenha sido quanto a nomear os aspectos solicitados, precisando de minha interferência quanto a algumas designações para facilitar o preenchimento, ou mesmo, sintetizar as idéias. Parece-me que os alunos estão compreendendo as dimensões bakhtinianas e reconhecendo-as em nossa análise. (DIÁRIO DE PESQUISA, 05 de junho de 2014).

E, ainda, para comprovar nossa crença de que os alunos estavam assimilando o conteúdo, a fala de uma aluna:

A1: Eu falei assim que foi pela estrutura, mas pelo que nós aprendemos em sala de aula com você, né. Porque antes a gente não conhecia o texto ensaio, agora ‘tamos começando a aprender, entender, a conhecê-lo.

(Aula 13/06/2014)

As diversificadas atividades de análise realizadas na fase da instrumentalização, as quais vão muito além da conceitualização, certamente, admitiram a produção de conhecimento por parte dos alunos. Contudo, há algo no momento catártico que nos incomodou: como as propostas de expressão da síntese geralmente ficavam para o final da aula, como as nossas aulas eram sempre as últimas, por volta das vinte e duas horas, alguns alunos já começavam a ir embora, às vinte e duas horas e quinze minutos, metade da sala já não mais se fazia presente, devido a horários de vans e ônibus, o que atrapalhou consideravelmente essa fase.

Um dos momentos principais do plano sofreu com o horário da aula, pedir aos alunos para fazer e depois corrigirmos juntos foi algo que não funcionou visto o horário, eles queriam deixar para fazer em casa. Solicitar como tarefa de casa, como fizemos anteriormente também até que trouxe boas respostas, mas queria que expressassem o que aprenderam no calor da discussão¹⁰⁸, no momento do plano, que pudéssemos registrar como o desfecho do que fora estudado na aula ou na semana. Deixar para fazermos na aula seguinte, não haveria tempo, escolhi fazermos juntos. Não foi uma boa escolha, mas deixar para terminar o PTD depois das férias também não seria legal. O jeito foi sofrer as consequências. É muito triste ter tanto a dizer, ter tanto a propor e não ter tempo para realizar. Talvez a culpa seja minha que não planejei direito, talvez. Fiz um cronograma, mas não contava que demoraríamos tanto em outras fases, nem com delongas interrupções. Apesar de a expressão da síntese não ter sido realizada da forma como almejava, penso que a instrumentalização foi um ótimo percurso. (DIÁRIO DE PESQUISA, 14 de junho de 2014).

¹⁰⁸ Nosso objetivo é que pudéssemos desenvolver a maioria das atividades em sala, deixando para casa apenas as que necessitassem de pesquisa, pois assim, poder-se-ia contar com a mediação docente.

Apesar de julgarmos as demonstrações da nova postura mental do educando em relação ao que fora estudado prejudicada por ser um momento que geralmente coincidiu com o espaço final das aulas, de estarmos cientes de que essa avaliação não foi realizada do modo como gostaríamos, acreditamos que a nova expressão não pode estar condicionada apenas a esse momento. A nova forma de entender a prática social pode e foi demonstrada em momentos posteriores, durante a aplicação do PTD como também nas aulas seguintes, visto os alunos recorrerem ao que foi estudado em relação ao ensaio para comparar/justificar/produzir/exemplificar outros conteúdos futuros. Esse resgate ao que foi estudado parece ser representativo de uma avaliação positiva da aprendizagem do conteúdo.

Por último, abordamos a **prática social final** planejada para estudo dos textos-enunciados do gênero ensaio e acreditamos que entre práticas/discussões proveitosas também houve muitas pedras no caminho. Entretanto, conforme planejado no último PTD, confiamos que os alunos aprenderam ou aprenderão a:

Plano IV – Prática Final

Intenções finais do aluno:

- Conhecer mais sobre o gênero ensaio;
- Aprender a ler e a apreciar textos-enunciados do gênero estudado;
- Aprender a analisar e, possivelmente, produzir um ensaio;
- Valorizar o conhecimento linguístico;
- Conhecer melhor outros textos de Paulo Leminski, não apenas ensaios;
- Valorizar escritores paranaenses.

Ações finais do aluno:

- Ler outros ensaios e conhecer outros ensaístas;
- Propor, futuramente, oficinas de estudo do gênero ensaio nas escolas.

A prática social final institui o ponto de chegada de todo o processo pedagógico desenvolvido. Não é o ponto final, mas um novo marco capaz de possibilitar ao educando um agir mais autônomo. Nesta etapa completa-se o método dialético de elaboração do conhecimento científico, visto representar a transposição do abstrato para o concreto empírico pensado, ou em termos mais pedagógicos, do teórico para o prático.

A última fase ainda possibilita “análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental.” (GASPARIN, 2003, p. 144). A nosso ver, as intenções e ações finais dos alunos esperadas com a aplicação do PTD foram, ao menos, parcialmente conquistadas.

Mesmo com tantos entraves, acho que os alunos gostaram do estudo do ensaio. Parece que eles se simpatizaram com o gênero. Demonstram interesse em produzi-lo. Fiquei muito feliz quando a aluna x disse que queria escrever um ensaio, que tinha interesse por sua produção. Nas aulas, os alunos parecem ter se identificado com o ensaio, mesmo achando os ensaios leminskianos um pouco mais complexos. Leminski foi o que mais fez sucesso. Com seu estilo irreverente, sua biografia e sua capacidade de inovar despertou o interesse dos estudantes. Adoro quando eles comentam em sala de aula o que descobriram sobre o autor, ou que estão lendo sobre ele ou alguma obra dele. Parece que valeu a pena. (DIÁRIO DE PESQUISA, dia 27 de junho de 2014).

Finalizado o PTD, acreditamos que o processo caminhou na busca de produzir reflexão linguística. Consoante exposto anteriormente, este trabalho de doutoramento integra o Projeto de Pesquisa *Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática*, e ao comungar das bases advindas do referido projeto, conforme Perfeito (2012), coordenadora do projeto, nosso estudo teve por intento imprimir uma proposta de análise linguística contextualizada, em especial, à prática de leitura, via gêneros discursivos, mobilizados em enunciados concretos do ensaio, de circulação na esfera literária. Em síntese, acreditamos que foi possível um trabalho sociointeracionista com a linguagem, assumindo uma perspectiva dialógica de ensino. Ademais, a proposta consolidou o método dialético do conhecimento através de uma organização didático-metodológica voltada para a integração entre o social e o escolar.

No capítulo seguinte, abordamos reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem, sob o olhar docente e discente e tecemos considerações se o estudo caminhou para uma aprendizagem significativa e crítica.

CAPÍTULO 6

A REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresentamos a reflexão sobre o processo de aprendizagem a partir da transposição didática do PTD desenvolvido para o estudo de enunciados concretos do ensaio na esfera literária. Como o objetivo maior é analisar o resultado das ações didático-pedagógicas, esperamos descobrir se o encaminhamento adotado e a práxis docente contribuíram para uma aprendizagem significativa e crítica.

Desse modo, para compreendermos se a prática social final dos discentes revela um posicionamento reflexivo e crítico, investigamos a partir da adaptação das categorias de análises do pensamento crítico, propostas por Newman, Cochrane e Webb (1995), a demonstração do saber assimilado por meio da produção de uma nova resposta para a pergunta: “O que é um ensaio literário?”. Mas, para respondê-la, os alunos deveriam avaliar o que aprenderam a respeito do conteúdo e se autoavaliarem.

A proposta de ensino e aprendizagem estrutura-se como uma ação de linguagem pautada em práticas reflexivas, por isso, nosso objetivo maior é descobrir se ao final do encaminhamento proposto, os professores em formação assumiram ativamente a constituição de um discurso, posicionando-se criticamente a respeito.

Para o estudo, destacamos três momentos: i) a aprendizagem sob o olhar discente; ii) a aprendizagem sob o olhar docente; e iii) a reflexão crítica sobre a prática final nas avaliações dos professores em formação.

6.1 A APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

Ao final do plano, os acadêmicos foram convidados a avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem sobre gênero ensaio. Para deixá-los mais à vontade, não havia a necessidade de identificação. Contudo, a maioria da turma acabou nomeando sua avaliação, dessa forma, pudemos reproduzir os comentários dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

A fala discente nos permite outro olhar, não se limitando às conclusões da professora-pesquisadora, afinal proporciona uma informação essencial na reflexão sobre o ensino, fundando-se como um instrumento relevante na avaliação do conteúdo e também da

metodologia de ensino, ao permitir acompanhar e (re) conhecer aspectos positivos e negativos no ensino oferecido.

Ao organizarem suas impressões e seus julgamentos, os professores em formação procuram por uma tradução da vivência de aprendizagem. Pararam para refletir sobre o conteúdo abordado, muitas vezes retomando-o, como avaliaram todo o processo. Nessa caminhada, os conceitos têm uma nova oportunidade de expressão, é preciso organizar o que fora aprendido para tecer posicionamentos, afinal, não basta dizer se gostou ou não gostou. É necessário sustentar, exemplificar e até mesmo comparar o julgamento.

A expressão discente também possibilita uma reflexão quanto à prática docente. O que é importante no processo de ensino-aprendizagem? O que pode facilitar a compreensão do conteúdo? Quais estratégias foram mais eficazes? Indagações que talvez passem despercebidas pelos alunos e, às vezes, pelo próprio professor.

Desse modo, não apenas os sujeitos aprendizes têm a oportunidade de refletir sobre as ações didático-pedagógicas, mas o professor também pode avaliar-se a partir da contrapalavra, talvez, repensar, a própria prática diante das colocações de seu principal interlocutor.

Consoante já posto, para nosso estudo, limitamos a análise à produção/atividades de três sujeitos-alunos. Com o objetivo de ponderarmos sobre as reflexões por eles elencadas, reproduzimos suas avaliações e tecemos alguns comentários a respeito de suas exposições.

A princípio, a avaliação¹⁰⁹ da aluna A:

¹⁰⁹ Como a digitalização dos textos discentes não permitiu uma boa visualização, dificultando a leitura, digitamos as produções acadêmicas do mesmo modo como os alunos a apresentaram. Não reproduzimos apenas os borrões.

A organização do material em minha concepção foi bastante claro e preciso, bem elaborado e achei de fácil entendimento, quanto a professora adoro o método de ensino que você adota, essa característica de deixar o aluno refletir, questionar, e de fazer com que ele crie conceitos a partir do conceito que tinha, uma forma eficaz para fazer o aluno adquirir o conhecimento, professora, professora você é muito alegre, entusiasmada, e da para perceber que lecionar é sua paixão, a vontade de dar aluna e explicita, problematiza o conteúdo e isso é muito bom melhor ainda pois você se utiliza disso para fazer o aluno participar e interagir e essa troca de conhecimento entre aluno e professor facilita e muito o entendimento do conteúdo, penso que agora se pegar um texto ao lelô vou tentando identificar características, as vezes paro e fico questionando mas que é o autor, o que ele quer me dizer com as palavras, que contexto ele produziu, e admito que esse tipo de problematização eu não fazia ao ler um texto, você professora ajuda muito no entendimento pois busca maneiras de fazer o aluno entender o conteúdo de forma precisa, explica tudo que é necessário, e busca sempre preparar uma aula viva, dinâmica e interativa, se utiliza de vídeos, imagens, datashows, aumenta o interesse, como já sabe a sua rapidez ao falar atrapalha a assimilar no instante, pois é muito rápido, porém vejo que tivemos poucas aulas, não tenho o que reclamar nem criticar no momento pois estou de pouco em pouco me adaptando e assimilando o conteúdo.

Em nosso entendimento, parece que a avaliação discente, de certo modo, reflete a posição teórico-metodológica assumida para o ensino de língua materna. Em seu discurso observamos a opção por uma concepção interacionista da linguagem, já que a aluna se sente convidada a meditar sobre quem é o autor, o que ele quer dizer, em que contexto foi produzido seu texto, refletindo sobre aspectos constituintes dos enunciados concretos a partir de situações sócio-históricas, comungando, portanto, dos preceitos bakhtinianos que procuramos mobilizar em nosso PTD, conforme podemos observar no trecho: *penso que agora se pegar um texto ao lelô vou tentando identificar características, às vezes paro e fico questionando, mas quem é o autor, o que ele quer me dizer com as palavras, que contexto ele produziu, e admito que esse tipo de problematização eu não fazia ao ler um texto...*”. O trecho ainda revela que o posicionamento por ela assumido na prática de leitura, agora vai além de uma leitora passiva, visto posicionar-se como alguém que precisa refletir, levantar inferências, interagir com o enunciado.

Isso posto, acreditamos que o conhecimento prévio da aprendiz transformou-se ao longo do PTD, conduzindo-a a uma nova postura diante do texto-

enunciado, agora reflete um posicionamento mais ativo e mais autônomo. O que nos leva a acreditar que o “princípio do aprendiz como perceptor/representador” (MOREIRA, 2005) pode ser relacionado ao aprendizado descrito pela acadêmica, já que ela se assume com agente e coautora do discurso, a quem compete perceber e representar o mundo.

Em outra passagem: “*deixar o aluno refletir, questionar, e de fazer com que ele crie conceitos a partir do conceito que tinha, uma forma eficaz para fazer o aluno adquirir o conhecimento*”, seu discurso parece demonstrar os caminhos metodológicos adotados no desenvolvimento do estudo do gênero, partindo do conhecimento de que os alunos já dispunham (prática social inicial), problematizando sobre o novo conteúdo (problematização), conduzindo-o à reflexão do assunto (instrumentalização e catarse) e possibilitando-o criar conceitos a partir daquilo que já conhecia (prática social final), pautados na construção dialética do conhecimento. O trecho representativo nos leva a pressupor que o caminho didático-metodológico adotado na transposição realizada é avaliado positivamente pelo professor em formação, o qual se sente convidado a participar de forma ativa e constante no processo de ensino-aprendizagem.

Sob tal enfoque, ainda acreditamos que tais demonstrações corroboram princípios da aprendizagem significativa crítica, tais como, o princípio da interação social, “*deixar o aluno refletir, questionar e de fazer com que ele crie conceitos*”, do aprendiz como perceptor/representador do mundo, à medida que não são apenas receptores do conhecimento sistematizado, mas participam dialeticamente da construção do saber; o princípio da não centralidade do livro do texto, confirmada em suas palavras: “*aula viva, dinâmica e interativa, se utiliza de vídeos, imagens, data shows, aumenta o interesse*”.

Na sequência, a avaliação do discente B:

Gostei muito das aulas ministradas, pois a professora preparou um material claro abordando desde as definições do ensaio até o ensaio literário, trazendo ainda alguns ensaios que analisamos em sala com ajuda dela.

No começo do estudo sobre ensaios a professora começou perguntando sobre ensaio e o que nos sabíamos para só depois começar a explicar sobre, deixando uma grande curiosidade nos alunos.

Ela apresentou alguns ensaios e as suas características e também as características do próprio autor, tornando assim o aprendizado mais fácil, principalmente no momento que analisaremos eles.

Achei as aulas muito bem planejadas e ministradas, pois sempre as dúvidas que os alunos têm são explicadas. E sempre tentando trazer exemplos de fácil entendimento.

O discurso de B é um pouco menos revelador quando aos passos teórico-metodológicos em que nosso estudo sustenta-se. Seu enfoque concentra na qualificação do material e da atuação docente, é quase um relato da experiência que vivenciou somada às impressões que teve.

Houve um momento, todavia, que o aluno parece remeter às etapas do PTD de Gasparin, ao dizer: “*No começo do estudo sobre ensaios a professora começou perguntando sobre ensaio e o que nos sabíamos para só depois começar a explicar sobre, deixando uma grande curiosidade nos alunos.*” Este trecho parece tornar evidentes as fases da prática social inicial, em que após verificarmos o que os alunos sabem a respeito, como também o momento da problematização, em que lançamos perguntas desafiadoras para motivar os alunos quanto ao conteúdo. A fala acadêmica, possivelmente, revela que as indagações iniciais produziram efeito motivador, já que acabou “*deixando uma grande curiosidade nos alunos.*”.

Instigar os estudantes a pensar, desafiar, propor atividades de análise e reflexão são práticas de sala de aula que carecem mover o trabalho do professor em uma perspectiva histórico-crítica. Ao provocar os alunos a quererem saber mais sobre o assunto e observar que os aprendizes apresentam-se favoráveis ao novo conhecimento, temos mais dois princípios da aprendizagem significativa: partir daquilo que o aluno já sabe; pré-disposição em aprender.

O trecho mencionado ainda resgata outro conceito importante que embasa nossa pesquisa, o conceito vigotskiano de que a “aprendizagem nunca parte do zero”, já que se procurou saber o conhecimento que o aluno traz consigo para a sala de aula.

Por último, as colocações da aluna C:

Começo abordando a escolha do gênero. O ensaio é um texto que eu desconhecia e que despertou em mim muito interesse. É um gênero gostoso de ler e estudar, um pouco complexo, mas que desperta o interesse por novas leituras. Adorei conhecer os ensaístas selecionados e ler seus textos. A leitura do ensaio é prazerosa e ao mesmo tempo nos ensina muitas coisas.

O assunto foi realmente inovador e despertou muita curiosidade. As aulas foram muito bem preparadas e o material bem organizado e completo. Achei muito interessante o jeito de começar a falar sobre o assunto, com muitas perguntas fazendo com que pensássemos a respeito delas, assim como despertou ainda mais meu interesse pelo assunto. O material apresentou as características do gênero e trouxe alguns exemplos de ensaio e atividades que foram trabalhados com a professora.

O jeito como o assunto foi apresentado também foi muito interessante, pois toda aula a professora nos fazia refletir a respeito do ensaio, a pensar em suas características ao invés de nos dar a resposta rapidamente. Além de nos deixar a vontade para perguntar sempre que quiséssemos. Aprendi muito sobre o ensaio e aprendi a gostar do gênero.

Acho que poderíamos ter tido mais tempo para abordar o assunto. Acho você uma ótima professora, mas muitas vezes seu ritmo é bem acelerado.

A apropriação do conhecimento e o posicionamento crítico é o principal objetivo que move esta tese. Ao relatar “a professora nos fazia refletir a respeito do ensaio, a pensar em suas características ao invés de nos dar a resposta rapidamente. Aprendi muito sobre o ensaio e aprendi a gostar do gênero.”, a aluna demonstra que propiciamos momentos de meditação a respeito do assunto, permitindo ao aluno edificar conceitos conjuntamente com o professor. Afinal, o aluno para aprender também realiza outras ações contíguas, segundo Vigotski, tais como observar, experimentar, argumentar, problematizar, partindo daquilo que lhe é significativo ou se torna expressivo: “aprendi a gostar do gênero”.

Assim, avaliamos positivamente o procedimento, afinal se nosso objetivo é o ensino reflexivo, a aluna demonstra que os acadêmicos estavam/estão a conjecturar a respeito

da linguagem. Ao posicionarem-se avaliativa e criticamente diante de um novo enunciado e procurarem interagir com o autor, os alunos, paulatinamente, podem deixar de situarem-se de modo passivo ante a leitura do discurso alheio. Ao buscar saber quem escreveu, em que contexto, com qual finalidade, os educandos assumem-se como interlocutores no processo de enunciação e construtores de significado.

Assim como outros colegas da sala (não se limitando aos sujeitos desta tese), a aluna também pontua o número de aulas. Vale lembrar que as aulas com a turma eram sempre às quintas e sextas-feiras e que sofremos com feriados e recessos, jogos da Copa, palestras não previstas e campanhas eleitorais para diretores de centro, o que prejudicou temporariamente nossos encontros.

Outro dado apresentado reside no fato do ritmo acelerado da docente, fator que também foi apontado por outros alunos da sala. De fato, com aulas “perdidas”, com um plano de ensino para dar conta e, ainda, com um PDT docente para registrar e avaliar, visto ter análise e prazos para cumprir, acelerar foi um mecanismo de defesa.

