

Travellers Universities

N. 3

Vol. 2, 2012

ISSN 2236-7403

Travessias Interativas

N. 3, Vol. 2, 2012

CONSELHO EDITORIAL

- Prof. Dr. Alexandre Bonafim – *UEG/Morrinhos*
Prof. Dr. Alexandre de Melo Andrade – *UNIESP/Ribeirão Preto*
Prof. Dr. Álvaro Hattner – *UNESP/São José do Rio Preto*
Profa. Dra. Anna Patrícia Zakem China – *FATEC/Ribeirão Preto*
Prof. Dr. Antonio Donizeti Pires – *UNESP/Araraquara*
Profa. Ma. Cláudia Parra – *FATEC/Ribeirão Preto*
Profa. Dra. Cristiane Rodrigues de Souza – *UFMS/Três Lagoas*
Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Miranda – *UNIESP/Ribeirão Preto*
Prof. Dr. Henrique Marques Samyn – *UERJ/Rio de Janeiro*
Prof. Me. Leonardo Vicente Vivaldo – *UNIESP/Sertãozinho*
Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche – *UFRRJ/Seropédica*
Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro – *Instituto Federal de São Paulo/Capivari*
Prof. Dr. Matheus Marques Nunes – *UNIP/Ribeirão Preto*
Profa. Dra. Milca Tscherne – *UNIESP/Ribeirão Preto*
Prof. Me. Nicolás Totti Leite – *UFSJ/Universidade Federal de S. João Del-Rei*
Profa. Dra. Valéria Castrequini – *UNIESP/Ribeirão Preto*

EDITORIA

- Alexandre de Melo Andrade – *Editor-chefe*

PREPARAÇÃO DOS ORIGINAIS

- Alexandre de Melo Andrade

PROJETO GRÁFICO

- Julio Gomes de Siqueira – *Design Gráfico/UFS*

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca Central - Universidade Federal de Sergipe

Travessias Interativas, Universidade Federal de Sergipe,
Departamento de Letras Vernáculas. N. 3, Vol. 2 (2012) -
São Cristóvão : UFS, 2012 -

Semestral

ISSN 2236-7403 (online)

1. Literatura. 2. Linguística. I. Universidade Federal de Sergipe.
Departamento de Letras Vernáculas.

CDU 8(051)



Associação Faculdade Ribeirão Preto – AFARP/UNIESP

R. Prudente de Moraes, 147 - Centro – Ribeirão Preto

Fone: (16) 3977-8000

E-mail: travessiasinterativas@yahoo.com.br

<https://seer.ufs.br/index.php/Travessias>

INDEXADORES



SUMÁRIO

EDITORIAL	5
------------------	----------

Autor Convidado

ENTREVISTA COM ALEXEI BUENO	7
↳ Por: Alexandre de Melo ANDRADE	

Artigos

TEATRO MODERNO: A PEÇA DE UM SÓ ATO E O DIÁLOGO DRAMÁTICO NUM MONÓLOGO POLIFÔNICO PORTUGUÊS MODERN THEATRE: THE ONE ACT PLAY AND CHANGE OF CONFLICT IN A PORTUGUESE MONOLOGUE	11
---	-----------

↳ Milca TSCHERNE

INTERDISCIPLINARIDADE: TEORIA E PRÁTICA INTERDISCIPLINARITY: THEORY AND PRACTICE	23
--	-----------

↳ Valéria da Fonseca CASTREQUINI

O DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA DE ENSINO EM UMA TURMA DE PROEJA: COMUNICAÇÃO E CIDADANIA THE DOCUMENTARY AS A TEACHING TOOL IN AN ADULT VOCATIONAL CLASS: COMMUNICATION AND CITIZENSHIP	40
---	-----------

↳ Raquel BEVILAQUA - Jacira Miolo LEAL

A CRIATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR CREATIVITY IN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION	56
--	-----------

↳ Beatriz Pereira de SANTANA - Ernestina de Lourdes C. FRIGELG - Silza Maria Librelon RAIA

AS RELAÇÕES DE PODER/SABER NO DOCUMENTO: CARTA DE APRESENTAÇÃO DO SAEMS-2011 RELATIONS OF POWER / KNOWLEDGE IN DOCUMENT: LETTER OF PRESENTATION SAEMS-2011	71
--	-----------

↳ Maria Francisca VALIENTE - Margarida Xisto da Silva SOARES

Resenhas

O DOM DO CRIME, DE MARCO LUCCHESI: LITERATURA, DIÁLOGO E CONFLUÊNCIAS	90
↳ Alexandre de Melo ANDRADE	

AS DESAPARIÇÕES (ALEXEI BUENO)

↳ Carlos Eduardo Marcos BONFÁ

93

**COM CERTEZA TENHO AMOR: A LITERATURA MÍTICA E MARAVILHOSA COMO
DESCOBERTA DE NÓS MESMOS**

↳ Raphaela Magalhães Portella HENRIQUES

97

EDITORIAL

LITERATURA, LINGUAGENS E EDUCAÇÃO:
PERSPECTIVAS PÓS-MODERNAS

Chegamos ao terceiro volume da revista *Travessias Interativas*, depois de todo o esforço de nosso corpo editorial em selecionar os textos, primando pela qualidade e pela pertinência das propostas submetidas. Este terceiro volume sela um ano do surgimento da revista, que agora deixa de ser multidisciplinar e passa a ser de Letras, o que nos permitirá maior especificidade e concentração de abordagens temáticas.

Neste volume, houve alterações em nosso corpo editorial, que, pela necessidade, ganhou dois novos membros: Prof. Dr. Antônio Donizeti Pires (UNESP/Araraquara) e Profa. Dra. Milca Tscherne (UNIESP/Ribeirão Preto). Não posso deixar de expressar meu contentamento em ter como integrante desta comissão o professor Antônio, que, além de pesquisador brilhante, é amigo já de longa jornada, dentro e fora das trilhas acadêmicas. Obrigado pelo aceite de ambos! Igualmente agradecemos ao Prof. Silas Gutierrez pelo auxílio prestado nestes três volumes.

A partir do segundo volume, a revista agregou nova sessão, intitulada **Autor Convidado**, que divulga artigo ou entrevista com autores de obras literárias. Neste terceiro, inauguramos uma terceira sessão, que publica **Resenhas** de obras publicadas nos últimos cinco anos. Tais propostas sinalizam maior prestígio e necessidade de crescimento no âmbito da pesquisa científica, conforme atestam os inúmeros acessos realizados.

Abrindo o volume, em **Autor Convidado**, apresentamos uma entrevista com o poeta contemporâneo e grande amigo Alexei Bueno. Atuante na crítica e na produção literária, Alexei teve destaque em várias publicações, das quais podemos ressaltar, entre tantas outras obras poéticas, os livros *As escadas da torre* (1984), *Poemas gregos* (1985), *A juventude dos deuses* (1996), *Entusiasmo* (1997) e *As desapareções* (2009).

Em seguida, aparecem cinco artigos que exploram, de algum modo, o universo das linguagens, das literaturas e da educação em suas manifestações contemporâneas. O primeiro artigo, intitulado “Teatro moderno: a peça de um só ato e o diálogo dramático num monólogo polifônico português”, de Milca Tscherne (UNIESP/Ribeirão Preto), informa o modo como o drama contemporâneo de um só ato despoja-se de elementos da tradição dramática; a autora se vale do monólogo dramático *A lei é a lei* (1977), do escritor português Luiz Francisco Rebello. Na sequência, o artigo de Valéria Castrequini (UNIESP/Ribeirão Preto) – “Interdisciplinaridade: teoria e prática” – repensa o conceito de “interdisciplinaridade”, associando-o diretamente à prática pedagógica em cursos de licenciatura, com enfoque no curso de Letras. O terceiro artigo, de Raquel Bevilaqua

(UFMS) e Jacira Miolo Leal (UNIFRA), aborda “O documentário como ferramenta de ensino em uma turma de PROEJA: comunicação e cidadania”; no texto, as autoras discutem, com embasamento prático, o letramento de jovens e adultos no ensino fundamental. Em “A criatividade no ensino de línguas na formação superior”, Beatriz Pereira de Santana (FMU), Ernestina de Lourdes C. Frigelg (UPM) e Silza Maria Librelon Raia (FATEC/SP) trazem uma discussão pertinente à prática do ensino de línguas nos cursos de nível superior, com destaque à criatividade e ao multiculturalismo. Por último, temos o artigo de Maria Francisca Valiente (CPTL/UFMS) e Margarida Xisto da Silva Soares (CPTL/UFMS) – “As relações de poder/saber no documento: carta de apresentação do Manual do Professor Aplicador do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS) – 2011” –, que traz uma análise crítica do documento oficial: carta de apresentação do Manual do Professor Aplicador do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS) – 2011, investigando relações de poder e saber.

Na terceira parte da revista, aparecem três resenhas de obras literárias, sendo a primeira referente à obra *O dom do crime* (Marco Lucchesi – 2010), produzida por Alexandre de Melo Andrade (UNIESP/Ribeirão Preto); a segunda, sobre a obra *As desaparecimentos* (Alexei Bueno – 2009), por Carlos Eduardo Marcos Bonfá (UNICAMP); e a terceira, sobre a obra *Com certeza tenho amor* (Marina Colasanti – 2009), por Raphaela Magalhães Portella Henriques (UNIESP/Ribeirão Preto).

Agradecemos a todos os contribuintes, entre articulistas e pareceristas, que colaboraram para este volume. Desejamos que estas leituras proporcionem reflexões, de modo a colaborar para novos olhares e novas discussões, tanto no âmbito da produção literária quanto da prática pedagógica das linguagens.

Prof. Dr. Alexandre de Melo Andrade.

ENTREVISTA COM ALEXEI BUENO

Entrevista concedida a Alexandre de Melo Andrade

- 1) Num artigo sobre Álvares de Azevedo, publicado na Revista Brasileira em 2003, você afirma que “obra e vida por definição não se separam”, e por isso devem ser tratadas em conjunto, o que “é mais agradável que muitas metodologias estéreis”. Tendo em vista que estas relações entre vida e obra sempre despertaram discussões acaloradas entre os teóricos, e que há uma tendência, hoje, a descartar a figura do autor em favor do artesanato e do construto textual, qual seria, em sua opinião, o papel do crítico de literatura?

Quero ressaltar que no texto que V. citou eu me referia especificamente ao “artista romântico”, como, no caso, Álvares de Azevedo, não a qualquer artista ou escritor de outros períodos ou escolas, ou não teria feito essa afirmação. Para o artista romântico, de fato, obra e vida não se separam, nem devem separar-se. Se pensarmos num Guimarães Rosa, por exemplo, para mim o maior criador de toda a literatura brasileira, essa relação é quase inexistente, o artista transcende completamente o homem. Como falar, no entanto, de um poeta como Cruz e Sousa, um exemplo entre inúmeros, separando a vida da obra? O papel do crítico, como em quase todas as atividades humanas, é ter bom senso – essa virtude rara – para saber de que modo abordar determinado autor, sem implacáveis metodologias prévias.

- 2) Na “Carta aberta aos poetas brasileiros”, você defende a literatura enquanto a arte daqueles que têm a imperiosa necessidade de dizer algo, opondo-se a determinados “modismos modernos” que tolheriam a arte enquanto tal, como, por exemplo, o “fetichismo da objetividade”, a negação da metafísica, a racionalidade, a concisão etc. Você acredita que tais modismos ainda estejam embrenhados na literatura e no discurso da crítica, atualmente, no Brasil?

Absolutamente, o Brasil é um país positivista até a medula, e assim se mantém. O brasileiro, com as exceções de sempre, é novidadeiro, macaqueador e servil, engole oito ortografias de sua língua em apenas um século e acha tudo normal, é incrível. Fora isso, somos um povo de uma ignorância espantosa, onde qualquer erudição é uma lepra, e

onde domina o culto da “espontaneidade” e o do “bom selvagem”. Quando falo de ignorância, não falo das classes desfavorecidas, mais ou menos ignorantes em qualquer parte, mas da classe média para cima, e não quero comparar o brasileiro com um francês, um inglês ou um sueco, mas com um argentino, um mexicano, um chileno, um peruano ou um colombiano de nível social semelhante. É de arrepiar os cabelos...

- 3) Houve uma floração, nos últimos anos, de poetas que começaram a publicar seus textos, seja amparados pelo sistema editorial tradicional, seja pelo viés das novas mídias, que facilitaram a divulgação de escritores à margem das editoras, por meio de sites, blogs etc. Como você tem visto a produção poética deste início de século, no Brasil? Você poderia citar alguns poetas que têm despertado seu interesse?

Sempre há poetas ótimos, mas sempre em situação muito minoritária, isso é implacável. Cito alguns, todos mais novos que eu, ou não teria cabimento: Carlos Newton Junior, Majela Colares, Miguel Sanches Neto, Astier Basílio, etc. etc.

- 4) Há uma produção considerável de textos críticos sobre suas obras, circulando em periódicos e outros meios de divulgação científica. Você tem o hábito de ler o que escrevem sobre sua produção? Caso sim, como é sua recepção e percepção desses textos?

Para ser sincero, quase nunca leio nada, com a exceção de quando é de algum amigo que me pede expressamente. Tenho uma sensação desagradável quando leio algo sobre mim, mesmo sendo elogioso, tenho horror a qualquer forma de auto-referência e, quando não estou em fase de escrever poesia, quer dizer, na absoluta maioria do tempo, não quero saber do assunto. Posso ficar horas recitando Camões, por exemplo, ou falando a respeito do próprio, mas de mim jamais.

- 5) Que leituras eram mais frequentes em sua biblioteca subjetiva, durante a infância e adolescência, e que você considera terem sido determinantes para sua introdução e permanência no universo literário?

Li, muito pequeno, todos os nossos poetas românticos, dos quais gosto imensamente até hoje, vários deles no saudoso *Tesouro da Juventude*, e até hoje os considero a leitura inicial perfeita para as crianças brasileiras. Passei depois para as outras escolas todas e os grandes modernistas, e depois para toda a poesia portuguesa. No meio disso, grande destaque para Camões, Dante e Homero, essas figuras seminais. Em seguida, muita poesia francesa e daí para diante, para nem falar de prosa, ou não terminava nunca.

- 6) Indagado sobre o exercício do poeta, em *Cartas a um jovem poeta*, Rilke concebe a atividade poética como uma necessidade inerente ao poeta, de forma que os grandes poetas seriam aqueles que responderiam afirmativamente à pergunta “Preciso escrever?”. Clarice Lispector, respondendo a esta mesma pergunta, ao jornalista Júlio Lerner, em 1977, disse: “Quando não escrevo, estou morta”. Redirecionamos a pergunta a Alexei Bueno: escrever, para você, é uma necessidade vital?

É quando estou com ela, ou seja, passo dois, três ou quatro anos sem escrever um verso, e então escrevo todo um livro de poemas em dois ou três meses. Cada vez mais a coisa funciona assim comigo, num movimento pendular. O que eu chamaria de necessidade vital, de fato, no meu caso, é ler. Não passo dia da minha vida sem ler por várias horas, com a exceção óbvia de impedimentos por força maior, viagens, excesso de trabalho, etc.

- 7) Você tem se dedicado, ainda, a organizar antologias poéticas de alguns autores, como Álvares de Azevedo, Vinícius de Moraes e Olavo Bilac. O que o motiva a organizar tais obras? As escolhas são pessoais ou advindas de pedidos externos?

Às vezes pessoais, às vezes por carência editorial evidente, e mais comumente por ambas as coisas. Sou editor, no sentido de fixador de texto, organizador da edição etc., mas nunca fui dono de editora, então tudo isso precisa nascer de um consenso.

- 8) Que escritor(es) brasileiro(s) você considera ter(em) sido, até hoje, mal avaliado(s) pela crítica? Por quê?

Há vários. Para falar em poesia, considero que Augusto dos Anjos, apesar da popularidade gigantesca, até hoje não foi compreendido no nível que merece pela crítica, dentro da qual, aliás, com a minha edição crítica de sua obra completa, me considero uma exceção. É um gênio absoluto, terceiro nome do que resolvi chamar de Trindade Simbolista, depois de Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens, mas que saiu do Simbolismo para criar um expressionismo *sui generis*, de um poder único, que só encontra certa similitude em Cesário Verde. Trata-se de um poeta místico espantoso, que não poderia agradar nossa mentalidade positivista e nossa burrice secular, a qual inclusive sempre o tomou por poeta estritamente materialista e cientificista, o que chega a ser cômico. Para lembrar um prosador – prosador, não ficcionista –, acho lamentável o esquecimento em que está um polemista e cronista fabuloso como Antônio Torres – o ex-padre mineiro, não confundir com o escritor baiano nosso contemporâneo – enquanto falam todo dia, por exemplo, de seu contemporâneo e arqui-inimigo João do Rio. É um absurdo sua obra de prosador magnífico, ironista sem paralelo, não ser reeditada num alentado volume único, já que se trata de um dos maiores estilistas da prosa no Brasil.

- 9) É notável que a educação brasileira esteja à margem de qualquer indício de qualidade, principalmente no que tange à formação de leitores com capacidade interpretativa e percepção estética mais apurada. Qual o seu olhar para este cenário? Você acredita em horizontes mais claros para a educação no Brasil?

Não acredito em nada, acabei de exercer a triste sinceridade de externar minha opinião sobre a miséria mental brasileira, e é isso aí. Só acredito no indivíduo. O Brasil deu Castro Alves e Gonçalves Dias, Villa-Lobos e Glauber Rocha, Machado de Assis e Guimarães Rosa, Cecília Meireles e o Aleijadinho etc. etc. E isso porque, como diz o Evangelho, o espírito sopra quando quer, embora, como Baudelaire brilhantemente percebeu, todo país só produza seus grandes homens a contragosto.

Alexei Bueno, 2-12-2011

**TEATRO MODERNO: A PEÇA DE UM SÓ ATO E O DIÁLOGO
DRAMÁTICO NUM MONÓLOGO POLIFÓNICO PORTUGUÊS**

**MODERN THEATRE: THE ONE ACT PLAY AND CHANGE OF
CONFLICT IN A PORTUGUESE MONOLOGUE**

Milca TSCHERNE¹

Resumo: Este artigo reflete sobre o diálogo dramático na estrutura da peça de ato único que, despojada de alguns elementos, definiu-se pela supressão de partes e pelo deslocamento de alguns componentes do drama convencional. Para isso, há um breve resgate de importantes dramaturgos europeus do século XIX, que se valeram dessa forma dramática, a fim de se chegar à contemporaneidade do monólogo dramático *A lei é a lei* (1977), do dramaturgo português Luiz Francisco Rebello.

Palavras-chave: Teatro Moderno, peça de ato único; dramaturgia, diálogo dramático; Luiz Francisco Rebello.

Abstract: This article reflects on the dramatic dialogue in the structure of one act play which, stripped of some elements, defined by the suppression of the parties and the displacement of some conventional components of the drama. For this, there is a brief recovery of important European playwright of the nineteenth century, which was based on the one act play, in order to explore the contemporary dramatic monologue *A lei é a lei* (1977), the playwright Portuguese Luiz Francisco Rebello.

Keywords: Modern Theatre, one act play, dramaturgy, dramatic dialogue, Luiz Francisco Rebello

¹ Doutora em Estudos Literários (UNESP/Araraquara). Professora de Teoria da Literatura da União das Instituições Educacionais de São Paulo (UNIESP) de Ribeirão Preto/SP - 14010-060. Email: milcatscherne@gmail.com

O lugar da peça de um ato só no percurso do drama moderno

A forma do drama da época moderna começa a se definir a partir do Renascimento por meio de um progressivo despojamento. Ao se suprirem o prólogo, o epílogo e o coro da composição dramática, o diálogo passou a representar a forma absoluta do novo drama.

Para o teórico húngaro Peter Szondi (2001), diferentemente da tragédia antiga, da peça religiosa medieval ou do teatro barroco e ainda da peça histórica de Shakespeare, o drama moderno é unicamente aquele que nasce de um despojamento total de composição, de uma redução à relação inter-humana, a fim de o drama definir-se absolutamente como uma forma dialógica, centrada na relação intersubjetiva, cuja única preocupação e ênfase seriam o diálogo.

No final do século XIX, no entanto, dramaturgos como Strindberg, Zola, Schnitzler, Maeterlinck, Wedekind, O'Neill, entre outros, adotaram uma forma dramática ainda mais despojada: a peça de um ato só. Tal composição constitui, segundo Szondi, uma das tentativas de salvamento para uma crise formal que o drama começara a enfrentar nos finais do século XIX.

A crise da forma dramática nascera do enfraquecimento das relações intersubjetivas, atingindo um dos principais pilares do drama: o diálogo. Szondi, como teórico do drama alemão do pós-guerra, chama atenção para os diálogos que assumem a função de *monólogos isolados, embutidos numa obra dialógica* (2001, p. 50), fato que aproxima o drama da composição lírica, uma vez que os diálogos verdadeiramente dramáticos não são apenas réplicas que se sequenciam em independência umas das outras, mas, sim, réplicas que se sucedem, ou seja, que se implicam numa organicidade.

Tchékov, Ibsen e Beckett são exemplos de dramaturgos que apresentam em algumas de suas peças o diálogo dramático como receptáculos de reflexões monológicas. Ou ainda, o diálogo que se fundamenta em memórias, como ocorre em *As três Irmãs* (1900), peça em que Tchekov desloca o conteúdo das falas para o tempo passado e não para o tempo da ação dramática, que é sempre o presente, e, desse modo, enfraquece, ou até elimina o conflito dramático, pois no diálogo, que traz a lembrança como conteúdo, não há ação e, sim, narração.

Szondi localiza o início da crise da forma dramática no momento em que o seu conteúdo preteriu aquilo que antes prestigiou: o diálogo e a interação humana no presente absoluto do drama (2001, p. 11). Nesse contexto, a adoção do formato da peça de um só ato pelos dramaturgos europeus do século XIX constitui mais um indício de que “não apenas a forma do drama lhes passou a ser problemática, mas também que já se trata muitas vezes da tentativa de salvar da crise o estilo dramático”(Szondi, 2003, p. 108).

No teatro, o naturalismo, a peça de conversação e a técnica do confinamento de personagens, comum no teatro existencialista, acompanharam a peça de um ato só como possibilidades de impedir a forma dramática de ceder a recursos e a elementos épicos e de incorporá-los ao drama e com isso enfraquecer a ação no presente. Na essência de seus formatos e de suas propostas havia a busca pela concentração e pelo conflito dramático e o reestabelecimento do diálogo como unidades de oposição que almejam uma superação.

O que se verificou, no entanto, foi que esse repertório de possibilidades falhou na tentativa de não epicizar o drama. Por outro lado, introduziu uma infinidade de discussões e de novas possibilidades à composição dramática que acabaram por definir o teatro moderno. À peça de um só ato, seguiram-se a dramaturgia do eu, o teatro épico, a revista política, o monólogo interior, a montagem e tantas outras formas que assumiram em suas essências a incapacidade de o teatro manter-se sem o componente narrativo/ épico. A partir disso, é possível identificar as mais variadas manifestações de instâncias organizadoras do discurso no teatro moderno.

A tensão fora do drama

A diferença fundamental entre o drama composto por vários atos e a peça de um ato só reside, segundo Szondi (2001), no deslocamento da tensão. Enquanto a forma tradicional do drama prevê o desenvolvimento ou a progressão de uma determinada ação até seu desenlace; a peça de um só ato explora uma cena armada, plenamente abastecida de elementos dramatizadores.

Visto que a peça de um só ato já não extrai mais a tensão do fato intersubjetivo, esta deve já estar ancorada na situação. E não como

mera tensão virtual a ser realizada por cada fala dramática (como a tensão constituída no drama); antes, a própria situação tem de dar tudo. Uma vez que a peça de um só ato não renuncia de todo a tensão, ela procura sempre a situação limite, a situação anterior à catástrofe, iminente no momento em que a cortina se levanta [...]. (SZONDI, 2001, p. 110)

Na forma tradicional do drama, a tensão concentra-se no fato intersubjetivo, o diálogo é, portanto, a forma pela qual se processa o conflito e é ele que responde pela tensão dramática. Já no ato único, a tensão se desloca para a situação dramática.

