

LILIAN CRISTINA GRANZIERA

**PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA: construção do conhecimento
nos domínios constitutivos do docente da Arte da Palavra**

PUC-Campinas

2006

Ficha Catalográfica elaborada pelo SBI - Processos Técnicos - PUC-Campinas.

t370.71 Granziera, Lilian Cristina

G765p Pesquisa da própria prática: construção do conhecimento nos domínios constitutivos do docente da arte da palavra / Lilian Cristina Granziera. – Campinas: PUC-Campinas, 2006.
123p.

Orientador: Jairo de Araújo Lopes.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia e anexo.

1. Professores – Formação. 2. Ensino superior – Avaliação. 3. Palavras e expressões. 4. Literatura. 5. Paradigma (Linguística) I. Lopes, Jairo de Araújo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed. CDD – t370.71

LILIAN CRISTINA GRANZIERA

**PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA: construção do conhecimento
nos domínios constitutivos do docente da Arte da Palavra**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Ensino Superior, junto à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes.

PUC-Campinas

2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autora: Lilian Cristina Granziera

Título: Pesquisa da Própria Prática: construção do conhecimento nos domínios constitutivos do docente da Arte da Palavra

Orientador: Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 17/03/2006

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes

Profa. Dra. Maria Suzett Biembengut Santade

Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Dedico este trabalho aos meus dois grandes incentivadores:

Profa. Dra. Maria Suzett Biembengut Santade e

Prof. Dr. Roney Luís da Silva Battaglini.

Sem eles, eu não teria chegado até aqui.

Agradecimentos

Agradeço imensamente a oportunidade de ter conhecido a Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho, uma personalidade marcante, uma professora igualmente marcante e a quem tenho como um modelo de atuação em sala de aula.

Agradeço muitíssimo ao Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes, meu orientador nessa dissertação. Soube conduzir nosso trabalho acadêmico com sabedoria e calma, sobretudo nos momentos mais difíceis, que foram aqueles em que eu já havia desistido da minha capacidade. Ele acreditou em mim e, apesar de nosso silenciamento peculiar, ajudou-me a persistir e a pesquisa foi concluída.

Por falar em persistir, agradeço a secretária do Programa, Regina Theodoro, efficientíssima, gentil e amável. Agradeço, também, a Kelly e ao Luís, igualmente eficientes, gentis e amáveis. São eles quem “carregam o piano” no Programa de Mestrado, o que, sem dúvida, é um dos ingredientes da alta qualidade da PUC-Campinas.

Agradeço aos excelentes professores de quem tive a honra de ser aluna: Prof. Dr. João Batista de Almeida Júnior, Prof. Dr. Newton César Balzan, Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo, Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi, Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araújo e Profa. Dra. Olinda Maria Noronha. Tenho notas de rodapé em meus cadernos mais valiosas que muitos livros.

Agradeço ao amigo Cherbéu Dlessandre de Oliveira, que mora há alguns quarteirões de minha casa, mas só fomos nos conhecer no Programa de Mestrado. Outros inesquecíveis amigos: a Sônia, o Seizo, a Rose, o Oscar, o César, a Raquel...

Agradeço a minha família, que suportou meu mau-humor, minha impaciência, minha ausência.

Agradeço aos alunos ingressantes em 2005 do Curso de Letras da instituição pesquisada. Foram verdadeiros colaboradores e incentivadores.

Agradeço a CAPES quanto à concessão da bolsa de estudos PROSUP II. Sem ela, confesso, jamais poderia pagar pelo curso.

Agradeço, sobretudo, a Deus, porque ele tem um plano para mim e nada em minha vida tem acontecido por acaso.

Soneto de Gratidão

*Com a tua fala macia de anjo
Como também são os de nosso senhor
Música suave, sutil encanto
Emanando tons de imenso valor*

*Eu, da janela, olhava para os grandes
De cantos, lágrimas, versos e odes
Como um simples andarilho viajante
Pobre de mim que desejo seus dotes*

*Iluminaste a penumbra da noite
Abriste novas portas ao cárcere
Libertaste a mim destes açoites*

*Ensinaste-me o meu canto pleno
Criaste em mim a correta maneira
E assim... minha poesia inteira*

Pedro Rodrigo dos Santos,

18 mar 2004, por ocasião da aula de Língua Portuguesa,
no 1º. semestre do Curso de Licenciatura em Matemática.

Resumo

GRANZIERA, Lilian Cristina. **Pesquisa da Própria Prática: construção do conhecimento nos domínios constitutivos do docente da Arte da Palavra.** Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, 2006, 131 p. Orientador: Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes.

O presente trabalho, de natureza empírica, tem como objeto de estudo as concepções de aula apresentadas por alunos ingressantes no Curso de Letras em dois momentos específicos, considerando como categorias, *a priori*, as aulas tradicional e interdisciplinar. O que se pretendeu demonstrar é que a construção do conhecimento, por meio da arte literária, permite uma intelectualização criativa e crítica mediante a condução de aulas com estratégias interdisciplinares. Para o desenvolvimento de nosso raciocínio, apoiamos-nos em referências teóricas que priorizam o paradigma científico emergente, como a teoria da complexidade e a teoria das inteligências múltiplas. Para tanto, procedemos a um extenso levantamento bibliográfico, seguido da análise de pré-testes e questionários preenchidos pelos alunos. Constatamos que mesmo aqueles alunos que conceituam a aula como tradicional, esperam que o professor a conduza de forma interdisciplinar. De posse desses resultados, defendemos que a pesquisa da própria prática seja um caminho no desenvolvimento de um olhar mais humanístico na Educação.

Palavras-chave: aula, paradigma emergente da complexidade, arte literária, ensino superior, formação de professores.

Résumé



GRANZIERA, Lilian Cristina. **Recherche de la pratique elle-même: construction de la connaissance dans les domaines constitutifs du professeur de l'art du mot.** Dissertation de Diplôme d'Études Approfondies en Éducation. PUC-Campinas, 2006, 131 p. Orienteur: Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes.

Le présent travail, de nature empirique, a comme objet d'étude les conceptions de leçon présentées par des élèves débutants en le cours de Lettres au deux moments spécifiques, considérant mange des caractéristiques, *a priori*, les leçons traditionnel et interdisciplinaire. Ce que s'est prétendu démontrer est que la construction de la connaissance, au moyen de l'art littéraire, permet une intellectualisation créative et critique moyennant la conduction de leçons avec des stratégies interdisciplinaires. Pour le développement de notre raisonnement, nous nous soutenons dans des références théoriques qui donnent la priorité au paradigme scientifique émergent, comme la théorie de la complexité et la théorie des intelligences multiples. Pour de telle façon, nous procédons à une étendue enquête bibliographique, suivante de l'analyse de pré-testes et des questionnaires remplis par les élèves. Nous constatons que même ces élèves qui évaluent la leçon comme traditionnelle, attendent que l'enseignant la conduise de forme interdisciplinaire. De possession de ces résultats, nous défendons que la recherche de la pratique elle-même est um chemin du développement d'un regard plus humanistique dans l'Éducation.

Mots-clé: leçon, paradigme émergent da complexité, art littéraire, enseignement supérieur, formation d'enseignants.

Abstract

GRANZIERA, Lilian Cristina. **Proper practical research: construction of the knowledge in the constituents attributes of the teacher of the art of the word.** Masters thesis in Education. PUC-Campinas, 2006. 131 p. Advisor: Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes.

The present work, of empirical nature, has as study object the conceptions of lesson presented by freshman students in the course of Languages at two specific moments, considering as categories, a priori, the traditional lessons and interdisciplinary lessons. The purpose is to demonstrate that the construction of the knowledge, by means of literary art, allows a creative and critical intellectualization through the conduction of lessons with interdisciplinary strategies. For the development of our reasoning, we support ourselves in theoretical references that prioritize the emergent scientific paradigm, as the theory of the complexity and the theory of multiple intelligences. For in such a way, we proceeded to an extensive bibliographical survey, followed by the analysis of after-tests and questionnaires filled out by the students. We evidenced that even those students who appraise the lesson as traditional, wait that the teacher leads it in an interdisciplinary form. In acknowledging these results, we defend that the proper practical research be a way in the development of a more humanistic look in Education.

Key words: lesson, emergent paradigm of the complexity, literary art, high education, formation of teachers.

Sumário

Introdução	01
Capítulo I	
A Complexidade e suas implicações pedagógicas	10
1.1 Novos paradigmas da ciência	11
1.2 Breviário da interdisciplinaridade	16
1.3 A construção do conhecimento no espaço escolar	17
1.4 Estrutura mental e inteligência lingüística	20
Capítulo II	
A Aula: superando as taxionomias	25
2.1 A aula em foco	27
2.2 Práticas interdisciplinares	30
2.3 O professor pesquisador	33
Capítulo III	
Literatura: o engessamento da plenitude da realidade humana	39
3.1 A Literatura como memória cultural	41
3.2 Formação de subjetividade nas manifestações das percepções artísticas literárias	45
3.3 Construção do conhecimento e intelectualidade da arte	50
Capítulo IV	
Trajetória Metodológica: um caminho poético possível	55

4.1 Teoria da Complexidade: a postura teórico-filosófica do paradigma emergente..	57
4.2 Histórias de Vida em Formação	58
4.3 Os sujeitos da pesquisa: uma relação de colaboração e de conhecimento da sociedade discente	59

Capítulo V

Os resultados da investigação da própria prática: uma relação de (auto) conhecimento	62
5.1 Da instituição	63
5.2 Do projeto pedagógico	65
5.3 Da Resolução CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002	66
5.4 Dos sujeitos da pesquisa	67
5.5 Das revelações do pré-teste	68
5.6 Da análise “o que é aula?”	70
5.7 Da análise “como o professor deve conduzi-la?	87
5.8 Dos estratos representativos de sub-categorias	103
5.9 Dos números da pesquisa	104
Considerações Finais	108
Referências Bibliográficas	112
Anexo I - Pré-teste	118
Anexo II - Questionário	122
Anexo III - Quadro elucidativo de ensino e/com/pela pesquisa	123

Introdução

O conhecimento torna a alma jovem
e diminui a amargura da velhice.
Colhe, pois, a sabedoria.
Armazena suavidade para o amanhã.
Leonardo da Vinci

INTRODUÇÃO

Este trabalho firma-se na Linha de Pesquisa *Universidade, Docência e Formação de Professores* do Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, que tem o Ensino Superior como área de concentração, e visa à discussão sobre a temática do professor pesquisador na formação reflexiva dos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Letras de uma instituição do interior de São Paulo; instituição esta na qual a pesquisadora atua como professora do referido curso, ministrando aulas de Teoria Literária e Literatura Portuguesa, há quatro anos, tendo sido ela mesma aluna desta instituição.

A pesquisa insere-se nos debates sobre a Interdisciplinaridade¹, enquanto paradigma² científico emergente na análise de uma realidade complexa³, fundada em inter-relações das partes – teoria e prática, professor e aluno – com o todo, como meio para se chegar ao conhecimento acadêmico, tornando a teoria praticável e a prática teorizável, por meio de uma didática voltada à pesquisa e à discussão destes achados pelos próprios alunos, pois estes se apresentam, aqui, indissociavelmente como pesquisadores e como pesquisados. Partimos do princípio que, assim procedendo, haja a transformação da informação em conhecimento ao darem significado àquilo que outrora lhes aparecera apenas como teoria, como material a ser apreendido sem que isto lhes apresentasse um momento de reflexão.

¹ “O termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar”. In: SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

² Em *As Estruturas das Revoluções Científicas*, Thomas S. Kuhn, filósofo e historiador da ciência, introdutor de modificações importantes na maneira de compreender a ciência, apresenta como conceito de paradigma “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica”, referindo-se “a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias”. Apud: MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

³ “Embora a noção de complexidade não tenha sido ainda definida cientificamente, é palavra que vem sendo usada por cientistas de diferentes campos do saber como um termo operatório, ou como método de pensar, voltado para as ‘relações’ que definem o ser ou que, ‘diante da constatação de nós sermos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais’, tentam detectar a articulação, a identidade e a diferença possível existente entre os vários aspectos do nosso ser”. In: COELHO, Nelly N. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000.

Tomemos por conhecimento, então, algumas definições do dicionário Larousse-Ática (2001, p. 228):

Ato ou efeito de conhecer (do latim *cognoscere*).

Operações pelas quais a mente procede à análise de um objeto, de uma realidade, de modo a definir sua natureza; apreciação; discernimento.

Conjunto dos domínios onde se exerce a aprendizagem; exercício filosófico ou científico de obtenção de saber.

Capacidade de conhecer a si próprio; consciência.

Todas as definições de conhecimento se apresentam como bases suficientemente sólidas para a consecução da pesquisa; porém, nos detemos na última, com referência ao conhecer a si próprio, que vai ao encontro da chamada *pesquisa da própria prática* na formação do futuro docente.

Ocorreu-nos a premência deste estudo diante das manifestações inicialmente negativas dos alunos ingressantes no Curso de Letras, nos três anos de observação registrados, quanto a metodologias não tradicionais durante a aula, notadamente de pesquisa. Não bastasse a própria singularidade do processo, instigando-nos, a mudança de postura revelada pelo alunado, de um estado de antipatia a um de identificação idílica, foi um fator determinante a fim de levar-nos a esta nova pesquisa. Analisando as três últimas turmas noturnas ingressantes do Curso de Letras de uma instituição de ensino superior do interior de São Paulo, turmas de 2003, 2004 e 2005, constatamos que em quase sua totalidade não havia, por parte do alunado, um significativo interesse por Artes em geral, e Literatura, em particular; porém, após um sem-número de intempéries nos primeiros meses, este quadro se altera consideravelmente. Por quê? Apostamos numa mudança de concepção de aula e trataremos de ressaltar os porquês ao longo do trabalho.

Assim, a presente pesquisa, em âmbito de Mestrado Acadêmico, intitulada *Pesquisa da Própria Prática: construção do conhecimento nos domínios constitutivos do docente da arte da palavra*, é um aprofundamento de pesquisa anterior, realizada como monografia de Especialização, intitulada *Língua e Poética: pro-*

*cessos cognitivos pela arte no ensino superior*⁴, concluída em 2003, ocasião na qual tentamos desvelar os processos cognitivos em sala de aula por meio da Língua e da Poética numa metodologia de pesquisa-ação, tendo como embasamento teórico o sociointeracionismo vygotskyano e a teoria da complexidade, que apresenta Edgar Morin como o principal representante. Concluímos que as aulas de Literatura, obedecendo ao princípio da complexidade do pensamento, não se têm servido unicamente para o estudo das principais obras e características de cada escola literária, mas, também, das diversas manifestações artísticas, bem como a música, a pintura, a escultura, a arquitetura, o teatro e o cinema, convalidando a aprendizagem e abrindo o leque da intelectualização e da criatividade. A pesquisa constatou que os processos cognitivos se apresentaram mais refinados em termos de discernimento nas situações observadas – avaliação informal –, propiciando autonomia intelectual, flexibilidade e criatividade na resolução de situações-problema. (GRANZIERA, 2004, p. 33)

Assim, uma vez comprovada a intelectualização do aluno num eixo criativo, defendemos que esta seja o resultado final alcançado ao término da disciplina; contudo, voltamo-nos agora para um problema que nos parece imediatamente anterior aos resultados, mais propriamente, parece-nos como o alicerce que engendrou essa intelectualização: a aula interdisciplinar. Propomos, para tanto, uma **pesquisa da própria prática docente**, e de como esta pode mudar uma concepção de aula, resultado de toda uma história de vida pessoal e escolar do aluno. Propomos, sobretudo, a valorização do papel docente, compartilhando a produção do conhecimento com o alunado por meio de estratégias de ensino diferenciadas, sem, contudo, supervalorizá-las, promovendo maior identificação do aluno com a vida acadêmica, fomentando a reflexão, a criticidade e o ensino com pesquisa. Entendemos que esta experiência seja fundamental na formação dos profissionais de Letras para a tomada de consciência da Educação pela Literatura com um olhar mais humanístico.

O foco de nossa pesquisa são as aulas nas disciplinas de Literatura Portuguesa I e II. Estas disciplinas são obrigatórias no Curso de Letras e oferecidas em dois semestres no primeiro ano do Curso. Trata-se de um Curso de Licenciatura

⁴ Sob orientação da Professora Doutora Maria Suzett Biembengut Santade.

Plena em Letras, noturno, com duração total de seis semestres, ministrado pela instituição referida anteriormente. As classes contam com cerca de 40 alunos, mormente trabalhadores diurnos nos mais variados estabelecimentos da cidade e vizinhança, dado relevante quando da constituição de suas identidades, de suas aspirações e de seu comprometimento com a disciplina em questão: a Literatura.

Diante do quadro descrito, o presente trabalho pretende investigar **como o aluno do Curso de Letras percebe o desenvolvimento das aulas de Literatura Portuguesa numa abordagem interdisciplinar**, já que nos inquieta discutir os motivos que levam os alunos a reagir negativamente à metodologia da pesquisa e ao compartilhamento de seus achados, alegando que “isto não é aula” e acusando o professor de eximir-se de sua função: “dar aula”. Ocorre que é no ensino superior que se pode cobrar do alunado questões mais aprofundadas sobre os conteúdos, discuti-las de forma crítica e fazer analogias entre textos literários e contextos históricos diversos, datados a partir do século XII, e a realidade a qual estamos inseridos. Mas, por que estes alunos levam mais de um semestre para se adaptar à metodologia de pesquisa?

Entendemos que para pensarmos soluções para esse impasse, antes precisamos conhecer quais são as concepções de aula que estes alunos, futuros professores de Letras, têm. Neste sentido, nossa pergunta inicial é: *Quais são as concepções de aula apresentadas por alunos do Curso de Letras considerando dois momentos de uma prática interdisciplinar no componente curricular Literatura Portuguesa?*

De posse destes resultados, compreendemos que foi possível produzir mudanças em nosso trabalho e na própria concepção do alunado ao criar condições, em sala de aula, para a investigação e o ensino enquanto prática social.

Nossa pesquisa também tentou levantar dados acerca da metodologia da pesquisa da própria prática. É notório no meio acadêmico que este tipo de pesquisa que privilegia a formação reflexiva e prática dos professores, não recebeu o devido reconhecimento, ainda que disponha de respaldo científico e extensa bibliografia. Este fato pode ser observado em Bogdan e Blikem (1994), que discorrem sobre investigação qualitativa e educação, mas alertam para a impossibilidade de

professores, artistas e jornalistas realizarem uma investigação deste tipo, alegando que:

Em primeiro lugar, o dever principal do observador é o de conduzir investigação; não tem de perder tempo a elaborar currículos, a dar aulas e a disciplinar os outros. (...) Outro aspecto em que o investigador e o professor diferem é que o investigador foi treinado no uso de um conjunto de procedimentos e técnicas, desenvolvidos ao longo dos anos, com o objetivo de recolher e analisar dados. (p. 64-65)

Entendemos que essa concepção, ao desvincular ensino de pesquisa, apresenta uma visão pouco adequada do papel que deve ser assumido hoje no ensino superior: o de formar tecnicamente, visto que legitima a exercer uma profissão, e o de formar socialmente, garantindo a liberdade intelectual e o despertar da criticidade.

É nosso objetivo, também, dar voz aos sujeitos da pesquisa, que se apresentam como interlocutores primeiros, uma vez que são colaboradores da pesquisa, numa complexa teia de relações. Nesse contexto, alerta-nos Magda Soares (1991, p.126): *“a ego-história, ou autobiografia, representa a possibilidade de se fazer História a partir da história de um indivíduo”* e o alunando sentir-se-á historiador da própria época, através da construção do conhecimento interdisciplinarmente; afinal *“o reconhecimento do eu como objeto de pesquisa é possível, porque, na verdade, o eu somos nós”*. Dar voz aos envolvidos – professor e alunos pesquisadores – é valorizar o que caracteriza cada um na sua subjetividade.

Nossa idéia central baseia-se na hipótese da adoção, ainda que velada, por parte dos alunos, de uma concepção de aula atrelada ao paradigma científico clássico, cartesiano-newtoniano, que, ao privilegiar a unidade acima do todo como base do conhecimento, traz consigo concepções de aula que vão de encontro às práticas de ensino embasadas em teorias que refutam o pensamento cartesiano. Comprovamos, empiricamente, que este fato impõe obstáculos, por vezes também velados, a uma troca de conhecimentos satisfatória durante as práticas interdisciplinares. Propomo-nos a analisar as falas dos alunos acerca de suas concepções de aula a fim de acrescentarmos material ao debate sobre a aula interdisciplinar, norteadas pela Literatura.

Se tomarmos a adoção, ainda que velada, de uma concepção de aula condizente com o ideário cartesiano como uma evidência prévia, um pressuposto, o que se pretende demonstrar é que, por meio da análise de pré-testes e questionários, podemos justificar os motivos que levam alguns alunos a modificarem seus conceitos, de cartesiano a interdisciplinar; enquanto outros não o fizeram. Assim, a análise das concepções de aula, somada à pesquisa da própria prática, há de viabilizar uma construção dos saberes que se tornará significativa, já que a sala de aula é o local onde o conhecimento elaborado se forma na comunhão com os pares, em sociedade.

Pretendemos verificar, também, se a formação profissional do professor, ao passar por uma transformação metodológica e técnica, prepara-o de forma mais integral na medida em que desperta esse professor para atuar criticamente, e não como mero transmissor de informações.

Visamos, com este trabalho, contestar o direito à pesquisa atribuída precipuamente à Universidade. Vemos nisto uma constatação elitista que, por estar enraizada socialmente, acaba por sufocar as tentativas modestas de ensino com e na pesquisa em instituições de ensino superior isoladas.

Assim, para se atingirem os objetivos propostos, este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, discorreremos sobre as implicações pedagógicas da complexidade, salientando a construção do conhecimento no espaço escolar em sua indissociável relação com os paradigmas da ciência; e, desde que assumimos, de antemão, nossa posição favorável à interdisciplinaridade, tratamos de elucidá-la em um brevíário. Julgamos inerente à concepção de educação pertinente ao paradigma emergente da complexidade uma discussão sobre a construção do conhecimento no espaço escolar, bem como sobre a sociedade do conhecimento e as redes de significações. Concluímos este capítulo apresentando uma área muito valorizada pelo paradigma emergente: a cognição, restringindo nosso campo de análise às estruturas mentais que confluem para a inteligência linguística, já que nosso foco de atenção é a aula interdisciplinar de Literatura.

No segundo capítulo, abordamos as taxionomias pertinentes à aula, notadamente quanto à adoção dos paradigmas científicos antagônicos: o clássico e o emergente, bem como as práticas interdisciplinares condizentes. O sub item sobre a figura do professor pesquisador revela, de antemão, nosso desejo de mudança na concepção de aula mediante a superação de suas taxionomias.

No terceiro capítulo, tecemos um mosaico das possibilidades de se compreender a realidade humana oferecida pela arte literária, a arte psíquica que possibilita a construção do conhecimento por meio das experiências com a linguagem poética, com a memória cultural.

No quarto capítulo, mencionamos os referenciais metodológicos que deram sustentação à pesquisa e subsidiaram os domínios constitutivos ontológicos do docente de Letras.

O quinto capítulo relata os resultados da pesquisa, incluindo-se um breve relato sobre a instituição pesquisada; seu projeto pedagógico; e a Resolução 01/02 CNE/CP, no intuito de desvelar a realidade cognitiva e social dos alunos como um dado inerente ao processo “aula” que, juntamente aos referenciais teóricos adotados, alicerçam nossa análise.

O capítulo seguinte, referente à análise dos dados, revela os resultados da pesquisa da própria prática: uma pesquisa necessária para o reconhecimento do tipo de aula que os alunos compreendem como tal e, a partir desse dado, promover a construção do conhecimento mediante ações pedagógicas interdisciplinares, ou, como revelado em nossa pesquisa, aceitar o desafio de propor a mudança, de ser mais uma voz ecoando na premência de um ensino que vise à criatividade e à criticidade.

A relevância social desta pesquisa prescinde de justificativas extensas. A Educação em si é um fenômeno social de grande magnitude; e não é sem propósito que temos assistido a inúmeras discussões sobre o novo papel da universidade, sobre o confronto das investigações qualitativas e quantitativas, sobre o embate epistemológico da Teoria da Complexidade e sobre o redimensionamento dos papéis professor-aluno-pesquisador. Acrescentemos a esse já problemati-

zante quadro a seguinte premissa: até quando haverá uma dicotomia entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático?

No âmbito científico, pretendemos avançar nas pesquisas existentes nas áreas do professor pesquisador e do professor reflexivo em comunhão com o pensamento de Ivani Fazenda (1991, p. 134):

Escrever sobre a própria prática é um ato de ousadia, pelo menos tem sido para mim e para meus orientandos. É um momento em que você se desvela e vai adquirindo liberdade e permitindo a outros que entendam um pouco do trabalho que você faz. Para mim, fazer pesquisa também é isso.

Mais particularmente, esta pesquisa atenta para os resultados de uma determinada instituição de ensino e seu alunado. Reconhecemos a impossibilidade de se generalizar os resultados de uma pesquisa qualitativa; porém, estamos seguros de auferir dados que possam elucidar alguns problemas de ordem didática de outras instituições de ensino superior que disponibilizam cursos de licenciatura somente à noite para atender a uma clientela que necessita trabalhar durante o dia para pagar seu estudo à noite.

Capítulo I

Ó meu ser,
Não aspire à vida imortal
Mas esgota o campo do possível.

Píndaro

CAPÍTULO I

A COMPLEXIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, discorreremos sobre as implicações pedagógicas da complexidade, salientando a construção do conhecimento no espaço escolar em sua indissociável relação com os paradigmas da ciência. Quanto à interdisciplinaridade, tratamos de elucidá-la em um breviário. Julgamos inerente à concepção de educação pertinente ao paradigma emergente da complexidade uma discussão sobre a construção do conhecimento no espaço escolar, bem como sobre a sociedade do conhecimento e as redes de significações. Concluímos este capítulo apresentando uma área muito valorizada pelo paradigma emergente: a cognição, restringindo nosso campo de análise às estruturas mentais que confluem para a inteligência lingüística, já que nosso foco de atenção é a aula interdisciplinar de Literatura.

1.1 Novos Paradigmas da Ciência

Ao abordarmos diretamente a questão da prática interdisciplinar em sala de aula, consideramos premente tecer algumas considerações sobre o embate epistemológico decorrente da transição de paradigmas científicos, tendo, de antemão, a convicção de que é o modelo de ciência vigente, portanto, o paradigma científico, que influencia as teorias de aprendizagem e as práticas pedagógicas assumidas pelos professores e pelas instituições e que, em última instância, são cobradas pelos alunos. É este mesmo paradigma que determinará a concepção de escola, de Educação e de aula, ainda que de forma implícita. Entendemos, pois, como paradigma, o conjunto de idéias criadas e aceitas pela comunidade científica.

