

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARINALVA DO RÊGO BARROS SILVA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E  
PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS SOBRE O  
TEXTO POÉTICO**

Brasília  
2009

**MARINALVA DO RÊGO BARROS SILVA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E  
PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS SOBRE O  
TEXTO POÉTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Área de concentração Educação e Ecologia Humana, linha de pesquisa Subjetividade e Complexidade na Educação e eixo de interesse Educação e Subjetividade, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília

2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Representações Sociais de Alunos e Professores do  
Curso de Letras sobre o Texto Poético**

**Marinalva do Rêgo Barros Silva**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira**

**Banca Examinadora**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira - Orientadora  
Faculdade de Educação - UnB**

**Prof. Dr. Eli Pereira da Silva – Membro  
Universidade Federal do Tocantins**

**Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova – Membro  
Faculdade de Educação – UnB**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Maria M. Z. P. de Almeida - Suplente  
Faculdade de Educação - UnB**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.**

Esta dissertação foi aprovada pela seguinte banca examinadora:

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – Orientadora  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília**

---

**Prof. Dr. Eli Pereira da Silva– Membro  
Universidade Federal do Tocantins**

---

**Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova – Membro  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida – Suplente  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília**

Brasília - DF, Novembro de 2009.

***Ensino***

*Minha mãe achava estudo  
a coisa mais fina do mundo.*

*Não é.*

*A coisa mais fina do mundo é o sentimento.*

*Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,*

*ela falou comigo:*

*“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.*

*Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.*

*Não me falou em amor.*

*Essa palavra de luxo*

Adélia Prado

**Aroma**

*Em colos de riacho  
minha mãe regava coentros.*

*Não imaginava  
que a eternidade daquele cheiro  
povoaria para sempre sua ausência.*

*Rego com minha poesia  
todos os canteiros de riacho  
que porventura existam,  
e reservo para mim  
o direito ao aroma exalado  
de todos os coentros colhidos.*

Marinalva Barros

A Durval Silva, meu pai, que imprimiu em meu espírito a paixão pelos livros e o amor ao conhecimento (*in memoriam*). A laiá, minha mãe, que impregnou minha alma de folias, tambores, licores e aromas (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Como agradecer amor, respeito, amizade, desvelo, a tantos credores? Como não cometer deslizes, se fui tecendo infinitos laços pela vida?

Escolho declarar que aqui se encontram inscritos todos os incontáveis cúmplices de vida e de sonhos: minha grande e inigualável família; meus amigos da vida inteira e aqueles que a vida reservou pra agora; alunos tantos, com quem partilhei a paixão pela História e o devotamento à leitura.

A todos envio minha gratidão. Com todos partilho esse vôo.

Agradecimento especial reservado à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, orientadora dedicada deste estudo, e aos membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova, Prof. Dr. Eli Pereira da Silva e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>Inês Maria M. Z. P. de Almeida. De todos recebi generosas contribuições para a realização deste trabalho.

Todo apreço aos alunos e professores do curso de Letras da Unitins, pela inestimável contribuição como participantes desta pesquisa.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Representações Sociais: percurso, conceitos, teoria.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Representações Sociais e Educação.....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO II: LITERATURA E TEXTO POÉTICO.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Considerações sobre Literatura e Texto Poético.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 A poesia e a dimensão poética da existência humana.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3 Caminhos poéticos em Adélia Prado.....</b>	<b>33</b>
<b>2.4 O texto poético e a formação de professores.....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO III: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 Método.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2 Cenário da pesquisa.....</b>	<b>43</b>
<b>3.3 Participantes da pesquisa.....</b>	<b>46</b>
<b>3.4 Instrumentos.....</b>	<b>46</b>
3.4.1 Questionário com perguntas abertas e fechadas.....	47
3.4.2 Roteiro para entrevista semi-estruturada.....	49
<b>3.5 Procedimentos para coleta de dados.....</b>	<b>51</b>
<b>3.6 Procedimentos para análise e discussão dos resultados.....</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>56</b>
<b>4.1 Análises dos resultados obtidos com os alunos.....</b>	<b>57</b>
4.1.1 Questionário aplicado aos alunos – questões fechadas.....	61
4.1.2 Questionário aplicado aos alunos – questões abertas.....	68
4.1.3 Entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunos.....	76
<b>4.2 Análises dos resultados obtidos com os professores.....</b>	<b>81</b>
4.2.1 Relativo ao questionário aplicado aos professores – questões fechadas.....	81
4.2.2 Relativo ao questionário aplicado aos professores – questões abertas.....	87
4.2.3 Relativo às entrevistas realizadas com professores.....	93

<b>CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>
<b>A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Diretoria da     Fundação Universidade do Tocantins.....</b>	<b>113</b>
<b>B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Coordenação     do Curso de Letras da Fundação Universidade do     Tocantins.....</b>	<b>114</b>
<b>C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o questionário..</b>	<b>115</b>
<b>D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a entrevista.....</b>	<b>116</b>
<b>E: Questionário para os alunos.....</b>	<b>117</b>
<b>F: Questionário para os professores.....</b>	<b>120</b>
<b>G: Roteiro de entrevista semi-estruturada para professores.....</b>	<b>123</b>
<b>H: Roteiro de entrevista semi-estruturada para alunos.....</b>	<b>124</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Classificação dos alunos por sexo.....	57
Gráfico 2: Faixa etária dos alunos.....	59
Gráfico 3: Ocupação profissional.....	60
Gráfico 4: Manifestações literárias (alunos).....	61
Gráfico 5: Autores mais lidos (alunos).....	63
Gráfico 6: As obras poéticas na formação do professor.....	64
Gráfico 7: Concepção de poesia (alunos).....	66
Gráfico 8: Espaço do texto poético na formação do aluno.....	67
Gráfico 9: Tema poético.....	68
Gráfico 10: Manifestações literárias (professores).....	82
Gráfico 11: Autores mais lidos (professores).....	83
Gráfico 12: Compreensão do texto poético.....	85
Gráfico 13: Concepção de poesia (professores).....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categoria 1: Compreensão do conceito de texto poético (questionário – alunos).....	69
Quadro 2: Categoria 2: Percepção da importância do texto poético.....	73
Quadro 3: Categoria 3: Utilização do texto poético na prática profissional.....	75
Quadro 4: Categoria 1: Compreensão do conceito de texto poético (entrevista-alunos).....	76
Quadro 5: Categoria 4: Espaço da poesia no mundo atual.....	77
Quadro 6: Categoria 5: Sentido do texto poético na formação profissional.....	78
Quadro 7: Categoria 6: Contribuição do texto poético para a prática pedagógica.....	79
Quadro 8: Categoria 1: Compreensão do conceito de texto poético (questionário – professores).....	88
Quadro 9: Categoria 2: Representação da contribuição do texto poético para a prática pedagógica.....	90
Quadro 10: Categoria 3: Percepção da utilização do texto poético na formação profissional.....	92
Quadro 11: Categoria 1: Compreensão do conceito de texto poético (entrevistas – professores).....	94
Quadro 12: Categoria 2: Percepção do espaço da poesia no mundo atual.....	96
Quadro 13: Categoria 3: Percepção da importância do texto poético na formação profissional.....	97
Quadro 14: Categoria 4: Percepção da contribuição do texto poético para a prática pedagógica do professor.....	99

## RESUMO

Este estudo teve o propósito de conhecer e analisar as Representações Sociais de alunos e professores do curso de Letras sobre o texto poético, ao mesmo tempo em que buscou identificar o papel que esses sujeitos conferem ao texto poético na prática pedagógica do professor e na formação desses alunos. O aporte teórico e metodológico veio da Teoria das Representações Sociais, na perspectiva de Serge Moscovici, em razão das contribuições que essa teoria tem oferecido ao estudo da realidade e também do contexto escolar. Na abordagem sobre o texto poético, privilegiou-se a discussão sobre literatura, linguagem poética e o espaço da poesia no contexto educacional, sob a inspiração e com a companhia da palavra poética de Adélia Prado. Este estudo é de natureza exploratória, foi realizado com o fim de aproximar a visão sobre o texto poético no contexto educativo e se constituir ponto de partida para outras pesquisas. Participaram como sujeitos da investigação quarenta e dois alunos e catorze professores do curso de Letras da Fundação Universidade do Tocantins, com os quais foram utilizados dois instrumentos metodológicos: questionários com questões abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas. Para a interpretação das mensagens emitidas pelos participantes, tanto nas questões abertas dos questionários quanto nas entrevistas, foi utilizada a adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin. Ao final da pesquisa, ficou evidenciado que a representação social de alunos e professores sobre o texto poético é a expressão dos sentimentos, e que o papel do texto poético na prática pedagógica e na formação de professores é de natureza instrumental, voltado ao ensino da língua e demais conteúdos. Ou seja: o texto poético não é percebido pelos participantes como fenômeno estético autônomo, como produto da arte, cuja finalidade reside em si mesmo.

**Palavras-chave:** Representações Sociais; Texto Poético; Literatura; Formação de professores; Aluno; Professor.

## ABSTRACT

This study has the purpose to understand and analyze the social representations of students and teachers of the course of Letters about the poetic text. At the same time, sought to identify the role that these individuals give to the poetic text in the teacher's teaching practice and in the training of the students. The theoretical and methodological contribution came from the Social Representation Theory, in view of Serge Moscovici, because of the contributions that this theory has offered to the study of reality. In the matter of the poetic text, the approach focused the discussion on literature, poetic language and scope of poetry in educational settings, under the inspiration and the company of the poetic word of Adelia Prado. The nature of the study was exploratory, with the objective to bringing the vision of the poetic text in the educational context and constitute a starting point for further research. The subjects of research were forty two students and fourteen teachers of the course of Humanities, of the Foundation University of Tocantins, which were used two methodological tools: questionnaires with open and closed and semi structured interviews. For the interpretation of the messages sent by participants in both the open questions of the questionnaires and interviews, was used to adapt the technique of content analysis of Bardin. At the end of the study, it became evident that the social representation of teachers and students about the poetic text is the expression of feelings, and that the role of the poetic text in teaching, and teacher training is instrumental in nature, aimed at teaching the language and other content. In other words: the poetic text is not perceived by participants as autonomous aesthetic phenomenon, a product of art, whose purpose is to himself.

**Keywords:** social representations, poetic text, literature, teacher education, student, and teacher.

## APRESENTAÇÃO

A Teoria das Representações Sociais, sob a perspectiva de Serge Moscovici, tem oferecido inegáveis contribuições ao estudo da realidade. No que diz respeito à educação, vem colaborando com novas formas de apreensão da realidade escolar e das questões que incidem sobre o processo educativo. O objeto de estudo aqui definido buscou conhecer as representações sociais de alunos e professores do curso de letras sobre o texto poético. Ao mesmo tempo, se propôs identificar a perspectiva que esses sujeitos demonstram acerca da importância do texto poético na prática pedagógica do professor e na formação desses alunos.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, de forma a privilegiar: a compreensão do tema investigado, em conformidade com os objetivos definidos; os caminhos metodológicos percorridos para a sua melhor apreensão; a análise e interpretação dos resultados obtidos na pesquisa e as conclusões a que nos conduziram as reflexões elaboradas nesse percurso.

O capítulo I discorre sobre a Teoria das Representações Sociais, abordando seus conceitos e pressupostos, na perspectiva de Serge Moscovici e de seus seguidores mais próximos: Denise Jodelet, Willen Doise e Jean-Claude Abric, além dos estudiosos brasileiros, ao mesmo tempo em que trata da aplicação dessa teoria aos estudos da educação e de seus desafios contemporâneos.

O capítulo II aborda o Texto Poético, privilegiando a discussão sobre literatura, linguagem poética e o espaço da poesia no contexto educacional, tendo em vista uma prática educativa que considere variadas formas de se relacionar com o conhecimento e promover uma aprendizagem realmente significativa para o aluno. Reporta-se, enfim, à obra da escritora Adélia Prado, em seus aspectos mais expressivos, para assinalar a sua presença como inspiração e companhia poética neste estudo.

O capítulo III apresenta as Estratégias Metodológicas utilizadas na realização da pesquisa. Método, instrumentos, participantes e procedimentos encontram-se explicitados em seus pormenores. A adaptação da técnica de análise de conteúdo, de Bardin, foi aqui empregada na interpretação das mensagens emitidas de forma verbal e escrita pelos sujeitos da pesquisa.

No capítulo IV encontram-se elaboradas as análises e discussões em torno da questão estudada. Para a compreensão e interpretação dos resultados obtidos, elegemos por suporte teórico a Teoria das Representações Sociais, na perspectiva de Serge Moscovici, com apoio de construtos referentes ao texto poético.

Por fim, o capítulo V apresenta as conclusões a que nos conduziram as análises realizadas sobre os resultados obtidos, assim como as considerações sobre a pertinência deste estudo, entre outros apontamentos.

## INTRODUÇÃO

Um dos recursos de que se utiliza o homem, em sua busca de apreensão da realidade é a arte. Porque trata do que poderia ter sido, a partir da construção de um mundo possível, a arte revela o inesperado e desloca concepções e compreensões sobre a natureza, o homem e suas relações na sociedade.

A literatura constitui-se uma das mais significativas expressões da arte, pois trata-se de fenômeno estético que parte dos fatos da vida e os contém, transfigurados sob a forma de representação. Consideremos que as representações nascem como um conjunto de ideias, apresentadas por palavras, gestos, imagens, advindos de produtos de interação e comunicação, socialmente compartilhados.

As representações refletem a realidade ao mesmo tempo em que a influenciam, na medida em que orientam práticas e mudança de percepções e conceitos. Elas são produzidas, e transitam nos espaços do cotidiano, com a função de aproximar do nosso repertório o que para nós não parece real ou familiar. A literatura, por sua vez, nada mais é do que uma representação da realidade. A realidade é seu ponto de partida, e seu ponto de chegada, sendo que no seu retorno a literatura se apresenta reelaborada pela inspiração do artista. Foi com essa perspectiva que nos propusemos conhecer e analisar as representações sociais de alunos e professores do curso de letras sobre o texto poético.

Para justificar a opção por esse objeto de estudo, é necessário relatar alguns momentos do meu itinerário, pessoal e profissional, com a compreensão de que o primeiro (pessoal) me endereçou ao segundo (profissional). O vínculo do passado com o presente parece adquirir sentido se acreditamos que nosso espírito ouve melhor aqueles sons que traduzem a paixão que devotamos a certas coisas, e seres. No meu caso, o aspecto pessoal deste itinerário diz respeito à precocidade com que a literatura entrou em minha vida, em decorrência do convívio com um pai apaixonado pelos livros. Para ele, a educação era o bem de maior valor a ser alcançado por uma família, e se empenhava em desenvolver nos filhos o interesse pela leitura e o espírito aberto ao conhecimento. Mas o aspecto pessoal deste itinerário também decorre, em igual medida, do encantamento pelas expressões da sensibilidade, despertado por minha mãe.

Passei a infância em uma pequena e antiga cidade (Monte do Carmo), cuja expressão mais forte é a religiosidade, traduzida em um vasto calendário de festas que expressam a cultura portuguesa e africana por meio de danças, músicas, figurinos, rituais religiosos e profanos. Impregnada por essas manifestações da cultura local, minha mãe marcou nosso espírito e nossa subjetividade com as histórias, sons, odores e sabores desses rituais.

O lugar mais notável da casa era a pequena biblioteca: paraíso dos adeptos e tormento dos indiferentes ao livro. Para mim, entretanto, aquela biblioteca representava um mundo lúdico e familiar. Foi ali, encarapitada nos joelhos de meu pai, folheando revistas pelo chão, que as letras foram fazendo sentido para mim. Não sei por qual processo, não sei por qual caminho, o fato é que naquele cômodo da casa, muito antes de entrar na escola, comecei a decifrar o código das palavras. Daí a ler sem embaraço, foi um caminho de fácil percurso.

Pouco antes dos sete anos, fui matriculada em uma pequena escola. Esperei com ansiedade o ingresso na vida escolar: de tanto ouvir em casa os discursos sobre o valor da educação, minha representação sobre a escola era a de um mundo cheio de descobertas e encantamento. Foi enorme a minha decepção. A escola pareceu-me sisuda, monótona, sem atrativos que se comparassem ao mundo que eu partilhava com meus irmãos e meus amigos.

De tudo que não me atraía na escola, nada se comparava à cartilha. Acostumada a decifrar palavras, a fazer pequenas leituras sem muitos embaraços, não compreendia a repetição, em coro, de letras que se juntavam e formavam pares. Apaixonavam-me as palavras, não pequenos pedaços delas. Os números sim, atraíam-me. Pouco sabia sobre eles e seus mistérios até começar minha vida escolar. Hoje sei que os rudimentos da matemática salvaram-me da decepção completa com a escola naquele momento.

Da vida escolar, só comecei a gostar a partir dos doze anos, quando ingressei na escola pública mais importante do norte de Goiás: Colégio Estadual de Porto Nacional, cidade conhecida na época pela expressividade intelectual e cultural. A esta escola devo meu interesse pela filosofia e pela sociologia que me conduziram mais tarde à minha paixão pela história. Alguns professores me marcaram, especialmente duas professoras de português que despertaram em mim o gosto pela escrita e me estimularam a cultivá-lo. Com o incentivo de uma delas, participei de concursos de redação de textos, e venci alguns deles. Segui cultivando o prazer da escrita até que cheguei à produção de textos que se aproximavam da linguagem cifrada da poesia. Isso aconteceu bem mais tarde e resultou em um pequeno livro de poemas.

Conforme relatei, meu mergulho na literatura começou cedo. Após alguns livros de histórias infantis, começou a viagem que empreendi guiada por meu pai: Monteiro Lobato, Malba Tahan, José de Alencar, Machado de Assis. Tornei-me leitora voraz. Ao final de cada livro, havia conversas sobre a trama, os cenários e os personagens, e assim se firmava meu devotamento ao mundo da leitura.

Quando perdi meus pais no início da adolescência, o que já vinha se definindo como o meu modo de estar no mundo não se alterou. Cursei o magistério e iniciei minha carreira docente com a terceira série de uma pequena escola municipal. Era desafiador trabalhar com aquelas crianças, com infância diferente da que eu tive quanto às oportunidades de aprendizagem. Não resisti à tentação de partilhar com elas a paixão pela leitura. Além do conteúdo definido na grade curricular e apesar da inexistência de livros naquela escola, incluímos em nossas atividades a literatura, criação de textos, rodadas de conversas para partilhar histórias. Para tanto, recorriamos ao acervo da biblioteca municipal e aos livros deixados por meu pai.

A forma como trabalhava com os alunos não resultava da minha formação, nem era a prática dos professores daquela escola. Também não sabia até que ponto estava certa ou me equivocava, e naquele momento não tive acesso a outras vias de diálogo. Apenas me parecia natural que ensinar tinha a ver com partilhar, e aprender deveria estar próximo de desvendar, descobrir. O que me guiava, na verdade, era a crença em que a intimidade com as palavras e o pensamento, o interesse pela leitura, e a aprendizagem do conteúdo fortaleceriam naqueles alunos o desejo de seguir aprendendo.

Ao tornar-me professora licenciada em História, foi natural que a concepção de educação que eu carregava guiasse minhas ações pedagógicas. Sob essa perspectiva, cuidei de oportunizar espaços, entre os conteúdos da minha disciplina, para os textos literários, entre eles o texto poético.

Acreditando que essa linguagem poderia transitar por muitos espaços, busquei a orientação de um amigo, professor de literatura, que me disponibilizou obras de autores como Bandeira, Cecília, Drummond, Vinícius, Pessoa, que me conduziram a Adélia Prado, Manoel de Barros, Pablo Neruda, Brecht, Marina Colassanti, Ferreira Goulart, Clarice Lispector, entre outros. Estas incursões também se refletiram na descoberta e criação de minha própria escrita.

A poesia se tornou grande aliada do meu trabalho. Com o seu auxílio, cheguei mais perto dos meus alunos e com eles fui mais longe. Entre aqueles que pude acompanhar por mais algum tempo, vários apresentaram bom desempenho escolar,

desenvolveram o interesse pela leitura e a arte e eram considerados alunos mais reflexivos pelos demais professores.

Atualmente, sou professora da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), e este mestrado em educação apresentou-se como oportunidade providencial para a realização de um estudo que atendesse às seguintes questões: quais as representações sociais de alunos e professores do curso de Letras sobre o texto poético? Que papel o texto poético exerce na prática pedagógica do professor do curso de Letras? Qual a importância do texto poético para os alunos do curso de Letras em sua futura prática pedagógica?