A aluna C, além de apreciar a escolha do assunto, salienta a importância da relação aluno-professor. Em suas palavras, “*deixar a vontade para perguntar sempre que quiséssemos*”, notamos a relevância de uma interação dialógica entre professor e aluno, da participação dos sujeitos envolvidos no processo de construção do saber científico.

O olhar discente sobre o PDT docente permite-nos aferir que os professores em formação atribuem à relação/interação professor e alunos significativa relevância, talvez uma das mais essenciais para eles em todo o processo. Em termos vigotskianos, o aluno aprende porque sua interação com o objetivo de aprendizagem é mediada pelo professor.

Ao expormos as impressões dos estudantes e refletirmos sobre elas, tornou-se possível configurar aspectos colaborativos para nossa própria avaliação. Ademais, a visão do aluno auxilia-nos não apenas na análise dos dados desta pesquisa, mas em nossa prática, afinal aponta aspectos que devem ser repensados, melhorados, corrigidos.

6.2 A APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DOCENTE

Avaliar a própria prática não é uma tarefa fácil. É preciso expor o que julgamos como práticas exitosas e justificá-las, como também é fundamental saber reconhecer o que precisa ser melhorado ou que não saiu conforme planejado. Nesta seção, avaliamos as práticas que julgamos positivas e as práticas/encaminhamentos aos quais sopesamos como necessárias de revisão.

Iniciamos pelas práticas que julgamos não tão exitosas. Consideramos três fatores fundamentais para refletir e melhorar o processo: i) tempo de aplicação; ii) perguntas não previstas e; iii) mudanças no plano.

O primeiro fator, tempo de aplicação, refletiu-se insuficiente para as aulas destinadas. Levamos em consideração que sofreremos várias interferências, como campanhas eleitorais, jogos da copa e recessos, contudo, os dois últimos estavam, de certo modo, previstos, mas não contávamos com o tempo que levaríamos em cada plano, nem com o tempo despendido no resgate de alguns elementos que pressupúnhamos já internalizados, como retomar explicações sobre figuras de linguagem. Ademais, a participação dos acadêmicos foi extremamente satisfatória, o que nos fez ir além do tempo planejado.

Em segundo lugar, apontamos as perguntas não previstas. De certo modo, correlacionamos essas indagações à preparação docente. O ensaio é nosso objeto de estudo há seis anos, mesmo assim não temos como prever todas as indagações. Não obstante tenhamos tentado desvendar os segredos de cada ensaio estudado e analisado em sala previamente, muitas coisas escapam ao nosso conhecimento prévio e nos fazem refletir como a troca, a interação com o outro contribui para que novas perspectivas sejam observadas. De fato, o conhecimento é algo construído coletivamente, entre professor e alunos, entre enunciador e enunciatário.

O dia era de Paulo Leminski, ao abordar o poeta uma aluna disse que tinha vários textos do escritor paranaense na parede de seu quarto, mas que desconhecia o poeta como ensaísta. Ao apresentar a imagem do curitibano com a data de nascimento e morte um aluno chamou a atenção para o fato de o poeta ter morrido cedo, apenas com 44 anos. Mas, o que mais me despertou interesse foi o fato de que a maioria da turma desconhecia o escritor e, não sabiam se tratar de uma personalidade paranaense. Alguns ficaram até surpresos em saberem que nosso estado contempla de uma personalidade famosa no mundo das letras.

Alguns vídeos foram apresentados com a biografia, vida e obra de Leminski. Juntamente com algumas imagens do poeta, coloquei algumas frases suas, mais definições de outros autores para o autor. Até que chegamos à apresentação da obra na qual se situam/localizam os textos que serão analisados. *Ensaio e anseios crípticos*. Durante anos tenho lido, relido, descartado a obra, retornado a ela e nunca tinha parado para verificar o que significava o termo “críptico”. Uma palavra, apenas uma palavra que não fui buscar o significado, eu que pedi aos alunos para buscarem as palavras que desconheciam e eu que achei que conhecia seu significado. Não sei por que, sempre pensei que se tratava de algo relacionado à crítica, não sei se devido ao fato de estar profundamente mergulhada no universo do ensaio, por ser um gênero essencialmente crítico, achei que se tratava de crítica e não parei para refletir sobre o termo, ou se parei para procurar já nem me lembro mais,

apenas me recordo que o associei a ideia de crítica. Ao apresentar a obra, uma aluna me indagou sobre o que era crítico, associei à crítica, precisarei me retratar na próxima aula. (DIÁRIO DE PESQUISA, 16 de junho de 2014).

O trecho de nosso diário ilustra como algumas coisas, muitas vezes, passam despercebidas durante a preparação de nossas aulas. Às vezes, preocupamo-nos com aquilo que nos parece mais complexo e esquecemo-nos de coisas mais simples. Em todos os ensaios analisados buscamos desvendar os mistérios que envolviam sua nomeação, mas não fizemos isso com a obra em questão.

Isso nos leva a concluir que: não sabemos de tudo, não observamos tudo, precisamos do olhar do outro para complementar o nosso. Mais que impor conceitos cabe ao professor que procura despertar o espírito reflexivo em seus alunos estar preparado para as contribuições advindas de seus maiores interlocutores em sala e, principalmente, saber que o conhecimento requer muito mais que preparação, precisa da construção conjunta. Cabe ao professor também aprender.

O terceiro fator discute a necessidade de reformulações ao longo da aplicação do plano. Em nosso planejamento algumas atividades foram pensadas e organizadas para que os alunos desenvolvessem-nas fora de sala de aula. Como a pesquisa sobre a história do gênero no primeiro plano, elencar palavras desconhecidas presentes no ensaio, como no Plano II, contudo, devido ao tempo que levamos para o desenvolvimento (em especial problematização e instrumentalização) do estudo de enunciados concretos do gênero ensaio, o qual transcendeu nossas expectativas, o último plano, que consistia na prática final, não pode ser realizado em sala.

O projeto inicial era analisarmos dois outros ensaios de Paulo Leminski, como não faríamos em sala, optamos que os alunos analisassem apenas um e entregassem no último dia de aula do bimestre, dia que antecederia o período de férias. Dessa forma, não houve a possibilidade de intervir nas produções dos acadêmicos. Apesar de termos proporcionado um roteiro para análise, elencando a observação das dimensões bakhtinianas para o estudo do ensaio *Sem eu, sem tu, nem ele*, os alunos, de modo geral, apresentaram muito mais uma pesquisa sobre Paulo Leminski e seu estilo irreverente do que uma análise do texto-enunciado como gênero ensaio. Possíveis razões para o ocorrido podem ser apontadas, tais como: cansaço de semestre; já contarem com outras notas na disciplina para o bimestre; ausência de um interlocutor (no caso o professor), embora muitos mantivessem contatos via email e mensagens em páginas sociais; outros trabalhos de disciplinas diferentes; enfim,

poderíamos tentar apresentar uma série de justificativas, mas acreditamos que o fato de não realizarmos em sala, prejudicou efetivamente o processo.

Contudo, múltiplas foram as atividades. Se, ao invés de buscarmos um resultado como se o ensino fosse uma operação matemática resultante em um produto pleno, buscarmos avaliar o processo de construção do saber, poderemos afirmar que houve uma aprendizagem significativa crítica. Nosso interesse concentra-se nos progressos alcançados pelos professores em formação durante todo o plano, em mudanças positivas em sua conduta como aluno, como futuro-professor, como interlocutor ativo do processo comunicativo e, ainda, como “pesquisador/analista” da linguagem.

O plano de ensino e aprendizagem não revela um procedimento excepcional, fora do comum ou com estratégias inovadoras, mas constitui um processo alicerçado por teorias que conduziram a nossos objetivos educacionais. De fato, na medida em que revemos e refletimos sobre a aplicação do PTD, deparamo-nos com o empenho para extrair desses princípios notórios todas as suas implicações; para buscar a mediação entre esses princípios e a prática real; para analisá-los sob a compreensão do mapa holístico, integral, da ação pedagógica, procurando a fuga da incoerência da “fragmentação” da realidade para escopos de diagnóstico e descrição.

Sob tal enfoque, resgatamos as palavras de Perfeito (2005), sobre a importância de oportunizar processos reflexivos no ensino de língua materna. Para a pesquisadora, é preciso promover a prática de reflexão “[...] dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de *recursos* textuais e gramaticais, no que tange ao contexto de produção e aos *gêneros* veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediada pelo professor).” (PERFEITO, 2005, p. 60).

Nessa perspectiva, o ensino de língua materna mais contextualizado, significativo e crítico pode acontecer, segundo Perfeito (2012), se acreditarmos nesses processos reflexivos e ao privilegiarmos a concepção dialógica da linguagem.

No processo de construção do conhecimento algumas práticas puderam ser evidenciadas. Ao nosso entendimento os acadêmicos:

- a) Assumiram uma postura muito mais participativa em relação ao trabalho escolar.
- b) Sentiram-se valorizados por seus conhecimentos, ficando à vontade para expor as informações precedentes ao estudo dos enunciados concretos escolhidos representativos do gênero ensaio.

- c) Reconheceram-se como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo e construindo conjuntamente o saber científico.
- d) “Descobriram-se” como interlocutores responsáveis pela construção de significados.
- e) Assumiram ativamente o papel de enunciadores e enunciatários.

6.3 A SÍNTESE DA APRENDIZAGEM: O QUE REVELAM OS TEXTOS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Nesta seção, divulgamos as produções dos discentes quanto ao que seria um ensaio literário. Para orientar nossa reflexão e poder analisar se o procedimento teórico-metodológico contribuiu para uma aprendizagem significativa crítica, consoante mencionado no início do capítulo, adaptamos as categorias de análise de pensamento crítico desenvolvidas por Newman, Cochrane e Webb (1995). Apoiamo-nos sob critérios de um posicionamento crítico, pois acreditamos que se houve uma exposição crítica sobre o assunto, possivelmente poderemos descrever e avaliar se o ensino contribui para uma aprendizagem expressiva, capaz de proporcionar um discurso autônomo e reflexivo por parte dos estudantes. Contudo, ressaltamos que essa nova observação/reflexão é mais uma forma de comprovar que o ensino coopera para uma aprendizagem significativa e crítica, dado que, nas seções anteriores tecemos alguns julgamentos que nos permitem dizer que o PDT proporcionou um ensino aparentemente mais interativo e crítico.

Em nosso estudo, consoante já expressei, analisamos as produções de três discentes, recém-saídos do ensino médio, com idade entre 17 e 19 anos, os quais são nomeados por A, B e C.

Para diagnosticar o que os alunos sabiam sobre o ensaio, perguntamos no primeiro questionário “Você já ouviu falar sobre o gênero ensaio? Sabe o que é um ensaio? Poderia relatar características do gênero e tipos de ensaio”, embora fossem muitas indagações tínhamos medo de colocar apenas “O que é um texto ensaio?” e obter muitos e vazios “não sei”. Por isso, procuramos fazer o maior número de questionamentos a respeito, esperando que desse modo, os estudantes tentassem resgatar tudo o que sabiam ou tinham ouvido falar a respeito. Como demonstrado anteriormente, os alunos não evidenciaram conhecimento profundos em relação ao ensaio como gênero discursivo.

Finalizado o plano, aos alunos foi solicitado que se autoavaliassem quanto ao que aprenderam sobre o gênero. No entanto, acreditamos que a pergunta final não foi a

mais adequada: “O que eu sei sobre o gênero ensaio”? Talvez porque pensamos em uma autoavaliação e, assim, acreditamos inicialmente que os alunos não se sentiriam tão intimidados com o processo avaliativo selecionado. Mas, ao refletirmos sobre a indagação, ponderamos que se tivéssemos sido mais diretos: “O que é um ensaio?”, talvez pudéssemos trabalhar com as respostas de maneira mais objetiva. Entretanto, lembramos que um dos critérios de análise é a avaliação crítica a respeito do conteúdo, em que o próprio discente pode refletir sobre o aprendeu e quais pontos precisam ser mais ou melhores trabalhados.

Para a análise das respostas elaboradas no dia 27 de junho de 2014, em sala de aula, como uma autoavaliação, visto os alunos terem que atribuir uma nota ao próprio aprendizado, meditaremos texto a texto e teceremos considerações gerais ao final.

Na sequência a resposta¹¹⁰ da aluna A.

Adorei o conteúdo ensaio, penso que assimilei bem as características referente ao assunto, porém confesso que não sei tudo, portanto gostei muito do método que a professora adotou, método esse que buscou saber o conceito que eu tinha de ensaio e admito que não tinha nenhum conhecimento para falar a verdade os únicos ensaios que conhecia era o ensaio de uma música, ensaio de uma peça teatral, entre outros tipos de ensaio que para mim era uma preparação para apresentar algo, não imaginava que existia um gênero ensaio. O primeiro contato com o gênero foi bem interessante, pois aguça a curiosidade, referente ao gênero sei que é um texto breve, livre, que tem como ponto chave a reflexão pessoal sem ter obrigatoriamente em provar, porém, tem que haver argumentos que convenção o leitor, pode abordar qualquer tema, por isso existem ensaios acadêmicos, ensaios literários, futebolísticos entre outros, algo que me chamou bastante a atenção é que o gênero tem o tom conversacional, ou seja, o leitor tem a impressão de conversar e ser interrogado pelo ensaísta, essas são marcas lingüísticas, marcas do próprio texto, percebi também que o autor tem um estilo próprio onde ele pode dentro do ensaio modificar a construção composicional podendo tanto ser um texto corrido quanto enumerado ou em blocos, as escolhas de palavras dentro do texto é interessante essa “liberdade” que o gênero ensaio dá ao escritor faz com que ele fique interessante e aumenta a curiosidade do leitor no ensaio literário eu tive um pouco de dificuldade em entender esse gênero percebe que nesse tipo de ensaio se faz crítica ou relatam obras literárias tem mesmo estrutura que o ensaio mas com conteúdos e finalidades diferentes, lembrando que o título é sempre criativo e interessante

¹¹⁰ Os textos dos professores em formação foram digitados para melhor visualização, respeitando a forma como foram apresentados. Rasuras e borrões foram ignorados.

que chama atenção do autor e despertar o interesse no texto e por conseguinte no gênero.

Nota: 0,8

O discurso da aluna **A** inicia-se com a apreciação do conteúdo: “Adorei o conteúdo ensaio”. Sua fala edifica-se a partir daquilo que ela sabia a respeito do gênero ensaio, principiando com os conceitos básicos de que dispunha para posteriormente apresentar os julgamentos científicos assimilados, como comprova o trecho a seguir: “*Método esse que buscou saber o conceito que eu tinha de ensaio e admito que não tinha nenhum conhecimento para falar a verdade os únicos ensaios que conhecia era o ensaio de uma música, ensaio de uma peça teatral, entre outros tipos de ensaio que pra mim era uma preparação para apresentar algo, não imaginava que existia um gênero ensaio*”. Dessa forma, observamos o primeiro critério para a construção de um saber crítico: o assunto é correlacionado à **experiência pessoal**. A aluna evidencia seu conhecimento prévio para, posteriormente, construir o conceito.

Outro ponto que corroboramos em seguida, ao obedecermos à sequência discursiva organizada pela professora em formação é uma espécie de **associação/interpretação de ideias**. Afinal, “*O primeiro contato com o gênero foi bem interessante, pois aguça a curiosidade*”. Não se trata de uma justificativa para o posicionamento assumido quanto às características do gênero e sim uma predisposição positiva para abordar o assunto, associando o conteúdo a uma atividade interessante. Dessa forma, o conhecimento científico é elaborado a partir de novas informações.

Quanto à relevância da resposta, julgamos que a aluna elenca **conceitos básicos** do gênero ensaio e os apresenta como autora do próprio discurso, o que nos leva a pressupor que ao demonstrar seguramente o que sabe sobre o assunto, houve a transformação do conhecimento científico em conhecimento próprio, em outras palavras, houve a **apropriação do conteúdo**. Importante também é notar que a acadêmica emprega palavras próprias, mas recorre aos termos estudados, como observamos no trecho: “[...] *o leitor tem a impressão de conversar, e de ser interrogado pelo ensaísta, essas são marcas linguísticas, marcas do próprio texto, percebi também que o autor tem um estilo próprio onde ele pode dentro do ensaio...*”. O uso de termos bakhtinianos dá suporte à fala da acadêmica, ao mesmo tempo em que lhe permite o emprego de termos científicos em seu enunciado com propriedade.

Na passagem “*interessante essa ‘liberdade’ que o gênero ensaio dá ao escritor faz com que ele fique interessante e aumenta a curiosidade do leitor*”, a palavra liberdade é marcada pelo emprego de um recurso expressivo, as aspas, possivelmente a intenção da aluna é apontar que o gênero tem uma relativa liberdade, porém está condicionado às condições de produção que determinam o ensaio. Acreditamos que isso elucida uma informação relevante ao seu discurso, a um **conceito novo** criado pela estudante, já que a apropriação do tema é associada a uma avaliação pertinente, assim como a justificativa que ela apresenta, permitindo ao ensaio ser interessante e despertar a curiosidade do leitor.

Por fim, a aluna **avalia-se criticamente** quanto aos conhecimentos adquiridos. Para ela, o ensaio literário foi mais complicado para se entender, mesmo assim explica sua finalidade e sua estrutura e revela ciência de que outra esfera implica possivelmente novas marcas.

Ao considerarmos os apontamentos supracitados consideramos que a acadêmica apropriou-se do conteúdo estudado de modo significativo e crítico, pois seu discurso revelou diversos indícios de um pensamento crítico a respeito do tema. Ressalvamos que apesar disso, o texto estrutura-se sob problemas de construção, há falta de pontuação, a ordenação das ideias não está estritamente organizada, ortografia, entre outros. Não obstante a forma não seja nosso foco, ao pontuarmos tais “problemas”, o enunciado da futura professora não é demasiadamente prejudicado quanto ao conteúdo e a apresentação deste.

A construção do conhecimento do aluno B é discutida após o texto por ele construído e divulgado na sequência:

Aprendi que o ensaio, como gênero, pode circular em diferentes esferas, o que permite que ele tenha diversas denominações, já que em cada área do conhecimento, apresenta características e temas próprios, por isso, temos ensaios literários, filosóficos, religiosos, sociológicos, etc.

O ensaio é um gênero discursivo de muito conteúdo reflexivo, já que o autor procura analisar o tema sem se apoiar em fundamentos científicos, mas a partir de sua reflexão pessoal. Porém, o autor não tem a ideia de concluir o assunto, mas sim refletir profundamente sobre o tema. Como pode ser produzido em diferentes esferas, o ensaio pode discorrer sobre diversos assuntos, mas seu conteúdo temático só poder ser construído através da interação entre o autor e o leitor do ensaio.

A estrutura do ensaio é mais livre e ele é mais expositivo, porque o autor está sempre procurando interagir com o leitor e é um texto bem estruturado e ordenado, pois o escritor precisa sustentar seu ponto de vista através de seus argumentos. O ensaio literário além dessas características também tem uma linguagem mais elaborada. Além de ter uma profunda reflexão sobre o tema, o autor também usa figuras de linguagem, brinca com os significados das palavras, faz construções diferentes das que usamos no dia-a-dia e também um vocabulário mais rico.

Os ensaios de Paulo Leminski fogem dos padrões dos outros ensaios estudados, pois o autor tem um estilo diferente, e, escreve seus ensaios com uma estrutura nova, seus ensaios são diferentes e fazem a gente pensar assim como os outros ensaios estudados. Já conhecia Paulo Leminski mas não sabia que escrevia ensaios, aprendi muito com Central Elétrica, como ele consegue reunir tantas informação.