Tanto a peça de ato único quanto o drama convencional partem de uma situação inicial, mas a forma tradicional do drama privilegia a **ação** como formadora de novas situações que transformam a inicial. Por sua vez, a peça de um só ato valoriza a exploração de uma **cena dramática** – a da apresentação da situação inicial – que precisa estar investida de tensão suficiente, a fim de não depender dos conflitos gerados posteriormente pelas relações intersubjetivas que, em alguns casos, não chegam sequer a existir.

Daí a necessidade que essa situação tem de expor, desde logo, uma situação limite, na qual falte a liberdade para a personagem agir. A tensão seria então oriunda do próprio contexto vitimador no qual a personagem está inserida. As peças de Strindberg compostas nesse formato, no entanto, foram caracterizadas, em sua totalidade, como dramas analíticos por intelectualizar e abstrair os conflitos, sem tentar superá-los.

A estrutura da peça de ato único não indica tratar-se de um drama em miniatura em que todas as partes de um drama convencional estão lá sintetizadas; ao contrário, a peça de um só ato possui uma organização dramática específica muito diferente da estrutura dos dramas que se desdobram em várias partes ou atos, como é o caso do teatro clássico e dos dramas classicistas, do teatro burguês e dos dramas românticos e realistas, ou, ainda, a do próprio teatro moderno que, além das peças de um único ato, apresenta também uma multiplicidade de formas dramáticas com estruturas de dimensões variadas.

As peças compostas em um único ato geralmente apresentam duas características fundamentais: a) a supressão de partes, ou seja, o drama inicia-se já em uma situação-limite, posicionada imediatamente anterior à catástrofe, e b) o deslocamento de componentes dramáticos, ou seja, o conflito não se localiza mais na

ação, não é precipitado pela fala dos personagens, mas sim já está posto, de antemão, na própria situação dramática.

***A lei é a lei* (1977) – polimonodrama em um ato**

Em *A lei é a lei* (1977), o dramaturgo português Luiz Francisco Rebello (1924-2011) orienta-se pela estrutura da peça de um só ato. A cena é de uma situação limite absoluta. O protagonista está em pleno julgamento. O drama, no entanto, se concentra e se distende em diversos tempos e conflitos que são organizados segundo os muitos discursos do protagonista que muda ao apagar e ao acender das luzes.

Luiz Francisco Rebello é considerado um dos renovadores da cultura teatral portuguesa da segunda metade do século XX, período que traz como marco uma peça de sua autoria, *O mundo começou às 5 e 47* (1947), designada por ele como uma fábula em um ato.

Além de importante dramaturgo, Rebello foi fundamental ao teatro português por traduzir e levar aos palcos portugueses obras inéditas do teatro europeu. Criou, juntamente com Gino Saviotti e Vasco de Mendonça Alves, o Teatro-Estúdio do Salitre, um dos mais importantes e duradouros agrupamentos de teatro amador do seu país. Foi também historiador e respeitável crítico de teatro e advogado especializado em direitos do autor. Em todas essas atividades, Rebello deixou uma relevante bibliografia. Além do teatro e do Direito, Rebello dedicou-se à Sociedade Portuguesa de Autores, cooperativa por ele presidida durante 30 anos.

A extensa produção dramática de Rebello, que começa em 1944 e termina somente com a sua morte em 2011, mostra não só a sua predileção pelo formato em um só ato, o qual sofre muitas variações e, desse modo, acompanha o seu teatro esteticamente diversificado, como também revela a multiplicidade formal desenvolvida pelo dramaturgo português em suas peças por meio de designações curiosas que acompanham cada um de seus títulos. Eis algumas delas: farsa pluripartidária em um ato, duodrama em uma ato, apontamento dramático em um ato, comédia impossível em um ato, psicodrama em 3 sequências, drama em forma de comédia em 6 atos, teledrama em 3 partes, espetáculo-documentário em 10 sequências e muitas outras classificações que, além de definirem estruturalmente as peças, antecipam um pouco de seu conteúdo,

como se percebe em: comédia impossível em um ato, farsa catastrófica em um ato, triste cena cômica com transformações, aparições e outras surpresas e a participação do respeitável público.

Rebello em 1977 volta a explorar o que parece ser o seu formato preferido: a peça de um ato só, escrevendo *A lei é a lei*, publicada três anos após a Revolução dos Cravos, e com clara referência ao nome de Salazar.

Nela, há três manequins grotescos posicionados no fundo do palco, articulados por cordéis, representando três juízes, o Agente, que é o protagonista, e quatro figurantes: o Preso, o Irmão, a Mulher e o Amante que permanecem sempre no palco. Toda vez que O Agente faz referência a algum deles, uma luz, imediatamente, o ilumina. Não existem entradas que organizem as réplicas no texto, pois se trata de um monólogo. Há somente as falas do protagonista e um jogo dramático que sugere, pelo próprio conteúdo das suas réplicas e pela iluminação, a fala e o pensamento dos figurantes.

A concentração enunciativa de vozes dissonantes no presente absoluto do drama

A classificação de polimonodrama justapõe dois prefixos gregos que se opõem: *poli*, que é um designativo de número indefinido ou elevado, e *mono*, que se refere àquilo que tem caráter único ou isolado. Polimonodrama é um formato *suis generis* que expressa a confusão, ou melhor, a confluência de vozes no monólogo desenvolvido pelo protagonista do drama.

A não marcação das réplicas acentua tratar-se de um monólogo; ao passo que a escuridão total do palco com momentos de penumbra, a luz baixa e os fochos, os quais incidem abruptamente sobre aqueles de quem o Agente fala (os figurantes), indicam que se trata de eventos acontecidos em diversos tempos, e que são retomados, não sob a forma de lembrança, mas trazidos ao presente da cena por meio de um jogo tenso e veloz das luzes e da polifonia do discurso do protagonista: o único a falar. As falas que cada figurante teve nos momentos cênicos em que lhes competem surgir são curiosamente incorporadas em discurso direto pelo protagonista, não sem antes haver uma pequena indicação de que se trata de um passado evocado.

As réplicas proferidas pelo Agente se desdobram em versões paralelas do mesmo fato: uma, produzida para seu julgamento, com a qual o Agente se defende ao negar qualquer espécie de tortura aos comunistas; e, outra, que revela ser mentirosa a versão do Agente – com efeito, cenas do passado com o preso, a mulher, o irmão e o amante atestam o seu falso depoimento.

A única confissão que o Agente faz da única culpa que lhe vem à memória e que o aflige em vários momentos é a do atropelamento e morte de um cachorro. No entanto, logo em seguida, há o resgate de um episódio de tortura por ele executada, momento em que ele chama o preso, que é um comunista, de cão.

O AGENTE: Um domingo, ou durante umas férias talvez, não sei, não me lembro bem. Em Espanha. Não, não foi em Espanha, em Espanha foi doutra vez. O carro apanhou o cão em cheio, ele ficou no meio da estrada a ganir, a espernear. E eu agarrado ao volante. Sem conseguir avançar. Ossos partidos, sangue espalhado... De repente deixou de ganir, ficou quieto, torcido como um novelo.

(Gritando.) Foi sem querer, senhor juiz! Juro que foi sem querer! Se eu até nem as moscas...

A minha mulher sacudiu-me. “Credo, homem, nem que fosse uma pessoa! Agora um animal, que importância tem?”

(Volta-se bruscamente para o homem caído no chão [o Preso], que o foco ilumina agora.) Animais! Piores do que animais, porcos comunistas de merda! Julgas-te muito forte, não é? Mas a gente dá-te cabo da valentia. Hás-de falar, queiras ou não queiras. Ainda não saiu daqui ninguém a rir-se de nós. Temos processos para te convencer. Ou para te obrigar, se for preciso. A ti e aos outros. Corja de sacanas!
(Dá-lhe um pontapé, a luz diminui.)

(Ao centro, noutro tom enquanto a luz sobe iluminando os juízes que gesticulam) Segundo dactilógrafo, senhor presidente. Serviço de expediente: cartas, relatórios, ofícios... Torturas?

Não, senhor presidente, não, senhores juízes, nunca ouvi falar nisso. Eram eles, eram os comunistas que inventavam essas coisas.

E os advogados!

Os advogados ainda eram piores do que eles às vezes. Propaganda. Especulação. Agitação política.

Isto é o que eu ouvia por lá dizer.

A quem?

Aos outros, aos colegas das brigadas de investigação. Que eu nunca fui destacado para esses serviços.

E diziam muitas coisas. Que alguns até se feriam de propósito, batiam com a cabeça nas paredes, eu sei lá... Para depois se queixarem, para fingirem que a gente os maltratava. Tudo propaganda, agitação política, o senhor juiz está a perceber?

Era o partido que mandava, e eles obedeciam.

Cegamente.

Como cães.

(Em tom subitamente exaltado.) O cão atravessou-se na estrada, de repente. Quem é que podia contar com uma coisa daquelas? Ainda travei, mas não foi a tempo. Em cheio! Apanhei-o mesmo em cheio. Um minuto mais tarde, um minuto mais cedo, e tinha escapado.

(Luz sobre o Preso)

Não escapas! Desta vez não escapas! Da outra vez tiveste sorte, ninguém te conseguiu arrancar nada, mas agora hás-de cuspir tudo cá para fora. Se não for hoje é amanhã, é daqui a oito dias, ou duas semanas, ou um mês. O tempo que for preciso.

Não temos pressa.

(Fúria) Mas quanto mais depressa, melhor para ti! Se queres sair daqui inteiro. Com os ossos todos no lugar.

(O Preso continua sem dar acordo de si. Luz sobre os juizes. Mudança de tom) (Rebello, 1999, p. 416-17)

[...]

Não, não sei o que lhe fizeram. Eu já disse que nunca maltratei ninguém. Só aquele cão na estrada, uma vez...

(O Preso vacila, deixa descair os braços.) De pé, cão! Os braços abertos! Não toques na parede! Não te voltes!

Se queres descansar, fala primeiro.

Sabes o que diz este papel? O que o chefe escreveu e eu não te li há bocado? Queres saber?

(Esfrega-lhe o papel na cara.) “Este homem não dorme.” Enquanto não falares não dormes. Um dia, uma semana, um mês, a vida inteira!

[...]

(Berra-lhe aos ouvidos.) Fala, cão!...

(Para os juizes.) Estou inocente, senhores juizes. Se eu fosse culpado, tinha fugido como fizeram tantos.

Eu nunca tive medo dos juizes do meu país. Sempre respeitei a justiça. Cumpri sempre a lei.

(À mulher, que o amante continua a abraçar.) Foste tu que tiveste a culpa! Se não fosses tu, eu não tinha pressa de arranjar emprego. Mas nada te chegava, todo o dinheiro era pouco, e eu tive de aceitar.

Por ti, pelos miúdos, que para a política estava-me cagando.

E a paga...

A paga foi o que depois se viu, grande puta! (Rebello, 1999, p. 420-21)

A peça seria um monólogo convencional, e talvez de baixa tensão dramática por ter como referência fatos passados, se não houvesse a aparição dos figurantes que, associados às falas e episódios, os quais são alçados ao presente da representação, funcionam como elementos dissonantes que permitem o jogo polifônico do protagonista. Somada ao seu discurso descontínuo, há também a técnica da montagem realizada pelas luzes, que organizam o discurso do protagonista, elaborado para sua defesa no julgamento, e os discursos do seu passado.

A cena dramática em *A lei é a lei* parte de uma situação limite, que é a de julgamento de ações realizadas no passado e que, portanto, obrigaria o Agente a

permanecer no espaço da diegese ao responder o interrogatório. No entanto, Rebello opta por mostrá-las ao trazê-las para o espaço mimético, ou seja, opta por permanecer no presente absoluto do drama, e não por somente narrá-las, solução esta que seria muito natural e legítima.

Assim, *A lei é a lei* apresenta uma manobra polifônica do protagonista, apresentando pelo menos três vozes por ele assumidas: o discurso que ele parece ter consigo mesmo quando relembra os episódios que reconhece como os promotores da sua atual personalidade endurecida – como, por exemplo, o do cachorro, o do casamento e da paternidade precoces, o das dificuldades financeiras e da insatisfação e constantes cobranças da mulher, somados ao da traição que dela sofrera. O segundo tipo de discurso é o produzido para a sua defesa, dirigido aos juízes e cujas respostas são desmentidas, afinal, pelo terceiro tipo de discurso, que são aqueles dirigidos ao Preso no tempo em que era uma Agente da PIDE (a polícia política repressiva da ditadura portuguesa) e que confirmam a tortura e a frieza com a qual executava as ordens recebidas dos seus superiores.

Como elemento organizador da polifonia do protagonista na peça, há as luzes que são articuladas para acompanhar e comprovar essa dissolução do mono em polimonodrama. Rebello usou, pois, o mesmo recurso da peça *Condenados à vida*, escrita em 1963: o de iluminar elementos em cena. Lá, o dramaturgo separava o palco em quatro quadrantes e iluminava-os de acordo com as demandas espaço-temporais da peça; aqui, a iluminação está de acordo com a memória do protagonista, que é ativada num contexto de interrogatório. Assim, quando ele fala na mulher, o rosto dela é subitamente iluminado.

Outro elemento que também organiza as várias vozes do protagonista, sobretudo a do presente, e que mostra tratar-se de um interrogatório num julgamento, é o acompanhamento que temos de quais perguntas estão sendo feitas ao Agente, pois ele as repete.

A intersecção de falas pronunciadas em tempos diversos e de *flashes* no palco traz à tona, mais uma vez, as discontinuidades cênicas do teatro de Rebello e a importância da montagem como técnica narrativa que disponibiliza no mesmo espaço todos os elementos e manipula-os com o jogo de luz. Efeito muito diferente, sem dúvida, daquele, mais comum, de entrada e saída de atores e de mudanças de cenas e

cenários. A velocidade dos *flashes* ora sobre o irmão, ora sobre a mulher e o amante se aproxima da mudança de cena do cinema, e não da teatral.

Parece ter-se dado, pois, com esta peça de 1977 o início do flerte de Rebello com a linguagem audiovisual, que ele adotaria em 1990 em *Todo o Amor é a mor de perdição*, teledrama exibido pela RTP (Radio e Televisão de Portugal).

A lei é a lei, assim como *O mundo começou às 5 e 47* (1946), além de seu instigante formato em ato único, exhibe importantes características de uma obra expressionista. É possível percebê-las não só nos elementos formais que apresenta – como, por exemplo, o seu início descrito na primeira rubrica da peça: “(*Escuridão total. Como se viesse de muito longe, um fio de música começa a crescer, quebra-se em dissonâncias e estala de repente num grito rouco que é quase um uivo. [...]*)” (Rebello, 1999, 415) –, como pela alta dosagem do elemento político condensado em todas as perturbadas e descompassadas falas do agente da PIDE, num suposto julgamento em que, incapaz de reconhecer a fúria e a crueldade com que agia na sua função de “cumpridor da lei”, confessa a sua inocência, é absolvido pelos juízes, mas termina perturbado pela sua consciência:

(As luzes apagam-se todas, à exceção do foco sobre o tribunal. Desaparecem as personagens do Preso, do Irmão, da Mulher e do Amante. Os três manequins levantam-se e as cordas que os moviam içam-nos para fora de cena. Fica apenas uma luz sobre o agente, que lentamente se recompõe.

Ao fim de um longo silêncio, numa dicção monocórdica, quase mecânica.)

Obrigado, senhor presidente. Obrigado, senhores juízes. Eu sempre acreditei na justiça do meu país. Apenas cumpri ordens. As ordens são para se cumprir. A lei é a lei.

(Silêncio.

E gradualmente a luz sobe ao fundo, à esquerda e à direita, descobrindo as personagens do preso e do irmão, em plano superior.

O agente recua enquanto a luz cresce sobre as duas personagens, projectando-lhes na parede uma sombra cada vez maior.

E é com verdadeiro terror que começa a falar.)

Que querem vocês? Porque é que estão aqui? Que vieram aqui fazer? Então isto ainda não acabou? Não fui julgado, não prestei contas à justiça? Não me puseram em liberdade?

Que querem vocês de mim? Que mais querem vocês?! Que mais querem vocês?!?!

(De costas para o público, no proscênio, deixa-se cair de joelhos. Todas as luzes se apagam bruscamente.) (Rebello, 1999, p. 423)

Em toda a peça, há uma nítida correspondência entre iluminação e verdade, escuridão e parcialidade, equívoco e manipulação dos fatos. Os *flashes* organizam os *flashbacks*, como já se disse, mas também indicam pontos de vista, representam partes do todo, que justamente por serem partes podem ser manipuladas e construídas como o próprio discurso, como a própria peça e como a própria linguagem do teatro pós-moderno de Luiz Francisco Rebello.

Diante do que expusemos no início deste artigo, *A lei é a lei* teria todas as condições para se enfraquecer do ponto de vista da **fala dramática**, pois se tratava de um monólogo que, pela situação limite de julgamento, haveria de recorrer a memórias do passado.

De fato, o passado está presente na peça de Rebello. Encontra-se disperso numa multiplicidade de episódios com os quais a situação inicial permanentemente se alterna em *flashes*. E, no entanto, a situação limite, que é a cena dramática da qual emerge a totalidade desta peça de um ato só, foi plenamente capaz de fazer a manutenção da tensão até o desfecho quando trouxe, por exemplo, todos esses tempos passados ao presente absoluto da cena dramática. Talvez a explicação esteja na curiosa exploração polifônica que Luiz Francisco Rebello fez ao apresentar os enunciados do presente e os do passado ao mesmo tempo no seu polimonodrama *A lei é a lei*.

Ao mesmo tempo em que é possível haver no drama diálogos com valor de monólogos isolados numa obra dialógica, como afirmou Szondi (2001), parece ser possível também haver em obras monológicas, como a peça *A lei é a lei*, um fecundo diálogo dramático que, no caso do polimonodrama de Rebello, deu-se duplamente: houve o diálogo entre o presente do protagonista com os fatos de seu passado, não por meio de rememoração como em Tchekov, mas pela diversidade das vozes assumidas e (re)apresentadas pela mesma personagem, e, houve também, o diálogo na permanente pressuposição do Outro (figurantes e manequins grotescos) durante toda a peça. Por esta razão, optamos por chamar o Agente deste monólogo de protagonista.

Referências

REBELLO, Luiz Francisco Rebello. A lei é a lei. In: _____. **Todo o teatro**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1999.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno** [1880-1950]. Trad. Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

INTERDISCIPLINARIDADE: TEORIA E PRÁTICA
INTERDISCIPLINARITY: THEORY AND PRACTICE

Valéria da Fonseca CASTREQUINI¹

Resumo: A interdisciplinaridade tem sido muito discutida nas últimas décadas, principalmente com os novos meios de comunicação e a rapidez com que as informações são transmitidas no mundo contemporâneo. Compreender este sistema exige reflexão, diálogo e ação nos sistemas educacionais. O objetivo deste artigo é compreender o significado da interdisciplinaridade e sua manifestação no ensino superior, principalmente em cursos de licenciatura em Letras.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; educação; práticas interdisciplinares.

Abstract: Interdisciplinarity has been much discussed in recent decades, especially with new media and the speed with which information is transmitted in the contemporary world. Understanding this system requires reflection, dialogue and action in educational systems. The aim of this paper is to understand the meaning of interdisciplinarity and its manifestation in higher education, especially in undergraduate programs in Letras.

Key-words: interdisciplinarity; education; interdisciplinary practices.

1.1 Idéias preliminares

O termo interdisciplinaridade não possui um significado único. Possui diferentes concepções, pois carrega em si algumas funções: uma nova postura diante do conhecimento; uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento; um estudo do desenvolvimento de um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico. Defendemos que a concepção de um curso de licenciatura (Letras em específico) deve fundamentar-se na tríade teoria/prática/interdisciplinaridade. Para que isso ocorresse, os documentos oficiais que oferecem diretrizes para os cursos superiores de licenciatura deveriam conter a mesma concepção, isto é, fundamentar-se nessa tríade a fim de que o ensino possa se pautar em uma concepção mais abrangente e dialógica.

¹ Doutora em Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara. Diretora Acadêmica da União das Instituições Educacionais do Estado de S. Paulo (UNIESP/Ribeirão Preto). CEP: 14010-060. Email: vcastrequini@uol.com.br

Assim, para iniciarmos nossas reflexões, começaremos por fundamentar nossa análise, guiando-nos pela seguinte definição:

A interdisciplinaridade é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano. É uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde [...] todo o conhecimento é igualmente importante. (FAZENDA, 2002, p. 8).

Sobre a interdisciplinaridade, ainda não é possível entendê-la como objeto, na medida em que não abarca e finaliza a realidade do mundo da ciência.

O subjetivismo², que pontua o homem como medida de todas as coisas, não encerra a tentativa de abordagem do assunto; a visão metodologista do iluminismo³, que entende a interdisciplinaridade como solução para o fim das trevas na ciência (qual seja a especialização), também não dá conta do proposto; o cartesianismo⁴, que coloca o sujeito em si mesmo como ponto de partida para as parcerias interdisciplinares, não responde à complexidade desse universo. Não é reduzindo todo tipo de questionamento ao *trabalho em equipe*, como uma fórmula simples que misture diversidades individuais, transformando-as em trabalho interdisciplinar, que se garante a construção de um projeto coeso.

Sem apologias da impossibilidade, há que se pontuar que os pensamentos (e os projetos em torno do ato de pensar) são polarizados e moralizados.

A verdade e o erro, como todos os conceitos que se movem dentro de antíteses polares, só têm aplicação absoluta dentro de uma zona muito limitada, [...], pois os dois pólos da antítese se tocam no inverso do que são, a verdade em erro e o erro em verdade. Se nada ganhamos com os conceitos de verdade e erro, menos ainda alcançamos com os de bem e de mal. [...] As idéias do bem e do mal variam tanto de povo para povo, de geração para geração, que, não poucas vezes, chegam a se contradizer abertamente. (ENGELS, 1979 apud JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 13-14).

² “Forma de lidar com a questão de como os indivíduos interagem com o mundo exterior. O subjetivismo afirma que a perspectiva da própria pessoa insere mais à experiência do que aquilo que é inerente ao mundo, e dá o tom do juízo que a pessoa faz dessa experiência”. (ROHMANN, 2000, p. 298).

³ “Período predominantemente intelectual do século XVIII, exemplificado pela confiança no poder da razão”. (ROHMANN, 2000, p. 212).

⁴ “Possui como expoente maior Georg W. F. Hegel (1770-1831), que defendia a idéia de que a civilização progride em estágios, ou momentos históricos, cada um dos quais é uma etapa necessária, mas incompleta, do desenvolvimento da consciência, da razão e da liberdade humanas. Como cada estágio é imperfeito, suas falhas dão origem a idéias ou forças contrárias e, do resultado do conflito, surge um estágio novo, superior e temporariamente estável”. (ROHMANN, 2000, p. 187).

Assim, entende-se que a forma menos idealista de verificação da interdisciplinaridade é vê-la como princípio mediador entre as disciplinas, é vê-la como parte constitutiva do *ser professor*, é vê-la como um processo que leva o sujeito a constituir-se assim, ou seja, interdisciplinarmente; e não como objeto reducionista que implica na criação de denominadores comuns tentando transpor para o currículo ações pluridisciplinares⁵, denominadas erroneamente de interdisciplinares.

A interdisciplinaridade é, neste sentido, o espaço potencial da expressão da diversidade e da criatividade.

A lógica sobre a qual se assenta o trabalho de averiguação da interdisciplinaridade aproxima-se do conceito de diálogo, em que há mais de uma opinião, em que há dualidade de razões, em que o saber está constantemente em aberto; portanto, longe do imperativo categórico.

1.2 Interdisciplinaridade como necessidade e problema

Ainda que dual e não categórica, a inserção da interdisciplinaridade no campo educativo é uma necessidade e pode ser plena de objetividade.

A prática interdisciplinar é a expressão de como o homem se produz como agente social. O sujeito do conhecimento pode ser compreendido como interdisciplinar, já que suas necessidades são de naturezas múltiplas: biológica, cultural, afetiva e estética, e configuram as representações sociais humanas.