Com o propósito de encontrar respostas para essas questões, definimos como **objetivo geral** conhecer e analisar as representações sociais de alunos e professores do curso de letras sobre o texto poético. Como **objetivos específicos** nos dirigimos a duas finalidades: identificar o papel do texto poético na prática pedagógica do professor do curso de Letras; e verificar a importância do texto poético na formação de futuros professores. O cenário de ocorrência da pesquisa foi a Fundação Universidade do Tocantins – Unitins – e os participantes foram os alunos e professores do terceiro e quinto período do curso de Letras, na modalidade de Educação a Distância.

A pesquisa realizada para atender a esses objetivos se caracterizou como um estudo exploratório, comprometido em apresentar uma visão mais geral sobre o tema e servir de base e ponto de partida para outros estudos que se dediquem a um maior aprofundamento do mesmo. O aporte teórico para a compreensão do fenômeno veio da Teoria das Representações Sociais, sob a perspectiva de Serge Moscovici e seus seguidores mais próximos, com ênfase no pensamento de Denise Jodelet, em razão da natureza do estudo realizado e dos resultados que emergiram com a pesquisa. Também colaboraram com este estudo, pensadores brasileiros dedicados a essa teoria.

A escolha da Teoria das Representações Sociais como caminho teórico metodológico deveu-se aos recursos que ela oferece para o conhecimento do contexto educativo. A compreensão acerca de fatores que agem nesse contexto promove a busca de opções pedagógicas que se apresentem mais viáveis que aquelas empregadas. É sabido que as representações sociais exercem influência sobre as práticas. Como interpretam a realidade, nela interferem, influenciam nossa visão de mundo e nossos valores, e se refletem em nossos atos e comportamentos. Por isso, é tão importante escutar e conhecer as expectativas de quem realiza a ação educativa, e esse entendimento aponta a relevância deste estudo.

Para que este estudo não transitasse por caminhos áridos e não se distanciasse de sua essência, levamos conosco a palavra de uma poeta. Uma poeta de Minas, que Drummond chamou de *límpida, bíblica*. Seu nome é Adélia Prado. Em sua companhia, ninguém corre o perigo de andar por outra trilha que não sejam as veredas da poesia. Reverenciada no cenário da literatura nacional, tema de estudos acadêmicos, artífice de uma considerável obra poética em verso e prosa, conferiu a este trabalho o tom que lhe é exigido e guiou o olhar da pesquisadora para que fossem menores os seus equívocos. A palavra da poeta de Minas percorre as ruas e esquinas deste texto, abre as portas que dão acesso a cada capítulo - como o primeiro deles, que trata da Teoria das Representações Sociais - e encaminha todos os viajantes ao mesmo destino: a casa arejada da Poesia.

## CAPÍTULO I: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

De vez em quando Deus me tira  
a poesia.  
Olho pedra, vejo pedra mesmo.  
O mundo, cheio de departamentos,  
não é a bola bonita caminhando  
solta no espaço.

(Adélia Prado)

### 1.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PERCURSO, CONCEITOS, TEORIA

Compreender representações sociais implica contextualizar a discussão e elaboração teórica acerca desse tema, o que significa transitar pela trajetória da ciência, seus paradigmas e pressupostos, bem como pelo debate atual que reconfigura o cenário epistemológico. Segundo Japiassú (1996), no sentido clássico, “ciência” quer dizer um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, organizados e passíveis de ser transmitidos por meio de um processo de ensino. No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, significa conhecimento, instrução, erudição, sabedoria, entre outras definições.

Na Idade Moderna, os avanços tecnológicos favoreceram a especialização dos saberes e, como consequência, a marginalização de outras formas de conhecimento. A partir de Descartes<sup>1</sup> e do heliocentrismo<sup>2</sup>, assiste-se, no ocidente, ao culto da razão, este sol brilhante e único, ortodoxo e logocêntrico, nos moldes da lógica aristotélica, que consiste em afastar a diferença para solucionar as contradições (YUNES, 2003).

Nesse contexto, ciência passa a significar um corpo de conhecimentos sobre um objeto constituído por meio da observação, da verificação dos fatos e de um método

---

<sup>1</sup> Filósofo francês cuja obra destaca a importância do método científico.

<sup>2</sup> Sistema astronômico de Copérnico e Galileu, segundo o qual não é a Terra, mas o Sol, o centro de nosso sistema planetário.

próprio. No século XIX, firma-se o conceito de ciência como a forma de conhecimento reconhecidamente verdadeira, tornando-se, as ciências naturais, paradigma para as emergentes ciências sociais e humanas.

À ciência estava conferida a supremacia em interpretar a realidade, segundo teorias e métodos assentes em noções de ordem, previsibilidade e controle. Conforme esse paradigma, o universo era estático, a-histórico, regido por leis imutáveis e universais. Consequentemente, essa visão concorria para excluir, do movimento de acesso à realidade, tudo que se opusesse à noção dominante ou resvasse para as dimensões do subjetivo. Nesse sentido, Santos (2006, p. 138) argumenta que:

Desde o século XVII, as sociedades ocidentais têm vindo a privilegiar epistemológica e socialmente a forma de conhecimento que designamos por ciência moderna. [...] O debate sobre o conhecimento centrou-se no interior da ciência moderna, nos fundamentos da validade privilegiada do conhecimento científico, nas relações deste com outras formas de conhecimento (filosófico, artístico, religioso, literário, etc.), nos processos (instituições, organizações, metodologias) de produção da ciência e no impacto de sua produção.

Contudo, esses pilares sobre os quais se assentava a ciência moderna foram abalados pelo vigoroso debate que ocorreu no século XX. Conforme previa Santos (2006, p. 139), estaria próximo um período de “transição paradigmática entre a ciência moderna (determinista, reducionista, dualista) e uma ciência emergente, pós-moderna”. Ao mesmo tempo, ele defendia que a pluralidade das culturas haveria de presumir uma diversidade de explicações da realidade, e acrescentava:

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão porque privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor (2006, p.139).

Atualmente novos referenciais teóricos vêm redefinindo o cenário epistemológico, notadamente a partir das descobertas da física quântica, da cibernética e da nova biologia, fato que tem mobilizado a atenção de físicos, biólogos e filósofos e favorecido o surgimento de princípios e macroconceitos voltados às demandas do mundo atual. Conforme indaga Moraes (2004), qual ciência pode dar conta sozinha dos processos que abarcam a totalidade humana? Como traduzir a multidimensionalidade humana usando lentes reducionistas? Ao que complementa Santos (2006, p. 143):

Apesar da premissa da unidade estar ainda hoje vigente em algumas das tendências epistemológicas do nosso tempo, não colhe hoje a unanimidade que antes colheu e, pelo contrário, é cada vez mais confrontada com a premissa alternativa da pluralidade, da diversidade, da fragmentação e da heterogeneidade.

Entre as teorias e princípios que corroboraram para consolidar este novo cenário epistemológico, Moraes (2004) destaca o Princípio da Incerteza de Heisenberg; o Princípio da Complementaridade de Niels Bohr; os diferentes Níveis de Realidade de Baserab Nicolescu; a Teoria das Estruturas Dissipativas de Ilya Prigogine; a Teoria Autopoiética de Maturana e Varela; a Teoria da Enação de Francisco Varela e a Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Esclarece, ainda, Moraes (2004, p. 31) que “[...] subjacente às raízes dos pensamentos quântico, biológico e complexo, existem sementes epistemológicas capazes de fundamentar o processo de construção do conhecimento”.

Não sendo intenção aqui especificar a valiosa contribuição de cada uma das teorias e princípios acima enumerados para o desenvolvimento das novas configurações epistêmicas, tomemos, a título de ilustração, o Princípio da Complementaridade, formulado por Niels Bohr em 1913, e o Princípio da Incerteza do físico Heisenberg em 1927. Este último princípio colocou em questão a lei de causa e efeito, ao demonstrar que as partículas atômicas apresentavam comportamento absolutamente imprevisível. Por seu turno, Bohr apresentou a natureza complementar da matéria, constituída tanto por ondas quanto por partículas. Com esse princípio, revelou-se que é possível a um objeto apresentar dois comportamentos lógicos diferenciados, o que significa a existência de mundos diferentes, regulados por lógicas diferentes.

Essa constatação conduziu Baserab Nicolescu em suas formulações sobre a existência dos diferentes níveis de realidade, orquestrando a natureza da matéria. Se existem níveis diferentes de realidade, compreende-se que cada nível é regido por determinadas leis, correspondendo a uma percepção diferente por parte do sujeito observador. Segundo esse ponto de vista, podemos considerar uma realidade multidimensional, estruturada por vários níveis, em oposição ao nível único da realidade unidimensional do pensamento clássico. Por essa razão e recorrendo a Nicolescu (2002, p. 55), “nenhum nível de Realidade é um lugar privilegiado a partir do qual se possa compreender todos os outros níveis de Realidade”. Uma realidade, portanto, que mais que multidimensional revela-se multirreferencial.

Para Santos, o contexto atual revela-se dominado pelas ideias - na aparência contraditórias - de diversidade, pluralismo e globalização (considerada aqui como a

expressão de uma hierarquia entre o centro e a periferia do sistema mundial); não se pode precisar a dimensão do impacto dessas ideias nas práticas de conhecimento e em nosso referencial epistemológico, uma vez que se trata de um momento de transição paradigmática. E arremata que “[...] a diversidade epistemológica do mundo não tem ainda uma forma [...] porque nos subterrâneos da diversidade e da pluralidade ainda corre o imperativo da unidade” (2006, p. 144).

Esse breve percurso pela trajetória da ciência ocidental, a partir da Idade Moderna até os dias atuais, teve o fim de situar o cenário no qual emergem novas possibilidades de conhecimento e concepções sobre a realidade, dentre as quais a Teoria das Representações Sociais (TRS), na perspectiva de Serge Moscovici.

O primeiro esboço do conceito e da Teoria das Representações Sociais aparece quando, em 1961, Moscovici publica os resultados de um estudo intitulado *La psychanalyse, son image et son public*, por ele realizado na França sobre as representações daquela sociedade sobre a psicanálise. Com o intuito de apreender o sentido que o leigo e os grupos conferiam ao conhecimento científico e de que forma se apropriavam desse saber, incorporando-o a representações pré-existentes, de forma a servir a outros fins sociais, na verdade Moscovici estudava o senso comum de forma científica. Ao fazê-lo, tecia uma crítica ao status quo da psicologia social naquele momento, notadamente à tradição norte-americana dominante, por sua visão focada nos processos psicológicos individuais, nos quais a presença do aspecto social é algo apenas difuso.

Se a característica primeira da ciência é a busca da objetividade e a validade do conhecimento pela verificação, o conhecimento produzido pelo senso-comum cumpre as funções de orientar condutas, tornar possível a comunicação, traduzir a realidade social, definir identidades e especificidades dos grupos (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

Entretanto, tal oposição paradigmática entre essas duas formas de compreensão e conhecimento da realidade não existe para Moscovici (2007). Para ele, o conhecimento do senso comum não se opõe ao científico, antes significa um tipo diferente de saber, quanto à sua função e elaboração: são tipos diferenciados de conhecimento sobre a natureza, elaborados por diferentes processos e com funções específicas, mas, nem por isso, antagônicos.

Corroborar para isso o pensamento de Yunes (2003), ao afirmar que a ocidental divisão disciplinar, ao mesmo tempo em que presta a contribuição de aprofundar o estudo de aspectos específicos, perde de vista o todo, no qual estão inseridas importantes interações que dão significado aos campos do saber. Na obra *Filosofia mestiça*, Michel

Serres (1993) também nos fala que, pela porta do pensamento heterodoxo da contemporaneidade, poderemos aspirar ao avanço do conhecimento e escapar das fronteiras binárias da oposição e exclusão.

O senso-comum, que, em Jodelet (2001), é uma forma de conhecimento prático que une sujeito e objeto e, em Yunes (2003), um corpo de vários saberes produzidos qual tecido complexo, cujos fios diferentes entre si desafiam a logicidade de nossas mentes, refere-se ao conhecimento que elaboramos, a partir da nossa cotidianidade, do que nos cerca, e através do qual julgamos a realidade.

Conforme assinalamos, notadamente a partir do século XIX, a ciência se constituiu como o verdadeiro conhecimento e tornou-se paradigma para as emergentes ciências sociais e humanas. Ao mesmo tempo, o conhecimento produzido pelo senso-comum acerca da realidade passa a ser objeto de estudo sistemático para a compreensão e intervenção sobre o cotidiano, o que resultaria em conhecimento científico (SANTOS; ANDRADE, 2003). O conhecimento produzido pelo senso-comum, especificamente aquele compartilhado, que se constitui numa teoria leiga sobre certos objetos sociais (SANTOS; ALMEIDA, 2005), é, por seu turno, objeto de estudo da Teoria das Representações Sociais.

Representação, para Japiassu (1996), é uma operação em que a mente tem presente em si mesma uma imagem mental, ideia ou conceito correspondente a um objeto externo. Tem por função tornar a realidade externa presente à consciência, ao mesmo tempo em que institui a relação entre a consciência e o real. Para Moscovici (2007), representar uma coisa não significa apenas reproduzi-la, mas também retocá-la, alterar-lhe o texto.

Trata-se de uma teoria que se debruça sobre o fenômeno que provém da capacidade do homem de se apossar do mundo de forma inventiva, por intermédio de conceitos e respostas, gerados nas interações sociais do cotidiano, com vistas a tornar familiar qualquer objeto e garantir comunicação no grupo (MOSCOVICI, 2007).

A concepção de psicologia social assumida por Moscovici considera que os comportamentos individuais se entrelaçam com os fatos sociais, mas não apenas isso, na verdade constroem juntos as realidades sociais. Essa, entretanto, não era a perspectiva da psicologia social naquele momento. Em vista disso, Moscovici buscou suporte no conceito de *representações coletivas* de Durkheim como ponto de partida, embora tal conceito abrigasse uma grande variedade de conhecimentos e crenças.

Sá (2004) esclarece que o conceito de representações coletivas à época em que foi proposto (sociedade ocidental no início do século XX) parecia pertinente, dada a

integridade ainda presente em sistemas sociais, como a religião. Contudo, esse não era mais o formato nas sociedades contemporâneas, o que exigia o suporte de uma perspectiva psicossociológica. O próprio Moscovici (citado por SPINK, 2004, p. 22) pontua as diferenças entre ele e Durkheim, quanto aos fenômenos com os quais se ocupavam:

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas de nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis.

Justificava-se, pois, o termo Teoria das Representações Sociais, para englobar uma nova ordem de fenômenos, ao mesmo tempo em que também rompia com o caráter de marcado individualismo da psicologia social que, na visão de Moscovici, não se apresentava apta para dar conta das relações cotidianas e suas contingências sociais.

Ao propor o termo Representações Sociais, Moscovici buscava demonstrar a capacidade que têm os indivíduos de operar mudanças significativas na sociedade, escapando ao conceito durkheimiano que concebia os indivíduos como produtos dessa mesma sociedade (FARR, 1994). Ao mesmo tempo, ele reconhecia ser de difícil compreensão a noção de representações sociais, devido à sua complexidade, ao que propõe algumas definições que evitem uma limitação do termo. Inicialmente, pode-se entender por representações:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicação interpessoais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, dos mitos, e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Santos (2005, p. 21) esclarece que, na Psicologia Social, a expressão *representações sociais* refere-se tanto à teoria quanto ao objeto que ela estuda, simultaneamente: quando falamos em *representações sociais*, estamos nos remetendo ao conhecimento produzido no senso comum, especificamente o conhecimento compartilhado e articulado, enquanto que teoria das representações sociais significa “um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum”. A teoria das representações sociais dedica-se a compreender o fenômeno das representações sociais.

Em Abric, o termo representações sociais encontra-se definido como “uma visão funcional do mundo, que permite ao indivíduo ou grupo dar um sentido a suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referência, logo, adaptar-se e definir seu lugar nessa realidade” (ABRIC, 1994, p. 13). Abric complementa que a representação social, ao mesmo tempo em que se constitui como um processo mental em que o indivíduo ou um grupo reinventa o real conferindo-lhe um significado próprio, é produto dessa operação.

Isso nos remete à compreensão, com Santos e Almeida (2005), de que, se a representação social é, ao mesmo tempo, processo e conteúdo, seu estudo exige considerar os processos perceptivos e imaginários do sujeito, as expressões culturais próprias de uma dada sociedade, as forças sociais e o papel mediador da representação entre esse indivíduo e a sociedade. Recorrendo a Jodelet (2001, p. 26), vemos que

As representações devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir.

Isso significa que o aspecto social e o afetivo devem sempre ser considerados quando da análise das representações sociais, uma vez que, por ser a representação sempre de uma pessoa, esse conhecimento depende dos processos cognitivos e afetivos dessa pessoa. Por outro lado, não se pode deixar de considerar que esses processos, por sua vez, estão vinculados às condições sociais, nas quais as representações são tecidas e veiculadas.

Para Moscovici (2007), comunicação e representações sociais estão entrelaçadas, são interdependentes e inseparáveis, há um condicionamento de uma sobre a outra; na comunicação as representações são compartilhadas, e ao ser compartilhadas são incorporadas como parte de nossa herança social.

Em seu estudo sobre a representação social da psicanálise, Moscovici aponta similaridades entre o pensamento do senso comum e o pensamento infantil, pelas práticas de fazer uso de informações fragmentadas, produzir generalizações a partir de observações particulares, recorrer a redundâncias, sobrepor as conclusões sobre as premissas. Moscovici então se interroga se seria esse conhecimento do senso comum assentado em organizações intelectuais relativas à infância, ou se significava uma adaptação a uma dada situação e uma interação coletiva. Opta pela segunda proposição e nessa direção desenvolve seu trabalho, considerando que “a aparente fragmentação e

ausência de lógica do conhecimento do senso comum só podem ser entendidas a partir do momento em que se compreende o contexto social no qual ele foi produzido” (SANTOS, 2005, p. 27).

Segundo Abric (2000), as representações sociais cumprem quatro funções essenciais: uma *função de saber*, que possibilita aos indivíduos aquisição de conhecimentos conforme seus valores e sua lógica de funcionamento cognitivo para compreensão e explicação da realidade; *uma função identitária*, imprescindível para definir e proteger a singularidade dos grupos; *uma função de orientação*, que dirige os comportamentos e as práticas sociais e *uma função justificatória*, que auxilia os indivíduos a explicar e justificar seus comportamentos diante de seus pares.

O universo das representações sociais firmou-se em duas ordens de pensamento: o reificado - gerado pela ciência e embasado na objetividade e na teorização – e o consensual, correspondendo àquele pensamento do senso comum que apresenta opiniões para solucionar problemas cotidianos. Tais universos se inter-relacionam, sendo que o consensual nutre e é nutrido pelo universo reificado (CERQUEIRA, 2007).

Ao abordar a natureza individual e social nas representações, Moscovici apresenta tanto a natureza social do campo onde estão englobados fenômenos como atitudes, campos de representação e informação, quanto a natureza psicológica que produz os processos de objetivação e ancoragem. De acordo com Sá (1996), a *informação* diz respeito à forma como um grupo organiza seus conhecimentos sobre um objeto; o *campo de representação* refere-se ao conteúdo de proposições relacionadas a um determinado aspecto do objeto e a *atitude* focaliza a orientação global, nem sempre favorável, a respeito do objeto da representação. Moscovici coloca em relevo a dimensão da atitude na formação das representações, quando afirma que

[...] a atitude é a mais frequente das três dimensões e, talvez, geneticamente a primeira. Por conseguinte, é razoável concluir que as pessoas se informam e representam alguma coisa somente depois de terem tomado uma posição e em função da posição tomada (MOSCOVICI citado por SÁ 1996, p. 32).

Conforme assinalado anteriormente, as representações - de natureza social, afetiva e cognitiva - são tecidas nas tramas ou interações do cotidiano e objetivam tornar familiar o que não é familiar. Em outras palavras: o novo (teorias, invenções, descobertas), ao ser introduzido na sociedade mais ampla, causa estranheza; entram em cena processos geradores de acomodação, de familiarização desse novo. As

representações sociais são elaboradas, fundamentalmente, pelos processos de ancoragem e objetivação.

A *ancoragem* significa incorporação cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento preexistente, ao seu enraizamento numa rede de significados e a partir de conhecimentos e valores presentes na cultura. Para Moscovici, ancorar é classificar e denominar: “coisas que não são classificadas nem denominadas, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2007, p. 61).