Nossas considerações abarcam a diversidade cultural nas diferentes visões de mundo defendidas pelos paradigmas moderno, da subjetividade e emergente. Neste sentido, torna-se também imprescindível que nos posicionemos quanto à concepção de cultura que fomenta esta pesquisa. Filiamo-nos à linha alemã, pois esta considera os costumes específicos de sociedades individualmente tomadas; em oposição ao conceito francês que considera cultura uma dimensão da civilização em uma perspectiva evolucionista e otimista, caracterizada pela urbanização, escrita, diferenciação de status social e desenvolvimento científico e tecnológico, conforme exemplifica Cardoso (1997, p. 2):

Uma das opções possíveis para definir o deslocamento de paradigma na área de humanidades e das ciências sociais que se liga, em nosso século, a um processo mais ou menos longo cuja fase decisiva parece ter sido 1968-1989 consistiria em vê-lo como uma vitória do corte interpretativo de origem alemã sobre o de origem francesa, sintetizando o que muitos pensadores contemporâneos vêem como o fim de uma longa fase na história dos homens e suas visões de mundo, começada com o Renascimento e intensificada como o Iluminismo: donde a designação usual deste fim de século como inaugurando um período pós-moderno. Alguns autores, mais radicalmente, encaram a questão central como sendo o colapso iminente da civilização *qua* civilização; ou seja, o fim de uma fase mais longa ainda, que se vinha desenvolvendo há uns cinco milênios.

O Paradigma Moderno, ou Iluminista, baseia-se em tendências filosóficas dos séculos XVIII e XIX. Preza a razão e o progresso humano, transpondo o método científico aos estudos sociais mediante a formulação de hipóteses de trabalho que valorizam o problema, e não a narração deste, envolvendo quantificação sistemática. Um dado importante é a preferência pelos fatos coletivos, sociais e repetitivos; resultando, segundo Cardoso (op. cit., p. 8) no *“interesse maior pelas temáticas econômicas, demográficas e relativas às mentalidades coletivas”*.

Ao reforçar o consenso e a generalização, o Paradigma Moderno limita-se à relação entre o sujeito que conhece e aquilo que é conhecido, separando a teoria da prática e distinguindo o sujeito do objeto. Importante ainda é o próprio conceito de ciência defendido pelo Paradigma Moderno:

A história vista como “ciência do passado” e “ciência do presente” ao mesmo tempo: a história-problema é uma iluminação do presente, uma forma de consciência que permite ao historiador – homem de seu tempo –, bem como aos seus contemporâneos a que se dirige, uma compreensão melhor das lutas de hoje, ao mesmo tempo em que o conhecimento do presente é condição *sine qua non* da cognoscibilidade de outros períodos históricos. (CARDOSO, op. cit., p. 8)

Representam este paradigma o marxismo e o grupo chamado dos *Annales*, no período de 1929-1969. Incluem-se o positivismo, tanto estruturalista quanto funcionalista e, também, a fenomenologia husserliana. Concluímos que este paradigma não nos serve, pois, enquanto estrutura do pensamento, sua supervalorização do racional nos induz a um pensamento reducionista que privilegia a unidade acima do todo como base do conhecimento; é mecanicista, já que se baseia em leis determinísticas; e analítico, pois funda o conhecimento do conjunto na análise

de seus elementos isolados. A ausência de preocupação com o indivíduo, o subjetivo, leva a uma explicação racional do ser humano, destituída de conteúdo afetivo em prol do poder, no âmbito do marxismo, por se constituir em uma teoria da tomada do poder político. Representa o pensamento mecânico, também chamado cartesiano-newtoniano.

Foi justamente este paradigma, o Moderno, ao defender a razão e o progresso através do conhecimento científico e racional, que possibilitou o surgimento de um outro, o Paradigma da Subjetividade, este baseado em tendências filosóficas dos séculos XIX e XX. Portanto, surge o paradigma do relativismo absoluto, da anti-racionalidade e da incredulidade em relação às teorias globais. O saber surge da práxis social, ao mesmo tempo em que noções de tempo e espaço são imprescindíveis para se compreender a expressão cultural. O conhecimento é visto como uma construção meramente simbólica, havendo redimensionamento dos critérios de validação da ciência. Este segundo paradigma também não nos serve: abandona a crença na possibilidade de uma transformação social global porque reforça o conflito e o particular. O total abandono da racionalidade separa o homem do objeto: o sujeito, o meio, a época, os pares confundem-se. Representa o pensamento idealista.

O paradigma que representa o pensamento dinâmico é o que particularmente nos interessa. Procuraremos demonstrar como este paradigma é mais coerente na determinação de nossa visão de mundo. Trata-se de um Paradigma Emergente, baseado em tendências filosóficas dos séculos XVIII, XIX e XX, que traz, no bojo de suas aspirações, a crença de que *“o conhecimento humano, em todas as suas formas, tem a ver com linguagens (no sentido semiótico: verbais tanto não-verbais) e processos de significação (semioses)”*, como afirma Cardoso (op. cit., p. 18).

O Paradigma Emergente, defensor de uma visão holística do homem, promove um diálogo entre cultura e ciência, valorizando um pensamento relacional, dinâmico, entre cultura, poder e ações sociais, promovendo a articulação da contribuição das tendências universal e local ao promover tensão entre o universal e o particular. Apresenta um conjunto teórico heterogêneo, apesar dos objetivos comuns, representados pelos estruturalistas neomarxistas, pelos pós-modernos e

pelos pós-estruturalistas. É justamente este paradigma que fomentou o surgimento de uma nova abordagem científica: a Teoria da Complexidade, marcada pela estrutura do pensamento complexo, fundado na inter-relação das partes com o todo; em um sistema aleatório que nega possíveis leis determinantes na constituição dos fenômenos; e é sintético, já que vê na sintaxe o meio para se chegar ao verdadeiro conhecimento. Trata-se de uma tentativa mais completa de desenvolvimento de uma abordagem global do funcionamento das leis do Universo, relacionadas à matéria e ao seu movimento. Assim, baseado na teoria da relatividade e na Física Quântica, o Paradigma Científico Emergente, representado pela Teoria da Complexidade, apresenta-se ainda como emergente, pois há a necessidade de uma reforma no pensamento por meio da Educação, mas, sem dúvida, é um caminho coerente para responder às questões complexas do mundo contemporâneo.

Queremos registrar, também, que tanto o Paradigma Moderno quanto o da Subjetividade constituíram-se em modelos científicos condizentes com o momento histórico em que apareceram; e que, por isso mesmo, a Teoria da Complexidade e o Paradigma Emergente são responsáveis diretos pelas inúmeras proposições de projetos de currículos inter e transdisciplinares para atender à complexidade dos problemas que se entrecruzam no âmbito dos estudos e reflexões atuais sobre Educação.

Particularmente, nossa pesquisa terá como foco a educação pela Literatura, a opção por esta área do conhecimento não é por acaso; afinal, a Literatura, bem como a História, são as disciplinas mais adequadas para se trabalhar a inter e transdisciplinaridade. Nas palavras de Morin:

Literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios étnicos, sobre política, economia, ecologia... Tudo depende de uma seleção inteligente das obras. [...] O objetivo maior das discussões sobre os novos caminhos da Educação não é a preparação dos programas de ensino, mas a separação daquilo que é considerado como saberes essenciais e evitar o empilhamento dos conhecimentos. (Apud: COELHO, 2000, p. 24).

Tais proposições alicerçam-se nas premissas da ciência cognitiva, a qual defenderemos mais adiante, o sociointeracionismo vygotskyano, pois a vida e a

própria construção de conhecimentos depende da atuação do ser humano no contexto, na realidade, ainda que todos os seres [humanos]⁵ sejam independentes e somente essa divergência de personalidades e anseios possibilita o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. A meritocracia surgirá como consequência dessas inúmeras possibilidades de relações do ser humano como outros seres e outros meios; porém, é mister que se tome cuidado de evitar algumas ciladas passíveis de ocorrer quando um professor inexperiente em Teoria da Complexidade e Paradigma Emergente passa a trabalhar de forma inter ou transdisciplinar. São eles:

Há, muitas vezes, um desejo de ser a porta-voz de uma visão que seria a do “homem comum”, do “homem da rua”, das “massas inarticuladas”, ainda que tal engajamento com frequência prefira focar as minorias discriminadas em lugar das maiorias exploradas. (CARDOSO, op. cit., p. 19)

[...] diversos antropólogos e outros cientistas sociais deram aulas válidas de teoria e método. Um deles em especial – Roger Keesing – mostrou que a cultura pode ser, entre outras coisas, um modo de mascarar e sustentar poderes e privilégios, de ocultar a exploração e a opressão. Apontou também que é preciso sempre perguntar quem cria e define os significados culturais; e com que finalidade. (CARDOSO, op. cit., p. 22)

As dificuldades em se implantar em sala de aula a Teoria da Complexidade esbarram na trama de interações e contradições que ocorrem entre os diferentes fenômenos que compõem um ensino voltado à interdisciplinaridade, devido a sua própria natureza, mas uma vez conhecidos os resultados positivos e negativos de sua aplicação, defendemos que somente a Teoria da Complexidade é capaz de superar um ensino fragmentado e criar modelos mais explicativos da realidade.

⁵ O grifo é nosso.

1.2 Breviário da Interdisciplinaridade

A terminologia *interdisciplinaridade* aparece-nos como recente; porém, outras alternativas para se diminuir o distanciamento entre a realidade e as instituições escolares, sobretudo em crítica à fragmentação dos processos de produção resultando em separação entre trabalho manual e trabalho intelectual já circularam no meio acadêmico e, bem ou mal, chegaram à prática pedagógica de muitos professores; como: educação global, centros de interesse – por influência de Decroly –, metodologia de projetos – obra de William H. Kilpatrick –, globalização e, currículo transversal, um modismo que traspassa os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais.

A interdisciplinaridade aparece como resposta à fragmentação do saber em disciplinas estanques como resultado do taylorismo no processo de produção, defendendo que a sociedade necessitava de um homem para pensar e de outro, completamente diferente, para trabalhar; quando, em verdade, há toda uma rede de relações, de oportunidades e de escolhas que irão definir o destino de um homem. Se a facticidade do taylorismo já não fosse suficiente para reforçar os sistemas piramidais e hierárquicos de autoridade, eis que este evolui para o fordismo, favorável à linearidade do pensamento, por extensão, à linearidade da linha de montagem na indústria automobilística. A escola incorporou o processo de desqualificação e fragmentação ocorrido no processo de produção, no qual a reconstrução cultural não era importante, mas sim, as notas; como o salário para os operários, evidenciando a ênfase na obediência e na submissão à autoridade exercida pelos professores e demais membros da instituição escolar. Este foi um momento histórico que impediu a reflexão crítica sobre a realidade e a participação na vida comunitária.

A partir dos anos 80, do século XX, surge a globalização da economia como um processo de intercomunicação e interdependência econômica dos países desenvolvidos, marcada pela flexibilidade trabalhista, maior participação da classe trabalhadora na concepção, programação e avaliação dos resultados de suas próprias tarefas – o surgimento da meritocracia –, a importância do trabalho em equipe, porém privilegiando a ideologia individualista e efficientista, resultado de uma

evolução do fordismo para o toyotismo, ou ohnonismo, preconizando a produção enxuta, a “Qualidade Total” e o incentivo à formação contínua para estar a par das necessidades do mercado. O estímulo à competitividade assentou de vez os parâmetros da meritocracia, valorizando o individualismo.

A escola incorporou o vocabulário empresarial para o sistema educacional; a exaltação do papel do professor era semelhante a do trabalhador; a escola transformou-se em empresa reproduzindo as dimensões organizacionais empresariais. Em resposta à falta de análise crítica dos conteúdos e das finalidades do sistema escolar é que surgem as propostas interdisciplinares, comprometidas com a democracia visando à formação de pessoas críticas e solidárias.

Uma das propostas da Interdisciplinaridade é o Currículo Integrado:

Cursos nos quais os alunos seriam obrigados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos. (SANTOMÉ, 1998, p. 25)

Por meio do Currículo Integrado, segundo o autor, a Educação torna-se motor de transformações sociais, pois se resgatam as dimensões éticas, políticas, sociais e culturais que não são contempladas nos outros paradigmas, já que é elaborado com base em uma visão mais ampla que atenda a uma formação generalista, mais integrada com as necessidades atuais da sociedade.

1.3 A Construção do Conhecimento no Espaço Escolar

Ao assumirmos um dos paradigmas científicos, o clássico ou o emergente, assumimos também toda uma rede de concepções que ultrapassa a construção do conhecimento no espaço escolar; pois a própria conceituação de Educação baliza-se em diferentes parâmetros. A Educação sempre tomou como modelo paradigmas de outras ciências. Quando um novo paradigma é aceito pela comunidade científica, a Educação volta-se para os paradigmas anteriores. No caso particular do Brasil, onde os problemas são concretos, não se percebem movimentos que aclamem pela premência de novos pressupostos perfilados ao novo paradig-

ma científico. Isto explica, em parte, a morosidade nas mudanças nos planos de Educação. Ocorre que a sociedade não ficou complexa, ela sempre o foi. Descartes simplificou-a em sujeito e objeto, e essa mesma sociedade assim se aceitou.

Contudo, diversos pesquisadores têm-se atido ao aprofundamento de questões sobre o novo paradigma científico e suas implicações educacionais. Cabe-nos ressaltar o trabalho de Assmann⁶ (1998, p. 19): “*O conhecimento – e não os simples dados digitalizados – é e será o recurso humano, econômico e sociocultural mais determinante da nova fase da história humana que já se iniciou*”, em seus estudos sobre a sociedade aprendente que vive a falácia daquilo que ele chama de “lógica de mercado”, para justificar o fenômeno da info-exclusão e da inempregabilidade em uma sociedade da informação. Seus estudos também atentam para a premência de uma indissociabilidade entre os processos vitais e os processos de conhecimento, tendo em vista que a “própria vida constitui-se mediante processos de aprendizagem”, sendo a complexidade um princípio pedagógico vital.

Outros pesquisadores, como Machado⁷, têm-se dedicado ao estudo das redes de conhecimento, concebendo a noção de metáfora como algo que transcende seu significado para a Literatura, enquanto figura estilística que consiste em transposição de significado de um termo para outro em virtude de uma comparação subentendida; para Machado, a metáfora trata-se de um paradigma na construção do conhecimento nas redes de significado:

Caprichosamente, a busca de uma articulação entre a metáfora da rede e as ações docentes conduziram à emergência da metáfora como elemento decisivo no próprio processo de construção da rede cognitiva, ao suscitar interações entre diferentes contextos semânticos, transferindo relações de um feixe conhecido para outro em formação. (1996, p. 123)

As constatações expostas por Machado referindo-se a campo associativo para tratar de metáforas encontra respaldo nas pesquisas semânticas, sobretudo do lingüista Ullmann:

⁶ ASSMANN, Hugo. **Metáforas Novas para Reencantar a Educação**: epistemologia e didática. 2. ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1998.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

⁷ MACHADO, Nílson J. **Epistemologia e Didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

(...) a palavra não somente gera a indicação de um objeto, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas com a primeira pela situação imediata, pela experiência anterior, etc. (...) Deste modo, a palavra converte-se em elo ou nó central de toda uma rede de imagens por ela evocadas e de palavras conotativamente ligadas a ela. (Apud: MACHADO, op. cit., p. 131)

Por meio de estudos como estes, constatamos que o conceito de rede visa à compreensão do processo de desenvolvimento humano, nas múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos organizados. Para a rede de significações, o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, respondendo por uma natureza semântica.

A fim de registramos o caráter didático de Machado, insistimos em mais um excerto, este, no tocante à dinâmica dos processos cognitivos que envolvem o conceito de rede:

- compreender é aprender o significado;
- apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimento;
- os significados constituem, pois, os feixes de relações;
- as relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes, construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização;
- em ambos os níveis – individual e social – a idéia de conhecer assemelha-se à de enredar. (op. cit., p. 138)

O que nos parece claro é o valor da dialogicidade na interação com o outro, e essa interação na qual os processos de construção do conhecimento se assentam refletem determinadas competências, interesses e objetivos dentro de um dado momento histórico. Por ora, registramos que a competência que nos interessa particularmente é a lingüística, veio semiótico que, de comum acordo com a Literatura, permite a construção de conhecimentos por meio do campo semântico da palavra poética.

1.4 Estrutura Mental e Inteligência Lingüística

Em comunhão com uma abordagem educacional fundada nas inter-relações do pensamento complexo, surgiram estudos de naturezas neurológica, biológica e psicológica que se propuseram a estudar as estruturas mentais a fim de se compreender o porquê de alguns indivíduos demonstrarem uma aptidão maior para determinadas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, as aptidões particulares reveladas pelos sujeitos constituíram-se numa gama de competências intelectuais, transliterando naquilo que comumente definimos como inteligência.

Essa suposta aptidão conduz a algumas competências intelectuais singulares, o que revela como o conhecimento é apreendido, transformado, aglutinado a outros conhecimentos, refutado ou aceito e, por fim, transformado em novo conhecimento. Gardner (1994, p. 46) discorre, em seus estudos sobre as inteligências múltiplas, os pré-requisitos de uma inteligência:

A meu ver, uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínos que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo.

A idéia de se sistematizar um conjunto de competências intelectuais definidoras de inteligência não é tão recente quando os estudos sobre cognição. As primeiras sistematizações datam desde a Antigüidade Clássica, e Platão foi o primeiro a propor uma ciência unificada pela Filosofia. Aristóteles, seu discípulo, dizia que todo o conhecimento humano emerge de situações simples que se manifestam nas ações e reações mais elementares do homem. Para ele, o desejo de saber está na própria natureza humana. Foram os gregos que delimitaram em dois blocos interdisciplinares o conhecimento da época: o *trivium*, composto de Gramática, Retórica e Dialética – germe de nosso curso de Letras -, e *quadrivium*, composto de Aritmética, Geometria, Astronomia e Música – áreas da Ciência, com linguagem, métodos e técnicas específicas. Este agrupamento de saberes foi

mantido pelos egípcios da Escola de Alexandria e pelos romanos. Tanto gregos quanto romanos tentaram sintetizar o conhecimento humano em enciclopédias: a *Paidéia Cíclica*, dos gregos e a *Doctrinarum Orbem*, dos romanos.

Essa mesma vontade de sintetizar o conhecimento foi seguido no século XVII pelos enciclopedistas franceses no chamado Iluminismo, que engendrou o período literário Arcadismo, ou Neoclassicismo, uma tendência de valorização dos ideais da antiguidade clássica, porém, ideais estes escaldados pela Revolução Industrial, que alicerçada no positivismo cientificista de Auguste Comte propunha critérios de cientificidade para áreas do conhecimento, desprestigiando áreas do saber que não se prestassem a tais critérios, como as ciências humanas e sociais, os discursos religiosos e os metafísicos. Isso explica a dificuldade, ainda hoje, de se conceituar os saberes ligados às Artes, à Ética, à Política, à História e à Educação.

Gardner (op. cit.) propõe a sistematização do que podemos compreender como inteligência em sete blocos distintos, sendo: inteligência lingüística, inteligência lógico-matemática, inteligência corporal-cinestésica, inteligência musical, inteligência espacial, inteligência intrapessoal e inteligência interpessoal, ao que Tajra (2001, p. 18-19), acrescenta como inteligências em fase de pesquisa:

Inteligência Pictórica: habilidade em transcrever situações, fatos, emoções, por meio de desenhos;

Inteligência Naturalista: habilidade em lidar com situações ligadas à Natureza;

Inteligência Existencial: habilidade de lidar com situações relacionadas à religiosidade.

O que Gardner preconiza é que não entendamos a sua sistematização como exaustiva e conclusiva; devemos, antes, considerá-la como uma lista de competências valorizadas pela cultura humana. Ocorre que podemos identificar em cada sujeito a tendência a uma determinada inteligência dentre aquelas arroladas por Gardner e aquelas complementadas por Tajra, mas é compreensível que este mesmo sujeito apresente indícios de outras inteligências na formação de sua personalidade; afinal, alguém que apresente uma notável aptidão lingüística⁸ sair-se-ia muito bem caso desejasse defender assuntos ligados à religiosidade,

sobretudo se percebesse as intenções de seus interlocutores a fim de minimizar problemas de comunicação e de relacionamento, revelando sua inteligência interpessoal, ou, ainda, utilizando-se de sua habilidade em conhecer os aspectos internos de uma pessoa por meio de sua inteligência intrapessoal.

Contudo, por mais que a palavra inteligência exalte e anuncie a uma outra, a palavra qualidade, Antunes (2000, p. 16) reclama a ausência de associação entre inteligência e criatividade, “*e menos ainda, à felicidade*”:

A criatividade não pode ser confundida com essas inteligências, até mesmo porque é possível identificarmos extraordinária criatividade em notáveis inteligências lingüísticas (Shakespeare), lógico-matemática (Einstein), espacial (Niemeyer), sonora (Villa-Lobos), cinestésico-corporal (Garrincha), naturalista (Burlle Marx), intrapessoal e interpessoal (Freud). O gênio não desta ou daquela inteligência produz uma “obra prima”, o gênio desta mesma inteligência, se criativo, possui diversas obras de múltiplos aspectos. Além disso, podemos até mesmo perceber acentuada diferença entre “inteligência” e “criatividade”. Em linhas gerais, e analisadas muito mais por sua manifestação que pela estrutura neural de seu funcionamento, podemos afirmar que, enquanto as inteligências se manifestam de forma convergente, a criatividade (ou as criatividades) se manifesta de forma divergente. As pessoas extremamente inteligentes nesta ou naquela competência, nesta ou naquela inteligência, são ditas convergentes, pois sua ação cerebral parece iluminar um foco único e específico e elas chegam a respostas relevantes na direção desse foco. (...) Já as pessoas extremamente criativas são divergentes, pois diante de um estímulo, ou mesmo diante de um problema aparentemente insolúvel, divergem e encontram múltiplas saídas. (ANTUNES, op. cit., p. 21-22)

O que ocorre é que a inteligência depende do contexto sócio-econômico-cultural ao qual o sujeito está submetido, pois uma ação sua pode ser valorizada em um ambiente e, mesmo assim, ser considerada irrelevante em outro. A inteligência não é um produto acabado, mensurável; já a criatividade não é mais uma forma de inteligência, mas algo que a transcende, pois, “*diante de um estímulo ou mesmo diante de um problema aparentemente insolúvel, divergem e encontram múltiplas saídas*” (ANTUNES, op. cit., p. 22), utilizando os dois hemisférios cerebrais. Faz-se necessário ressaltar que inteligência e criatividade não são excludentes, contudo, algumas pessoas excepcionalmente inteligentes podem ser igualmente criativas, como Leonardo da Vinci e Santos Dumont, pois “*o olhar inte-*

⁸ Habilidade ou capacidade em lidar com os desafios relacionados com a linguagem.

ligente sobre a paisagem vê uma paisagem como poucos vêem; o olhar criativo sobre essa mesma paisagem vê múltiplas paisagens onde os demais vêem apenas uma". (ANTUNES, op. cit., p. 23)

Ser um sujeito criativo não é exatamente algo que possa ser aprendido com outro, há fatores inatos e apreendidos que precisam ser levados em consideração; não obstante, a idéia de que o cérebro, educado, pode aprender a observar melhor e a criar, é fato que defendemos nesta pesquisa. Restringiremo-nos à inteligência e à criatividade lingüísticas, considerando que a capacidade em lidar com os desafios relacionados com a linguagem é o fio condutor de toda uma aprendizagem por intermédio da arte, sobretudo da arte literária.

As operações centrais da linguagem compõem-se das aptidões para entusiasmar, convencer, transmitir, lembrar, informar ou estimular, por isso mesmo, Gardner (op. cit., p. 61) afirma que *"a competência lingüística é, de fato, a inteligência – a competência intelectual – que parece mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie humana"*.

À linguagem correspondem todos os sistemas de signos que servem de meio de comunicação entre indivíduos e podem ser percebidos pelos diversos órgãos dos sentidos, constituindo-se por uma linguagem verbal ou não-verbal. A comunicação oral entre os homens teve sua importância na teia das relações sociais, no compartilhamento de nossos pensamentos mais profundos, e foi a capacidade de pensamento abstrato que permitiu ao homem desenvolver o sentido da previsão, indispensável à noção de símbolo, o que conduz à noção de linguagem propriamente dita.

Já a capacidade humana da fala foi possível graças ao desenvolvimento intelectual a partir do domínio da abstração que caracterizou o *homo habilis*, e à natureza biológica favorável, devido à estrutura do aparelho vocal do homem. Estas duas características se somaram à adoção da posição vertical, o bipedismo, pelos antigos hominídeos, caracterizando o *homo erectus*. O bipedismo libertou as mãos para a execução de outras funções, ampliando a capacidade de abstração. A atividade de caça viu-se favorecida pelo desenvolvimento do pensamento abstrato, pois os homens puderam combinar previamente as estratégias

que seriam usadas durante as caçadas, pois se não o fizessem, poderiam afugentar as potenciais caças quando fossem se comunicar.

Portanto, o surgimento da fala acompanhou o desenvolvimento intelectual humano propiciado pelo pensamento abstrato que, por sua vez, tornou-se mais sofisticado quando o homem passou a caminhar e pode desenvolver uma linguagem gestual para finalidades práticas e convencionais. A emissão de sons vocais foi possível graças ao aparelho fonador, um recurso biológico, mas a linguagem se fez valer apenas quando o homem teve a necessidade de revelar algo que a linguagem gestual não seria capaz: seus sentimentos; daí afirmarmos que a comunicação oral entre os homens teve sua importância na teia das relações sociais.

O ensino é uma atividade que não se limita a mostrar o que está feito, a transmitir o conhecimento acumulado; visa, também, orientar as pessoas a conseguir as informações necessárias para resolver os problemas que a vida oferece, sejam eles cotidianos, profissionais ou sociais.

Antônio Chizzotti

CAPÍTULO II

A AULA: SUPERANDO AS TAXIONOMIAS

Neste capítulo, abordaremos as taxionomias pertinentes à aula, notadamente quanto à adoção dos paradigmas científicos antagônicos: o clássico e o emergente, bem como as práticas interdisciplinares condizentes.

Ao objetivarmos discutir acerca da concepção de aula apresentada pelos alunos de Letras da instituição de ensino superior em questão, compreendemos o conceito *aula* como algo que ultrapassa os cerca de cinquenta minutos em que o professor ministra suas atividades docentes; pensamos em aula como um processo que envolve o momento de sistematização de um determinado conhecimento instituído no programa de ensino, para o qual cabe ao professor se decidir por princípios e processos de aprendizagem que possam garantir a qualidade e eficiência do trabalho docente.

Visando a esta eficiência na ensinagem, defendemos que o planejamento das práticas pedagógicas que proporcionem motivação nos alunos é indispensável; assim, a adoção de princípios, métodos e técnicas de ensino constituem-se como partes integrantes do amplo processo que é a aula, bem como os recursos e critérios utilizados para a avaliação deste processo.

Uma vez tecidas nossas considerações acerca da aula e, no capítulo anterior, defendido a influência da adoção, implícita ou não, dos paradigmas científicos: clássico ou emergente, norteando todos os pólos do processo educativo, reproduziremos um quadro de Veiga *et al* (2002, p. 174) abordando as diferentes e significativas concepções de conhecimento adotadas por ambos os paradigmas:

Ciência Conservadora⁹ - Conhecimento:

- é dualista
- parcelarizado e disciplinar
- determinismo descritivista

⁹ O mesmo que Paradigma Clássico ou Cartesiano-Newtoniano.

- conhecimento funcional
- senso comum e conhecimento científico

Ciência Emergente - Conhecimento:

- não-dualista
- local e total
- autoconhecimento
- constitui-se em senso

As características apresentadas por Veiga *et al* acerca de conhecimento na visão dos diferentes paradigmas é que determinam nossa concepção de aula e, por extensão, todos os seus mecanismos constituintes. Em nossa pesquisa, trabalhamos, portanto, apenas com essas duas categorizações acerca de aula: a tradicional, embasada no Paradigma Científico Clássico, e a inovadora, firmando-se nas bases do Paradigma Científico Emergente.