Representações sociais são modos de compreensão de um determinado fenômeno ou prática existencial, que se expressam nas falas cotidianas, crenças, provérbios e modos de agir vinculados ao passado, presente e com projeção para o futuro.

Crenças e práticas são forças que se realizam como padrões de conduta. Quando se dá conta, está-se sob o campo de ressonância dessas forças e se repetem padrões de comportamento.

Faz-se necessário observar, todavia, que os padrões de comportamento não são monolíticos; portanto, a necessidade da interdisciplinaridade na produção do saber sustenta-se no caráter dialético da realidade social, de maneira que a compreensão do todo humano seja o reflexo da compreensão de suas partes (que até se pode delimitar,

⁵ “Atividade que congrega várias disciplinas, cada qual conservando seu léxico, conceitos e metodologia”. (EPSTEIN, 1993, p. 28).

sob o ponto de vista da investigação), mas que só pode ser apreendida mediante a necessária relação estabelecida entre as diversas dimensões.

No terreno das ciências sociais, a questão da objetividade, da normatização do saber, pode tornar-se um problema.

A observação e a mensuração simples não validam o saber nas ciências sociais, tampouco são capazes de normatizar a objetividade dos fatos sociais.

Nas ciências sociais, o conceito de objetividade é relativo, mas sempre representa as múltiplas determinações que produzem os fatos histórico-sociais. Sua objetividade científica acontece pelo parâmetro histórico-empiricista e é capaz de apontar a concretude e a realidade dos fatos.

Não se pode esquecer que esse mesmo campo das relações sociais está marcado pela luta de classes e pela dominação econômica e ideológica de uns sobre outros. Está se falando de relações de poder, principalmente em relações de *saber e poder* em que o conhecimento não tem como ser produzido de maneira neutra: é pontilhado de concepções e interesses de classe do sujeito investigador.

Se até então se reconhece o estudo da interdisciplinaridade como uma necessidade, agora ela é identificada como uma dificuldade também.

O trabalho educativo interdisciplinar é limitado pelo processo de alienação a que está sujeito o agente que busca construir o conhecimento do real sobre a complexidade dos fatos históricos.

Essa dupla contextualidade manifesta-se assim: os fatos estão na realidade originalmente, mas desde que ordenados e teorizados necessitam ser mediados pelo sujeito do conhecimento.

Quando nos esforçamos para conhecer determinado aspecto ou fato das múltiplas práticas e relações sociais que os homens estabelecem num determinado tempo, numa determinada cultura, percebemos que mediata ou imediatamente o sujeito que busca conhecer este aspecto da realidade está nela implicado. Nas sociedades cindidas em classes ou grupos antagonicos, [...] esta determinação assume importância crucial para o conhecimento interdisciplinar. (JANTASCH; BIANCHETTI, 1995, p. 32-33).

Ainda diagnosticando os problemas que o esforço interdisciplinar aponta, é preciso lembrar-se da condição materialista histórica em que se funda o sujeito da educação, e lembrar-se dos diferentes processos pedagógicos que ajudam a fragmentar saberes, constatados na elaboração dos currículos das instituições de ensino superior.

Tornar o saber interdisciplinar um saber viável implica identificar e destruir a fragmentação entre os saberes em geral.

Sabe-se que a fragmentação que se dá nas relações de saber reproduz, muitas vezes, a estrutura hierarquizada e autoritária que sustenta o modo de produção capitalista.

Todavia, se nas forças de produção a linha de montagem e o fetiche da mercadoria instigam a alienação, deve-se perceber que, nos processos pedagógicos, a superação dos limites alienadores para a produção do conhecimento somente acontecerá na medida em que se possam superar os mais diversos mecanismos de exclusão, o que significa lutar no limite pela superação da sociedade de classes.

Considerando que esta é uma possibilidade pouco iminente, pode-se ater ao desafio prático que a interdisciplinaridade impõe:

a) *Inventário da matriz intelectual dominante*: a ideologia de classe dominante escamoteia, por meio do discurso universalizante, que faz a apologia do consenso e da coesão, o conflito entre as classes e suas conseqüentes crises. No que se refere ao plano intelectual, esse ideário de coesão se expressa no discurso da independência e do ecletismo dos intelectuais, como se estes fossem soltos no mundo dos valores sociais. Identificar e assumir a condição de classe e os interesses a que se remete o trabalho científico é imprescindível, já que, do contrário, estar-se-ia fadado a reforçar o senso comum do ecletismo.

b) *Desafios na pesquisa e na ação pedagógica*: o ecletismo irresponsável e não identificado com qualquer corrente ideológica é pernicioso para a obtenção de resultados conseqüentes na pesquisa. Evitar o ecletismo, contudo, pode levar à construção de pensamentos dogmáticos, tão distantes da elaboração crítica científica.

Assim, ao lado de uma prática consistente de pesquisa, deve-se aliar a prática consistente da práxis.

O limite para a prática pedagógica interdisciplinar é a formação positivista⁶ fragmentada do educador, além da condição de trabalho a que está submetido.

Essa formação fragmentada coloca a questão do trabalho interdisciplinar dentro da visão reducionista da aplicação de técnicas e métodos de transmissão, do

⁶ “Postura filosófica segundo a qual o único conhecimento genuíno é obtido pelos métodos da ciência. É, portanto, aliado do empirismo e do materialismo e oposto à metafísica e à teologia”. (ROHMANN, 2000, p. 315).

saber, quando, na verdade, essa questão deveria estar inserida no processo de produção e *reprodução* do conhecimento.

A superação desse entrave e a viabilidade do processo interdisciplinar implicam em uma atuação dialética em que o educador estará instrumentalizado para fazer a ponte entre o sujeito da aprendizagem e o objeto de ensino (conteúdo), por meio de um currículo que parta do perfil desse sujeito, contextualizado e embasado por diretrizes que sustentem esse currículo e todo o processo, produzindo e socializando o conhecimento e possibilitando relações que subtraíam a exclusão e a alienação.

Dessa forma, a aplicação de métodos e técnicas didáticas comuns às várias disciplinas não pode ser confundida com a efetiva produção do saber interdisciplinar.

O sujeito que aprende e o sujeito que ensina geram saber. As condições dos sujeitos não devem ser descartadas seja na pesquisa, seja na atuação pedagógica interdisciplinar.

1.3 Ciência, interdisciplinaridade e educação

As relações e conexões, que são partes de um fenômeno, não partem de um objeto em si, enquanto um todo estruturado a ser estudado, mas das relações e conexões existentes entre as partes. Considera-se que o objeto em si possui uma frágil existência própria, uma vez que o seu sentido é construído nas relações e conexões do contexto. O objeto em si é uma abstração, e apenas algumas coisas podem ser compreendidas nesse estado. A sua maior riqueza epistemológica advém de suas relações e conexões no contexto. Uma das grandes causas da fragmentação do conhecimento que hoje temos é proveniente da construção do objeto científico enquanto coisa em si como modo de fazer ciência.

A ciência não é resultado do empiricamente dado. O mundo dado mescla-se ao mundo interior do cientista no processo do trabalho de fazer ciência, recriando novas formas e construindo novos reais.

O conceito de verdade como um dado, *a priori*, não é possível na medida em que um conjunto de proposições sobre o objeto, a teoria, não é uma adequação do mundo do objeto, mas, sim, uma construção, resultado do trabalho e da congruência.

A ciência – balizada pela congruência, pré-requisito das construções, que faz sentido – é uma organização de elementos externos combinados em um sistema de proposições. A ciência é *práxis*, construção de mundos, construção de realidades.

Nesse sentido,

O conceito de verdade expressa ação, trabalho de adequação ou congruência da coisa consigo mesma e com o ambiente, processo de desenvolvimento, de realização [...] A verdade consiste na congruência do construto consigo mesmo e no seu desenvolvimento em conjuntos cada vez mais complexos de proposições em determinado ramo do saber, que necessariamente se encarnam nas condições do mundo, transformando-o ativamente. (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 54-55).

As construções científicas não podem ser pensadas como cópias do mundo dado, pois elas são reorganizações do mundo, congruentes com o sujeito produtor. No trabalho do cientista há o agente mediador, pois o construto científico é um fundamento que se põe e define, e que possibilita outras colocações e construtos que se relacionam entre si.

A legitimidade do construto (da teoria científica) não se encontra no reflexo do objeto, de suas técnicas e métodos.

O aspecto que garante a legitimidade do construto diz respeito a sua própria congruência interna, ou seja, os elementos que compõem a teoria organizam-se por relações lógicas, congruentes entre si e, por isso, legítimas.

Sendo uma produção do mundo dos homens, a legitimidade da teoria funda-se não somente na congruência de suas proposições, mas também no reconhecimento dessa lógica pelos mesmos homens.

A conseqüência mais importante e significativa desse paradigma está não apenas numa mudança profunda de concepção do que seja objeto de conhecimento, mas também nos procedimentos de construção do objeto de estudo. Na concepção tradicional, quanto mais cercado de estudo, mais domínio e controle o pesquisador possui sobre ele. Domínio e controle são conceitos que expressam racionalidade e objetividade e que veiculam, por meio da experiência compreensiva, sentido e sentimento de posse da realidade em estudo. O sentido e o sentimento de posse estão relacionados à ideia da apropriação. Algo que se pode inferir disso é que o modo e o modelo da presença do ser humano no mundo, com sede de dominação, são construídos na epistemologia. Ou seja, o modo como se produz ciência gesta também a concepção de poder, dominação ou solidariedade, presentes nas relações sociais e com a natureza.

Dessa forma, o elemento que leva ao reconhecimento da legitimidade de um novo construto científico (desde que internamente congruente) é a comunicação.

A comunicação que viabiliza a legitimidade da teoria expressa, na maior parte das vezes, é um enunciado novo que, como tal, implicará em resistência. O novo enunciado aparece para o outro – inicialmente – como algo que não se encaixa em seu mundo.

Para que o consciente do outro identifique e compreenda o conteúdo da ciência, o emissor do enunciado transforma-o em algo familiar, representativo do mundo do receptor, por meio da transposição do enunciado para metáforas, figuras, parábolas, que normatizam o sentido da teoria científica para o outro, desambiguando sempre.

Essa ação, praticada de forma sistemática, informal e corriqueira, constitui-se em uma ação interdisciplinar, construída por meio de atividades epilingüísticas⁷.

A interdisciplinaridade é, nesse sentido, gênese e fundamento da produção do saber, e não um tipo de denominador comum, que pretende chegar a uma unidade global pelo viés de técnicas e métodos.

Entender a interdisciplinaridade como denominador comum significa conceber um modelo de ciência sustentada em uma teoria ou método padrão. Trata-se de um equívoco, já que, nesses moldes, supõe-se que alcançar a interdisciplinaridade significa aplicar métodos comuns de atuação. Porém, o método determina a forma certa e a forma errada de atuação, da mesma maneira que determina as perguntas certas e as perguntas erradas a serem feitas.

Assim, a aplicação do método acaba por cercear a expressão da diversidade e criatividade e transforma a interdisciplinaridade em objeto reducionista na produção do saber.

Outro equívoco comum no trato da interdisciplinaridade é fazê-la instrumento para alcançar os fins da ciência de interesses práticos e imediatos, instrumento da ciência que existe para resolver problemas da ciência funcionalista.

Nesse caso, o sentido imanente da ciência, que é sua própria estrutura, é descartado. A construção do saber passa a ser válida pela sua funcionalidade e a interdisciplinaridade não se relaciona com a estrutura do construto: é uma interdisciplinaridade insuficiente, pois necessita de abstração, e abstrair significa excluir tudo o que não pertence ao problema. Mas o que pode estar próximo do problema e não pertencer a ele? Algo indica que tudo depende do modo como se vê o problema. O

⁷ A diferença entre metalingüística e epilingüística é que a primeira é deliberada e a segunda é um processo interno não controlado. (REZENDE, 1994).

cercamento e o isolamento do objeto podem ser entendidos como descontextualização do problema. Mas o que se ganha e o que se perde com isso? Novamente, aqui depende do grau de envolvimento e sentido que o problema adquire no contexto e fora do contexto. Pode acontecer que alguns problemas, objetos ou pessoas possuam apenas pequenas variações ao estar fora do contexto. Também pode acontecer que determinados problemas ou objetos somente são possíveis dentro de seus contextos. Esse é o sentido da parte e do todo nas experiências de linguagem. Não há mais objeto, mas apenas rede de relações.

Por interdisciplinaridade suficiente, Fazenda (2002, p. 88) entende ser aquela que não reduz as ciências a um denominador, que não caia no vazio e que estimule a produção do saber e, ainda, que se baseie no trabalho do cientista, pois é a partir deste trabalho – agente de transformação – que a ciência produz novos mundos, adequados ao sujeito e exteriorizados pela linguagem.

Assim,

A interdisciplinaridade é entendida, no caso ‘linguagem e línguas naturais’, enquanto ‘mediação’ ou ‘acoplamento’ entre os resultados atuais dos estudos lingüísticos e reflexões de ordem psicológica ou sociológica, entre outras. Tais soluções, mediações ou acoplamentos são o único caminho que sobrou para se pensar a interdisciplinaridade, dentro das configurações acadêmicas tais como estão organizadas [...]. (REZENDE, 2000, p. 33).

O saber, balizado pelo trabalho, é uma unidade do exterior com o interior, ato de transposição de um real para outro e gestor de novo real.

A teoria científica, desenvolvida a partir dessa transposição, é um construto criado interdisciplinarmente. A interdisciplinaridade é uma ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas dos sujeitos, constituindo o conhecimento.

Sendo assim, nessa transposição realizada dessa maneira, não há como se fragmentar ou se compartimentar teoria e prática, apesar de que se o ato de ensinar é em si mesmo um processo de transposição do saber posto.

Configurar a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem significa levar essa transposição de saber às estruturas representativas do educando, com vistas a permitir que essas estruturas sejam revistas, dissolvidas, negadas e transformadas em outras estruturas de caráter pensante e autônomo.

A interdisciplinaridade construtiva estimula a criação de novos saberes, novas ações e decisões, e possibilita a liberdade real dos homens.

Dessa forma, a ciência é construção de realidades a partir do trabalho do cientista que organiza elementos externos, combinando-os em um sistema de proposições. A legitimidade da teoria científica é dada por sua coerência interna e no ato de sua comunicação. Comunicar eficazmente significa transpor o enunciado do emissor para a compreensão do receptor, possibilitando a criação de um novo construto. Esse processo configura a ação interdisciplinar e, como já dissemos, sempre *desambiguizadora*.

A interdisciplinaridade não é método nem técnica: é princípio, gênese da construção do saber.

1.4 Considerações práticas sobre interdisciplinaridade

No que se refere à pesquisa, a interdisciplinaridade no meio acadêmico pode ser alcançada por organização de projetos de pesquisas específicos nos quais os pesquisadores são nucleados.

Em termos de docência, deve-se deixar explícito o conhecimento íntimo da disciplina ministrada para que, a partir daí, possa ocorrer a entremescla.

No processo de construção interdisciplinar, deve-se estar atento à questão da estrutura e dos currículos da universidade.

Aos currículos diversos, a interdisciplinaridade é possível na medida da adaptabilidade curricular e, na medida em que os problemas técnico-específicos de cada faculdade sejam levantados nos períodos finais dos cursos, usando-se, então, dos recursos de outras disciplinas na sua solução.

Assim, caberia aos primeiros anos, o aprofundamento na disciplina e, aos últimos anos, a resolução de problemas com base em várias disciplinas.

Quanto à estrutura da universidade para a construção interdisciplinar, deve haver um ambiente de pesquisa interdisciplinar permanente – como institutos – que possibilite a criação de projetos acadêmicos vinculados à estrutura acadêmica.

Nessa perspectiva, é viável a construção do projeto interdisciplinar; porém, há que se estar atento para perceber que a interdisciplinaridade não se conquista (ou tampouco remedia problemas), como num passe de mágica.

A realização interdisciplinar é uma mudança técnica e conteudista, passível de acontecer dentro de devidas proporções, e não uma solução integral. O limite da interdisciplinaridade é o limite da própria possibilidade, e expectativas milagreas devem ser descartadas.

Do mesmo modo, deve-se evitar a nostalgia que identifica interdisciplinaridade com cultura geral, com saber integral e totalizante: as ciências na atualidade, aquelas que se integram na interdisciplinaridade, não são as do período socrático. O saber integral, hoje, é impossível.

Por fim, a interdisciplinaridade não deve ser confundida com união de culturas ou ideologia comunitária (dessa maneira, seria alienante e massificadora), que, em último caso, estaria imprescindivelmente a serviço de uma ideologia dominante.

Assim, a solução da interdisciplinaridade passa pelo tecido das disciplinas e suas especificidades. Projetos interdisciplinares são possíveis na medida de suas dificuldades, inerentes a cada situação.

Interdisciplinaridade não é solução milagrosa para problemas causados pelo método tradicional de ensino. Também não pode ser confundida com pasteurização de culturas, o que significaria a subordinação de vários saberes a um saber único.

1.5 Interdisciplinaridade e dialética

Se a dialética parece não estar mais na pauta das discussões acadêmicas, especialmente após a queda do muro de Berlim, por outro lado percebe-se que o conceito de fim da história, amplamente divulgado pelo pensamento conservador, é um fracasso ideológico. Afinal, enquanto há sociedade de classes, o marxismo e seu método – a dialética⁸ – sobrevivem.

Em sua origem, a ideia de interdisciplinaridade surgiu como um projeto de superação da excessiva particularização dos saberes a que se submetia a universidade europeia nos anos setenta.

A universidade afastava-se da práxis das relações sociais, e houve então uma demanda para que os olhos da academia vissem o prático, o reduto das relações sociais.

Acontece que essas relações sociais estão intrinsecamente ligadas às relações de produção capitalistas (que visam a maximizar o lucro pela, entre outras coisas,

⁸ “Do grego, significa debate por meio da contradição. É um processo que se apresenta, basicamente, em três etapas: tese, antítese e síntese”. (ROHMANN, 2000, p. 112).

excelência da técnica), de maneira que o que deveria ser um olhar para a práxis, passou a ser entendido como um olhar para a técnica.

O interdisciplinar serviu, então, como legitimador do discurso cientifizante/tecnocrático.

Mas, na medida em que grupos alternativos formularam posições próprias, fizeram-no a partir da dialética, pontuando que a interdisciplina deveria estar a serviço do conhecimento da totalidade – referência da dialética.

Cabe lembrar que conhecimento da totalidade não significa conhecimento das partes do real, nem sequer unidade em detrimento de especificidades.

Finalmente, sobre a interdisciplina, hoje, especialmente na América Latina, apresentam-se os seguintes desafios:

a) observar no discurso e na prática da interdisciplinaridade seu caráter de contingência e provisoriedade;

b) apontar que a interdisciplina não homologa conceitos, mas permite a sua confluência;

c) insistir no valor do multidisciplinar como pré-requisito para o interdisciplinar;

d) evitar o risco de improvisação, apoiando-se em grupos de pesquisa interdisciplinares;

e) desenvolver docência interdisciplinar em áreas que absorvam disciplinas diversas como língua, literatura, artes, etc.;

f) definir papéis nos grupos de trabalho;

g) definir temas realmente relevantes;

h) por fim, conscientizar-se da possibilidade e necessidade da *anarquia* epistemológica, para conviver com o reduto plural onde a tarefa será desenvolvida.

Não se faz interdisciplinaridade sem a construção consistente das disciplinas que compõem a matriz curricular de um curso. Faz-se necessário, então, refletirmos acerca desse aspecto, extremamente relevante para o nosso trabalho, ou seja, a constituição de um currículo para a licenciatura em Letras sendo embasado pela tríade interdisciplinaridade/teoria/prática, sendo as duas últimas alavancas para a deflagração do processo interdisciplinar.

1.6 O uno e o múltiplo

A queda do interdisciplinar passa pela observação de que o saber não é o reflexo de relações lógicas entre conceitos. O saber envolve e é envolvido por questões éticas, políticas e de poder.

Acreditamos que o agir não decorra do ser. Ao contrário, o ser é consequência das diversas ações que delineiam a essência última dos homens também no campo da linguagem, que na verdade é um sistema simbólico e sobre o qual nos reportaremos ao longo deste trabalho. Porém, a ação humana não é individual, insere-se no coletivo, na classe desse mesmo homem e é pela ação, produto de uma linguagem, que o humano se configura. De maneira que a construção do objeto pelos sujeitos é histórica e coletiva.

Nesse contexto, é possível entender as relações de saber com o reduto das relações sociais, e perceber como a integração sujeito-objeto é resposta às subjetividades e às objetividades dessas mesmas entidades.

No que se refere à educação, mediante as condições existenciais, ela deve ser entendida como prática técnica e política, observando-se que os sujeitos da aprendizagem são inseridos no universo do trabalho, nas esferas de poder e na identidade subjetiva.

Espera-se que a educação seja condição de humanização e, para que isso ocorra, cabe à educação uma proposta de mediação entre as condições existenciais da vida e suas condições objetivas. Espera-se da educação que ela se construa a partir de um investimento na consolidação e integração dessas forças identitárias.

Além de meio de transmissão de conhecimento científico e técnico, a educação deve ser um fórum permanente de possibilidade de apreensão das redes políticas da realidade social.

O caráter fragmentário da prática da educação, porém, é um fator decisivo de impedimento do interdisciplinar. Essa fragmentação é visível em diversos âmbitos educacionais:

- a) conteúdos que não se integram;
- b) ações docentes, intervenções administrativas e atividades técnicas que não convergem para a unicidade dos fins;
- c) falta de articulação entre meios e fins;
- d) ruptura entre discursos teóricos e práticas reais;

e) pouco relacionamento entre a vida da escola e da comunidade.

A superação dessa fragmentação é possível a partir da criação de um projeto educacional como um conjunto articulado de planos de ação, em função de finalidades explicitadas, pois a preocupação se a coisa em si existe e que existir é este, joga o problema para o lado oposto, levando-nos a pensar como é possível compreender as coisas e fenômenos a partir das relações, interações, conexões e padrões de interconexões, e não de fragmentações.

Dentro da questão do uno e do múltiplo, o oposto da coisa-em-si, enquanto objeto estruturado e epistemologicamente objetivado, é a coisa-para, isto é, são as teias de relações e interconexões. A pergunta epistemológica é se algo se deixa conhecer mais por meio de sua estrutura ou em si, ou se por meio das suas inter-relações e interconexões. Porém, vale ressaltar se, ainda, por intermédio do conhecimento das inter-relações e interconexões, consegue-se a coisa em si. Ou seja, o uno pode ser adquirido por meio do múltiplo?

Lembramos, ainda, que toda discussão da origem desse debate está na parte e no todo, no empírico e no formal, no particular e no universal, ou seja, no interdisciplinar e no específico. Dessa forma, podemos refletir sobre que conhecimentos estariam nas partes, isto é, nas inter-relações e interconexões; e, da mesma forma, que conhecimentos estariam no todo, isto é, não mais na estrutura em si, mas na estrutura por padrões de interconexões, ou seja, nas estruturas interdisciplinares. A questão sobre que conhecimentos estariam na coisa estruturada em si e, de outro lado, que conhecimentos estariam nas relações, interações e padrões de interconexões que exige que se faça distinção do próprio conceito de todo.

Assim, quanto mais compreendermos as questões mais amplas (todo), mais compreenderemos os detalhes (parte). [...] A parte (prática) e o todo (teoria) não só têm de caminhar juntos, mas, radicalizando a nossa posição, eles precisam coincidir, ser contemporâneos. (REZENDE, **Léxico e Gramática**, 2000, p. 28).

Isso equivale a dizer que, no primeiro caso (parte), o conhecimento é estruturado, múltiplo e mecânico; e, no segundo (todo), o conhecimento é orgânico, uno e dinâmico.

Dessa forma, constatamos que por meio de um projeto multidisciplinar (partes), chega-se (ou não) a um pensamento estruturado, composto de concepções mentais internas relacionáveis, de forma interdisciplinar, ou seja, um pensamento que

inter-relaciona as partes, criando o todo. Defendemos, portanto, que a interdisciplinaridade ocorre no interior do ser, tornando o objeto modificado a cada relacionamento do já existente (prévio) com o adquirido (novo), criando-se um sempre novo, advindo de múltiplos.