Nesse processo, de acordo com Moscovici, recorreremos a um paradigma armazenado no acervo de nossa memória, com o fim de comparar esse objeto a ser representado e definir pela sua inclusão ou não na categoria em questão. Da mesma forma, ao denominarmos esse objeto representado, nós o incluímos no identitário de nossa cultura, visto que, para Moscovici, quando denominamos alguma coisa, “nós a tiramos de um anonimato perturbador para dotá-la de uma genealogia e incluí-la num complexo de palavras específicas” (MOSCOVICI, 2007, p. 66). E prossegue:

Minhas observações provam que denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as consequências disso são três: (a) uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc.; (b) ela se torna distinta de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; (c) ela se torna o objeto de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham a convenção” (MOSCOVICI, 2007, p. 67).

Para Jodelet, a ancoragem consiste na incorporação cognitiva do objeto representado, a um sistema de pensamento preexistente e seu enraizamento numa rede de significados (JODELET, 2001).

A ancoragem organiza-se sob três condições estruturantes: *atribuição do sentido*, pela qual o pensamento representado se apóia sobre o pensamento instituído, com a função de acomodar a novidade nos moldes antigos (JODELET, 2001); *instrumentalização do saber*, quando o sujeito interpreta, traduz e incorpora o conhecimento novo ao seu universo social; *enraizamento no sistema do pensamento*, onde para representar o novo os sujeitos recorrem a conhecimentos prévios já existentes (SANTOS; ANDRADE, 2003).

Quanto à *objetivação*, outro processo formador das representações sociais, advém da necessidade do indivíduo de transformar a imagem, o pensamento, a ideia, em algo concreto, materializado. De acordo com Moscovici, “objetivar é descobrir a qualidade

iônica de uma ideia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem” (2007, p. 71). E argumenta, a propósito da objetivação de conjuntos complexos de conceitos:

Aquelas palavras que, devido à sua capacidade para serem representadas, tiverem sido selecionadas, [...] são integradas ao que eu chamei de um padrão de *núcleo figurativo*, um complexo de imagens que reproduz visivelmente um conjunto de ideias [...]. Uma vez que a sociedade tenha adotado tal paradigma ou núcleo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associado ao paradigma e, por causa dessa facilidade as palavras referentes a ele são usadas mais frequentemente (MOSCOVICI, 2007, p. 72 – grifo do autor).

Na conceitualização de Jodelet, objetivação consiste em “[...] operação imaginante e estruturante [...] que dá uma textura material às ideias, faz corresponder coisas e palavras, dá corpo a esquemas conceptuais” (SANTOS, 2003, p. 26). Ao fazer uma análise do caso da representação da psicanálise como apropriação de uma teoria científica, Jodelet identifica três fases no processo de objetivação: seleção e descontextualização de elementos da teoria, devido a critérios culturais, normativos; formação de um *núcleo figurativo* a partir de elementos selecionados; naturalização dos elementos do núcleo figurativo, em que as figuras transformam-se de elementos do pensamento em elementos da realidade.

Moscovici caracteriza o final desse processo da seguinte forma:

[...] a imagem é totalmente assimilada e o que é *percebido* toma o lugar do que é *concebido*, este é o resultado lógico de tal estado de coisas. Se as imagens existem, se elas são essenciais para a comunicação e compreensão sociais, isto é porque elas não são (e não podem permanecer) sem realidade tanto quanto não pode haver fumaça sem fogo. Desde que elas *devem* ter uma realidade, nós *encontramos* uma para elas, não importa qual. Assim, por uma espécie de imperativo lógico, as imagens se tornam elementos de realidade mais do que elementos de pensamento (MOSCOVICI, 2007, p. 74).

Por que construímos representações sociais acerca de certos objetos? Por que construímos teorias do senso comum a respeito de objetos sociais? Essas são questões que se colocava Moscovici e a respeito das quais ele apresenta determinantes para a produção das representações: *dispersão da informação*: refere-se tanto às informações disponíveis quanto às condições de acesso a elas. Quanto à *Focalização*,

O sujeito tende a dar uma atenção variável aos aspectos do ambiente social. A intensidade de suas atitudes e o modo pelo qual ele relaciona os dados da realidade depende de seus hábitos lógicos e linguísticos, de tradições históricas, do acesso à informação e da estratificação de valores. O modo como apreendo as informações dependerão de outros conhecimentos que tenho (SANTOS, 2005, p. 28-29).

Já a *Pressão à inferência* ocorre quando o sujeito busca todo o tempo o consenso com seu grupo e isso implica estimar, comunicar e responder as exigências de situação. Essas pressões influenciam a natureza dos julgamentos, preparando respostas pré-fabricadas, o que força um consenso de opinião, para garantir a comunicação e assegurar a validade da representação (SANTOS; ALMEIDA, 2005)

Portanto, as pessoas constroem códigos comuns e com eles classificam e dão nomes às partes de seu mundo e de sua história, tanto pessoal quanto coletiva (MOSCOVICI, 2007). Afinal, para o autor, os universos consensuais são aqueles nos quais nos sentimos seguros, a salvo de qualquer conflito.

Três correntes teóricas complementam a teoria originária de Moscovici no estudo das representações sociais, lideradas por Denise Jodelet, Willen Doise e Jean-Claude Abric. A vertente liderada por Jodelet identifica-se com uma linha de pesquisa centrada na análise do discurso, valorizando os processos de ancoragem e objetivação, conforme postulados por Moscovici. Enfatiza uma leitura mais psicológica das representações sociais, sendo considerada a principal colaboradora dessa linha de pesquisa.

Na segunda vertente, liderada por Doise, sobressai o aspecto sociológico, o interesse pelas condições sociais que produzem e fazem circular as representações, as influências que o social exerce sobre a cognição individual. Para esta vertente, mais que o consenso nos discursos, o que realmente importa são os princípios geradores que esclarecem por que, diante de problemas semelhantes, as pessoas de um mesmo grupo pensam de formas diferentes.

Já a vertente liderada por Abric ressalta o caráter estrutural e organizacional das representações. Sua principal contribuição diz respeito à elaboração da teoria do núcleo central, partindo do pressuposto de que o conteúdo das representações articula-se em níveis mais centrais (valores, ideias mais permanentes) e outros periféricos (individuais, transitórios), de forma que haja uma ligação entre os aspectos estruturais e os dinâmicos das representações (SANTOS; ANDRADE, 2003).

Para a estruturação e funcionamento das representações sociais, desempenha importante papel a abordagem constituída pelo núcleo central e o sistema periférico. Para Abric (2000), as representações sociais apresentam duas características, na aparência, contraditórias: a) serem rígidas e flexíveis, estáveis e ao mesmo tempo móveis e b) serem consensuais, contudo, marcadas por diferenças interindividuais. É para dar conta dessas aparentes contradições que a representação social conta com esse sistema interno duplo.

O núcleo central desempenha as seguintes funções essenciais:

- *Uma função geradora*: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham sentido, um valor.
- *Uma função organizadora*: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Nesse sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 2000, p. 31).

Vejamos algumas características marcantes do núcleo central, ressaltadas por Abric: é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas; constitui a base comum das representações sociais onde se define a homogeneidade de um grupo social; é resistente à mudança, garantindo a permanência da representação; é relativamente independente do contexto social imediato, onde a representação é posta em evidência (ABRIC, 2000).

Como complemento desse sistema central, as representações sociais contam com um sistema periférico que atualiza e contextualiza as determinações desse sistema central, conferindo-lhe mobilidade, flexibilidade e expressão individualizada. Ou seja: Abric (2000) reafirma que, enquanto o sistema central é normativo, o sistema periférico é funcional. Isso favorece a ancoragem da representação na realidade daquele momento. Campos e Loureiro (2003) corroboram com essas considerações, ao afirmar que o sistema periférico é a parte mais acessível, leve e flexível da representação. Essas considerações nos levam a reconhecer a importância dessa abordagem constituída pelo núcleo central e sistema periférico, para uma maior compreensão das representações em seu processo de transformação e evolução.

As questões aqui colocadas buscaram apresentar os aspectos mais relevantes da Teoria das Representações Sociais, com a compreensão de que, como todo conhecimento, trata-se de uma teoria em constante evolução, principalmente por dedicar-se ao campo das interações sociais. Segundo Jodelet (2001), construímos representações porque partilhamos o mundo com as outras pessoas, e sentimos necessidade de compreender, gerenciar e até mesmo enfrentar esse mundo que nos cerca. Daí a importância das representações, porque elas orientam o modo como nomeamos e definimos juntos os vários aspectos da realidade cotidiana.

Compreender a dinâmica e a forma como se estrutura a Teoria das Representações Sociais resulta apreender as contribuições que ela pode oferecer a vários campos de estudos, destacadamente a Educação. Faz-se necessário que

tratemos esse tema a seguir: nossa investigação situa-se nesse campo e foi realizada à luz da abordagem dessa teoria, sob a perspectiva de Moscovici.

## **1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO**

A configuração do mundo atual, marcado pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, pelas sucessivas e aceleradas descobertas tecnológicas e científicas, pela mundialização da economia, entre outros fatores, tem provocado expressivas mudanças no cenário da vida social. O ideário da modernidade e seus pressupostos foram impactados pelas mutações ocorridas no final do século XX.

Segundo Farias (2006), a sociedade que surge em processo de mudança acelerada e imprevisível, baseia-se no conhecimento e caracteriza-se pela incerteza, descrédito e provisoriedade. Essas novas circunstâncias redefinem o formato da sociedade contemporânea, redesenham o acervo de valores da vida social, ao mesmo tempo, em que colocam em xeque o paradigma do pensamento científico, do poder da razão dominante na modernidade. No bojo dessas transformações, faz-se necessário compreender as demandas de mudança na educação.

Consideremos que mudar é uma possibilidade sempre presente na vida do ser humano, em razão da sua condição social e histórica. É uma práxis, vai além de uma dimensão técnica, implica uma nova forma de agir, a partir de novos valores e crenças. Não é uma ação isolada do sujeito e sua subjetividade, mas um processo complexo, um novo sentido que o sujeito constrói para sua prática, concebida como experiência social.

A mudança da prática requer o rompimento com o familiar, o habitual, envolve comprometimento crítico, ético e político de todos os sujeitos envolvidos. Ao mesmo tempo em que gera ansiedade, incerteza e desestabiliza a zona de conforto das ações assentes na previsibilidade da rotina, possibilita novos aprendizados que oportunizam crescimento pessoal e profissional.

Farias (2006) adverte que, em virtude da incerteza e complexidade do mundo presente, não nos é dado conhecer o que pensam e acreditam os sujeitos humanos, posto que tanto esses sujeitos quanto o mundo no qual se inserem estão sob constantes mudanças. Decorre daí que a necessidade de aprender transforma-se em uma exigência permanente. O atendimento a essa exigência, contudo, deve considerar o ato de

aprender como um processo que lida com saberes vários, legitimados pela teia de relações, na qual são produzidos e compreendidos em suas dimensões políticas, históricas, culturais.

É ainda Farias (2006, p. 31) quem assinala que “a escola não é mais o único lócus privilegiado de aprendizagem. Ela convive e, de certo modo, tem que disputar audiência com outros meios e espaços”. Tamanho desafio implica a compreensão dos papéis desempenhados pelos diversos atores: professores, alunos, pais, comunidade, poder público, bem como do cenário social que se descortina.

É nesse sentido que a Teoria das Representações Sociais pode oferecer inegáveis contribuições para a compreensão da realidade educacional, oportunizando novas vias de conhecimento dos fatores sociais que agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados (GILLY, 2001).

Atualmente, o papel do professor inclui uma gama de novas atribuições voltadas às demandas que emergem da sociedade, como a facilidade de acesso ao conhecimento por outras vias, o que exige, desse professor, um nível de qualificação adequado, frente a esses novos desafios.

Farias (2006, p. 33) expõe que

Não há dúvida de que as demandas do mundo para o qual a educação e a escola se preparam neste início do século XXI são cada vez mais mutáveis, complexas e inseguras. Até bem pouco tempo, parecia haver um certo consenso sobre o que a escola deveria ensinar, qual sua função social. Todavia, esse acordo tácito em torno do modelo de socialização não encontra mais a mesma ressonância na contemporaneidade.

Essas mudanças em curso ressaltaram a pluralidade e a emergência de novos saberes e novos valores a serem socializados pela educação. A disponibilidade da informação em larga escala permite ao aluno o contato com outras vias de acesso ao conhecimento e amplia a responsabilidade docente. O professor, portanto, é chamado a situar-se frente a essas novas fontes, ao aluno e ao conhecimento.

A relação professor-aluno traz a marca dessas mudanças: “da passividade ao questionamento; do silêncio ao conflito. Essa alteração tem exigido novos modelos de convivência” (FARIAS, 2006, p. 33). Considera-se, pois, de fundamental importância, a compreensão desse processo, por meio da Teoria das Representações Sociais, pelo que ela possibilita da apreensão do universo educacional e suas emergências.

Gilly (2001, p. 321) esclarece que

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo, oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados.

O autor considera que essa articulação vai além da compreensão de fenômenos como a pertença a um grupo social, a concepção do professor sobre o seu papel, as atitudes e comportamentos diante da escola, entre outros. Refere-se, também, à comunicação na turma e à construção de saberes, uma vez que o aluno de hoje não é mais o mesmo, mas alguém que traduz as demandas desse século e as novas configurações do contexto social e tecnológico no qual se insere. É necessário escutá-lo, conhecer-lhe as expectativas, bem como dialogar com os partícipes da ação educativa.

Para Costa (2003, p. 269),

As enquetes constituem uma mina de recursos e um instrumento de conscientização, permitindo diagnosticar, através das diferentes representações de cada testemunho, os fatores que intervêm no processo de aprendizagem para assim abrir caminho a estratégias pedagógicas. O contato com outras respostas leva ao conhecimento da diversidade, à consciência de si mesmo. A possibilidade de expressão de questionamentos fará emergir outras questões em relação a saberes, valores, experiências vividas, referências.

Nessa perspectiva, Rangel (1999) vem confirmar a importância de se buscar informações e refletir a prática pedagógica com os atores que realizam essa ação. Reflexão que se faz com aporte teórico, para que a prática, articulada à teoria, ressignifique o sentido da ação.

Também Jodelet faz referência ao modo como as representações se relacionam com as práticas:

A representação nos dá certas interpretações, que são pequenas teorias sobre objetos que nos concernem [...]. Nelas existe, com certeza, uma ligação muito forte não somente com o interesse, mas também com a afetividade social. Podemos ver que existe um efeito da representação sobre as práticas, visto que a representação nos permite construir nossa visão e seguir a atuação que lhe corresponde. (JODELET citado por SANTOS; ALMEIDA, 2005, p. 190).

A autora advoga que as representações sociais influenciam as práticas. No caso da prática pedagógica, seus principais atores – professor e aluno – compartilham ações nas quais suas representações sobre determinado objeto se encontram.

Em Santos e Almeida (2005), vemos que as pesquisas que têm se ocupado do tema da determinação das práticas pelas representações podem ser de três ordens: pesquisas cujas práticas determinam as representações: novas condições externas impõem novas práticas em completo desacordo com a representação que se tinha do objeto, ou novas condições externas implicam novas práticas, mas não em desacordo completo com a prática anterior; pesquisas em que as representações determinam as práticas: não ocorrem transformações radicais da realidade objetiva, sendo que os sujeitos possuem autonomia e alto grau de referência à memória histórica coletiva; pesquisas em que práticas e representações se determinam mutuamente.

É inegável, portanto, o papel da reflexão, tendo em vista as necessárias mudanças de representações e seus desdobramentos na produção de comportamentos voltados, segundo Rangel (1999), ao interesse de alcançar e expor, nas ações, a visão multidimensional do binômio ensino-aprendizagem. Essa autora nos lembra ainda: as representações refletem os fatos e se refletem nos atos, e as mudanças podem ocorrer tanto na experiência do sujeito, quanto no objeto por ele representado, ou no cenário onde interagem sujeito e objeto.

A necessária busca de uma escola de qualidade e a representação social que dela se faz não se restringe apenas a aspectos explícitos como um bom currículo, um organograma e um prédio, pois, segundo Alevato (1999), seu valor vincula-se à forma como a sociedade a identifica e ao sentido que lhe atribui e que possivelmente definem um padrão de qualidade.

Segundo Castoriadis (1982), as instituições da sociedade humana não existem em si mesmas, são representadas pela sociedade, em virtude da expressão simbólica de sua materialidade para um grupo social; resultam de uma dimensão que se expressa na necessidade que lhes deu origem e numa dimensão simbólica que transcende sua razão de ser e colabora para que possam ser autônomas e duradouras.

É expressivo o lugar que ocupa o professor no contexto do ensino e as implicações que se impõem à sua prática docente, em decorrência das mutações do tempo presente. Dele espera-se uma gama de competências e habilidades, nem sempre presentes (ou pouco presentes) em seu processo de formação.

Há, contudo, que se levar em conta as aceleradas mutações por que passa o mundo, neste início de século. Essas mutações não encontram, no mesmo compasso, as correspondentes respostas nas instâncias em que se processam as ações educativas. É indiscutível o papel da ação docente nesse processo de mudança, todavia, como assinala Fernandes citado por Farias (2006, p. 70), “o sucesso da mudança depende

também de escolhas que envolvem relações de poder e de autoridade, valores e finalidades éticas e políticas que transcendem o individual”.

Isso não significa ausência de perspectiva: a escola é um lugar que reúne tensões diversas e contém expectativas consideráveis da sociedade, o que deverá fazer dela, nesse momento, um processo em construção. Não são pequenos os obstáculos que impedem a mudança de sua representação social. Insistimos, contudo, na possibilidade de transformação da escola. Um dos passos necessários é a prática da escuta de seus atores, o conhecimento do sentido da ação educativa pela voz de seus interlocutores mais diretos. Conforme vimos, as representações sociais influenciam as práticas educativas, no que corrobora Cerqueira (2007, p. 15):

As representações sociais se constituem de percepções da realidade e interferem nela porque suas imagens se refletem nos valores e comportamentos demonstrados pelos atores sociais. [...] as representações podem interferir no comportamento do professor e gerar mudanças na forma como se procede ao ensino. É na sala de aula que o professor constrói e reconstrói suas teorias sobre os alunos e segundo suas práticas as ratificam.

Com essa perspectiva, caminhou essa investigação. Seu objetivo: conhecer o que pensam professores e alunos do curso de Letras da Unitins sobre o texto poético na prática pedagógica e na formação de professores. Identificar e analisar as representações que esses atores elaboram sobre o texto poético requer uma compreensão sobre o mesmo, tarefa à qual nos debruçamos no capítulo que segue.

## CAPÍTULO II: LITERATURA E TEXTO POÉTICO

As línguas são imperfeitas  
pra que os poemas existam  
e eu pergunte donde vêm  
os insetos alados  
e este afeto,  
seu braço roçando o meu.

(Adélia Prado)

### 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE LITERATURA E TEXTO POÉTICO

A arte é um dos recursos utilizados pelos seres humanos para conhecer a realidade, que se constitui na constante e dialética relação entre homem e mundo. Morin (2007) nos diz que sujeito e mundo estão entrelaçados de maneira recíproca e inseparável, considerando o sujeito mergulhado em sua irreduzível individualidade, enquanto ser recursivo que se fecha sobre si mesmo, e ao mesmo tempo em sua insuficiência, enquanto ser irresolúvel em si mesmo.

Na trama de relações que tece com o mundo, com os outros e consigo mesmo, esse sujeito procura conhecer-se, situar-se e, nessa busca, elabora representações da realidade, com vistas a traduzi-la. Essa tradução se torna possível por meio da linguagem. No Dicionário Básico de Filosofia (1996), linguagem é um sistema de signos que tem por função a representação da realidade, um elemento que estrutura a relação do homem com o real.

A apropriação da linguagem pelo sujeito é social, uma vez que, ao produzi-la, esse sujeito encontra-se também reproduzido nela; ao crer-se fonte única de seu discurso, na realidade está retomando sentidos preexistentes (ORLANDI, 2008).

A literatura é uma forma de linguagem, cujo traço mais marcante é a utilização da palavra como via de expressão. No texto literário, a palavra é colocada a serviço da criação artística, a revelar-se numa linguagem que se apresenta necessariamente ambígua, em permanente atualização e abertura, de modo a efetivar-se o fenômeno literário na relação fecunda entre autor, texto e leitor.