Neste bimestre eu tive um grande interesse pelo assunto abordado, pois sempre que eu pesquisava sobre temas filosóficos eu encontrava algo falando de ensaios, mas nunca consegui entender o que era mesmo pesquisando em casa.

Nota: 1,0

Em sua avaliação, o aluno B primeiro contextualiza as esferas em que o gênero ensaio pode se manifestar. Seu discurso inicia-se com um posicionamento preciso e direto: “Aprendi que o ensaio...”, demonstrando segurança para abordar o assunto, o que pode ser comprovado com a organização do texto, o qual, por sua vez, expõe conhecimentos claros quanto às características e instabilidades do gênero discursivo ensaio. Sua exposição discorre sobre o caráter reflexivo do gênero, a não obrigatoriedade de comprovação científica, o julgamento pessoal alicerçado por argumentos que sustentem o posicionamento do ensaísta. Aborda também a liberdade estrutural do gênero e a interação mais acentuada com leitor, já que o enunciador costuma interpelar diretamente seu interlocutor. As características do ensaio na esfera literária também são resgatadas, pois o aluno salienta que além das características expostas, manifestam-se também a linguagem mais ornamentada e recursos estilísticos.

Através dessas colocações, o aprendiz expõe **conceitos básicos/relevantes** a respeito do que fora estudado.

Um ponto que nos chamou a atenção é o fato de o estudante diferenciar assunto de conteúdo temático: “*o ensaio pode discorrer sobre diversos assuntos, mas seu conteúdo temático só poder ser construído através da interação entre o autor e o leitor do ensaio.*” Algo complexo para um acadêmico de primeiro ano sem um embasamento prévio sobre os aspectos enunciativos da linguagem e as dimensões do enunciado, mas que revela o amadurecimento do conteúdo ministrado e a apropriação de um saber científico. Para nós, o exposto suscita outra categoria do pensamento crítico: **conceitos novos**. Trata-se de um dado que fugiu ao senso comum da turma, instaurando uma informação totalmente relevante em sua contextualização.

O professor em formação ainda se refere a Paulo Leminski, um dos ensaístas estudados, demonstra empatia por um de seus ensaios “*Central Elétrica...*” e menciona como o texto do poeta paranaense agrega informações que vão além do saber lexical, de certo modo, associando o fato à importância de se conhecer muito mais que a língua, a necessidade do conhecimento de mundo. Aqui, observamos duas outras categorias do pensamento crítico: **o conhecimento/experiência**, em que o acadêmico discute novos posicionamentos, fazendo outras referências; e associação de ideias, à medida que associa o conteúdo estudado a outros fatos, como a necessidade do conhecimento de mundo.

O conteúdo do PTD também é correlacionado à **experiência** pessoal do universitário, que revela ter se deparado anteriormente com a referência à designação ensaio como produção discursiva, mas que não conseguira entender devido ao desconhecimento do gênero.

De modo geral, observamos que a aprendizagem parece ter refletido como significativa e criticamente. O aluno ajuíza sobre o assunto, apresentando conceitos relevantes a respeito do ensaio. À diferenciação entre conteúdo temático e assunto entendemos ser um conceito novo, visto demonstrar uma informação relevante. O conteúdo é correlacionado à experiência do professor em formação, quando divulga que tinha curiosidade para entender mais a respeito mediante as leituras que tivera. Houve também a associação de ideias, quando fala da importância de se saber mais e procurar saber mais ao ler um ensaio. O aluno assume-se enunciativo ao apropriar-se do conteúdo e transmiti-lo com segurança e com palavras próprias. Por fim, apontamos que a avaliação crítica fica subentendida, ao abordar o assunto e ser assertivo ao empregar e sustentar o verbo “aprendi”, o aluno avalia-se positivamente

quanto ao processo de aprendizagem, tanto que atribui o valor de um ponto ao saber adquirido.

Chegamos ao último texto, o da aluna C.

O tema abordado nesse bimestre foi inovador e despertou muito interesse tanto por ser um conteúdo que eu desconhecia, como também, por ser bom e gostoso de se trabalhar. Conhecer o gênero ensaio é poder saber mais e estar mais preparado para ler e ensinar a ler.

Acho que já li muitos ensaios mas não tinha ideia das marcas do gênero. Agora que sei posso interagir melhor quando tiver que ler um, pois apesar da dificuldade inicial, aprendi que o gênero é um texto reflexivo, onde o autor não tem a ideia de esgotar o assunto, mas sim refletir sobre o tema sem ter que provar com pesquisas e dados seu posicionamento, que é sustentado por meio de bons argumentos. O ensaio tem também uma estrutura mais livre o que dificulta um pouco seu reconhecimento. Seu título é sempre criativo e desperta a atenção do leitor, seu tamanho não costuma ser nem muito curto, mas também não muito extenso. A linguagem é simples, mas bem elaborada, e temos a impressão de que o autor conversa com a gente.

Os ensaios literários são sempre escritos por grandes escritores, como Paulo Leminski (o qual já apreciava), consigo captar as características dos ensaios de Leminski o que tornou ainda maior minha fascinação por ele e seu jeito todo próprio de ser ensaísta, de fazer nos interessar pelas suas leituras.

Os ensaios literários são produzidos para os livros que trazem diversos ensaios, apesar de circular também em jornais e revistas. Ler um ensaio hoje sei que preciso entender que se trata de uma reflexão pessoal do ensaísta. Como conteúdo temático o ensaio pode falar sobre qualquer coisa, na esfera literária costuma ser sobre outras obras e outros autores. E tem como marcas linguísticas o emprego de figuras de linguagem, frases mais complexas, mas de um jeito muito simples.

Nota: 0,9

A estudante principia seu texto expondo suas considerações quanto ao ensino e aprendizagem sobre o gênero ensaio, evidenciando que o assunto despertou-lhe o interesse e considerando-o “*bom e gostoso de trabalhar*”. Ao final do primeiro parágrafo, a aluna tece sua justificativa quanto à relevância do estudo do gênero, para ela “*Conhecer o gênero ensaio é poder saber mais e estar mais preparado para ler e ensinar a ler.*” Acreditamos que a fala discente, neste trecho, revela uma **avaliação crítica** a respeito da importância do que aprendera.

As principais características do gênero ensaio são elencadas pela estudante. Apontamos que conceitos relativos ao contexto de produção parecem ter sido resgatados, de

modo mais incisivo no terceiro texto. O autor, local de circulação e finalidade do ensaio na esfera literária são discutidos ao longo do texto, juntamente com a estrutura, conteúdo temático e algumas marcas, revelando que **conceitos básicos** sobre o gênero foram assimilados e apresentados com propriedade do assunto. As características são enumeradas com segurança e coerência, o que nos leva a pressupor que houve a **apropriação** do assunto e sua externalização como autor do discurso. Algumas marcas do ensaio são demonstradas pela acadêmica em forma de exemplificação “*temos a impressão de que o autor conversa com a gente*” e “*consigo captar as características dos ensaios de Leminski o que tornou ainda maior minha fascinação por ele e seu jeito todo próprio de ser ensaísta, de fazer nos interessar pelas suas leituras*”.

Diante das considerações expostas, consideramos, com base nas categorias do pensamento crítico e nos critérios descritivos dessas categorias que os professores em formação demonstraram em suas respostas vários conceitos a respeito das características do gênero estudado; por vezes, teceram dados relevantes; correlacionaram o assunto à experiência pessoal, demonstrando correlações de novos dados às informações apresentadas. Todos esses fatores, possivelmente demonstram que houve a apropriação do conteúdo, visto assumirem uma contrapalavra e avaliarem-se criticamente quanto àquilo que aprenderam.

Ao contrapormos as respostas ao final do PTD e as que o antecederam podemos atestar que houve um crescimento na aprendizagem tanto no que se refere ao conceito de gêneros do discurso como também em relação ao ensaio. No que concerne às dimensões bakhtinianas, lembramos que o conhecimento prévio dos alunos, quando muito, associavam gêneros a tipos de textos, ignorando os aspectos discursivo-enunciativos da linguagem. Para alguns poucos, gênero era uma forma de escrever, um “modelo” de produção que não transcende os limites da folha do papel, a geografia dos parágrafos que o compõe.

Observar fatores contextuais, estruturais, marcas linguísticas e enunciativas e também quanto ao conteúdo temático, em respostas de alunos que viveram anos no ensino fundamental e médio sem, muitas vezes, terem noção de tais dimensões dos enunciados, aliás, cuja visão essencial centrava-se na “forma” do texto, permite-nos certamente dizer que nossa proposta caminhou para propiciar uma nova postura linguística em relação ao estudo/ensino da língua portuguesa, capaz de ir além do estudo do texto como forma e do ensino da língua como sinônimo de estudo gramatical.

Em relação ao gênero ensaio, pensamos que os futuros professores conseguiram apropriar-se das principais características do gênero. Expuseram suas

características apoiando-se naquilo que assimilaram a respeito, teceram impressões, manifestaram empatia e analisaram-se criticamente quanto ao conhecimento adquirido.

Vale lembrar que em uma sala não temos sempre os mesmos resultados. Alguns alunos demonstraram maiores dificuldades em expor o que aprenderam a respeito. Ou não se avaliaram tão criticamente ao ter que apresentar uma nota para si mesmos, tanto que um justificou: “como estou precisando de nota, vou me dar nota 1,0”. Mesmo assim, embora tenhamos divulgado e discutido apenas três respostas acreditamos que a maioria dos alunos conseguiu se apropriar do conteúdo desta pesquisa significativamente, afinal, uma aprendizagem significativa e crítica não implica de forma indispensável em uma contrapalavra exposta, isto é, não requer obrigatoriamente o compartilhar significados, mas precisa que o interlocutor do processo de ensino e aprendizagem organize um modelo mental compreensível para ele próprio.

Com o estudo, os alunos demonstraram-se capazes de compreender o que é um ensaio, aptos a identificá-lo, o que significa dizer que não terão apenas “conceitos” memorizados a respeito, mas que esses conceitos permitirão a eles ler/ouvir e interagir com um texto-enunciado do gênero ensaio, participando ativamente de outras interações.

No capítulo seguinte, abordamos algumas considerações a respeito de todo o trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é o principal mediador do intelecto humano. Ao recorrermos a ela, contextualizamo-na ideológica, social e historicamente, comprometendo cada enunciado a uma determinação espaço-temporal com singular objetivo de produção. A ser tão rica e tão viva, o ensino e a aprendizagem da língua devem ultrapassar as fronteiras teórico-normativas que regem seu uso. Em nossa pesquisa, procuramos desenhar o momento de transposição didática do gênero ensaio, de um evento linguístico ímpar.

No momento em que tentamos encerrar as linhas que dão vida a esta tese, retomamos a necessidade de se pensar em um ensino de língua calcado nas práticas de leitura, análise linguística e produção textual, apontada na introdução da pesquisa em tela. Diante dessa necessidade, nosso estudo procurou ir ao encontro de práticas mais contextualizadas. Para resgatar nossos objetivos e o desenvolvimento deles ao longo do trabalho, retomamos, resumidamente, os capítulos e suas contribuições.

A respeito do **primeiro objetivo específico** da pesquisa – categorizar o gênero ensaio literário, destacando seu contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas – dedicamos o capítulo 3 para responder a seguinte pergunta: “O que é um ensaio e como se constitui como gênero discursivo?”.

No **capítulo 3**, com o embasamento teórico do Círculo de Bakhtin, apresentamos os caminhos para a categorização do gênero discursivo ensaio literário. Partimos do percurso embrionário sócio-histórico do gênero; sua propagação pelo mundo e pelas mais variadas esferas do conhecimento humano; a genealogia da palavra ensaio até a sua denotação como gênero do discurso e as principais características do ensaio, na esfera literária, organizadas via dimensões bakhtinianas. Ao configurarmos o ensaio como gênero discursivo e suas dimensões constituintes, procedemos à análise de enunciados concretos do gênero, recorrendo aos ensaístas Bartolomeu Campos de Queirós, Augusto Meyer e Paulo Leminski. Como pressupostos norteadores para a instituição das regularidades/instabilidades do gênero ensaio na esfera literária, apoiamo-nos nas contribuições do Círculo de Bakhtin apresentadas no **capítulo 1**. A categorização do gênero discursivo ensaio literário, diferenciado por sua relativa liberdade composicional, variedade de temas e estilos, marca a contribuição teórica desta tese.

O **segundo objetivo específico** – elaborar um plano de trabalho docente, a partir da categorização do ensaio, para o estudo teórico do gênero por professores em

formação inicial, viabilizando as práticas de leitura e análise linguística – procurou organizar didaticamente, mediante os postulados da pedagogia histórico-crítica e da didática gaspariniana discutidos no **Capítulo 1**, uma proposta de transposição didática para o gênero ensaio literário, consoante as características diagnosticadas no capítulo 3 e que atendem ao primeiro objetivo específico desta pesquisa. O PTD buscou promover o estudo do gênero em foco sem perder sua relação com o social, partindo da realidade concreta do educando, caminhando pela teorização do conteúdo e tendo como ponto de chegada novamente a prática social em que o aprendiz se insere, mas com a perspectiva de que ele tenha se apropriado de um novo conhecimento e possa ressignificar sua realidade. Para que o plano pudesse partir do nível de desenvolvimento atual dos alunos, procuramos investigar suas concepções e conhecimentos prévios, descritos no **Capítulo 4**, e que direcionaram a organização do PTD. O plano didático desenvolvido encontra-se no Apêndice D deste trabalho e representa a **contribuição didático-metodológica** do estudo.

O **terceiro objetivo específico** do estudo – descrever, analisar, avaliar o processo de didatização de enunciados concretos do gênero ensaio literário, refletindo se o processo conduz a um ensino significativo e crítico – procurou responder à pergunta: “A didatização do gênero ensaio, via plano de trabalho docente, conduz a uma aprendizagem significativa, permitindo a apropriação do conteúdo?”. Para atender ao objetivo mencionado e responder a pergunta desta tese, encaminhamo-nos para os capítulos 5 e 6.

No **capítulo 5**, descrevemos a organização e aplicação do plano de trabalho docente gaspariniano para o ensino do gênero discursivo ensaio, materializado em seus enunciados concretos, avaliando todo o processo de didatização. A organização do modelo didático, pautada nos conhecimentos prévios dos educando (Capítulo 4), revelou-se como uma metodologia inovadora e desafiadora aos professores em formação. As indagações levadas a efeito, principalmente, nas fases da prática social inicial e na problematização, instigaram os alunos a “desvendar” respostas e contrapalavras, propiciando novas contribuições. Ademais, os questionamentos aguçaram a curiosidade dos sujeitos envolvidos, colaborando para despertar o interesse pelo assunto e motivá-los a querer saber mais, o que criou um ambiente favorável a uma aprendizagem mais significativa.

A descrição da aplicação do plano revelou também que o processo de teorização (problematização, instrumentalização e catarse) e o retorno à prática permitiram o estudo das dimensões do gênero, conduzindo-os à compreensão de que os enunciados concretos são únicos e irrepetíveis, desenvolvidos mediante a relativa estabilidade que os designa e nomeia, cujo toque final é dado sempre pelo seu produtor. Compreenderam também

que a fugacidade hodierna não deve dominar a leitura e a produção textual, que o enunciado – ao ser lido ou produzido – implora por apreciação e pesquisa, que um vocábulo nem sempre determina as características de um gênero, como é o caso do termo ensaio, e, ainda, que um único texto-enunciado não pode caracterizar um gênero discursivo. Acreditamos que a compreensão descrita foi alcançada mediante as estratégias viabilizadas na busca por uma aprendizagem significativa e crítica do conteúdo, por isso, para nós houve a apropriação do gênero discursivo ensaio da esfera literária. A apropriação, possivelmente, resultará em mudanças significativas nas práticas de leitura e escrita dos professores em formação e, quiçá, implique em mudanças significativas em suas aulas de Língua Portuguesa.

No **capítulo 6**, através das produções discentes, refletimos quanto à aprendizagem mediada pelo PTD. A autoavaliação dos acadêmicos demonstrou que o modelo didático contempla a interação dialética professor-aluno-objeto, no movimento prática-teoria-prática e conduziu a apropriação da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, das dimensões do gênero, com o aprofundamento das características do ensaio literário. A reflexão discente valida a hipótese de que a concepção interacionista da linguagem proporciona um estudo da LP mais expressivo, voltado para a formação de leitores críticos e produtores competentes de textos. O estudo contextualizado e reflexivo dos aspectos gramaticais, no interior das práticas de leitura, análise linguística e produção textual, concebe a língua em seu uso social, promovendo um espaço de construção de efeitos de sentido.

A autoavaliação dos professores em formação revelou uma atitude responsiva ativa quanto à proposta de ensino, visto contemplar uma contrapalavra ao trabalho desenvolvido, além de revelar uma postura segura e crítica do educando, o qual se apropria da palavra como sujeito autônomo do próprio discurso. Desse modo, concebemos que a proposta caminhou ao encontro de uma aprendizagem significativa e crítica, em especial porque:

- i) o encaminhamento metodológico motivou os acadêmicos a descobrir mais sobre o assunto, despertando-lhes motivação em querer aprender;
- ii) a proposta didática permitiu conhecer/aprofundar o conhecimento quanto à teoria de gêneros discursivos e às dimensões bakhtinianas;
- iii) os ensaios selecionados provocaram o interesse pelo gênero, assim como pela prática da leitura e análise linguística;
- iv) o planejamento promoveu a construção dialética do conhecimento;
- v) o estudo proporcionou um discurso avaliativo e crítico, baseado em conceitos relevantes, na experiência individual e na associação/interpretação de ideias.

- vi) houve a demonstração do conhecimento com segurança e coerência, corroborando a transformação do conhecimento científico em conhecimento próprio.

Ao considerarmos o **objetivo geral desta tese** - analisar o processo de didatização do gênero discursivo ensaio na formação docente inicial, refletindo se ações contempladas contribuem para uma aprendizagem significativa dos professores em formação inicial – diante de tais colocações justificamos o nosso acreditar na apropriação dos saberes propostos em nossa pesquisa, num processo de transposição didática que caminhou para aprendizagem significativa do estudo e na contrapalavra enunciada crítica e avaliativamente.

A pesquisa colaborou ainda, significativamente, para nossa práxis como professora-formadora e pesquisadora, uma vez que nos possibilitou a reflexão de nossa própria prática, tanto como docente, quanto como pesquisadora. Esta condição nos proporcionou amadurecimento no campo profissional e intelectual.

A proposta desenvolvida nos leva a acreditar no estudo da LP contextualizada, a procurar ressignificar o ensino e a confiar nas transformações sociais oriundas da educação. Acreditamos que os textos-enunciado do gênero ensaio podem vir a ser mais contemplados em sala de aula; que a teoria bakhtiniana precisa fazer parte dos cursos de formação docente inicial e continuada; a prática de análise linguística deve subsidiar com maior frequência as atividades de leitura e produção textual, permitindo a construção dos efeitos de sentido; e que o plano de trabalho docente gaspariniano pode ser uma boa opção metodológica para desenvolver tais práticas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2008, 2ª. reimpressão.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14ª. Ed. Campinas: Papirus, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARNT, Héris. Editorial da Revista Logos. In: **Logos: comunicação e universidade**. – Vol. 1, n.1. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Comunicação Social, 1990.
- AUSUBEL, David. Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- _____. ; **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view, 1980.
- _____. **Psicología educativa: um punto de vista cognoscitivo**. México, Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view, 1976.
- ÁVILA, Yildret Del Carmen Rodríguez. El ensayo académico: algunos apuntes para sustudio. Sapiens: **Revista Universitária de Investigación**. Caracas, Venezuela, Año 8, n. 1, 147-159, junio, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/410/41080110.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed., – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Discurso na Vida e Discurso na Arte**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texto de circulação restrita, 1926. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. Freudismo. Trad. I. R. Titunik. New York: Academic Press, 1972. (Circulação para uso didático).
- _____. ; **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: Brait, Beth (org.) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2ª Ed. Ver. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 25-36.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **Revista Moara**. Belém, n. 26, p. 149-162 ago./dez., 2006.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a Natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Ver. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 09-31.