Por fim, para redimensionar o sentido de interdisciplinaridade, cabe lembrar que o que importa no processo ensino-aprendizagem não é o resultado final em si, o produto, mas sim o processo, a construção histórica do sujeito coletivo, pois o educando e o educador não podem ser sujeitos alienados das condições histórico-sociais em que se inserem. A condição humana define-se no estado de cultura, no universo dos saberes e da linguagem.

Fragmentação da educação e multiplicidade da educação são coisas diferentes.

A interdisciplinaridade está na superação da fragmentação do processo educacional, e não na destruição das especialidades, das disciplinas.

1.7 Universidade e interdisciplinaridade

A produção do conhecimento deve ser compreendida sob a luz do formal e também da materialidade histórica (empírico).

Sob essa luz, podemos pontuar alguns princípios relativos à produção do conhecimento de maneira interdisciplinar:

- a) a fragmentação do trabalho e do saber se impõe historicamente;
- b) todo objeto de pesquisa pode ser pensado ou processado interdisciplinarmente;
- c) a epistemologia da interdisciplinaridade tem seu eixo no sujeito, que mediante o domínio de teoria/prática é deflagrado um processo que a viabiliza;
- d) a interdisciplinaridade é construto processual e não homogeneizador;
- e) a vigência do interdisciplinar exige um refazer e reestruturar de qualquer instituição;
- f) as necessidades materiais e históricas definem a premência da interdisciplinaridade nos dias de hoje, que poderá ser alcançada a partir de uma atuação voltada para a concretude do processo histórico vivido pela humanidade; e
- g) por fim, as discussões sobre interdisciplinaridade devem ser balizadas pela materialidade e pela natureza dos objetos, segundo espaço e tempo.

Concluimos que a interdisciplinaridade, na educação, é fonte integradora que propicia a articulação de saberes. Porém, defendemos a ideia de que interdisciplinaridade é uma maneira de ser. É uma maneira de se colocar frente aos conhecimentos, aos saberes e às informações obtidas, apreendidas pelos meios formais ou informais em que o sujeito esteja inserido; além disso, a questão da interdisciplinaridade está sob domínio do materialismo histórico. A necessidade do interdisciplinar não passa somente pelas vontades dos sujeitos: é necessidade do momento atual e, a nosso ver, só se concretiza por meio da compreensão da teoria e da prática, molas propulsoras de um pensamento interdisciplinar.

Referências

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Coleção Leitura.
- PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.
- REZENDE, Leticia Marcondes. Diversidades experiencial e lingüística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. In: REZENDE, Leticia Marcondes;
- ONOFRE, Marília Blundi (Orgs.). **Linguagem e línguas naturais: diversidades experiencial e lingüística**. São Carlos: Pedro e João, 2006.
- _____. Mesa redonda. In: **“Formação do Professor de Língua Portuguesa”**, FE/USP, out. 2003.
- _____. Educação e sociedade: o ensino de línguas. **Didática**: São Paulo, n. 28, p. 151-172, 1992.

_____. O ensino de línguas: relação teoria e prática. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 41., 1994, São Paulo.

Resumos... São Paulo, 1994.

_____. A indeterminação da linguagem: léxico e gramática. **Alfa**, São Paulo, v. 44, p.349-362, 2000.

_____. Leitura e produção do texto no ensino superior: a identidade cobrada. **Associação Nacional de Pesquisa em Letras – ANPGL**, São Paulo, n. 1, p. 21-30, 2004.

**O DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA DE ENSINO EM UMA TURMA
DE PROEJA: COMUNICAÇÃO E CIDADANIA**
**THE DOCUMENTARY AS A TEACHING TOOL IN AN ADULT
VOCATIONAL CLASS: COMMUNICATION AND CITIZENSHIP**

Raquel BEVILAQUA (Doutoranda em Letras)¹

Jacira Miolo LEAL (Graduada em Letras)²

Resumo: Jovens e adultos têm tido a oportunidade retornar à escola por meio de uma parceria recente entre instituições federais profissionalizantes e escolas da rede municipal de ensino. Esta parceria tornou-se possível a parti do ano de 2007, quando o governo federal tornou público um programa educacional, conhecido como PROEJA FIC, que integra cursos profissionalizantes à educação básica com a finalidade de oferecer aos trabalhadores uma formação inicial e continuada. Este texto apresenta uma experiência de letramento com uma turma de jovens e adultos do nível fundamental de ensino. Tal experiência está baseada nos Novos Estudos do Letramento ou Multiletramentos (STREET, 2003; KLEIMAN, 2006; ROJO, 2009) e na pedagogia de gêneros (MOTTA-ROTH, 2008; BAZERMAN, 2005). O gênero documentário foi o ponto de início da experiência e foi utilizado para mobilizar a comunicação e debater criticamente sobre cidadania.

Palavras-chave: letramentos; educação de jovens e adultos; cidadania.

Abstract: Young and adult people have been given the opportunity to return to school through a recent partnership between federal vocational institutions and elementary city schools. This partnership became possible from 2007, when the Brazilian government made public an educational program which integrates vocational courses and the basic education towards the workers' initial and continued education, known as PROEJA FIC. This paper presents a literacy experience developed with a vocational class of young and adult students in the elementary level. Such experience is based on the New

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), CEP: 97105-900, Santa Maria, RS, Brasil; professora de linguagens do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), vinculado à UFSM. E-mail: rkeltoy@gmail.com

² Professora graduada em Português e Literatura Brasileira; atua na rede municipal de ensino do município de São Pedro do Sul. Formada pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: jaciramiolo@gmail.com.

Literacy Studies or Multiliteracies (STREET, 2003; ROJO, 2009) and on genres pedagogy (MOTTA-ROTH, 2008; BAZERMAN, 2005). The documentary genre was the starting point to the experience and was used to mobilize communication and to discuss citizenship critically.

Key-words: literacies; young and adult people's education; citizenship.

1. Situando a questão

O ensino de jovens e adultos tem merecido especial atenção ultimamente e pode-se perceber isso por meio das políticas governamentais atuais. Basta que observemos as inúmeras parcerias entre municípios e institutos federais em nosso estado e em nosso país. No entanto, as práticas de letramento para o contexto de PROEJA (Educação de Jovens e Adultos na modalidade profissionalizante) ainda não foram suficientemente exploradas. Por esta razão, neste texto, pretendemos discutir o documentário como uma ferramenta de aprendizagem crítica, mobilizadora de reflexão e de formação de opinião sobre as práticas sociais circundantes.

Para tal fim, este texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, abordar-se-á a parceria que foi estabelecida entre o Instituto Federal Farroupilha – campus São Vicente do Sul e quatro municípios de sua abrangência, quais sejam, Cacequi, Jaguari, Jari e São Pedro do Sul. Em um segundo momento, discorrer-se-á sobre os paradigmas históricos e atuais da educação de jovens e adultos no Brasil em nível de Proeja. Em um terceiro momento, relatar-se-á uma experiência integrada de letramento desenvolvida em uma das turmas e que fez uso da produção de um documentário como ferramenta de ensino de linguagens.

2. Ensaando um roteiro: convites e parcerias

O Curso de Formação Inicial e Continuada em Panificação Integrado ao Ensino Fundamental na Modalidade EJA é resultado do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA FIC (BRASIL, 2007), e teve início em abril de 2009, quando o campus São Vicente do Sul, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, recebeu um ofício-convite (o ofício nº 40) da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) para articular ações de formação inicial e

continuada de trabalhadores em parceria com Prefeituras Municipais e Estabelecimentos Penais. O campus aceitou o convite e tratou de contatar os municípios de sua região de abrangência para estender o convite ora feito. Quatro foram os municípios que aceitaram a proposta e o desafio: Cacequi, Jaguari (com uma turma também em um estabelecimento penal), Jari e São Pedro do Sul.

A partir do segundo semestre de 2009, teve início a formação continuada dos profissionais envolvidos no curso. Em março e abril de 2010, após a chamada pública realizada pelas prefeituras e processo de seleção dos educandos, que passaram por entrevista e análise da situação socioeconômica, teve início o ano letivo das cinco turmas em questão.

As aulas da turma de São Pedro do Sul, com a qual foi desenvolvida a experiência de letramento apresentada, tiveram início no dia 15 de março de 2010, na Casa de Cultura do município, conforme figura abaixo.



Figura 1 – Aula inaugural – 15 de março de 2010 – Casa de Cultura de São Pedro do Sul.

Inicialmente, a turma era composta por trinta educandos. Atualmente, são vinte e três educandos (sendo um transferido para a turma de Cacequi), de faixa etária que varia entre 16 e 65 anos. Grande parte da turma é de mulheres, em sua maioria donas de casa e domésticas. Outros educandos trabalham com a construção civil, oficina mecânica e há aqueles que ainda não possuem emprego.

3. Rascunhos e roteiros – reescrevendo um *script* para a educação de jovens e adultos

A educação de jovens e adultos no Brasil tem tido considerável importância por parte do Governo Federal nos últimos anos, visto a existências de programas especiais voltados para esses sujeitos. Dentre eles, é possível citar o próprio Proeja Fic, a rede Certific (Certificação Profissional e Formação inicial e Continuada) e, mais recentemente, o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que visam a oferecer, respectivamente, formação inicial e continuada a trabalhadores que não tiveram acesso à escola em idade própria, reconhecer os saberes desses trabalhadores em diversas atividades, como a pesca, a panificação, o turismo, a música, etc. e expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores.

Conforme o Censo de 2010, o número de matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos cresceu para 4.287.234, dos quais 11.224 matrículas são referentes ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada³ (PROEJA FIC). Esses números revelam que mais trabalhadores estão tendo a oportunidade de regressar aos bancos escolares e ressignificar suas práticas de construção de conhecimento.

O Documento-base do Proeja na formação inicial e continuada de sujeitos no ensino fundamental (BRASIL, 2007) estabelece princípios para a construção de um programa voltado ao ensino básico integrado à educação profissional. O texto do documento enfoca o sujeito aprendiz como um cidadão trabalhador que deve ter seus saberes respeitados e reconhecidos quando da oferta do programa, além do princípio da aprendizagem de conhecimentos significativos a esses sujeitos. Aliado a esses dois princípios, o texto traz mais três, quais sejam, o princípio da construção coletiva do conhecimento, o princípio da vinculação entre educação e trabalho e, finalmente, o princípio da interdisciplinaridade.

³ Informação disponível no sítio do Ministério da Educação, por meio do endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=567>. Acesso em junho de 2011.

Os dois últimos princípios configuram o que se denomina de currículo integrado (FRIGOTTO *et al.* 2005; RAMOS, 2005). De acordo com Ramos (2005), o currículo integrado busca estruturar-se em uma base curricular unitária em que nela estejam inseridos o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, a mediação entre ciência e produção e a pesquisa como princípio educativo. O trabalho é concebido em seu sentido ontológico, isto é, como *praxis* humana, constituído enquanto mediação entre homem e natureza, processo este em que o homem se constitui quando da sua relação de transformação com o meio onde vive. A ciência é compreendida como conhecimento sistematizado e expresso na forma de conceitos representativos e relações apreendidas da realidade determinada, em um processo contínuo em que a dúvida, o questionamento e a inquietação, organizados metodologicamente por meio da pesquisa, podem levar a sua permanente reconstrução.

A integração dos conhecimentos, entretanto, não é tarefa fácil. Várias são as razões que explicam a dificuldade de se construir um currículo integrado e integrá-lo na prática, podendo-se citar algumas: a não compreensão do que seja, se fato, o currículo integrado, a preocupação demasiada com o conteúdo e a carga-horária das disciplinas, a falta de contato contínuo entre professores das disciplinas gerais e aqueles das disciplinas técnicas, o entendimento de prática educativa enquanto formação para acesso a cursos superiores somente, entre outras. No entanto, a integração curricular, prevista pelo princípio da interdisciplinaridade (BRASIL, 2007, p. 29), é condição *sine qua non* para uma prática pedagógica pautada na relevância e na significação do conhecimento para o educando.

Os educandos do Proeja são sujeitos que tiveram de abandonar os estudos por motivos diversos, como a necessidade do trabalho precocemente, a gravidez e a necessidade de cuidado com filhos pequenos, e outras questões familiares. Todos são sujeitos que trazem consigo saberes e experiências significativos, construídos ao longo de suas vidas. Para esses sujeitos, particularmente, escola precisa constituir-se, primeiramente, como um espaço de reconhecimento e valorização desses saberes para que o risco de evasão, bastante recorrente nesta modalidade de ensino, seja minimizado.

Antes de explicitar a experiência de letramento com a referida turma de jovens e adultos, é necessário que se compreenda de que letramento está se falando. 'Letramento como prática social' tem sido alvo de vários estudos na comunidade científica nacional e

internacional. Para alguns autores estrangeiros (COPE; KALANTZIS, 2000; HAMILTON, 2002; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), trata-se dos novos estudos do letramento ou dos multiletramentos. Alguns autores nacionais, por outro lado (KLEIMAN, 2006; ROJO, 2009; OLIVEIRA, 2010), o compreendem como estudos de letramentos simplesmente, em sua forma plural. Muito além de significar a habilidade de leitura, o letramento, ou letramentos, tal como tem sido considerado, é uma forma de 'apropriação' da leitura e da escrita para fins de atuação social, ou seja, o sujeito dessas habilidades se apropria para poder atuar socialmente na comunidade em que vive.

Street (2003, p. 1) afirma que o foco dos Novos Estudos de Letramento está em compreendê-lo enquanto 'prática social', e não como mera aquisição de habilidades, descontextualizado da realidade em que está inserido. Nesse mesmo paradigma, Rojo (2009) e Oliveira (2010) apresentam as dimensões que constituem os letramentos na contemporaneidade. Para essas autoras, o ensino da leitura e da escrita deverá levar em consideração o fato de que os letramentos são a) multissemióticos, ou múltiplos, isto é, há várias linguagens e semioses que envolvem a leitura e produção textual, tais como a linguagem oral e escrita, a musical, a visual, a corporal, a digital, a matemática, etc.; são, ainda, b) multiculturais, na medida em que não apenas devem focar as práticas dominantes e hegemônicas impostas pelos efeitos da globalização, mas também ater-se à cultura local, enfocando suas práticas de letramento. No entanto, é importante acrescentar que, nessa dimensão, o global e o local não se excluem, mas, antes, imbricam-se, complementam-se. Os letramentos são, também, críticos, cuja abordagem não poderá centrar-se unicamente na forma, mas deverá ser ampliada para o âmbito discursivo, relacionando o texto com seu espaço histórico e também ideológico. Oliveira (2010, p. 332) acrescenta a essas três dimensões mais duas, quais sejam: d) letramentos dêiticos, que consideram os aspectos enunciativos (aqui, lá, agora, etc.) como indicadores do caráter situacional ou da dimensão histórica das práticas de letramento; e, finalmente, e) letramentos ideológicos, isto é, o princípio de que não há neutralidade nas práticas sociais e a ideologia materializa-se em discursos.

O letramento é uma condição fundamental para a construção de uma sociedade mais desenvolvida, questionadora do *status quo* e especialmente curiosa (curiosidade que move as descobertas). De acordo com Rojo (2009, p. 89), nas práticas de ensino promovidas pela escola, é necessário, para a construção da cidadania, que se aprenda a

usar e entender como a linguagem funciona na contemporaneidade, assim como também é importante que se entenda a contemporaneidade em si. Nessa ótica, o gênero documentário pode ser entendido enquanto um conjunto de diferentes semioses, cujo estudo pode contribuir para fomentar a análise e reflexão críticas sobre a multiforme e heteróclita manifestação da linguagem.

A seguir, descreve-se como uma experiência de letramento foi construída por duas professoras que, embora atuem em esferas e instituições diferentes e espacialmente distantes, encontraram formas de integrar seus componentes curriculares.

4. Luz, câmera: Proeja Fic em ação!

Para dar conta da experiência de letramento que se pretende relatar, inicialmente, realizar-se-á uma breve contextualização da turma do Proeja Fic de São Pedro do Sul.

A turma de São Pedro do Sul esteve constituída, no início, por 30 educandos, com idades entre 16 e 65 anos. Esses educandos foram selecionados após uma chamada pública, realizada pela prefeitura, passando por entrevista e análise de sua situação socioeconômica. Em meados de junho de 2011, então o terceiro semestre do curso, eram 23 alunos em São Pedro do Sul e um aluno transferido para a turma de Cacequi. No momento da experiência com o documentário, a turma estava no terceiro semestre e iniciava a disciplina Técnicas de Comunicação, ministrada por uma professora do campus São Vicente do Sul, que foi desenvolvida de forma integrada com a disciplina de Linguagens e Códigos, então ministrada por uma professora da rede municipal de São Pedro do Sul.

Ambos os componentes curriculares têm por objetivo um letramento crítico e buscam fomentar estratégias de aprendizagem que desenvolvam a cidadania plena, sendo o uso competente da linguagem de fundamental importância para esse desenvolvimento. Em Linguagens e Códigos, o enfoque dado fora o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação, por meio das quais os educandos, aos poucos, fossem conseguindo acreditar no seu próprio potencial, já que estavam há muitos anos afastados da escola e eram visíveis suas angústias e medos. Linguagens e Códigos era um componente curricular que os educandos consideravam assustador, pois a maioria trazia traumas da época em que frequentou a escola. Começou-se a pensar em como chegar até eles, sem assustá-los. Acredita-se que o papel do educador no contexto

do PROEJA é de uma importância, indo além daquele responsável por conduzir o processo de ensino e aprendizagem, pois deve ser um facilitador, através da existência de um diálogo aberto entre as partes envolvidas. É esperado que ocorra, durante o processo educacional, o compartilhamento de conhecimentos entre os que ensinam e os que aprendem.

Para trabalhar com uma turma de jovens e adultos em nível profissionalizante, o docente tem de ser capaz de olhar além do conteúdo, sabendo entender a dificuldade de cada educando que está retornando à sala de aula. Dessa forma, é importante que o educando tenha seu espaço, que o professor vá além do conteúdo programático, tentando compreender a realidade de cada um. Jaqueline Moll explica que o primeiro desafio para o docente é reconstruir o “trajeto de retorno” do aluno no espaço escolar, ou seja, “para muitos, a escola ficou para trás há muito tempo, é coisa de criança [...]” (2004, p.12).

Moll também afirma a importância de “redesenhar a configuração imaginária da escola que vive na memória de cada um” (2004, p. 12), ou seja, é preciso quebrar estigmas, minimizar as angústias. É necessário ainda desconstruir mitos, redesenhar a imagem dos castigos, superar a comparação com colegas que tinham melhor desempenho, tentar desenvolver as diferentes habilidades que cada educando apresenta.

Assim, em um primeiro momento, iniciou-se um trabalho de motivação e, aos poucos, buscou-se sensibilizar cada educando com diferentes estratégias. Estimulá-los a falar, expressar-se e escrever era um dos objetivos, mas eles tinham que acreditar em si mesmos, que eram capazes, que poderiam reescrever sua própria história.

Para esse fim, diferentes gêneros foram trabalhados para compor o elemento curricular a fim de dar conta do que foi proposto, como bilhetes, cartas do leitor, textos literários, narrações, resumos, teatros, dramatizações e poesias. E foi na poesia que muitos se destacaram e descobriram seus talentos, que estavam adormecidos e só precisavam de estímulo e motivação.

Em Técnicas de Comunicação, o enfoque dado fora sobre o uso das linguagens para a manifestação humana nas diferentes práticas sociais cotidianas. Um curso profissionalizante, que compreende o trabalho em seu sentido ontológico, tem por finalidade instituir, em um elemento curricular que visa à comunicação, diferentes

práticas comunicativas que se constituem para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento da cidadania.

O elemento curricular Técnicas de Comunicação foi pensado a partir dessa perspectiva, isto é, a organização do que seria trabalhado em sala de aula não foi um processo automático, mas ocorreu de forma gradual, considerando-se a proposta do curso profissionalizante em Panificação bem como o contexto socioeconômico e cultural e os interesses dos educandos. Por se encontrar no terceiro semestre do curso, a turma já apresentava um amadurecimento em termos de seus maiores interesses e um deles, mola propulsora para o trabalho desenvolvido e relatado neste texto, foi justamente o desejo de seguir os estudos no ensino médio na modalidade de jovens e adultos.

Partiu-se do pressuposto de que a comunicação constitui os sujeitos e que à escola cabe a tarefa de letrar os educandos segundo perspectivas críticas e emancipatórias (FREIRE, 1996; KLEIMAN, 2006; MOTTA-ROTH, 2008; ROJO, 2009), auxiliando-os a observar, compreender e intervir no mundo por meio das diferentes linguagens, verbais ou não. Além disso, compartilha-se da opinião de Soares (2006), segundo a qual ‘letrar’ implica ‘apropriar-se da escrita’, isto é, tornar a escrita sua propriedade, fazer uso da escrita enquanto uma prática social, mobilizando-a para alcançar algum fim previamente definido e que possui intrínseca relação com os objetivos sociais dos educandos.

Nesse sentido, diferentes gêneros discursivos foram considerados para compor a ementa do elemento curricular em questão a fim de dar conta da comunicação em uma esfera ampla, que reúne trabalho e cidadania; foram eles: requerimento, abaixo-assinado, carta do leitor, entrevista de emprego e documentário. Tais gêneros discursivos, conforme já explicitado, visam à apropriação da escrita para fins de exercício de cidadania, constituindo-se como saberes que podem ser mobilizados de forma individual e/ou coletiva, e que auxiliam os educandos a compreender as diferentes práticas sociais que formam a vida em sociedade. Para este texto, discutir-se-á mais profundamente o gênero documentário.

O documentário, na análise realizada por Melo (2002), compartilha com o cinema algumas características, tais como a escolha de planos, preocupações de nível estético como o enquadramento, iluminação, etc. No entanto, diferencia-se deste quando

busca manter uma relação de proximidade com a realidade, adotando alguns elementos, como o registro *in loco* (entendido enquanto o registro na ocasião do acontecimento do evento), não direção de atores, cenários naturais, arquivos reais, etc. Para a pesquisadora (idem, p. 5), o documentário apresenta “um discurso pessoal de um evento que prioriza exigências mínimas de verossimilhança, literalidade e o registro *in loco*”. Ao autor do documentário é dada a possibilidade de apresentar a sua visão do evento (ou fato), o que aponta para seu caráter autoral. Ainda de acordo com Melo (idem), alguns recursos linguístico-discursivos corroboram para essa autoria, quais sejam: o modo como se dá voz aos demais enunciadores do documentário, a presença de paráfrases discursivas e um efeito de sentido monofônico. As paráfrases discursivas, explica a pesquisadora (idem), podem ser observadas quando se passa de um enunciador a outro, percebendo-se a repetição e/ou a contraposição da tese defendida pelo autor, que são empregadas para apoiar sua ideia.

Para a produção do documentário, partiu-se de um objetivo comum à turma, qual seja, esclarecer à comunidade local o que é o Proeja Fic e sua importância nas vidas dos sujeitos que constituem a turma a fim de mobilizar a opinião pública local a favor da continuidade desse projeto em nível de ensino médio para o ano seguinte. Dessa forma, o roteiro fora construído gradualmente com os educandos para que diferentes linguagens, como os depoimentos, as imagens e as músicas selecionadas convergissem para a construção de uma representação da turma condizente com o objetivo que motivou a produção do documentário.

As etapas para a produção do documentário foram cinco. A primeira etapa foi a seleção e análise de outros documentários bem como a discussão de suas condições de produção e de suas características linguístico-discursivas. Entre essas características, é possível citar os objetivos do documentário, outras formas de referência ao tema em questão, a predominância das sequências expositiva e argumentativa, e as imagens e músicas selecionadas para reforçar a tese defendida por seu autor. Nesta etapa, buscou-se problematizar as representações construídas pela mídia, discutindo-se, em sala de aula, a atuação da mídia no imaginário social.