Moisés (2003) considera que a literatura é uma pararealidade, uma vez que o mundo ficcional não está acima, mas ao lado, paralelo da realidade ambiente, realizando com ela um permanente intercâmbio e integrando-se inextricavelmente nela. O mundo parareal em que o texto se constitui é latente, pois o texto não o contém, apenas o

evoca; não o encerra, sugere-o. Além disso, não é o universo parareal mas o sinal que aponta esse universo e a matéria que o forma.

Sendo assim, o universo parareal não está no texto, mas no espaço que ele engendra com a cumplicidade do leitor. Sem a colaboração desse leitor, por meio de sua fantasia, o universo paralelo não se cria, pois ele só adquire existência “[...] como relação entre uma virtualidade geradora – o texto – e uma entidade captadora e transfiguradora – o leitor” (MOISÉS, 2003, p. 27). O universo de um texto literário é virtual até o momento em que, por intermédio da leitura, a imaginação do autor o torna realidade, simétrica à do mundo físico.

Assim como as demais Artes e as Filosofias, as Religiões e as Ciências, a Literatura é uma forma ou tipo de conhecimento. O conhecimento implica uma relação entre um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido. Trata-se, portanto, de uma relação na qual se opera a identificação entre esses dois elementos: a função do sujeito é apreender o objeto; a do objeto é ser apreensível e apreendido pelo sujeito. Dessa apreensão do objeto pelo sujeito, surge uma imagem do objeto, algo que contém suas propriedades.

A expressão da imagem mental resultante da correlação entre sujeito e objeto é um esforço de representação, que permite a outros sujeitos usufruir do conhecimento resultante dessa correlação, sem a necessidade de recorrer ao objeto. Tais representações recebem o nome de signos, ou símbolos, sinais indicativos da relação gnosiológica que se realizou entre sujeito e objeto. No caso específico da literatura, esses signos são conotativos, dotados de sentidos vários, em decorrência das implicações e associações que ocorrem no contexto em que se inserem (MOISÉS, 2003).

A polivalência dos signos estéticos determina a variação na maneira como são captados. Além disso, está condicionada às mutações emocionais sofridas pelo leitor ou contemplador. A polivalência, portanto, é, a um só tempo, intrínseca (da própria natureza do signo estético) e extrínseca (depende da oscilação de sensibilidade do fruidor ou crítico). Em resumo: “[...] de contorno instável, a polivalência dos signos estéticos depende do contexto em que se localizam e de quem os interpreta” (MOISÉS, 2003, p. 32).

A linguagem literária caracteriza-se pelo emprego sistemático da metáfora, uma espécie de aproximação de dois termos para designar um objeto impermeável a cada um desses termos isoladamente. É uma linguagem conotativa por excelência, mas exige que a denotação constitua o primeiro dos sentidos propostos pelo contexto. A linguagem literária desenvolve-se como uma constelação de signos impregnada de subjetividade.

A Literatura é um tipo de conhecimento expresso por meio de palavras de sentido polivalente. A Literatura é ficção. Se os conteúdos da ficção são imagens deformadas e transfundidas do mundo real, ficção e imaginação se equivalem. Sendo assim, é um tipo de conhecimento, fundado na imaginação e expresso pela palavra escrita de valor múltívoco e individual: “Literatura é a expressão dos conteúdos da ficção, ou da imaginação, por meio de palavras de sentido múltiplo e pessoal” (MOISÉS, 2003, p. 38).

Além de forma de conhecimento, a Literatura é, essencialmente, um fenômeno estético, uma arte. Por isso, não visa a informar, ensinar, doutrinar, etc. Secundariamente, no entanto, pode realizar essas tarefas, pois o literário ou o estético inclui o social, embora transformado em estético. (COUTINHO, 1978). O valor significativo da Literatura reside, pois, em seu aspecto estético-literário, o que lhe é garantido por elementos próprios de sua estrutura e por sua finalidade específica de despertar no leitor o sentimento estético, espécie de prazer que não pode ser confundido com informação, documentação ou crítica.

Não sendo documento, a Literatura é monumento. A Literatura parte dos fatos da vida e os contém. Mas como Literatura é arte, esses fatos não existem nela como tais, mas apenas como ponto de partida, porque a Literatura, sendo arte, conforme já asseguramos, é uma transfiguração do real, a realidade recriada pelo espírito do artista. Porque o mundo literário é o mundo do possível, a Literatura fala do que poderia ter sido. Mesmo assim, a criação literária nasce de uma imaginação que tem a realidade como referência. Por isso, aquilo de que ela trata tem sempre um fundo de verdade: “[...] o compromisso da Literatura com o mundo possível não abandona o projeto de fazer do presente seu ponto de partida e de chegada” (LAJOLO, 2001, p. 48).

O produto literário é cultural. A literatura serve-se de signos linguísticos que representam o mundo e desvelam profundas dimensões do mesmo, para traduzir a cultura de uma sociedade. Por ser um conceito polissêmico, destacamos a definição de cultura em Edgar Morin (2007, p. 15), como “um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções”. Literatura e cultura encontram-se, pois, intimamente vinculadas, e seu discurso se caracteriza pela complexidade, revelando realidades que alcançam espaços de universalidade.

A literatura cria significantes e funda significados. Para Proença Filho (2004), a multissignificação é um traço marcante do texto literário, o que possibilita, por exemplo, as múltiplas leituras da obra de João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa. E conclui que “a permanência de determinadas obras se

prende ao seu alto índice de polissemia, que as abre às mais variadas incursões e possibilita a sua atemporalidade” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 40).

Portanto, quando se tem contato com um texto literário, convém não perder de vista que, além do dito, há o implícito, aquilo que não está dito, mas está significando. É por essa razão que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, quando se desencadeia o processo de significação. Para Orlandi (2008), falar em legibilidade de um texto significa desconsiderar um processo em que estão incluídas determinações consideráveis, de natureza histórica, social, linguística, ideológica.

O texto literário abriga um diálogo de outros textos, característica que Julia Kristeva<sup>3</sup> denomina intertextualidade. Essa característica permite a presença de *Os sertões*, de Euclides da Cunha, em *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa; o texto bíblico, o da mitologia clássica e o da história do Brasil presentes em *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis; ainda a Bíblia e a história da conquista da América em *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Márquez (PROENÇA FILHO, 2004). É a existência marcante dessa intertextualidade que a poeta Adélia Prado traduz com notável propriedade em um de seus poemas:

[...] Porque tudo que invento já foi dito  
nos dois livros que eu li:  
as escrituras de Deus,  
as escrituras de João.  
Tudo é Bíblias. Tudo é Grande Sertão.  
(ADÉLIA PRADO, 1986, p. 26)

A literatura como manifestação da cultura, acompanha-lhe as mudanças, ao mesmo tempo em que carrega em si a marca da mutação, da variabilidade, seja no âmbito individual, seja em nível de representatividade cultural, pois, em seu bojo, reside a permanente invenção. A lírica (poesia), um dos gêneros da literatura, não foge a essa regra. Por isso, precisamos conhecê-la melhor, o que faremos no próximo subtópico.

---

<sup>3</sup> Teórica feminista e estudiosa da linguagem.

## 2.2 A POESIA E A DIMENSÃO POÉTICA DA EXISTÊNCIA HUMANA

A discussão acerca da poesia remete aos clássicos gregos. Platão, Aristóteles, Horácio se debruçaram sobre esse tema. Aristóteles, por exemplo, já ressaltava as características profundas da poesia que a distinguiu da historiografia e da prosa. Para esse filósofo grego, a poesia não se responsabiliza por narrar o que de fato acontece; é de seu ofício representar o passível de acontecer, o que é verossímil e habita o terreno das possibilidades. O historiador e o poeta não se distinguem pela escrita em verso ou prosa, mas naquilo que constitui o papel que desempenham: um diz as coisas que aconteceram e outro as coisas que poderiam ter acontecido ou poderiam acontecer.

A poesia, tanto em sua forma como em seu conteúdo, é tão real quanto o que nos cerca; o real do espírito contraposto ao real físico, cuja percepção se faz pelos sentidos. O encontro dessas formas de real com a pessoa que pensa e sente forma o todo, que pode ser dividido em dois planos: o sujeito cognoscente (*eu*) e o objeto cognoscível (*não-eu*).

Tanto na poesia quanto na prosa, encontram-se presentes a subjetividade e a polivalência de signos, como de resto na literatura e nas demais artes, e esses atributos comuns aproximam essas duas formas de expressão literária. Deve-se buscar a diferença entre ambas “na essência da poesia de cada uma, no objeto sobre o qual se debruçam e na visão reveladora desse debruçamento” (MOISÉS, 2003, p. 84).

O objeto da poesia é o *eu*, o da prosa o *não-eu*. O que pode aparecer de *não-eu* na poesia passa por uma transformação provocada pelas vivências do poeta, de forma a fundir de modo íntimo e indestrutível o *eu* e o *não-eu*. Fundem-se o mundo subjetivo e o objetivo, com o forçoso predomínio do primeiro. Diante disso, pode-se afirmar que a poesia é a expressão do *eu* pela palavra (MOISÉS, 2003).

Tanto quanto a literatura de um modo geral, a poesia se expressa por meio da palavra. Daí ser possível que certos vocábulos respondam com mais conveniência ou propriedade aos reclames da emoção, à voz do *eu*. Trata-se da palavra ambígua, polivalente, capaz de insinuar mais que dizer, sugerir sem definir. Segundo Moisés (2003), na poesia, a palavra é despida de sua carga gramatical e lógica, para transformar-se no sinal de um fictício farol em plena bruma ou na luz de uma estrela que há milhares de anos houvesse explodido. A palavra poética despe-se de seu uso convencional e transmuda-se em linguagem cifrada.

Para realização deste trabalho, optamos pela seguinte compreensão de poesia, adaptada de Moisés (1982): a poesia é a expressão do *eu* por meio de metáforas ou

vocábulos polivalentes. O *eu* do poeta, origem do seu comportamento de artista, volta-se para si próprio, tornando-se, ao mesmo tempo, sujeito e objeto: ao introverter-se, torna-se espetáculo e espectador, como se estivesse diante de um espelho. Os conteúdos do *eu* refletem o mundo físico do *não-eu*, mas o sujeito volta-se para as representações da realidade física e não para ela própria, uma vez que o que lhe importa não é a Natureza, mas a imagem da mente.

Quanto ao poema, é compreendido como a soma de signos por meio dos quais o poeta procura comunicar-se. Gullar (2006, p. 157-158) nos diz que

Não pode nenhum poeta – nem ninguém – ter a pretensão de estabelecer rumos e regras para a poesia. Isso porque a poesia como qualquer outro fenômeno social está sujeita a determinações do espaço e do tempo históricos, mas o modo como essas determinações atuam sobre a produção do poema é absolutamente impossível de prever-se. [...] o fator decisivo na criação literária e artística é a personalidade do autor. Reside na inesgotável riqueza das interações dessa personalidade com o universo de significações sociais, afetivas e culturais a possibilidade de surgimento da obra poética.

Gullar adverte que isso não pode traduzir-se em onipotência do poeta, mas na afirmação de sua responsabilidade social e pessoal frente à sua obra. Porque ele fala sobre e pelos outros homens, mas só na medida em que fala de si e se confunde com os demais. Decorre daí que o caráter da sua poesia vincula-se à forma como reporta seus problemas e sentimentos aos dos outros homens. E conclui que é possível a um poeta, do lugar de sua experiência subjetiva e pessoal, falar por muitos, porque “é da própria natureza da arte romper as correntes da solidão, ainda que abismando-se nela” (GULLAR, 2006, p. 159).

No livro *A cabeça bem feita*, Edgar Morin (2008) esclarece que a poesia nos conduz à dimensão poética da existência humana. É ela que nos revela que é também poeticamente e não só prosaicamente que somos inquilinos da Terra, por isso mesmo fadados ao deslumbramento, ao êxtase, ao amor. E que é ainda a poesia, pelo concurso da linguagem, que nos sintoniza com o mistério, algo que escapa ao dizível.

A poesia que habitava o poeta migra para o poema: depositário de signos que protege a poesia de evadir-se. Contudo, não se encerra aí o percurso da poesia. Seu destino é o espírito do leitor. Como assevera Moisés (2003) o poeta sente a poesia e a plasma no poema, mas sem o leitor essa poesia é letra morta à espera de decifração.

É, pois, pela via da leitura que a poesia do poema nos alcança. Mas, o que seria a leitura? Segundo Orlandi (2008), uma ocorrência linguística, pedagógica, social. Nessa perspectiva, o texto não é visto apenas como produto, mas considerado em seu processo

de produção, de sua significação. O leitor, além de apreender-lhe o sentido, atribui-lhe outros, conforme sua subjetividade, sua relação com outras formas de linguagem, com o universo simbólico e com o mundo.

Sobre sua relação com o ato de ler, Gullar confidencia uma marcante experiência ocorrida em sua juventude:

Foi no ato de ler e não no ato de escrever que a minha visão de literatura finalmente se configurou. [...] Nas palavras impressas, nas páginas amarelas do livro, eu adivinhava um fogo de vida que necessitava de mim, leitor, para acender-se. E era urgente acendê-lo, porque, se algum homem lograra guardar a vida em palavras, então escrever ganhava sentido. O ato de ler funda a verdade da literatura. Porque, de fato, a página é rasa e a palavra não é mais que um rabisco impresso nela (2006, p. 161).

Por meio da leitura, tornamo-nos copartícipes do ato criador do texto. Porque é o leitor, cada leitor, quem reproduz o lírico ali depositado pelo poeta. Um lírico realimentado pela subjetividade e pela própria poesia que habita cada um de nós. Mas cabe perguntar: de quem é a voz que fala no poema? Para responder a essa pergunta, devemos considerar que literatura é ficção, imaginação acerca de algo que não existe particularizado na realidade. Por isso, o objeto da criação poética não pode ser submetido à verificação extratextual. “A literatura cria seu próprio universo, semanticamente autônomo em relação ao mundo em que vive o autor, com seus seres ficcionais, seu ambiente imaginário, seu código ideológico, sua própria verdade [...]” (D’ONOFRIO, 2004, p. 19).

No caso da narrativa, esse mundo autônomo, criado pelo autor, é comunicado ao leitor pelo narrador, um elemento ficcional, ou voz de papel, inventado pelo autor para contar a história que servirá de pretexto para suas reflexões e posicionamentos em face do mundo real. Se o texto é poético, quem comunica seu conteúdo, a exemplo da narrativa, é outro elemento da ficção: o eu-poético. Esse elemento ficcional, mesmo que, de uma forma geral, comunique os conteúdos transformados pela subjetividade do autor, em cada estética caracteriza-se por certas particularidades. Neste trabalho, em razão do que foi identificado por uma leitura preliminar dos resultados de nossa investigação, com professores e alunos do curso de Letras, cumpre que aprofundemos nossa compreensão acerca do *eu-poético* na estética romântica.

O Romantismo é uma revolução correspondente ao desaparecimento das oligarquias reinantes, em favor das monarquias constitucionais ou das repúblicas federativas. Trata-se da substituição do absolutismo pelo liberalismo, na moral, na arte, na política, etc. No caso específico da literatura, a estética fechada do século XVIII, com

suas normas e preceitos ideológicos e formais, foi substituída por uma estética aberta e despreocupada com a questão da arte pura, pois sua razão de ser, ao contrário do que acontecia na estética neo-clássica, eram o mundo exterior e as profundezas misteriosas do *eu* (MOISÉS, 1985). Os românticos reagem, portanto, aos padrões clássicos de arte e de vida e pregam o culto da liberdade criadora. Desse posicionamento, resulta a defesa da inspiração e do gênio criador. Por isso, no lugar da ordem clássica, colocam o primado da aventura: preferem o caos, a anarquia, o individualismo, além de substituírem o macrocosmos pelo microcosmos.

O pólo de atenção do *eu-poético* da estética romântica passa a ser o *eu*, transformado no centro do universo, na medida em que o homem romântico se define, acima de tudo, como aquele que se autocontempla narcisisticamente, fazendo espetáculo de si próprio. Quando se projeta para fora de si mesmo, voltando-se para a Natureza, a Pátria ou a Sociedade, só consegue percebê-las como reflexo e prolongamento do próprio *eu*. O ser humano, portanto, volta a ser a medida de todas as coisas e o objeto de representação do *eu-poético*.

Porque egocêntrico, o romântico porta-se passivamente em face da realidade, revelando-se introvertido. Para Moisés (1985), esse egocentrismo determina outras características do *eu-poético* romântico: o primado das razões do coração e do sentimentalismo. A imaginação é a faculdade soberana do romântico. Disso resulta sua obsessiva sondagem do *eu*. Em razão do desequilíbrio decorrente da imersão no caos, o romântico se debate entre sentimentos opostos e a instabilidade emocional. Recluso no próprio *eu*, ator e espectador de seu próprio drama, revela-se a um interlocutor que na verdade é ele próprio encarnado no outro.

Incompreendido pelo mundo, o homem romântico imerge em profunda melancolia e tristeza, que, recorrentes, transformam-se no mal-do-século: tédio sem fim, profunda apatia moral, desalento, desesperança, angústia, desespero e evasão, o que leva esse homem a perceber a vida como uma aventura. Esses conteúdos, trabalhados pela sensibilidade do poeta, criando uma pararealidade, constituem o objeto de representação do *eu-poético* romântico, por ele apresentado na forma de emoções e sentimentos, cujo centro de gravidade são o próprio *eu-poético* e seu fingimento, numa perspectiva singular, configurada pela tendência de poetas e prosadores por uma visão adolescente, seja de si próprio, seja da natureza ou da humanidade.

Em resumo, pode-se dizer que o *eu-poético* na estética romântica debruça-se e representa os conteúdos decorrentes das vicissitudes emocionais do poeta, que podem ser compreendidas como expressão da subjetividade, tendo como foco os sentimentos.

A palavra poética de Adélia Prado é nossa companhia, auxílio e inspiração neste estudo. Por isso, vamos apresentar essa poeta e traços de sua obra no próximo subtópico.

### **2.3 CAMINHOS POÉTICOS EM ADÉLIA PRADO**

Ao definirmos por objeto de estudo conhecer as representações sociais de alunos e professores do curso de Letras sobre o texto poético, moveu-nos o pensamento, nascido da prática como professora de História no ensino médio, de que a linguagem poética pode aliar-se às funções pedagógicas, nas mais variadas disciplinas, e que essa ocorrência favorece o desenvolvimento da concepção estética e do gosto pela leitura.

Acreditamos que o texto poético possibilita ao aluno o florescimento de processos emocionais e cognitivos, e que esses processos favorecem a descoberta, a reflexão e a compreensão da realidade.

Porque são muitas as maneiras de se caminhar pela estrada da poesia, decidimos caminhar em boa companhia. Entre múltiplas possibilidades, escolhemos por acompanhante a palavra poética de Adélia Prado, sua poesia eivada do cotidiano, do sagrado, da essência mesma das coisas; contemporânea, “lírica, bíblica, existencial”, como um dia proclamou Drummond. Com a palavra dessa poeta mineira, adornamos a estrada que esse estudo percorreu: a serviço da emoção, quando epígrafe; sob a forma de auxílio, nos questionários com professores e alunos; a propósito de inspiração, para guiar a sensibilidade da pesquisadora.

A escolha da poesia de Adélia Prado, para companhia e auxílio neste estudo, resulta tão-somente do nosso arbítrio: pela intimidade com sua palavra, fruto de anos de leitura diletante de seus textos; pela afinidade com a forma como expressa o interior de Minas, que é um pouco o interior de Goiás, nossa raiz; pela cumplicidade com sua paixão pela palavra; pelo deslumbramento com sua perícia em transformar as mais singelas ocorrências da vida em matéria-prima da poesia.

Caminhar com a palavra de Adélia Prado é ir contagiando os outros, por onde passamos, por todo percurso. Por meio de sua palavra, a muitos aliciamos enquanto caminhávamos, e assim ia se cumprindo o desígnio da poesia, pois seu destino é o espírito do leitor.

Adélia Prado nasceu em Divinópolis, pequena cidade do interior de Minas Gerais, em 13 de dezembro de 1935. Ali cresceu, estudou, tornou-se professora e começou lecionar no Ginásio Estadual Luiz de Melo Viana Sobrinho. Ali se casou com José

Assunção de Freitas, funcionário do Banco do Brasil, e ali nasceram seus filhos: Eugênio (1959), Rubem (1961), Sarah (1962), Jordano (1963) e Ana Beatriz (1966).