BRANDÃO, Helena Hahtsue Nagamine. **Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas**. Texto apresentado no III Seminário da Análise do Discurso, Universidade Católica de Salvador. Salvador, BA, em outubro de 2005. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlc/lport/pdf/brand003.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 492/2001 – **Diretrizes Curriculares** para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001. p. 29-31 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. 3a. reimpressão. Campinas-SP. Mercado de Letras, 2004.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. Ed. ver. e atual. por Helena Bonito C. pereira, rena Singer. São Paulo: FTD: LISA, 1996.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. 6ª Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

CELEMÍN, Libardo Vargas. Al Rescatedelensayoliterario¿un ensayo... professor? In: **Revista perspectiva educativa**. No. 3. Junio, 2002. ISSN 0122-8358. Disponível em: <http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6519.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

CERVERA, Vicente; HERNÁNDEZ, Belén; ADSUAR, María Dolores (eds.). **El ensayo como gênero literario**. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2005.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. O Estatuto da Linguística Aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. In: **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 243-271, jul/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2008-vol-7-n-2/10-manoel-luiz1.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria (orgs.). **A literatura no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global, 1997. v. 6, p. 117-43.

CRUZ, María Elena Arenas. **Hacia una teoría general del ensayo**: Construcción del texto ensayístico. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La manha, 1997.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa** – teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-42.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros do oral e do escrito na escola**. Trad. e org.de Rojo, R. e Cordeiro, G. L. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Disponível em: <<http://groups.google.com/group/digitalsource>>. Acesso em: 18 set. 2013.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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.

EULALIO, Alexandre. O ensaio literário no Brasil. In: EULALIO, Alexandre; WLADMAN, Berta; DANTAS, Luiz. (orgs.). **Escritos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Editora UNESP, 1992.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. Paraná: Criar edições, 2003. p. 45-108.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha de Oliveira; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira. **Ensaio acadêmico**: da teoria à prática em sala de aula. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Junior**: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. Coordenação de Marina Bairdferreira e Margarida dos Anjos; ilustrações Axel Sande. 2. Ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia de Pesquisa-ação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREITAS, Antonio Francisco Ribeiro de. **Palavra: signo ideológico**. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/freitas-antonio-palavra-signo.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

FREITAS, Maria Teresa A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico.

_____. **Vygotsky e Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática; Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

GAIO, André Moisés. **Modernismo e Ensaio Histórico**. São Paulo: Cortez, 2004.

GALÁN, Pedro Cerezo. El espíritu del ensayo. In: GALÁN, Pedro Cerezo et. aL. *El ensayo: entre la filosofía y la literatura*. Editorial Comares, Granada, 2002, p. 1 – 32.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2.ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GERALDI, João Wanderley; BENITES, Maria; FICHTNER, Bernd. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: associação de Leitura do Brasil, 2005.

_____. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel, Assoeste, 1985a . p. 41-48.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel, Assoeste, 1985b. p. 49-69.

_____. Prática de Leitura de textos na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel, Assoeste, 1985c. p.77-88.

GERALDO, José. **Ensaio literários**. Thesaurus, Brasília, 2005.

GUAL, García. **Ensayando el ensayo: Plutarco como precursor**. In: Revista de Occidente, n. 116, 1991, p. 25-26.

GUERINI, Andréia. A teoria do ensaio: reflexões sobre uma ausência. In: **Anuário de Literatura** 8. 2000. p. 11-27.

HARO, Pedro Aullón de. **Teoría Del Ensayo**. 2ed. Madrid: Editorial Verbum, 1992.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JUNQUEIRA, Ivan. **Ensaio Escolhidos**. Volume 2: da prosa de ficção, do ensaísmo e da crítica literária. São Paulo: A Girafa Editora, 2005. p. 99-100.

KLEIMAN, Angela B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: _____. (org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13 -35.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento construído na formação continuada e a transposição didática**. Tese. Londrina: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

LAGO JR., Sylvio. O ofício do ensaísta. In: **Logos: comunicação e universidade**. – Vol. 1, n.1. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Comunicação Social, 1990.

LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios crípticos**. 2 ed. ampliada. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. In: CAMARGO, E. S. P. et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: CEDES, Ano XX, nº 69, p. 239-277, 1999.

LIMA, Sílvio. **Ensaio sobre a essência do ensaio**. 2 ed. Armênio Amado Editor, Suc. – Coimbra, 1964.

Lopes, Andressa Aparecida. **Gênero Discursivo canção: uma proposta de didatização para o ensino fundamental**. Dissertação. Londrina: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 61-72.

LUNARDELLI, Mariângela G. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai:** diálogos sobre gêneros discursivos e formação docente inicial. Tese. Londrina: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

LUPPI, Sandra Elaine. **Uma experiência de formação continuada:** o ensino do gênero discursivo resumo. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 155 p.

MACEDO Elizabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e Integração Curricular:** História e Políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos Arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 2. ed. São Paulo: Abril, 1978.

MARTÍNEZ, Gustavo Bueno. Sobre el concepto de ensayo. In: *El Padre Feijóo y susiglo.* Ponencias y comunicaciones presentadas AL Simposio celebrado em la Universidade de Oviedo del 28 de septiembre AL 5 de octubre de 1964. Oviedo 1966, tomo 1, páginas 89-112. Acesso em 23 mai 2013. Disponível em: <http://www.filosofia.org/aut/gbm/1964ensa.htm>

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica:** a Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

MENEGASSI, Renilson José. Conceitos bakhtinianos na prova de redação. In: **Revista Línguas & Letras.** Edição Especial – XIX Cellip, primeiro semestre de 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5487/4179>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Língua & Letras,** Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

MEYER, Augusto. **Ensaios escolhidos.** Seleção e prefácio de Alberto da Costa e Silva. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

_____. **A forma secreta.** 4. ed. Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1965.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa:** orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 4. Ed. Revisada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Minidicionário da Língua Portuguesa. **MELHORAMENTOS.** 10 ed., 1996.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012.p.167-176.

MIRANDA JUNIOR, Gilberto. *O Humanismo e Renascimento.* [online] Disponível na Internet via: <WWW.URL:<http://filosofiageral.wikispaces.com/Humanismo+e+Renascimento>>. Acesso em 25 set. 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth M.; LIMA, Emilia F.; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de. **Escola e**

aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários.** 3ª. Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

_____. O Ensaio. In: MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária: Prosa II.** 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007, p.69 -100.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de lingüística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. 5. reimpressão, 2005.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MONTAIGNE, Michel Eyquem de. **Ensaaios.** Tradução de Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa:** da visão clássica à visão crítica. Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Madrid, Espanha, setembro de 2006 e do I Encuentro Nacional sobre Enseñanza de la Matemática, Tandil, Argentina. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisaocritica.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

_____. Aprendizaje Significativo Crítico. In: **Boletín de Estudios e Investigación**, n. 6, 2005, p. 83-102. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100606>>. Acesso: 15 dez 2014. Versão em português disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso 15 de dez 2014.

_____. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

_____; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. A Teoria de Ausubel. In: **Aprendizagem Significativa.** Brasília: Editora UnB, 1999.

MOREIRA, Paula Renata Melo. **Ensaísmo de Paulo Leminski:** panorama de um pensamento movente. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-8GYNYL/tese_paula_renata_melo_moreira.pdf?sequence1>. Acesso em: 04 ago. 2014.
NOVAK Joseph D. **A Aprender, criar e utilizar o conhecimento.** Lisboa: Plátano Ed. Técnicas. 2000.

_____; GOWIN, D.B. **Aprender a aprender**. Lisboa. Plátano Edições Técnicas. Tradução ao português, de Carla Valadares, do original Learning how to learn. 212p, 1996.

NEWMAN, David R.; WEBB, Brian; COCHRANE, Clive. **A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning**. Interpersonal Computing and Technology - IPCT-J, v.3, n.2, p. 56-77, Apr. 1995.

OBALDIA, Claire de. **L'esprit de l'essai**: de Montaigne à Borges. Paris: Seuil, 2005.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada**: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. Tese. Doutorado em Estudos da Linguagem, Londrina, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl. A mediação simbólica. In: OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo, SP: Editora Scipione, 1993. p. 25-40.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

_____. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, Nelvana Leuz de; LUPPI, Sandra Elaine. **Uma proposta de didatização dos gêneros discursivos**. Comunicação oral. Jandaia do Sul: XII Semana de Letras, FAFIJAN, 2009.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditaciones del Quijote**. Madrid: Revista de Occidente, 1963.

PACHECO, José Augusto. **Teoria (Pós) Crítica**: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. In: *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 11, n. 01 abr. 2013. p. 6-22. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/13870/11311>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED/DEB, 2008.

PAVIANI, Jayme. **Filosofia e Método em Platão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. 256 p.

_____. **O ensaio como gênero textual**. In: V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Agosto de 2009. Caxias do Sul. ISSN 1808-7655.

PERFEITO, Alba Maria. **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.

_____. Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica. Projeto de Pesquisa à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina/PR: 2012.

_____. **Análise Linguística:** Contextualização às Práticas de Leitura e de Produção Textos. Projeto de Pesquisa vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina/PR: 2007.

_____. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. In: **Concepções de linguagem e Ensino de Língua Portuguesa.** (Formação de professores EAD 18). V. 1, Ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-75.

_____. **Escrita e Ensino Gramatical:** um novo olhar para um velho problema. Projeto de Pesquisa vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina/PR: 2003.

_____. Bakhtin e Vygotsky: reflexões sobre a natureza social e dialógica da linguagem. In: **Boletim**, Revista da área de Humanas do centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. n. 39, jul./dez. de 2000, 107-118.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (org.) **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

_____; FRANCO, Maria A. Santoro. **Pesquisa em educação.** Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

POPE, Alexandre. **Ensaio sobre a crítica.** Trad. Conde de Aguiar, com notas de JOSÉ Warton. Rio de Janeiro: Imprensa Regia, 1810. Disponível em: <https://archive.org/details/ensaiosobrecriti00pope> Acesso em: 25 mar. 2014.

PORTELLA, Eduardo M. **O ensaio.** Conferência disponibilizada no sítio da Academia Brasileira de Letras, 2000. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=4268&sid=531>. Acesso em 27 out. 2013.

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na literatura:** através de textos comentados. 9 ed. São Paulo: Ática, 1985.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Organização de Júlio Abreu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Série Conversas com Professor.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio:** proposta de elaboração didática. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RIVIÈRE, Angel. **La psicologia de Vigotski.** Madrid: Visor, 1985.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293.

_____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-336.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SARAIVA, António; LOPES, Óscar. **História da Literatura Portuguesa**. 12ª. Ed. Porto Editora, 1997.

SAVAGLIA, Fernando. Alma fabricada. In: revista **MOSH**, n.1, Ed. HMP, São Paulo, agosto de 2004. Disponível em: <www.elsonfroes.com.br/kamikase/ensaio40.htm>. Acesso em: 09 ago. 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 71-91.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORINI, Inês. Em nome da língua (em nome de quem?). In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 139-156.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e Realidade Brasileira**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983. Série Novas Perspectivas.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. p.137-159.

SOARES, Angelica. **Gêneros Literários**. 6ª. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOBRAL, Adail. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 123-150.

_____. Estética da Criação Verbal. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009a, p. 167-188.

_____. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. In: **Bioethikós**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, v. 3(1), 2009b, p. 121-126. Disponível em: <<http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>>.. Acesso em 27 jan 2014.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. p.177-190.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n.13, p.5-13, abr. 2000.

TERRA, Ricardo. Livros: Atualidade de Schiller. In: **Novos Estudos**, no. 34, novembro de 1992, p. 229-234. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/68/20080625_livros_atualidade_de_schiller.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.
TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TODOROV. Tzvetan. El origen delos gêneros. In: _____. (et. al.) **Teoría de los géneros literários**. Compilação de Míguel A. Garrido Gallardo. Universid Alberto Hurtado. Madrid: Arco Llibros, 1988. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/86514317/Todorov-El-origen-de-los-generos>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução Elisa Angotti Kossovich. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Resgate do Professor como Sujeito de transformação**. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VELLINHO, Moysés. **Ensaio literários Moysés Vellinho**. Org. Carlos Alexandre Baumgarten. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: CORAG, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra, 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, Miguel. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da Literatura**. 5ª. Ed. Publicações Europa-América, 1987.

Wikipédia – a enciclopédia livre - <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ensaio>>. Acesso em 27 out. 2013

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário 1

1. O que é texto?
2. Qual o papel social do autor do texto?
3. Qual o papel social do leitor do texto?
4. O que é estilo?
5. O que são gêneros textuais/discursivos¹¹¹?
6. Você já ouviu falar do gênero ensaio? Sabe o que é um ensaio? Poderia relatar características do gênero e tipos de ensaio?

¹¹¹ Optamos por empregar as designações “textuais” e “discursivas” porque neste momento apenas realizamos um sondagem dos conhecimentos a respeito dos gêneros. Independentemente da linha teórica, nosso objetivo era averiguar o que os alunos sabiam/poderiam saber a respeito.

APÊNDICE B

Questionário 2

Entrevista discente

PARTE I - Questões socioculturais	
Dados Pessoais	
Nome:	
Idade:	
Estado Civil:	
Possui filhos? Quantos?	
Cidade onde reside:	
Possui alguma atividade remunerada? () sim () não Qual: Jornada de trabalho: Tempo disponível para estudar em casa:	
e-mail:	
Dados Acadêmicos	
1. Sobre seus estudos, você os realizou: () integralmente em instituição pública () integralmente em instituição particular () maior parte em instituição pública () maior parte em instituição particular () portador de bolsa. _____	
2. Em que ano concluiu o ensino médio? _____	
3. Modalidade de Ensino () Regular () Técnico – Especificar _____	
4. Já cursou algum outro curso superior? Qual?	
5. Iniciou outros cursos superiores, não os concluiu? Qual?	
6. Fez ou faz alguma pós-graduação? () sim () não Em que ano? Qual?	
7. Pretende cursar: () especialização () mestrado () doutorado Em que área? Justifique:	
8. Por que escolheu o curso de Letras?	
9. Qual a forma de entrada no curso: () ENEM () SISU () Portador de Diplomas () Outra:	
10. O que o levou a escolher a instituição de ensino superior em que estuda?	

11. O que você espera do curso?
12. Quais são os seus anseios depois de terminar o curso de Letras?
13. Você deseja atuar como professor(a)? Justifique: Em que nível? () Educação Infantil () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II e Médio () Ensino Superior
PARTE II – Leitura e Produção
1) O que você espera da disciplina de Práticas de Leitura e Escrita de Textos?
2) Você tem o hábito de ler: () não () às vezes () sim
3) Que tipo de textos você mais lê? Por quê?
4) Quais textos você têm mais acesso?
5) Em que momentos você costuma ler? Onde?
6) Você tem o hábito de escrever? () não () às vezes () sim

7) **O que você costuma escrever e por quê?**

PARTE III – desvendando concepções

1. **O que significa ler para você?**

2. **O que significa escrever para você?**

PARTE IV – avaliando a metodologia

1. **O que você acha da metodologia usada na disciplina de Práticas de Leitura e Escrita de Textos? Justifique.**

2. **Você acredita que a metodologia usada por um professor pode fazer diferença no ensino e aprendizagem de um conteúdo? Justifique.**

Parte III – Conhecimentos Prévios

1. **O que é um texto?**

2. **Qual o papel social do autor do texto?**

3. Qual o papel social do leitor do texto?
4. Em relação às características de um texto, no que consiste o estilo?
5. O que são gêneros textuais/discursivos?
6. Você conhece o gênero ensaio? Poderia descrever suas características?

APÊNDICE C

Questionário Docente

Pesquisa para trabalho de doutorado

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que integrará minha tese: “Gênero Ensaio: um estudo teórico e metodológico na formação docente inicial”. O objetivo consiste em diagnosticar o conhecimento e o estudo em sala de aula do gênero ensaio. As informações obtidas serão tabuladas, de modo que os dados serão divulgados com o intuito de não possibilitar sua identificação.

Estou à disposição para maiores informações.

Agradeço, desde já, sua colaboração.

- Instituição:

1. Você conhece as características do gênero ensaio?

() não

() sim (poderia relatar brevemente).

2. Assinale (S) para sim e (N) para não:

Na graduação, como discente:

() estudou o gênero;

() leu textos-enunciados do gênero;

() produziu ensaios.

Na graduação, como docente:

() ensina/ensinou o gênero;

() recorre ao ensaio como forma de produção.

Comentários (caso ache necessário):

APÊNDICE D

O Plano de Trabalho Docente

PLANO 1 – Descobrindo o ensaio

1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL

a) *Anúncio dos conteúdos* (registro escrito)

- O gênero ensaio (conceito e história)
- Dimensões do gênero discursivo ensaio (conteúdo temático, estilo e construção composicional)

b) *Vivência cotidiana dos conteúdos* (atividade oral, para resgate do conhecimento prévio)

- O que é um ensaio?
- Por que alguém escreve um ensaio?
- Alguém da turma escreve ensaios, ou gosta de ler, conhece alguém que escreve?
- Sabem qual é a estrutura básica de um ensaio?
- Quais são os temas mais recorrentes nos ensaios?

c) *O que os alunos gostariam de saber a mais?*

- Gostariam de conhecer mais sobre o gênero ensaio?
- Quem escreve ensaios? Onde circulam?
- Gostariam de conhecer alguns ensaístas?
- Onde encontramos mais informações sobre ensaios?

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Dimensões do conteúdo:

2.1 Dimensão conceitual:

- O que é um ensaio?
- Quais as principais características do gênero ensaio?

2.2 Dimensão histórico-cultural:

- Como e quando surgiu o ensaio?
- Quem é considerado seu criador?
- Ao longo do tempo, o ensaio passou por transformações?
- Existem vários ensaios?
- Em que esferas o ensaio pode circular?
- Por que o ensaio não é um gênero muito conhecido?
- Como e quando o ensaio chegou ao Brasil?

2.3 Dimensão social:

- Quais pessoas leem ensaios?
- Quais temas são recorrentes nos ensaios?
- Que pessoas costumam escrever ensaios?
- Como o ensaio pode contribuir para a sociedade?
- Qual a relevância do ensaio para a sociedade?
- Qual o papel social do ensaísta?

2.4 Dimensão acadêmico-escolar

- É importante saber ler/escrever um ensaio?
- Por que devemos conhecer o gênero ensaio?

2.5 Dimensão política

- Por que em outros países se leem e escrevem mais ensaios?

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

Questões referentes à dimensão conceitual

- a) O dicionário online Priberam¹¹² apresenta para o vocábulo ensaio as acepções que seguem. Identifique a que pode estar relacionada ao gênero ensaio e exponha oralmente sua escolha, justificando-a.

1. Ato de ensaiar.
2. Prova, experiência.
3. Exercício para adestrar.
4. Primeira prova de alguma coisa; tentativa.
5. Prova do ouro ou da prata para lhes reconhecer os quilates.
6. Estudo feito no palco (de uma peça de teatro, ópera, mímica, etc.).
7. Esboço literário ou científico.
8. Título de uma obra que o autor não pretende haver tratado a fundo.
9. No .rugby, .ação de levar a bola e a colocar no chão atrás da linha da baliza adversária (3 pontos).
10. [Figurado] [Figurado] Notícia falsa que se faz propalar para ver como o público aceitará um fato da mesma espécie, mas de maior importância.
11. [Portugal: Douro] [Portugal: Douro] Vão entre duas cavernas nos barcos do Douro.

balão de ensaio

- O que se deita antes de uma ascensão para ver se esta é a realizável.