2.1 A aula em foco

Considerando as acepções do verbete “aula” arroladas pelo Dicionário Larrouse-Ática (2001, p. 87), constatamos:

s. f. (gr. *aule*, pátio)

1. Sala onde se leciona.
2. Explanação proferida por professor para um grupo de alunos.

À concepção tradicional de aula, baseada num ensino classificado por Paulo Freire como de “depósito”, tal qual o bancário, considera o aluno uma tábula rasa pronto para receber o conhecimento instituído como socialmente válido, no qual o papel da escola é o de preparar intelectual e moralmente o aluno para assumir uma posição na sociedade, adaptando/moldando o aluno “aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual”, como afirma Libâneo (apud: LUCHESI, 1991, p. 53). A cultura, a intelectualização, tornam-se modismos que irão assegurar a perpetuação de um sis-

tema de classes de uma sociedade, em verdade, hipócrita, que usa das máscaras do conhecimento para subjugar os pares em detrimento de si própria, contribuindo para o caos social, as mazelas da pobreza oriundas da falta de oportunidade que as classes sociais inferiores têm recebido das instituições de ensino que priorizam a pedagogia tradicional.

Os pressupostos desta pedagogia levam a considerar verdadeiros e imutáveis os conhecimentos e valores sociais de então, justamente para perpetuar a desigualdade social. Os métodos de ensino são: a exposição verbal e o conteúdo livresco, para os quais a autoridade do professor exige uma atitude totalmente receptiva do aluno, já que ele, o professor, transmite, transfere, informação.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (Libâneo. Apud: LUCHESI, op. cit., p. 53)

Examinando a conexão entre as relações sociais do trabalho e as relações sociais da educação, Enguita (1995, p. 163), afirma que uma das características mais particulares da escola é justamente a “*obsessão pela manutenção da ordem*”, referindo-se às ordens diretas “*para não fazer barulho, não falar, prestar atenção, não se movimentar de um lugar para outro*” que, indiretamente, subjazem ao tradicionalismo da visão paradigmática cartesiana. Isto implica na aprendizagem do universalismo e da especificidade. Por universalismo, entendamos a desconsideração, na escola, das características que particularizam, singularizam cada aluno, tornando o seu conjunto uma massa amorfa, homogênea. Por especificidade, cuidamos, na Sociologia da Educação, da aceitação do universalismo. Exemplificando, mais uma vez, com Enguita (op. cit., p. 169):

Uma vez que é aluno, terá de recitar a lição diante de seus colegas embora lhe seja especialmente embaraçoso, terá que estudar a literatura clássica embora suas preferências se inclinem para o romance policial, etc. Tudo isso porque, quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos, etc., antes que como Pedro fora das relações familiares e de amizades. Se se converter em garçom, será tratado como tal embora seja um grande conhecedor

da filosofia alemã ou guarde em casa um título de engenheiro; se ingressa no cárcere, será tratado como recluso embora possua uma alma sensível; se sobe no ônibus, terá que pagar o preço da passagem embora por isso já não possa comprar pão. Aprender a ser tratado com critérios universalistas e específicos é também aprender a tratar os demais com esses mesmos critérios. O professor é o professor, não o pai de alguém; sua autoridade deve ser respeitada, mesmo que suas decisões não sejam as mais acertadas. Porque, na vida adulta, o chefe de Pedro será o chefe, embora seja um cretino, e se é garçom só servirá algo a quem possa pagá-lo e o pague, sem fazer descontos aos amigos nem praticar a caridade com os que têm sede, mas não dinheiro.

A dimensão social da educação analisada por Enguita oferece-nos o quadro de uma sociedade que não é a do século passado, nem a de décadas atrás: é a nossa sociedade, perdida no emaranhamento de uma concepção de mundo, deduzida de uma concepção de ciência, que não serve mais, que não dá mais conta das inúmeras e complexas teias de relações às quais todo o ser humano está exposto. Defendemos, portanto, o rompimento com o paradigma clássico e suas implicações educacionais ante a adoção de uma educação voltada à complexidade e à sintaxe do paradigma científico emergente, calcado na Teoria da Complexidade.

Neste paradigma, privilegiam-se as relações entre as realidades para se chegar ao conhecimento, que é construído e desconstruído para, em seguida, ser reconstruído a partir de novos elementos que se apresentam à realidade, contribuindo no sentido de mostrar ao aluno que há uma interligação entre as disciplinas, entre as Ciências naturais e sociais, entre a Ciência, epistemologicamente constituída, e a Ética; há, e isso seja, talvez, o maior ganho do novo paradigma, uma unidade entre teoria e prática, entre sujeito e objeto. Sem dúvida, a contextualização do que se aprende com a realidade leva ao conhecimento em rede, à interconectividade, que reforça a idéia de que a Educação é um sistema aberto, o que faz com que questionemos as verdades absolutas, próprias do conhecimento sistematizado até o paradigma anterior, para transformá-las em teorias transitórias. Busca-se a inteireza do ser, lembrando que o holismo é sempre um ideal a ser buscado, ainda que sua realização plena seja, por ora, não mais que um desejo, mas que por isso mesmo deve ser intencionado, já que existe uma inter-relação que permeia a todos e a tudo. Assim, segundo Moraes, em educação, o paradig-

ma científico emergente pode ser considerado construtivista, interacionista, socio-cultural e transcendente, a saber:

Uma prática educacional *construtivista*, segundo Freitag (1993), parte do pressuposto de que o pensamento não tem fronteiras, que ele se constrói, se desconstrói e se reconstrói, o que está de acordo com o modelo científico atual. (...) Pensar, julgar e argumentar resultam da atuação permanente sobre o mundo e da interação das crianças com seus pares. A aprendizagem é uma construção. Pensar é o resultado dessa construção, da ação sobre o objeto, de sua transformação, tendo como ponto principal o próprio indivíduo, o educando, sujeito ativo em processo permanente de construção. (2003, p. 198)

Nesse modelo (*interacionista*)¹⁰, a aprendizagem do aluno só ocorre à medida que ele age sobre os conteúdos específicos e tem suas próprias estruturas previamente construídas ou em construção. É uma relação ativa, que produz transformações no sujeito e no objeto, que gera um conjunto de ações de primeiro nível, que, por sua vez, são apropriadas e incorporadas por ações de segundo nível, e assim sucessivamente. (...) Na postura *construtivista-interacionista*, de acordo com Freire, o professor, além de ensinar, aprende e o educando, além de aprender, ensina, traduzindo as interações existentes entre educador-educando e educando-educador. (2003, p. 202)

Alteram-se também as relações entre os próprios alunos ao incentivar o trabalho em equipe, uma equipe espontânea constituída, cujo trabalho em grupo passa a ser decisivo para o desenvolvimento intelectual dos próprios indivíduos, para o compartilhamento de idéias, informações, responsabilidades, decisões, cooperações, condições essa imprescindível para o desenvolvimento operativo do ser humano. Para Piaget, de acordo com Furth (1974), o *social* é fundamental para o desenvolvimento operativo da criação. (2003, p. 202)

Transcender significa ir mais além, ultrapassar, superar. (...) É um modelo educacional que busca o desenvolvimento da capacidade de autoconstrução, da autoconsciência, baseada na compreensão de sua própria natureza humana e espiritual que está sempre em construção, mas em interação com o outro e com o mundo da natureza. Desenvolve-se também uma autoconsciência positiva, em harmonia com as forças do meio ambiente e com seus semelhantes, uma autoconsciência que busca um relacionamento entre homens e mulheres baseado no sentido da unidade, da totalidade, da fraternidade, do amor, da compaixão, da paz, e não na fragmentação e na ilusão das diferenças. (2003, p. 205-206)

A preparação dos alunos para que reconheçam a interdependência dos processos individuais e coletivos para a transpessoalidade dos contatos entre os seres humanos e o mundo da natureza do qual eles são parte integrante leva a

uma pedagogia reflexiva, que prioriza a qualidade do pensamento e do conhecimento, por meio de práticas pedagógicas integradoras dos mais diferentes aspectos sociais, no intuito de despertar no aluno sua autoconsciência a fim de colaborar para a transcendência do eu individual para o eu coletivo ou transpessoal.

2.2 Práticas interdisciplinares

As práticas pedagógicas delineiam-se a partir de uma posição filosófica definida, para a qual Luchesi (op. cit.) reconhece três tendências filosófico-políticas. Uma delas é considerar a Educação como redenção da sociedade, o que nos parece um tanto utópico; outra é a Educação como reprodutora da sociedade, notadamente representante do pensamento defendido pelo paradigma cartesiano e, uma terceira, que é a que nos interessa: a Educação como transformação da sociedade, mediada por um processo social que requer uma transformação, antes, do pensamento cartesiano para o emergente, a fim de que as práticas pedagógicas possam transcender o espaço corriqueiro de acontecer: a sala de aula, tornando-a mais que um tempo e espaço determinados, onde o aluno copia, ouve, memoriza e repete o que o todo-poderoso transmissor de conhecimento também memorizou e, agora, repete. Portanto, as práticas interdisciplinares devem envolver aulas demonstrativas e de aplicação, pois além de tornarem o processo mais atrativo aos alunos, ainda conta com situações de improviso que são situações reais, complexas, garantindo o que Masetto (2001, p. 83) chama de qualidade do ensino, pois se exige mais que a mera reprodução de um conteúdo, exige-se a necessidade de se descobrir um significado pessoal ao que é aprendido a partir do que já é conhecido.

Reduzir o ensino a aulas expositivas significa compactuar com posturas empiristas que consideram o aluno uma folha em branco na qual se inscrevem os conhecimentos. Significa acreditar que o aluno aprende apenas ouvindo em vez de manipular conceitos. (CASTANHO, 2001, p. 158)

¹⁰ O grifo é nosso.

Quando pensamos em práticas pedagógicas interdisciplinares em oposição às práticas tradicionais, pensamos em estratégias pedagógicas mais eficientes para a ensinagem. Propomos, para isso, atividades prévias que permitam ao professor descobrir qual é o nível de conhecimento que os alunos já têm sobre o plano da disciplina, para que com tais informações recebam os devidos ajustes. Esta atividade, por si, é capaz de despertar o interesse dos alunos, contribuindo decisivamente para um trabalho docente e discente em conjunto.

Durante o processo letivo, práticas pedagógicas interdisciplinares, como as descritas por Anastasiou (2003), contribuem enormemente para o sucesso das aulas, sem, e que isto fique muito ressaltado, sem que haja uma supervalorização das estratégias em detrimento do conteúdo. As estratégias são facilitadoras do processo de ensinagem, e, nunca, a finalidade da aula. Masetto (op. cit., p. 93-96) também apresenta-nos um rol de estratégias que podem ser utilizadas, mas apresenta como diferencial atividades que podem ser utilizadas em grupo e outras individuais, salientando que as atividades individuais preparam para as grupais. Quanto às individuais, temos: indicação de leitura, *“que o tamanho do texto seja possível de ser lido de uma semana para outra, ou de uma aula para outra, e que o texto seja pertinente e atualizado com relação ao tema estudado”*, (p. 93); solicitação de resumo, levantamento de questões para debate, identificação da teoria, reflexão pessoal, estudo de caso, a partir do texto lido, *“para que cada solicitação de leitura seja acompanhada de uma atividade diferente”*, (p. 94); levantamento de dados para pesquisa, pois *“é necessário explicar como se coletam dados, como esses dados são organizados e como deverão ser comunicados em aula”* (p. 95); estudo de teorias e autores, *“dessa forma, as atividades individuais deverão preparar o aluno para outras atividades em aula que lhe permitam realizar esse aprofundamento teórico”*, (p. 95); visita de campo, estudo de caso, estágio e entrevista *“para sua comunicação com os demais”*, (p. 95); redação de textos; além de práticas em laboratório.

Quanto às atividades em grupo, que devem ser antecedidas pelas atividades individuais acima descritas, Masetto (op. cit., p. 96), cita como exemplos:

Seminários, excursões, atividades em grupo os mais diversos – como Grupo de Observação (GO) e Grupo de Verbalização (GV) -

, painel integrado, grupos de oposição, pequenos grupos para formular questões ou solucionar casos, projetos.

Outro conjunto de atividades pedagógicas que hoje já começam a fazer parte do cotidiano da sala de aula universitária se refere à mídia eletrônica [...] que envolve o computador, a telemática, a internet, o chat, o e-mail, a lista de discussão, a teleconferência.

Estas discussões acerca das práticas pedagógicas interdisciplinares no ensino superior ensejam uma formação que prime ao que Castanho (2002, p. 77) considera autonomia intelectual e paixão pela busca do conhecimento, além de uma postura ética de comprometimento com a sociedade. É uma proposta condizente com o que se espera dos futuros professores, e também dos mais experientes.

Acreditamos que uma boa aula seja fazer com que os alunos busquem respostas sem acatar mecanicamente o que lhes é imposto, refletindo para a sua superação enquanto indivíduos únicos e peculiares.

2.3 O professor pesquisador

Propomos, em nosso trabalho, a pesquisa para se compreender e transformar a própria prática docente, inserida nas práticas pedagógicas interdisciplinares do pensamento científico emergente. Entendemos que este é um gênero de pesquisa que possibilita aos professores-pesquisadores o detalhamento de seus próprios problemas, a fim de melhorar as organizações em que se inserem, desenvolvendo uma cultura profissional, já que a atividade de pesquisa reforça a competência profissional do professor. Quando tais atividades ocorrem em um curso de formação de professores, então, cuidamos de engendrar um profissional da educação pela pesquisa.

Liston e Zeichner (1990) propõem que a formação de professores aspire diretamente à educação de docentes capazes de identificar e organizar seus propósitos, de escolher as estratégias pedagógicas e os meios adequados para os conteúdos que devem ensinar, que compreendam as experiências sociais e as orientações cognitivas de seus alunos, a fim de dar boas razões a seu ensino. Essas razões devem contar com um fundamento social para serem definidas; não podem se basear somente em opções pesso-

ais. Para isso, consideram necessário formar professores como profissionais reflexivos que consigam teorizar e produzir conhecimento sobre suas práticas, levando em conta as instituições institucionais, sociais e históricas do ensino que realizam. A intenção dessa proposta é promover a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Como esse é um processo eminentemente participativo, não poder ser realizado apenas por quem olha o “problema” de fora e comunica os resultados de sua análise, mas deve ser realizado também pelos sujeitos que o analisam, de dentro, como todas as suas nuances e contradições. (LISITA et al, 2001, p. 114-115)

A introdução do estudante de graduação ao ambiente de pesquisa promove identidade e profissionalização docente, sejam micro-estudos, levantamento de opiniões, pesquisas históricas, ou estudos exploratórios que incluam, ou não, entrevistas, análises de documentos, observações, questionários ou registros escritos. Estas são propostas de práticas pedagógicas que nos levam a refletir sobre ensinar e aprender. Consideramos que ensinar por meio da pesquisa é primordial.

É mister atentar-se para não supervalorizar as práticas ao invés da formação prática. O alunado deve ser capaz de responder à questão: qual é a contribuição deste estudo em termos de conhecimento?, para que haja a produção de um conhecimento novo, legitimado pelos pares, e com rigor metodológico. O incentivo à publicação legitima o trabalho.

Na impossibilidade de se instituir um grupo formal de pesquisas, optamos em envolver os alunos em seminários de pesquisa sobre Literatura Portuguesa, aproveitando o componente curricular Atividades de Práticas Curriculares. Este envolvimento dos alunos em atividades de pesquisa conferiu oportunidade de aprender o rigor metodológico necessário enquanto metalinguagem científica, já na Graduação, quando temos observado que, em geral, essa formação tem sido por demais tardia, normalmente nos cursos de Pós-Graduação stricto sensu. O Mestrado Acadêmico não deve ser a primeira etapa de formação científica do jovem pesquisador.

Neste sentido, defendemos que professores pesquisando a sua própria prática refletem sobre ela. Têm responsabilidade de ensino e transformam isso em situação de pesquisa, com coleta de dados freqüentes e divulgação. Analisando o

cenário do professor pesquisador, André¹¹ considera que a atividade põe em destaque o professor como pesquisador, enfatizando-o como agente de mudança que destaca a importância da discussão coletiva. Por si, sugere a formação de comunidades investigativas. E alerta sobre a necessidade de se divulgar estas pesquisas, pois “*quem não manipula as informações não robustece os processos mentais*”. (Castanho, 2005)¹².

Pesquisar a própria prática tem como finalidade buscar os efeitos de certas práticas, já que a construção do conhecimento por meio da pesquisa desenvolve as capacidades de investigação e de análise, contribuindo para a formação de professores despertos para o espírito crítico. Concebemos a idéia da pesquisa da própria prática como uma questão de formação.

Segundo Ponte (2002, p. 7), há quatro grandes razões para que os professores pesquisem sua própria prática:

1. para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática;
2. como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional;
3. para contribuírem para a construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e
4. como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos. Ou seja, os problemas da construção e gestão do currículo, bem como os problemas emergentes da prática profissional nos seus diversos níveis, requerem do professor capacidades de problematização e investigação, para além do simples bom senso e boa vontade profissionais. Além disso, em determinadas condições, o conhecimento gerado pelos professores na investigação sobre sua prática pode ser útil a outras comunidades profissionais e acadêmicas.

Ponte ainda atenta para a análise de outros termos que, por vezes, são tomados como equivalentes ou como dotados de significados distintos: o *professor investigador*, instituído por Stenhouse, é o “*professor que realiza investigação, normalmente sobre a sua prática, mas também, por vezes, sobre outros assuntos*”

¹¹ Anotações feitas a partir da fala da Profa. Dra. Marli André quando de sua participação no Colóquio: Pedagogia Universitária no Atual Contexto do Ensino Superior Brasileiro, realizada no Salão Nobre da PUC-Campinas, em 14/03/05.

(p. 9); a *investigação-ação*, atribuída ao psicólogo social Kurt Lewin, que “*propunha a investigação-ação como uma sucessão de ciclos envolvendo de um plano de acção, da colocação desse plano em prática e da respectiva avaliação, que poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de acção mais aperfeiçoado, recomeçando, desse modo, um novo ciclo de investigação*” (p. 10); o *profissional reflexivo*, tendo Schön como principal representante, e sendo esta a prática que nos interessa em particular; e a *investigação sobre a prática acadêmica usual*, que tem como objetivo aumentar o conhecimento acadêmico nas áreas e disciplinas estabelecidas pela própria comunidade acadêmica.

Quanto ao profissional reflexivo de Schön, algumas divergências de caráter menor antipatizam como sua terminologia, pois é claro que não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática e que não seja um profissional reflexivo. Para John Dewey, “*reflectir implica uma consideração cuidadosa e activa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências que daí resultam*” (Apud: PONTE, op. cit., p. 12)

Para Schön, a ação profissional escapa ao determinismo prévio, das respostas e atitudes corretas prescritas de antemão, não estando confinada a uma aceitação de fatos e teorias já estabelecidas, pois se confronta com a indeterminação, o que chama de “*zonas indeterminadas da prática*” (SCHÖN, 1997, p. 81). A experiência é fonte de saber e é a partir dela que se constrói o saber profissional, o conhecimento-na-ação, espontâneo, já que é um conhecimento que se demonstra na execução da ação. Trata-se de um saber caracterizado pela incerteza, pela diversidade de alternativas, pela multiplicidade de processos, no qual o sujeito permite-se questionar pela experiência.

Dessa forma, o profissional é um prático reflexivo, questionando a prática e olhando-a sempre de modo problematizante. A reflexão na e sobre a ação toma a experiência como verdadeiramente formativa, cabendo ao sujeito o papel central de se construir e identificar autoformando-se, ou seja, assumindo os papéis de sujeito e objeto. Neste, sendo o desenvolvimento do próprio sujeito; naquele, assumindo a responsabilidade da formação.

¹² Citação da Prof. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho no encerramento do primeiro dia do mesmo Colóquio.

Quanto à autoformação, o resultado mais importante é a construção da auto-estima, bem como a articulação do individual e do coletivo, do existencial e do coletivo. A formação com o outro é indispensável para se adquirir confiança em si mesmo, pois a pluralidade de pontos de vista e de informações trocadas com os pares garante o desenvolvimento da singularidade e da interioridade na construção do próprio caminho docente.

Des recherches développées dans des communautés de base brésiliennes et dans des communautés rurales des régions de Montesinho au Portugal, Garfagnana en Italie et Brocéliande en France montrent que les histoires de vie sociale participent de l'ouverture d'espaces de formation intermédiaires qui favorisent une auto-production de connaissances dans une communication interculturelle respectant la personne humaine capable d'orienter sa vie en transformant les déterminants de son histoire personnelle et socio-historique en projet existentiel d'autoformation. Ces espaces intermédiaires aident chacun à mobiliser ses énergies, ses ressources pour s'autoformer à partir d'une auto-socio-réflexion sur ses parcours de vie. La mutualisation de savoirs opérée dans ces espaces de formation intermédiaire peut alors permettre l'émergence d'un acteur social s'autoformant à tous les âges de la vie. (LERAY, 2000)¹³

As críticas que advêm à investigação da própria prática compreendem os campos referentes ao conhecimento gerado, uma vez que tratam, em grande parte, mais de conhecimento experiencial que teórico; aos métodos utilizados, já que a proximidade entre o investigador e o objeto da investigação, convivem em um mesmo ambiente e mantêm, não raro, relações hierárquicas, o que poderia, em última instância, inviabilizar uma análise racional dos resultados; e à finalidade dessas pesquisas, visto que a investigação da própria prática é objeto de natureza instrumental, e não política, como o é o gênero de pesquisa acadêmica usual; tem, assim, a finalidade agir no redimensionamento da prática dos professores, mas não pode prescindir de ação política para que as mudanças ocorram.

Os momentos principais da investigação da própria prática foram arrolados por Ponte (2002, p. 16):

1. a formulação do problema ou das questões do estudo;
2. a recolha de elementos que permitam responder a esse problema;

¹³ LERAY, Christian. **Histoires de Vie Sociale et Autoformation**. Colloque Autoformation. Disponível em: <<http://www.cnam.fr/autoformation2000/france/fr5.htm>>. Acesso em: 18 abr 2005.

3. a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões; e

4. a divulgação dos resultados e conclusões obtidas.

Não obstante, a investigação sobre a própria prática visa resolver problemas profissionais e ampliar o conhecimento pertinente e estes problemas.

A poesia pode nos fazer ver o mundo
sob um novo aspecto,
ou nos fazer descobrir aspectos até desconhecidos desse mundo;
pode chamar nossa atenção sobre os sentimentos sem nome
e mais profundos em que raramente penetramos.

T. S. Elliot

CAPÍTULO III

LITERATURA: O ENGESSAMENTO¹⁴ DA PLENITUDE DA REALIDADE HUMANA

Neste capítulo, teceremos um mosaico das possibilidades de se compreender a realidade humana oferecida pela arte literária, a arte psíquica que possibilita a construção do conhecimento por meio das experiências com a linguagem poética, com a memória cultural.

A formação teórica da pesquisadora é em Letras, a qual enfatiza a História da Literatura nos cursos que ministra no Curso de Letras. Portanto, admitimos, a priori, que a formação primeira da pesquisadora norteou esta pesquisa. Em História da Literatura, o reconhecimento de todo o contexto histórico, político, social, filosófico e artístico é visto como fator decisivo para a compreensão das obras literárias, daí registrarmos o caráter interdisciplinar da Literatura, inserido no pensamento complexo, como observou Edgar Morin:

A literatura, o teatro e o cinema são escolas de vida para crianças e adolescentes, onde eles aprendem a se reconhecer a si mesmos. (...) Escolas de complexidade humana, onde se descobrem a multiplicidade interior de cada ser e as transformações das personalidades envolvidas na torrente dos acontecimentos. (Apud: COELHO, 2000, p. 11)

Neste contexto, compreendemos a Literatura como a Arte capaz de engessar a plenitude da realidade humana, por meio de palavras, seu material poderoso e incontestável.

3.1 A Literatura como memória cultural

Cultura é uma criação humana que é transmitida de geração em geração. Para fins elucidatórios, podemos dividi-la em dois grupos: o antropológico e o ar-

¹⁴ Ao optarmos pelo termo “engessamento”, julgamos necessário justificar a possibilidade de a Literatura registrar uma determinada situação humana, mediada pela cultura da época de sua ocorrência. Assim, a situa-

tístico. Neste, encontramos as diversas formas de manifestações artísticas nas quais se inclui a Literatura; naquele, consideramos cultura os hábitos sociais, as crenças religiosas e a linguagem.

O ser humano, ao contrário da maior parte dos animais, precisa ser cuidado durante longos anos para sobreviver. O nascimento confere-lhe as características da espécie, mas não lhe oferece a condição humana. Esta é resultado de um processo lento de educação no interior do grupo social, que lhe permite desenvolver pensamento, linguagem, consciência e adquirir saberes e habilidades já desenvolvidos pelos homens ao longo de sua história. Trata-se da cultura primária, passada instintivamente, pela família, ou pelos pares mais próximos que se imbuem dessa tarefa. Como uma espécie de seriação na aquisição de cultura, eis que surge a cultura elaborada, adquirida com o estudo, fruto do refinamento intelectual, das aspirações e dos esforços de aprimoramento do homem. A cultura elaborada ocorre em espaço institucionalizado, sendo a escola, o colégio, a faculdade, ou a universidade, seu espaço físico de elaboração, transmissão e construção.

A crescente tendência à globalização dos produtos culturais tem permitido a interpenetração de culturas diferentes, e promovido o fenômeno da aculturação, no qual pessoas, ou mesmo países, acabam por se tornar meros consumidores de produtos culturais importados, perdendo suas identidades culturais. Apostamos que a solução para este massacre cultural seja uma educação voltada para o desenvolvimento do senso crítico. E, nesse sentido, a tomada de consciência crítica por meio da educação pela Literatura parece-nos o caminho mais acertado.

A linguagem é a expressão do pensamento e age como instrumento cultural com o qual o homem influencia e é influenciado; ela divide a sociedade em níveis cultural, social, etário, temporal, regional, além de gênero. Nas palavras de Almeida (1965, p. 22):

Como todos ou outros animais, nós agimos; mas, a diferença deles, manifestamos e externamos nossa ação, mediante o dom que nos é próprio, a linguagem, que outra coisa não é senão a propriedade que temos de, por meio de palavras, comunicarmos entre nós, exteriorizando o pensamento, relatando fatos e coisas internas e externas, acontecidas ou por acontecer. Esse

ção é “engessada”, cristalizada na obra pelo olhar do artista; contudo, é a multiplicidade conotativa da Palavra que dá vida a tal ocorrência em espaçamentos temporais distintos.

meio de comunicação poderá ser feito com simples sons orais, com arranjos convencionais, gestos, disposição dos objetos que nos cercam; teremos, então, além da linguagem por meio de sons orais, que se denomina *falada* ou glótica, a linguagem *mímica*, feita por gestos, e a linguagem *escrita* ou gráfica, feita por sinais, gravações, arranjos etc.