Em 1973, ano seguinte à morte de seu pai, Adélia envia cartas e originais de seus poemas a Affonso Romano de Sant'Anna, poeta e crítico mineiro, que deliberou submetê-los ao crivo de Carlos Drummond de Andrade, poeta que ela havia lido, segundo seu próprio depoimento, primeiramente em prosa.

Guimarães Rosa e Clarice Lispector foram lidos por Adélia depois do seu encontro com a obra em prosa de Drummond, mas, até esse momento, os escritos da autora não eram produtos de sua própria pena, na medida em que ecoavam murmúrios de outras fontes que não as de sua alma. Isso a incomodava. Era preciso encontrar seu próprio tom. Um dia, justamente depois da morte do próprio pai, ocorrido em 1972, deu-se o milagre: Adélia Prado começou a escrever torrencialmente. Agora, seus escritos ecoavam sua própria voz.

*Bagagem* (1976) foi seu primeiro livro de poemas. Sua publicação contou com o apoio de Carlos Drummond de Andrade que fez gestões junto ao editor Pedro Paulo de Sena Madureira, da Editora Imago, para que publicasse a obra, uma vez que os poemas nela enfeixados lhe pareciam de alto valor estético.

A publicação de *Bagagem*, no Rio de Janeiro, resultou um evento em que compareceram celebridades do mundo cultural e da política. Antonio Houaiss, Raquel Jardim, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Juscelino Kubistcheck, Afonso Romano de Sant'Anna, Nélida Piñon e Alphonsus de Guimaraens Filho foram destaques entre os convidados. Em 1978, Adélia Prado publicou *O coração disparado*, que recebeu o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro e, em 1979, estreou na prosa, com *Soltem os cachorros*.

O sucesso da escritora foi imediato. Em decorrência disso, abandonou o magistério, após quase duas décadas e meia de trabalho, em razão de muitas atividades culturais com as quais se envolveu, a partir de 1980. As publicações continuaram: *Terra de Santa Cruz* (1981); *Os componentes da banda* (1984); *A faca no peito* (1988); *Poesia Reunida* (1991); *O homem da mão seca* (1994); *Manuscritos de Felipa e Oráculos de Maio* (1996). *Dona Doida: um interlúdio* (1987) e *Duas horas da tarde no Brasil* (1996) são peças resultantes da adaptação de obras de Adélia Prado.

Se há uma personagem marcante na obra adeliana, essa personagem é Deus. Ele está em tudo. Não somente Ele: a fé católica, a reza, a lida cristã, também. Mas de que maneira o eu-poético em Adélia Prado constrói a representação de Deus, dos textos bíblicos e dos rituais da senda cristã nas obras da escritora? Consideremos que há, na

obra dessa autora, uma superposição de motivos e temas que, sob a aparente simplicidade dos poemas, dificultam possíveis leituras e interpretações de sua obra.

Mesmo assim, é possível perseguir veredas que levem a uma percepção mais clara dos textos de Adélia Prado. Por exemplo: Deus, para o eu-poético adeliiano, é poesia, porque é possível pensá-lo como manifestação de Si, no contexto mais comezinho da cotidianidade da existência. O cotidiano, portanto, representa a possibilidade, ou o espaço no qual se dá a intromissão do sagrado, por meio da linguagem e dos símbolos que permeiam esse mesmo cotidiano.

Santo Antonio,  
procurai para mim a carteira perdida,  
vós que estais desafadigado,  
gozando junto de Deus  
a recompensa dos justos.  
(ADÉLIA PRADO, 1988, p. 24)

Nos versos acima, nota-se a porosidade da poesia às circunstâncias do cotidiano, em detrimento das questões metafísicas que permeiam a existência humana. Ler Adélia Prado é ler o dia-a-dia em suas mais diversas manifestações. Ler Adélia Prado não é buscar respostas para as questões relacionadas ao que somos, de onde viemos e para onde vamos, mesmo que essas questões sejam respondidas ao longo do caminho.

Segundo Abreu (2005), em Adélia Prado, a linguagem já vem pronta, individual, inconfundível, comprometida muito mais com a veracidade do que diz do que com ordenações estéticas. Nos delírios místicos ou carnais, a vida crua, sem disfarces. Doce e violenta, sagrada e cotidiana.

Vou eu mesma fazer um creme de aveia para passar no rosto  
Se me concentrar bem, puxo do fundo de mim o meu espírito  
que se derramará sobre minha pele, olhos, cabelos.  
Vão se apaixonar por mim o músico,  
o poeta que até hoje não me deu confiança..  
(ADÉLIA PRADO, 1984, p. 79).

A Bíblia é fonte constantemente revisitada na obra adeliiana. Nas escrituras, ela recolhe inspiração para seus textos, nomes para seus poemas, vozes para seus versos. Em sua poesia, o sagrado transita com amorosa desenvoltura. Como nos livros *O Pelicano*, *A faca no peito* e *Os componentes da banda*, em que ela elabora a personificação de Deus no homem, através de Jonathan.

Para Soares (2005), na obra de Adélia, religiosidade e eroticidade se inter-relacionam, um modo de ser religioso que, ao invés de afastar a imagem divina – por

inalcançável, busca sua manifestação na unificação de seus amores enquanto atualiza o divino amor:

A imagem de Jonathan é recorrente em sua obra e remete para a presença de uma ausência, imagem de Deus revelada no homem:

Não tem mar, nem transtorno político,  
Nem desgraça ecológica  
que me afaste de Jonathan.  
[...] Eu suspiro por ele,  
casar, ter filhos,  
foi tudo só um disfarce, recreio,  
um modo humano de me dar repouso [...]  
(ADÉLIA PRADO, 1987, p. 64)

Outro traço marcante da escrita de Adélia Prado é o diálogo que ela estabelece com a obra de outros autores, dentre eles Castro Alves, Camões, Fernando Pessoa. Contudo, Carlos Drummond de Andrade, poeta mineiro de Itabira, é aquele com quem Adélia mais intertextualiza, com quem estabelece o mais intenso diálogo em diversos poemas.

É o que ocorre com o poema *José* ao qual ela contrapõe o seu *Agora, ó José*. No texto drummoniano, José é um homem circunscrito a uma vida tensa, sem saída: já não tem mulher, não existe porta, o mar secou, Minas não há mais. Mesmo a morte não consiste uma saída, pois que José é *duro*, não morre. E assim vai José, sem caminho próprio, sem futuro, imerso em profunda solidão. A pergunta que fecha o poema é emblemática: (... você marcha José) *José, para onde?*

E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
[...] com a chave na mão  
quer abrir a porta,  
não existe porta;  
quer morrer no mar,  
mas o mar secou;  
quer ir para Minas,  
Minas não há mais.  
[...] mas você não morre,  
você é duro, José!  
Sozinho no escuro,  
[...] sem parede nua para se encostar,  
você marcha, José!  
José, para onde?  
(ANDRADE, 1982, p. 15-16)

Em Adélia, com o poema *Agora, ó José* (que retoma a pergunta inicial de Drummond *E agora, José?*), temos novamente um homem e seus dramas frente à existência. Contudo, para o José adeliiano a morte lhe escapa justamente porque é na vida que reside a sua única opção de ser salvo. Ele é convidado, estimulado mesmo, a resistir. A pedra do caminho (que remete a outro poema de Drummond) é para esse José um aporte seguro, firme, que o incita a seguir andando, afinal, ele tem mulher (histórica, histórica), tem parede para apoiar-se, pode abrir a porta e vislumbrar um reino com o qual se assemelha.

É teu destino, ó José,  
 a esta hora da tarde,  
 se encostar na parede,  
 as mãos para trás.  
 A mulher que tens, tão histérica,  
 tão histórica, desanima.  
 [...] O que te salva da vida  
 é a vida mesma, ó José,  
 e o que sobre ela está escrito  
 a rogo de tua fé:  
 “No meio do caminho tinha uma pedra”  
 “Tu és pedra e sobre esta pedra”.  
 A pedra, ó José, a pedra.  
 Resiste, ó José. Deita, José,  
 [...] O reino do céu é semelhante a um homem  
 como você, José.  
 (ADÉLIA PRADO, 1986, p. 34)

Nesse profícuo diálogo que Adélia Prado estabelece com Drummond, neste e em outros poemas, ressalta aspectos como a religiosidade, a afirmação da mulher em um mundo talhado para o masculino, entre outros. Enquanto Drummond insere-se na tensão entre o mundo à sua volta e seu mundo interior, Adélia carrega seu fardo, inaugura linhagens, segue possuída por uma emoção divina.

Tais considerações a respeito do texto poético de Adélia Prado, que carrega nesta pesquisa o sentido de inspiração e âncora poética, são apenas alguns traços que se evidenciam no contato com sua obra. Cumprem o papel de apresentar a escritora mineira e o expressivo lugar que ocupa no cenário literário brasileiro e não pretendem dar conta dos variados e fecundos aspectos da sua criação, tarefa à qual têm se dedicado pesquisadores de várias áreas de estudo. Por considerarmos a importância do papel docente na formação do sujeito, refletiremos, a seguir, sobre a pertinência do texto poético na formação de professores.

## 2.4 O TEXTO POÉTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar a poesia como aliada das funções pedagógicas parte da premissa de que a linguagem poética, além do desenvolvimento da concepção estética e do gosto pela leitura, desencadeia no aluno outros processos emocionais e cognitivos que favorecem a descoberta, a reflexão e a compreensão da realidade em sua complexidade.

Conforme se discutiu em capítulo anterior, para responder às demandas que emergem da sociedade, em razão das novas configurações do mundo, neste século que se inicia, a escola vê-se frente a múltiplos desafios. Considera-se que o processo educativo nesse novo contexto deve incluir o luto a toda forma de enclausuramento e considerar como uma das prioridades o reconhecimento da complexidade do ato de aprender.

Aprender em via de mão dupla, como recomenda Paulo Freire (2008, p. 23): “Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Ensinar, como atividade inseparável de aprender, pressupõe relações dinâmicas entre os sujeitos e objetos de aprendizagem, implica o diálogo entre as disciplinas, de modo a integrar o objeto do conhecimento, sem reduzi-lo à sua particularidade; processo de partilha em que aluno e professor encontram-se implicados na descoberta de um mundo plural.

É nesse sentido que a abordagem do texto poético, como elemento imprescindível na formação do professor, adquire especial significado, e em defesa dessa postura existem muitas vozes.

Para Morin (2008), literatura, poesia e cinema não devem ser pensados como meros objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas. Devem, antes, ser consideradas como escolas da língua; escolas da qualidade poética da vida, da emoção estética e do deslumbramento; escolas da descoberta de si; escolas da complexidade humana. Porque, via de regra, uma única obra literária traz em seu enredo uma trama cultural que encerra ética, ciência, história, dilata o campo do dizível à infinitude de nossa vida subjetiva, utiliza a precisão da palavra e a sutileza da análise. É na literatura que se aprende sobre a condição humana de forma vívida e ativa.

Para Yunes (2003, p. 278)

Tanto a ciência, depois da física quântica, como a filosofia pós-heideggeriana veem-se compelidas a retomar o saber artístico como um terceiro incluído, contra os princípios da identidade e da não-contradição.

O saber descentrado da poesia, da ficção, se desenvolve nas margens da razão e do mistério, do lógico e do mítico, do manifesto e do profético.

Com vistas a esclarecer melhor essa perspectiva sobre o conhecimento, a autora tece uma breve análise sobre a poesia de Fernando Pessoa e a prosa de Jorge Luis Borges e de Guimarães Rosa. Ressalta que, com esses autores, o pensamento não se intimida com o paradoxo, opta pela enunciação poética, ao invés de soluções apoéticas. “Isto não significa a negação da ciência, mas a possibilidade de oferecer-lhe uma linguagem capaz de enunciar sem temor as incertezas e de lidar com elas como possibilidades em aberto” (YUNES, 2003, p. 279).

A autora identifica que em Pessoa a metáfora produz imagens indispensáveis à ciência para lidar com suas descobertas, pois esta, cada vez mais, trafega entre o poético e o filosófico, o imaginário e a razão; em Borges apresenta os laços estreitos entre a literatura, a física e a filosofia; da mesma forma que, em Guimarães Rosa, a experiência do mundo, o pensar filosófico e o fazer literário estão ligados, o sertão é universal. Guimarães Rosa propõe a terceira margem do rio, como uma via que se abre à percepção do imperceptível.

Yunes esclarece que não se está propondo substituir as fórmulas matemáticas ou elaborações conceituais por linguagem metafórica, mas reconhecer que a literatura e a ficção são atividades cognitivas de valor a serem utilizadas com proveito, e que autores *poiéticos* como Pessoa, Borges e Rosa não se caracterizam apenas como ficcionistas, mas como filósofos e cientistas que propõem novas dimensões de pensamento.

Costa (2003) é mais uma voz a acrescentar nesse diálogo, quando fala sobre a importância do professor edificar o seu percurso pedagógico num processo de auto-descoberta, abrindo mão da certeza incontestada, em favor do questionamento que abre novas possibilidades; de projetar um caminho com prudência e coragem, numa aventura que permite riscos; de buscar um autor que dorme em seu inconsciente e promover sua revelação a si mesmo; de exercitar a escuta do seu aluno e a confiança no potencial de quem aprende.

Com esse pensamento concorda Orlandi (2008), ao afirmar que a ordem imposta pelo método de ensino ao processo de aprendizagem tem primado pela não relação com o inesperado, o diferente, o plural, embora essa relação devesse estar presente. Não se advoga com isso o espontaneísmo das relações estabelecidas com o aluno, antes propõe uma relação dialética entre professor e aluno, na construção do objeto de conhecimento.

Portanto, ao aluno deverão estar disponíveis as diversas formas de linguagem, entre elas a poética. Linguagens que, para Orlandi, não são alternativas, mas se articulam, e essa articulação precisa estar presente no exercício da leitura na escola.

É consenso que se espera da escola o empenho em proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão, de tomar decisões frente aos desafios que se lhe apresentem, de elaborar o pensamento, ao invés do papel de receptor de conhecimentos desconectados e lineares, previamente estabelecidos nos currículos escolares.

Tais questões evocam uma amplitude de perspectiva que envolve os sujeitos da obra educativa, permitindo que haja vínculo entre o sujeito e os objetos de aprendizagem e que esta faça sentido para esse sujeito que aprende. Pensar a poesia como aliada das funções pedagógicas parte da premissa de que a linguagem poética favorece o desenvolvimento da concepção estética, desenvolve a sensibilidade do aluno, desencadeia processos emocionais e cognitivos que estimulam a descoberta, a reflexão e a compreensão da realidade.

Tal a direção desta pesquisa: contribuir com a reflexão sobre as possibilidades voltadas ao desenvolvimento do aluno, entre elas o texto poético. É sabido que pela via estética, que o contato com a arte proporciona, elabora-se conhecimento e se desenvolve o potencial criador.

Para nos aproximarmos da compreensão acerca desse objeto, traçamos um roteiro, selecionamos as estratégias que nos pareceram mais apropriadas, definimos o cenário e os protagonistas, convidamos uma poeta e nos guiamos pela luz do aporte teórico que escolhemos por nossa lente. Os pormenores estão inscritos no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO III: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Ter um corpo é como fazer poemas,  
pisar margem de abismos.

(Adélia Prado)

### 3.1 MÉTODO

A presente investigação constitui-se em um estudo exploratório. Sua finalidade é identificar e analisar as representações sociais de alunos e professores, do curso de letras, sobre o texto poético, no processo de formação acadêmica desses alunos e na prática pedagógica dos professores.

O estudo exploratório compõe-se de um meio metodológico de fundamental importância, a fim de apresentar a realidade tal como ela é. Busca, a partir do contexto social em que o fenômeno estudado se encontra, compreender o seu significado, percebendo a realidade a partir dos conteúdos objetivos e subjetivos da pesquisa em questão, em harmonia com a realidade. Desse modo, o pesquisador, diante do objeto de pesquisa e dos instrumentos metodológicos, busca desvendar enfoques, percepções, conceitos, contribuindo para o alcance dos objetivos traçados.

Gonsalves (2007) assevera que um estudo exploratório caracteriza-se por esclarecer ideias e apresentar uma visão mais geral sobre um dado fenômeno. Uma de suas contribuições é servir de base para outras pesquisas que desenvolvam o tema com mais profundidade.

Ao se propor trabalhar com a teoria das representações sociais, envolvendo situações sociais e complexas, está presente o entendimento de que as representações sociais possibilitam aos indivíduos a compreensão e tradução da realidade e que isso os leva à construção de novos saberes. Ao se conjugar um conhecimento prévio a um conhecimento ora adquirido, a representação faz com que esse novo seja algo passível de ser assimilado e compreendido, ao mesmo tempo em que favorece a construção de uma identidade tanto pessoal quanto social e ainda cumpre a função orientadora de práticas e comportamentos. A representação desempenha, por fim, a função de permitir que os indivíduos encontrem a explicação e justificativa de suas ações.

Para Almeida (2005), representações sociais, como forma de conhecimento social, comporta três pilares: a *comunicação*, que diz respeito a um código com que as

pessoas nomeiam e classificam seu mundo e sua história, tanto pessoal quanto coletiva; *a (re)construção do real*, porque os sujeitos reconstróem a realidade de cada dia, no constante diálogo comunicação-representação; e *domínio do mundo*, uma vez que as representações possuem uma orientação prática que possibilitam ao indivíduo se situar no mundo e dominá-lo.

Decorre daí a ampliação dos campos de estudo em que a Teoria das Representações Sociais vem sendo utilizada como suporte teórico, assim como o volume de pesquisas nas mais diversas áreas, como educação, serviço social, meio ambiente, saúde, entre outras.

Considerando que as representações sociais são produções simbólicas, Almeida (2005) adverte que, para estudá-las, convém que o pesquisador utilize uma variedade de métodos, sem privilégio de qualquer método particular, uma vez que não dispomos de uma técnica específica que permita esclarecer todas as informações acerca do objeto de uma representação. Por isso, a metodologia se abre para um leque de possibilidades, favorecendo que as características do fenômeno investigado conduzam a escolha de técnicas e métodos adequados à sua compreensão.

Alves-Mazzotti (1994, p. 70) também esclarece que

É grande a variedade de abordagens encontradas nos estudos de representações sociais. Isto se deve não apenas ao fato de que estes são realizados em áreas diversas, nas quais predominam diferentes tradições de pesquisa, mas também porque não há uma metodologia canônica. A despeito da variedade, porém, o pesquisador deve ter em mente as questões que esta linha de investigação se propõe a responder.

Ao elegermos a Teoria das Representações Sociais como caminho teórico-metodológico, consideramos que ela possibilita um conhecimento mais amplo sobre a identificação do modo como alunos e professores do curso de letras concebem a linguagem poética, na formação desses alunos e na prática pedagógica desses professores. Optamos por utilizar instrumentos e procedimentos diferenciados, conjugando estratégias quantitativas e qualitativas que nos levassem o mais próximo possível de uma compreensão do fenômeno. Ressaltamos, contudo, que pela natureza subjetiva do objeto desse estudo, bem como por ser recente o estudo das representações sociais, o caráter qualitativo guiou a análise e interpretação dos dados obtidos.

### 3.2 CENÁRIO DA PESQUISA

Para efeito de contextualização do campo, esclarecemos que a pesquisa foi realizada na cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins. Palmas foi fundada em 20 de maio de 1989 e implantada como capital definitiva em 01 de janeiro de 1990. Cidade planejada, conta com uma população estimada em 184 mil habitantes.

No portal da Prefeitura, consta que a cidade de Palmas possui as mais expressivas taxas de crescimento demográfico do Brasil nos últimos dez anos, e recebe pessoas dos mais diversos estados brasileiros. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informa que o município alcançou um crescimento populacional acima de 110% em 2008, se comparada a população de 2008 com aquela residente em 1996, composta de 86.116 habitantes<sup>4</sup>.

Concebida com o propósito de ser um centro administrativo, a cidade possui uma economia que gravita em torno dos serviços e comércio, com predominância do primeiro. O tipo de empresa mais presente no município é a micro que compõe mais de 80% das empresas palmenses<sup>5</sup>.

A cidade de Palmas responde por mais de 65% dos alunos matriculados no ensino superior do estado, distribuídos em dez instituições de ensino superior (IES), entre elas a Fundação Universidade do Tocantins – Unitins, campo em que foi realizada esta pesquisa.

A Universidade do Tocantins foi criada em fevereiro de 1990 pelo decreto 252, passando à condição de autarquia em outubro de 1991, por meio da Lei 326, e transformando-se em Fundação Universidade do Tocantins em novembro de 1996, pela Lei 874, como instituição pública de direito privado, mantida por entidades públicas e particulares, com apoio do Governo do Estado, sede e foro na cidade de Palmas e atuação em todo território nacional, conforme expresso no portal da instituição<sup>6</sup>.