Material Complementar A – Conceitos de Ensaio

¹¹² **Ensaio**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/ensaio> [consultado em 07-10-2013].

Ensaio: Um texto literário breve, situado entre o poético e o didático, expondo ideias, críticas e reflexões éticas e filosóficas a respeito de certo tema. É menos formal e mais flexível que o tratado. Consiste também na defesa de um ponto de vista pessoal e subjetivo sobre um tema (humanístico, filosófico, político, social, cultural, moral, comportamental, literário, religioso, etc.), sem que se pautem em formalidades como documentos ou provas empíricas ou dedutivas de caráter científico.

O ensaio assume a forma livre e assistemática sem um estilo definido. Por essa razão, o filósofo espanhol José Ortega y Gasset o definiu como "a ciência sem prova explícita".

(Wikipédia: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ensaio>)

Ensaio: O **ensaio** é um "estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente, consistindo em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal. No **ensaio** há maior liberdade por parte do autor, no sentido de defender determinada posição sem que tenha que se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica. [...] De fato, o **ensaio** não dispensa o rigor lógico e a coerência de argumentação e por isso mesmo exige grande informação cultural e muita maturidade intelectual".

(Antonio Joaquim Severino, *Metodologia do Trabalho Científico*, 2007, p. 206)

Ensaio: "É uma exposição metodológica dos assuntos realizados e das conclusões originais a que se chegou após apurado o exame de um assunto. O **ensaio** é problematizador, antidogmático e nele deve se sobressair o espírito crítico do autor e a originalidade".

(João Bosco Medeiros, *Redação Científica: a Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas*, 2000, p. 112).

Ensaio:

En.sai.o¹ *subst. masc.* **1.** Prova, experiência. **2.** Exame, estudo. **3** Tentativa, experiência. **4.** Treino.

En.sai.o² *subst. masc.* Estudo sobre determinado assunto, como o conteúdo de um livro, a obra de um escritor, um fato histórico, etc.

(Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Aurélio Júnior, 2011, p. 368)

Ensaio: "designa um tipo de texto em se demonstra um modo de conhecimento não conclusivo (uma "prova" ou "investigação"), que se leva a cabo através do empenho da reflexão e do raciocínio argumentativo (desenvolvido sob a forma de comentário ou interpretação), em que se refletem aspectos vivenciais ou da experiência pessoal em que predomina certo tom conversacional".

(Maria Helena Arenas Cruz, *Hacia una teoría general del ensayo. Construcción del texto ensayístico*, 1997, p. 9, tradução nossa).

Ensaio: a manifestação sistemática dos estudos alcançados e das conclusões inéditas adquiridas após o julgamento de um assunto.

(Fábio José Rauen. Relatos Científicos. In: _____. **Elementos de iniciação científica:** inclui orientações

Ensaio - O **Ensaio** se refere ao texto **literário** conciso, livre de convenções e formalidades, a meio caminho entre a linguagem poética e a instrutiva. Através deste discurso definido de formas distintas por cada estudioso do assunto, portanto descrito sem rígidas normas e fronteiras, é possível discorrer sobre qualquer temática segundo o ângulo subjetivo de seu autor. Assim, pode-se falar sobre questões da esfera humana, da filosofia, da política, do âmbito social, cultural, moral, entre outros temas, sem a necessidade de se recorrer a provas concretas ou a deduções científicas. Como não há limites precisos entre o ensaio e outros gêneros, as mais diferentes obras são assim rotuladas, e ao mesmo tempo, vários escritores incluem esta expressão ao intitular suas produções.

Infoescola: navegando e aprendendo – Disponível em: <http://www.infoescola.com/literatura/ensaio-literario/>
Acesso em: 18 fev 2014

a) Baseando-se nos conceitos apresentados, elabore uma definição para o gênero ensaio.

Entregar alguns livros que reúnam coletâneas do gênero ensaio e/ou alguns exemplares (com as devidas fontes) de modo a possibilitar o contato do aluno com o gênero.

Antes de prosseguirmos vamos relembrar alguns conceitos:

Contexto de produção	Condições reais que determinam a enunciação. O contexto envolve fatores constituintes do discurso e suas representações, como: a relação autor/enunciador e destinatário/interlocutor e o lugar (papel) social que assumem no momento da interação; a finalidade discursiva , ou seja o objetivo que o produtor intenta alcançar ao interagir com o outro; a época e o local de publicação e de circulação.
Esfera/campo ou domínio	Cada esfera comunicativa (re)conhece gêneros que se ajustam e correspondem a suas especificidades, por isso não abrange um gênero em particular. As esferas, domínios ou campos da comunicação, são instâncias de produção discursiva ou da atividade social, que favorecem o surgimento de discursos particulares. Desse modo, é possível elencar vários gêneros dentro de um mesmo domínio, por exemplo: i) domínio acadêmico: dissertação, resumo, artigo científico, resenha, palestra, etc.; ii) domínio publicitário: panfleto, outdoor, anúncio, cartaz, jingle, entre outros.

Suporte	O suporte é um “lócus físico ou virtual com o formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (Marcuschi, s.a., p. 10). É, portanto, a base para a manifestação/divulgação do gênero e pode ser classificado em convencional ou incidental. Enquanto aqueles têm a função de “portarem ou fixarem textos, estes atuam como suportes ocasionais, com uma probabilidade restrita de manifestações”. Alguns exemplos: <i>suportes convencionais</i> – livros, jornais, revistas, quadro de avisos, outdoor, entre outros; <i>suportes incidentais</i> – embalagem, pára-choques e pára-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, entre outros.
----------------	--

a) Ao folhear/observar os livros/exemplares¹¹³ de ensaios podemos verificar que se trata de um texto:

- Quanto ao suporte:

() que pode circular em livros, revistas científicas e alguns veículos de comunicação como revistas e sítios da internet.

() que circula apenas em veículos de comunicação em massa, como jornais e revistas.

() que somente circula em revistas científicas.

() que se manifesta especialmente através de suportes incidentais.

- Quanto à escritura do texto:

() é escrito preferencialmente em prosa.

() é escrito preferencialmente em versos.

- Em relação à extensão do texto:

() extremamente resumido, como um bilhete, um classificado.

() de extensão pequena, nem extremamente breve, mas também não muito extenso.

() essencialmente longo, como um romance.

- No que diz respeito à estrutura:

() assemelha-se a uma notícia, com um título chamativo, o lead (onde encontramos as respostas para as seguintes questões: quem? O quê? Onde? Quando?) e o corpo da notícia (como e por quê?).

¹¹³ É importante, neste momento, que o professor apresente, ao aluno, ensaios produzidos em diferentes domínios discursivos, permitindo um contato com o ensaio de esferas distintas, de modo a possibilitar não apenas a aproximação com o gênero em questão, mas demonstrar que se trata de uma modalidade discursiva que pode circular em distintos campos da atividade humana, tais como, acadêmico, literário, histórico, filosófico, eletrônico/digital, entre outros. Ademais, é fundamental que os ensaios sejam apresentados em seus meios/suportes de veiculação e ou com as devidas fontes para que os acadêmicos tenham a possibilidade de verificar o local de publicação. Em nosso estudo, separamos um ensaio representativo das esferas: acadêmico/científica; literária; jornalística; filosófica; histórica; e disponibilizamos em slides para análise conjunta em sala de aula.

() organiza-se de maneira similar a uma dissertação, com título atrativo, introdução, desenvolvimento e fecho.

() estrutura-se de modo parecido com a carta, local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

- O ensaio, por circular em diversas esferas, pode abordar diversos assuntos. No entanto, seu conteúdo reflete sempre:

() uma reflexão particular sobre o tema.

() uma descrição do tema.

() um estudo profundo e fundamentado em comprovações científicas.

- Quanto ao domínio discursivo o ensaio pode/costuma circular em quais esferas?

() religiosa

() escolar

() cotidiana

() acadêmica

() publicitária

() literária

() empresarial

() histórica

Questões referentes à dimensão histórico-cultural

Um pouco de história, um pouco de ensaio

Em 1580, na França, o escritor e filósofo Michel de Montaigne atribuiu a uma coletânea de textos o nome de *Essais* (Ensaaios). Seus textos, redigidos em tom coloquial, apresentavam suas ideias e impressões a respeito de um tema. Ao escolher o tema a ser abordado, o francês não tinha a pretensão de esgotá-lo, mas de versar sobre ele reflexivamente, explicando-o, analisando-o a partir de uma perspectiva pessoal e única, sem buscar nos pressupostos teóricos a comprovação para o seu dizer.

Sua propagação pelo mundo e pelo tempo permitiu ao gênero transcender as barreiras contextuais que o limitava ao universo literário-filosófico, consentindo que a modalidade discursiva migrasse para outras esferas e possibilitasse a proliferação de ensaios históricos, científicos, sociológicos, entre outros.

a) Partindo do exposto, pesquise um pouco mais sobre a história do gênero ensaio. Procure saber como o gênero se propagou pelo mundo e atravessou séculos e séculos. Exponha os dados que pesquisou em nosso próximo encontro. ´

Após a exposição feita pela turma, solicitar que os alunos, como modo de sintetizar os dados pesquisados, preencham as atividades a seguir:

b) Sintetize as informações que você descobriu através de sua pesquisa:

- Considera-se o criador do gênero: _____

- A primeira vez que uma coletânea de textos recebeu o nome de ensaio foi em: _____
- Descreva de modo sucinto o momento histórico em que Montaigne publicou seus ensaios:

- Depois de Montaigne, o escritor conhecido também por propagar o gênero ensaio foi:

- O ensaio discorre sobre várias coisas ou se aprofunda em uma? Justifique sua resposta.

O ensaio no Brasil

[...] o ensaio no Brasil começou com a própria *Carta* de Pero Vaz de Caminha, e teve sequência com as observações de viajantes, missionário e colonos a respeito da terra inculca e primitiva: *Diálogos das Grandezas do Brasil* (1618), atribuídos a Ambrósio Fernandes Brandão; *Cultura e Opulência do Brasil* (1711), de Antonil. No século XIX, o ensaísmo exprime-se por meio do Marquês de Maricá (*Minha Formação*, 1900). Nesta centúria, mas refletindo padrões oitocentistas, são de citar: Euclides da Cunha (*Os Sertões*, 1902), Farias Brito (*O mundo Interior*, 1914). A partir de 1922, o ensaio ganha notável impulso, graças a Paulo Prado (*Retrato do Brasil*, 1928), Gilberto Freyre (*Casa-Grande e Senzala*, 1933), Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*, 1936), Fernando de Azevedo (*A Cultura Brasileira*, 1943) e tantos outros (MOISÉS, 2007, p. 74).

Segundo Massaud Moisés...

- Qual foi o primeiro ensaio produzido em território brasileiro?
- Em que momento da literatura nacional, o ensaio adquiriu maior destaque?
- Para Antônio Candido (1980, p. 123), reconhecido crítico literário, o ensaio sobressai-se no modernismo devido à inquietação dos modernistas em procurar interpretar o Brasil.

A partir das concepções analisadas para o gênero, de que forma o ensaio pode permitir a um escritor “interpretar o Brasil”? Justifique sua resposta.

Questões referentes à dimensão social e política

Desvende mais sobre o gênero ensaio! Pesquise quais pessoas costumam ler/escrever ensaios e em quais circunstâncias. Descubra a relevância do gênero para a sociedade e procure saber por que em outros países o ensaio é um gênero mais conhecido que em relação ao Brasil. Traga as informações que encontrar para nossa próxima aula e discuta com seus colegas e professor.

Questões referentes à dimensão acadêmico-escolar

Como futuro professor/pesquisador ou estudioso da língua, por que seria importante conhecer o gênero ensaio e estudar sobre ele?

CATARSE

Síntese mental do aluno

O ensaio é um gênero em que o autor expõe uma reflexão sobre um determinado tema, sem a pretensão de esgotar o tema escolhido. Não há, no gênero, a necessidade de comprovação teórica, já que seu escrito fundamenta-se, em especial, na análise, intuição e reflexão sobre o tema

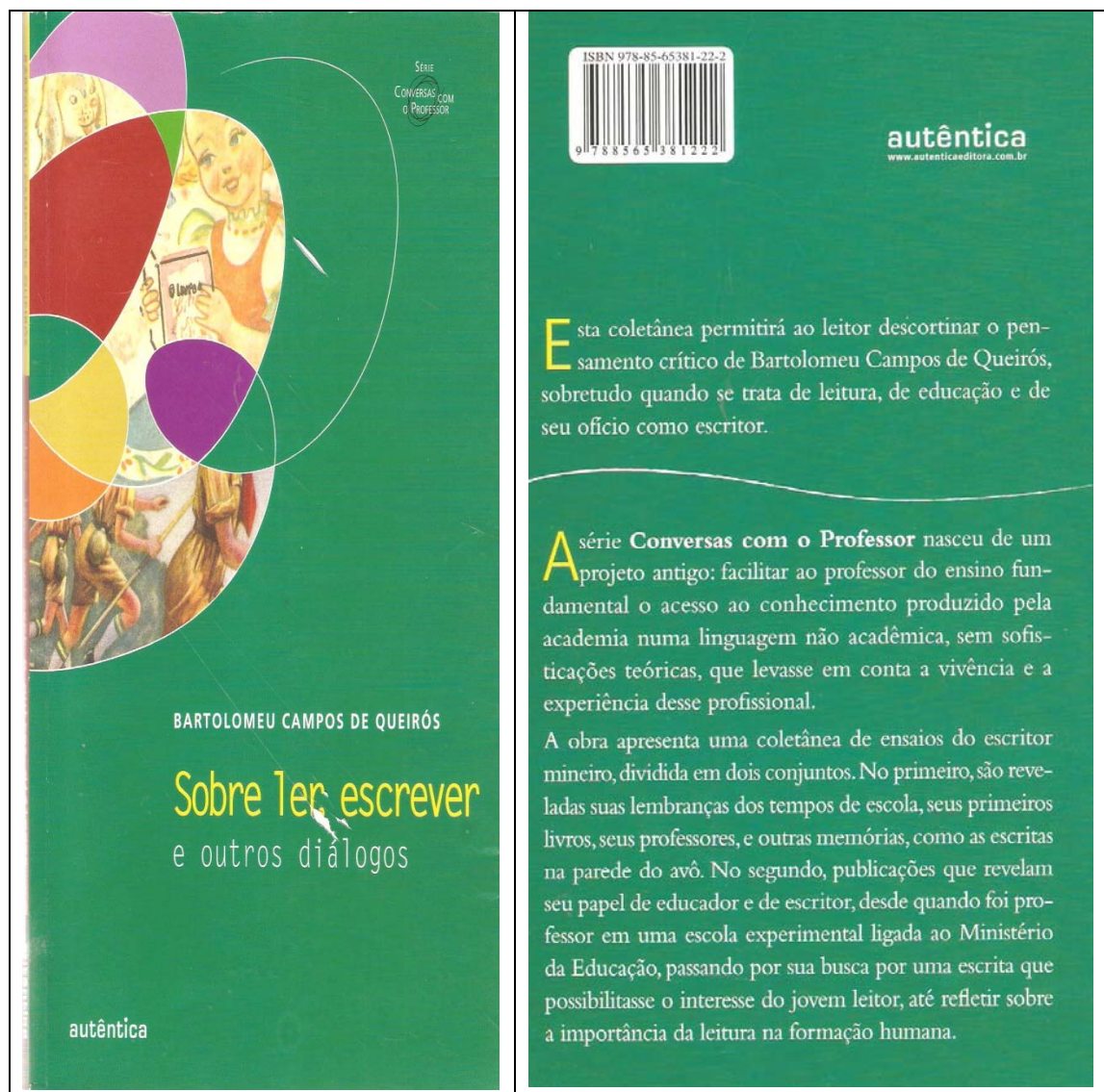
O gênero circula em livros e revistas da área, por isso, assume um caráter mais perene e, por vezes, didático.

Expressão da síntese:

Para que o aluno demonstre o que internalizou, após o estudo realizado, sugerimos a leitura e análise de outro ensaio: *Menino temporão*¹¹⁴, do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, publicado na obra *Sobre ler, escrever e outros diálogos*¹¹⁵.

¹¹⁴ Optamos por escanear todos os textos a serem abordados no plano para podermos manter a formatação original. Do mesmo modo, como o ensaio é um gênero vinculado ao seu contexto de produção (um dos fatores que o determina e o constitui), achamos melhor reproduzir as capas e contracapas ou prefácios das obras em que se inserem. Ademais, os ensaios escolhidos relacionam-se à disciplina, pois abordam aspectos relativos à produção e leitura de textos.

¹¹⁵ O livro foi sugestão de um aluno do curso. Muito antes de iniciarmos o estudo do gênero ensaio, o acadêmico trouxe a coletânea para eu ler, uma vez que os temas abordados correlacionam-se à Disciplina de Práticas de Leitura e Produção de Textos. Ao João, querido aluno que precisou afastar-se do curso porque estava com problemas na visão, meu sincero agradecimento.



Material complementar B – Lendo um ensaio

Menino temporão²¹

Minha necessidade de escrever é resultante de uma falta antiga: não ter vivido a infância no tempo certo. Não conheci a literatura infanto-juvenil no momento da compreensão da fantasia. Naquele tempo eu lia as poucas coisas que circulavam em minha casa: *A Toutenegra do Moinho*,²² *Mulheres de Bronze*,²³ as obras de Cronin,²⁴ alguns livros sobre personagens importantes da história ou exemplos de vida de santos. Cheguei a ter como ídolo São Tarcísio. Usei fita amarela de sua cruzada com custódia bordada na camisa. Mesmo sem pretensões literárias, *Lili* – cartilha amada por muitos do meu tempo – foi um livro encantado, falando da menina que comeu muito doce e não deixou quase nada para mim. Também *Lili* foi o meu livro, guardado com as chaves do egoísmo próprio da criança. Minha família, grande, não separava muito as coisas. Tudo era misturado: velório, batizado, bodas, leituras e dores. Hoje escrevo para matar a saudade de um tempo feito de contrários, para dar sentido às fantasias reprimidas, numa casa onde sonhar servia para jogar no bicho. Por ser assim, durante muitos anos, escrevi dizendo ser para mim mesmo. Agora, meio mudado, gosto muito de ter e conhecer os meus leitores.

Não guardo lembranças ternas da minha infância. A alegria está em saber que ela passou, em termos. Estou sempre recorrendo a ela

²¹ Texto originalmente publicado em: PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 41-43.

²² Romance de Émile Richebourg (1833-1898), escritor francês.

²³ Livro de Xavier de Montépin (1823-1902), romancista francês.

²⁴ A. J. Cronin (Archibald Joseph Cronin, 1896-1981), médico e romancista escocês.

para melhor conviver com as minhas neuroses de adulto. Daí verificar em meus textos tanto a presença da infância vivida como da infância idealizada. Escrevo muito sobre aquilo que não me foi permitido. Em *Ciganos* está a minha primeira coragem de falar do vivido. Depois veio *Indez e Por parte de pai*. Sônia Viegas me deu esse impulso ao dizer-me: “Aquilo que não foi esquecido deve ser muito reconsiderado”.

Percebi que só há dois lugares para se falar da gente. Na literatura ou no divã do analista. De outra maneira vira fofoca. No primeiro, escancara-se tudo, usando ainda da metáfora para deixar o leitor ir mais longe. No segundo, fala-se para a gente mesmo, não se importando de ser dois, ainda com muita pena. Durante algum tempo andei pelos dois caminhos. Não por ter muito a dizer. Foi por aflição. A humanidade sempre me foi muito anônima. Eu só consigo velá-la por meio de um outro ao meu lado. Preciso de uma figura intermediária, mesmo imaginária. Só assim consigo produzir. Sou movido pelo afeto. Depois, trabalhar com a fantasia tem riscos. Qualquer movimento extra pode nos levar a viver “na” fantasia.