De acordo com Chauí (2006), a mídia contemporânea tem transformado a cultura em entretenimento e tem reduzido a manifestação da opinião pública na mídia de massa por meio da privatização do social e do político. O mercado passou a ter

controle majoritário sobre programas audiovisuais, incluídos aí os programas culturais e as propagandas. O cidadão (o telespectador), nesta perspectiva, é ressignificado como consumidor. Fairclough (1995) já mencionava, na década de 1990, que há duas tensões que afetam a mídia contemporânea: a tensão entre informação e entretenimento e a tensão entre o público e o privado. Para o autor (idem, p. 10), essas tensões indicam duas tendências, quais sejam, a tendência da mídia que lida com relações da esfera pública tornar-se ‘conversacionalizada’⁴ e sua tendência de mover-se, cada vez mais, para a esfera do entretenimento, tornando-se mais regulada pela lógica de mercado.

Essas questões têm um poderoso efeito nas representações construídas pela mídia de massa e merecem uma atenção e análise críticas quando se pensa e se fala em comunicação. Para fins de produção do documentário, essas foram questões debatidas em sala de aula e submetidas à reflexão crítica, pois a maioria dos educandos afirmou assistir à televisão em seu tempo livre como forma de entretenimento e para manter-se informado sobre acontecimentos locais e globais.

A segunda etapa contou com a participação de uma jornalista do Instituto Federal Farroupilha – campus São Vicente do Sul, que proferiu uma oficina sobre documentário, discutindo com os educandos e professores da turma questões referentes à origem do documentário, os recursos e os cuidados necessários para as filmagens e os programas gratuitos disponíveis para as edições.

A terceira etapa consistiu na construção de um roteiro para o documentário. Esta etapa contou com a integração entre os elementos curriculares Técnicas de Comunicação e Linguagens e Códigos, ministrados pelas autoras deste texto. A construção do roteiro foi um processo gradual, que contou com exercícios de análise crítica do que se pretendia representar via documentário e sobre a forma como se pretendia fazê-lo. Nesses momentos, o debate, as discussões e a argumentação a favor de determinado ponto de vista foram fomentados de forma a auxiliar os educandos a refletirem e melhor desenvolverem sua competência e habilidades linguísticas e discursivas. Por fim, optou-se pelo relato pessoal acerca de quatro perguntas: 1) Por que você decidiu voltar a estudar?; 2) Quais foram as dificuldades enfrentadas?; 3) Após o

⁴ O termo original é *conversationalized* (FAIRCLOUGH, 1995, p. 10) e constitui-se em uma estratégia linguístico-discursiva cuja função ideológica é “naturalizar os termos nos quais a realidade é representada” (idem, p. 13).

Proeja-Fic, o que mudou em sua vida?; 4) O que você gostaria de dizer aos professores do curso?. Todas essas questões, norteadoras do documentário, apontavam para seu objetivo maior: mostrar à comunidade o valor do regresso à escola e as mudanças que esse processo ocasiona.

A figura abaixo é uma primeira versão do roteiro, construído de forma colaborativa na turma, e está baseada em divisão de cenas a serem filmadas, apontando os educandos que se voluntariaram para fornecer seus relatos.

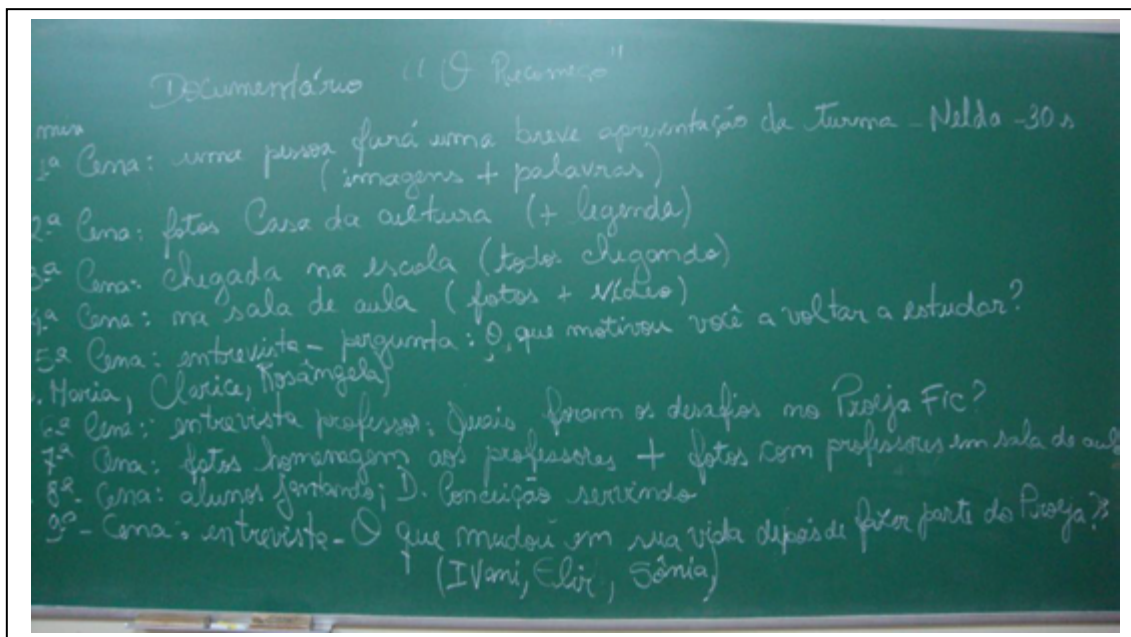


Fig. 02 – Esboço do roteiro no quadro negro.

A quarta etapa foram as filmagens e a escolha de trilha musical que comporia o documentário. Para a realização das filmagens, foram utilizadas duas câmeras fotográficas comuns, manipuladas por dois alunos da turma. O cenário para os depoimentos foram a própria sala de aula da turma, o refeitório da escola e o seu *hall* de entrada. A escolha da trilha musical fora feita por um grupo de educandos e colocada para a aprovação do restante da turma. As canções relacionavam-se com suas histórias de vida e com a representação da turma, que estava sendo construída.

A quinta e última etapa da produção do documentário foi sua edição. Para tal, utilizou-se a ferramenta, gratuita, *Windows Movie Maker*, baixada da internet. Nesta fase, uma das professoras ficou responsável pela reunião de todo o material filmado e sua inserção no *software* acima citado. Foram necessárias quatro edições para que a

turma chegasse a um consenso sobre a finalização do documentário. Cada edição era apresentada à turma e amplamente discutida em sala de aula com relação aos objetivos que haviam sido estabelecidos previamente e seu roteiro. Por fim, finalizada a última edição, o documentário foi gravado em DVD e distribuído a cada educando da turma. Além disso, o documentário foi postado no *You Tube*⁵ para que a comunidade e outras instituições pudessem assisti-lo. A figura abaixo apresenta o *software Windows Movie Maker* e parte da edição do documentário.

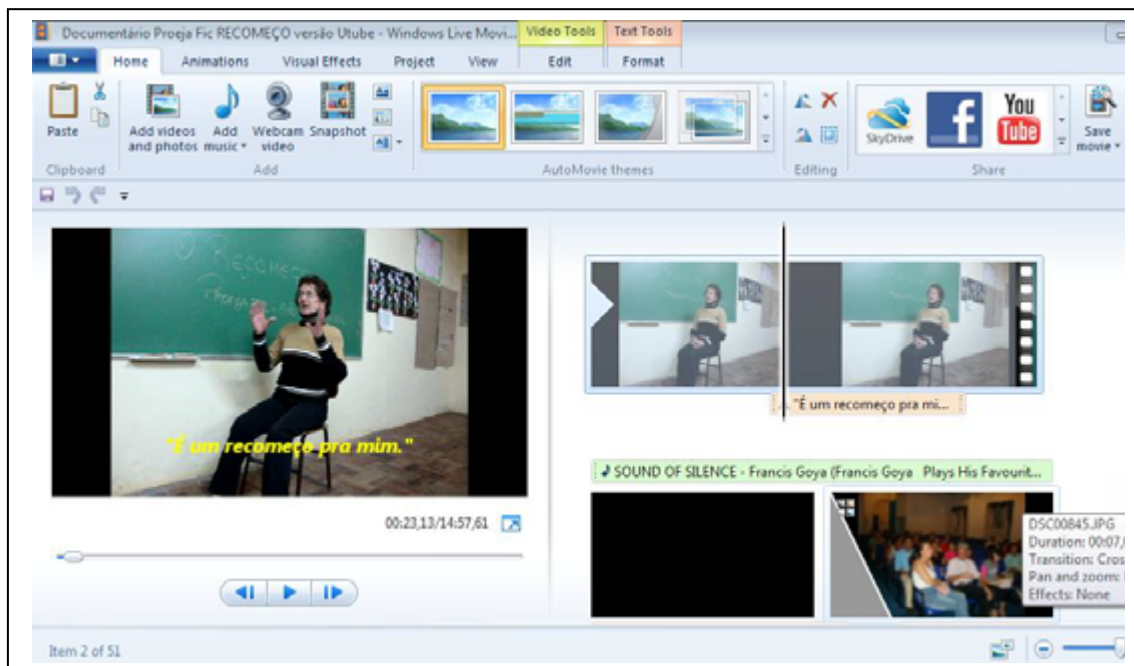


Fig. 03 – Edição do documentário no *Windows Movie Maker*.

O documentário tem 14 minutos e 58 segundos, pois não se poderia ultrapassar os 15 minutos estipulados pela política de submissão do *YouTube* sob pena de não se conseguir publicá-lo no referido sítio. Até o momento da produção deste artigo (janeiro de 2012), foram registradas 330 visualizações.

A produção de um documentário representou um desafio para educandos e educadores, uma vez que não se possuía um conhecimento prático de como fazê-lo. A internet foi uma grande aliada na procura de referências e experiências audiovisuais já desenvolvidas. Por meio da internet, houve acesso a dois textos gratuitos (MINI-GUIA

⁵O endereço eletrônico do documentário “O Recomeço” é <http://www.youtube.com/watch?v=2ySq72zX8po>. O documentário foi postado no dia 28 de julho de 2011.

DE PRODUÇÃO DE CURTAS CLARO, 2009; HAMPE, B., 1997), que auxiliaram na elaboração e produção do documentário.

5. Palavras finais

A comunidade em que se vive convida (ou interpela) seus sujeitos a participar de diferentes práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel constitutivo. Sabe-se que as práticas discursivas não são neutras, mas, antes, são povoadas de escolhas, intencionais ou não, ideológicas, políticas, pelas quais perpassam relações de poder que constituem a sociedade. A experiência relatada teve como objetivo viabilizar a análise crítica de diferentes formas de comunicação, levando os educandos a experienciarem a construção de um texto audiovisual cujo propósito era conquistar o apoio da comunidade municipal ao programa Proeja FIC e a consequente continuação dos estudos em nível de ensino médio profissionalizante.

No momento da escritura deste texto, pode-se informar que a turma em questão realizou a cerimônia de formatura no dia 9 de dezembro de 2011, concluindo, assim, o ensino fundamental e obtendo uma qualificação profissional em Panificação. Em novembro do mesmo ano, foi acordada com a 8ª Coordenadoria de Educação a oferta do Curso Técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio, na modalidade de jovens e adultos para que a turma em questão possa dar continuidade à sua formação.

Referências

- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organizado por A. P. Dionísio; J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHAUI, M. **Simulacro e poder** – uma análise da mídia. São Paulo: Editora fundação Perseu Abramo, 2006.
- COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.
- FAIRCLOUGH, N. **Media discourse**. London: Hodder Arnold, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M.; & RAMOS, M (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). **Supporting lifelong learning**. v. 1, London: Routledge; Open University Press, 2002.

HAMPE, Berry. Escrevendo um documentário. Tradução livre e resumida de MAKING DOCUMENTARY FILMS AND REALITY VIDEOS. Barry Hampe. New York: Henry Holt and Company, 1997. Trad. Roberto Braga. NUPPAG (Núcleo de Pesquisa e Produção Audiovisual em Geografia), UNESP – Rio Claro. Disponível em <http://www.rc.unesp.br/igce/planejamento/nuppag1/Escrevendo%20um%20documentario.pdf/>. Acesso em 12 de maio de 2011.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006. p. 82-83.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacy sampler**. New York, Peter Lang, 2007.

MELO, C.T.V. **O documentário como gênero audiovisual**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação -XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002. Disponível em http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/18813/1/2002_NP7MELO.pdf/. Acesso em 04 de janeiro de 2011.

MINI-GUIA DE PRODUÇÃO DE CURTAS CLARO. Disponível em http://www.clarocurtas.com.br/uploads/cc_miniguia_producao.pdf/, 2009. Acesso em 12 de maio de 2011.

MOITA LOPES, L. P. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. Investigações. **Linguística e Teoria Literária**. Volume 17 n° 2, pp. 47-68. 2005.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da Educação Básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artimed, 2004, p. 131-138.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. DELTA. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, volume 24, n. 2, 2008, p. 341-383.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em [http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010_2/02-Maria do Socorro.pdf/](http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010_2/02-Maria%20do%20Socorro.pdf/). Acesso em 15 de outubro de 2010.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino Médio Integrado –concepções e contradições..** São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in comparative Education**. Vol. 5: 77-91. Columbia Teachers College, Columbia University, 2003.

**A CRIATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR
CREATIVITY IN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION**

Beatriz Pereira de SANTANA¹

Ernestina de Lourdes C. FRIGELG²

Silza Maria Librelon RAIA³

Resumo: O objetivo do presente artigo é estabelecer algumas considerações sobre o processo de ensino de línguas - portuguesa e inglesa - nas instituições de ensino superior brasileiras e o seu papel no desenvolvimento de competências e de habilidades dos profissionais que necessitam interagir num mercado multicultural.

Palavras-chave: ensino superior; criatividade; ensino; língua portuguesa; língua inglesa.

Abstract: The aim of this paper is to establish some considerations on the teaching of languages - Portuguese and English - in Brazilian higher education institutions and their role in the development of skills and abilities of professionals who need to interact in a multicultural market.

Keywords: higher education, creativity, teaching, Portuguese, English.

Considerações iniciais

A educação superior brasileira, assim como todo e qualquer sistema de ensino, é influenciada pelas condições sócio-histórico-culturais e político-econômicas da sociedade e, por vezes, do mundo. Desenvolvido para cumprir umas das funções sociais mais importantes - a formação e a qualificação de indivíduos para o exercício não só profissional, mas também da cidadania na sociedade contemporânea -, cabe ao sistema de ensino superior brasileiro a melhoria de vida da população e a promoção do desenvolvimento humano como um todo.

¹Mestre em Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), 01239-001. Docente nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), 01503-001, São Paulo, SP, Brasil, biapsantana@gmail.com.

² Mestre em Comunicação e Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora assistente na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM),01239-001 e no Centro Paula Souza - FATEC, 01124-010, São Paulo, SP, Brasil, tina@mackenzie.com.br.

³ Mestre em Comunicação e Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente no Centro Paula Souza - FATEC, 01124-010, São Paulo, SP, Brasil, silzalibra@yahoo.com.br.

A melhoria de vida e a promoção do desenvolvimento do indivíduo estão implícitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Capítulo IV, o qual se refere à educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Aos objetivos propostos pela LDB, soma-se ainda a globalização, fenômeno contemporâneo e irreversível que promove integração econômica, social, política e cultural entre os mais diversos países do mundo. Diante dessas perspectivas, espera-se que o ensino superior forme profissionais competentes para atuar em diferentes contextos multiculturais. Para tanto, algumas características são essenciais: domínio de novas tecnologias, como meios de comunicação, por exemplo.

Os novos meios de comunicação (*chats, e-mails*) extinguiram barreiras geográficas, mas não são o suficiente para a manutenção de um mundo global. É necessária a extinção de barreiras linguísticas. Esta só é possível com a formação de um indivíduo com

competência comunicacional não só na sua língua nativa, mas também em língua(s) estrangeira(s).

Para Canale (1981), deve haver a competência comunicativa para que ocorra a comunicação. O pesquisador divide esta competência em quatro componentes:

- a) Competência gramatical, que se refere à competência gramatical definida por Chomsky, o domínio do código verbal e não-verbal da língua;
- b) Competência sociolingüística, domínio de regras sócio-culturais de uso da língua;
- c) Competência discursiva, habilidade de usar a língua de modo uniforme e significativo em combinação com as formas gramaticais e com conhecimento de tipos de textos e contextos;
- d) Competência estratégica: capacidade de usar estratégias comunicativas para suprir deficiências que podem ocorrer no momento de interação comunicativa.

É por isso, portanto, que este artigo propõe-se a tratar da importância do ensino de línguas na formação superior.

1 A criatividade e o ensino superior

Criatividade. Essa tem sido uma das palavras mais recorrentes na área da ciência no século XXI. Pesquisas recentes das mais diversas áreas de estudos, principalmente a área das Ciências Sociais e Humanas, como por exemplo a Educação, tem voltado o seu olhar para o desenvolvimento do processo criativo, isto é, a competência criativa do indivíduo.

Profissionais criativos destacam-se no mercado de trabalho não só pela habilidade que apresentam para lidar com as situações inusitadas, mas também pela competência para desenvolver e criar algo que possa contribuir para o desempenho de suas atividades e também do grupo do qual faz parte.

Mas, afinal, o que é ser criativo? O que é criatividade? Será que todo ser humano possui criatividade? Várias são as definições existentes para o termo criatividade. Para Antunes (2001), criatividade é “capacidade inerente a todo ser humano em criar, inventar coisas novas. Para alguns significa também a capacidade das pessoas em divergirem dos padrões consagrados com vistas à criação do novo ou de novas formas de pensar”.

Dessa forma, será criativo todo e qualquer indivíduo, já que criatividade é uma capacidade inerente ao ser humano, mas será também, e principalmente, aquele indivíduo que possuir um espírito-criativo, capaz de recriar e modificar saberes já estabelecidos, transformar e compreender o processo de transformação desse saber.

Ostrower (1993) afirma que criatividade é “[...] um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”. Nesse sentido, entende-se que a criatividade, algo inerente ao ser humano, pode e deve ser estimulada por outro alguém que possa concomitantemente fornecer dados que permitam ao indivíduo alcançar o que deseja como também possa levá-lo a refletir e a repensar sobre o seu “produto criativo” de modo a aperfeiçoar cada vez mais suas ideias e criações.

Para Santana (2011),

[...] criatividade é capacidade inata ao ser humano, isto é, algo que nasce com o indivíduo que pode ser estimulado ou bloqueado pelo ambiente ou pela cultura que o cerca, ampliando ou restringindo a capacidade humana não somente de criar, inventar e inovar, mas também de relacionar, ordenar, configurar e, principalmente, significar a sua maneira de estar no mundo.

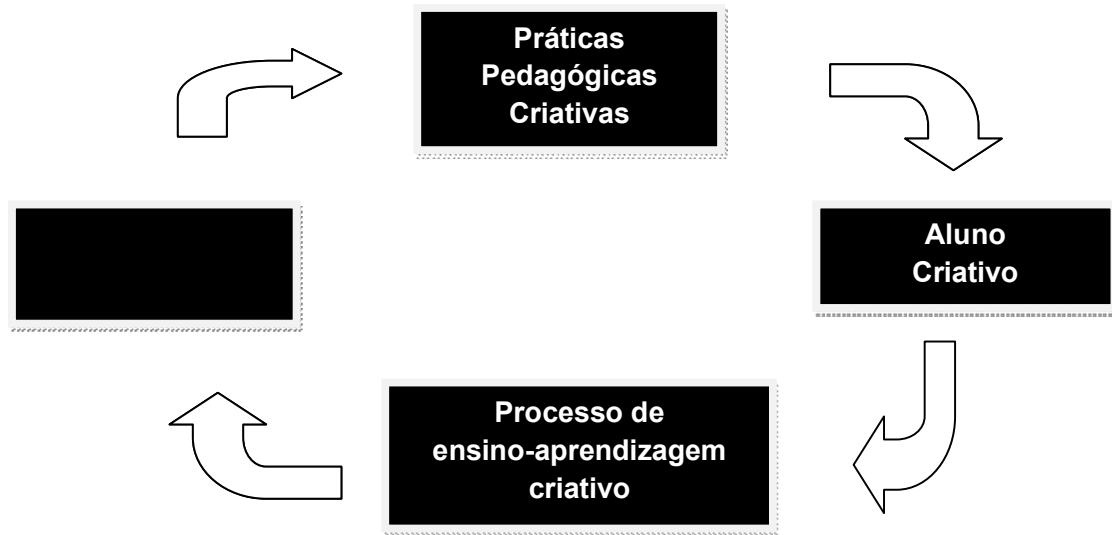
Associado esse entendimento ao fato de que, na fase do ensino superior, o professor exerce esse papel do “outro”, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem na educação de nível superior é antes um processo criativo, no qual o professor assume o papel de estimular, ajudar e aprimorar o desenvolvimento cognitivo e intelectual de seu aluno. Ao utilizarmos o termo ensino-aprendizagem, afirmamos que o processo criativo na educação é uma unidade indissociável, em que professor e aluno são pólos separados, elementos distintos, entretanto, não opostos ou independentes.

Nesse enfoque, o processo educacional criativo de nível superior, maneira como passaremos a denominar o processo de ensino-aprendizagem neste artigo, é uma unidade assegurada pela relação simultânea e recíproca de autonomia e de dependência de um – o aluno – em relação ao outro – o professor.

A dependência está presente no fato de que um – o aluno – não existe sem o outro – o professor, e vice-versa. Por outro lado, a autonomia está presente no fato de que a

criatividade é algo inerente ao ser humano. Nessa visão de unidade indissociável, professores e alunos são sujeitos justapostos no processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor é o estimulador e o aluno é estimulado.

Diante disso, o processo educacional criativo tem início no momento em que esses pólos começam a interagir, isto é, em que passam a ter ações coordenadas. E são as ações coordenadas, portanto, ações criativas no processo de ensino-aprendizagem, que são atualmente o desafio das escolas contemporâneas de ensino superior. Para melhor compreender, observemos o Ciclo da Criatividade Pedagógica de Santana (2010, p.40):



Relacionando o esquema à prática pedagógica do professor universitário, acreditamos que o desafio das instituições universitárias do século XXI é promover uma educação linguística criativa e efetiva para o desenvolvimento comunicacional do ser humano, não só no seu contexto social, mas no contexto de um mundo global. Logo, cabe ao professor universitário criar e recriar práticas pedagógicas, a fim de inovar o processo educacional criativo de maneira que este possa aprimorar de maneira efetiva competência comunicativa do ser humano.

Nesse sentido, pode-se dizer que a competência primeira que a formação superior deve (ou deveria) desenvolver é a competência comunicacional do indivíduo, uma vez que

é essa competência que lhe garantirá acesso a outras, ao conhecimento, bem como ao exercício pleno da profissão e da cidadania.

2 A criatividade no ensino de língua portuguesa na formação superior

Lecionar no mundo global exige uma reflexão constante sobre o exercício da docência. É necessário estar disposto a reformular regularmente métodos, práticas e técnicas e, por vezes, conteúdo, tornando o processo educacional criativo cada vez mais contextualizado ao mundo contemporâneo.

A contemporaneidade não admite uma sala de aula marcada por um ensino passivo, sem vínculos efetivos à globalização mundial. “Os tempos são outros. [...]. Os indivíduos também mudaram. Logo, é preciso que essas práticas se apresentem adequadas aos imperativos de hoje, resgatando do passado o que dele for pertinente para uma prática que contribua para a construção de um futuro real e não-utópico. (PASSARELLI, 2004. p.50).

Logo, o ensino superior tem que mudar, resignificando suas experiências e permitindo novos olhares para a melhoria de condição de vida da população e para o desenvolvimento do ser humano como um todo.

Nessa resignificação, no que se refere ao ensino de língua portuguesa é importante que o docente universitário compreenda a importância do seu papel na formação de um profissional para o mercado de trabalho.

Considerando-se que alunos ingressantes do ensino superior apresentam, ainda que pequenas, dificuldades para expressar-se em língua portuguesa, tanto por escrito quanto oralmente, caberá ao docente universitário, por meio de seu processo educacional criativo, despertar no aluno o interesse pelo desenvolvimento de sua própria competência comunicacional. Já que essa dificuldade implica, muitas vezes, na ausência de compreensão dos conteúdos específicos de sua futura área de atuação profissional e, conseqüentemente, do seu pleno desenvolvimento humano.