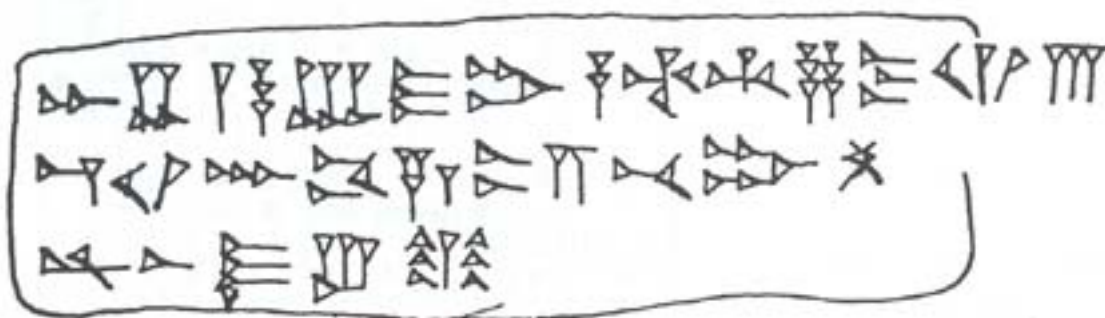
É esta última, a linguagem escrita, ou gráfica, que é nosso objeto de estudo. Surgida por volta de 3100 a. C., na Suméria, a primeira forma de escrita, a *pictográfica*, resultou da formação do Estado, pois à medida que se estabeleciam as funções de reis e imperadores, criava-se também um corpo de funcionários públicos, os burocratas, encarregados de anotar os gastos e cobrar impostos. A fase pictórica distingue-se pela escrita através de desenhos, os pictogramas, que não estão associados a um som, mas à imagem que se quer representar, um exemplo dessa escrita é uma antiga inscrição que representa caçadores, ou guerreiros, em marcha:¹⁵



Aproximadamente em 1500 a. C., a escrita pictográfica evoluiu para a forma *ideográfica*, caracterizando-se por desenhos especiais chamados ideogramas. Os próprios sumérios passaram a escrever na argila mole com o auxílio de pontas de vime. O traço deixado por essas pontas tem a forma de uma cunha, daí o nome cuneiforme. As outras escritas ideográficas mais importantes são a egípcia (também chamada de hieróglifa) e a chinesa, como nesta ilustração do alfabeto cu-

¹⁵ Segundo pinturas pré-históricas nas cavernas de Casulla Gorge, Levante Espanhol. In: DOCZI, György. **O Poder dos Limites**: harmonias e proporções na natureza, arte e arquitetura. São Paulo: Mercuryo, 1990. p. 29.

neiforme, descoberto em Ugarit (atualmente Ras-Shamra, na costa da Síria): o exemplar mais antigo de um alfabeto completo (CAGLIARI, 1999, p. 109):



E ainda este poema de autoria do Imperador Hui-Tsung (DOCZI, op. cit., p. 35):



A fase atual da linguagem escrita é a *alfabética*, que se caracteriza pelo uso de letras com função fonográfica. Ela data de 1100 a. C. Os sistemas alfabéticos mais importantes são o semítico, o indiano e o greco-latino. Deste último, provêm o alfabeto latino e o cirílico, ou grego.

Doczi (op. cit.), conceitua a escrita como um tipo de linguagem corporal que deixa marcas visíveis, são atividades humanas conjuntas que se expressam com entusiasmo (do grego: *en*, que significa “dentro”, e *Theos*, “Deus”), portanto, a escrita é um compartilhamento de energia concebida como divina e, por isso mesmo, uma arte sagrada guardada por sacerdotes e escribas. Contudo, esses valores transcendentais atribuídos à escrita, enquanto arte divina, foram se perdendo ao longo da História do próprio homem, ao que Doczi declara (op. cit., p. 34):

Para nós, a escrita tornou-se tão vulgar que perdeu seu caráter sagrado, assim como a dança. É difícil imaginar o que nossos ancestrais sentiram quando experimentaram, pela primeira vez, o poder da escrita. O antropólogo Gordon Childe disse: “A imortali-

zação de uma palavra pela escrita deve ter se parecido com um processo sobrenatural; certamente era algo mágico o fato de que uma pessoa, há muito desaparecida da terra dos vivos, ainda pudesse falar por meio de uma tabuinha de barro ou um rolo de papiro. Palavras assim ditas deviam estar impregnadas com uma espécie de mana¹⁶.”

Ainda assim, por mais que a dessacralização da linguagem escrita seja um fenômeno concreto, eis que em âmbito artístico, temos que arte é linguagem, enquanto fenômeno expressivo que representa o modo de pensar, de amar, de desejar, de agir e de perceber o mundo, em uma perspectiva estética de uma determinada época, por revelar o mundo aos homens ao se transpor entre realidade e fantasia de acordo com a emoção do artista e do receptor, na sua função de fruir¹⁷ o sentimento que a obra encerra e transmite a partir do meio, ou do complexo de imagens que apresenta para provocar a contemplação, representando, portanto, a memória cultural da humanidade já que a palavra escrita torna-se o material da arte literária, porque o artista trabalha com a Palavra, como observaram Welck e Warren em seus estudos de Teoria da Literatura:

A linguagem é o material da Literatura, tal como a pedra ou o bronze o são da Escultura, as tintas da Pintura, os sons da Música. Mas importa ter presente que a linguagem não é uma matéria inerte como a pedra, mas em si própria uma criação do homem. (Apud.: NICOLA, 1993, p. 49)

Discorrendo sobre a universalidade da Arte, que “*é vida, e vida jamais pode ser conceituada definitivamente*”, Coelho apresenta uma divisão das artes (1986, p. 29-30):

1. De acordo com a natureza da matéria de que são constituídas elas foram divididas em dois grandes grupos:
 - a. *Artes Visuais* (Pintura, Escultura e Arquitetura)
 - b. *Artes Fonéticas* (Música e Literatura).
2. De acordo com os conceitos de extensão e duração, Lucídio Tarra dividiu-as em:

¹⁶ Forte sentimento de que a vida é unidade, na qual não apenas os deuses, mas também as coisas que para nós não têm vida, têm seu papel. *Mana* é, portanto, a experiência direta da força sagrada que permeia a existência. (DOCZI, op. cit., p. 25)

¹⁷ Em Barthes, “alguns críticos têm considerado que a melhor tradução de *jouissance* para o português seria gozo, uma vez que esta palavra daria, de um modo mais explícito, o sentido do prazer físico contido no termo original. De nossa parte, acreditamos que a palavra fruição, embora algo mais delicada, encerra a mesma acepção – ‘gozo, posse, usufruto’- com a vantagem de reproduzir poeticamente o movimento fonético do original em francês. In: BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

a. *Artes de Espaço*, princípio da simetria, ou seja, obras plásticas permanentes (Pintura, Escultura e Arquitetura).

b. *Artes de Tempo*, princípio da harmonia, ou seja, imagens mentais, fugazes, impressões sonoras (Música e Literatura).

3. De acordo com o conceito de tempo, Fechner dividiu-as em:

a. *Artes de repouso* ou *plásticas* (Pintura, Escultura e Arquitetura). Apresentam momentos da vida universal ou individual, surpreendidos e fixados na imobilidade da pedra e da tela: massas, volumes paralisados num instante definitivo do tempo.

b. *Artes de movimento* ou *rítmicas* (Música, Dança e Literatura). Apresentam séries de momentos que se desdobram, deslizam no tempo, registram quadros fugazes e cambiantes.

Neste momento, deixamos de lado uma abordagem generalista sobre Artes a fim de nos especializarmos em uma arte em especial, a literária, objeto de estudo desta pesquisa e razão maior de nos levar em busca de práticas de ensino não-tradicionais quando o momento de construção de conhecimento, em sala de aula, coincide com a aula de Literatura.

2. Formação de subjetividade nas manifestações das percepções artísticas literárias

O desejo de imortalizar leis, amores, obrigações de caráter religioso, aspirações, grandes feitos míticos e humanos, variações e vacilos de personalidade, decepções, a observação das leis naturais, guerra e paz e esperança de um coletivo, ou mesmo de um único homem, constituiu-se forte demais nos primórdios da humanidade, em uma fase que antecedeu ao advento da escrita, dando origem às lendas e canções que transmitiam a cultura primária de geração em geração. Temos que a Literatura principiou como tradição oral, até o momento em que as paredes das cavernas foram utilizadas pelos antigos povos para registrar desenhos simbólicos que representavam sua tradição oral. Com o desenvolvimento da escrita, papiro e pergaminho passaram a ser utilizados no lugar das paredes das cavernas.

São egípcios os mais antigos papiros literários conhecidos, e datam do século IV a. C. É dessa época a criação da mais esplêndida biblioteca que o mundo já teve notícia, a Biblioteca de Alexandria, criada pelo rei Ptolomeu I, do Egito, general de Alexandre III, a qual teve seus 400.000 volumes queimados em 642, pelos conquistadores árabes¹⁸. As obras que advêm desse período somente foram conhecidas por nós porque os monges copistas se incumbiram de fazer cópias manuscritas destes tesouros literários, e algumas cópias puderam ser salvas.

Ainda no Antigo Egito, o papiro deu lugar ao pergaminho, confeccionado a partir da pele de animais. Apesar de mais resistente que o papiro, o processo para a sua produção era muito trabalhoso, até que no século VIII, o papel foi inventado pelos chineses e difundido na Europa pelos árabes. O impulso que faltava para a popularização da arte literária foi o surgimento da imprensa, no século XV, por Gutemberg e a palavra literária passou a engessar o pensamento humano, registrando uma fase moderna que, contudo, não deixa de representar o mesmo anseio de imortalidade do homem primitivo ao deixar seus desenhos nas cavernas, ou ao criar alfabetos com cunhas em placas de barro. O desejo de immortalizar a si, ou a sociedade, é fato perene entre os seres humanos no longo rastro da História.

No desenrolar da História da Literatura, temos seus registros mais incipientes referindo-se às cinco civilizações mais antigas que se conhecem:

A maior parte da literatura ocidental antiga se perdeu. Cada uma das cinco civilizações mais antigas que se conhecem – Babilônia e Assíria, Egito, Grécia e Roma e a cultura dos israelitas na Palestina – entrou em contato com uma ou mais dentre as outras. Nas duas mais antigas, a assírio-babilônica, com suas tábuas de argila quebradas, e a egípcia, com seus rolos de papiro, não se encontra relação direta com a idade moderna. Na Babilônia, porém, se produziu o primeiro código completo de leis e dois épicos de mitos arquétipos – o Gilgamesh e o Enuma Elish – que vieram a ecoar e ter desdobramentos em terras bem distantes. O Egito, que detinha a intuição mística de um mundo sobrenatural, atçou a imaginação dos gregos e romanos. Da cultura hebraica, a principal herança literária para o Ocidente veio de seus primeiros manuscritos, como o Antigo Testamento da Bíblia. Essa literatura veio a influenciar profundamente a consciência ocidental por meio de traduções para as línguas vernáculas e para o latim. Até então, a ensimesmada espiritualidade do judaísmo mantivera-se afastada dos gregos e romanos. Embora influenciada pelos mitos reli-

¹⁸ In: Os Livros Gregos. Graecia Antiqua. Disponível em: <<http://greciantiga.org/lit/lit01.asp>>. Acesso em 08 set 2005.

giosos da Mesopotâmia, da Anatólia e do Egito, a literatura grega não tem antecedentes diretos e aparentemente se originou em si mesma. Nos gregos, os escritores romanos buscaram inspiração para seus temas, tratamento e escolha de verso e métrica.¹⁹

Ao se empreenderem estudos históricos acerca da Literatura Ocidental, o esclarecimento das fases, ou eras, pelas quais ela passou até chegar ao seu conceito contemporâneo faz-se necessário. Conforme Coelho (1986, p. 31-36), foi na *Era da Literatura na Antiguidade Clássica* que surgiu, pela primeira vez, o conceito de literatura, original do latim *litteratura, litteraturae*, que significa: ciência relativa às letras ou à arte de escrever, referindo-se basicamente à palavra, à *littera, litterae*, ou letra do alfabeto. Nessa fase, literatura nada mais era que a arte de desenhar as letras.

Contudo, coube ao ideário medieval e toda a sua aura de dogmatismo a ligação entre literatura e gramática na *Era Medieval*. Já não era mais arte, mas, sim, normativismo lingüístico, o que é plausível e representativo do momento em que os Estados Nacionais europeus estavam se constituindo como independentes e, por isso mesmo, necessitavam da unidade pátria que só o idioma legitimado pode conferir. Tão logo as monarquias européias se assentaram e puderam respirar a efervescência cultural renascentista, o termo literatura passou a designar o conjunto de obras literárias de uma determinada região, ou povo, emoramente considerando-as com um caráter atemporal e estático, o que conceituamos como *Era do Renascimento Literário*.

A chamada *Era Clássica da Literatura* assim o foi por sua obediência aos cânones literários da Antigüidade Clássica. Assim sendo, a sensibilidade do artista literato deveria passar pelos filtros da razão universal, tendo seu valor estético medido a partir da maior, ou menor, obediência aos padrões universalmente reconhecidos como clássicos. Um período tão aniquilador da espontaneidade criativa individualista fez surgir uma nova fase, a da *Literatura na Era Romântica*, caracterizada por refutar a arte clássica em detrimento da emotividade que revela a verdade essencial e singular humana.

¹⁹In: História da Literatura. A Garganta da Serpente. Disponível em: <<http://www.gargantadaserpente.com/historia/index.shtml>>. Acesso em: 08 set 2005.

A *Literatura no Entre-Séculos* compreendeu a fase de transição para a Era Contemporânea, ao que Coelho (1986, p. 34) registra: “A Arte passa a ser o supremo gesto do Homem, o único capaz de expressar e eternizar sua verdade mais íntima e verdadeira.”

A *Literatura da Era Contemporânea* representa a crise de valores econômicos, sociais, políticos, ideológicos, institucionais e pessoais ao qual estamos inseridos. É esta fase atual da História da Literatura que nos oferece parâmetros para repensarmos nossas ações e anseios, provocando a catarse, enquanto purificação do homem em resposta a um estímulo artístico, promovendo a intelectualidade da arte na construção do conhecimento por meio de imersões literárias na aula interdisciplinar.

Didaticamente, as Eras Literárias costumam ser divididas em escolas literárias, ou estilos de época:

As escolas literárias delimitam períodos da história da literatura nos quais o contexto político-econômico e os fatores sócio-culturais se manifestam no comportamento, nos costumes, na arte e, portanto, na produção literária vigente, refletindo um conjunto de características comuns que impregnam as obras dos diversos autores, tanto no tocante à linguagem, quanto aos temas e à maneira de conceber o mundo e expressar a realidade. Dessa forma, os marcos divisórios das escolas literárias costumam coincidir com as grandes transformações históricas vividas num país. Todavia, cabe ressaltar que, evidentemente, dentro de cada estilo de época, existem também os estilos pessoais de cada autor.²⁰

As escolas literárias de origem européia que constituem a História da Literatura são, em ordem cronológica, as seguintes: Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Parnasianismo, Simbolismo, Modernismo e Pós-Modernismo, ou Literatura Contemporânea.

Objetivamos, com esta pequena sistematização, elucidar aspectos subjacentes a uma historiografia literária como método não só de análise literária, mas, também, como método de percepção de uma realidade fictícia, ou não, que pode engendrar transformações pessoais qualitativas na medida em que nos reconhecemos nas vivências de outros.

²⁰In: História da Literatura. A Garganta da Serpente. Disponível em: <<http://www.gargantadaserpente.com/historia/index.shtml>>. Acesso em: 08 set 2005.

A respeito da historiografia literária, assim se posiciona Moisés (2002, p. 17):

O desmembramento de um texto põe a descoberto problemas e dúvidas que ele próprio nem sempre consegue resolver, simplesmente porque o texto (qualquer texto) remonta a uma ou mais tábuas de referência, cujo conhecimento se torna imperioso quando se pretende chegar aos sentidos ocultos na malha expressiva. Um escrito constitui sempre um ser vivo, empregando regras (ainda que somente sintáticas), aberto aos influxos de fora, da cultura em que foi produzido, da Língua em que foi elaborado, da sociedade que o motivou, dos valores em vigência no tempo, etc. Se a tudo isso que o envolve, que lhe enforma a circunstância originária, se atribuir o nome do contexto, é imediato depreender que, efetivamente, toda análise textual acaba sendo contextual. Entenda-se que a tônica continua a recair no texto, mas é evidente que se amplia desmesuradamente o campo da perquirição dos conteúdos textuais quando se lhes conhecem as relações com o meio em que foram gerados. Quer dizer que não é o contexto que importa, mas este, sem aquele, corre o risco de permanecer às sondas analíticas.²¹

É recorrendo a estes referenciais teóricos que propomos uma discussão na pedagogia da Literatura em cursos de Letras, a fim de proporcionarmos algo além da licenciatura plena, convalidando os alunos a exercerem seu papel social de professores de Letras. Almejamos mais, almejamos a construção do conhecimento e de intelectualidade da arte pela História Literária.

3. Construção do Conhecimento e Intelectualidade da Arte

Em seus estudos sobre Comunicação e Pesquisa, Santaella (2001, p.103-104) divulga o pensamento semiótico de Peirce ao apresentar-nos três espécies de homem: o *subjetivo*, aquele que cria a arte; o *prático*, aquele que leva à frente os negócios e exerce poder; e o *racional*, aquele que tem paixão por aprender. Sobre essas três caracterizações de homem, a autora acredita em sua natureza

²¹ “William Empson, por exemplo, estudou muitos poemas do século XVII sem tomar em conta quaisquer informações ou esclarecimentos de ordem histórica. Não foi difícil a Rosemund Tuve demonstrar que as interpretações de Empson eram freqüentemente inexatas e insustentáveis, pois a compreensão de uma metáfora de Donne ou de Marvell é muitas vezes impossível sem o conhecimento do substrato teológico, da visão do mundo, da filosofia da vida a que tais poetas aderem, e sem o conhecimento das convenções retóricas e dos processos estilísticos utilizados por tais autores” (AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da Literatura*, 2. ed. Coimbra: Almedina, 1969. pp. 556 – 557. Apud: MASSAUD, Moisés. *A Análise Literária*. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.)

aprendente, pois todos buscam o conhecimento, buscam a ciência, ainda que de formas distintas:

Se aquilo que a ciência busca é o conhecimento, resta definir o que se entende por conhecimento. A própria palavra ciência vem do latim *scire* (saber) e significa conhecimento ou sabedoria. Conhecer é deter alguma informação ou saber a respeito de algo. Mas a ciência não é a única forma de conhecimento. Há também o conhecimento filosófico, o artístico, o teológico e o de senso comum (CARVALHO et al., 2000, p. 11-12). Costuma-se dizer que a ciência existe, entre outras coisas, para nos tirar do senso comum. (SANTAELLA, op. cit., p. 106)

Temos, pois, duas caracterizações de homem que nos interessam sobremaneira para o estudo da aula de Literatura, o racional, indubitavelmente cremos que este tipo seja o mais comum na sala de aula, pois compreende um sujeito que está disposto a estudar para ampliar seus conhecimentos e legitimar uma profissão e, em menor número, o subjetivo, pois alguns alunos ingressantes em Letras desenvolvem atividades artísticas que envolvem Poesia, Teatro, Música, Pintura, Dança e outros trabalhos manuais, bem antes de iniciarem o curso superior.

A idéia de se construir o conhecimento tem sua natureza dialógica, interdisciplinar. Demo (1997, p. 40) afirma que “*é mister transformar o conhecimento em energia humanizadora, sobretudo por ser conquista humana*”. O questionamento que suscita a busca de novas verdades que são constantemente desconstruídas a partir do ímpeto questionador desponta da utopia, motor propulsor do conhecimento. Verdades tidas como tal deixam de ser utopias. Nesse sentido, é a busca por novas respostas à velhas e à atuais inquietações que leva o homem ao conhecimento.

Em momento cujos valores, definições, limites e certezas ruíram, em face de um mundo tentando se equilibrar pela adoção de um paradigma científico novo, a Arte apresenta-se como uma possibilidade de conhecer. Segundo Fernando Pessoa “*a finalidade da Arte é simplesmente aumentar a autoconsciência humana*” (Apud: COELHO, 2000, p. 65). A Arte é uma necessidade vital do ser humano, já que o artista decodifica com sua vivência as leis da natureza. Nesse sentido, ela transcende o conceito de memória cultural, pois lida com a multiplicidade inte-

rior de cada sujeito, bem como as transformações das personalidades ao longo dos acontecimentos.

Contudo, noções equivocadas de Arte, delatando uma inegável influência do paradigma positivista, foram arroladas por Castanho (1982, p. 2-3): “*adorno*”, “*afetação de uma classe social*”, “*eflúvio emocional de uns poucos dotados*”, de “*inspiração metafísica*” e “*dom*”; noções preconceituosas que apontam para a manutenção de classes sociais favorecidas que têm acesso à educação da sensibilidade artística e, por isso, podem consumi-la enquanto bem ao atribuir-lhe valor, ou que, em última instância, legitima a falta de opinião, ou de gosto, sobre determinado objeto artístico por considerá-lo como produto de inspiração divina de algum ser sobrenatural, o artista.

Para tornar a Arte um objeto de luxo e de misticismo mais distanciado das grandes massas, assistimos ao embate epistemológico que relegou a ela um papel secundário na construção do conhecimento. Contudo, conceber a idéia de que o conhecimento possa ser construído por meio da intelectualização da arte é assunto que já foi amplamente discutido por diversos estudiosos. Ambos chegaram a um denominador comum: o trabalho do artista em nada é inferior ao do cientista:

Certa vez Eliot observou que a lógica do poeta é tão austera embora diferentemente localizada, quanto a lógica do cientista. Ele também observou que a organização de imagens requer “tanto trabalho intelectual fundamental quanto a organização de um argumento”. Onde a lógica do cientista requer sensibilidade às implicações de uma proposição (ou lei) para uma outra, a lógica do poeta centraliza-se em torno de uma sensibilidade às nuances de significado e o que elas implicam (ou obstruem) em relação às palavras vizinhas. Mesmo que não possamos esperar ser um cientista sem apreciar as leis da dedução lógica, não se pode aspirar ser um poeta sem sensibilidade à interação entre conotações lingüísticas. (GARDNER, op. cit., p. 59)

A Literatura tem todos os caracteres secundários da ciência, quer dizer, todos os atributos que não a definem. Seus conteúdos são aqueles mesmos da ciência: não há, por certo, uma única matéria específica que não tenha sido, em algum momento, tratada pela Literatura Universal: o mundo da obra é um mundo total onde todo o saber (social, psicológico, histórico) tem cabimento, de modo que a Literatura tem para nós essa grande unidade cosmogônica de que fruía os antigos gregos, mas que nos é hoje recusada pelo estado parcelar de nossa ciência. Além disso, como a ciência, a Literatura é metódica: tem os seus programas de pesquisa, que variam, conforme as épocas (como aliás os da ciência), as suas regras de investigação, por vezes mesmo as suas preten-

sões experimentais. Como a ciência, a Literatura tem a sua moral, certa maneira de extrair, da imagem que ela se propõe do seu próprio ser, as regras do seu fazer e de submeter, conseqüentemente, os seus empreendimentos a cerca do espírito absoluto. (BARTHES, 1998, p. 23-24)

Mas por que se discute tanto sobre a antinomia entre ciência e arte? Porque se tanto a ciência como a arte nos seus elementos gnosiológicos gerais – sensibilidade e razão – não se diferenciam? Tanto a ciência quanto a arte buscam qualidades – e as quantificações são um meio no caso de ambas, Nenhuma delas pode tolerar a subjetividade caprichosa, pois ambas se subordinam a seus critérios de verdade. Ambas requerem precisão, ordem e disciplina, porque sem isso não se pode formular enunciado compreensível. (CASTANHO, 1982, p. 22)

Em extensa obra datada de 1982, Castanho investiga o papel da Arte-Educação e da Intelectualidade da Arte, propondo a arte como uma esfera do conhecimento; uma atividade intelectual com linguagem própria, impulsionadora de criatividade, de imaginação, por conter todos os dados da experiência humana:

Se a obra de arte não é verdadeiramente expressão da totalidade da vida do indivíduo (...) como poderá refletir a história e a realidade, que são por definição a história e a realidade da totalidade da vida humana? (Della Volpe²², Apud: CASTANHO, 1982, p. 46)

Indispensável é ater-nos ao fato de que a arte se situa no limite entre real e imaginário, inclui transformação da realidade, é um ponto de partida para a compreensão de nós mesmos, dos pares e do mundo. As Artes, e, particularmente, a arte literária, são importantes na Educação por representar em uma forma de conhecimento do mundo que apela para o imaginário ao mesmo tempo em que para o real:

A obra de arte é, com efeito, um Lugar em que se cruzam elementos oriundos do domínio da percepção sensível – do real – e uma Forma, isto é, um sistema imaginário, arbitrário, mas coerente, porque gerador de leis de causalidade. O real, o percebido e o imaginário estão presentes, mas nenhum é exclusivo. (Francastel²³, Apud: CASTANHO, op. cit., 37)

Pretendemos ressaltar que as metáforas literárias libertam nossa imaginação criadora; fazem-nos experimentar sensações por meio da identificação com as personagens. Verdades absolutas a respeito de nossa própria existência são desfeitas ou revistas, levando-nos à busca de novas verdades que funcionam

²² DELLA VOLPE, Galvano. Della Volpe. In: PEREIRA, Wilcon Jóia. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1979.

²³ FRANCASTEL, Pierre. **A Realidade Figurativa**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

como novas metáforas. As metáforas, e também as alegorias, fazem-se necessárias na Educação porque provocam uma explosão de novas realidades a partir da imaginação e, sem imaginação, não haverá criação de conhecimento e tampouco teremos condições que favoreçam a criticidade a partir da Educação.

Em artigo sobre as inferências pessoais e culturais na aprendizagem da língua nas imagens e nas palavras, Biembengut Santade e Simões²⁴ discorrem sobre a formação de um contexto apreendido pelos domínios visuais, assim declararam-se por intermédio de Dondis:

La experiencia visual humana es fundamental en el aprendizaje para que podamos comprender el medio ambiente y reaccionar a él; la información visual es el más antiguo registro de la historia humana. (Apud: BIEMBENGUT SANTADE; SIMÕES, 2006, p. 4)

Nesse sentido, objetivamos uma pedagogia da Literatura que vá ao encontro da complexidade da teia das relações humanas. Propomos um ensino que estenda os domínios da linguagem configurados na palavra escrita aos domínios cinestésicos, libertando o sujeito para o desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas, imagéticas, oníricas, espaciais, sonoras, táteis, olfativas, gustativas, visuais, corporais, estéticas e emocionais. Para tal, julgamos imprescindível a aceitação de que vivemos um momento de transição de paradigmas científicos que alicerçam os paradigmas educacionais; além disso, a noção de complexidade e aula interdisciplinar devem ser inerentes ao plano de ensino, agregando discussões sobre obras de arte visuais, momento histórico de produção dessa arte, ideologia subjacente ao período, hábitos culturais considerados, projeção de filmes, ou de trechos, para que se forme uma imagem visual do período estudado, para, somente depois, analisarmos textos literários e compreendermos os dramas, as tragédias, os romances e os poemas.

²⁴ In: BIEMBENGUT SANTADE, Maria Suzett; SIMÕES, Darcília. **De las Imágenes a las Palabras**: interferencias personales y culturales en el aprendizaje de la lengua. Disponível em: <<http://www.upa.cl/revistafaro/Biembengut.htm>>. Acesso em: 02 fev 2006.

Capítulo IV

O melhor aprendizado da pesquisa social é fazê-la.

Perseu Abramo

Fazê-la sabendo o que se faz.

Gabriel Cohn

CAPÍTULO IV

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: UM CAMINHO POÉTICO POSSÍVEL

Neste capítulo, mencionaremos os referenciais metodológicos que deram sustentação à pesquisa e subsidiaram os domínios constitutivos ontológicos do docente de Letras.