Não escrevo “para” crianças. Minha limitação é maior que o mundo e não possuo a ousadia – ou coragem –, ao chegar em casa, de puxar uma cadeira e dizer: “Vou escrever mais uma história para as criancinhas”. Não sei fazer texto de autoajuda nem sou suficientemente generoso para ficar me envaidecendo com minhas faltas. Não sou parâmetro para coisa alguma. Escrevo pelo prazer de escrever e falo o melhor de mim nesse gesto. Se meu texto é eleito pela criança, me sinto realizado pelo que há de honesto na infância. Cresci lendo paredes da casa de meu avô. Ele nunca escreveu para os seus netinhos. Ele escrevia para não deixar morrer os fatos de uma cidade que ele amava. E nós líamos e entendíamos tudo, de acordo com as nossas possibilidades, como todo leitor. Sei também que a literatura é um rompimento com o cotidiano da linguagem, e isso só existe quando o texto abre espaço para a reflexão. A arte, e no caso a literatura, é para criar o desequilíbrio, buscar outro prumo, e não botar pano quente em inquietações mornas. Daí eu não estar interessado em escrever aquilo que as crianças querem. Isso não acrescentaria nada em termos de intuição poética. Espantam-me as pessoas capazes de traçar cânones, normas, ensinando como construir um texto para os “pequenos” – muito

diálogo, muita ação, frases curtas, sem esquecer o humor. Nada de tristeza. Se sabem tanto como deve ser o livro, desconhecem o processo da criação literária. Deviam escrever, e não ficar perdendo tempo em dar ideias. É muito sacrifício.

As pessoas que “sabem” fazem textos informativos, e as que não “sabem” fazem literatura. Elas, por não saberem, são capazes de construir um texto contido, permitindo ao leitor completá-lo com suas vivências, sonhos, desejos.

Escuto sempre, daqueles envolvidos diretamente com a formação do leitor, a seguinte frase: “Não dou esse livro para as crianças porque elas não vão entender o que o autor quis dizer”. E por acaso o professor, o orientador, os pais, entenderam? Cada um lê no texto a sua experiência, daí a vantagem da literatura, a de criar divergências de sentimentos, entendimentos e emoções. A palavra é para abrir portas, e não para pintar uma única paisagem.

Vejo ainda como problema, para a boa penetração da literatura na escola, uma outra dificuldade. A escola é servil. Ela está a serviço de determinadas causas e ideologias. A literatura (arte) não é servil. Ela só existe em liberdade, e seu compromisso é para com a revelação. Para tanto persegue a beleza. Daí, todas as vezes que a escola lança mão da literatura, quer transformá-la em “instrumento pedagógico”, mesmo cortando as asas do leitor para um voo amplo, desmedido, desfronteirado. A escola reduz as funções maiores do texto literário e o transforma em objeto de convergência, sem escrúpulo. Se o texto é usado para saber aonde o autor quis chegar, é melhor pegar o telefone e perguntar direto a ele. Se souber, ele responderá e não haverá desperdício de tempo.

Mas a escola, ao pretender uma educação permanente, não pode ignorar a literatura. Ler é somar-se ao outro, é conhecer a legenda que o outro aplicou ao mundo. Ler é ampliar a legenda, passando também pelo coração do homem. É tempo de acreditar que não houve somente avanços tecnológicos no mundo. Ampliou-se, e muito, o conceito também de homem, de existência. Um currículo escolar não tem como abrigar todo o conhecimento produzido. A função de uma escola, hoje, é a de criar leitores para, independentes, inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dele.

Menino Temporão foi publicado originalmente no livro *O jogo do livro infantil*, organizado por Graça Paulino e publicado pela Editora Dimensão, no ano de 1997.

- a) Qual o contexto de publicação circulação do texto?
- b) Por ser produzido para um livro, o texto tem um caráter mais perene ou mais provisório? Justifique.
- c) Quem o escreveu?
- d) Para quem?
- e) Quando?
- f) Possui um título atrativo? Justifique.
- g) Apresenta-se em versos ou em prosa?
- h) Sua estrutura lembra uma dissertação? Justifique sua resposta.
- i) É um texto extenso, breve ou muito breve? Justifique.
- j) É escrito:
 - () na primeira pessoa do singular (EU)
 - () na terceira pessoa do singular (ELE)
 - () na primeira pessoa do plural (NÓS)
- k) Por refletir o julgamento pessoal do ensaísta, o emprego da primeira pessoa do discurso é coerente? Por quê?
- l) Qual o tema/assunto do ensaio?
- m) O tema é abordado reflexivamente? Justifique com elementos do texto?
- n) O autor recorre a pesquisas, experiências científicas ou a sua experiência pessoal? Como podemos comprovar?
- o) O texto é um ensaio? Justifique seu posicionamento.

Plano II – Conhecendo o ensaio literário

1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL

a) *Anúncio dos conteúdos* (registro escrito)

- O ensaio na esfera artístico-literária¹¹⁶
- Contexto de produção

b) *Vivência cotidiana dos conteúdos* (atividade oral, para resgate do conhecimento prévio)

- O que é um ensaio?
- E um ensaio literário?
- Por que alguém escreve um ensaio literário?
- Quem escreve ensaios literários?
- Onde circulam os ensaios literários?

c) *O que os alunos gostariam de saber a mais?*

- Gostariam de conhecer mais sobre o gênero ensaio literário?
- Gostariam de conhecer alguns ensaístas brasileiros? E regionais?

¹¹⁶ Conforme mencionado anteriormente, para fazer distinção de outros ensaios, denominaremos o ensaio produzido na esfera artístico-literária com a adjetivação literária.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Dimensões do conteúdo:

2.1 Dimensão conceitual:

- Quais aspectos caracterizam um texto como ensaio literário?
- Quais as principais características do gênero ensaio literário?
- Qual o contexto de produção e circulação do ensaio literário?
- Em que suportes podemos encontrar ensaios literários?

2.2 Dimensão histórico-cultural:

- Por quem o ensaio costuma ser escrito?
- Que pessoas leem ensaios literários?

2.3 Dimensão social:

- Qual a importância do ensaio na esfera artístico-literária?
- Quais temas são recorrentes nos ensaios literários?

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

Questões referentes à dimensão conceitual

a) No material complementar A, da aula anterior, encontramos alguns conceitos para o gênero ensaio. Todavia, nem todas as definições correlacionam-se diretamente ao ensaio literário. Releia o material e destaque as definições voltadas de modo mais específico ao ensaio da esfera artístico-literária. Justifique suas escolhas.

ENSAIO LITERÁRIO

De acordo com o teórico literário Massaud Moisés (2007, p. 78), em *A criação Literária*¹¹⁷, o ensaio literário “pressupõe uma *atitude* em face de um objeto (o literário), como perante o filosófico, psicológico, etc., respeitadas as diferenças e graus. De algum modo, quem se propõe ao ensaio literário se coloca ante o seu assunto (literário) assim como o filósofo diante do seu objeto; não ocorresse tal similitude, escusaria utilizar o vocábulo ‘ensaio’ quando pretendêssemos alguma coerência terminológica: o tom é o mesmo, ainda que em claves diferentes, seja literário, seja filosófico, etc., o problema analisado”.

¹¹⁷ MOISÉS, Massaud. O ensaio. In: _____. *A criação literária. Prosa II*. 20 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007. p. 69-100.

“Breve no geral, o ensaio contém a discussão livre, pessoal de um assunto qualquer. O ensaísta não busca provar ou justificar as suas ideias, nem se preocupa com lastreá-las eruditivamente, nem, menos ainda, esgotar o tema escolhido; preocupa-o, fundamentalmente, desenvolver por escrito um raciocínio, uma intuição, a fim de verificar-lhe o possível acerto: redige como a buscar ver, na concretização verbal, em que medida é defensável o seu entendimento do problema em foco” (MOISÉS, 1982, p. 177).

(do Latim *exagiu* [m] = ação de pensar)

Em Francês *essai*, Italiano *saggio*, Inglês *essay*, Espanhol *ensayo*.

Ensaio designa um gênero literário de difícil caracterização. Torna-se praticamente impossível estabelecer com rigorosa precisão os limites do ensaio. “*Daí que os estudiosos do assunto tendem a reunir sob idêntica denominação obras contrastantes, enquanto certos autores empregam abusivamente a palavra ensaio no título de livros.*” (Massaud Moisés, *A Criação Literária*)

De modo geral, o ensaio é uma composição, geralmente em prosa, de pequena extensão, que discute, descreve e analisa um tema, sobre um assunto qualquer, sem se basear em formalidades externas como documentos e provas de caráter científico. Em razão disso, dizer-se que o ensaio é o **auto-exercício da razão** que por isso mesmo repele toda e qualquer influência externa. Seja qual for o tema, o objetivo é a avaliação do seu próprio julgamento, o aprofundamento das suas inclinações. Por isso, o ensaísta não deve concordar com pontos de vista de outras pessoas acerca de seu trabalho. Se as suas ideias são originais ou diferentes, desde que você as desenvolva claramente, utilizando uma argumentação inteligente e persuasível, o seu ponto de vista será respeitado. Porém um texto mal encadeado do ponto de vista lógico não só revela fragilidade no raciocínio exposto ou no modo de tratá-lo, como ainda frustra o leitor.

Recanto das Letras. Disponível em:
<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/216024> Acesso em: 23 set 2011

“O ensaio tem de ser necessariamente crítico”, na medida em que “a crítica é a antítese do obscurantismo e traduz o repúdio do sono dogmático. Em suma, o ensaio é uma atitude ginástica do intelecto que, repudiando o autoritarismo, pensa por si só e por si próprio. Quer dizer, o ensaio é o espírito crítico, o livre-exame.”

(Sílvia Lima, *Ensaio sobre a Essência do Ensaio*, 1964, p. 63)

a) Partindo das concepções elencadas, elabore, com suas palavras, uma definição para o ensaio literário.

Questões referentes ao contexto de produção

Entregar livros de ensaios literários para que os alunos possam manusear, ler e observar o gênero.

d) Ao observarmos exemplares de ensaios literários¹¹⁸ e, ainda, recorrendo às acepções para o gênero descritas por Moisés (2007; 1982), podemos dizer que:

- Quanto ao suporte:

- () o gênero costuma circular em veículos de comunicação em massa.
- () circula em revistas científicas em uma seção específica para o gênero.
- () é produzido para ser veiculado em livros, coletâneas de ensaio e alguns sítios da internet.

- Em relação ao contexto de produção e circulação, o gênero restringe-se à esfera:

- () religiosa
- () escolar
- () cotidiana
- () acadêmica
- () publicitária
- () literária

- O fato de o ensaio circular na esfera literária faz com que possamos inferir:

✓ Quanto ao autor/produtor do texto:

- () publicitários
- () cientistas
- () clérigos
- () romancistas, poetas, escritores literários

✓ Quanto ao leitor:

- () leitores interessados nos acontecimentos diários.
- () leitores preocupados com os desenvolvimentos tecnológico e científico.
- () leitores interessados em um saber reflexivo, abordado esteticamente.

Questão referente ao conteúdo temático

- O ensaio pode refletir sobre variados assuntos. Não obstante o ensaio da esfera artístico-literário também possa discorrer sobre uma infinidade de temas, no referido domínio discursivo, é comum abordar:

- () obras literárias
- () conceitos literários (estilo, autor,...)
- () escritores
- () poesia
- () períodos literários
- () arte
- () música

¹¹⁸ Alguns exemplos de ensaios da esfera artístico-literária serão entregues fotocopiados a cada aluno para que todos possam proceder a uma análise conjunta.

- () futebol
- () investigações policiais
- () aspectos relativos à produção textual
- () culinária
- () cultura

II Parte - Análise - Ler para conhecer - um pouco mais sobre o ensaio -

EPÍSTOLA A PORFÍRIO

O melhor, nestas coisas de escrevinhação e aprendizagem, é começar pela modéstia, lembrando a observação de Charles Bailly: “Na verdade, a pessoa mais culta conhece quando muito uma terça parte das palavras catalogadas nos dicionários, e longe estão os dicionários de um registro completo dos vocábulos de uma língua”. É claro que isto não deve ser interpretado como convite ao menor esforço: trate não só de comprar dicionários e gramáticas, mas de estudá-los a fundo, armado de paciência e lápis. A leitura dos dicionários serve ao menos para mostrar que você, deletreado amigo, às voltas no momento com uma cabeça-de-ponte para os lados do russo e já de namoro com o árabe, não conhece ainda essa estranha terra natal chamada língua portuguesa.

De resto, para consolo seu, quem a conhece realmente? Agora mesmo, um senhor Vilem Flusser nos revela, pelo *Estado de S. Paulo*, que já começou a piar na casca um novo português, o *sermo riobaldinus* de João Guimarães Rosa. Como vê, portanto, em vez de preceitos claros e conselhos doutorais, eu só posso dar, em resposta gaguejada a sua consulta, algumas sugestões contraditórias, para não dizer absurdas.

A primeira é esta: sabendo de antemão que lá pelos fins da vida não chegará a conhecer senão uma quarta parte (Bailly é otimista) dos tesouros da sua língua, nem por isso você conquistou o direito de bocejar sobre os dicionários. Trate de capinar essas glebas enquanto há fôlego, ao menos para saber o sim e o não das palavras, o como, o quando, o onde. É programa delicioso, para muitos e longos arrependimentos: gasta os olhos, come a vida, endurece as juntas e não dá lucro senão aos anjos.

E então, meu incauto Porfírio, se você nasceu com a vocação do estilo ornado e torrencial, não há dicionário que chegue; terá de debulhar por inteiro os tomos gordotes dessa ramalhuda família de escritores, inclusive as obras completas de Rui Barbosa (empalideceu?), o que só parece excessivo, como exercício de ascese, para quem não conhece por dentro o masoquismo heróico das ambições literárias. Aproveite, que na terra dos doutores a sobriedade é vintém furado, e na dos ricos de verbo é o reino dos céus.

Eu, para falar a verdade, prefiro ficar na terra. No meu obtuso entendimento, aprender a escrever é aprender a escolher, cheirar, pesar, medir, sacudir antes de usar, apalpar, comparar e afinal rejeitar muito mais que adotar linguarudas famílias de palavras, que atravancam a memória e impedem que a gente se ouça um pouco, nos raros momentos de diálogo e murmúrio subjetivo. Para mim, o escritor é uma espécie de jejuador perpétuo: condenado a transformar toda a exuberância da vida em dois ou três compassos da sua música interior, inatingível na essência mais profunda, jejua à mesa posta dos seus desejos, castigando com

cilício as luxúrias do verbo. Uma de menos... uma de menos... uma de menos... assim soa a minha contabilidade parcimoniosa de pobre ou remediado, e não é que eu não sinta a nostalgia da opulência, uma tal ou qual inveja amarela dos donos do idioma. Sou como aquelas crianças tímidas, dos programas de TV, que não sabem explorar ao máximo a sua vez de empilhar brinquedos; escoá-se o tempo e deixo cair metade da carga. Ou melhor, sou como aquele homem dos ferrinhos, numa grande orquestra. Leva toda a noite, sério, simples e humilde, numa imobilidade fascinada, à espera do aceno providencial do maestro. A sublimidade sinfônica saberá que neste baixo mundo existe a ambição dos ferrinhos? Mas de súbito, quando já o Diabo lhe atirava poeira nos olhos e começava a resvalar para o sono, o Deus da orquestra, bracejando como um possesso, volta-se para o seu lado, parece até que vai piscar-lhe o olho: é agora... E soam lá no Céu, numa aberta para os coros celestiais, os meus indispensáveis ferrinhos...

E, não obstante, coçando as minhas dúvidas e fechando com tédio e perplexidade os dicionários, muitas vezes pergunto a mim mesmo se os ricos serão tão ricos, se não basta aos pobres a riqueza semântica, a manha do estilo. E aí está, Porfírio amigo, aí está a nossa vingança e a consolação dos ferrinhos: a polissemia é o ouro dos pobres, é esse ouro de fino quilate chamado qualidade, que não respeita as burras atulhadas de libras da bestial quantidade. A riqueza de matices na modulação dos significados, a flexibilidade combinatória, a “cálida-juntura” de Horácio continuam a valer, muito mais que todas as cornucópias da abundância, como

20

instrumento de estilo. É a concentração expressiva, a agilidade da magreza, que sabe aproveitar no momento oportuno a sua vantagem sobre as enxúndias verbais. A seu lado, parecem balofas todas as formas abertas, oferecidas e femininas do barroquismo, com seu relaxamento perdulário.

Não esqueça, porém, que este elogio da magreza não obriga ninguém a uma dieta forçada; só vale para os magros, para os tímidos, para o homem dos ferrinhos. E que graça teria uma banda magricela de ferrinhos? Numa grande orquestra há de tudo, harmoniosamente contraposto, do tonitroante ao aflautado e seráfico.

Creio, portanto, que estamos perdendo tempo, eu e você, com esta nova epístola aos Pisões e em assunto que não admite nem receita, nem conselhos, nem dedo magistral apontando regras, apenas vagos palpites contraditórios, como eu dizia acima. Se usei de alguma ironia, foi contra mim mesmo. Tudo aí, meu futuro mestre, vai depender do respeito à consonância e adequação entre o *se* e o *mas*, o *todavia* e o *contudo*: uma relatividade generalizada. Nesse terreno de sabão e atoladouro, haja instinto, pertinácia, manhas da experiência. E, contanto que você não escreva: *de vez que... frente a...* e outras elegâncias da hora, disponha para sempre da minha “solidariedade admirativa”, como dizia Borges de Medeiros, quando não queria comprometer-se.

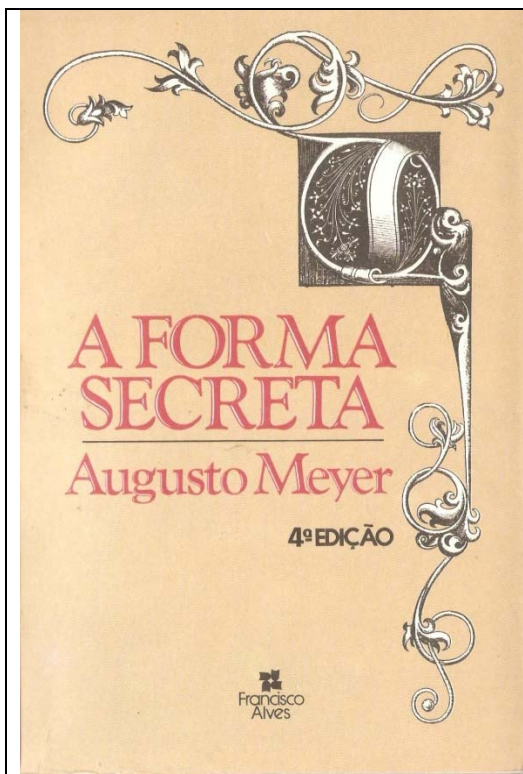
A forma secreta

21

Referência: MEYER, Augusto. *Ensaios Escolhidos*. Seleção e prefácio de Alberto da Costa e Silva. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009. p. 19-21.

Contexto de Produção

O ensaio *Epístola a Porfírio* foi publicado originalmente na obra *A forma secreta*, livro que reúne 49 ensaios do escritor gaúcho Augusto Meyer, sendo o texto em foco, o último ensaio da coletânea. A primeira edição data de novembro de 1965 e é apresentada, por Fausto Cunha, da seguinte forma:



Com este livro atinge *Augusto Meyer* a culminância de suas qualidades de ensaísta e prosador. Pode-se dizer que *A Forma Secreta* é a obra da perfeita maturidade, num escritor que sempre se destacou pela finura crítica, a erudição assimilada, o pleno conhecimento das grandes correntes universais do pensamento e da criação. E que a tudo isso acrescenta sua sensibilidade de poeta.