Criada a Universidade Federal do Tocantins (UFT), em 19 de junho de 2000, novamente a estrutura da Unitins foi alterada, por meio da Lei 1.160, de 21 de junho de 2000. Com vistas à estruturação da universidade federal, procedeu-se à transferência de parte do patrimônio, alunos e cursos regulares da Unitins à UFT, resultando daí mais uma adequação da IES à sua nova realidade, tanto física quanto acadêmica.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.palmas.to.gov.br/>>. Acesso em: 13 set. 2009.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.palmas.to.gov.br/>>. Acesso em: 13 set. 2009.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www3.unitins.br/portal/historico.aspx>>. Acesso em: 13 set. 2009.

O portal da instituição informa que, frente a essa nova realidade, foi baixado o Decreto 1672, em 27 de dezembro de 2002,

Que inclui nos objetivos da Unitins outras modalidades de cursos superiores, [...] incumbe a Unitins da Coordenação Estadual da Pesquisa Agropecuária; atribui à Unitins a responsabilidade de organizar e realizar, direta ou indiretamente, os concursos para provimento dos cargos do Poder Executivo.<sup>7</sup>

Para adequar-se à sua nova condição, a Unitins propôs-se a desenvolver projetos de Educação a Distância, firmando, em 2001, parceria com a EaDcon, ao implantar o curso Normal Superior, na modalidade telepresencial, destinado à formação de professores do Tocantins. Autorizado pelo CEE-TO, por meio do Parecer nº 153/2000 de 19 de setembro de 2000, o curso foi reconhecido pelo Decreto Estadual n. 1841 de 04/09/03.

Credenciada e autorizada na modalidade de EaD junto ao MEC, por meio da portaria MEC nº 2.145, de 16 de julho de 2004, a instituição passou a oferecer cursos telepresenciais de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Letras, Matemática, Pedagogia, Serviço Social, Tecnologias em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, em todos os estados da federação e Distrito Federal; e o curso de Fundamentos e Práticas Judiciárias para o estado do Tocantins.

Para atender apenas à demanda do Tocantins, a Unitins implantou os cursos de Tecnologia em Mineração e o de Agronegócios, na modalidade presencial e em nível de graduação. A instituição também oferece cursos presenciais de pós-graduação *latu-sensu*, nas áreas de Direito, Ciências Sociais e Aplicadas, Gestão Social e Formação de Educadores Sociais.

Segundo informa o portal da instituição, “a Unitins adequou-se a formatos, linguagens, estratégias e lógicas para ofertar cursos regulares, trabalhar com grupos e institutos internacionais focados na pesquisa agropecuária, como também na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas<sup>8</sup>”.

O formato de Educação a Distância oferecido pela Unitins atende, em 2009, cerca de 40 mil estudantes matriculados em todos os estados da federação e Distrito Federal, por meio de teleaulas veiculadas em tempo real, a partir dos estúdios Unitins/EaDcon.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www3.unitins.br/portal/historico.aspx>>. Acesso em: 13 set. 2009.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www3.unitins.br/portal/historico.aspx>>. Acesso em: 13 set. 2009.

Uma ou duas vezes por semana, conforme o curso, os estudantes frequentam a telesala onde, com a presença de um tutor, acompanham a teleaula.

Para a efetivação do processo de aprendizagem, são utilizados recursos tecnológicos combinados: material impresso produzido e publicado pela Unitins, teleaulas preparadas e ministradas por equipe interdisciplinar, também da Unitins, e Ambiente Virtual de Aprendizagem, para favorecer a interatividade por meio de tutoria.

No ano de 2008, teve início um processo de supervisão efetuado pelo MEC nas instituições que ofertam cursos de graduação na modalidade de EaD, entre elas a Unitins. Entre as principais ações de irregularidades apontadas pelo MEC destacam-se:

- a) delegação de competências acadêmicas da instituição a parceiros não credenciados pelo MEC para ofertas de curso superiores na modalidade a distancia;
- b) contrato firmado entre a Universidade e empresa privada, no qual a Unitins, instituição credenciada pelo MEC, é contratada e não contratante na parceria estabelecida;
- c) cobrança de mensalidades por parte de uma instituição pública de ensino.

Após tentativas de acordo, foi proposto pelo MEC à Unitins assinatura do Termo de Saneamento bem como do Termo de Ajuste de Conduta (TAC), com vistas à continuidade da abertura de vestibulares no campo de sua abrangência territorial. Assinado, entre MEC, Unitins e Ministério Público Federal, o TAC foi suspenso pela Justiça Federal<sup>9</sup>.

Essa situação teve como desfecho a não assinatura do Termo de saneamento pela Unitins e a consequente instauração de processo administrativo para aplicação de penalidades, por meio da Portaria nº 33, de 21 de julho de 2009, da Secretaria de Educação a Distância, considerando a Nota Técnica nº 37/2008/DRESEAD/SEED/MEC. Em seu art. 3º, a Portaria expressa, como penalidade consignável ao caso, o descredenciamento da instituição para oferta de cursos superiores na modalidade a distância, com publicação no Diário Oficial da União pela PORTARIA Nº 44, DE 18 DE AGOSTO DE 2009 (BRASIL, 2009).

Em nota divulgada no portal, a Unitins justifica a não assinatura do Termo de Saneamento, afirmando, entre outras coisas, que as exigências postas pelo referido Termo à instituição eram inviáveis, tanto no seu aspecto econômico quanto jurídico, inclusive por indicar investimentos, cuja aplicação não era viável pelos recursos do Estado.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <[http://www3.unitins.br/portal/Noticia\\_principal\\_Visualizar.aspx?in=1552&idl=4](http://www3.unitins.br/portal/Noticia_principal_Visualizar.aspx?in=1552&idl=4)>. Acesso em: 20 ago. 2009.

Essa conjuntura e seu desfecho resultaram na articulação dos servidores da instituição (professores, técnicos e funcionários administrativos) em uma ação conjunta, denominada Movimento Pró-Unitins, cuja pauta objetiva:

- a) resgatar uma universidade autônoma e democrática, que inclua a participação do corpo acadêmico e do conjunto dos servidores no seu processo de desenvolvimento social, pedagógico, técnico e científico;
- b) reestruturar o projeto de educação a distância da instituição, em atendimento aos requisitos legais e técnicos e aos referenciais de qualidade na educação, com vistas a um novo credenciamento junto ao MEC;
- c) ampliar a oferta de cursos presenciais, conforme as demandas regionais;
- d) garantir a dotação orçamentária no Governo do Estado, para manutenção e sustentabilidade financeira da instituição.

Não obstante o cenário descrito, é consenso entre os servidores da instituição, com apoio de sindicatos, entidades de classe, governo e representação política do estado, a viabilidade de um projeto educacional, cujo formato esteja comprometido com o desenvolvimento do Estado e suas potencialidades, ao mesmo tempo em que atenda aos padrões de qualidade referendados pelas instâncias que regulamentam, supervisionam e avaliam a educação superior.

Essas proposições do Movimento Pró-Unitins têm encontrado expressivo apoio do MEC para sua concretização, e este tem sido um canal importante de interlocução. A Unitins é uma instituição de grande relevância para o Tocantins, a única instituição de ensino superior estadual, e sua história expressa o comprometimento com o desenvolvimento do estado, desde a sua criação. O momento atual decorre de situações recentes e, para sua superação, os envolvidos buscam caminhos viáveis, por meio da ação conjunta.

Não descartamos a possibilidade de que a situação acima descrita possa ter comprometido, em alguns aspectos, os dados desta pesquisa. Considerando a situação por que passava a instituição, no momento da obtenção desses dados, é possível que alguns “viéses” tenham sido gerados.

### **3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Esta pesquisa teve como sujeitos participantes um grupo formado por catorze professores do curso de Letras da Fundação Universidade do Tocantins - Unitins, sendo

quatro do sexo masculino e dez do sexo feminino, e outro grupo composto por quarenta e dois alunos, em que nove são do sexo masculino e trinta e três do sexo feminino, também do curso de letras da Unitins. São alunos do terceiro e do quinto período do curso e estão distribuídos em duas telessalas localizadas na cidade de Palmas – TO. Suas aulas são veiculadas uma vez por semana: terça-feira das 19 às 22h30min para a turma do terceiro período, e sexta-feira no mesmo horário para a turma do quinto período.

Quanto ao outro grupo de participantes, foi constituído pelos professores do curso de letras que ministram o conjunto das disciplinas dos períodos mencionados. Convidados para participar da pesquisa, todos os que estão em atividade no curso se interessaram.

A opção por alunos e professores do curso de letras para participantes desta pesquisa deveu-se ao fato de que este curso compromete-se com a formação de professores de língua e literatura. Sá (1996) esclarece que para se falar em representação de algo é necessário explicitar o sujeito ou grupo social que mantém essa representação. É, pois, importante, que haja conexão entre o sujeito e o objeto da representação que se pretende estudar. Também Alves-Mazzotti (1998, p 162) observa que

Ao contrário do que ocorre com as pesquisas tradicionais, a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.

Não obstante pudesse ser realizada em qualquer instituição de formação de professores no curso de letras, optamos pelo curso de Letras da Unitins como campo de pesquisa, em virtude da facilidade de acesso institucional, favorecido pela circunstância de a pesquisadora atuar nessa instituição desde 2007.

No que diz respeito aos alunos pertencerem ao terceiro e quinto períodos, deveu-se ao fato de serem essas as turmas do curso de Letras da Unitins sediadas na cidade de Palmas. Por ser um curso ministrado na modalidade a distância, os outros períodos são veiculados em telessalas de outros municípios do Estado.

## **3.4 INSTRUMENTOS**

### **3.4.1 Questionário com perguntas abertas e fechadas**

O questionário é considerado um instrumento fundamental para o estudo das representações sociais. Ele permite uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, a fim de se conhecer a organização das respostas, percepções e opiniões, por meio da projeção dos sujeitos participantes em relação ao fenômeno estudado.

Para Santos e Almeida (2005), a padronização do instrumento pode contribuir no processo de interpretação dos dados, evitando confusões acerca das informações coletadas, assim como pode também subsidiar na adequação dos objetivos da pesquisa.

Na realização desta pesquisa, aplicamos dois tipos de questionários: um para o grupo de professores, outro para o grupo de alunos; ambos continham nove questões, sendo três abertas e seis fechadas. Das nove questões, sete foram semelhantes para os dois grupos de sujeitos e duas foram diferentes, de modo a atender às particularidades de cada grupo.

Nos dois tipos de questionários, uma das questões abertas e uma das questões fechadas foram elaboradas com a inclusão de texto poético da escritora Adélia Prado. Utilizamos os mesmos textos nos dois tipos de questionários: *SENSORIAL*, do livro *Bagagem*, para a questão aberta, e *CASAMENTO*, do livro *Poesia Reunida*, para a questão fechada.

Na questão aberta com texto poético do questionário para professores, perguntamos: *Que contribuições para a sua prática pedagógica este texto poético de Adélia Prado poderia oferecer?* Já na questão fechada, a pergunta foi: *Ao ler o texto poético de autoria de Adélia Prado, qual alternativa expressa melhor sua opinião?* As alternativas apresentaram considerações que objetivaram auxiliar a identificação das representações sociais desses sujeitos sobre texto poético. No questionário para os alunos, a questão aberta trouxe a seguinte pergunta, após o texto: *Após a leitura deste poema de Adélia Prado, que importância você atribui a um texto poético?* A questão fechada foi a mesma utilizada para os professores.

A decisão por incluir textos poéticos nos questionários pareceu-nos apropriada, como possibilidade de aproximação entre os participantes e o objeto estudado; ao adicionarmos à questão um texto indutor, consideramos o caráter subjetivo da linguagem poética e buscamos estimular o surgimento dos elementos das Representações Sociais sobre esse tema.

Nossa reflexão está relacionada ao fato de que as Representações Sociais estão ancoradas a outras, sua manifestação não é espontânea. Abric (2000, p. 4) aponta que esse caminho – inclusão de um texto indutor - permite apreender os elementos que

constituem o campo semântico do objeto, ao mesmo tempo em que torna presentes elementos dispersos nas produções discursivas. Utilizamos textos de Adélia Prado porque sua palavra poética, que nos acompanha e inspira, pode favorecer a aproximação mencionada, ao lidar com o cotidiano de forma lírica.

O questionário, nesta pesquisa, foi construído, tendo em vista os objetivos do estudo exploratório e o corpus teórico que orienta esta investigação. Foi utilizado de forma individual, tanto com os professores quanto com os alunos e teve a finalidade de contribuir com a compreensão das representações sociais de maneira dinâmica e heterogênea, ao ser associado a outro instrumento: a entrevista semi-estruturada.

### **3.4.2 Roteiro para entrevista semi-estruturada**

Por possibilitar uma compreensão do fenômeno estudado, a partir de um contexto natural e espontâneo, a entrevista torna-se uma técnica interessante, porém complexa para estudar as representações sociais, segundo Almeida (2005, p. 136), não obstante as dificuldades com que se depara o pesquisador que dela se utiliza. A autora acrescenta que “a situação de entrevista é em si uma situação delicada, tanto no que se refere às relações entre entrevistador e entrevistado [...] como a própria situação de entrevista”. Desse modo, é essencial que se estabeleça uma relação de confiança e compromisso ético entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, para que os questionamentos sejam livremente respondidos e os objetivos do estudo alcançados.

A entrevista semi-estruturada se caracteriza por ter um roteiro previamente construído, que serve de guia para o entrevistador. Com isso, busca-se não perder o foco do objeto, com o objetivo principal de aprofundamento do questionário aplicado anteriormente com os sujeitos da pesquisa. Entretanto, devemos evitar que esse roteiro previamente construído seja utilizado de forma rígida, visto que o pesquisador, durante a entrevista, poderá dar abertura ao entrevistado para discorrer sobre outros tópicos que não foram adicionados no roteiro, mas que podem contribuir na compreensão das representações sociais conferidas ao objeto de estudo.

Nesse sentido, para Flick (2004, p. 106),

O entrevistador pode e deve decidir, durante a entrevista, quanto e em que sequência fazer quais perguntas. [...] Essas decisões, que somente podem ser tomadas na própria situação de entrevista, exigem um alto grau de sensibilidade para o progresso concreto da entrevista e do entrevistado.

Para Alves-Mazzotti (1998, p. 168), a entrevista possibilita tratar de temas complexos e explorá-los em profundidade, devido à sua natureza interativa. Ela ressalta que

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

A autora ainda esclarece que do tipo de entrevista escolhido depende o seu nível de detalhamento e que esta escolha está diretamente relacionada com o objetivo e o paradigma adotado para cada estudo. É importante, portanto, que o entrevistador tenha clareza do que já foi dito, seja flexível ao usar o roteiro, evite interrupções inadequadas durante a entrevista. Esses são cuidados essenciais para não prejudicar a relação entre o entrevistador e o entrevistado.

Tendo em vista as considerações apresentadas acerca da utilização desse instrumento, para esta pesquisa, elaboramos, previamente, um roteiro com as temáticas a serem abordadas, em torno de quatro eixos: a) conceito de texto poético; b) espaço da poesia no mundo atual; c) sentido do texto poético na formação de professores e d) contribuição do texto poético na prática pedagógica. Em sua elaboração, guiamo-nos pelo objeto da pesquisa; por isso, buscamos favorecer que os sujeitos expressassem suas representações sociais sobre o texto poético; ao mesmo tempo, buscamos sustentação no aporte teórico da Teoria das Representações Sociais.

Desse modo, realizamos entrevistas com quatro alunos e quatro professores, com roteiro semelhante para os dois grupos. Desses alunos, dois cursam o terceiro período do curso de Letras e dois cursam o quinto. A escolha dos sujeitos no grupo dos alunos foi definida pela disponibilidade de tempo e de interesse desses sujeitos em participar. Quanto aos professores, os quatro entrevistados ministram disciplinas diferentes no curso de Letras nessa IES e este foi o único critério observado, diante do interesse de todos em participar.

No que diz respeito à quantidade dos sujeitos entrevistados, consideramos as reflexões de Alves-Mazzotti sobre que tamanho de grupo é considerado ideal e que nível de consenso é preciso, para que possamos afirmar que estamos frente a uma representação social. A autora esclarece que esses grupos variam muito nas pesquisas realizadas, mas assinala que

A partir de um certo momento, observa-se que as informações já obtidas estão suficientemente confirmadas e que o surgimento de novos dados vai ficando cada vez mais raro, até que se atinge um “ponto de redundância” a partir do qual não mais se justifica a inclusão de novos elementos (ALVES- MAZZOTTI, 1998, p. 163).

Alves-Mazzotti ainda acrescenta, com inspiração em Jodelet, que “as conotações sociais do pensamento não se devem tanto a sua distribuição entre muitos indivíduos e sim ao fato de que o pensamento de cada um deles é, de várias maneiras, marcado pelo fato de que outros também pensam da mesma forma” (1994, p. 70).

Desse modo, após realizadas oito entrevistas, sendo quatro de alunos e quatro de professores, percebemos que os dados decorrentes da aplicação desse instrumento, combinados com os dados obtidos dos quarenta e dois questionários aplicados aos alunos e catorze aos professores, deram-nos subsídios relevantes para a identificação e análise das representações sociais de alunos e professores do curso de Letras sobre o texto poético.

### **3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS**

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006), a coleta de dados deve ser bem planejada, com o propósito de definir previamente o caminho a ser percorrido para a aquisição dos dados, além de estabelecer as condições indispensáveis para percorrê-lo. Dessa forma, o pesquisador poderá evitar se perder no processo de coleta de dados, que é

O momento em que se obtêm as informações necessárias e que serão alvo de análise, posteriormente. Deve-se lembrar que os dados coletados têm uma direção – aquela dada pela questão que, enquanto pesquisador, pretende-se responder pelo objetivo que se pretende atingir; mesmo os dados imprevistos só se sabe que são, porque não ocorrem conforme se previa que ocorresse (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 83).

É preciso que o pesquisador seja flexível, sensível, para que possa se adaptar a situações imprevisíveis que possam ocorrer, tornando o imprevisível em oportunidades, a fim de compreender e explorar melhor o fenômeno estudado, buscando significados e interpretações pertinentes, diante das informações coletadas. Nesse processo, também é importante estabelecer uma relação de empatia com os sujeitos participantes, de modo que os diálogos sejam positivos, amparados por um compromisso ético, para fins acadêmicos, evitando constrangimentos a todos os envolvidos na pesquisa.

Diante disso, a pesquisa foi realizada em várias etapas, procurando desenvolver um trabalho harmônico e coordenado, considerando a finalidade dos instrumentos metodológicos selecionados.

**1º Etapa** – o primeiro passo foi solicitar autorização formal da instituição, com vistas à obtenção da autorização da coleta de dados no campo da pesquisa. Essa solicitação, em que constam os objetivos e a finalidade da investigação científica, foi levada ao pró-reitor de graduação e à coordenadora do curso de letras. Uma vez autorizada, foi posteriormente apresentada às coordenações dos centros associados de Palmas, para que o processo de coleta de dados com os alunos fosse iniciado.

Tendo em vista facilitar o acesso aos participantes da pesquisa, foi feito um contato preliminar com a coordenação do curso de letras em que esclarecemos o objetivo de realização da pesquisa com os sujeitos do referido curso. A receptividade e interesse em colaborar com o desenvolvimento deste estudo ficou evidenciado com o convite da coordenadora para que participássemos da próxima reunião semanal de planejamento das atividades do curso, onde estariam presentes todos os professores. Ao final da reunião de trabalho, a coordenadora do curso de Letras nos apresentou ao grupo, ocasião em que apresentamos o projeto da pesquisa, a forma como a mesma seria realizada e solicitamos a participação dos mesmos como sujeitos. Todos se dispuseram a colaborar, tanto por meio do questionário quanto de entrevistas. Nesse mesmo dia, realizamos a aplicação dos questionários com os professores e obtivemos a autorização formal de todos para utilização acadêmica dos dados.