Esta pesquisa representa a concretização de nosso empenho em desvelar quais são as concepções de aula com as quais os alunos do curso de licenciatura plena em Letras chegam à faculdade, e em que níveis ocorrem mudanças nestas concepções no final da disciplina de Literatura Portuguesa mediante a adoção de metodologias interdisciplinares durante o período letivo da disciplina. A constatação, a priori, de que mudanças de concepção ocorrem, é fato observado nas turmas de 2003, 2004 e 2005, em uma instituição noturna de ensino superior particular do interior do Estado de São Paulo.

As aulas de Literatura Portuguesa constam da grade curricular do Curso de Letras desta instituição num total de duas horas/aula semanais no primeiro semestre, e passam a quatro horas/aula semanais no segundo semestre. Contrariando o que comumente se observa no ensino de Literatura até o Ensino Médio, e em algumas instituições desinteressadas no desenvolvimento do olhar crítico e estético de seu alunado, oferecendo um ensino diagnóstico calcado em dados biográficos seguidos das principais características de cada escola literária que em nada acrescentam à construção do conhecimento, temos proposto, há três anos, incursões à História da Literatura para se estabelecer pontos²⁵ de contato para a compreensão da realidade humana engessada pela linguagem poética.

Como metodologia em sala de aula, propomos a divisão da classe em grupos, ora com dois, ora com quatro alunos, divisão esta feita pelos próprios alunos tendo como critério tão somente a empatia. Comprovando os preceitos do sociointeracionismo, a formação de conceitos é sempre mediada pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade, pois a construção do conhecimento é uma interação mediada por várias relações.

Num segundo momento, aliamos a exposição oral dialogada a outras estratégias de ensino, como estudo de texto, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, discussão por meios informatizados, dramatização, grupo de verbalização e observação, solução de problemas, estudo de caso, seminário, júri

²⁵ Numa abordagem da Psicologia da Educação, entendamos “pontos” como os pontos de ancoragem que permitem uma aprendizagem significativa e que resultam em conseqüências no plano da organização interna do conhecimento, da cognição.

simulado, solução de problemas, simpósio, painel, fórum e ensino com pesquisa²⁶, visando à interação entre professor e alunos na realização da aula.

Assim, nosso trabalho fundamenta-se nas bases da pesquisa empírica, com investigação qualitativa em um momento que temos assistido a inúmeras discussões sobre o novo papel da universidade e o redimensionamento dos papéis professor-aluno-pesquisador. Este trabalho soma-se às diversas pesquisas sociais realizadas até então por diversos estudiosos, e teve, como foco, os mais diversos problemas, razão que nos leva a admitir, dado à diversidade e flexibilidade das pesquisas sociais, que não existem regras precisas para a sua consecução. De antemão, acreditamos que não seja possível trabalharmos com categorias estabelecidas a priori sobre “aula”, pois o que pretendemos investigar são os conceitos atribuídos pelos próprios alunos.

4.1 Teoria da Complexidade: a postura teórico-filosófica do paradigma emergente

A postura teórico-filosófica desta pesquisa é a Teoria da Complexidade, que vê a Educação como uma possibilidade de compreensão do ser em sua inteireza, o que, enquanto professores, desejamos chegar o mais perto possível. Maria Cândida de Moraes (2003, p. 211) atenta-nos para a relação entre Educação e desenvolvimento humano:

Primeiro, compreendendo o significado de desenvolvimento humano e criando condições para o seu aprimoramento. Segundo, colaborando para a identificação da própria identidade humana em sua totalidade.

O pensamento do paradigma emergente é questionável, metodologicamente desconstrutivista, não dogmático, de caráter provisório e dialético, justamente por desmontar certezas e reconstruí-las. A Teoria da Complexidade contribui no sentido de unir a racionalidade e a objetividade à não-racionalidade e à subjetividade, daí sua importância para entendermos a transformação que ocorre

²⁶ Baseamo-nos nas estratégias de ensino arroladas no capítulo Estratégias de Ensino, do livro Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, organizado por Lea das Graças C. Anastasiou e Leonir P. Alves.

no sujeito para uma mudança de concepção de paradigma científico, enquanto sujeito da História da Educação. Ela admite que se possa dialogar com visões de mundo diferentes, visando a um resgate da ética na ciência e nas ciências humanas, pois temos muitas facetas da realidade e não há nenhuma faceta da consciência que dê conta de estudar o mundo. “*Há tensões individuais que definem uma realidade*”, observou Almeida Júnior²⁷.

4.2 Histórias de Vida em Formação

Ao ingressar no Ensino Superior, é possível distinguir algumas fases do aluno frente ao novo mundo que se vislumbra: estranhamento quanto “às regras do jogo”, tempo de aprendizagem e fase da agregação ou afiliação à instituição e à comunidade do saber.

É possível que os ingressantes de um curso de Licenciatura em Letras, imbuídos do ideal de ser professor por razões variadas, talvez influenciados por um modelo de educador em sua trajetória escolar, tragam para o Ensino Superior concepções cristalizadas de saberes docentes. No estágio em que os sujeitos dessa pesquisa se encontram, estes já passaram, ou deveriam ter passado, por um processo de reflexão sobre o papel das escolas literárias nos diversos momentos da humanidade, sobre os processos de ensino e de aprendizagem aplicados a contextos variados e sobre as tendências pedagógicas, muitas vezes regidas por leis do mercado, entre outras. Nesse caso, é possível transferir o pensamento inflexível de grande parte dos seus docentes sobre saberes pedagógicos para as concepções que o aluno traz para o nível superior de ensino, o que facilitaria sua trajetória universitária.

L'autoformation apparaît alors comme un processus vital et permanent de rétroaction de la personne sur les éléments de l'environnement qui déterminent les événements traversés. Cette rétroaction permanente se vit dans une alternance temporelle de situations plus ou moins déterminées par trois pôles: par soi (autoformation), par les autres (hétéroformation) et par les choses

²⁷ Citação feita pelo Prof. Dr. João Batista de Almeida Júnior, durante a aula de Epistemologia da Pesquisa Educacional, em 19/04/05.

(écoformation). L'approche existentielle envisage l'autoformation comme l'un des trois pôles qui orientent le processus de formation. L'autoformation n'est donc pas un processus indépendant mais un processus de rétroaction sur les événements et sur soi-même qui met en forme et en sens des éléments temporels différents: expériences de vie et connaissances, pratiques et savoirs théoriques, expérience existentielle et significations symboliques... Cette articulation permanente de la vie e de la connaissance caractérise l'autoformation comme um processus bio-cognitif. (LE FORUM²⁸)

O processo de transformação para uma práxis reflexiva inicia-se no sujeito, no resgate cultural pessoal, e só depois, e como consequência, há a formação profissional. Consideramos, portanto, que em uma pesquisa fundada na prática reflexiva do professor pesquisador e do futuro professor, seja necessário penetrar no conhecimento de algumas concepções sobre os saberes pedagógicos do ingressante para compreender o processo de transformação que constatamos ocorrer ao término de um período de práticas diferenciadas.

4.3 Os sujeitos da pesquisa: uma relação de colaboração e de conhecimento da sociedade discente

Como expresse anteriormente, inquieta-nos discutir os motivos que levam os alunos a reagir negativamente à metodologia da pesquisa e ao compartilhamento de seus achados, alegando que “isto não é aula” e acusando o professor de eximir-se de sua função: dar aula. O que se pode perceber, é que não passa pelo pensamento da maioria dos ingressantes que é função do ensino superior discutir questões de forma mais aprofundada relacionadas aos conteúdos, discutir de forma crítica e fazer analogias entre textos literários e contextos históricos diversos.

Entendemos que para pensarmos em soluções para esse impasse no contexto do componente curricular Literatura Portuguesa, antes, precisamos conhecer quais são as concepções de aula que estes alunos, futuros professores de Letras, têm. Neste sentido, nossa pergunta inicial foi: quais são as concepções de aula

²⁸ Le Fórum. Approche Existentielle. **Colloque Autoformation 2000**. Disponível em: <<http://www.cnam.fr/autoformation2000/france/fr5.htm>>. Acesso em: 18 abr 2005.

apresentadas por alunos do Curso de Letras, considerando dois momentos de uma prática interdisciplinar no componente curricular Literatura Portuguesa?

Como pressupostos teóricos que deram sustentação ao raciocínio da pesquisadora no estudo da sala de aula de Literatura na pesquisa da própria prática, temos, inicialmente, a concepção de Educação, em sua esfera institucionalizada, como um processo de desenvolvimento da capacidade intelectual, de contato com os saberes constituídos e socialmente aceitos, que se efetiva por meio do ensino na maneira como esses saberes são expostos, e é essa “maneira” que suscita novas questões que se consolidam em novas aquisições de saberes, aquisições cognitivas. Segundo esta concepção de Educação, o professor não é somente aquele que professa sua disciplina como uma doutrina, mas aquele que aprende com cada nova turma, com cada questionamento, tornando-se mais apto em consequência da experiência, da observação, e da pesquisa constante de sua própria prática.

Este trabalho traz aspectos da pesquisa não-convencional, pois, ao abordar a discussão entre teoria e prática, nega a neutralidade do professor pesquisador e valoriza o que Soares (1991, p. 126) chama de “*não-neutralidade valorizada*”, valorizando o nós, enquanto eu mais os pares, como objeto de pesquisa possível, na qual seus elementos são: a própria pesquisadora enquanto locutora, os próprios pesquisados e a academia enquanto interlocutores. O gênero de pesquisa é o convencional, do tipo empírico (com trabalho de campo, laboratório), nos quais os métodos espelham a pesquisa da própria prática.

As técnicas utilizadas foram, inicialmente, um questionário avaliando o nível de conhecimento dos alunos ingressantes, a fim de se fazer uma identificação mais sustentável dos sujeitos da pesquisa²⁹; em seguida, um outro questionário, aplicado também a todos os alunos, no intuito de se descobrir quais são suas concepções de aula e como pensam que o professor deve conduzi-la. Por último, no término do curso, um novo questionário para constatar se houve mudança na concepção de aula e em como o professor deve conduzi-la. As respostas a estes dois

²⁹ A realização de um pós-teste deu-se no último dia de aula, de forma oral, ocasião na qual os alunos sentiram o quanto houve de ganho cognitivo ao compararem suas respostas atuais com as respostas do primeiro dia de aula.. A atividade foi considerada positiva, pois foi capaz de aumentar a auto-estima dos alunos e dar-lhes “forças” para continuar o curso.

questionários serão analisadas comparativamente, por tópicos, no intuito de se verificar possíveis mudanças de concepção entre aulas tradicionais e aulas que privilegiam ações interdisciplinares.

Em seguida à análise dos tópicos: “o que é aula?” e “como você acha que o professor deve conduzi-la”, procedemos à categorização das respostas em três categorias estabelecidas a priori: aula tradicional, aula interdisciplinar e conceito em transição. Conseqüentemente, agrupamos os termos recorrentes das categorias em direção ao conceito real de aula atribuído pelos alunos-sujeitos.

Conforme observou Ramalho³⁰: *“Os perfis dos alunos revelam muito quanto ao seu posicionamento frente ao ingresso no Ensino Superior; não levar isso em conta é desperdício intelectual e, também, a manutenção da exclusão social”*.

De posse destes resultados, compreendemos viabilizar a produção de mudanças em nosso trabalho e na própria concepção do alunado ao criar condições, em sala de aula, para a investigação e o ensino enquanto prática social.

Capítulo V

³⁰ Anotações feitas a partir da fala da Profa. Dra. Betânia Ramalho quando de sua participação no Colóquio: Pedagogia Universitária no Atual Contexto do Ensino Superior Brasileiro, realizada no Salão Nobre da PUC-Campinas, em 15 mar 2005.

Da mais alta janela da minha casa
Com um lenço branco digo adeus
Aos meus versos que partem para a humanidade
E não estou alegre nem triste.
Esse é o destino dos versos.
Escrevi-os e devo mostrá-los a todos
Porque não posso fazer o contrário
Como a flor não pode esconder a cor,
Nem o rio esconde que corre,
Nem a árvore esconde que dá fruto.
Ei-los que vão longe como na diligência.
Quem sabe quem os lerá?
Quem sabe a que mãos irão?

Fernando Pessoa

CAPÍTULO V

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA:

uma relação de (auto) conhecimento

O quinto capítulo aborda os resultados da pesquisa, incluindo-se um breve relato sobre a instituição pesquisada; seu projeto pedagógico; e a Resolução 01/02 CNE/CP, no intuito de desvelar a realidade cognitiva e social dos alunos como um dado inerente ao processo “aula” que, juntamente aos referenciais teóricos adotados, alicerçam nossa análise.

5.1 Da instituição

Inicialmente, consideramos imprescindível tecer alguns comentários acerca da instituição pesquisada a fim de contextualizarmos os sujeitos da pesquisa e, em seguida, apresentarmos alguns tópicos concernentes a seu projeto pedagógico. Como salientamos desde a introdução desta pesquisa, trata-se de uma instituição de ensino superior, noturno, que oferece licenciatura plena em Letras, com habilitação em Português e Inglês, concluindo-se o curso de três anos.

As aulas ocorrem no período noturno, de segunda à sexta-feira, das 19h10min às 22h50min. São ministradas quatro aulas por noite, havendo um intervalo de dez minutos após duas aulas com o mesmo professor, ocasião na qual a maior parte dos alunos concentra-se no pátio da faculdade, onde há uma cantina. O momento do intervalo também registra o encontro dos alunos de Letras com os alunos de outros quatro cursos superiores de licenciatura.

As salas de aula comportam, em média, 40 alunos, trabalhadores diurnos que pagam o equivalente a um salário mínimo e meio como mensalidade.

Como recursos, as salas apresentam dimensões satisfatórias, são bem ventiladas, estão sempre impecavelmente limpas – o que apenas chama nossa atenção quando visitamos outras instituições, mormente as universidades públicas, com suas instalações depredadas pelos próprios alunos e mal conservadas devido à falta de repasse de verbas pela União -, possuem cortinas, carteiras novas, televisor de 29 polegadas, videocassete e retroprojetor. Havendo a necessidade de se utilizar aparelho de som, caixa acústica com microfone, televisor, também de 29 polegadas, acoplado a um computador em um suporte móvel, os funcionários da instituição procedem à instalação imediatamente. Caso se deseje utilizar o auditório, com capacidade para 106 pessoas sentadas, equipado com som, piano de armário, televisor, videocassete, DVD e equipamento multimídia, a

aula deve ser agendada com uma semana de antecedência, tendo em vista que a faculdade disponibiliza um funcionário do setor de informática para acompanhar a utilização do auditório, sendo ele o único autorizado pela direção a sanar qualquer problema de ordem técnica.

O curso conta, também, com laboratório próprio, o laboratório de línguas. Atualmente, o laboratório disponibiliza 20 computadores equipados com fones de ouvido e programas específicos para a ensinagem de língua estrangeira. A estratégia utilizada para se trabalhar com os alunos consiste em dividir o número de alunos, ficando metade deles em sala, tendo uma aula teórica, enquanto a outra metade tem uma aula prática no laboratório. Esse laboratório só pode ser visitado pelos alunos em dia de aula, dada a sensibilidade do equipamento. Existe um segundo laboratório, bem maior, com cerca de 40 computadores, que é conhecido como Laboratório de Informática. Não possui os equipamentos específicos do laboratório de línguas, mas conta com um televisor de 29 polegadas, fixada no alto da parede central, conectada ao computador do professor, para que os alunos acompanhem todos os passos do trabalho. É freqüentado por alunos de todos os cursos nas disciplinas de Metodologia Científica e Tecnologias e Práticas de Linguagem. Este laboratório também é reservado para os dias de aula – e nunca está ocioso.

A biblioteca pode ser considerada uma jóia da faculdade. Apresenta boas instalações, tem um aspecto visual muito agradável, é ventilada, tem diversos quadros, um grande aquário e um acervo de quase 40 mil volumes, entre livros, revistas, fitas K-7, monografias de especialização, dissertações e teses de professores e jornais locais e de grande circulação nacional. Por vezes, alguns livros são colocados pelas bibliotecárias na caixa de doação ao lado do aquário e, tão logo isso acontece, um novo dono ao livro aparece. Na biblioteca encontram-se três computadores para que os alunos pesquisem o acervo; seis computadores para elaboração de trabalhos; e, separado por uma parede de vidro, mais dez computadores para pesquisas na internet. Estes últimos podem ser utilizados a qualquer hora do dia, desde às 9h, quando a instituição inicia seus trabalhos, até às 22h30min, quando a biblioteca fecha. Aos sábados, o horário é das 9h às 16h, justamente para atender aos alunos dos cursos de especialização, o que não impede que qualquer aluno de graduação possa utilizá-los.

As dependências sanitárias também primam pela limpeza. Outras dependências: o expediente, para atendimento de alunos por telefone ou pessoalmente; secretaria; cantina; papelaria; dependência para funcionários; dependências administrativas e a sala dos professores e coordenadores.

5.2 Do Projeto Pedagógico

As diretrizes pedagógicas refletem uma postura educacional atrelada à interdisciplinaridade do conhecimento e à Teoria da Complexidade, representam, portanto, o paradigma científico-educacional atual, utilizando-se, na sua escrituração de termos como “evitar a fragmentação do conhecimento” esclarecendo sua opção pela minimização da especialização excessiva.

O curso foi concebido no intuito de ser o primeiro instrumento de acesso da juventude regional ao estudo superior, a fim de oferecer a essa mesma região professores habilitados nas línguas portuguesa e inglesa, bem como de suas literaturas, às escolas de ensino particular e privado e às empresas.

A missão precípua da faculdade é a instrumentalização dos alunos para o ingresso no mercado de trabalho. Nem por isso fogem de seu projeto aptidões como autonomia, criticidade e ética. No tocante à Literatura, o projeto visa, como objetivo específico, a engendrar o olhar estético pela produção escrita em suas manifestações literária e técnica.

Como características desejáveis do aluno, o projeto elenca diversos aspectos de ordem pedagógica; contudo, um deles apresenta uma característica indispensável para a aula interdisciplinar, que é o entusiasmo para se trabalhar em equipe, pesquisando nas áreas literária e lingüística.

No item perfil dos formandos, reconhecemos alguns tópicos também concernentes à aula de Literatura, como a aptidão técnica e literária para uma análise crítica em textos escritos nas línguas portuguesa e inglesa; conhecimento historiográfico das escolas literárias, ressaltando a necessidade de se reconhecer as obras mais relevantes de cada período; aptidão sentimental para despertar o interesse literários nos futuros alunos; e, igualmente relevante, o tópico acerca da necessidade de se manter abertos aos novos conhecimentos, às novas tecnologias e à pesquisa.

Analisando os critérios de organização da matriz curricular, notamos, na leitura do eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, a posição favorável da coordenação em se trabalhar com projetos e resolução de situações problema.

Outros itens que perfazem o projeto pedagógico, como linha metodológica, também corroboram nossa inclinação interdisciplinar.

Há, no projeto, o item sobre a Comissão Própria de Avaliação, legitimando a avaliação institucional que os alunos fazem, no final do primeiro semestre de cada ano, atribuindo notas de zero a dez aos professores, ao processo de ensino e às instalações. Quanto à avaliação da docência por parte dos docentes, a orientação é de que o enfoque seja formativo e contínuo.

Plano de estágio, eventos de práticas curriculares, mecanismos de nivelamento, atendimento extra-classe e apoio psicopedagógico ao discente e ao próprio docente também fazem parte do projeto pedagógico da instituição pesquisada, mas, por ora, nos restringiremos aos itens observados.

5.3 Da Resolução CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002³¹

Na função de instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior de cursos de graduação com licenciatura plena, esta Resolução legitima:

A aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso com capacidades pessoais;

A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Consideramos, pois, que nossa tese acerca da aula interdisciplinar encontra respaldo no projeto pedagógico da faculdade pesquisada, e na Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior. Somente com esse embasamento legal poderíamos dar início à análise dos sujeitos.

³¹ CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

5.4 Dos sujeitos da pesquisa

Procedendo a um breve questionário, os alunos responderam a questões fechadas acerca de suas realidades sociais, econômicas e culturais. Esses dados são relevantes quando da constituição do sujeito respondente, ainda que os dados sejam apresentados de forma genérica.

O questionário revelou que a maior parte dos alunos é composta pelo sexo feminino, 86,4%, contra 13,6% de alunos do sexo masculino. Desse montante, 50% têm 25, ou mais, anos de idade, dos quais 72,7% são casados.

No item referente à residência, constatamos que 56,8% são moradores da mesma cidade onde se situa a faculdade. Os demais correspondem às cidades da micro-região.

Quanto ao tipo de estabelecimento de ensino no qual cursaram o ensino médio, temos que a quase totalidade, ou seja, 86,4% provêm de escola pública, onde cursaram o ensino médio, 65,9%, ou o magistério, 22,7%; estes últimos já com vistas a uma formação docente.

A respeito de algumas particularidades registradas no ensino médio, vimos que 62,3%, a grande maioria dos alunos, alegaram que a disciplina de Matemática foi a maior dificuldade encontrada ao longo do curso. Esse item apresentou como opção as disciplinas de Língua Portuguesa e de Leitura e Interpretação de Textos. Nesta, 11,4% disseram ter dificuldade; naquela, 9,1%.

Relevante também é que esses 86,4% representativo dos alunos provenientes da escola pública não freqüentaram cursinhos preparatórios para vestibulares. A grande maioria, 93,2%, foi aprovada no primeiro vestibular e nunca havia iniciado algum outro curso superior.

O item que particularmente nos intrigou foi quando questionamos se o aluno conhecia as atividades do curso escolhido. Em resposta, obtivemos que 59,1% conheciam-nas em parte, contra 31,8% que as conheciam e 9,1% que não as conheciam. Contudo, a grande maioria, 72,7%, alegou que a escolha do curso foi em função da aptidão pessoal, enquanto 13,6% alegaram que a escolha se deu pelo ambiente de trabalho, e é justamente esse ponto que nos intriga: como escolher um curso pelo seu ambiente de trabalho se as atividades do mesmo são apenas parcialmente conhecidas? Procedendo, nos sub itens 5.6 e 5.7 deste capítulo, às análises tópicas das respostas dos alunos, acreditamos encontrar respostas.

A fim de se justificarem posicionamentos que remetam às condições sócio-econômicas dos alunos, questionamos acerca de sua renda familiar, e descobrimos que 45,5% dos alunos têm uma renda mensal de até dois salários mínimos. Lembramos que o valor da mensalidade corresponde a cerca de um salário mínimo e meio.

Outros dados reveladores dos alunos são de que a televisão é o meio utilizado por 54,2% deles para se manter informados; enquanto 20,8% declararam não se manter informado, ainda que 40,9% declarem ter computador em casa, mas não o utilizem como tecnologia de informação e pesquisa, apenas como entretenimento.

5.5 Das revelações do pré-teste

No dia 15 de fevereiro de 2005, primeiro dia letivo de Literatura para 38 alunos presentes, dos 49 alunos matriculados ingressantes do Curso de Letras, aplicamos um pré-teste na intenção de avaliar os conhecimentos prévios dos alunos. Obtivemos respostas que foram ao encontro de nossas expectativas, sobretudo quando demonstraram interesse em “aprender pela pesquisa” e a conscientização de que a Literatura caminha ao lado de outras disciplinas, como a História, as Artes Plásticas, a Música e a Filosofia.

Outras respostas, concernentes a uma lista dos principais cânones literários e a associação a suas respectivas obras, revelaram uma cultura literária aquém daquela esperada por alunos que buscam o curso de Letras, pois poucos foram os alunos que associaram obra a autor corretamente, e isso não somente com os literatos de séculos atrás, como Dante Alighieri, Machado de Assis e Gil Vicente, mas, também, não conduziram a uma associação correta dos autores da atualidade, como Luís Fernando Veríssimo, brasileiro autor de crônicas muito lidas na atualidade; José Saramago, único escritor de Língua Portuguesa a ganhar um Prêmio Nobel, e nem mesmo o americano Dan Brown, autor dos best-sellers mais lidos segundo as listas de vendas das livrarias e das revistas especializadas há dois anos.

Entendemos que a interpretação para este dado tenha sido levantada no próprio pré-teste, pois ao perguntarmos se os sujeitos gostavam de Literatura, obtivemos as seguintes respostas: 24 dos 38 sujeitos respondentes disseram que

gostam de Literatura, contra 13 sujeitos respondentes que disseram gostar “um pouco” e um único sujeito respondente que declarou não gostar de Literatura. Consideramos que esses 14 alunos que declaram pouca intimidade com a arte literária deveriam ser motivados a fim de se propiciar a descoberta, o interesse pelo desconhecido e, mais ainda, que a aula, com seu caráter interdisciplinar, deveria sempre enaltecer a utilidade do que se estava discutindo. E assim o fizemos durante nossas práticas em sala de aula.

Quando questionados a respeito de “o que é Literatura?”, poucas respostas não apresentaram tino acadêmico:

Literatura para mim é qualquer forma de leitura.
Literatura é o conhecimento das histórias passadas. Fala de poemas e histórias de amor.
Não saberia definir.
É uma ciência da Língua Portuguesa.

Contudo, a maior parte da classe utilizou-se de respostas mais elaboradas:

Literatura serve como fonte de pesquisa de outras épocas para aumentar o conhecimento da cultura de classe literária e incentiva a leitura.
Literatura é o estudo da cultura dos países. Não deixa de ser história, pois estudando, estamos revendo movimentos importantes de séculos passados que influenciaram os tempos modernos.
Para mim, a Literatura é a cultura de povos diferentes onde é relatado a inteligência, sensibilidades, sonhos e outras características de cada ser humano; Literatura é arte e admiração.

As primeiras respostas apontam para uma necessidade de se trabalhar, em sala de aula, estratégias de ensino interdisciplinares que visem ao desenvolvimento da sensibilidade, da emoção e da palavra. As últimas, registram os pareceres de sujeitos leitores, por sua vez dotados de habilidades inerentes ao que Gardner conceituaria como inteligência lingüística, pois “os *significados das palavras não devem ser buscados em isolamento*” (GARDNER, op. cit., p. 59) e atentam para o olhar historicizador da Literatura, conforme aponta Moisés: “*não é o contexto que importa, é o texto, mas este, sem aquele, corre o risco de permanecer impermeável às sondas analíticas.*” (MOISÉS, op. cit., p. 17)

Apresentamos, ainda, dois dos poemas mais comentados da Literatura de Língua Portuguesa: o brasileiro *No Meio do Caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, e o português *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa. Nem todos os alunos comentaram os poemas, o que nos faz crer em falta de leitura proficiente, ou falta de domínio da linguagem literária, refletido em temor pelo desconhecido.

5.6 Da análise “o que é aula?”

No dia cinco de abril de 2005, no primeiro semestre do curso de Letras e com cerca de dois meses de aula, os alunos foram convidados a responder a um questionário com duas perguntas acerca de sua concepção de aula. No dia dez de agosto de 2005, os alunos foram convidados a responder ao mesmo questionário, a fim de se verificar qualquer alteração na concepção de aula. Nesse meio tempo, conduzimos a uma aula interdisciplinar englobando estratégias de ensino. Conduzimos, também, aulas tradicionais, em número de uma a cada quatro semanas, na intenção de que os alunos tivessem condições de auferir valoração ao componente curricular aula.

A análise que nos propusemos fazer toma como referencial a aula tradicional, em oposição à aula interdisciplinar. Temos que essa concepção é resultado de uma adoção, ainda que velada, de um modelo científico que acaba por determinar as relações educacionais, conforme mencionado em nosso referencial teórico.