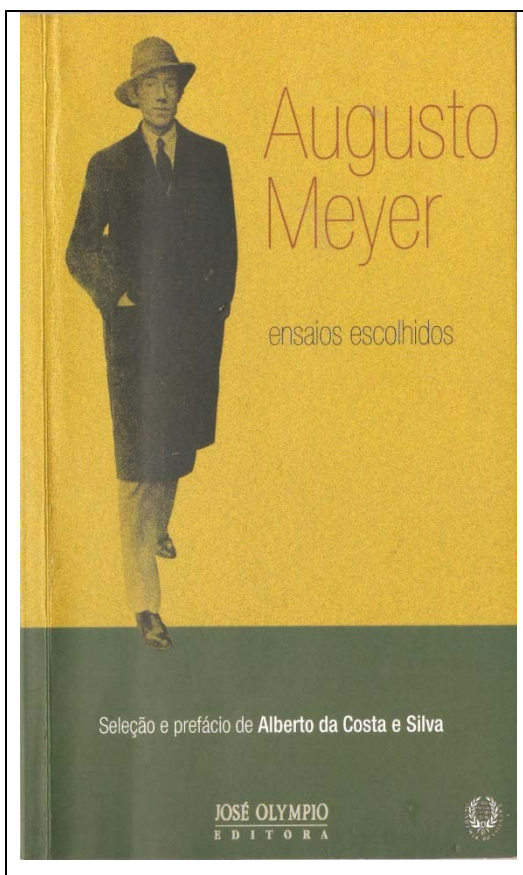
Sem ser, em nenhum momento, um livro memorialístico (o delicioso memorialismo de que soube tão bem impregnar outros livros), *A Forma Secreta* é, em vários sentidos, o livro mais seu, aquele em que o ensaísta coloca uma afirmação mais pessoal e mais grave diante da problemática da vida e da literatura. O “aprendiz grisalho” maneja cada vez com maior destreza os seus instrumentos de percepção, sua linguagem adquire a verdadeira transparência (aquela que não disfarça a profundidade), os temas encontram por assim dizer o seu enfoque ideal e se concatenam dentro de uma fascinante simetria. O raciocínio sutil e a beleza do tratamento literário enriquecem o que há de profundamente humano em suas meditações estéticas. Os sonhos e os poemas entregam seus frisos simbólicos para uma descida à última essência.

Há uma outra faceta, a que se revela especialmente nas “Cartas Abertas”: um polemismo que nunca se torna agressivo, a esgrima risonha e inteligente.

Com *A Forma Secreta* o ensaio brasileiro amplia e consolida sua dimensão de universalidade.

Fausto Cunha

Mais tarde, o ensaio em questão passou a integrar o livro *Augusto Meyer: ensaios escolhidos*, o qual teve sua primeira edição no ano de 2007. *Epístola a Porfírio* é o segundo ensaio da coletânea, a qual é descrita por Alberto Da Costa e Silva como:



Neste volume recolhem-se alguns dos mais brilhantes e percucientes ensaios sobre literatura escritos no Brasil no século XX. Apenas alguns, pois cada um das centenas de ensaios que nos deixou Augusto Meyer parece, quando o lemos, melhor do que os outros, que também não demoram em se mostrar melhores. Ninguém, no seu tempo, escreveu tão bem quanto ele, com tanta erudição, sensibilidade, apuro, clareza, elegância, sobriedade e graça. Mestre do ensaio breve, tanto revelava em quatro páginas os segredos de um grande livro, quanto era capaz de usá-las para esmiuçar, com paciente saber, um verso ou uma frase. Tinha especial gosto por perseguir numa obra suas fontes e parentescos e por comparar a sua leitura pessoal com as feitas por outros antes dele.

O gaúcho Augusto Meyer (1902-1970) começou como poeta e, como poeta, é autor de um livro fulgurante, *Poemas de Bilu* (1929). Dois ou três anos depois de publicá-lo, fez um voto de não mais escrever poesia, voto que felizmente rompeu no fim da vida, para nos dar pouco mais de uma dúzia de belíssimos poemas. Seu livro *Segredos de infância* (1949) colocou-o entre os grandes memorialistas brasileiros.

Às vezes, os textos são qualificados pelo suporte, o qual determina seu contexto de produção e de circulação. A crônica, por exemplo, é um texto que tem como lugar físico de produção e circulação o jornal, por isso condiciona-se à efemeridade, tendo curta duração, já que, a cada dia, teremos um novo jornal. Mesmo quando compilada em livros, seu contexto de produção/circulação é o jornal.

Ainda quando em livro, a crônica jamais rompe sua vinculação com o jornal: o signo da origem marca-lhe o rosto bifronte qualquer que seja o espaço físico que ocupe. Quem opta por exprimir-se através da crônica sabe, – ou acaba sabendo –, que deve circunscrever sua própria óptica, e *ipso facto* sua linguagem, na minúscula parcela da liberdade que lhe é dado surpreender. Vãos, sim, mas vãos dentro da estreita gaiola, vãos rasantes. O cronista fornece alimento espiritual de consumo imediato, de cômoda ingestão, e sabe que não se comunicaria com o leitor se procedesse de outro modo. De onde as qualidades, que tornam a crônica apetecida (novidade, surpresa, devaneio, variedade, etc.), serem justamente os agentes de sua desintegração. (MOISÉS, 2007, p. 108).

O ensaio, ao contrário, “aspira a uma relativa perenidade, visto que se destina ao livro, ou revista especializada, mas do que ao jornal” (MOISÉS, 2007, p. 109).

a) O fato de o ensaio ter como lugar de produção e circulação os livros e revistas especializadas, além de alguns sítios específicos para a divulgação do gênero, faz com que o gênero apresente uma condição temporal diferente, por exemplo, do gênero crônica. De que forma, essa temporalidade pode condicionar a leitura do ensaio?

b) Para compreendermos melhor o contexto de produção do ensaio lido, preencha o quadro que segue:

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	
Posição social do autor-enunciador	
Provável destinatário	
Local e época de circulação	
Provável objetivo da interação	

Conteúdo temático

- A partir da leitura desse ensaio, podemos definir qual o tema/assunto tratado?
- Esse tema/assunto tem a ver com a esfera em que o ensaio circula? Justifique.
- A mudança de esfera pode alterar o assunto a ser abordado em um ensaio? Justifique.

c) Os prefácios que acompanham a capa das obras ilustradas destacam a atuação de Meyer como escritor. A experiência na produção literária confere ao autor um conhecimento capaz de abordar o assunto com profundidade e permitindo-lhe organizar suas palavras e transformá-las em um ensaio? Justifique.

d) O Dicionário Informal apresenta três acepções para a palavra Epístola:

1. Composição poética em forma de carta.
2. É uma espécie de carta destinada a um amigo próximo tratando de assuntos filosóficos, políticos, amorosos ou morais.
3. Cada uma das cartas dos apóstolos no início do cristianismo.

Diante das significações, sabemos que epístola corresponde a uma carta. Para compreender melhor o significado empregado pelo autor, pesquise sobre

- Porfírio
- Epístola a Porfírio
- Epístola aos Pisões

E procure responder: Qual a relação do título com a temática abordada no ensaio?

Construção composicional

a) O ensaio não possui uma estrutura organizacional muito rígida, todavia, costumeiramente, organiza-se segundo os padrões da dissertação. Para sintetizar a construção do ensaio lido, resuma as principais informações composicionais no quadro a seguir:

2) Construção Composicional	
Título	
Introdução	
Desenvolvimento	
Conclusão	
Pessoa do discurso empregada	
	Trecho exemplificativo:

b) Segundo Lima (1964) “O ensaio tem de ser necessariamente crítico”. De que forma o ensaísta desenvolve criticamente o tema?

c) De acordo com o *site Recanto das Letras*, o ensaio deve apresentar ideias originais ou diferentes, por meio de uma argumentação inteligente e persuasível. Liste alguns argumentos empregados pelo ensaísta como forma de sustentar seu posicionamento.

Marcas linguísticas e enunciativas

a) Ao longo do ensaio, por vezes, Meyer recorre ao discurso alheio. Encontre as referências listadas a seguir e transcreva-as da maneira como o autor as apresenta no texto:

Lembre-se:

Discurso Direto: quando o autor reproduz exatamente as palavras do outros. Para isso, recorre ao emprego de travessão, aspas e verbos dicendi.

Discurso indireto: quando o autor com suas próprias palavras conta o que o outro disse.

Autor	Citação	Tipo de Discurso
Charles Bailly		
Vilem Flusser		
Borges Medeiros		

b) Agora responda: Por qual motivo o ensaísta recorre ao discurso alheio?

c) Ao longo do texto, Augusto Meyer faz referências a algumas personalidades:

- Charles Bailly
- Vilem Flusser
- Rui Barbosa
- Horácio
- Borges de Medeiros

Pesquise sobre cada um. Depois explique de que forma a citação ao outro pode contribuir para o desenvolvimento crítico almejado pelo ensaísta.

c) Ao organizar seu discurso, o ensaísta estilisticamente interpele o leitor:

- “A leitura dos dicionários serve ao menos para mostrar que você, deletrado amigo, às voltas no momento com uma...”
- “De resto, para consolo seu, quem a conhece realmente?”
- “... nem por isso você conquistou o direito de bocejar sobre os dicionários.”
- “E, contanto que você não escreva: *de vez que... frente a...* e outras elegâncias da hora...”

i) Quais palavras demonstram que o autor está se dirigindo diretamente ao leitor?

ii) Qual a provável intenção do autor ao “dialogar” com o leitor?

iii) Todos os escritores escrevem de modo a interagir diretamente com o leitor?

iv) E nos ensaios? Todos recorrem a esse recurso? (Volte aos ensaios de que dispõe).

v) Podemos dizer que essa forma de escrever é uma marca/um estilo do autor? Justifique sua resposta.

d) Há trechos no ensaio em que o autor diz: “E então, meu incauto Porfírio, se você nasceu com a vocação do estilo ornado e torrencial, não há dicionário que chegue;” e “E aí está,

Porfírio amigo, aí está a nossa vingança e consolação”. Nas referidas passagens, ao empregar o vocativo “Porfírio”, o ensaísta deixa de dirigir ao leitor? Justifique.

e) Com qual intenção, possivelmente, o autor empregou o vocativo “meu incauto Porfírio”?

f) Podemos dizer que embora seja um texto escrito, parece que estamos conversando com o autor? Justifique.

g) Quais outras estratégias são empregadas pelo autor para possibilitar a aproximação com o leitor:

() Linguagem formal e repleta de erudição.

() Linguagem formal, mas empregada de um modo simples.

() Construções pequenas e claras.

() Períodos longos e complexos.

h) Ao recorrer a uma construção simples e à linguagem formal, o ensaísta não se exime de recorrer a palavras menos usuais. Faça um levantamento das palavras que você desconhece e pesquise o provável significado empregado pelo autor¹¹⁹.

i) Uma das características do texto literário é a plurissignificação, ou seja, nos textos literários as palavras assumem diferentes significados. Assinale as opções em que podemos observar o emprego da língua com significados diferentes do usual:

() “essa estranha terra natal chamada língua portuguesa.”

() “eu só posso dar, em resposta gaguejada a sua consulta, algumas sugestões contraditórias...”

() “E, não obstante, coçando as minhas dúvidas...”

() “... escoá-se o tempo...”

() “... terá de debulhar por inteiro os tomos gordotes dessa ramalhuda família de escritores...”

j) De acordo com Cegalla (2005), uma obra literária escrita em prosa “pode estar permeada de pensamentos poéticos”, por isso, a prosa pode ser concebida com emoção e sentimento e empregar as palavras artisticamente. Entre os recursos usados pelo autor está a linguagem metafórica.

METÁFORA = É o desvio da significação própria de uma palavra, nascido de uma comparação mental ou característica comum entre dois seres ou fatos.

Assinale as alternativas em que há trechos metafóricos:

() “Para mim, o escritor é uma espécie de jejuador perpétuo: condenado a transformar toda a exuberância da vida em dois ou três compassos da música interior...”

() “a polissemia é o ouro dos pobres...”

() “e não é que eu não sinta a nostalgia da opulência...”

¹¹⁹ Solicitar previamente que os alunos tragam dicionários para a sala de aula ou levar alguns exemplares para que possam consultar.

() “aprender a escrever é aprender a escolher, cheirar, pesar, medir, sacudir antes de usar, apalpar, comparar e afinal rejeitar muito mais que adotar linguarudas família de palavras...”

() “De resto, para consolo seu, quem a conhece realmente?”

k) Outras duas figuras de linguagem são empregadas pelo autor ao longo do texto> A comparação e a metonímia. De acordo com Cegalla (2005, p. 615-616):

COMPARAÇÃO: Consiste em pôr em confronto pessoa ou coisas, a fim de lhes destacar semelhanças, características, traços comuns, visando a um efeito expressivo.

METONÍMIA: Consiste em usar uma palavra por outro, com a qual se acha relacionado. Essa troca se faz não porque as palavras são sinônimas, mas porque uma evoca a outra.

Partindo das explicações apresentadas, explique qual figura de palavra está presente nos trechos a seguir, justificando sua escolha.

- “É um programa delicioso, para muitos e longos arrependimentos: gasta os olhos, come a vida, endurece as juntas e não dá lucro senão aos anjos.”

- “Sou como aquelas crianças tímidas, dos programas de TV, que não sabem explorar ao máximo a vez de empilhar brinquedos; escoá-se o tempo e deixo cair metade da carga. Ou melhor, sou como aquele homem dos ferrinhos, numa grande orquestra”

l) Nomeadas as figuras de palavras presentes nas atividades anteriores, procure explicar o que o autor quis dizer nos trechos a seguir e qual o efeito produzido dentro do texto e, possivelmente, esperado pelo ensaísta:

- ✓ “aprender a escrever é aprender a escolher, cheirar, pesar, medir, sacudir antes de usar, apalpar, comparar e afinal rejeitar muito mais que adotar linguarudas família de palavras...”
- ✓ “Sou como aquelas crianças tímidas, dos programas de TV, que não sabem explorar ao máximo a vez de empilhar brinquedos; escoá-se o tempo e deixo cair metade da carga. Ou melhor, sou como aquele homem dos ferrinhos, numa grande orquestra.”
- ✓ “Trate de capinar essas glebas enquanto há fôlego, ao menos para saber o sim e o não das palavras, o como, o quando, o onde. É um programa delicioso, para muitos e longos arrependimentos: gasta os olhos, come a vida, endurece as juntas e não dá lucro senão aos anjos.”

Catarse

Síntese mental do aluno:

O ensaio literário é uma discussão livre e pessoal sobre um tema de pequena extensão, visto que o autor não tem a pretensão de esgotar o assunto. É um texto essencialmente crítico, que não requer comprovação de caráter científico, mas que exige um posicionamento inteligente e persuasivo.

O gênero possui um título atrativo e sua estrutura assemelha-se a uma dissertação. É, geralmente, produzido por literatos para circular, de modo especial, em livros e revistas da área.

É escrito em linguagem formal e com predomínio de construções pouco complexas, com uma organização estética, de modo quase poético.

Expressão da síntese:

Em relação às características do gênero ensaio literário, complete o quadro a seguir:

Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	
Provável destinatário	
Local de circulação	
Provável objetivo da interação	
Assunto e Conteúdo temático	
Organização geral	
Marcas linguístico-enunciativas	
Linguagem	
Pessoa do Discurso	
Citação do discurso de outrem	
Períodos	
Distanciamento ou aproximação do leitor	
Linguagem artística	

Prática social final

Intenções e ações do aluno:

- Appreciar os ensaios da esfera artístico-literária;
- Leitura de outros ensaios da referida esfera;
- Pesquisa na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre ensaios literários.

PLANO III – Os ensaios de Paulo Leminski

Prática Social Inicial

Conteúdo: o gênero ensaio na esfera artístico-literária – Paulo Leminski

Vivência do Conteúdo

a) Anúncio dos conteúdos:

- Apresentar a biografia de Paulo Leminski;
- As diferenças entre os ensaios de Leminski e outros ensaios da esfera artístico-literária;
- O gênero ensaio em Paulo Leminski: análise dos ensaios selecionados.

b) O que os alunos gostariam de saber a mais:

- O que gostariam de saber a respeito do autor?
- Onde encontramos mais informações sobre Leminski e sua obra?

Problematização

(com o propósito de levantar questões contextualizadas dentro do conteúdo e procurar solucionar os problemas apresentados na prática social inicial, as atividades serão realizadas a partir da exposição de um conciso texto sobre a vida e obra de Paulo Leminski; sua carreira como escritor, tradutor e compositor)

Dimensões do conteúdo:

Dimensão conceitual:

- Quais as características dos ensaios de Paulo Leminski?
- Quais as semelhanças e as diferenças entre os ensaios da esfera artístico-literária de maneira geral e os ensaios de Paulo Leminski?

Dimensão social:

- Quais conteúdos temáticos são abordados nos ensaios de Paulo Leminski?

Dimensão Estética

- Quais as características estéticas predominantes nos ensaios de Leminski?

Instrumentalização

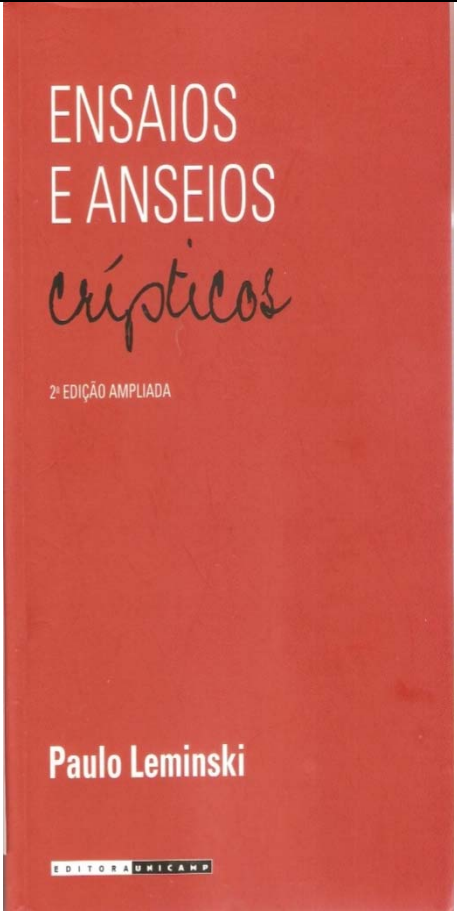
Ações docentes e discentes:

Sugestão 1 – conhecendo Paulo Leminski

- Apresentação de vídeos sobre a biografia de Paulo Leminski e sua atuação como escritor, tradutor e compositor;

- Leitura sobre Leminski.
- Contextualização dos Ensaios escolhidos:

A obra

 <p>LEMINSKI, Paulo. Ensaaios e anseios críticos. 2 ed. ampliada. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.</p>	<p style="text-align: center;">SINOPSE</p> <p>A maior parte dos ensaios deste livro foi publicada em dois volumes pela Criar Edições, em 1986 e 2001. São os que agora compõem as Partes 1 e 2 deste <i>Ensaaios e anseios críticos</i>. O primeiro conjunto reúne textos em que Leminski dizia ter reunido as noções “teóricas” básicas a partir das quais pensava. O segundo, os textos “práticos”, isto é, voltados à análise de obras e de autores. Os textos estão dispostos na ordem que Leminski estabeleceu, focando obras de Brecht, Rimbaud, Haroldo de Campos, Sartre, Guimarães Rosa, Euclides da Cunha, Dante, Whitmann, Fante, Jarry, Ferlinghetti, John Lennon, Mishima, Becket, Joyce e Petrónio. Nesta segunda edição, acrescentamos a esses dois conjuntos oito textos publicados originalmente em <i>Ensaaios e anseios críticos</i>, volume organizado por Alice Ruiz e Aurea Leminski em 1997 para a Polo Editorial do Paraná. Esses oito textos constituem a Parte 3 deste volume.</p>
---	---

Questões referentes à construção composicional

Observe a organização composicional dos três primeiros ensaios que abrem a coletânea do escritor paranaense:

ANSEIOS TEÓRICOS

INVERNÁCULO

Esta língua não é minha,
qualquer um percebe.
Quando o sentido caminha,
a palavra permanece.