O próximo passo foi visitar as telessalas, em pontos diferentes da cidade de Palmas, que sediam a recepção das aulas para o terceiro e quinto períodos do curso de Letras. Ao apresentarmos autorização para o contato e aplicação de instrumentos da pesquisa com os alunos, aos responsáveis pela coordenação e funcionamento das telessalas, foi possível o primeiro encontro com eles. Apresentamos o objeto da pesquisa e o modo como seria realizada, ao mesmo tempo em que esclarecemos sobre a natureza da participação deles e da utilização dos dados colhidos. Nesse primeiro contato, vários alunos se manifestaram interessados em participar. Devido à exiguidade do tempo disponível entre a veiculação das aulas, ficou acertado um novo encontro para a próxima semana, com vistas à fase de aplicação dos questionários.

**2º Etapa** – conforme definido nos objetivos da pesquisa, os questionários foram aplicados com o fim de identificar as representações sociais dos alunos e professores do curso de letras sobre o texto poético e sua importância na formação docente e sua contribuição para a prática pedagógica. Para que essa etapa fosse cumprida, no tocante

ao grupo dos alunos, foram necessárias várias visitas às telessalas, durante dois meses, uma vez que nem sempre conseguimos um número expressivo de participantes em um mesmo dia. Isso se explica pelo fato de que os alunos utilizam os breves momentos de intervalo entre as aulas para atividades pessoais ou para interagir com estudantes de outras turmas das demais telessalas do local. A cada uma das visitas, que ocorreram nos meses de maio e junho/2009, os questionários preenchidos eram devolvidos no mesmo dia. O número de participantes para esse instrumento não foi estabelecido; resultou da disponibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa, resultando em quarenta e dois questionários aplicados aos alunos. Quanto aos professores, os questionários foram aplicados na mesma oportunidade, quando todos estavam reunidos para um dos planejamentos semanais do mês de maio/2009, sendo recolhidos no mesmo dia, exceto três professores que entregaram à pesquisadora posteriormente, gerando catorze questionários.

**3ª Etapa** – esta etapa consistiu na realização de entrevistas semi-estruturadas, cujos participantes foram definidos durante a aplicação dos questionários; teve como finalidade um aprofundamento do primeiro instrumento aplicado, tendo em vista os objetivos definidos para esta investigação. Os roteiros utilizados nas entrevistas com professores e alunos foram elaborados de forma coerente com os objetivos e com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Não obstante sua construção prévia, teve um caráter de flexibilidade para atender questões que emergiram durante sua realização. As entrevistas foram realizadas de forma individual. Quanto aos locais, todos os professores foram entrevistados na Unitins, no mês de junho/2009, em dias e horários disponíveis em sua carga horária e convenientes para eles. Em relação aos alunos, duas entrevistas ocorreram no centro associado, onde funciona a telessala do quinto período, antes do início das aulas daqueles dias, conforme agendamento prévio, e duas ocorreram nos locais de trabalho dos outros sujeitos. Todas as entrevistas foram registradas pela pesquisadora por meio de gravação de voz, com autorização formal dos participantes. Em todos os momentos e procedimentos desta investigação, a pesquisadora se pautou pelo compromisso com a ética e o respeito tanto em relação aos participantes quanto à instituição.

### **3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

À medida que iam sendo colhidos os dados, iniciamos algumas providências para organização e tratamento dos mesmos, com vistas à sua análise e interpretação. Alves-

Mazzotti (1998) indica que, nos estudos qualitativos, as etapas não obedecem a uma sequência rígida, mas vão sendo realizadas de forma interativa, durante o percurso da investigação. Assim, os questionários e entrevistas foram transcritos, permitindo leituras iniciais que orientaram sua sistematização para o mapeamento das representações sociais de alunos e professores do curso de letras sobre o texto poético.

Com os questionários, adotamos procedimentos diferenciados em relação às questões abertas e fechadas: nas questões fechadas tabulamos os dados conforme a reincidência apresentada; quanto às questões abertas, utilizamos uma adaptação da técnica de análise de conteúdo, pelas condições que ela oferece à compreensão e análise subjetiva dos fenômenos estudados. Nos dois casos, procedemos à análise interpretativa à luz da Teoria das Representações Sociais, ao mesmo tempo em que buscamos o auxílio da Teoria da Literatura, tendo em vista os objetivos definidos e a natureza do objeto estudado.

Bardin (1988, p. 40) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, e esclarece que ao campo de sua aplicação pertencem “todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo”.

Construímos as categorias de análise tendo em vista o agrupamento de respostas em torno dos seguintes temas: a) conceito de texto poético; b) contribuição do texto poético para a prática pedagógica e c) importância do texto poético na formação profissional. Prosseguimos com mais leituras e análises do material, de modo a agrupar em classes os dados que apresentaram relação semântica e emergiram do conteúdo das respostas apresentadas. Novas leituras foram ainda necessárias para reagrupamento desses dados e sua interpretação, com o aporte teórico das representações sociais e suas discussões mais significativas, na perspectiva de Moscovici.

Quanto às entrevistas, depois de transcritas, foram tratadas, também, por meio da adaptação da técnica de análise do conteúdo de Bardin (1988), a exemplo das questões abertas dos questionários. Construímos quadros para cada categoria, de acordo com as etapas abrangentes da análise de conteúdos, segundo Franco (2007). Inicialmente, fizemos uma pré-análise do material, visando à construção das categorias, nas quais agrupamos em classes os termos que apresentavam afinidade semântica. Nos quadros, registramos o número de ocorrências apresentadas pelos entrevistados, com a observação de que o número de respostas não está diretamente ligado ao número de

ocorrências, uma vez que um participante com frequência contribuiu com várias respostas para a mesma classe.

Finalizados os procedimentos de organização, categorização e interpretação dos dados, observamos que, em todos os momentos, essas tarefas exigiram a elaboração de análises, que, repetidas vezes, nos remeteram a consultas ao referencial teórico e à interlocução com outros pesquisadores que realizam pesquisa ancorada na Teoria das Representações Sociais. No capítulo seguinte, apresentamos a análise e interpretação que elaboramos a respeito dos dados obtidos sobre as representações sociais de alunos e professores do curso de letras acerca do texto poético.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sei que Deus mora em mim  
como sua melhor casa.  
Sou sua paisagem,  
sua retorta alquímica  
e para sua alegria  
seus dois olhos.  
Mas esta letra é minha.

(Adélia Prado)

Neste capítulo, apresentamos a análise elaborada acerca dos resultados obtidos neste estudo. Estudo exploratório, conforme definimos no capítulo anterior, que se propõe a oferecer uma visão panorâmica (GONSALVES, 2007), uma aproximação à compreensão do modo como alunos e professores do curso de Letras representam o texto poético e o papel desse texto no processo de ensino-aprendizagem do qual participam. Definimos buscar essa compreensão pela perspectiva da Teoria das Representações Sociais, em razão dos recursos que essa teoria oferece ao conhecimento de fatores que incidem no processo educativo.

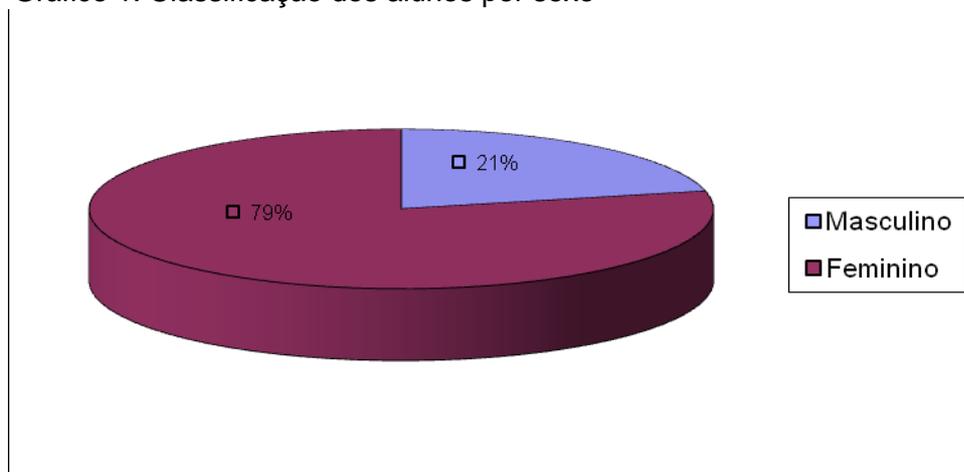
Ao analisar os resultados obtidos, utilizamos, com as questões abertas dos questionários e com as entrevistas, uma adaptação da técnica de análise do conteúdo, de acordo com Bardin (1988), com o fim de sistematizar e expressar o conteúdo das mensagens. Esse instrumento teve o propósito de auxiliar a compreensão das representações sociais desses sujeitos sobre o texto poético e sua função. Para uma melhor compreensão das análises realizadas, apresentaremos, em primeiro lugar, os resultados apontados pelos questionários aplicados aos alunos e pelas entrevistas realizadas com eles; em seguida, apresentaremos os resultados que emergiram dos questionários e entrevistas com os professores.

Conforme indicamos no capítulo de estratégias metodológicas, os questionários aplicados aos alunos e aos professores apresentaram questões fechadas e abertas. Os resultados obtidos nas questões fechadas estão apresentados em forma de gráficos. Os apresentados pelas questões abertas, por sua vez, estão dispostos em categorias, nas quais se agruparam as classes, por reunirem respostas com afinidade semântica. A análise desses gráficos e dessas categorias apresenta-se na seguinte ordem: em primeiro lugar os gráficos; em seguida, as categorias. Trata-se, apenas, de um recurso didático; não de hierarquização entre os resultados.

#### 4.1 ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS COM OS ALUNOS

Neste item, procedemos à análise dos resultados dos questionários aplicados aos alunos, conforme descrito anteriormente e na ordem já definida. Antes, porém, apresentamos o perfil dos alunos que participaram da investigação, respondendo questionários e participando das entrevistas. Em relação à classificação dos participantes, por sexo, observe-se o que apresenta o gráfico 1.

Gráfico 1: Classificação dos alunos por sexo



Quarenta e dois alunos responderam ao questionário: nove do sexo masculino e trinta e três do sexo feminino, como pode ser observado no gráfico. Ao observarmos esses dados, vemos que o universo desses participantes é constituído de forma expressiva por pessoas do sexo feminino. Essa constatação vem reafirmar o que pesquisas sobre a profissão docente têm demonstrado: no cenário educacional brasileiro, predomina a atuação de mulheres.

Mencionar essa ocorrência implica compreender como no Brasil a atuação no magistério tornou-se historicamente uma ocupação feminina, quando consideramos que em seus primeiros tempos esta foi uma profissão exercida por homens. Esse quadro aos poucos foi alterado, principalmente em decorrência dos baixos salários, bem como do processo de urbanização que criava novas possibilidades de trabalho, restritas à condição masculina.

Por outro lado, no imaginário brasileiro de fins do século XIX e início do século XX, o sexo feminino reunia atributos de pureza, doçura, generosidade, patriotismo, entre outros que, segundo Almeida (1998, p. 18), conferia à mulher o valor restrito ao papel de

mãe e esposa, agregando as condições desejáveis “para ser a primeira educadora da infância, sustentáculo da família e da pátria”.

A educação feminina, nesse contexto, primava em preparar a mulher para transitar no espaço doméstico e estar à altura do homem em suas novas atribuições, numa sociedade que se urbanizava. Por ser a única atividade institucional possível à mulher do início do século XX, podendo conciliar-se com as atribuições domésticas, aos poucos o magistério tornou-se uma via importante de ocupação do espaço social pelas mulheres.

Os discursos que justificavam a feminização do magistério apontavam a docência como uma aptidão notadamente feminina, caracterizada como um prolongamento do lar, com o sentido de missão e doação. Tais discursos, ao referendar o trabalho docente como uma atribuição feminina, acabaram por relacionar a questão do gênero como fator de desprestígio social da profissão.

Resta assinalar que qualquer questão que envolva o conceito de gênero, segundo Meyer (2003, p. 18),

Propõe um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximarmos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação.

É visível, portanto, a presença feminina nos cursos de formação de professores, como constatamos no grupo de alunos que participaram desta pesquisa, embora poucos destes sujeitos estejam atuando no magistério, enquanto frequentam o curso de licenciatura em Letras.

Gráfico 2: Faixa etária dos alunos

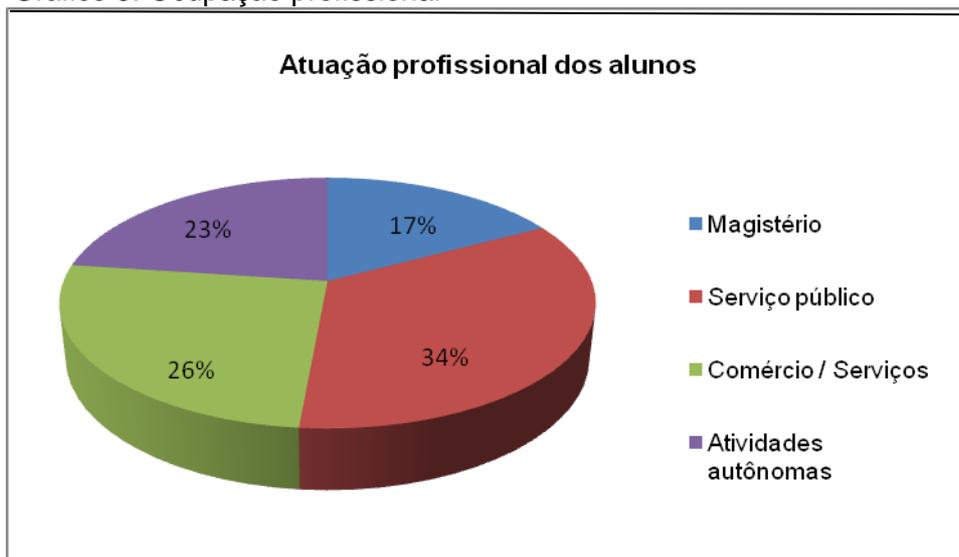


Sobre esses dados, devemos considerar que se referem a alunos que estudam na modalidade de educação a distância. O perfil que tem sido apontado para esse público, no que concerne à idade, considera que, em sua maior parte, é constituído de estudantes adultos, na faixa etária que vai dos 25 aos 40 anos, principalmente em decorrência da necessidade em conciliar a vida acadêmica com as demais atividades profissionais e pessoais. Considera-se que essas pessoas, em sua maioria e por variadas circunstâncias, não concluíram seus estudos, ou tiveram experiências negativas a esse respeito (BELLONI, 2008), o que os levam a buscar essa modalidade de ensino, como possibilidade de concretizar sua educação.

Entretanto, contrariando em parte a afirmação acima, a faixa etária que abriga 90% dos alunos que participaram dessa pesquisa se estende dos dezenove aos quarenta anos. Mais: os alunos que contam entre dezenove e trinta anos (45%), estão na mesma proporção daqueles entre trinta e quarenta anos (45%). Isso demonstra que esse público está constituído de adultos jovens, a partir dos dezenove anos de idade. Vinte e cinco desses participantes são solteiros, catorze são casados, um é divorciado e dois são viúvos. Apenas três têm formação superior (Administração e Direito).

Acerca da vida profissional, os dados referentes aos alunos participantes dessa pesquisa estão demonstrados no gráfico 3.

Gráfico 3: Ocupação profissional



Dos quarenta e dois alunos que participaram da pesquisa, trinta e cinco trabalham: entre estes, seis são professores, sendo que quatro atuam no ensino fundamental e dois são professores de língua (inglês, espanhol). Os demais participantes que trabalham estão distribuídos em funções que gravitam em torno da administração pública, comércio, prestação de serviços e atividades autônomas, conforme apresentamos no gráfico.

Chamou-nos atenção o fato de haver um número reduzido de professores entre os participantes, considerando que frequentam um curso de licenciatura em Letras, e em grande parte se inserem na faixa dos trinta aos quarenta anos, quando presumivelmente a atuação profissional já se encontra definida. Entretanto, se considerarmos o contexto sócio-econômico no qual se inserem esses sujeitos, os dados possibilitam algumas leituras.

Conforme dissemos no capítulo anterior, a cidade de Palmas, instalada há dezanove anos, foi concebida com o propósito de ser um centro administrativo; as atividades econômicas circulam em torno do comércio e prestação de serviços, e a microempresa representa mais de 80% das empresas da capital.

Com esse cenário, não é difícil compreender que a ocupação profissional que apresenta maior expressão entre os participantes seja a de servidor público, com 34% de inclusão. Ora, uma das principais aspirações dos trabalhadores, além da questão salarial, diz respeito à estabilidade no emprego. O emprego público, com ingresso por meio de concurso, acena com essa possibilidade e prevê a inserção desse servidor em um plano de cargos e salários, cuja ascensão é facultada, também, pelo seu nível de escolaridade. Considere-se, ainda, que a média salarial dos servidores públicos situa-se acima da

média salarial praticada nos outros setores, no que concerne à cidade de Palmas, dada a natureza de sua economia.

Os dados apresentados no gráfico especificam, ainda, que 26% dos participantes dessa pesquisa estão empregados no comércio e nas atividades de prestação de serviços. Para muitos destes, a formação acadêmica também sinaliza possibilidade de ingresso no serviço público ou em postos mais bem remunerados nas atividades do setor em que atuam. Quanto aos 23% que empreendem atividades autônomas, declararam atuar principalmente como cabeleireira, vendedor ambulante e pequeno comerciante, e a nosso ver se enquadram nas expectativas dos sujeitos acima, em busca de uma situação financeira mais estável e/ou conciliável com a ocupação atual.

Esses foram os dados que consideramos mais relevantes para delinear o perfil dos alunos que participaram como sujeitos neste estudo.

#### 4.1.1 Questionário aplicado aos alunos – questões fechadas

Conforme indicado anteriormente, neste sub-tópico apresentamos a análise dos resultados das questões fechadas do questionário aplicado aos alunos. No gráfico a seguir, estão representadas as respostas à pergunta sobre preferência de gênero literário.

Gráfico 4: Manifestações literárias (alunos)



Na demonstração gráfica das respostas recebidas, evidencia-se a preferência dos alunos pelo romance. Esse fato, segundo se pode inferir, a partir da observação de nossas práticas escolares, se deve a duas razões: a vivência do estudante

principalmente com a prosa na sala de aula, uma vez que é o gênero literário mais trabalhado pelos professores, e a noção de que prosa é mais fácil do que poesia. Para Moisés (2000), a prosa é a expressão do *não-eu*, por meio de metáforas aproximadamente *univalentes*, e a poesia é a expressão do *eu* por meio de linguagem conotativa ou de metáforas *polivalentes*.

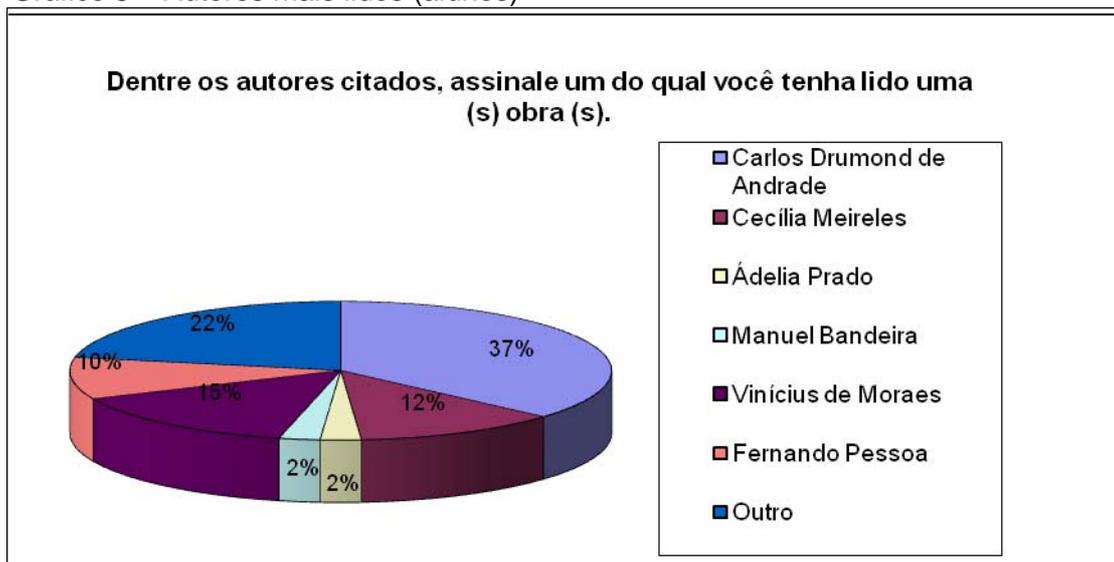
Se a prosa pertence ao perímetro das artes, a metáfora continua sendo seu meio de comunicação por excelência, embora empregada de acordo com específicos padrões de qualidade e quantidade. A poesia ostenta, preferencialmente, um cerrado tecido de metáforas. A prosa, por sua vez, explora as metáforas de forma comedida, pois seu objetivo é oferecer uma imagem *objetiva* e *concreta* da realidade. É por essa razão que, enquanto a metáfora poética é polivalente, a metáfora da prosa inclina-se para a univalência: “[...] a poesia lança mão de signos conotativos, a prosa exprime-se acima de tudo em linguagem denotativa” (MOISÉS, 2000, p. 84).