Os sujeitos respondentes correspondem a 31 dos 49 alunos ingressantes no Curso de Licenciatura Plena em Letras. Trata-se dos ingressantes do ano de 2005. Obtivemos 31 sujeitos respondentes tendo em vista que os alunos não foram avisados antecipadamente sobre o questionário, já que isto poderia surtir em respostas tendenciosas. Contudo, 11 alunos não estavam presentes, e outros sete tiveram de ser descartados da amostragem porque estavam presentes em um, ou outro, dia, impossibilitando nossa análise tópica comparativa.

Portanto, em resposta à pergunta “o que é aula?”, procederemos, numa primeira fase, a uma análise tópica e comparativa de cada uma das 31 respostas, caracterizando-as em três categorias: aula tradicional, aula interdisciplinar e conceito em transição. Em seguida, procederemos a um agrupamento dos achados desta pesquisa da própria prática, considerando-os como estratos representativos de sub-categorias.

Sujeito 1: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Aula é um momento de aprendizado, onde a concentração deve imperar para maior absorção das novas idéias.”</i>	<i>“Aula é uma das formas de aprendizado que em num futuro não muito distante será democratizado com implantes cerebrais de toda ou qualquer forma de informação.”</i>

AULA TRADICIONAL: Em sua primeira resposta, o sujeito 1 revela sua concepção de aula atrelando-a a conceitos como “*concentração*” e “*absorção de idéias*”, levando-nos a crer que as absorções são das idéias do professor, numa tentativa de se apropriar do conhecimento do docente, impossibilitando uma intelectualidade criativa e crítica. Sua segunda resposta parece-nos um tanto surreal; contudo, a referência ao termo “*informação*” infere a falaciosa relação entre conhecimento e informação. Esta, um mero acúmulo de dados; aquele, um sentido dado às informações obtidas.

Sujeito 2: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“A aula é um conjunto composto pelo mestre (professor) e alunos. O professor, independentemente da matéria, se utiliza a aula para transmitir aos alunos seus conhecimentos e aprendizagens. A aula é também uma forma de socialização, isto é, troca de experiências.”</i>	<i>“Aula é uma partilha de vivências, isto é, um processo de socialização que envolve alunos e professor. É através da aula que o conhecimento do professor é transferido aos alunos, construindo, assim, uma rede de novas informações e conhecimento.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Nesta resposta, percebemos que o sujeito 2 já não está totalmente atrelado ao conceito de aula tradicional que norteou sua formação anterior, sendo aluno de escola pública. Ocorre que se nos dois dias respondidos o sujeito percebe a aula como “*conjunto composto pelo mestre e alunos*”, e como “*partilha de vivências*”, “*processo de socialização que envolve alunos e professor*”, “*troca de experiências*”, construção de “*uma rede de novas informações e conhecimentos*”; as referências à transmissão de conhecimentos e aprendizagens, mencionadas nas duas respostas, abre-nos duas possibilidades de interpretação: ou o sujeito respondente desconhece a semântica dos termos transferir e trans-

mitir, ou seu léxico foi tão influenciado ao longo do processo escolar do qual fez parte que entende, como normal, o convencionalismo da aula tradicional.

Sujeito 3: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“A aula é onde os alunos vêm buscar um conhecimento mais específico. No caso do nível superior, acho interessantes aulas dinâmicas, diferentes, com apresentações e a qual nós, alunos, possamos participar, mas participar de forma que não se torne apenas com perguntas ou repostas; são interessantes também aulas em outros ambientes que não a própria sala, pois a rotina cansa, principalmente para o pessoal do noturno.”</i></p>	<p><i>“Aula é a troca de experiências, é a inovação de conhecimentos, é a busca pela cultura, o respeito entre professor e aluno, com humildade, pois aí está um grande espelho para os futuros profissionais. Aula é quando o aluno sai da sala sabendo o que foi explicado e não com mais dúvidas. Acho errado quando algum professor diz que o aluno tem que ter dúvidas para que o mesmo pesquise, isso é errado, pois o aluno tem que fazer pesquisas como trabalho e não para sanar dúvidas, para sanar dúvidas temos o professor. Existem textos que se tornam mais fáceis quando acompanhados por explicação de um conhecedor.”</i></p>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: No primeiro questionário, o sujeito 3 demonstra-se, consciente, ou não, de que uma metodologia diferenciada, que respeite as particularidades dos alunos noturnos, é mais envolvente dado à sua dinâmica. No segundo questionário, percebemos que a noção de que é o professor quem deve encerrar um assunto, dando a última palavra e sanando as dúvidas, aparece com força, numa atitude extremamente convencional. Um dado relevante é quando o sujeito diz: *“o aluno tem que fazer pesquisas como trabalho e não para sanar dúvidas”*. A problemática desta resposta aponta para a tênue linha que separa professores comprometidos daqueles desinteressados, pois a instituição do termo *“aprender a aprender”* deixou muitos alunos à mercê de professores desinteressados; por outro lado, há de se registrar que a fala do sujeito pode revelar também uma posição cômoda do aluno em não querer pesquisar suas dúvidas alegando que isso é tarefa do professor, a quem ele, o aluno, paga o salário.

Sujeito 4: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“É a arte de ensinar, é quando uma pessoa, como o professor, que estudou e talvez continue estudando, e durante alguns anos adquiriu conhecimento necessário sobre uma determinada matéria ou assunto, e através do seu conhecimento ele vai passar para outras pessoas que se reúnem em uma mesma sala para assistir a aula do professor em questão.”</i></p>	<p><i>“É o aprendizado de pessoas que estão reunidas em um determinado local, interessadas em aprender sobre um determinado assunto, uma determinada disciplina, para que aconteça uma aula é preciso que quem esteja ministrando essa aula seja uma pessoa capacitada, que tenha conhecimento e saiba passar de uma maneira clara e objetiva para que quem esteja assistindo possa aprender e entender sobre essa determinada aula.”</i></p>

AULA TRADICIONAL: O sujeito 4 traz para a sua fala termos próprios da aula tradicional, considerando que o espaço da sala de aula é o locus onde ela deve ocorrer no momento em que os alunos “se reúnem em uma mesma sala para assistir a aula”, e assistir na sua acepção de verbo transitivo indireto, no sentido de ver alguma coisa. A aula assim é um filme, o professor, o ator principal e, os alunos, meros espectadores. A alusão ao professor que deve ministrar sua aula de maneira “clara e objetiva” também revela que os aspectos interdisciplinares de uma aula dinâmica não são bem aceitos ou, se o são, faltam maiores esclarecimentos.

Sujeito 5: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“Eu acredito que o curso de Letras está superando as minhas expectativas, pois os professores têm uma excelente didática, usam as palavras com clareza, as aulas são bem elaboradas, isso me deixa segura, pois eu fiquei 12 anos sem estudar, eu sentia nos primeiros dias de aula um pouco de dificuldade, mas confesso que as aulas como são bem elaboradas estou cada vez mais apai-</i></p>	<p><i>“O que podemos entender sobre aula é a maneira de aumentar os nossos conhecimentos, de rever as nossas dificuldades e, sobretudo, aproveitar os nossos conhecimentos para a nossa vida.”</i></p>

<i>xonada pelo curso de Letras.”</i>	
--------------------------------------	--

AULA INTERDISCIPLINAR: O sujeito 5 corresponde àqueles alunos que estão acima dos 25 anos de idade, no entanto, permitiu-se a investida do retorno aos estudos e vê, com bons olhos, que as aulas “*são bem elaboradas*”, e sobre elas sentiu “*um pouco de dificuldade no começo*”. “*Rever as dificuldades*” para a construção segura do conhecimento é um passo acertado na constituição positiva do caráter do futuro docente.

Sujeito 6: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“A aula, na minha opinião, é quando os alunos conseguem entender a matéria, o conteúdo. Às vezes as aulas não ficam muito claras para os alunos. Os alunos, em geral, têm receio em admitir para os professores que não entenderam. Pois ‘alguns’ professores não dão abertura para que o aluno se sinta seguro para tirar suas dúvidas.”</i>	<i>“Aula, em minha opinião, é quando o professor consegue envolver o aluno para que ele possa entender o conteúdo dado pelo seu condutor.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Acreditamos que a primeira resposta do sujeito 6 revela uma internalização de processos continuados de aula tradicional ao longo de seu percurso escolar. A vergonha, ou receio, em admitir que não se entendeu a matéria induz a algum reforço negativo que o sujeito sofreu e para o qual não superou, nesse caso, a ideologia do fracasso aparece como ideologia de um método escolar tradicional, fracassado e estigmatizador. Tais circunstâncias devem ser superadas com atividades em conjunto, entre os pares da sala de aula com quem o sujeito sente-se à vontade, para que, aos poucos, a internalização do fracasso seja superada, o que o próprio sujeito sustenta quando diz: “*Aula, em minha opinião, é quando o professor consegue envolver o aluno para que ele possa entender o conteúdo dado pelo seu condutor*”.

Sujeito 7: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
-------------	-------------

<p><i>“Aula é o momento em que o professor ensina o conteúdo de determinada matéria, onde o professor adquiriu todo seu conhecimento através de uma aula para passar adiante, tornando, assim, uma profissão. A aula pode ser caracterizada pelas discussões, reflexões, argumentações e dúvidas de cada aluno, que serão explicadas e esclarecidas através da aula. Aula é aprendizagem.”</i></p>	<p><i>“Aula é sinônimo de aprendizagem. Onde o aluno está disposto a aprender e compreender o conteúdo de cada disciplina, para poder assim, desenvolver sua inteligência e capacidade. É através da aula que a pessoa descobre novos horizontes para decidir o futuro de sua carreira. É também extremamente importante para a competitividade que existe entre nós a respeito de conseguir um bom emprego. O grau escolar pode decidir e ajudar a pessoa a vencer na vida.”</i></p>
--	---

AULA INTERDISCIPLINAR: Em primeiro lugar, o sujeito 7 reconhece que está em um curso superior que tem por princípio a formação de professores para os ensinos fundamental e médio. Ele reconhece, também, a competitividade da sociedade, justificando a meritocracia. Quando menciona a aula como momento de *“discussões, reflexões, argumentações e dúvidas”*, deixa claro que a aula é um espaço de construção de conhecimento, de descoberta de *“novos horizontes”*.

Sujeito 8: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“É a transmissão de conhecimentos e conceitos do professor para o aluno. O professor, através de sua experiência, apresenta matérias aos alunos e as exemplifica.”</i></p>	<p><i>“Constitui-se por um tema central (a matéria a ser dada) que é proposto e exposto pelo professor, que também deve responder às dúvidas dos alunos e estimular uma reflexão própria do aluno sobre a matéria.”</i></p>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Na primeira resposta, o sujeito 8 revela uma acepção muito tradicional de aula, usando termos pejorativos, como: *“transmissão de conhecimentos”* e apresentação de matérias, tal como o sujeito 4; contudo, na segunda resposta, espera que as aulas estimulem a reflexão, o que somente é possível adotando uma posição participativa.

Sujeito 09: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
-------------	-------------

<i>“Aula é onde o professor transmite conhecimentos e orienta os alunos em um determinado assunto, onde você tira suas dúvidas, questiona e aprende.”</i>	<i>“É quando aprendemos algo, quando alguém passa algum conhecimento para nós sobre um assunto. Aula é aprender algo importante para a vida.”</i>
---	---

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Mais uma vez os termos “*transmite conhecimento*” e “*passa algum conhecimento*” aparecem com força, resgatando os princípios norteadores da aula tradicional, embora o sujeito declare que a aula possibilita o questionamento, a aprendizagem significativa.

Sujeito 10: ♀

05 abr 2005	
<i>“Espaço onde o professor passa o seu conhecimento.”</i>	<i>“Aula é conhecimento, é saber, é viver. É fazer com que os alunos reflitam sobre os assuntos expostos. Deixar com que eles possam imaginar, ir além do que pensam conhecer.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Este sujeito se enquadra como um bom exemplo de transição de paradigmas: na primeira fala, registra o convencionalismo de uma aula na qual o professor “*passa o seu conhecimento*” para os alunos que agem passivamente; na segunda, o conhecimento é fruto de reflexão, o que jamais poderia ser proporcionado por um professor que “*passa conhecimento*”. Importante ainda é a menção à criatividade, “*ir além do que pensam conhecer*”, condição primordial para a geração de novos conhecimentos.

Sujeito 11: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Aula é onde o professor passa o seu conhecimento para o aluno respeitando as opiniões e corrigindo com respeito, não com autoridade, se mostrando o dono da verdade.”</i>	<i>“Aula é quando o professor passa o seu conhecimento para os alunos. Mais importante da aula é que o professor passou a matéria e todos aprenderam e compreenderam.”</i>

AULA TRADICIONAL: O sujeito 11 revela a angústia de quem ainda não se deu conta de que o paradigma educacional tradicional está ultrapassado. Ele, enquanto aluno, espera que o professor “*passe o seu conhecimento*”, mas já não aceita esse conhecimento de maneira passiva, como seria de se esperar, de sua parte, na aula tradicional. São valores que estão em choque, embora ainda primem os valores tradicionais.

Sujeito 12: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“Aula é um momento de aperfeiçoar, transformar conceitos, ou seja, através de um indivíduo que conduz o aluno em determinado momento ao conhecimento.”</i></p>	<p><i>“É um momento grandioso como todos em sua vida onde você adquire consciência, conhecimento, emoção, respeito... é onde você poderá se dedicar para si mesmo propiciando a atenção, o interesse, a dedicação para o que o ser humano é capaz de transportar: o conhecimento, que é muito exigido por sua própria natureza. O mais importante é que ocorre interação proporcionando uma amplificação maior.”</i></p>

AULA INTERDISCIPLINAR: O sujeito 12 revela características de um aluno aberto ao diálogo respeitoso, participativo, pois a aula deve proporcionar “*interação*”. Alunos e professores somente interagem entre si em uma proposta interdisciplinar; do contrário, as relações são balizadas pela autoridade do professor e submissão do aluno.

Sujeito 13: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“Onde trocamos conhecimentos de forma recíproca, entre professor e aluno. Não deve ser levada como algo maçante e, sim, como um período divertido e instigador. Também é momento de sabedoria, onde o mestre ‘transporta’ sua experiência aos alunos.”</i></p>	<p><i>“É onde o professor transfere seu conhecimento a seus alunos, de modo que estes os adquiram para sustentarem as suas vidas culturalmente.”</i></p>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: O sujeito 13 revelou resultado contrário ao que esperávamos encontrar. Em sua primeira resposta, demonstra que concebe a aula como o espaço de troca recíproca de conhecimento, visando a uma interação entre professores e alunos, que ora ensinam, ora aprendem uns com os outros; contudo, em sua segunda resposta, revela uma concepção tradicional de aula recorrente da “*transferência de conhecimento*” do professor para o aluno, a fim de se “*sustentarem as suas vidas culturalmente*”, demonstrando uma concepção de cultura elitizante, estigmatizante, noção contrária ao advento da aula interdisciplinar.

Sujeito 14: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“É todo conhecimento passado para alguém, ou seja, de professor para o aluno, é o ensinar e o aprender, o dar e o receber.”</i>	<i>“Aula é onde o professor transmite seus conhecimentos aos alunos de forma que o aluno aprenda. A aula é a essência do aprendizado do ser humano.”</i>

AULA TRADICIONAL: As respostas do sujeito 14 revelam a total identificação da aula com seu conceito tradicional, considerando-a como “*essência do aprendizado do ser humano*”, em uma relação de dar em receber, o que podemos compreender como: o professor dá aulas, o aluno recebe informações; o professor dá uma prova, o aluno recebe uma nota.

Sujeito 15: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“A aula é destinada ao professor explicar sobre um conteúdo programático, mostrar seu conhecimento sobre o conteúdo.”</i>	<i>“Aula é transmissão de conhecimento, é um aprendizado.”</i>

AULA TRADICIONAL: O sujeito 15, bem como o 14, demonstra ter internalizado a submissão da aula tradicional e sua sistematização, na qual o professor tem de seguir a um conteúdo programático definido antes mesmo que os alunos façam a opção pelo curso. O dado novo que este sujeito traz é a menção a “*mostrar seu*

conhecimento” para transmiti-lo. Se mostrar é revelar algo a alguém, o aluno espera que o professor mostre seu conhecimento acerca do conteúdo programático; a realidade, os problemas atuais, nessa acepção, não são bem vindo à sala de aula tradicional.

Sujeito 16: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“É o momento mais importante para obter maior conhecimento e deve ser assistida pelo aluno com muita atenção para que este seja aprendido e não decorado (o conteúdo que nela seja passado).”</i>	<i>“Aula é quando o professor transmite seus conhecimentos para seus alunos, onde muitas vezes o professor também aprende com estes.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Se por um lado as falas do sujeito 16 revelam que na aula o professor *“transmite”* seus conhecimentos para os alunos, por outro, admite que o professor também possa *“aprender com estes”*. A preocupação em aprender e não em decorar o assunto da aula demonstra uma posição favorável à aula interdisciplinar.

Sujeito 17: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Aula é o instrumento que o professor tem para nos passar o conhecimento. Professor e aluno se interagindo do assunto, trocando idéias.”</i>	<i>“Aula é a construção do conhecimento passado pelos professores. Educador e educando trocando experiências.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Como que fazendo uma tautologia nas duas respostas, o sujeito 17 acredita que o professor ainda é aquele que *“passa o conhecimento”* para a tábula rasa dos alunos. Ainda assim, revela sua acepção de aula também como espaço de *“troca de idéias/experiências”* entre professor e aluno.

Sujeito 18: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Atividade para se realizar uma troca de conhecimento, normalmente o condutor, o</i>	<i>“Dentre outras coisas, aula é transmissão de conhecimento, porém, não devemos</i>

<i>palestrante, o professor, é quem está mais informado sobre o assunto a ser abordado. Em contrapartida, determinados assuntos o aluno pode até os ter vivenciado. Aula é informação, é evolução, é transmissão de conhecimento.”</i>	<i>ignorar a possibilidade desta transmissão ser substituída ou complementada por uma troca de experiência.”</i>
--	--

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Assim como o sujeito 17, o sujeito 18 também concilia o aspecto tradicional da aula, na qual o professor “*transmite seu conhecimento*”, ao da aula interdisciplinar, na qual o conteúdo vivenciado é partilhado com os pares.

Sujeito 19: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“É quando alguém que tenha conhecimento sobre determinado assunto se reúne a um grupo de pessoas para passar estes conhecimentos usando para isso métodos didáticos que tornem mais fácil a assimilação e compreensão destes conhecimentos, exemplo: filmes, gráficos, projeções, transparências.”</i>	<i>“É o período de tempo em que dispomos a assimilar um certo conhecimento ou técnica, ministrado por alguém que supostamente tenha conhecimento sobre o assunto.”</i>

AULA TRADICIONAL: As respostas do sujeito 19 demonstram que o uso de recursos como “*filmes, gráficos e transparências*” podem engendrar um modelo tradicional de aula quando a sua concepção ainda é o de alguém com mais conhecimento reunindo-se a outras pessoas interessadas em “*assimila*” seu conhecimento. O conceito de assimilação, considerado como aceitação e reprodução de determinado assunto é das características mais antiintelectuais da escola tradicional.

Sujeito 20: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Aula é o ato de se dividir o próprio conhecimento com outras pessoas, utilizando-se</i>	<i>“Aula é toda circunstância em que há um ensinando e um (ou mais) ensinado (s). O</i>

<p><i>de recursos para auxiliar essa divisão, essa distribuição de conhecimento, que é denominada também de ensino. O mestre, ou professor, apresenta o tema no qual o aluno deve se dedicar a aprender. Essa comunidade é o que se chama de aula.”</i></p>	<p><i>ensinante se presta a dividir seus conhecimentos pré-adquiridos de forma que o ensinado possa tomar uso destes conhecimentos. Há várias formas de aulas: o pai que ensina o filho a andar dá uma aula; o professor que ensina futebol a um jovem dá uma aula. O sistema de educação do Brasil é baseado em aulas, em que há relação entre ensinante e ensinado.”</i></p>
---	--

AULA TRADICIONAL: Por mais que o sujeito 20 apresente notável aptidão lingüística, sendo dotado de um léxico variado e sabendo dispô-lo na construção frasal, não podemos deixar de constatar sua concepção tradicional de aula, pois apesar de ser uma relação entre professor e aluno, esta relação se dá de forma vertical, no qual o professor divide seus conhecimentos acerca de um determinado assunto com aqueles que querem “*tomar uso*” de seus conhecimentos. Não há construção de conhecimento, mas, sim, uma assimilação de conteúdo.

Sujeito 21: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“Aula é trazer informações específicas, ou melhor, o conteúdo específico para que o aluno possa se aperfeiçoar naquela graduação que escolheu. Soma, então, um conhecimento ao qual ele quer possuir para se aprimorar e aprofundar no decorrer de sua profissão e no estudo acadêmico.”</i></p>	<p><i>“Aula é todo conhecimento, informação trazida pelo professor aos alunos com o intuito de aumentar o conhecimento deles. Aula é ensino; é passar a educação letrada aos alunos. É conteúdo de dados, de informação, ou seja, tudo que se faça para aprimorar o saber.”</i></p>

AULA TRADICIONAL: Percebemos, em ambas as respostas, que os termos “*informação trazida*”, “*passar a educação letrada*”, “*trazer informações*”, podem, simplesmente, resultar de um emprego lexical inadequado; contudo, a confluência deles ao longo das resposta nos leva à concepção tradicional de aula, sobretudo quando o sujeito acrescenta: “*é conteúdo de dados, de informação*”. Quando revela sua preocupação com a formação profissional, credita a ela o aprimoramento de informações específicas, o que não podemos considerar como conhecimento

construído, mas apenas decorado, para que posteriormente, já como professor, possa aumentar as informações dos futuros alunos, registrando um círculo vicioso de tradicionalismo sem responsabilidade, tampouco criticidade.

Sujeito 22: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“É a maneira de se transmitir conhecimentos a outros e de certa forma, aprender cada vez mais através das dúvidas que vão surgindo durante o ensino. O bom professor nem sempre é aquele mestrado, o bom professor é aquele que consegue alcançar seus objetivos na aula e, de certa forma, aprende e entende seus alunos.”</i>	<i>“É a transmissão de conhecimentos, experiências a serem compartilhadas, é a forma de manter viva qualquer idéia.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: No início da primeira e da segunda respostas, o sujeito 22 afirma que aula é “transmissão de conhecimento”, revelando sua internalização do ensino tradicional. Contudo, evolui em suas respostas ao apresentar os conceitos de “*experiências a serem compartilhadas*”, a fim de “*aprender cada vez mais através das dúvidas que vão surgindo*”. Por meio destes conceitos, percebemos que o aluno já admite que o professor não é uma enciclopédia, mas alguém que, assim como ele, também vive em processo de construção de conhecimento.

Sujeito 23: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“É o momento em que o professor se utiliza para transmitir seus conhecimentos acadêmicos aos seus alunos.”</i>	<i>“É o momento em que o professor, através de seus conhecimentos acadêmicos, auxilia, direciona e estimula seus alunos a ampliar e absorver conhecimento.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Apesar de manter a terminologia “*transmitir seus conhecimentos*” em referência à situação de aula, no segundo questionário o sujeito 23 alega que é por meio dos conhecimentos acadêmicos, que - por nossa conta, consideramos não somente os conhecimentos específicos da disciplina,

mas, também, o caráter pedagógico assumido pelo professor – o aluno é estimulado, direcionado e auxiliado. A idéia de se “*absorver conhecimento*” ainda está presente.

Sujeito 24: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Aula é cultura, a cada dia uma coisa nova e importante, não só para a nossa vida pessoal, mas, também, profissional. Uma caixinha de surpresa, e dentro dela um pouco de conhecimento, novidades, dúvidas, notícias e realidade.”</i>	<i>“É um caminho para o conhecimento, temos a escolha em seguir o caminho da sabedoria, conhecimento e entusiasmo, ou o caminho da distração e desinteresse.”</i>

AULA INTERDISCIPLINAR. Na primeira resposta do sujeito 24, percebemos sua noção de aula enquanto cultura, e não como imposição social, idéia tradicionalista. Ao se reconhecer em um curso de formação profissional, o aluno demonstra maturidade em sua escolha pelo curso, caminho “*da sabedoria, conhecimento e entusiasmo*” abordando “*novidades, dúvidas, notícias e realidade*” que não têm espaço nos conteúdos programáticos pré-definidos.

Sujeito 25: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“É onde se adquire um conhecimento e se tiram dúvidas daquilo que muitas vezes achamos que sabemos. É onde se aprende tudo que é importante para o ciclo da vida.”</i>	<i>“É um certo período que passamos reunidos com um professor onde ele nos ensina, nos passa o que sabe, o que conhece e, também, aprende com os alunos conforme a convivência.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO. Se por um lado o sujeito 25 admite que o conhecimento não é algo imutável, fechado, pois “*muitas vezes achamos que sabemos*”, por outro, acredita que a aula possa lhe ensinar tudo o que precise para a vida, desmerecendo a experiência concreta e outras oportunidades. A menção à aula como “*um certo período*” de tempo, mais uma vez, remete ao espaço institucionalizado e aos minutos no qual a aula se estrutura: concepções tradicionalistas que

confluem com a concepção interdisciplinar de aprendizagem “conforme a convivência”.

Sujeito 26: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“É quando o professor passa sua experiência acadêmica para os alunos.”</i></p>	<p><i>“Aula é uma reunião, um processo de aprendizagem onde o professor, que deve dominar completamente o conteúdo a ser apresentado, oferece aos alunos suas experiências, seus conhecimentos com a intenção de orientá-los e transmitir a matéria aplicada com objetividade.”</i></p>

AULA TRADICIONAL: O sujeito 26 revela sua concepção tradicionalista de aula ao considerar que o professor é como um manual que “*deve dominar completamente o conteúdo*”, negando seu processo de construção do conhecimento juntamente aos alunos. O termo “*passar sua experiência*” também é revelador da concepção de aula. Já “*transmitir a matéria aplicada com objetividade*” pode revelar que o aluno sente que as estratégias interdisciplinares envolvem muitos conceitos que não os da disciplina em questão somente, deixando de ser objetiva justamente por ser complexa.

Sujeito 27: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“Aula no ensino superior significa trazer assuntos importantes para o aluno, mas não entregar tudo ‘mastigado’ e, sim, deixar que ele procure, pesquise e monte sua própria opinião sobre o assunto. O principal interessado é o aluno, o professor está presente no mesmo horário para prestar a ajuda e passar o conhecimento necessário para este aluno. O próprio estudante faz a faculdade e suas aulas, pois estamos com o material nas mãos, basta vontade para</i></p>	<p><i>“Aula significa trazer para os alunos assuntos importantes referentes para cada curso e série e, por meio desses assuntos, passar informações necessárias para a vida de cada um. O professor precisa ter base, com certeza, para influenciar no aprendizado e conhecimento dos alunos, saber despertar neles o interesse pela aula e por aprender.”</i></p>

<i>aprender de maneira adulta.”</i>	
-------------------------------------	--

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: O sujeito 27 representa uma falha em nossa conduta; pois, na primeira resposta, elencou características de um ensino interdisciplinar e até aspectos condizentes como a meritocracia, pois *“basta vontade para aprender de maneira adulta”*. Contudo, sua segunda resposta deveria legitimar a primeira e isso não ocorreu. Utiliza-se do termo “passar informações” que seriam úteis para cada um. Ao menos, resta-nos o fato de que o sujeito percebe a necessidade de um estudo individualizado, considerando cada aluno como sujeito único que é.