Para tanto, é necessário que o docente do ensino superior desenvolva uma prática pedagógica pautando-se principalmente, mas não só, no(s) uso(s) da língua portuguesa dentro da área de atuação profissional do aluno. É importante ressaltar que o desenvolvimento das competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégia-

capacidades não é de responsabilidade da universidade, mas é papel da universidade aprimorá-las.

O aprimoramento do uso da língua materna na universidade é possível a partir do desenvolvimento de atividades linguísticas relacionadas ao futuro mercado de trabalho do aluno. Daí a importância da criatividade do docente de língua portuguesa do ensino superior: procurar desenvolver uma dinâmica de ensino que propicie aos alunos a representatividade da língua portuguesa no mercado de trabalho.

Uma prática pedagógica que desenvolva a percepção do aluno para a importância do domínio da língua portuguesa na carreira profissional contribuirá para o aprimoramento da competência comunicacional na medida em que:

- recriar diversas atividades práticas, na sala de aula, de situações linguísticas recorrentes na área de atuação profissional escolhida pelo aluno;
- criar situações que demonstrem o funcionamento não só da escrita, mas também na fala do mercado de trabalho;
- desenvolver a percepção do aluno, observado o mercado profissional, para reconhecer situações mercadológicas que determinarão a variedade linguística mais adequada a ser empregada.

Isso tudo é fundamental para uma ação educativa universitária eficaz em língua portuguesa. Nesse contexto, o processo educacional criativo no nível universitário será aquele em que o professor atua como colaborador no desenvolvimento da competência comunicacional na prática.

Não cabe ao professor português, no contexto universitário, ensinar a gramática normativa da língua. Compete-lhe desenvolver no universitário a competência e a habilidade para o uso destas regras no contexto profissional.

3 A importância da língua inglesa no ensino superior em um mundo globalizado

Atualmente, a aquisição de uma Língua Estrangeira ocupa um espaço de grande importância na formação crítica e social dos alunos de ensino superior, quer nas faculdades públicas, quer nas faculdades privadas do Brasil. Portanto, a importância da aprendizagem da língua inglesa em nível superior em um mundo globalizado se torna essencial a todos,

pois, independentemente da razão, seja ela econômica, social ou comercial, a necessidade de se falar um idioma e conhecer a cultura de outra nação é bem antiga; por isso, os PCNs incluíram dentro dos seus parâmetros o ensino de língua inglesa.

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo e poder agir no mundo social. (PCN, 1998, p. 15).

Porém, os alunos de faculdades e universidades sentem dificuldades em adquirir esse idioma e transmiti-lo. Então, pretende-se a abordar a concepção sobre os procedimentos de aprendizagem de uma LE, de modo especial a Língua Inglesa, enfocando sua influência na formação escolar, integrando elementos de inserção social e profissional.

Como requisito indispensável, o conhecimento sobre essa língua é também considerado, hoje, como elemento para o exercício da cidadania plena, e esse requisito não é apenas para alunos em fase escolar, mas para aqueles que já passaram pela mesma e é reconhecido pela sociedade como um valor educacional formativo na experiência de aprender outro idioma na escola. A Língua Estrangeira é tida como bem cultural e que garante de alguma forma a presença da disciplina Língua Estrangeira no currículo, e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar, esta mesma sociedade leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas. As Línguas Estrangeiras assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao aluno aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

A penetração da língua inglesa no Brasil e no mundo tem, como variável que não pode ser ignorada, a presença hegemônica dos Estados Unidos no mundo. O terceiro mundo não está mais sendo dominado essencialmente pela força armada, mas pela língua, matéria prima do imperialismo cultural causado pela dependência econômica. A importação de palavras estrangeiras atende muito mais a uma necessidade simbólica de identificação com uma sociedade de grande poder político e econômico do que a necessidade de nomear novos conceitos e objetos. (PAIVA, 2005 p. 26)

No mundo moderno, percebe-se o aumento de interesses de ordem cultural, os quais rompem com as barreiras geográficas e raciais, contribuindo para que se faça uma união da espécie humana. No entanto, tal união se produz por meio das comunicações interpessoais, e para que haja comunicação entre pessoas de diversos países é preciso um idioma que possibilite um elo entre os mesmos, nesse caso podemos citar a língua inglesa. A justificativa do uso da mesma é porque o aumento da internacionalização dos mercados levou os países a adotarem o Inglês como o idioma oficial do mundo dos negócios, então o aprendizado do Inglês abre as portas para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural.

Segundo (MOITA LOPES, 2006 p. 120), as línguas estrangeiras estão interligadas à forma de como os países interagem entre si e aproximam pessoas distintas com interesses semelhantes, ou seja, une o mundo, levando em consideração aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos.

É notória, por meio dos PCNs, a necessidade de se ensinar uma língua estrangeira para a obtenção de um maior conhecimento, porém deve-se sempre observar que esse ensino não focaliza apenas estudos de estruturas gramaticais e textos, incorpora também valores culturais que contribuem direta ou indiretamente na vida pessoal e profissional dos estudantes. Os PCNs dizem ainda: "O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna." (1998, p. 37) e, conforme LDB, capítulo II - Da Educação Básica - Seção I - Das Disposições Gerais, artigo 26, o ensino de língua estrangeira, "§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição." Fica, portanto, estabelecida a importância da língua estrangeira no contexto cultural do educando brasileiro, especialmente na educação básica e, por consequência, migrando esta realidade para o nível superior.

3.1 As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira no ensino superior

A busca pela atualização é urgente; principalmente em se tratando do ensino superior, tal urgência se dá por estar a universidade preocupada com os acadêmicos como sendo os futuros profissionais, principalmente por ser a geração de hoje aquela que cuidará de outra ainda não conhecida.

Portanto, a universidade assume a tarefa de direcionar o conhecimento, levando o educando à sociedade da informação, estabelecendo o hábito da reflexão como meio de se construir e internalizar conhecimento, procedimentos, conceitos, habilidades e atitudes que serão trabalhadas em sala de aula, com a participação de todos, isto é, professores e acadêmicos.

Trata-se da velha polêmica sobre se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações são temas recorrentes em vários fóruns (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002 p. 102). Desta forma, pode-se verificar que conhecer não significa se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, mas sim, que é preciso trabalhar com as informações para, com base nelas, se chegar ao conhecimento. Então os professores universitários estão comprometidos com a realização de uma grande tarefa.

No caso da língua inglesa, sabe-se por experiência em sala de aula que o processo de ensino-aprendizagem não foi eficiente, muitos educandos de nível superior sentem dificuldades porque não tiveram o conhecimento necessário na educação básica, principalmente os alunos mais velhos, que por razões econômicas, em sua grande maioria, necessitam do emprego para depois dar continuidade aos estudos. Outro fator importante e frequente é a falta de tempo para a prática e treino das tarefas propostas, os acadêmicos já se conscientizaram da necessidade de se exercer a língua a ser aprendida por meio de atividades, mas como desempenham outras funções, principalmente de ordem profissional e familiar, o tempo para os estudos se torna muito restrito.

Portanto, percebe-se que as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos são muito variadas, no que diz respeito ao aprendizado de uma segunda língua, mas mesmo assim, encontramos nos bancos universitários discentes dispostos a aprender algo, mesmo que tenham que enfrentar dificuldades, e o que Brown orienta aos professores é a prática da

motivação, pois aprendizes motivados são impulsionados para uma interação entre aluno e professor.

One of the more complicated problems of second language learning and teaching has been to define and apply the construct of motivation in the classroom. One the one hand, it is an easy catchword that gives teachers a simple answer to the mysteries of language learning. "Motivation is the difference," I have heard people say, "Between success and failure. If they're motivated, they'll learn, and if not, they won't". (BROWN, 2001 p. 72)⁴

Em se tratando de motivação, percebe-se que deve ser a primeira atitude a ser tomada. Discentes que são levados a ler, escrever, falar, ouvir, pesquisar, enfim, agir, atingem suas metas mais facilmente e desenvolvem-se melhor, encontrando tempo para praticar as atividades propostas pelo professor, podendo levá-los a buscar o conhecimento da base, permitindo-se, ainda, conhecer o potencial da sua capacidade de aprender.

Segundo Librelon Raia (2001, p.20), a criatividade também conta como um fator de engajamento do aluno com a disciplina, bem como elemento fundamental para que se possa fazer a combinação de estratégia e criatividade para um ensino de língua inglesa mais eficaz e diferenciado.

Supondo estarem os alunos motivados, analisaremos as estratégias individuais de aprendizagem em língua estrangeira. A realidade das salas de aula é que possuem alunos de perfis diferenciados, logo os professores devem utilizar métodos diversificados de ensino-aprendizagem, acrescentando a eles a criatividade, tão marcada nas academias dos tempos atuais.

3.2 Estratégias de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino superior

Após uma abordagem sobre a importância da língua inglesa no ensino superior em um mundo globalizado e a constatação acima disposta, como disciplina atuante no currículo

⁴ Um dos problemas mais complicados da aprendizagem de segunda língua e ensino tem sido a de definir e aplicar a construção de motivação em sala de aula. Por um lado, é um lema fácil que dá aos professores uma resposta simples para os mistérios da aprendizagem de línguas. "A motivação é a diferença", eu ouvi as pessoas dizerem, "Entre o sucesso e o fracasso. Se eles estão motivados, eles vão aprender, e se não, eles não vão". (BROWN, 2001, p. 72; tradução nossa)

escolar, faz-se, a seguir, uma apresentação das estratégias de aprendizagem da língua inglesa, com o objetivo de auxiliar os alunos da graduação a atingirem um sucesso maior no desempenho desta língua, envolvendo as quatro habilidades: *writing, listening, reading and speaking*.

A partir dos anos 90, houve uma preocupação, por parte dos educadores do mundo todo, em pesquisar sobre as estratégias de aprendizagem objetivando um melhor desempenho dos alunos em línguas estrangeiras.

Podemos dividir as estratégias de ensino de língua inglesa em três grupos: Metacognitivas, Cognitivas e Sócio/afetivas (O'Malley e Chamot - 1990). Podem ser apresentadas também como estratégias diretas e indiretas (Rebecca Oxford - 1990), podendo as mesmas se subdividirem em três grupos cada. Então, teremos as estratégias diretas que se dividem em: estratégia de memória, cognitiva e de compreensão; e as estratégias indiretas, que estão divididas em: metacognitiva, afetiva e social.

Conforme Oxford (1990), a estratégia de memória permite que o aluno armazene as informações sobre a língua estrangeira, podendo ser utilizada simultaneamente com a estratégia metacognitiva e com a estratégia afetiva. Pode-se exemplificar esta prática com o uso de som ou imagens visuais, rimas, gravuras ou fotos.

O professor pode usar a estratégia cognitiva quando ensina uma palavra ou estrutura nova em língua inglesa. Oxford, O'Malley e Chamot concordam na importância dessa estratégia, pois a prática realizada pelos discentes é por meio da repetição, do uso de sons e escrita, ouvindo músicas, assistindo filmes, recebendo e enviando mensagens, fazendo anotações ou resumos sobre as informações que adquiriram.

Outra estratégia utilizada pelo professor de ensino superior é a de compreensão, em que o aluno pode fazer uso da língua mesmo não tendo conhecimento total sobre a mesma. Esta estratégia ajuda o educando com a deficiência na gramática e no vocabulário, utilizando a interpretação e adivinhação através de mímicas, de prefixos ou sufixos, e até mesmo recorrendo à língua materna, trazendo sua experiência de vida para compreender o texto ou a fala.

As estratégias de aprendizagem indiretas, ligadas ao segundo grupo mostrado nesta unidade, trabalham em conjunto com as estratégias diretas, ajudando o discente no processo

de aprendizagem. Estas estratégias estão apoiadas na aprendizagem de línguas sem compromisso direto, portanto chamadas de estratégias indiretas.

A estratégia metacognitiva possibilita ao aluno um melhor controle de sua aprendizagem. Com isso, tornam-se mais eficientes os planejamentos e avaliações realizadas por eles. Na estratégia metacognitiva pode-se estabelecer metas e objetivos, bem como focar as atividades para determinadas habilidades da língua que se está aprendendo, buscando com isso, a disponibilidade da auto-avaliação.

Na estratégia afetiva, elementos como atitude, emoção, motivação e valores são fatores importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, admitindo-se como colaboradores na gestão de sentimentos positivos em sala de aula, os professores, que podem aumentar a quantidade de comunicação espontânea, e responsabilidades na realização das atividades propostas.

O lado afetivo do estudante é certamente uma das maiores influências no sucesso ou fracasso da aprendizagem da língua. (NAIMAN; TODESCO, 1975).

O temperamento afetivo pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem, sendo eficaz ao desempenhar um sentimento de incentivo, bem como controlando as atitudes e emoções dos estudantes, auxiliando no sucesso da aprendizagem. Por outro lado, pode retardar este processo quando a insegurança, ansiedade ou frustrações se estabelecem no ambiente da sala de aula.

Sabe-se que o processo de comunicação se realiza entre grupos de pessoas. Portanto, a estratégia social é de máxima relevância na aprendizagem da língua estrangeira, pois a linguagem é usada em forma de comunicação. Esta estratégia está envolvida na comunicação e interação entre os acadêmicos ou até mesmo com outros estudantes que passam pelo mesmo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como com falantes nativos, possibilitando a prática da língua e aprendendo sobre a cultura do país.

Considerações finais

Vimos, portanto, a necessidade de desenvolver um ensino de língua portuguesa mais criativo no nível universitário, isto é, que deixe de ser pautado na revisão da gramática normativa aprendida no ensino básico para oferecer experiências linguísticas do futuro

mercado profissional escolhido pelo aluno. É nesse sentido que o processo educacional criativo de língua portuguesa no ensino superior tornar-se-á criativo, pois consistirá na construção de um conhecimento prático que permitirá a participação ativa do futuro profissional no mercado de trabalho, uma vez que as relações pessoais se dão por meio de textos, sejam escritos ou falados, bem como permitirá, conseqüentemente, a atuação do indivíduo na sociedade.

O ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira é um processo sistematizado, em que docentes e discentes universitários devem trabalhar juntos em busca de métodos de aprendizagem para que haja um resultado satisfatório e que sejam atingidos os objetivos previstos na ementa de ensino do idioma Inglês.

Como vimos, a falta de empenho dos estudantes, nas atividades acadêmicas, pode ser motivada pelo trabalho profissional, bem como a exaustão devido a esse acúmulo de atividades extras, ligados a problemas que enfrentam em seu dia a dia, como por exemplo o trânsito de uma grande cidade, podendo levá-lo a obter resultados insuficientes para um aprendizado satisfatório.

Portanto, é de suma importância que se usem as estratégias de ensino para que os alunos estejam em contato com a Língua Inglesa, aprimorando seu uso tanto escrito quanto oral. Além disso, as estratégias de ensino podem ser usadas de acordo com a necessidade, contexto e condição social e até mesmo sendo modificadas conforme o grau de motivação apresentado pelo acadêmico ao longo da aprendizagem.

Então, a necessidade de se ter um professor motivado e engajado com metodologias diferenciadas é de extrema relevância para que o processo de ensino-aprendizagem se realize, porém o aluno universitário deve apresentar um comprometimento com as práticas e atividades propostas pelo professor, para haja eficácia no processo.

Espera-se que novos estudos acerca deste tema sejam realizados para contribuir para o desenvolvimento da competência comunicacional de alunos universitários e para a formação de profissionais atuantes no mercado de trabalho.

Referências

- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Regents, 2001.
- CANALE, M. **From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy.** New York: Longman, 1981.
- LIBRELON RAIÁ, Silza Maria. **A Importância da Imagem Para o Ensino da Língua Estrangeira** (dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2001.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Por uma Linguística aplicada interdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NAIMAN, N., Fröhlich, M., & TODESCO, A. **The good second language learner.** TESL Talk, 1975.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. V. **Learning Strategies in second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- OXFORD, R.L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.** Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências.** Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuru. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico.** 4a ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTANA, Beatriz P. **Criatividade e Ensino.** In: GIORA, Regina C. F. A. *Crisálida: o despertar da criatividade.* São Paulo: Cabral, 2010. pp.35-50.

AS RELAÇÕES DE PODER/SABER NO DOCUMENTO: CARTA DE APRESENTAÇÃO DO SAEMS- 2011.
RELATIONS OF POWER / KNOWLEDGE IN DOCUMENT: LETTER OF PRESENTATION SAEMS-2011.

Maria Francisca VALIENTE (PG-UFMS/CPTL)¹
Margarida Xisto da Silva SOARES²

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo estudar o discurso do documento oficial: carta de apresentação do Manual do Professor Aplicador do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS) – 2011. O estudo propõe-se investigar como se constituem os jogos discursivos de poder/saber e os efeitos de poder que regem esse discurso (Discurso Político Pedagógico). Supõe-se haver no discurso oficial certa naturalização dos dizeres em virtude da autoridade que o documento traz consigo e que lhe permite delegar poderes aos que estão institucionalmente autorizados e legitimados a manejá-lo. Como recurso metodológico, utilizasse-se, em especial, o método arqueogenealógico de Foucault, pois se problematiza porque o discurso em questão se reproduz enquanto “regime de verdade”, pouco questionável. Como aporte teórico detém-se às teorias da Análise do Discurso e à Linguística Aplicada. A partir das análises, temos entendido que a argumentação dos discursos em questão se constrói a partir de representações de liberdade e de democracia que podem se encontrar coerentes com o momento histórico-social, fazendo com que a carta seja entendida como documento de bem comum e de progresso, tentando camuflar as emergências de poder, que são aqui desconstruídas por meio da materialidade linguística.

Palavras chave: Linguística Aplicada. Discurso Oficial. Regime de verdade.

ABSTRACT: This paper aims to study the discourse of the official document: letter of introduction to the Applicator Teacher's Manual of the Assessment System of Public Education Network of Mato Grosso do Sul (SAEMS), 2011. This study proposes to investigate how the discursive games of power / knowledge are constituted and the effects of power that govern this discourse (Educational Policy Discourse). It is believed to be naturalization of certain words in the official discourse by virtue of the authority that the document holds and allows to empower those who are institutionally legitimized and authorized to handle it. As a methodological approach, the study relies, in particular, on Foucault's archaeo-genealogical method, because it discusses why the discourse in question is reproduced as a “regime of truth”, non-questionable. As a theoretical approach the study holds to the theories of discourse analysis and Applied Linguistics. From the analysis we understand that the argument of the discourse in question is constructed from representations of freedom and democracy that can be found consistent with the historical-social moment, so that the letter is understood as a document of common good and advancement, attempting to camouflage the emergency of power, which are here deconstructed through the linguistic materiality.

Keywords: Applied Linguistics. Official Discourse. Regime of truth.

1. Introdução

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de

¹ Mestranda do curso de Letras-estudos linguísticos- da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Unidade de Três lagoas. E-mail: mf.valiente@yahoo.com.br.

² Mestranda do Curso de Letras-estudos linguísticos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Unidade de Três Lagoas. E-mail: margaridaxisto30@yahoo.com.br

discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.12).

Problematizando as palavras do historiador, procura-se neste artigo, por conseguinte, estudar o discurso do documento oficial: carta de apresentação do Manual do Professor Aplicador do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), 2011. Objetiva-se investigar como se constituem os jogos discursivos de poder/saber e os efeitos de poder que regem o discurso político-educacional (doravante DPE), fazendo com que o mesmo se reproduza enquanto “regime de verdade”, pouco questionável. Supõe-se haver no discurso oficial certa naturalização dos dizeres em virtude da autoridade que o documento traz consigo e que lhe permite delegar poderes aos que estão institucionalmente autorizados e legitimados a manejá-lo.

Como ponto de partida, aborda-se a Linguística Aplicada (doravante LA) por sua configuração interdisciplinar, implicando efetivamente a necessidade de se trabalhar coletivamente por meio de uma interface com outras áreas de conhecimento como a Análise de Discurso, a Linguística, a Sociologia, a Psicologia, sendo que aqui, opta-se pela Análise de Discurso que concebe a linguagem enquanto lugar de poder e resistência.

Assim, uma das especialidades da LA se dá justamente no que se refere ao estudo da linguagem enquanto instrumento de comunicação entre os seres humanos em contextos diversificados. Leffa (2001) enfatiza que a importância da disciplina, entre as demais áreas do conhecimento, deve-se ao fato de responder ao que a sociedade necessita, já que muitas dessas necessidades estão relacionadas a aspectos de linguagem.

Desse modo, a escolha do documento justifica-se por estabelecer, no seu próprio interior, “unidades, conjuntos, séries, relações”. (FOUCAULT, 2008, p. 07) na tentativa de estabelecer os afastamentos, as dispersões que perpassam o discurso do documento oficial, caracterizando-se por centralizar-se na instituição que o produz, ou seja, o Estado e que o constitui enquanto “regime de verdade”.

Assim sendo, tal discurso está submetido a uma constante incitação política e econômica para a qual os índices referentes à educação devem ser controlados, vigiados e difundidos nas instituições educacionais e nos meios de informação (conforme apontam os dados analisados). Estes índices atravessam os sujeitos e fazem destes seus centros de transmissão, uma vez que a avaliação educacional é um dispositivo complexo, arraigado nas demais questões sociais, configurando-se em relações de poder.

Ao abordar a constituição do sujeito, vale ressaltar ainda, que a LA se faz imprescindível, uma vez que o concebe por seu atravessamento histórico, por suas práticas discursivas nas quais o poder se exerce e cruza o eixo social. Para tanto, trabalha-se por meio do método de análise arqueogenealógico elaborado por Foucault, por meio do qual se busca analisar

A maneira como os fenômenos, as técnicas e os procedimentos de poder atuam nos níveis mais baixos, como estes procedimentos se deslocam, se expandem, se modificam; mas sobretudo como são investidos e anexados por fenômenos mais globais; como poderes mais gerais e lucros econômicos podem inserir-se no jogo destas tecnologias de poder que são, ao mesmo tempo, autônomos e infinitesimais. (FOUCAULT, 1979, p.103).

Desse modo, a genealogia, de acordo com o historiador, seria uma iniciativa que visa libertar da sujeição os saberes instituídos historicamente, tornando-os capazes de oposição e de luta.

2. A Linguística Aplicada (LA) e a Análise do Discurso (AD): interfaces

A LA é uma área de conhecimento que se consolidou nos anos 90 por meio de uma multiplicidade de discursos que mantinham certa positividade entre si, de modo a expandir suas fronteiras contribuindo com outras disciplinas, sobretudo, no que diz respeito à linguagem. De acordo com Fabricio (2006, p.49):

A reconfiguração da LA como prática interrogadora é, então, inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade. Entretanto, [...] toda a ideia de reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistências e descontinuidades, pois, ao longo de nossa história, quebras de moldes e derretimentos de grilhões tendem a coexistir com cânones, às vezes revestido de outras roupagens, configurando um território multifacetado no qual convivem múltiplas vozes.

No momento sócio-histórico que vivenciamos, muitas têm sido as pesquisas e variados são os focos de interesses em LA, favorecendo a consolidação e a expansão da disciplina que se caracteriza por sua interdisciplinaridade. Neste sentido, de acordo com Signorini (1998, p.100) a disciplina:

Tem-se também constituído como uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as zonas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os construtos de diferentes tradições e áreas do conhecimento.

Com essa visão, opta-se pela AD, a qual se dispõe a encarar a linguagem enquanto discurso, lugar do trabalho simbólico, levando-se em consideração as condições sócio-político-ideológicas de sua produção. Assim, em uma interface com a AD de origem francesa considera-se a relação língua / sociedade em que a linguagem é vista por sua capacidade de simbolizar, mediadora entre o homem e a realidade social.

Neste sentido, ao se enfatizar a linguagem e a educação no campo da LA, visando um retorno social, Pennycook (1998, p. 24) argumenta que “as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo”. A LA, por tanto, tem como tarefa analisar o embasamento ideológico do conhecimento que produzimos.

A visão modernista sobre a educação tem concebido o saber desvinculado do poder, como duas esferas distintas, uma vez que, o poder é visto como meramente repressivo, negativo, coercitivo e controlador em face do saber que é visto como libertador.