Quem sabe mal digo mentiras,
vai ver que só minto verdades.
Assim me falo, eu, mínima,
quem sabe, eu sinto, mal sabe.

Esta não é minha língua.
A língua que eu falo trava
uma canção longínqua,
a voz, além, nem palavra.

O dialeto que se usa
à margem esquerda da frase,
eis a fala que me luza,
eu, meio, eu dentro, eu, quase.

BUSCANDO O SENTIDO

*O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.
Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas
e os eventos.*

*O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do
ato de existir.*

Me recuso a viver num mundo sem sentido.

*Estes anseios/ensaios são incursões conceptuais em busca do
sentido.*

*Por isso o próprio da natureza do sentido: ele não existe nas
coisas, tem que ser buscado, numa busca que é sua própria fun-
dação.*

Só buscar o sentido faz, realmente, sentido.

Tirando isso, não tem sentido.

p. leminski

Curitiba, agosto de 1986.

<p style="text-align: center;">TESES, TESÕES</p> <p style="text-align: center;">"Quem não reflete, repete." (provérbio chinês, muito usado na passagem da dinastia Míng para a seguinte)</p> <p>Com o Modernismo de 22, o poeta brasileiro largou de ser aquele "bom selvagem", doce bárbaro, indígena silvícola, nativo do país da Linguagem, a ser estudado, pensado e falado por esses etnólogos vindos das poderosas regiões da Teoria, caras-pálidas que, hoje, chamamos "críticos".</p> <p>No século passado, o poeta brasileiro poetava, o crítico criticava e teorizava.</p> <p>Nenhum poeta significativo do século XIX acumulava, com o uso da lira, o exercício da reflexão teórica sobre o fazer poético. Vigorava a mais rigorosa divisão do trabalho: poesia quem faz é Castro Alves, Sousândrade, Bilac, Augusto dos Anjos, Cruz e Sousa. Pensar, isso é com os Silvío Romero, os José Veríssimo, os Araripe Júnior.</p> <p style="text-align: center;">15</p>	<p style="text-align: right;"><i>Paulo Leminski</i></p> <p>O Modernismo, e isso mudou. Lógico. Toda tentativa de mudança exige reflexão. É preciso repensar a rota. Pesar e medir o passado. Formular planos. Até 22, os poetas brasileiros seguiam, sonâmbulos, os automatismos da tradição herdada, das escolas, dos modismos.</p> <p>Oswald de Andrade. Bandeira. Murilo. Esses marcos da modernidade já são poetas críticos, capazes do verbo lírico, e muito capazes de falar sobre sua prática. Em Mário de Andrade, forte poeta, o peso da reflexão e da teoria quase chega a esmagar a importância do contributo poemático.</p> <p>Oswald e Mário de Andrade não se limitam ao pensar sobre a poesia. São pensadores da cultura, em geral. Com eles, a linguagem só não basta. Eles têm uma meta. É preciso <i>metalinguagem</i>. Em 22, a melhor poesia brasileira acorda do seu sonho, e começa a raciocinar.</p> <p>Drummond, o grande herdeiro das riquezas do Modernismo (discípulo epistolar de Mário, Drummond publica seu primeiro livro, "Alguma Poesia", em 1930), Drummond faz mais: incorpora a reflexão ao seu próprio fazer poético, de modo explícito. Boa parte da produção poética do <i>itabirano</i> tem como centro o próprio fazer, a própria prática <i>poemática</i>. Claro, Carlos, "lutar com palavras / é uma luta vã...".</p> <p>Desde então, poetar, pra nós, virou <i>um ato problemático</i>. Algo a ser pensado, <i>desautomatizado</i>, algo a ser inventado, desde a base. Incógnita, enigma, não é mais uma certeza. Não se sabe mais onde a poesia está. Nem aonde vai.</p> <p>A poesia era uma resposta, 22 a devolveu a seu estado original de pergunta: que é poesia? Em que consiste esse <i>anômalo</i> ato de palavra, regido por tantas lógicas musicais, lógicas não lógicas, essa área de discurso onde toda a loucura e <i>desvario</i> se permite? Onde o sentido?</p> <p style="text-align: center;">16</p>
---	--

a) Eles se assemelham aos ensaios lidos, folheados, observados anteriormente?

b) Quais são as principais diferenças composicionais?

c) Uma das concepções lidas/estudadas postula que o ensaio "assume a forma livre e assistemática sem um estilo definido", em outras palavras, trata de um gênero com liberdade composicional, sem limites extremamente definidos. O fato de o ensaio assumir uma organização estrutural sem muita rigidez, possibilita ao escritor paranaense liberdade em escrever ensaios de formas diversificadas?¹²⁰

Leia o próximo ensaio:

¹²⁰ Não obstante menos comum, há escritores que ensaiam por meio de versos. Alguns ensaios de Paulo Leminski, presentes na coletânea *Ensaio e Anseios Crípticos*, são na forma de poemas. Como o foco não consiste nos ensaios em versos, apenas comentaremos a possibilidade de produção.

CENTRAL ELÉTRICA:
PROJETO PARA TEXTO EM PROGRESSO

1

Restrita a tênues faixas da elite urbana em nível universitário, a literatura, para um povo como o brasileiro, que ainda não resolveu seus problemas mais elementares, é um luxo. Seria um lixo?

2

Em comparação com o grosso da população brasileira, analfabeta, subalfabetizada ou sem hábitos de consumo de textos, é ínfimo o número de produtores e consumidores da cultura letrada, a cultura que tem o texto como centro e o livro como suporte e veículo. Livro, esse dispendioso investimento sem retorno palpável.

335

Paulo Leminski

3

Quantas pessoas, em números redondos, participam, ativa ou passivamente, disso que se chama “cultura letrada” ou literatura? Como autores ou como leitores?

4

50 mil? 100 mil? Numa população de 110 milhões!

5

Ao grosso da população, o rádio, o disco, o cinema e a TV chegaram e chegam antes que o livro, o texto escrito.

Imensos contingentes da população do país saltam diretamente do mundo rural e oral do folclore para a informação veiculada por meios eletrônicos.

Calcula-se em 45 milhões o número de brasileiros atingidos pela TV.

A cultura letrada, quando chegar a esse povo, não vai chegar num povo rural e oralmente folclórico. Vai chegar logo num público de rádio e TV.

6

No interior do vasto mural brasileiro de analfabetismo, ignorância, alienação e massificação (que escritor algum pode alterar sozinho), o problema do produtor de textos parece ridiculamente mesquinho comparado com as tarefas mais urgentes que o contexto exige.

336

Paulo Leminski

contra as tropas da República, positivista, juridicamente yankee, branca.

9

Ela tende a crescer.

O número de alfabetizados.

De leitores de jornal e revista.

O mercado livreiro e editorial.

O número de produtores de mensagens verbais.

A palavra escrita vai ocupar um lugar, um tempo e um espaço cada vez maiores.

Vai aumentar sua força histórica.

Atuar, influenciar comportamentos e atitudes.

Textos vão gerar novos textos.

10

De momento, porém, como falar sobre público para um povo em sua maioria como o nosso?

11

DUAS RADICALIDADES EXTREMAS. Perante o problema, muitas saídas.

Para ilustrar os casos extremos entre elas, podemos escolher dois intelectuais brasileiros, digamos, Paulo Freire e Haroldo de Campos.

O ABC e a poesia de vanguarda.

338

Ensaíos e anseios crípticos

Paulo Freire, o caso extremo do intelectual que partiu diretamente para o problema de base da alfabetização das massas do terceiro mundo, aplicando toda sua criatividade no aperfeiçoamento de métodos e recursos didáticos para ensinar a escrever e a ler. Haroldo de Campos, a radicalidade extrema de um radical de elite, trabalhando por uma sofisticação máxima da cultura letrada existente, colocando-a em condições de competir, em pé de igualdade, com a mais avançada tecnologia estrangeira.

12

Facilimo ver a importância do trabalho de base, a partir do ABC, de um Paulo Freire.

A outra radicalidade precisa ser mais discutida, mais debatida, mais explicada.

13

“Incompreensível para as massas” é toda literatura que se faz hoje, no Brasil. Massa analfabeta, massa ouvinte, massa telespectadora. Não é loucura radicalizar ainda mais a inovação, o experimento, a invenção? Diminuir ainda mais o já restritíssimo número de leitores, produzindo uma obra exigente, com alto teor de novidade, que pressupõe um repertório letrado muito acima da média brasileira?

14

Radicalizar no nível da linguagem, no caso do Brasil, conduz a um resultado inevitável: a arte para produtores. Desde

os anos 1950, a vanguarda brasileira produz para influenciar outros produtores.

15

Desde os anos 1950, essa atitude da vanguarda brasileira concorre com uma atitude de tendência oposta, vulgarizadora, populista, mobralizante. Uma atitude que conduz a uma literatura acessível a um gosto médio, de exigências médias, a uma média cuja sensibilidade se satisfaz com emoções mais fáceis, veiculadas através dos gêneros e recursos convencionais (conto, verso, metáfora, enredo, discurso linear etc.).

16

Invoca-se o interesse das grandes massas para legitimar a mediania e a banalidade. Em nome do povo, produz-se uma literatura que é subliteratura dos padrões da elite.

Essa literatura não é popular, no verdadeiro sentido do termo.

Não é efetivamente consumida pelo povo ou — muito menos — produzida por ele.

É apenas a média da literatura da classe dominante de gosto médio.

17

Quando invocou a imagem da central elétrica para defender a validade do experimento radical (ele pensava no caso de Klebnikov), Maiakovski, poeta inequivocamente comprometi-

do com as massas, defendia sua própria poesia da acusação de “incompreensível para as massas”.

18

Num artigo publicado na revista *Nóvi Lef*, com o nome de “Operários e camponeses não compreendem o que você diz”, Maiakovski escreve:

“Precisamos da arte para uns poucos e do livro para uns poucos? Sim ou não? Sim e não, ao mesmo tempo. Se um livro se destina a uns poucos e não tem outra função, ele é desnecessário. Mas se um livro é endereçado a uns poucos como a energia da central elétrica de Volkhovstroï se dirige a umas poucas estações transmissoras, para que essas subestações distribuam pelas lâmpadas elétricas a energia reelaborada, então sim, semelhante livro é necessário. Tais livros são endereçados a uns poucos, mas não consumidores e sim produtores. São sementes e esqueletos da arte de massas”.

19

Num país como o nosso, é necessária uma Itaipu poética. Uma vanguarda/central elétrica que produza matrizes novas. Protótipos, e não apenas (mais) tipos. Os processos normais da vida das mensagens (divulgação, diluição, imitação, influência, explicação etc.) levarão a números maiores a alta tensão dos produtos inovadores.

- d) Como se organiza composicionalmente este ensaio?
- e) Em relação aos ensaios de Augusto Meyer e Bartolomeu Campos de Queirós, quais são as diferenças composicionais comparadas a este último ensaio?
- f) Os ensaios de Leminski seguem uma única estrutura?
- g) Podemos dizer que as diferentes formas de compor seu ensaio traduzem um pouco do estilo do autor?
- h) Os textos do famoso poeta paranaense são mais “visuais”? Justifique.
- i) A organização espacial dos ensaios de Leminski pode despertar um interesse maior por parte do leitor? Por quê?

Questões referentes ao conteúdo temático

- a) A partir da leitura do ensaio *Central elétrica: projeto para texto em progresso*, podemos definir qual o tema/assunto tratado?
- b) O tema é pertinente à esfera artístico-literária?
- c) Qual a relação do título com a temática abordada no ensaio?
- d) O conteúdo é abordado de forma crítica/reflexiva? Justifique com passagens do próprio texto.
- e) Qual a crítica social que se sobressai no ensaio?

Questões que abordam às marcas linguístico-enunciativas:

- a) O ensaio é frequentemente redigido em primeira pessoa, visto ser um gênero em que a subjetividade do autor é demonstrada ao longo do texto. Isso posto, responda:
 - O ensaio *Central elétrica: projeto para texto em progresso* foi produzido em primeira pessoa?
 - Qual pessoa do discurso é empregada por Leminski?
 - A escolha do escritor paranaense torna o texto objetivo, isto é, não podemos perceber o pensamento do autor e seu posicionamento em relação com tema/assunto?
 - Qual a estratégia empregada pelo ensaísta para demonstrar sua avaliação do tema?
- b) O ensaio, segundo Cruz (1997), possui um tom conversacional. Augusto Meyer, no ensaio que lemos recorre ao emprego de vocativos, ao pronome você (“se você nasceu com a vocação...”; “E, contanto que você não escreva...”) e a indagações voltadas diretamente ao interlocutor [“De resto, para consolo seu, quem a conhece realmente?”; (empalideceu?)]. De que forma, no ensaio de Leminski, podemos perceber que o autor procura se aproximar do leitor e interagir com ele? Demonstre com passagens do ensaio?
- d) Ao longo do texto, o poeta e escritor paranaense recorre a famosos nomes da cultura nacional e internacional. Qual a intenção do autor?
- e) Quais personalidades são mencionadas e como elas ajudam o ensaísta a compor o ensaio?
- f) O ensaio é formado por frases curtas ou períodos longos? Qual efeito produzido?
- g) Qual poderia ser a provável intenção do autor em dividir o texto em partes e numerá-las?

- h) Podemos dizer que a forma como Leminski organiza o texto é característico do gênero ensaio ou do autor? Justifique sua resposta.
- i) O ensaio é escrito em linguagem formal ou informal?
- j) Ao recorrer a uma construção simples e à linguagem formal, o ensaísta não se exime de recorrer a palavras menos usuais. Faça um levantamento das palavras que você desconhece e pesquise o provável significado empregado pelo autor¹²¹.
- k) Em quais trechos podemos dizer que a linguagem foi empregada artisticamente, ou seja, o autor “brinca/joga” com as palavras:

- () “Num país como o nosso, é necessária uma Itaipu poética.”
- () “A palavra escrita vai ocupar um lugar, um tempo e um espaço cada vez maiores.”
- () “Massa analfabeta, massa ouvinte, massa telespectadora.”
- () “Os processos normais da vida das mensagens (divulgação, diluição, imitação, influência, explicação etc.) Levarão a números maiores a alta tensão dos produtos inovadores.”

- l) Em alguns trechos, é possível percebermos certa ironia por parte do autor. Nos trechos a seguir, marque as passagens em que se é possível notar um provável posicionamento irônico de Leminski:

- () “Livro, esse dispendioso investimento sem retorno palpável”.
- () “Num país como o nosso, é necessária uma Itaipu poética.”
- () “Radicalizar no nível da linguagem, no caso do Brasil, conduz a um resultado inevitável: a arte para produtores.
- () “Restrita a tênue faixas da elite urbana em nível universitário, a literatura, para um povo como o brasileiro, que ainda não resolveu seus problemas mais elementares, é um luxo. Seria um lixo?”

- m) No trecho 11, o ensaísta recorre a palavras em caixa alta. Qual teria sido o objetivo do ensaísta?

- n) Explique o que, provavelmente, o ensaísta quis dizer com: “Num país como o nosso, é necessária uma Itaipu poética.”

Catarse

Síntese mental do aluno:

O gênero ensaio não possui uma estrutura rígida e inflexível. O gênero, na maioria das vezes, articula-se como uma dissertação, mas é possível também observarmos outras variações composicionais e Paulo Leminski demonstra de formas distintas como ensaiar um tema.

O arranjo visual dos ensaios de Leminski é uma de suas marcas que mais distingue em seu estilo.

Expressão da síntese.

¹²¹ Solicitar previamente que os alunos tragam dicionários para a sala de aula.

Elaborar uma síntese das marcas linguístico-enunciativas levantadas no ensaio de Paulo Leminski.

Prática Social Final

Intenções e ações do aluno:

- Appreciar os ensaios de Paulo Leminski;
- Leitura de outros ensaios do escritor paranaense;
- Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre ensaios de Paulo Leminski e outros textos do autor.

Plano IV – Prática Final

Prática Social Final

Conteúdo: o gênero ensaio na esfera artístico-literária

a) Vivência do conteúdo:

Anúncio dos conteúdos (apresentam-se os conteúdos, registrando por escrito no quadro):

- Analisar os ensaios selecionados de Paulo Leminski;
- Avaliar o trabalho dos alunos com os ensaios.

b) Vivência cotidiana dos conteúdos (atividade oral para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos):

- O que nós estudamos em relação ao ensaio?
- Como se caracteriza o ensaio na esfera artístico-literária?
- Qual a característica mais marcante dos ensaios de Paulo Leminski?

Problematização

Dimensões do conteúdo:

Neste encontro, as dimensões estudadas ao longo do projeto serão retomadas nas análises dos ensaios selecionados.

Instrumentalização

Ações docentes e discentes:

Sugestão 1 - atividades de leitura e de análise linguística

- Analisar ensaios de Paulo Leminski
 - O professor irá entregar dois ensaios de Paulo Leminski e dividir a turma em quatro grupos. Cada grupo receberá os dois ensaios: *Momentos de Criação e Sem eu, sem*

tu, nem ele. O grupo deverá analisar os ensaios quanto ao contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas. Após a análise, cada grupo apresentará apenas um dos aspectos analisados, cabendo ao professor organizar um sorteio para definir qual aspecto será abordado por cada grupo. Ao apresentarem a análise realizada, os demais grupos poderão complementar e discutir as informações levantadas.

Catarse

Síntese mental do aluno:

- Encerramento das análises dos ensaios pelos alunos.

Expressão da síntese

- Texto final – comentários gerais sobre o que aprenderam sobre o gênero ensaio e avaliação da metodologia usada pela professora.

Prática Social Final

Intenções finais do aluno:

- Conhecer mais sobre o gênero ensaio;
- Aprender a ler e a apreciar textos do gênero estudado;
- Aprender a analisar e, possivelmente, produzir um ensaio;
- Valorizar o conhecimento linguístico;
- Conhecer melhor outros textos de Paulo Leminski, não apenas ensaios;
- Valorizar escritores paranaenses.

Ações finais do aluno:

- Ler outros ensaios e conhecer outros ensaístas;
- Propor, futuramente, oficinas de estudo do gênero ensaio nas escolas.

APÊNDICE E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado sobre o gênero ensaio. Provisoriamente, a pesquisa intitula-se: “Gênero Ensaio: história, características e ensino”. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a instituição. Os objetivos deste estudo são: a) analisar o gênero em pauta, buscando levantar suas marcas linguístico-enunciativas, contextualizadas às condições de produção, ao tema e a organização composicional; b) propor um Plano de Trabalho Docente (PTD), elaborado a partir da proposta de Gasparin (2003) como sugestão de encaminhamento metodológico para a abordagem do gênero; c) verificar se o procedimento adotado conduz a uma prática que integre leitura, produção de texto e análise linguística, de modo contextualizado.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em relatar seus conhecimentos prévios a respeito do gênero a ser estudado, apresentar suas dúvidas e produzir os textos que serão solicitados. As informações obtidas por meio da presente pesquisa serão publicadas e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Apucarana, de de 2014.

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini
RG: 7.378.660-6

Declaro que entendi os objetivos de minha participação e concordo, voluntariamente, em participar.

Nome e assinatura do Sujeito da Pesquisa

Apucarana, de de 2014.