Sujeito 28: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Para mim é uma interação aluno professor, onde ambos têm a oportunidade de se expressar, fazendo, assim, uma aprendizagem dinâmica.”</i>	<i>“Aula é a passagem do conhecimento, é troca de experiências entre alunos e professor.”</i>

AULA INTERDISCIPLINAR: Em ambas as respostas o sujeito enalteceu o caráter dialógico da aula marcada pela troca de experiências.

Sujeito 29: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“É a forma de aprendizado, onde os alunos expressam suas dúvidas e os professores esclarecem-nas. Sendo assim, as aulas nos proporcionam a crescer como pessoa, fazendo-nos aprender a cada dia mais.”</i>	<i>“Aula é quando o professor transmite o seu conhecimento para os alunos, fazendo assim com que o seu objetivo seja alcançado.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Na primeira resposta, o sujeito deixa pistas de uma concepção de aula tradicional ao atribuir ao professor o papel daquele que tira as dúvidas; e na segunda o usual termo *“transmite seu conhecimento”* faz coro a outras respostas, se bem que admite o crescimento como pessoa, ou seja, a ampli-

ação de seus esquemas cognitivos, a ampliação de seu conhecimento e de diversas outras habilidades.

Sujeito 30: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Aula: os professores trazem os conhecimentos para os alunos, alguns professores trazem, também, suas experiências de vida que mostram aos alunos que estão para ensinar corretamente, como o aluno deve se comportar no ensino superior.”</i>	<i>“Aprendemos na aula vários assuntos importantes. Em vários assuntos e diálogos tiramos nossas dúvidas.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: O sujeito 30 traz consigo concepções de aula que certamente permearam sua escolaridade desde cedo, principalmente na confusão de significado da palavra Educação, que se por um lado representa polidez, esta deve ser ensinada em casa, pela família, bem como seus hábitos culturais; por outro, discutimos a Educação sob outra acepção, como fruto do refinamento intelectual, e esta só é viabilizada mediante o ensino formal. Contudo, o compartilhamento de experiências de vida e os diálogos constituem-se numa forma diferenciada, horizontal, no relacionamento professor-aluno.

Sujeito 31: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Aula é essa troca de conhecimento que temos ao longo do nosso curso. Partindo do princípio de que os professores saibam mais do que os alunos, nossa absorção será conseqüentemente maior, aula, então, é adquirir conhecimento, é, ainda, uma forma de extorsão de maneira a extorquir o conhecimento do docente.”</i>	<i>“Aula é a transmissão de conhecimentos. Em uma aula o professor tenta passar seu conhecimento e sua experiência para os alunos.”</i>

CONCEITO TRADICIONAL: O sujeito 31 apresenta uma visão estereotipada do componente curricular aula. Entende como atividade normal de sua parte “extorquir o conhecimento do docente”, que tenta transmitir seus “conhecimentos e ex-

periências”, registrando uma concepção de aula tradicional considerada modelar por muitos dos alunos e, caso fosse o cerne de nossa pesquisa, descobriríamos que muitos professores esperam por esse aluno “receptor”.

5.7 Da análise “como você acha que o professor deve conduzi-la?”

Sujeito 1: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Apoiar aqueles que querem aprender e expulsar os que não querem, depois de esclarecer o quanto o ato de aprender e ensinar influencia na vida humana. Se não for possível fazer isso (apoiar/expulsar) fisicamente, que seja mentalmente. Infelizmente não se deve ser tolerante com aqueles que ignoram a aula.”</i>	<i>“Primeiramente com educação e, depois, com o mínimo de entendimento do que estará dizendo.”</i>

AULA INTERDISCIPLINAR: Ambas as respostas do sujeito 1 apresentam uma dificuldade intrínseca em serem caracterizadas; contudo, uma aula conduzida de forma a “apoiar aqueles que querem aprender” configura-se como uma atitude tomada pelo professor que compreende que as dificuldades peculiares de cada aluno devem ser respeitadas antes de se tomar qualquer iniciativa de apoio.

Sujeito 2: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“O professor deve conduzir a aula de forma clara e objetiva, seguindo o cronograma de aulas proposto e incorporando a ele suas vivências, experiências de leituras, etc. Deve corrigir e questionar o aluno quando julgar necessário para que este possa aprimorar seus conhecimentos.”</i>	<i>“O professor deve estar previamente preparado antes de conduzir uma aula. Deve passar o conteúdo da aula de maneira clara e objetiva, deve também deixar que os alunos participem, ser dinâmico, estimular a leitura e o interesse dos alunos.”</i>

AULA INTERDISCIPLINAR: O sujeito 2 compreende que a aula deve ser dinâmica, havendo participação dos alunos em sua construção para que se possa estimular o interesse. O compartilhamento de experiências e a noção de “*aprimorar*” os conhecimentos subjazem a uma concepção interdisciplinar.

Sujeito 3: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“A aula deve ser conduzida de forma participativa, não somente a professora vir aqui e falar, falar, com carinho e respeito. Já que estamos no famoso nível Superior.”</i>	<i>“De maneira dinâmica, principalmente no noturno, os alunos acordam cedo para trabalhar e à noite já chegam cansados, e se a aula não for dinâmica, participativa, se torna cansativa demais, uma aula nunca deve ser um monólogo e, sim, com a participação de todos, atividades científicas curriculares, atividades de campo, excursões culturais, apresentação de materiais para facilitar e desenvolver melhor o raciocínio dos alunos.”</i>

AULA INTERDISCIPLINAR: O sujeito 3 refuta, em suas duas respostas, a exposição oral que caracteriza a aula tradicional, deixando entrever, sob um leve tom irônico, que esta exposição oral nem deveria fazer parte da aula de ensino superior. Clama por participação e, por isso mesmo, sugere atividades dinâmicas que apontam para a interdisciplinaridade.

Sujeito 4: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Acho que acima de tudo, o professor deve ter respeito aos alunos, conduzir a aula com pulso firme, ter amor pelo que faz, dar uma aula com clareza para que os alunos possam entender e ter um bom aproveitamento da aula.”</i>	<i>“O professor deve ser coerente, conduzir sua aula com dedicação e respeito aos alunos, dando “liberdade” aos alunos para que possam questionar sobre suas dúvidas. O professor deve ter pulso firme, para que sua aula não vire bagunça e deixe de ser uma aula.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Este sujeito encontra-se em um estágio de redimensionamento de conceito de aula e de condução da mesma, pois ao mesmo tempo em que espera que o professor tenha “pulso firme”, uma tradicional demonstração de poder professoral, clama por liberdade, por audiência, mas atenta para que a aula não vire bagunça, o que, em certos momentos, é inevitável quando da preparação da classe para uma aula diferenciada ou para a divisão dos alunos em grupos. O que pode ser uma crítica ao que o sujeito 4 chama de bagunça, podemos também deduzir uma identificação de aula com as reminiscências de uma escolaridade passada, quando cada aluno tinha seu lugar nas carteiras disposto pela professora, com todas as normas de polidez que eram cobradas na escola. Hoje, cremos que polidez é assunto “de berço”, pois cabe à família educar seus filhos segundo as normas de conduta social.

Sujeito 5: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“A maneira que os professores conduzem a aula, ao meu entender, são pessoas totalmente preparadas com um grande conhecimento e apaixonados pela profissão, eles conduzem com entusiasmo; eu sinto muita segurança e isto aumenta mais a minha vontade de concluir o curso e ter, um dia, a segurança que eles nos transmitem.”</i>	<i>“O professor deverá ser dinâmico e, principalmente, ter consciência da enorme responsabilidade que terá com o aluno, pois ele poderá influenciar e, até mesmo, mudar toda uma história. Amar incondicionalmente aquilo que faz e, com certeza, terá ótimos resultados.”</i>

AULA INTERDISCIPLINAR: O único argumento que nos possibilita agrupar esta resposta como “aula interdisciplinar” é o fato de o sujeito 5 atentar para a aula conduzida com dinamismo, do que se depreende que o sujeito fala de estratégias de ensino que transcendem a exposição oral característica da aula tradicional. Contudo, amar o que se faz, ensinar com entusiasmo e ter consciência da responsabilidade docente são atributos qualitativos do bom professor, seja ele tradicional ou interdisciplinar.

Sujeito 6: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005

<p><i>“O professor tem que ser amigo do aluno e respeitar um ao outro. Com isso feito, a aula já vai ser produtiva em 50% do entendimento de ambas as partes. Às vezes, sinto que isso não acontece na nossa turma, dificultando nosso aprendizado.”</i></p>	<p><i>“O professor, primeiro de tudo, tem que gostar do que ele faz. Pois, com isso, ele, com certeza, conseguirá realmente dar uma aula, e não fingir que deu uma (matar aula).”</i></p>
--	---

AULA INTERDISCIPLINAR: Esta é mais uma resposta que dificultou nossa caracterização. Assim como na resposta anterior, o sujeito espera um professor que goste do que faz a fim de ser honesto em sua relação com os alunos. Sendo honesto, tornar-se amigo é um passo curto, sendo que admitir a amizade entre professor e aluno exige uma visão horizontalizada dessa relação, própria ao contexto interdisciplinar.

Sujeito 7: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“O professor primeiramente deve ter paixão pelo que faz e gostar de sua profissão. Ele deve simplesmente emitir tudo que aprendera e estar sempre atualizado para conduzir uma boa aula, deve também compreender as dificuldades do aluno e tentar ensiná-los explicando de forma esclarecedora.”</i></p>	<p><i>“O professor, primeiramente, deve se interagir com o aluno para o bom desenvolvimento de uma aula, e ter o principal: conhecimento suficiente para ter discernimento a respeito do que for falar em suas aulas. E estar sempre pesquisando sobre sua disciplina para transmitir ao aluno as informações suficientes para obter o resultado que os professores realmente estimam: o aluno compreender e apreender com sua aula, e colocar em prática o que realmente aprendeu.”</i></p>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: As respostas do sujeito 7 apresentam alguns conceitos próprios do professor condutor da aula interdisciplinar: é um profissional atualizado, pesquisador e respeita seus alunos. Pela terceira vez, a premência por um mestre apaixonado pela docência é mencionada. Contudo, espera que esse preparado professor “emita”, “transmita” informações, recaindo em um tradicionalismo inegável.

Sujeito 8: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>O professor deve sempre trabalhar com o objetivo de finalizar a explicação de um número x de tópicos que sejam possíveis de ser apresentados durante o tempo de aula. Caso haja algo que atrapalhe o andamento da aula, o professor deve manter uma postura rígida para manter o bom andamento da mesma, mesmo que para isso deva falar de maneira ríspida com os alunos. Jamais reclamarei de um professor que seja rígido na condução de sua aula, mas, sim, de um professor que não explique satisfatoriamente sua matéria, o que não é o caso dos professores desta faculdade.</i></p>	<p><i>“De forma democrática, dando espaço para questionamentos, sugestões, ou críticas sobre o método de condução do professor, mas também de forma centralizadora e rígida quando alguma espécie de distúrbio possa ameaçar a harmonia durante a aula.”</i></p>

AULA TRADICIONAL: As repostas do sujeito 10 indicam uma preferência pelo professor que conduz suas aulas de forma rígida, “ríspida”, “centralizadora”. Na aula tradicional os focos de atenção convergem para todos ao mesmo tempo, não sendo possíveis essas demonstrações de poder professoral. O sujeito 10 inclusive espera que o professor utilize dessa autoridade para evitar “*distúrbio que possa ameaçar a harmonia*”, impossibilitando a força criadora que nasce a partir do caos, da desordem, da falta mesmo de harmonia.

Sujeito 9: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“Com naturalidade. O professor não deve ser nada mais, nada menos daquilo que ele é, ensinar com tranqüilidade, numa relação de harmonia entre aluno e professor e vice-versa.”</i></p>	<p><i>“O professor deve conduzir a aula com seriedade, tratando a todos com igualdade diante das dificuldades que alguns alunos venham a ter, solucionar as dúvidas com boa vontade e profissionalismo.”</i></p>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Entendemos que ser professor é assumir diversas funções que, em primeira instância, não são de sua competência, contudo, para que o processo aula seja conduzido, ele deve ter rudimentos de conhecimentos psicológicos e saber aplicá-los, deve ser um historiador, sobretudo, na condução da aula de Literatura, deve ser um esteta, para ajudar a desenvolver a sensibilidade artística, e por aí afora, com inúmeras atribuições que surgem em seu cotidiano. O professor interdisciplinar deve reconhecer que sua disciplina está ligada a várias outras, e que somente transitando por elas é que podemos construir um conhecimento, e não adquirirmos um amontoado de informações. Mais uma vez, o item seriedade, ou “*pulso firme*” como descrito por outros sujeitos, surge para corroborar com o professor tradicional.

Sujeito 10: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
“O professor deve estar atento com a assimilação por parte do aluno em relação ao conteúdo. A aula clara, explanativa, contribui para uma melhor compreensão.”	“Deve conduzir de uma forma clara, explicar devagar, interagir com os alunos em sala. Procurar saber se os seus objetivos foram alcançados e os dos alunos também. Ter dinamismo.”

AULA TRADICIONAL: O sujeito 10 utiliza-se do conceito behaviorista de “*assimilação*” para caracterizar a aula como momento de “*transmissão de informações*”, como outros respondentes o fizeram. Entendemos que a paulatina menção à aula “*clara*” revele uma inadaptação do sujeito à estratégias não-convencionais em sala de aula. Esse estranhamento o levaria a refutar a aula, considerando que ela não é “*clara*” porque não vai direto ao ponto; antes, serpenteia com as sensações e transita por outras áreas; não raro, por outras mídias, na intenção de se formar uma imagem mental daquilo que o sujeito só perceberia como um amontoado de palavras.

Sujeito 11: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
“Com respeito e dedicação. Também ensinando de maneira objetiva (clara) para que	“O professor deve conduzir a aula explicando claramente a matéria e, acima de tudo, o

<i>todos possam compreender a matéria.”</i>	<i>aluno e o professor devem se respeitar.”</i>
---	---

AULA TRADICIONAL: O sujeito 11, assim como o 10, anuncia que a aula deve ser conduzida de forma clara, ou, antes, revela sua inadaptação à aula conduzida por meio de estratégias interdisciplinares.

Sujeito 12: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Não acho, acredito que cada professor deve manter uma postura clara e objetiva perante a sua disciplina para conduzi-la tranqüilamente.”</i>	<i>“Primeiro, é importante definir um professor e um educador. O professor é aquele que ensina uma teoria e o educador mostra como se conduz a teoria na prática. Portanto, o professor apenas se preocupa com a ‘superfície’, pois não é obrigado a ‘mergulhar’ como o educador.”</i>

AULA INTERDISCIPLINAR: O sujeito 12 apresenta consciência da dimensão ideológica que permeia entre o professor e o educador. Este, é fruto de um meio além do tradicionalismo, pois “*mergulha*” a teoria na prática, permite vivências que não seriam possíveis em uma aula cuja característica mais marcante seja o monólogo do professor.

Sujeito 13: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“De modo que instigue o aluno ao conhecimento, que o faço buscar constantemente a ‘sabedoria’ dentro e fora de aula.”</i>	<i>“Esclarecendo dúvidas, buscando o aluno para a sua disciplina, persuadindo sobre ele, tornando-o interessado na aula.”</i>

AULA INTERDISCIPLINAR: Instigar à busca do conhecimento é uma característica demasiada pós-moderna. A persuasão, no sentido de criar interesse, é motor propulsor de uma aula conduzida de forma a não pretender esgotar um determinado assunto, mas, antes, subsidiar um aprofundamento de acordo com o interesse e a necessidade de cada sujeito.

Sujeito 14: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Ficando próximo ao aluno, dando confiança para que o aluno não tenha nenhum obstáculo para procurá-lo quando tiver dificuldade em alguma aula, levando o aluno a pesquisar e fazer aulas diferentes como já tivemos com filme, que no meu ponto de vista me ajudou muito a entender o Trovadorismo.”</i>	<i>“O professor deve, primeiro, conhecer seus alunos, ver onde estão, ou como está a aprendizagem de seus alunos, ver suas necessidades e, a partir daí, preparar suas aulas para que os alunos também tenham interesse e não seja uma aula da qual os alunos não vão ter interesse em aprender.”</i>

AULA INTERDISCIPLINAR: A condução da aula que prima pela motivação dos alunos confere confiança para as suas aprendizagens. O uso de um pré-teste para se avaliarem os conhecimentos prévios é de grande valia quando se pretende adequar o conteúdo programático às peculiaridades demonstradas pela turma. É uma tarefa indispensável para se consolidarem sucessivas zonas de desenvolvimento proximal durante o processo aula.

Sujeito 15: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“O professor deve conduzir a aula explicando sobre o conteúdo, dando exemplos e questionando se há, ou não, dúvidas. Trazer textos, filmes, músicas, etc, que podem exemplificar melhor o conteúdo. Procurar ser claro e objetivo.”</i>	<i>“O professor deve conduzir a aula de forma clara e objetiva, utilizando-se de recursos extras para transmitir o conhecimento. Esses recursos podem ser revistas, livros, músicas, etc.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Apesar de admitir que “revistas, livros, músicas, e filmes” ajudam a entender o assunto tratado durante a aula, o sujeito concebe essas estratégias não como uma forma de construção do conhecimento, mas, antes, como uma forma de captar o conhecimento “transmitido”.

Sujeito 16: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Explicando a matéria com autoridade, sem ser autoritário (impor respeito, mas não</i>	<i>“O professor deve preparar a aula e pesquisar sobre o assunto a ser falado, para não</i>

<p><i>gritar e, às vezes, até humilhar alunos). Gosto de seu jeito de conduzir suas aulas e estou aprendendo cada vez mais a gostar de Literatura Portuguesa.”</i></p>	<p><i>ficar uma aula vaga. O professor deve, também, ter a humildade de falar quando não sabe, procurar resposta, e depois passar para o aluno; não disfarçar e não deixá-lo sem resposta. A melhor forma é ter autoridade sobre a sala, não sendo autoritário. Gosto muito do seu jeito de conduzir sua aula e aprendi a gostar de Literatura.”</i></p>
--	--

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Em ambas as respostas, o sujeito 16 atenta que a melhor forma de conduzir a aula é com autoridade, “*não sendo autoritário*”, uma relação possível semanticamente, mas quase impraticável. A valorização do professor pesquisador, que tem “*humildade*” em admitir que não é uma enciclopédia que conduz aulas é fator de seriedade do professor.

Sujeito 17: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“A aula deve ser conduzida de forma clara, uma aula que faça com que os alunos se interessem por ela. Se possível, utilizar de recursos didáticos como: vídeos, livros ilustrativos. Em minha opinião, suas aulas são ótimas e os recursos que você utiliza, muito interessantes.”</i></p>	<p><i>“Conduzir de uma maneira em que haja motivação, interesse. Respeitar os alunos.”</i></p>

AULA INTERDISCIPLINAR: A utilização de diversos meios para se conduzir a aula termina por motivar os alunos, além de que, sem que saibam, estão consolidando um conhecimento ao ativar diversos órgãos sensoriais, normalmente o visual, o auditivo e o sonoro.

Sujeito 18: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“De forma mais abrangente possível e de uma maneira mais clara, a fim de facilitar a compreensão. Fazer com que o aluno parti-</i></p>	<p><i>“Acredito que o professor, antes de mais nada, deverá estar motivado e interessado em transmitir conhecimento para cresci-</i></p>

<i>cipe, dando sua posição sobre o assunto.”</i>	<i>mento de quem assiste. O professor deve utilizar-se de diversos meios auxiliares a fim de motivar os instruendos. Como por exemplo: utilização de meios áudio-visuais, exposição sobre o assunto, pesquisa, entre outros.”</i>
--	---

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: O sujeito 18 encontra-se dividido entre as acepções de aula tradicional e interdisciplinar, pois ao mesmo tempo em que menciona a utilização dos recursos áudio-visuais como meio para motivar os alunos e facilitar a compreensão, ainda insiste na terminologia “*transmitir conhecimento*”, um termo recorrente e legitimador da aula tradicional.

Sujeito 19: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Deve conduzir de maneira sincronizada, ou seja, no ritmo em que os alunos possam acompanhar e assimilar o maior conteúdo possível da matéria dada, que deverá ser entendida pelo aluno e não apenas decorada.”</i>	<i>“Deverá conduzi-la de forma que a pessoa que esteja recebendo este conhecimento possa fazê-lo de forma agradável, leve, que não seja maçante e que o aluno saia da aula com o sentimento de que acrescentou ao seu conhecimento.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: As respostas do sujeito 19 atentam para o fato de que os alunos não passaram incólumes às estratégias de ensino da aula interdisciplinar. Ele valoriza, *também*, o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, quando o processo avaliativo final se torna mais importante que as avaliações intermediárias impostas pela faculdade. Contudo, o behaviorismo marcado no termo “*assimila*”, ou o tradicionalismo embutido no conceito de “*receber conhecimento*”, justificam nossa caracterização da resposta como “*conceito em transição*”.

Sujeito 20: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Além de dividir seus conhecimentos, o</i>	<i>“O professor deve atuar como um incenti-</i>

<p><i>professor deve incentivar e coordenar o aluno na busca de conhecimento. Ele não deve impor o que julga, o que todo aluno deve aprender, mas sim, ensinar as bases (e cobrar, sim, esse aprendizado) e deixar com que o estudante busque conhecimento de seu interesse, visto que muitas vezes o aluno não tenha intenção de buscar o mesmo conhecimento do mestre. Quanto à postura do professor, é necessário distinguir o tipo de aluno que se está lidando, antes de definir seu comportamento frente aos educandos.”</i></p>	<p><i>vador-orientador. Ele deve orientar o aluno nos conhecimentos que ele deve adquirir e incentivá-lo a procurar pelos mesmos. Desta forma, o professor demonstra o que é básico e fundamental ao aprendizado, ao mesmo tempo em que o deixa livre para buscar conhecimentos de seu interesse. A Finlândia, por exemplo, em seu sistema de educação, utiliza método parecido com o citado acima. O aluno tem que sentir um caráter pragmático no que estuda e o professor deve ter influência nisto. Caso contrário, pode acontecer de não despertar no aluno grande interesse.”</i></p>
--	---

AULA INTERDISCIPLINAR: Ambas as respostas do sujeito 20 demonstram amadurecimento intelectual em relação à Educação, valorização da atividade de pesquisa, tanto é que apresenta dados educacionais de outro país. Apregoa a necessidade de se conhecer o aluno previamente e de incentivar a pesquisa, bem como o esclarecimento da importância do assunto tratado em sala. São todos indícios de uma educação de caráter construtivista, amplamente interdisciplinar.

Sujeito 21: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“O professor deve administrar suas aulas de forma mais compreensível ao aluno. Quero dizer que não adianta passar um texto com conteúdo lingüístico de difícil compreensão, ou seja, palavras populares porque não são todos que podem ter tempo e acesso à leitura que é o mecanismo para a compreensão. Eu entendo que quando eu leio algo, e não sei o que aquilo quer me dizer, é porque eu não tenho o conhecimento para interpretá-lo. Mas o professor</i></p>	<p><i>“O professor deve trazer bibliografia de livros, sites, ou seja, nos direcionar na busca do estudo para que possamos expandir nossos conhecimentos. O didático deve abrir a mente do aluno para pesquisa e lhe dar o caminho para essa pesquisa, ou seja, nos dar primeiros passos para andamentos sozinhos.”</i></p>

<i>poderia nos conduzir no sentido de nos dar os caminhos para chegar àquela interpretação que eu não compreendi.”</i>	
--	--

AULA INTERDISCIPLINAR: O sujeito aproveitou a oportunidade para dar voz ao que considera uma grande dificuldade lingüística: a interpretação textual. Realmente, penetrar no reino das palavras e das metáforas é uma tarefa não muito fácil se a sensibilidade não estiver despertada. No mais, atenta para a possibilidade de um ensino voltado à pesquisa para que o conhecimento possa ser expandido.

Sujeito 22: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Aula é a transmissão, é a troca de idéias, um professor jamais deve ser o único a expressar idéias e opiniões, essa troca deve ser mútua, simultânea. Uma boa aula é aquela onde o professor usa todos os meios de ensino, a leitura, audição, visualização, a fala, a escrita, pois existem alunos com mais facilidade em uma aptidão do que em outra.”</i>	<i>“De forma divertida, com a participação dos alunos, trazendo materiais diferentes, atividades que fujam da rotina.”</i>

AULA INTERDISCIPLINAR: Apesar de recorrer à terminologia da transmissão de conhecimento para se referir à aula, o sujeito 22 apresenta elementos constitutivos da aula interdisciplinar, como participação e exploração de recursos audiovisuais. A aceitação de que cada aluno é um ser singular que aprende mediante diferentes provocações conflui na teoria das inteligências múltiplas, de Gardner.

Sujeito 23: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“O professor deve conduzir a aula com respeito aos seus semelhantes, com julgamento justo e procurando sempre acrescentar algo de bom à formação dos mes-</i>	<i>“O professor deve auxiliar o aluno a ampliar seus conhecimentos através de pesquisas, dinâmicas em grupo, estimular leituras, etc.”</i>

<i>mos. Outro ponto importante é que o professor deve procurar, na medida do possível, interagir com seus futuros colegas, sem prévios julgamentos. A recíproca também é verdadeira.”</i>	
---	--

AULA INTERDISCIPLINAR: Ainda que as respostas do sujeito 23 não sejam particularmente ligadas à idéia de interdisciplinaridade, pois elencam características que são igualmente representativas da aula conduzida de forma tradicional, a menção a “*auxiliar o aluno*”, e conduzir a aula por meio de dinâmicas e outras estratégias revela um amadurecimento do aluno em relação a sua concepção de aula.

Sujeito 24: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Com interesse, entusiasmo e técnicas. O amor à profissão sempre em primeiro lugar, e a vontade de ensinar e seus conhecimentos passar, nunca faltar!”</i>	<i>“Com alegria, interesse e muito conhecimento, pois o professor é o nosso espelho e é nele que nos inspiramos.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: As respostas do sujeito 24 pareceram-nos particularmente difíceis de serem enquadradas em interdisciplinar ou tradicional, já que conhecer o assunto, técnicas e demonstrar “*amor à profissão*”, são características exigidas em qualquer profissional. A menção a “*seus conhecimentos passar*”, entendemos como uma expectativa comum daqueles alunos que foram moldados ao tradicionalismo em longo de anos de escolarização.

Sujeito 25: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Deve ter um grande conhecimento naquilo que vai ensinar, pois é através desse conhecimento que ele poderá ensinar às outras pessoas. O professor tem um papel bem responsável em relação a isso, por isso tem que conduzir aulas dinâmicas e</i>	<i>“Antes de tudo, o professor precisa ter uma formação e ensinar aquilo no qual é formado, pois não adianta ele entrar em uma sala de aula e ensinar aquilo que nem ele mesmo sabe ou estudou. Um professor precisa ser muito dinâmico em suas aulas e estar</i>

<i>sempre fazer aulas de forma que os alunos sempre gostem e aprendam mesmo.”</i>	<i>sempre inovando, mas ensinando de verdade, precisa dar aula! aquela aula!”</i>
---	---

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: O sujeito 25 atribui à condução da aula características que são inerentes tanto ao professor interdisciplinar quanto ao tradicional, pois “*ter um grande conhecimento*” e ter responsabilidade são pressupostos básicos de qualquer professor; contudo, sua menção ao dinamismo da aula é fator a se considerar enquanto interdisciplinar, embora tenha cristalizado a terminologia “dar aula”, tradicionalíssima.