Nessa perspectiva, temos como hipótese que no discurso do documento oficial esteja ocorrendo um apoderamento e distorção do e pelo poder em que o saber passa a ser monopolizado por alguns membros da sociedade. Todavia, Foucault (1979, p.101) enfatiza que poder e verdade não se separam, pois

Não há possibilidade de exercício de poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade.

Assim, o discurso do documento oficial apresenta-se como um “regime de verdade” inquestionável, constituído historicamente e que tem o poder de disciplinar os sujeitos da educação, assim como também os alunos a agir como tal, “afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1979, p.101). Desse modo, busca-se por meio do discurso captar

o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT, 1979, p. 102).

2.1- Condições de produção do SAEMS

A opção pelo discurso do documento como objeto de análise já pressupõe um gesto de interpretação, sendo necessário apresentar as condições de produção desse discurso, escutar a história fazendo surgir “as superfícies primeiras de sua emergência [...] Essas superfícies de emergência não são as mesmas nas diferentes sociedades, em diferentes épocas e nas diferentes formas de discurso”. (FOUCAULT, 2008, p. 46).

Desse modo, nas últimas décadas ocorreu uma verdadeira revolução no que se refere à avaliação educacional no Brasil, cabendo ressaltar que na década de noventa, a avaliação dos resultados educacionais se limitava à cobertura do sistema educacional ou às taxas de repetência.

As primeiras discussões sobre a implantação de um sistema de avaliação em larga escala ocorreram no período compreendido entre 1985 e 1986, época esta, em que estava em curso o projeto Edudural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial voltado para escolas de área rural do nordeste brasileiro. Tendo como meta a obtenção de um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a execução do mencionado projeto, estudou-se a preparação de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto comparando-o com os dos alunos não beneficiados.

Assim, com essa experiência, o Ministério da Educação (MEC) instituiu em 1988 o Sistema de Avaliação de Educação Primária (SAEP), que com algumas alterações da Constituição de 1988, passou a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desse modo, o MEC tinha por objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

De acordo com a literatura pesquisada, os primeiros estados a criarem sistemas próprios de avaliação foram o Ceará e Minas Gerais, em 1992. O governo do Ceará criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que se mantém até hoje. Já em Minas Gerais, foi criado o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, que posteriormente se tornou o sistema atual -- o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Consoante, o Plano Nacional de Educação (lei nº. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001), integra ao sistema de acompanhamento da situação escolar do país: o senso escolar, o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) e a criação de avaliação complementares nos estados e municípios, sendo que estes criaram seus próprios meios de avaliação, tais como: Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul (SAEMS), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE); Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Sendo assim, o SAEMS é o sistema de avaliação da Educação Básica do estado de Mato Grosso do Sul (MS) que tem por objetivo coletar informações que permitirão que cada Unidade Escolar participante e a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul melhorem a qualidade do ensino. Nesse sentido, é um sistema de avaliação usado plenamente como um recurso pedagógico que tende a ser homogêneo, em que todos os alunos, de todas as classes e séries devem ser avaliados em todas as disciplinas.

O sistema de avaliação passou por várias modificações no decorrer dos anos, mas em 2005, paralelamente à avaliação do SAEB, foi realizada outra avaliação que permitiu a divulgação dos resultados por municípios e por escolas- a Prova Brasil. Esta utilizou os mesmos procedimentos do SAEB/1990, tendo este, por meio da portaria Ministerial nº. 931 sua nomenclatura alterada para Avaliação Nacional da Educação

Básica (ANEB). A mesma presume em seu objetivo avaliar a “qualidade”, a “equidade” e a “eficiência da educação brasileira”, caracterizando-se pela avaliação por amostragem em larga escala, externa aos sistemas públicos de ensino público e particular, de periodicidade bianual que, por meio de amostras, oferece resultado de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.

O SAEMS envolve a aplicação de testes nas disciplinas e áreas de conhecimento de Língua Portuguesa/ Produção de Texto e Matemática, para alunos regularmente matriculados nos 2º, 3º, 4º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental, bem como o 1º ano e 1ª fase da Educação de Jovens e Adultos - EJA e 3º ano, estes últimos pertencentes ao Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de MS.

Com relação aos estudos realizados sobre a temática, os mesmos ainda são escassos, mas é importante ressaltar os trabalhos de Souza (2002), Coracini (2003), Mascia (2002), Braga (2010) e Nascimento (2003), entre outros.

3. O corpus

O corpus da pesquisa constitui-se de um documento oficial do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS): Carta de Apresentação do Manual do Professor Aplicador 2011, que se encarrega de avaliar o desempenho dos alunos do 2º, 3º, 4º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental, 1º ano e 1ª fase da Educação de Jovens e Adultos - EJA e 3º ano, estes últimos do Ensino Médio.

4. Análise de dados

A perspectiva transdisciplinar que perpassa a LA exige do linguista aplicado disposição para escutar vozes múltiplas, uma determinada reestruturação de atitudes, organização e novas maneiras de tecer um olhar sobre a linguagem. Desse modo, desconstruirá planos cristalizados, problematizando regimes de verdade, e, portanto, exigindo também mudança de atitude em direção a um fazer metodológico mais crítico de modo a promover um deslize no feixe do poder.

Ao enfatizar a pesquisa em LA, a partir de sua natureza social, deve-se igualmente deslocar aí a dimensão ideológica e política por sua constituição, pelos deslizes de poder, pela reconfiguração dos saberes e regras que fazem o discurso funcionar como um regime de verdade. Assim, a interpretação constitui-se enquanto

“emergência de marcas diferenciadoras” (JÚNIOR, 2003, p.85), que emergem a partir da materialidade linguística de modo a provocar microinstâncias de implicações de poder.

Desse modo, o discurso do documento oficial do SAEMS funciona como um regime de verdade na medida em que é legitimado pela instituição, ou seja, pelo Estado. Este tem o papel de qualificar e fixar papéis para os sujeitos da educação de modo a difundir por meio dos índices avaliativos seus saberes e seus poderes que aqui se problematizam. A continuação serão fornecidos e discutidos exemplos (E) extraídos do documento analisado.

E1-A avaliação de desempenho de alunos é um **processo intencional** e necessário à melhoria do ensino e da aprendizagem, pois além de ser uma forma **de prestar contas à sociedade do papel da escola como instituição de transformação social**, **promove** modificações nas práticas pedagógicas, com vistas à necessidade de um melhor desempenho acadêmico do estudante, para viver na sociedade do conhecimento.

O DPE, no que tange à avaliação de desempenho dos alunos, funciona, respectivamente, como um procedimento de controle exercido pelo Estado e que, na medida em que é constantemente repetido e difundido, passa a circular e a garantir-se enquanto regime de verdade. Perpassa o corpo social e é legitimado pela instituição em que se origina, de modo a caracterizar-se como um “microdispositivo disciplinar” ao estabelecer relações de poder/saber.

Mediante esta perspectiva, o DPE tem por objetivo disciplinar os professores não somente a agir de acordo com a ideologia da instituição (Estado), mas tomar esse discurso para si na tentativa de administrar suas ações. Trata-se, portanto, de uma forma sutil de gerenciar o poder/saber. Assim, tal discurso é produzido por meio de estratégias discursivas de autoridade, credibilidade na tentativa de apresentar-se como transparente. Conceb o ato de avaliar como um “processo intencional” que traz efeitos de sentido de decurso, seguimento, contrapondo-se ao discurso da avaliação como produto.

É mister esclarecer, a partir da materialidade linguística, que a forma verbal “é” do verbo “ser” funciona como um juízo de verdade. Em “A avaliação de desempenho dos alunos é um processo intencional” garante irrefutabilidade ao discurso, cabendo ao verbo “ser” a função de apoiar o que está sendo dito. Disso decorre que todo discurso é dispersão e jogo, uma vez que o verbo “ser” indica atribuição e afirmação não apenas

concebendo nominalização “avaliação”, mas julgando-a “processo intencional e necessário”. Aqui o discurso se encaminha rumo a um ideário de completude em que linguisticamente “necessário” traz efeitos de sentido de indispensável, imprescindível, aquilo que deve ser feito e cumprido, não abrindo espaços para interpretações contrárias.

Assim, o discurso encontra-se dentro do que se pode chamar política geral de verdade, uma vez que está centrado na forma de discurso científico, racional. Por seu caráter de credibilidade, está submetido a uma necessidade de verdade que perpassa o corpo social e que é devidamente legalizado por aqueles que têm o encargo de dizer o que conta como verdade.

Todavia, ao conceber a avaliação enquanto processo intencional, o discurso normatizador/legitimador do Estado, assume a posição enquanto sujeito intencional, capaz de agir e transformar a prática pedagógica, controlá-la e, assim, instaurar o real sentido do SAEMS. Mede, por meio do índice avaliativo, a eficácia da educação, a verificação da aprendizagem, o que contradiz o discurso da avaliação enquanto processual.

Assim, a instituição atua por meio de procedimentos, técnicas de poder, na tentativa de disciplinar os indivíduos (professores). Pretende gerenciar a escola partindo de fenômenos locais para fenômenos mais globais, ou seja, demonstrar crescimento no índice avaliativo. Ao enfatizar a avaliação como um meio, uma necessidade para a melhoria do ensino e da aprendizagem, o discurso se faz político na medida em que tende a transmitir poderes e normatizar a educação em uma determinada direção “prestar contas à sociedade do papel da escola como instituição de transformação social”. Evidencia-se uma tentativa de aproximação, de legitimidade de um discurso que se mostra natural, verdadeiro e irrefutável fechando o sentido em uma única interpretação.

Desse modo, o SAEMS é um meio de dar resposta à sociedade no que diz respeito à escola e, simultaneamente, “promove modificações nas práticas pedagógicas” que provoca efeitos de sentido de incitar, estimular mudanças no meio educacional em busca de um ensino ideal. Vê-se aqui o interesse político do Estado, uma vez que é preciso “prestar contas”, fazer enxergar e demonstrar para o corpo social o papel da

escola. Logo, a educação torna-se um mecanismo a partir do qual o saber passa a ser concebido como um meio de “transformação”; mudança social.

Neste sentido, o discurso normatizador/legitimador do Estado constitui-se enquanto autoridade; aquele que tem o direito de dizer o que se apresenta enquanto verdade, fazendo com que sua verdade se torne também verdade para o receptor. Desse modo, este receptor poderá reproduzi-la nos níveis mais baixos, uma vez que somos julgados, condenados, obrigados a desempenhar determinados papéis, viver dentro da ordem de um discurso verdadeiro que carrega em seu bojo a permanência e a repartição das relações de poder/saber.

Outra estratégia discursiva utilizada na tentativa de escamoteação do poder é a ausência do sujeito enunciador colocando a “avaliação”, ou seja, o objeto, em lugar de sujeito da oração, de modo a passar confiança ao interlocutor, revestindo o discurso de certa autoridade por meio da assertiva do discurso científico. Produzem-se assim efeitos de sentido de inquestionabilidade ao discurso, fazendo-o falar por si só na tentativa de camuflar os exercícios do poder.

E2-Apostando no sucesso desse evento, antecipadamente, o meu reconhecimento e muito obrigada a todos que, assim como eu, trabalham por uma educação melhor.

Ao levar-se em consideração a forma verbal “*apostando*” no gerúndio entende-se que o sujeito-enunciador (secretária da educação). i.e., acredita ser o SAEMS, “instrumento de verdade absoluta”. Com isso, impõe valor de verdade sobre os professores, delegando a estes a responsabilidade de obter bons resultados em benefício da instituição. Desse modo, E2 profere um discurso visando uma aproximação com seu interlocutor “*todos que assim como eu*”, colocando várias pessoas “*todos*” como responsáveis pelo sucesso escolar, quando na verdade sabe-se que o discurso é direcionado àqueles que irão aplicar a prova: o professor.

Logo, o sujeito-enunciador constrói uma imagem de harmonia de ações, ao se colocar como partícipe da situação, de tal maneira que convença seu interlocutor a se posicionar da mesma forma, levando os sujeitos da educação a atendê-la, passando certa naturalidade por meio do discurso na tentativa de apagar efeitos que apontem para o poder imposto pela instituição; entretanto, deixa resvalar momentos de emergência desse poder camuflado, uma vez que todo discurso é inerente de poder.

Ainda sobre a expressão em destaque, forma gerúndio do verbo apostar, segundo o dicionário Aurélio é: “Fazer aposta (1) de. 2. Asseverar, sustentar.3. Disputar, pleitear.4. Jogar, arriscar .T.d. 5. Apostar (1). T.i. 6. Estar certo da vitória ou do sucesso de”, que é o mesmo que passar antecipadamente a responsabilidade de conseguir bons resultados para os professores, numa espécie de coerção, de disciplina, de controle, de vigilância que impede os professores de agirem em liberdade.

Por outro lado, o grupo de professores age naturalmente na tentativa de fazer o que se pede, não o que acredita que deve ser feito buscando obter bons resultados para permanecer no cargo que ocupa, uma vez que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer lugar” (FOUCAULT, 1996, p.9). Desse modo, encontra-se numa (im) possibilidade de resistência, interpelado e perpassado pela ideologia, pelas relações de poder-saber, pelas múltiplas vozes que se cruzam, se excluem, se modificam e são modificadas.

Além disso, podemos depreender a partir do pronome “meu” e “eu”, que explicitam o sujeito enunciador, sua aproximação, provando que ele ou não consegue se camuflar totalmente em seu discurso ou estrategicamente se deixa mostrar ademais, inclui-se como uma pessoa que se preocupa com o processo, participa dele e reconhece quem contribui com o mesmo de modo a fazer com que o sujeito entre na ordem desse discurso e enuncie como tal.

No que se refere à expressão “trabalham por uma educação melhor”, tal acepção invoca o discurso modernista de progresso que coloca a educação como “salvação das massas”. Favorece-se assim a criação de novas formas de conservadorismo e normalização das relações de poder, postura essa que o discurso pós-modernista vem problematizar, uma vez que se instaura um discurso de desestabilização das verdades e das crenças, a partir do questionamento do sujeito uno e racional do momento. Assim, pressupõe o progresso como busca de verdade e do bem social.

Mascia (2002), ao discorrer sobre “*O ideário de progresso e as relações de poder-saber*”, observa que o ideário do progresso influencia o DPE. Considera também que tudo é política e não há discurso sem poder, existindo uma relação muito forte entre discurso, a verdade e o progresso. Desta forma, no discurso oficial prevalece a visão de ideologia atrelada a micropoderes, heterogênea, atravessada por múltiplas vozes que se

imbricam em microrelações. Depreende-se que a noção de progresso está atrelada à noção de verdade e que verdade e progresso estão atravessados por micropoderes de tal modo que não é permitido a qualquer pessoa o acesso ao discurso, mas somente aqueles que estão autorizados a proferi-lo, legitimados a ocupar lugares e posições de poder, neste caso, a secretaria de educação.

Nesse sentido, no documento, a concepção de sujeito é o cognoscente que opera no sentido de inserir o discurso oficial como uma força libertadora e pelo espaço conflituoso do papel do professor, cuja autoridade se vê camuflada por relações de ordem emocional. O efeito de sentido que opera é o da “sedução” (‘apostando no sucesso’, ‘meu reconhecimento’, ‘muito obrigada’). O leitor é levado a crer que as ideias contidas na carta se apresentam como verdadeiros “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1979) e que são porta para o progresso da educação.

Ideias como estas podem ser evidenciadas no excerto a seguir:

E3: Nessa premissa, em virtude da natureza peculiar e da especificidade que o trabalho com a avaliação em larga escala requer, que **exige conhecimento e experiência** em educação, sobretudo em alfabetização, é que esta Secretaria **priorizou** os seus professores, como **importantes colaboradores** na aplicação dos testes desse Programa, garantindo, dessa forma, qualidade e confiabilidade nos resultados.

Em meio à tentativa de narrar o seu fazer pedagógico, relatando o que se requer do professor alfabetizador, o sujeito-enunciador, i.e., utiliza-se de outra estratégia de camuflagem do poder, ao afastar-se e, automaticamente, transferir a responsabilidade para o objeto “avaliação” de exigir dos professores “experiência e conhecimento em educação”. Passa a responsabilidade do resultado da avaliação para o professor, uma vez que este precisa construir uma imagem positiva de si a partir da posição que ocupa.

Assim, a avaliação SAEMS se constitui pela ritualização do discurso, por qualificar e atribuir determinados lugares aos sujeitos, fixar-lhes papéis a serem desempenhados e pela construção de efeitos de verdade. Isto leva os sujeitos a se apropriarem desse discurso com seus poderes e saberes, respectivamente, e seus perigos. Vale ressaltar ainda, que sob as lentes foucaultianas (1979), verdade e poder são constitutivos, sendo impossível a separação destes, já que ao serem produzidos no interior dos discursos não são nem verdadeiros e nem falsos, mas por meio de

estratégias discursivas ora se apresentam como verdades ora como mentiras, portanto, uma construção.

Assim, desvela-se por meio da forma verbal “exige” que a avaliação funciona como uma espécie de imposição, ordenação e intimação aos professores camuflada por meio das relações de poder, uma vez que é por meio da avaliação que se mede o desempenho dos alunos, um mecanismo de controle do processo educacional.

Desse modo, E3 utiliza-se de estratégias discursivas na tentativa de aproximar seu interlocutor, trazê-lo para dentro do discurso “esta secretaria priorizou os seus professores, como importantes colaboradores”. Isto produz efeitos de sentido de precedência dada a alguém com preterição de outros, ou seja, atribuir a responsabilidade aos professores. Além disso, pode-se depreender, a partir do verbo ativo “priorizou”, responsável direto pela interpretação e conclusão, que um não-humano, i.e., “secretaria”, é o sujeito de verbo de processo. Assim, o sujeito- enunciador é interpelado por discursos outros que o constitui e que traz em sua voz a voz do outro (secretaria) a partir de representações construídas socialmente em que perpassam o ideal de progresso fazendo emergir um sujeito coletivizado.

É pertinente ressaltar que com relação ao excerto anterior, o sujeito-enunciador se contradiz, uma vez que organiza seu discurso em torno de um propósito, mas não tem controle sobre o mesmo, pois em E2, se inclui como membro participativo no processo de avaliação em busca do ideal de uma educação melhor. Contudo, no E3 atribui a responsabilidade única e exclusivamente aos professores que juntamente com a forma verbal “priorizou” provoca efeitos de sentido de que aos professores é atribuída a responsabilidade de aplicação e dos possíveis resultados do teste, uma vez que este carrega um determinado saber e experiência.

E4: Acredita-se que a educação seja uma travessia para um mundo de descobertas e que o alcance das metas estabelecidas e devido impacto dessa avaliação em larga escala na melhoria dos índices educacionais propiciará às crianças, aos adolescentes, jovens e adultos do nosso estado, a inserção social diante do direito institucional de exercer plenamente a cidadania.

Neste excerto, por meio de um discurso científico “Acredita-se que...”. o sujeito-enunciador se distancia, se oculta utilizando-se de um discurso objetivo em 3ª pessoa; tenta ganhar a confiabilidade dos professores aplicadores, persuadi-los, já que é

um discurso inquestionável, calcado no ideário liberalista. A educação é concebida como “travessia para um mundo de descobertas”, trazendo efeitos de sentido de que quem não a possui está fora da sociedade, do mundo em constante transformação, fora da ordem do progresso.

Além disso, cabe mencionar que a partícula “se” serve à não inserção do locutor e à inserção do leitor no processo verbal buscando por este meio linguístico se afastar, indeterminando o sujeito agente. Assim “a modalidade implícita desempenha duplo papel, (...) característico do discurso científico: o de convencer pelas afirmações, o interlocutor da verdade enunciada; e o de camuflar a origem enunciativa”. (CORACINI, 2007, p. 127), uma vez que é o enunciado quem fala por si só, garantindo sentido de irrefutabilidade ao discurso.

Desse modo, sabe-se que outro sentido se faz emergir, “o falso progresso”, que é constitutivo do sujeito, uma vez que deixa desvelar nas fagulhas de seu dizer que o SAEMS funciona, respectivamente, como uma ponte, um elo que “propiciará às crianças, jovens e adultos” o acesso à sociedade no sentido de sentir-se inserido, incluído, logo, aceito por possuir determinado poder/saber que o concebe enquanto cidadão. Outra pista deixada no fio do discurso que nos chama atenção é o uso da forma verbal “seja” que produz efeitos de sentido que idealizam o estatuto lógico ao enunciado, “a educação seja uma travessia para um mundo de descobertas”, em que o verbo “ser” tem a função de respaldar o que está sendo dito.

Desse modo, mais uma vez temos a presença de sobrecarga sobre o “outro”, o professor, não sobre a secretaria, a secretária, que com um discurso de inclusão, de cidadania, “a inserção social diante do direito institucional de exercer a cidadania” pretende coagir os sujeitos a realizar ações, lutar incansavelmente pelo seu lugar na sociedade em progresso. Também se faz urgir o discurso do direito, que funciona como “canais permanentes de relações de dominação e técnicas de sujeição polimorfos. O direito deve ser visto como um procedimento de sujeição, que ele desencadeia, e não como uma legitimidade a ser estabelecida” (FOUCAULT, 1979, p. 102) de modo que o SAEMS se faz uma prática em que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade.

Nesse sentido, vem à tona a responsabilidade sobre os resultados da avaliação aos professores e aos alunos, uma autodisciplina, e mais, quanto maior for o desempenho destes, maior, mais vantajosa será sua repercussão no meio social, ou melhor, se submetem a uma visibilidade obrigatória, afinal precisam ser vistos, tornam-se assim autores de sua sujeição, em que o discurso funciona como “instrumento e efeito de poder, [...] resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 1979, p.14-15), uma vez que todo discurso é perigoso, é inerente de poder.

Ademais podemos desvelar a partir de “metas estabelecidas”, “discurso educacional tradicional”, o efeito de sentido de estabilidade das teorias e das ações, assegurando o funcionamento automático do poder por meio de asserções de verdade e de inocência “travessia para um mundo de descobertas”.

E5-A secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), por meio do Centro de Políticas Públicas e avaliação da educação- CAEd, **implementa** o sistema de avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul-SAEMS, para **mensurar** a qualidade do ensino e da aprendizagem e obter **indicadores consistentes e comparáveis**, os quais permitirão a compreensão da realidade educacional de MS e o **redirecionamento** do processo educativo e dos investimentos, na busca de uma gestão capaz de **recuperar** os fatores que contribuem para os elevados índices de evasão, retenção e distorção idade/ano.

Parte-se do pressuposto de que cada sociedade tem seu regime de verdade, ou seja, discursos que ela abriga e faz funcionar como verdadeiros por meio de técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade. Assim, é atribuído aos representantes de determinadas instâncias sociais (Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Juiz de Fora) o “poder-saber” de institucionalizar, legitimar o discurso sobre o sistema de avaliação de modo que “**implementa**”, isto é, tem a autoridade de por em funcionamento o SAEMS, aplicar os métodos, as medidas e delegar as necessidades, os objetivos e os parâmetros dentro dos quais se conduzirá o discurso sobre o SAEMS.

Ainda, pela materialidade linguística do verbo “implementa”, podemos depreender que o modo indicativo do verbo, no tempo presente, indica a certeza do fato, algo real que se efetiva na prática com um arranjo que se faz aparentemente harmônico

entre as esferas científica e política. Nesse sentido, constrói-se um discurso pelo ideal de completude, de unicidade no que se refere à avaliação. Contrariamente, às vozes de harmonia que perpassam o discurso das esferas autorizadas para proferi-lo, contrapõem-se vozes emergentes que deixam escapar a verdadeira natureza da avaliação enquanto produto, trazendo à tona conflitos, emergências de poder que deixam resvalar em seu bojo as verdadeiras condições de produção do SAEMS. Cabe a este “mensurar a qualidade do ensino e da aprendizagem” de modo a funcionar como um microdispositivo capaz de medir, determinar a medida, no intuito de conseguir **indicadores consistentes e comparáveis** para a educação.

Desse modo, o discurso oficial se exerce por esse desejo de verdade, servindo-se de meios racionais (provas, índices, demonstrações) que devidamente legitimado pela instituição tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de coerção. Busca persuadir o interlocutor a uma reação de apoio por meio de “indicadores consistentes”. Garante assim os interesses que demandam a manutenção do poder, já que o mesmo não se toma para si, mas se exerce em rede por meio de uma relação de forças que atravessam o corpo social.

Ainda pode-se observar, pela materialidade linguística “o **redirecionamento** do processo educativo e dos investimentos”, que há predominância de verbos e substantivos deverbais que indicam ação, caracterizados pelo prefixo re-direcionamento que traz ênfase ao SAEMS enquanto processo e transformação. Simultaneamente, dá voz a um momento anterior em direção a um ideário de completude, uma vez que o prefixo “re” indica mudança de estado e progresso. Com o intuito de alcançar uma prática pedagógica mais adequada, pelo sistema de avaliação busca-se “recuperar” os índices de evasão, retenção e distorção idade/ano.

5. Conclusão

Em face dessas reflexões, procurou-se questionar a argumentação do discurso oficial, que aqui se evidencia pelas representações de liberdade e de democracia. Este discurso pode se encontrar coerente com o momento histórico-social, fazendo com que a carta seja entendida como documento de bem comum e de progresso, tentando

camuflar as emergências de poder, que são desconstruídas pela materialidade linguística.

Assim, a avaliação é concebida como um microdispositivo disciplinar, uma vez que gerencia sutilmente as relações de poder/saber, de modo que o discurso é produzido por meio de estratégias discursivas características do discurso científico- de autoridade, credibilidade, persuasão. Apresenta-se como transparente na tentativa de escamoteação do poder. Desse modo, o discurso oficial provoca efeitos de sentido de que a avaliação-SAEMS- é algo necessário, que deve ser feito e cumprido, fechando os sentidos, restringindo-os, não abrindo espaço para outras interpretações.

Urge enfatizar que o discurso oficial se exerce pelo regime de verdade, ao servir-se de meios racionais (provas, índices, demonstrações) que devidamente legitimado pela instituição (Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul) tende a exercer sobre os outros discursos (político, pedagógico, científico, do direito, da cidadania e da inclusão) uma espécie de coerção, sujeição. Busca persuadir o interlocutor a uma reação de apoio, assegurando o funcionamento automático do poder por meio de asserções de verdade e inocência. O "poder" não se toma para si, mas é exercido em rede através de relações de força que atravessam o corpo social.

À guisa de conclusões, a pesquisa revela que temos um trabalho árduo no que se refere à problematização das relações de poder-saber que sustentam o discurso oficial (DPE). Cabe ao pesquisador desvelar a aparente ingenuidade que caracteriza tal discurso, mostrar aquilo que os outros não podem ver e, assim, desconstruir determinados regimes de verdades cristalizados no corpo social. Pacto esse, que aqui a AD coaduna com a LA – que acirra um compromisso com a sociedade- e traz problematizações acerca do discurso oficial, em que o método arqueogenalógico de Foucault possibilita interpretá-lo em questão, desvelando as relações de poder-saber que o perpassam.

6. Referências

BRAGA, V. L. de S. **O sistema de avaliação nacional da educação básica e os descaminhos para uma proposta de educação escolar indígena.** DISSERTAÇÃO

DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO. Universidade Católica Dom Bosco-Campo Grande, 2010.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da república federativa do brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Plano nacional de educação, Lei nº 10172 de 09 de Janeiro de 2001**. In: Diário Oficial, ano CXXXIX- nº 07, Brasília/DF, 2001.

CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. **O desejo da teoria e a contingência da prática**: Discurso sobre/ na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência- 2ª edição- Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

FABRICIO, B. F. **Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”:** **redescrições em curso**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.45- 65.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Século XXI. Editora Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, M. (1979) **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1970). **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19ª ed. Loyola. São Paulo, 1996.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

LEFFA; V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade**: (uma análise das relações de saber-poder do discurso político educacional da língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2002.

PENNYCOOK, A. **A linguística aplicada dos anos 90**: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.23-49.

Sistema de avaliação da educação da rede pública de Mato Grosso do Sul-SAEMS. Manual do professor aplicador, 2011.

SIGNORINI, I. **Do residual ao múltiplo e ao complexo:** o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.99-110.

O DOM DO CRIME, DE MARCO LUCCHESI: LITERATURA, DIÁLOGO E CONFLUÊNCIAS

Alexandre de Melo Andrade¹

Marco Lucchesi, embora ainda pouco estudado pela crítica literária, é uma das vozes mais singulares que surgiram nas últimas décadas no Brasil. Dedicando-se à poesia, à prosa de ficção e à crítica literária, o escritor aproxima os gêneros literários – o que é uma tendência desde a revolução romântica –, eliminando as fronteiras entre a linguagem da poesia e a linguagem da prosa, de modo a construir, ainda, uma crítica literária imbuída dos expedientes poéticos, o que provoca uma suspensão de nível maior: a obra literária (ficção) e a experiência (realidade). Dessa aproximação nasce *O dom do crime*, publicado em 2010, onde o escritor – considerado até então apenas poeta e ensaísta – avança em direção a uma narrativa que reutiliza critérios instituídos em sua obra poética, de modo a deixar o leitor embaralhado entre a poesia e a prosa, a pesquisa estética e o acaso, a arte e o empirismo.

A narrativa possui como parâmetro a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Há um narrador em primeira pessoa que se propõe, a pedido de seu médico, o Dr. Schimdt de Vasconcelos, a escrever um livro. Não se sabe muito desse narrador, a não ser que, entediado, vive apenas com uma gata de estimação chamada Graziela e com um mundo de livros de história, poesia e filosofia (o que aproxima o narrador do próprio autor: Marco Lucchesi é graduado em História, Doutor em Literatura e Pós-doutor em Filosofia), com os quais funda um universo próprio: “Não me casei. Vivo com Graziela, gata mal-humorada que me adotou. Não tive filhos e os poucos amigos desapareceram. Houve mesmo algum? Tenho muitos livros e poucas dívidas [...]” (p. 11). Ocupando-se mais de falar sobre a vida alheia do que da sua própria vida, o narrador tem como núcleo a tragédia da personagem Helena Augusta, morta pelo marido no dia 06 de novembro de 1866, cujo motivo teria sido o adultério cometido com seu vizinho. Há aspectos que aproximam Helena de Capitu, como, por exemplo, a possibilidade de ambas terem enxergado no casamento uma possibilidade de ascensão social, além do adultério – duvidoso em *Dom Casmurro*, mas confesso em *O dom do crime*. Neste sentido, a narrativa transcorre palmilhando a culpa de Helena e o assassinato cometido

¹ Doutor em Estudos Literários (UNESP/Araraquara). Professor de Teoria Literária e Literatura Brasileira na União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP/Ribeirão Preto-SP) – 14010-060. Email: alexandremelo06@uol.com.br

pelo marido, José Mariano. Todo crime cometido por ciúmes teria, assim, uma relação com o personagem machadiano; neste sentido, o ciúme é o próprio “dom” do crime.

Há uma série de analogias que, a propósito, unem os dois escritores. Lucchesi, ao longo do romance, faz várias citações, na íntegra, do romance *Dom Casmurro*, de forma a entrecruzar as duas obras, explicitando razões e circunstâncias que aproximam as duas histórias. O excesso de detalhes e as digressões são, também, recursos explorados por Lucchesi; o narrador se dirige ao leitor e comenta o andamento da própria narrativa, corroborando para uma metalinguagem ao gosto machadiano. Um mapa do Rio de Janeiro antecede o primeiro capítulo, onde são apontadas, além de outras, as casas dos personagens que são acometidos por tragédias amorosas, de ambos os romances: casa de Capitu (Rua de Matacavalos), casa de Bentinho (Rua de Matacavalos), Casa de Machado de Assis (Rua de Matacavalos) e casa de Helena e Mariano. Nesta abertura do romance, já há o cruzamento entre as obras de ambos os autores, além da inserção do mundo real, aparente pela indicação da casa do próprio Machado de Assis, que aqui é escritor e personagem ao mesmo tempo. Lucchesi consegue, com isso, a aproximação entre a ficção e a realidade, como já aludimos, compreendendo a arte como a instância do possível, e o possível como instância da arte. Essa aproximação é comum no universo literário do autor de *O dom do crime*, conforme ele mesmo atesta em entrevistas e textos de crítica.

Antes do posfácio, aparece outro mapa, com teor astrológico, indicando o “Céu do Rio, por volta da meia-noite do dia 06 de janeiro de 1866”, data da morte de Helena Augusta. Mais uma vez aparece a coincidência entre os dois universos – intrínseco e extrínseco à obra –, amparada por uma ilusão que incorpora a relação entre autores, obras, personagens, histórias e procedimentos narrativos. O próprio nome do personagem que assassina a esposa – José Mariano – é similar ao do criador de *Dom Casmurro* – Joaquim Maria. Lucchesi parece conseguir, com todas essas coincidências, instituir a arte como o território da analogia, das aproximações, do diálogo permanente com o mundo real e com tantas outras obras. Este intento fica nítido, também, pela referência feita ao próprio Machado de Assis, no ano de 1900, quando o narrador de *O dom do crime* começa a contar a história: “Machado de Assis vive encerrado nas páginas do *Diário do Rio de Janeiro*, em meio ao burburinho da rua do Ouvidor. [...] Tenciona deixar o *Diário* para assumir o posto de primeiro oficial na Secretaria da Agricultura, prometido por Afonso Celso [...]” (p. 31). Outra passagem que dá sentido ao que falamos é a seguinte: “Três anos depois da morte de Helena – que é quando se

passa o conto ‘A Cartomante’ – Machado não perde ocasião de criar um triângulo amoroso entre Vilela, Rita e Camilo. [...]” (p. 63). O posfácio, que não pode deixar de ser lido, possui função dupla: de um lado esclarece a feitura da obra, de outro cria novos enigmas acerca da produção literária: “Como definir essas páginas inacabadas, de estilo flutuante, com os resquícios da velha oratória, imitando, de modo desastrado, algumas frases da narrativa machadiana [...]? Como definir um documento, em forma de diário, em que história e ficção tecem um diálogo ambíguo e rumoroso?” (p. 151).

O diálogo com a própria literatura e a história também acontece pela menção a tantos outros escritores, políticos e pessoas de prestígio do tempo romântico e realista. Lucchesi, no posfácio, fala do trabalho que teve em mapear, e até mesmo visitar, as ruas que apareceriam em seu romance, bem como da difícil e ao mesmo tempo instigante pesquisa acerca dos personagens que participaram da cena literária e política brasileira da segunda metade do século XIX. É claro que o romance exhibe, dessa forma, a erudição de seu autor, e pode tornar o leitor desavisado alheio a uma série de coincidências implicadas na obra. Ainda que tal dificuldade de leitura exista, é de se dignificar o trabalho de Lucchesi, intelectual e apaixonado pelas letras, que, mesmo em seus poemas, funde essa erudição a contornos poéticos de extrema originalidade. Tem-se discutido muito a pluralidade trazida pela contemporaneidade, o que significa multiplicidade de vozes e diálogo permanente com a tradição; o romance de Lucchesi, não ficando à margem deste conceito, provoca diálogo com a tradição clássica e com a tradição moderna, o que reafirma o valor da tradição e reforça os vínculos com o melhor produzido pela modernidade.

REFERÊNCIA

LUCCHESI, Marco. **O dom do crime**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

AS DESAPARIÇÕES (ALEXEI BUENO)Carlos Eduardo Marcos BONFÁ¹

A literatura contemporânea é muitas vezes apresentada como um “problema”. De início, creio que o maior “problema” da literatura contemporânea é o próprio fato dela ser contemporânea, isto é, coincidente com as contingências do olhar presente humano em sua condição de maior “imediatez”. O contemporâneo é sempre um “problema” e sempre exigiu, em todas as esferas da cultura, uma reação, uma “resposta” (porque, em suma, são estas reações e “respostas” que definem o contemporâneo). As “respostas” da literatura (e da poesia) ao contemporâneo devem ser intuídas, creio, no interior da ótica estética de cada autor e, às vezes, da ótica estética de cada obra específica de cada autor. A partir desta condição, é possível também verificarmos “respostas” próximas entre autores e obras, de onde a crítica infere “linhas” de atuação estética que, em futuro próximo ou distante, possam assumir estruturalmente a “definitiva” ou as “definitivas” e/ou melhor realizadas “respostas” à nossa época, como ocorreu em todas as outras.

A “resposta” de um poeta como Alexei Bueno (1963-) é a de um eu poético que retoma de modo ostensivo determinadas tradições que pretensamente corresponderiam àquilo que uma crítica como Leyla Perrone-Moisés define enfática e orgulhosamente de “altas literaturas”. Esta “linha” de ostentação da tradição, à qual pertence Alexei Bueno, também agrega autores como Ivan Junqueira e Bruno Tolentino.

Os autores desta linha denominada (não sem regozijo para os delatores e ao menos certo rancor e incômodo aos rubricados) “neoconservadora” associam um elemento de eternidade da literatura a determinadas tradições poéticas ora mais ora menos distinguíveis, que irão desde clássicos antigos greco-romanos até a modernidade do século XX, excetuando as vanguardas em suas manifestações mais radicais, havendo uma ênfase na modernidade *fin-de-siècle*, de maneira geral. Essa associação se faz ostensiva, oscilando entre uma angústia da influência e um orgulho da influência, representativo da consciência de dialogar com as “altas literaturas” incontornáveis e de rivalizar com uma compreensão do contemporâneo que queira superá-las em sentido

¹ Doutorando em Teoria e Crítica Literária na Universidade Estadual de Campinas; Unicamp; CEP: 13.960-000; Socorro (SP); Brasil; endereço eletrônico: ce.bonfa@terra.com.br.

mais vanguardista ou experimental ou que não as reverencie. Por fim, essa associação será, por sua vez, também associada a um humanismo essencial, a uma incancelável possibilidade de busca de um *quid* ontológico humano, ainda que às vezes conturbado, fugidio ou de difícil ou provisoriamente suspensa apreensão e (re)conquista.

Em *As desapareições* (2009), o eu poético de Alexei Bueno permanece evidentemente fiel a esta “resposta” ao contemporâneo. “Respostas” díspares o acusariam de permanecer pensando a tradição pela mera ótica do domínio escolar de elementos formais e/ou de transformar a tradição em uma espécie de entidade inócua, sem tensão de alteridade produtiva e recuperável via uma mistificação artificial. Mesmo não deixando de levar em consideração estas críticas, a diferença (ora mais ora menos bem realizada) da poética de Alexei Bueno que podemos perceber em seus momentos mais felizes é a de trazer para o presente do homem contemporâneo a consciência de que, ainda que contemporâneas, as tramas e vicissitudes *sine qua non* de sua condição o perseguem desde os tempos mais remotos, assumindo matizes de época. Alexandre de Melo Andrade demonstrou em “Os Deuses se tornam Humanos: a Poesia de Alexei Bueno” como a finitude humana e suas conseqüentes aspirações metafísicas dialogam desde sempre com o tempo mítico em relação à historicidade, diálogo que não se dissocia do homem atual. Nas *Desaparições* também há esta aproximação ao presente, descoberto através da tradição da relação dúbia com o universo urbano-industrial ou da tradição da *femme fatale*, por exemplo. Em “Silvia Saint”, Silvie Tomčalová (1976-), a modelo tcheca que se tornou a maior lenda da pornografia é, através da revitalização desta tradição da *femme fatale*, uma resposta ao poema “Karma [Marcha Triunfal]”, onde é exposto o mundo contemporâneo como reificado pelo imaginário pornoide e obsceno. Mais do que pode parecer, isto é, uma concessão a este mundo, é antes uma tentativa de dar dignidade poética a ele, transfigurá-lo simbolicamente. A luz da fissura genealógica que pisa nos passos de Silvia Saint torna sua quintessência a da **arquetípica puta**, isto é, possui um caráter universal, associando-se à imagem da prostituta. É metamórfica, mas de uma metamorfose que conflui sincronicamente como sumário de todas as mudanças da abertura diacrônica: deusa **de uma e mil faces**. Deusa das prostitutas, isto é, Afrodite, mas também **Vênus baixa e celeste** (tradição greco-romana) – concentração do simbolismo neoplatônico das Vênus Gêmeas: Vênus Celeste e Vênus Vulgar. Silvia Saint é ambas, pois também é Saint, santa, além de puta, cadela,

vaca: **sórdida e santa**. E, assim posto, sua fascinação é perceptível ao revelar sensações e sentimentos turbados ou prejudiciais, onde o fascinado é resignado, dedicado e modesto:

Jamais, deusa, não traias
Teus pobres fiéis que babam,
Que em êxtases se acabam
Por ti, pelas tuas aias.

Louro véu do universo,
Sacra estátua e cadela,
Pisa esta alma que vela
Teu sonho áureo e perverso.

Se for uma concessão, é uma concessão pela poesia, pela universalização da poesia aqui de um cunho moderno e contemporâneo que não vira as costas para a poesia da antiguidade: é a poesia de perfil *heautontimoroumenos*, que se assume masoquistamente, pois aqui um mundo em “crise” ou reificado só pode ser dotado de poesia pelas vias de exibição sôfrega, autoflagelada.

Neste momento poderíamos nos perguntar, um pouco sugestionados por Alfredo Bosi, até que ponto, no interior do culto da imagem contemporânea, a absorção destes temas como a pornografia não colabora negativamente com o mercado de imagens que assola ideologicamente a vida contemporânea. Bosi é radical e observa como nesta tendência está “cada vez mais árdua e rara a expressão lírica pura, forte, diferenciada, resistente” (BOSI, 2004, p. 17). Para mim, a poesia-resistência pode ser aquela que seleciona criteriosamente os signos que interferem na esfera da vida, mas pode ser, ao contrário, e com grande vigor, aquela poesia que absorve crítica e/ou ironicamente estes signos, por mais cooptados que estejam aos dispositivos midiáticos preponderantes. Afinal, a poesia, como esclarece Michel Deguy, é “culto das imagens”, é iconófila, mas sem credulidade nem superstição, é um crer, mas sem crenças. Essa ideia deslocada do Deguy pode bem expressar parcialmente o que quero dizer com absorver imagens seja com “distanciamento” crítico ou “aproximação” irônica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. de M. Os Deuses se tornam Humanos: a poesia de Alexei Bueno. **Revista Texto Poético**. v. 8, 2010.

- BUENO, A. **As desapareições**. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2009.
- BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DEGUY, M. **Reabertura após obras**. Campinas: Editora Unicamp, 2010.
- PERRONE-MOISÉS, L. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

**COM CERTEZA TENHO AMOR: A LITERATURA MÍTICA E MARAVILHOSA
COMO DESCOBERTA DE NÓS MESMOS**Raphaella Magalhães Portella HENRIQUES¹

Entre as vozes que circundam a literatura contemporânea, encontra-se a de Marina Colasanti. A escritora, que oscila sua produção entre contos de fadas, microcontos e poesias, tece sua linguagem de forma sofisticada e poética. Seus textos são alegóricos, possuem um simbolismo carregando uma rede de sentidos ocultos.

Em *Com certeza tenho amor*, publicado em 2009, temos onze narrativas, todas em terceira pessoa, e que exploram diversos temas: os jogos de poder, a dominação forte *versus* fraco e a condição feminina, tema que acompanha sua carreira em longa data. Os contos desta obra trazem à luz características inerentes dos contos maravilhosos, da literatura bíblica e da mitologia. Dos onze contos, podemos destacar quatro que fazem alusão à condição feminina. Em "São os cabelos das mulheres", Marina faz interdiscursividade com a história bíblica de Sansão, que possui a força nos cabelos, do mesmo modo que as mulheres da trama, que têm seus cabelos cortados pelos homens da aldeia, como uma forma de retirar-lhes o poder, visto que seus cabelos representavam a germinação da terra. Em "Com certeza tenho amor" – texto que nomeia o livro –, a mulher aparece como uma figura dominada, impedida de viver um grande amor pelo preconceito de seu pai, que não aceitava o seu amado pela sua profissão (saltimbanco); nesse texto percebemos uma interdiscursividade com o texto de Rapunzel, no momento em que o amado da personagem, com a ajuda de seus amigos, formam uma espécie de escada humana para que o mesmo possa chegar à janela da moça e namorá-la. No texto de Colasanti, essa escada humana representa as tranças de Rapunzel, como percebemos em "E, um por cima do outro, foram se construindo como uma torre. Até que o último chegou ao topo. [...]" (p.43). O texto "Rosas na cabeceira" já apresenta uma narrativa com desfecho em aberto, que evidencia a mulher presa à tradição e aos costumes da sociedade. Em "Quem me deu foi a manhã", há uma forte relação com a Inquisição. A personagem condenada à incineração por possuir uma salamandra (animal mitológico reconhecido por sua proeza em conseguir livrar-se do

¹ Graduada em Letras pela FABAN/Ribeirão Preto. Email: raphaela-henriques@ig.com.br

fogo), é considerada feiticeira e salva-se das chamas graças ao animal. Percebe-se, aqui, o enfoque da narrativa na atmosfera mítica.

Deixando a figura feminina, os demais textos resgatam o ambiente medieval, trazendo como temática o cotidiano da nobreza – reis guerreiros, couraça e batalhas ganham peso –, e a figura do rei está sempre ligada ao poder desenfreado, à opressão e ao dandismo. Em “A morte e o rei”, a Morte, alegorizada, vem ao encontro do rei, que tentava não sucumbir ao seu desejo de levá-lo, manifestando assim seu poder diante da inexorabilidade da mesma. O conto “Na sua justa medida” elenca o tema do egoísmo, em que um rei, por estar decadente e não possuir tanto dinheiro, constroi um castelo em miniatura, inabitável para alguém com estatura normal, mas que satisfaz seu desejo e seu egocentrismo. Em “Entre eles, água e mágoa”, a figura do rei aparece novamente como opressora e tirana. Percebe-se que Marina cria personagens megalomaniacos para definir a figura do rei.

Em “Como cantam as pedras”, temos um conto que se encontra isolado no livro quanto à temática: a figura do guerreiro solitário, que termina seus dias refugiados na natureza – natureza que no texto é personificada, harmonizando uma ideia panteísta, em que o homem confunde-se com o meio natural.

Nos contos, “A cidade dos cinco ciprestes” e “Na neve, os caçadores”, Marina imprime nos textos uma visão acerca do homem contemporâneo, um homem que coloca seus desejos pessoais, seus interesses em primeiro lugar, em detrimento dos desejos alheios. “A cidade dos cinco ciprestes” traz em sua trama a história de um homem que abandona sua vida em troca de perseguir um tesouro e enriquecer. Em “Na neve, os caçadores”, o caçador, protagonista da história, mata uma raposa-macho e a leva para sua casa, deixando a fêmea na floresta por estar prenha. Com o passar dos dias, sai novamente para caçar e se depara com uma mulher ruiva (personagem que alegoriza a raposa prenha), que lhe dá água e o deixa entrar em sua casa. No momento que o caçador entra, a mulher (raposa) o mata, e seus seis filhos o comem na mesa como um banquete, representando, assim, os filhotes da raposa. Essa vingança por parte da raposa revela um basta para as atitudes do homem que invade e destrói a vida alheia.

Notamos nitidamente que Marina Colasanti parece atribuir uma funcionalidade social em seus textos. Os contos de *Com certeza tenho amor* reavaliam os papéis do

homem e da mulher na vida em sociedade e os conflitos típicos da sociedade contemporânea. Por meio de figuras míticas, alegorias e o mundo do maravilhoso nos elevamos a viagens diversas que desafiam a nossa imaginação e atuam na nossa percepção. Essa viagem a qual o leitor está convidado é diacrônica, traçando um diálogo que atualiza, para o mundo presente, criações antigas. Marina afirma que para escrever contos maravilhosos é necessário fazer um exercício de introspecção, mergulhar na atmosfera do mágico, sem nenhuma interferência do mundo real. *Com certeza tenho amor* foi ilustrado pela própria autora, ressaltando que além de uma exímia dominância com as palavras, a escritora possui dominância com as artes em geral, sendo um dos nomes mais importantes da literatura contemporânea.

REFERÊNCIAS

COLASANTI, Marina. **Com certeza tenho amor**. São Paulo: Global, 2009.