Sujeito 26: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Acho que o professor deve conduzir a aula conforme sua metodologia, seu sistema. Ele deve dominar o assunto para explicá-lo. Trabalhos em grupo, dinâmicas, pesquisas, são importantes para o aluno interessado.”</i>	<i>“O professor deve conduzir a aula de modo claro, objetivo e dominante. Sem tornar o conteúdo maçante para que a informação chegue com interesse por parte dos alunos.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Um fator que tem se apresentado como dominante é o referente ao professor que “*domina*” o conteúdo de sua disciplina. Entendemos que “*dominar*” qualquer área do conhecimento seja uma utopia holística mesmo em um paradigma emergente, entretanto, é inegável que o professor deva conhecê-lo profundamente, ser movido por um instinto de querer saber sempre mais e viabilizar sua busca pelo conhecimento mediante pesquisas. Além dessa assertiva, o sujeito 26 ainda cita a necessidade de se desenvolver o interesse no aluno por meio de estratégias de ensino, fato interdisciplinar que contrasta com sua opinião de que a aula deve ser conduzida de “*modo dominante*”, pois a idéia de dominação que leva à idéia de discurso verticalizado é uma característica tradicional.

Sujeito 27: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Da melhor forma, passando seus conhecimentos tanto de estudo, quanto de sua vida</i>	<i>“O professor é obrigado a estudar e preparar suas aulas de modo que seja produtiva</i>

<p><i>profissional, pois é necessário ter uma referência, saber até onde podemos chegar profissionalmente. Os trabalhos são um incentivo para pesquisar mais sobre determinados assuntos, os livros indicados, as aulas com imagens no computador, é de muita ajuda para aprender vários assuntos. Os exemplos que recebemos em aula muitas vezes contam mais do que os livros que lemos.”</i></p>	<p><i>cada aula ministrada. A aula não deve ser apenas teórica, é preciso que os alunos também pratiquem suas atividades. É preciso que o professor tenha um grande conhecimento das aulas, para que passe com certeza as informações para os alunos e não os deixem com dúvidas no fim de cada processo.”</i></p>
--	--

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Apesar de apresentar muitos indícios de uma aula conduzida de forma interdisciplinar, como as referências às estratégias e à utilização de ambientes alheios à sala de aula, bem como uma interação de forma a promover trocas de experiências para sedimentar a teoria, o sujeito 27 prende-se ao tradicionalismo do termo “*passar seus conhecimentos*”, para com isso justificar uma possível falta de compreensão por parte dos alunos. Se o aluno não compreendeu, é porque o professor não soube “*passar seus conhecimentos*”, como se o processo de construção fosse tão óbvio e passível de tal condição.

Sujeito 28: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“Dinamizando os temas, buscando artifícios para que a aprendizagem seja de uma maneira natural e não decorada.”</i></p>	<p><i>“Com dinamismo, entusiasmo, gostando do que se faz, para que o aluno goste do que está aprendendo. Devem ser usados vários recursos como audiovisuais para que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem de todos.”</i></p>

AULA INTERDISCIPLINAR: O sujeito 28 apresenta uma postura de identificação com a aula conduzida de maneira interdisciplinar, apelando, para tanto, em recursos audiovisuais para se estabelecerem pontos de contato entre disciplinas afins. É sabido que cada sujeito demonstra uma aptidão maior para determinada área do conhecimento, sendo, as estratégias, dinâmicas que ativam diversas áreas cognitivas, convalidando o ensino e garantindo a aprendizagem.

Sujeito 29: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Bom dinamismo, procurando fazer com que os alunos participem gradualmente das aulas, podendo expor suas dúvidas, ou até mesmo opiniões sobre as aulas. Fazer uma aula criativa com ilustrações, por exemplo. Uma forma que possa prender a atenção dos alunos.”</i>	<i>“Respeitando o aluno para também ser respeitado, cumprindo o conteúdo programático, tirando as dúvidas dos alunos.”</i>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: A necessidade de se cumprir o conteúdo programático é tema de embate à idéia de currículo integrado. Nossa intenção não é a de propor um ensino totalmente integrado, abolindo as disciplinas, ainda que, em última instância, seja isso o que a terminologia interdisciplinar apregoe. Entendemos este termo como uma possibilidade de transitar em outras disciplinas para demonstrar que todo o conhecimento está interligado, tendo a Literatura como eixo central. O interesse em aprofundar neste, ou naquele assunto, cabe ao aluno, por meio de pesquisa, com o auxílio do professor. Ainda quanto à resposta do sujeito 29, a menção a “*dinamismo*” e participação dos alunos, leva-nos a acreditar que o sujeito convalida a condução de aula interdisciplinar.

Sujeito 30: ♀

05 abr 2005	10 ago 2005
<i>“Cada professor tem o seu modo de conduzir a sua aula, acho difícil falar como cada um deve agir.”</i>	<i>“Os professores, em geral, em primeiro lugar, têm que ter seu contexto e abordar o mais direto tal assunto em cada aula, para passar aos alunos seus conhecimentos.”</i>

AULA TRADICIONAL: Na primeira resposta, o sujeito 30 eximiu-se de um comprometimento pessoal com o que seria sua noção de conduzir a aula, mantendo-se em uma posição de defesa. Na segunda, talvez já mais seguro para revelar suas expectativas, deixa transparecer seu ideal tradicional no qual o professor deve, “*o mais direto possível*”, “*passar aos alunos seus conhecimentos*”. Ao referir-se a uma abordagem “*o mais direto possível*”, cremos que o sujeito se queixa

das investidas interdisciplinares, pois, talvez, considere que tal fato possa confundir suas idéias, deixando de torná-las claras, “*diretas*”.

Sujeito 31: ♂

05 abr 2005	10 ago 2005
<p><i>“De maneira clara e fazendo-se entender, assim como tem sido feito. Se algum dia me tornar um professor assim como você... bom, acho que é pretensão minha, estou pedindo demais, deixa para lá.”</i></p>	<p><i>“Sendo claro e conciso, fazendo-se entender pelos alunos, demonstrando conhecimento do assunto dado, construir laços de amizade com os alunos, mas não abrir mão de sua autoridade.”</i></p>

CONCEITO EM TRANSIÇÃO: Apesar de mencionar satisfação com a condução das aulas, o sujeito 31 elenca características pertinentes aos professores tradicionais e aos interdisciplinares, como agir de forma a “*fazer-se entender com clareza*”, “*construindo laços de amizade*” e, principalmente, “*demonstrando conhecimento do assunto dado*”, para atuar como facilitador da aprendizagem. Mas, quando menciona a “*autoridade*” que o professor deve ter, revela os ideais de uma Educação tradicional na qual cada sujeito tem seu lugar na classe, por conseguinte, tem seu momento para falar e todo um rol de autoritarismos que bloqueiam uma construção do conhecimento segura, desmembrada de ideais elitizantes que a “*demonstração de conhecimento*” possa sugerir mediante o paradigma clássico.

5.8 Dos estratos representativos de sub-categorias

Considerando o componente curricular “aula” estudado neste trabalho e após procedermos à análise das respostas às perguntas “o que é aula?” e “como o professor deve conduzi-la?”, classificamos as respostas de acordo com três categorias: conceito em transição, aula tradicional e aula interdisciplinar. Julgamos necessário elencar os estratos representativos de duas dessas categorias: a aula tradicional e a aula interdisciplinar, a fim de verificarmos os conceitos recorrentes atribuídos à expectativa e ao julgamento da aula feito pelos alunos investigados, representando as sub-categorias emergentes.

AULA TRADICIONAL	AULA INTERDISCIPLINAR
Professor possui domínio do assunto	Participação dos alunos
Não considera o interesse do aluno	Incentivo à pesquisa
Professor: transmissor de conhecimento	Utilização de recursos áudio-visuais e estratégias de ensino
Monólogo professoral	Despertar o interesse
Relacionamento verticalizado professor - aluno	Aplicação de pré-testes
Aula teórica	Professor como incentivador-orientador
Condução da aula clara e objetiva	Explicitação da utilidade do que se está aprendendo
Preocupação em seguir à risca um conteúdo programático pré-definido	Fuga da rotina
Professor com “pulso firme”	Aula teórica e prática
Professor “dá” aula	Professor aprende com os alunos
Autoridade	Dinamismo
Professor com conhecimento suficiente, cordial e apaixonado pela profissão	Professor: mediador do conhecimento e da descoberta
	Confiança
	Respeito mútuo entre professor e alunos
	Aula: espaço democrático
	Professor com conhecimento suficiente, cordial e apaixonado pela profissão

5.9 Dos números da pesquisa

Dos 31 alunos que responderam ao questionário, obtivemos os seguintes dados em relação às perguntas: “o que é aula?” e “como o professor deve conduzi-la?”:

- **dez alunos** que registraram suas expectativas por uma **aula** caracterizada como **tradicional**, revelando a cristalização de um sistema de ensino condizente com o paradigma científico clássico-newtoniano. Correspondem a 32% dos alunos pesquisados;
- **cinco alunos** mantiveram, desde o início do ano letivo, indícios de uma mentalidade aberta ao contemporâneo, às inter-relações contextuais e, sobretudo a uma nova maneira de conceber o componente curricular aula, indícios representativos de um paradigma científico emergente, culminando na expectativa por uma **aula interdisciplinar**. Correspondem a 16% dos alunos pesquisados;
- **16 alunos** em processo de **transição de conceitos**, do tradicional para o interdisciplinar. Trata-se da maior parte dos alunos pesquisados, 52%.

Em resposta à pergunta: “como o professor deve conduzi-la?”, os números das respostas coincidentes surpreendem quando comparados aos números obtidos com as respostas à pergunta anterior, dados apresentados acima. Constatamos, ainda, que:

- **quatro alunos**, apenas, defendem que o professor deve conduzir sua aula de maneira **tradicional**, obedecendo aos ditames do discurso verticalizado e autoritário que a ela se sujeita. Correspondem a 13% dos alunos entrevistados;
- **quatorze alunos** declararam que a aula deve ser conduzida de maneira **interdisciplinar**, utilizando-se de estratégias para construir o conhecimento em comunhão com os pares. Correspondem a 45% dos alunos entrevistados;
- **13 alunos** ainda não se decidiram quanto à preferência pela aula conduzida de maneira tradicional ou interdisciplinar. Isso pode ser resultado de inúmeras experiências com professores de diferentes orientações político-

pedagógicas que não deixam de ser bons professores porque são tradicionais; assim como não são melhores os que trabalham a aula de maneira interdisciplinar. Estes alunos em fase de **transição de conceitos** correspondem a 42% dos entrevistados.

O que nos parece bastante relevante é que mesmo a aula tradicional sendo a expectativa de 32% dos alunos entrevistados, apenas 13% deles afirmam que o professor deve conduzir sua aula dessa forma. Acreditamos que esse alto percentual revelado na expectativa por uma aula tradicional espelhe a cristalização de anos a fio de uma educação bancária, transmissora de conhecimento. O despertar para um novo olhar sobre a condução da aula não é algo que se transforma em um curto espaço de tempo, pois agrega hábitos culturais de longa data e socialmente aceitos como modelares, como a noção de autoridade da aula tradicional, que confronta, diretamente, a atitude de autoformação sugerida pela interdisciplinaridade. Conceber o professor como um facilitador, um mediador no processo de construção do conhecimento não é assunto novo nos estudos sobre Educação, mas, infelizmente, verifica-se, na prática, que a ocorrência dessa nova atribuição do professor tem ocorrido muito pouco. Se esse fato ocorre porque os alunos esperam uma conduta tradicional, ou, ao contrário, se o próprio professor assume essa conduta por livre iniciativa, teremos que proceder à nova pesquisa. Entendemos que a sociedade se encontra em um momento de rever seus papéis repensando o outro, o universo, e talvez esse seja o momento de ela também repensar, sobretudo, o papel do professor, condutor da aula.

Dos 16% do total dos alunos que consideraram a aula como um processo educacional de caráter interdisciplinar, temos que 45% dos alunos entrevistados acreditam que o professor assim deva conduzi-la. Percebemos que mesmo aqueles alunos que entendem que a aula seja um espaço de transmissão de conhecimento, ao entrarem em contato com estratégias interdisciplinares percebem que a aula, assim conduzida, desperta o interesse e torna-se mais agradável, favorecendo a participação dos alunos na construção do conhecimento.

Por fim, dos 52% de alunos que responderam conceber a noção de aula como algo entre o tradicional e o interdisciplinar, vimos que este percentual cai para 42% quando a pergunta é acerca da condução das aulas.

Concepção e condução, nos achados dessa pesquisa, não foram coincidentes. Contudo, constatamos que uma vez inseridos em um universo de complexidade de relações, a aula interdisciplinar ganha novos adeptos. Ainda assim, alto é o percentual de alunos que consideram a aula e a sua condução segundo a categoria “em transição”. E isso não poderia ser diferente, pois os alunos tiveram e ainda têm diversos professores que atuam de acordo com suas crenças em uma boa educação. Há professores atuantes formados há tempos que conduzem sua aula tradicional magistralmente; despertam interesse pela disciplina e demonstram profundo respeito pelos alunos; assim como há professores que adquiriram o “último modelo” pedagógico, e, num simplório ato de modismo, aplicam estratégias de ensino às quais desconhecem a fundamentação teórica e o seu alcance, deixando os alunos à mercê de uma pseudo-interdisciplinaridade.

Assim, a pesquisa da própria prática apresentou-se como definidora de uma realidade: os alunos concebem a aula como tradicional, mas esperam que sua condução seja por meio de estratégias interdisciplinares. Este é, sem dúvida, um desafio epistemológico.

Esperamos, daqui a três anos, acompanhar esses mesmo alunos em seu primeiro ano de atividade docente, a fim de avaliarmos novamente seu conceito de aula e, principalmente, sua condução da aula. É o novo desafio ao qual nos propomos antes de nos silenciarmos sobre os resultados dessa pesquisa.

Considerações Finais

Antes do compromisso,
há hesitação, há oportunidade de recuar; uma ineficácia permanente.

Em todo ato de iniciativa (e de criação),
há uma verdade elementar
cujo desconhecimento destrói muitas idéias e planos esplêndidos.

No momento em que nos comprometemos de fato,
a Providência também age.

Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar;
coisas que de outro modo nunca ocorreriam.

Toda uma cadeia de eventos emana da decisão,
fazendo vir em nosso favor todo tipo de encontros, de incidentes
e de apoio material imprevistos,
que ninguém poderia sonhar que surgiriam em seu caminho.

Começa tudo o que possas fazer;

ou que sonhas poder fazer.

A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia.

Goëthe

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos, por ora, nossa pesquisa, acreditamos ter levantado dados que possam subsidiar uma prática mais efetiva em sala de aula, divulgando nossa crença em uma sociedade aprendente e complexa.

Refutamos possíveis críticas quanto a um trabalho reduzido a uma realidade particular, pois ao revelarmos nossos sujeitos, a instituição pesquisada e nossos referenciais teóricos, acreditamos que nossos dados possam ser estendidos para outras instituições que se identifiquem com a que apresentamos, desde que nela se encontrem sujeitos tão característicos quanto os nossos e a mesma crença de referenciais teóricos.

Este trabalho representa, assim, a reflexão da própria prática de uma aluna da instituição pesquisada que se tornou professora tão logo concluiu a graduação. Desta forma, qualquer impressão de um contato com os ensinamentos fundamental e médio não transparece em nossa fala, configurando este trabalho em pesquisa de uma experiência concreta, na qual nunca nos preocupamos com o fato de onde começa a professora e onde termina a pesquisadora. Acreditamos em uma formação docente que não tem ponto final; assim, ser professora, ou pesquisadora, apresentaram-se como faces indistintas tanto de uma, como de outra. Um professor que não pesquise, não produz, nem amplia seu conhecimento; é um profissional incompleto. Um pesquisador que vive às sombras de um laboratório e só conhece seus interlocutores por meio de dados estatísticos, há de produzir teorias para números também, não para seres humanos complexos.

Assim procedendo, fomos levados a este trabalho após uma manifestação de desagrado dos alunos quando a eles foi solicitado que pesquisassem sobre um

assunto previamente à interação com a professora, no intuito de que tivessem subsídios para interagir posteriormente. Este fato nos custou uma nota de reprovação por parte dos alunos quando puderam fazê-lo na avaliação institucional. Contando com a compreensão da coordenação da instituição, aceitamos o desafio de mantermos a metodologia da pesquisa prévia, seguida de estratégias de ensino durante a aula, no momento da interação. Novas manifestações contrárias seguiram-se, e nossa insistência em uma Educação pela interdisciplinaridade do conhecimento também. Esse fato durou um semestre. Já no segundo, os alunos demonstravam tamanho entusiasmo em participar, opinar e, principalmente, criticar, que julgamos premente acompanhar, com o rigor científico de uma pesquisa, a futura turma ingressante. Foi o que fizemos e estamos relatando nessa pesquisa.

Utilizamos-nos das aulas de Literatura Portuguesa como ambiente pluridimensional de pesquisa, devido ao caráter profundamente interdisciplinar da arte literária, insistimos em leituras que, da forma como foram apresentadas, pudessem despertar os sentidos visuais, sonoros e lingüísticos dos alunos, enaltecendo a importância da leitura dos clássicos para sua formação pessoal e profissional, atentando para um projeto de leitura comprometido com a formação de leitores, apresentando uma seleção que rompesse com o universo de expectativas de cada aluno. Ao experimentar as emoções de diversos personagens consagrados, o leitor-aluno, foi levado a buscar respostas para sua própria vida, compreender melhor o mundo e se tornar mais criativo e crítico.

Contudo, tivemos a preocupação em não nos contermos com a leitura das obras consideradas canônicas pelos críticos literários. Defendemos, sempre, que há nomes que não constam em livros mais resumidos, mas que foram decisivos para a afirmação dos estilos literários. A crença em um “*imorredouro patrimônio literário*”, como denominava Osman Lins, é sistematização simplória – do ponto de vista intelectual – e elitizante – do ponto de vista social.

Tomando para nós uma frase muito repetida por um professor de Latim, da época da graduação, o Professor Leonardo Davine Dantas, de que “*é preciso conhecer de perto para criticar melhor*”, procuramos apresentar aos alunos, de forma interdisciplinar, as relações entre arte literária e contextos histórico e social. En-

contramos nas palavras do genial Picasso um “ombro” que nos apoiou durante momentos de crítica:

Temos mantido abertos os olhos ao que nos rodeia e o cérebro também. Damos à forma e à cor toda sua significação individual... O fato de que, durante muito tempo, não se tenha entendido o cubismo (...) nada significa. Não sei ler inglês, para mim, é um livro em branco. Isso não quer dizer que a língua inglesa não exista. E porque eu censuraria a alguém, senão a mim mesmo, por não poder entender o que desconheço inteiramente?” (Picasso, Apud: CASTANHO, 1982, p. 19)

Com base nos resultados levantados, propomos uma pedagogia da Literatura voltada para o reconhecimento das múltiplas realidades que compõem a cada um de nós, permitindo a intelectualização pela arte mediante a aula interdisciplinar.

Além disso, julgamos imprescindível que os professores se sensibilizem da importância da pesquisa da própria prática. Sem dúvida, a essa tarefa abre-se a oportunidade de revalorização do papel docente a partir do redimensionamento de suas atribuições em sala de aula.

Em nosso caso, tratou-se, indubitavelmente, de uma experiência fundamental na formação de uma profissional de Letras para a tomada de consciência da Educação pela Literatura com um olhar mais humanístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin; PASCHOALIN, Maria Aparecida. **História Social da Literatura Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

ABERCROMBIE, David. **Elements of General Phonetics**. Edimburgh: University Press, 1967.

AFONSO, Luís. Contacto. Newsletter de divulgação científica e cultural. **O Surgimento da Capacidade da Fala**. Disponível em: <<http://www.revista-temas.com/contactp/NewFiles/Contacto11.html>>. Acesso em 18 ago 2003.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa: curso único e completo**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1965.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (orgs.) **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ANDRÉ, Marli (org.). Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica)

ANTUNES, Celso. **A Teoria das Inteligências Libertadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas Novas para Reencantar a Educação: epistemologia e didática**. 2. ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1998.

_____. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BEILLEROT, Jacky. A “Pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica)

BIEMBENGUT SANTADE, Maria Suzett. **Apreciações Semânticas de Relatos de Aprendizagens**, 2002. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, SP.

_____. **Oralidade e escrita dos esquecidos numa gramaticalidade visual**, 1998. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.

BIEMBENGUT SANTADE, Maria Suzett; SIMÕES, Darcília. **De las Imágenes a las Palabras**: interferencias personales y culturales en el aprendizaje de la lengua. Disponível em: <<http://www.upa.cl/revistafaro/Biembengut.htm>>. Acesso em: 02 fev 2006.

BIREAUD, Annie. **Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1993.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. A Criatividade na Sala de Aula Universitária. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (orgs.). **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **Arte-Educação e Intelectualidade da Arte:** contribuição ao ensino da Educação Artística no Brasil após a Lei 5.692/71, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, SP.

_____. Sobre Professores Marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior.** Campinas: SP: Papirus, 2001. p. 153-163. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura:** arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Nova Consciência)

_____. **Literatura & Linguagem:** a obra literária e a expressão lingüística. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1986.

CNE. **Resolução CNE/CP 1/2002.** Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr 2002. Seção 1, p. 31.

DEMO, Pedro. Obsessão Inovadora do Conhecimento Moderno. In: DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno:** sobre Ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DOCZI, György. **O Poder dos Limites:** harmonias e proporções na natureza, arte e arquitetura. São Paulo: Mercuryo, 1990.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A Face Oculta da Escola.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v. 11)

GERALDI, Corinta M.G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente:** professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GRANZIERA, Lilian Cristina. **Língua e Poética**: processos cognitivos pela arte no ensino superior, 2004. Monografia (Especialização em Língua e Linguagem) Faculdades Integradas Maria Imaculada. Moji Guaçu, SP.

LAROUSSE, ÁTICA. **Dicionário da Língua Portuguesa** – Paris: Larousse/São Paulo: Ática, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º. Grau. Série Formação do Professor)

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. A Aula Universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva, LIPOVETSKY. Formação de Professores e Pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica)

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

KANITZ, Stephen. Qual é o Problema? **Revista Veja**. São Paulo: Abril. Edição 1898, ano 38, no. 13. Ponto de Vista, p. 18, 30 mar 2005.

LOPES, Jairo de Araújo; ARAÚJO, Elizabeth Adorno de. **Práticas Interdisciplinares: um estudo sobre a fala de professores do ensino superior e da educação básica**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/jairodearaujolopes.rtf>>. Acesso em: 05 set 2005.

LOPES, Jairo de Araújo et al. A Voz do Estudante e a Construção de uma Universidade em Nível de Excelência: conhecer para aprimorar. **Série Acadêmica**. PUC-Campinas, SP, no. 15, p. 09-47.

_____. O Concluinte/2000 e sua Visão de Universidade, Vida Universitária e Qualidade de Ensino: conhecer para aprimorar. **Série Acadêmica**. PUC-Campinas, SP, no. 14. p. 09-38, ago 2001.

LÜDKE, Menga. A Complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica)

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática**. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MOISÉS, Massaud. **A Análise Literária**. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Práxis)

NICOLA, José de. **Língua, Literatura & Redação**. 4. ed. v. 1. São Paulo: Scipione, 1993.

PENA-VEIGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel (orgs.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António; CAVACO, Maria Helena; HAMELINE, Daniel (orgs.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

PENIN, Sônia T. de Souza. **A Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa Própria Prática. In: GTI (org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.

SANTAELLA, LÚCIA. **Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacher Editores, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna. **Revista de Estudos Avançados do IEA**, no. 2, maio/ago 1988.

SANTOS, Dulce O. Amarante; TURCHI, Maria Zaira (orgs.). **Encruzilhadas do Imaginário**: ensaios de literatura e história. Goiânia, GO: Cênone Editorial, 2003.

SOARES, Madga, FAZENDA, Ivani. **Metodologias Não-Convencionais em Teses Acadêmicas**. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda. **Metamemórias – Memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. Londres: Temple Smith, 1983.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, LÚCIA Maria Gonçalves; FONSECA, Marília. Aula Universitária e Inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Anexo I

Pré-teste

Curso: Letras – Habilitação: Português e Inglês – 1º. semestre

Disciplina: Literatura Portuguesa I

Professora Responsável: Profa. Mestranda Lilian Cristina Granziera

Aluno/a: _____ Data: __/__/__

O questionário que se segue foi planejado para identificar, aluno a aluno, o grau de conhecimentos prévios em Literatura dos alunos do curso de graduação em Letras. De posse destas informações, procurarei montar um mapa conceitual de cada um, visando orientar um possível acompanhamento de cada aluno. Procure responder as questões da forma mais cuidadosa possível. A idéia é que você responda apenas com os conhecimentos que ficaram de outros cursos. Assim, NÃO há nota envolvida. Aquilo que você não souber responder, deixe em branco. Em nenhum momento usarei os dados desta análise de forma pessoal. Estas informações servirão para o meu melhor conhecimento desta turma.

1. O que é Literatura para você?

2. Você:

a) gosta de Literatura? () sim () pouco () não

b) tem hábito de leitura? () sim () raramente () não

c) se tem, qual o gênero literário de sua preferência? _____

3. Você admite que o estudo da Literatura possa ser associado ao de outras disciplinas, como História, Artes Plásticas, Música e Filosofia? Explique.

4. Associe autor à obra:

(1) Luís Vaz de Camões	() Memorial do Convento
(2) Machado de Assis	() A Divina Comédia
(3) Vitor Hugo	() As Mentiras que os Homens Contam
(4) Paio Soares de Taveirós	() Olhai os Lírios do Campo
(5) Fernando Pessoa	() Budapeste
(6) Dan Brown	() Auto da Barca do Inferno
(7) Luís Fernando Veríssimo	() Os Miseráveis
(8) Pe. Antônio Vieira	() Dom Casmurro
(9) Mário de Andrade	() O Código Da Vinci
(10) Dante Alighieri	() Cantiga da Ribeirinha
(11) Érico Veríssimo	() O Primo Basílio
(12) Chico Buarque	() Macunaíma
(13) Eça de Queirós	() Os Lusíadas
(14) Gil Vicente	() Sermão da Sexagésima
(15) José Saramago	() Mensagem

5. Certamente, o poema abaixo é o mais polêmico da literatura brasileira. Que análise você faz dele.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. 47. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 196)

6. O poema abaixo é, com certeza, o texto mais discutido e um dos mais inesgotáveis de toda a obra pessoana. Lembrando-se da afirmação de Picasso, de que “a Arte é uma mentira que revela a verdade”, comente sobre o questionamento que Fernando Pessoa faz a respeito de toda criação artística.

Autopsicografia

O poeta é um fingidor.

Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que se escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

(Nicola, José de; INFANTE, Ulisses. *Fernando Pessoa*. São Paulo: Scipione, 1995.
p. 84. (Coleção Margens do Texto))

Anexo II

Questionário

Curso: Letras – Habilitação: Português e Inglês

	Concepção	Papel do Professor
Ensino e Pesquisa	Trabalho acadêmico que complementa o estudo de um determinado conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> - Indica o tema. - Orienta na metodologia - Avalia o resultado final.
Ensino com Pesquisa	Desenvolvimento do conteúdo por meio da pesquisa realizada pelos alunos.	Construir o conhecimento a partir das pesquisas realizadas pelos alunos: atividade reflexiva.
Ensino pela Pesquisa	<p>Desenvolvimento de estudo complementar ao programa.</p> <p>Formação do pesquisador:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aluno de iniciação científica ▪ trabalhos de conclusão de curso 	Orientador.