Para que a prosa não perca sua feição artística, sua linguagem não pode ser construída por intermédio da pura denotação. Entretanto, dela se aproxima, pois o prosador geralmente assume atitudes diretas, em face da realidade e dos homens, buscando ser explícito o quanto possível. Mas isso não implica inexistência de um plano implícito ou subentendido, além da camada visível do texto, o que configura o mistério, sem o qual a prosa de ficção pode tornar-se um panfleto ou um simples registro jornalístico.

A falta de conhecimento desses elementos teóricos, nem sempre disponibilizados aos alunos, ou por eles apreendidos, durante sua formação, pode ser interpretada como uma das causas da noção que os pesquisados têm de poesia e narrativa, levando-os a considerar a primeira como mais difícil que a segunda, o que os move na direção da prosa, particularmente do romance. A razão dessa preferência também pode ser inferida das práticas de leitura em sala de aula, oportunidade em que os professores costumam oportunizar aos alunos maior acesso à prosa, sobretudo ao romance dos autores mais populares, dos quais alguns são eleitos para a leitura e elaboração de fichas de leitura.

Noutro momento do questionário, foi solicitado ao aluno que assinalasse, entre os autores indicados, aquele do qual ele tivesse lido alguma obra. Os resultados aparecem no gráfico 5.

Gráfico 5 – Autores mais lidos (alunos)



Nas respostas a esta questão, vemos a predominância de leitura de Carlos Drummond de Andrade (37%), poeta mineiro de Itabira que, com o livro *Alguma Poesia*, publicado em 1930, marca, na história da literatura brasileira, o início da segunda geração modernista (1930 – 1945). Com Vinicius de Moraes, Cecília Meireles, Murilo Mendes e Jorge de Lima, Drummond integra a geração de 30, cuja produção poética apresenta como características mais marcantes a conciliação entre elementos da tradição e da modernidade, nacionalismo e universalismo, aspectos que denotam o amadurecimento da poesia brasileira.

Um breve olhar acerca da evolução da poesia no modernismo brasileiro revela-nos que, num primeiro momento, com Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Menotti Del Pichia, a poesia distinguia-se por um experimentalismo até certo ponto radical, num esforço antropofágico de negar a tradição. Disso resultaram poemas artificiais e pouco atraentes para o não especialista habituado ao lirismo romântico-simbolista.

No segundo momento – o que constitui a geração de 30, da qual faz parte Carlos Drummond de Andrade, a articulação entre o novo e o antigo, além de ser o instante de consolidação da poesia modernista, inaugura uma vertente poética ao mesmo tempo moderna e tradicional, pelo menos no que diz respeito à força do lirismo da tradição romântico-simbolista, que envolve poetas como Casimiro de Abreu, Álvares de Azevedo e Cruz e Souza. Se essa poesia representa as vicissitudes do homem da primeira metade do século XX, essa representação mergulha suas raízes num universo de subjetividade lírica, de certa forma negado pelo primeiro momento do modernismo no Brasil.

Essa poesia que articula tradição e modernidade tornou-se clássica e passou a figurar nos manuais de literatura destinados às escolas do país. Entre os poetas presentes nesses manuais e até mesmo nas antologias poéticas mais divulgadas (Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Jorge de Lima, etc.), está Carlos Drummond de Andrade. Pelo conhecimento que temos do contexto, como aluna e como professora, a experiência de nossos estudantes com a poesia restringe-se às oportunidades criadas em sala de aula, onde o professor de literatura se apoia nos manuais, nos quais figuram os clássicos da literatura brasileira, entre eles Drummond.

Considerando essas circunstâncias, podemos inferir que a predominância da leitura de Carlos Drummond de Andrade indicada nessa questão tem a ver com a vivência de leitura em sala de aula e com a articulação do moderno com o tradicional que sua poesia apresenta, por meio da expressão de um eu-poético emocionado. Noutras palavras: Drummond, na medida em que articula o presente com o passado em sua poesia, faz ecoar, com seu lirismo, as primeiras leituras realizadas pelos estudantes, que, presumivelmente, foram poesias românticas.

Outra questão foi assim formulada: *“O contato frequente com obras poéticas no processo de formação do professor é tão importante quanto dedicar-se aos demais conteúdos?”* O resultado está demonstrado no gráfico 6.

Gráfico 6: As obras poéticas na formação do professor



Dos alunos participantes, 90% responderam que sim. Fica demonstrada a hegemonia dos alunos que concordam em que o contato frequente com obras poéticas tem o mesmo valor e significado que têm os demais conteúdos no processo de formação

do professor. Considerando que a questão interroga sobre contato frequente e não sobre análise do texto poético - o que implica estudá-lo em suas diferentes camadas - podemos fazer uma inferência: a importância das obras poéticas no processo de formação do professor não está relacionada à poesia como espaço de produção de conhecimento sobre si mesma, mas de ilustração do futuro professor, na perspectiva do humanismo tradicional<sup>10</sup> que precede o Renascimento.

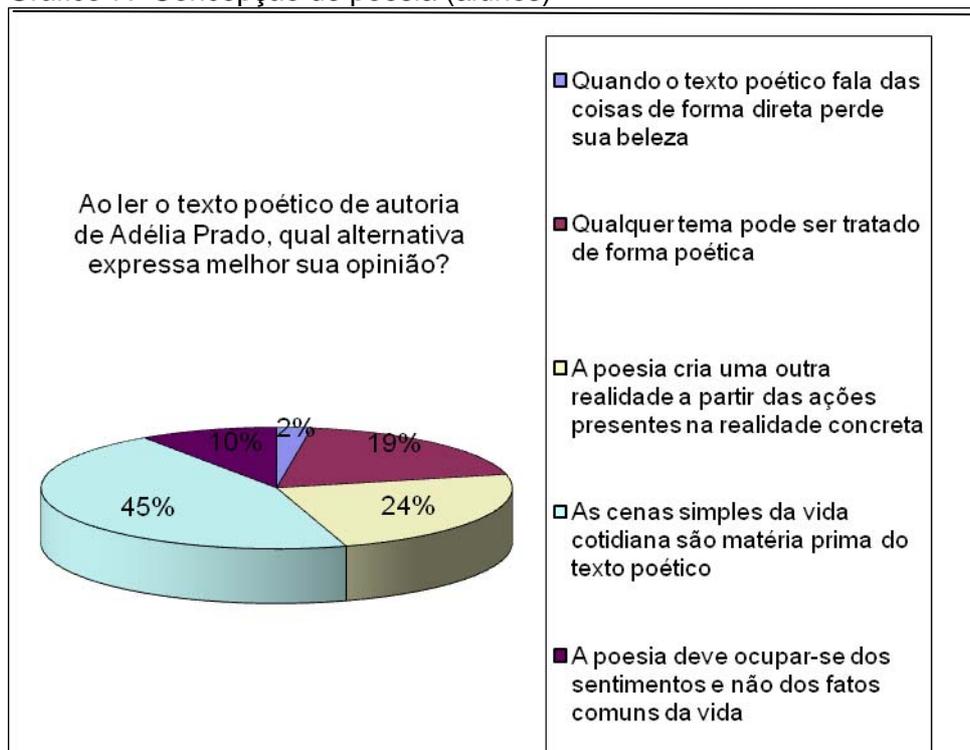
De acordo com Ghiraldelli Jr (2008), essa perspectiva humanística chega ao Brasil pelas mãos dos jesuítas, responsáveis pela educação da colônia portuguesa, durante os primeiros séculos da colonização. Segundo percebemos ainda hoje, o humanismo influencia a prática pedagógica de nossas escolas, nas quais, muitas vezes, vivencia-se um conceito de literatura como instrumento de ilustração intelectual, e não como oportunidade de discussão e produção de conhecimento.

A questão sete do questionário foi elaborada a partir do poema *Casamento*, da poeta mineira Adélia Prado, com o objetivo de identificar a concepção de poesia do aluno. O gráfico 7 demonstra de que forma os alunos se posicionaram frente às alternativas apresentadas.

---

<sup>10</sup> No final da Idade Média, com a expansão mercantilista e a desagregação do Regime Feudal, o mundo ocidental, ao substituir o teocentrismo pelo antropocentrismo como visão de mundo, inaugura um movimento de confiança na razão e no espírito crítico, a partir de um maior conhecimento da civilização greco-latina. Trata-se do Humanismo, movimento que antecede e prepara o Renascimento, renovação cultural iniciada na Península Itálica, no século XIV, que influenciou as artes, a literatura, a ciência e a filosofia, difundindo-se por várias regiões da Europa. O termo Humanismo, no entanto, tomou dois sentidos particulares: na filosofia, designa toda doutrina que situa o homem no centro de sua reflexão, propondo-se procurar os meios de realização desse homem; na linguagem universitária, designa a ideia de que toda formação sólida repousa na cultura clássica, chamada de humanidades. É este entendimento que está sendo tomado neste trabalho (JAPIASSÚ, 1996).

Gráfico 7: Concepção de poesia (alunos)

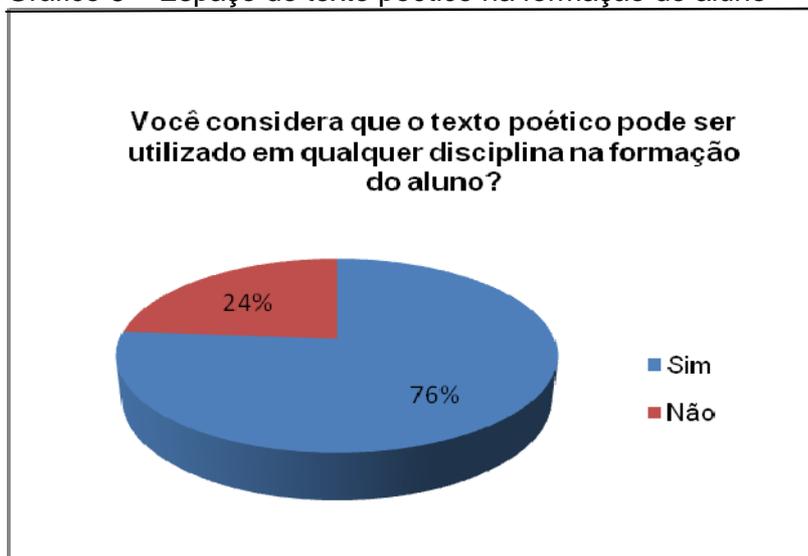


Entre os alunos que acreditam que o texto poético é um discurso indireto sobre as coisas (2%), que defendem que qualquer tema pode ser abordado de forma poética (19%), que a poesia é uma suprarealidade (24%) e que se ocupa de sentimentos humanos e não de fatos comuns da vida (10%), há os que revelaram uma concepção idealizada do cotidiano como tema poético, colocando-se na perspectiva romântica, já anunciada antes. Esses representam 45%. Vejamos: o texto de Adélia Prado que serviu de base à questão fala de um cotidiano interiorano, mas não necessariamente rural. O entrevistado, por sua vez, demonstra compreender o cotidiano envolvido numa aura de simplicidade de extração rural, quando opta pela alternativa que fala: *as cenas simples da vida cotidiana são matéria prima do texto poético*.

Se vida simples remete a bucolismo, característica do neo-classicismo do século XVIII, é importante não esquecer que esse movimento estético não apenas antecede, mas também prepara o romantismo, que, além de superestimar a natureza, considera-a antes do contato com a civilização, quando pureza e simplicidade eram suas características fundamentais. Portanto, é pertinente inferir que os alunos, também aqui, deixam perceber uma compreensão de poesia voltada para a estética romântica.

Na oitava questão do questionário apresentamos a seguinte indagação: “*Você considera que o texto poético pode ser utilizado em qualquer disciplina na formação do aluno?*” O resultado das respostas dos alunos está demonstrado no gráfico 8.

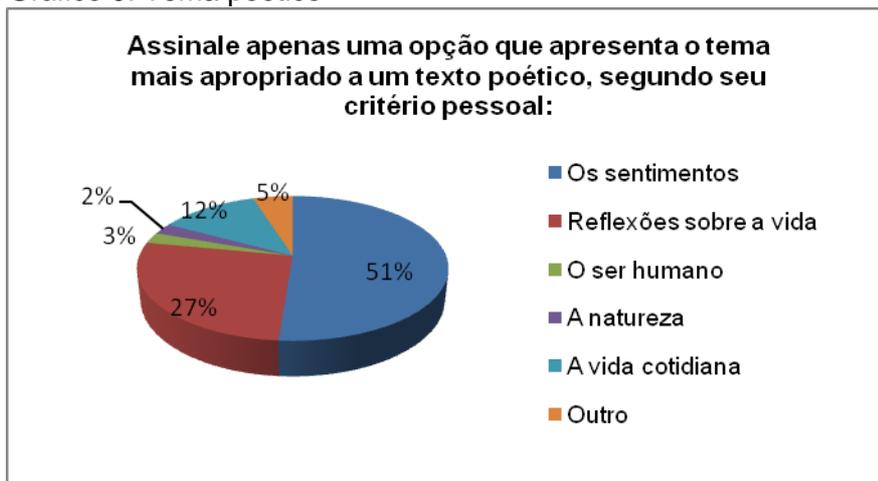
Gráfico 8 – Espaço do texto poético na formação do aluno



Este gráfico revela que 76% dos alunos consideram que o texto poético pode ser usado em qualquer disciplina, na formação do aluno. Em outro momento de aplicação desse instrumento, ficou demonstrado que eles consideram as obras poéticas tão importantes quanto os demais conteúdos, na formação do aluno. Desse modo, podemos inferir que, para esse grupo de alunos, as obras poéticas são importantes na formação de professores e podem transitar por qualquer disciplina.

O gráfico 9 apresenta os resultados das respostas à solicitação: “*Assinale apenas uma opção que apresenta o tema mais apropriado a um texto poético, segundo seu critério pessoal*”.

Gráfico 9: Tema poético



Os alunos consideram que o tema mais apropriado a um texto poético está relacionado aos sentimentos. Poesia como expressão dos sentimentos é uma das marcas da estética romântica. No Brasil, particularmente Casimiro de Abreu, Álvares de Azevedo e Junqueira Freire trabalham com essa vertente temática, que explora as camadas mais superficiais da subjetividade do homem romântico, tratando, sobretudo, dos sentimentos e sofrimentos lírico-amorosos.

A poesia romântica torna-se, frequentemente, a expressão dos sentimentos do eu-poético, em determinado momento de sua vida. O romântico sente-se centro do universo. Seu ego constitui a única paisagem que lhe interessa. Por isso, até mesmo a natureza se lhe afigura mera projeção do seu mundo interior. Tendo essas informações em perspectiva, podemos insistir na leitura que aponta o romantismo como a estética mais familiar aos alunos que participaram desta pesquisa.

#### 4.1.2 Questionário aplicado aos alunos – questões abertas

Conforme esclarecemos no capítulo dedicado às estratégias metodológicas, o procedimento utilizado para a análise das questões abertas do questionário, apresentadas em três quadros, foi uma adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1988). A primeira dessas questões abertas trouxe a seguinte proposição: “O que você entende por texto poético?” O conteúdo das respostas é demonstrado no quadro 1.

Quadro 1: Categoria 1: Compreensão do conceito de texto poético (questionário – alunos)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS</b>		31	42
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Expressão dos sentimentos</li> <li>➤ Texto que faz viajar, navegar e que surpreende as pessoas</li> <li>➤ Texto que encanta, que expressa a fantasia e os mistérios</li> <li>➤ Texto onde as palavras soam musicalidade</li> </ul>			
<b>MANIFESTAÇÃO LITERÁRIA</b>		21	29
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Texto crítico e reflexivo</li> <li>➤ Criação literária</li> <li>➤ Texto em rima</li> <li>➤ Expressão de ideias e riqueza de informações</li> <li>➤ Expressão do eu lírico</li> <li>➤ Texto em verso ou prosa</li> <li>➤ Poesia contextual</li> <li>➤ Texto com linguagem formal</li> <li>➤ Texto livre</li> <li>➤ Oportunidade de conhecimento do mundo narrativo</li> <li>➤ Texto com temas variados</li> </ul>			
<b>EXPRESSÃO DA VIDA E DO COTIDIANO</b>		14	19
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Expressão do cotidiano</li> <li>➤ Expressão da vida</li> </ul>			
<b>EXPRESSÃO DO AUTOR</b>		7	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Expressão do pensamento e do imaginário do autor</li> <li>➤ Manifestação do poeta através dos seus sentimentos e da sua vida</li> </ul>			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>73</b>	<b>100</b>

Das respostas apresentadas pelos alunos a essa questão, criamos as seguintes classes, a partir de traços conceituais afins, para facilitar nossa análise: **expressão do sentimento**, **manifestação literária**, **expressão da vida e do cotidiano** e **expressão do autor**. Na aparência diferentes, essas classes, ora apresentam noções de poesia sem marcas teóricas mais evidentes, ora reflexos esmaecidos de conceitos da teoria do texto poético. Apesar dessas características, podemos identificar nelas um fio condutor, que remete, direta ou indiretamente, a uma determinada concepção de poesia: a concepção romântica.

Quando falamos em *noções pouco elaboradas de texto poético*, estamos nos referindo a conceitos reducionistas e simplificadores, que revelam um contato superficial do leitor com o texto poético e ausência de uma consciência teórica mais elaborada: “*Um texto que fala de poesia, onde sentimentos são expostos e falados de uma maneira objetiva, às vezes com choro, alegrias que nos fazem sentir como se fôssemos parte daquele texto.*”

Se destacarmos dessa fala os indicadores *texto que fala de poesia/ sentimentos são expostos [...] com choro, alegria*, podemos identificar dois aspectos relevantes: o aluno entende texto poético como um texto que fala do próprio poema (metapoesia) e acrescenta a essa noção a ideia de expressão de subjetividade, o que sinaliza uma noção de poesia na perspectiva romântica, particularmente se considerarmos os indicadores *choro* e *alegria*, que remetem à instabilidade emocional da subjetividade romântica: o *eu-poético* romântico oscila sempre entre a dor e a alegria, denotando o desequilíbrio emocional que caracteriza a alma adolescente. São duas noções construindo o conceito de texto poético, mas essas noções não vão ao encontro uma da outra, complementando-se. Se elas não se confrontam, nascem de horizontes diferentes: a primeira é parte de um discurso teórico sobre o poema; a segunda refere-se a conteúdo da poesia romântica: sentimentos humanos mais superficiais (tristeza, alegria).

Quando o aluno diz que entende o texto poético como “[...] *um texto cheio de palavras com mistérios que precisamos ler com atenção para entendermos melhor, e também textos que nos dão oportunidade de conhecermos mais o mundo narrativo.*”, ou informa que “*O texto poético [...] é uma maneira particular de escrever a vida, os acontecimentos do cotidiano.*”, podemos perceber, em seu discurso, elementos mais objetivos que indicam algum conhecimento da teoria do texto poético.

Os indicadores: *palavras com mistérios / ler com atenção / conhecermos mais o mundo / maneira particular de escrever a vida* revelam que o entrevistado tem, respectivamente, as seguintes noções da teoria do texto poético: poesia como expressão do *eu* por meio de metáforas ou vocábulos polivalentes; os conteúdos do *eu* refletem o mundo físico do *não-eu*, mas o *eu-poético* se volta para as representações derivadas da realidade física, não para ela própria, na medida em que se introverte e se autoanalisa. Essa circunstância implica ler o texto poético não como se lê a prosa, mas de maneira especial, a fim de que possamos atingir a poeticidade do poema: ler prosa é ler a realidade objetiva, ler poesia é ir ao encontro da subjetividade. Isso, por si só, define a maneira de ler um e outro texto.

Ao considerar que a leitura da poesia potencializa o conhecimento do mundo, o aluno demonstra ter consciência de que o fim último da literatura é o homem. Por essa razão, parte da realidade e a ela retorna, produzindo transformações no leitor, que passa a ver o mundo e suas circunstâncias com um novo olhar. *Maneira particular de escrever a vida*: consciência de que o conteúdo emotivo-conceptual do *eu* foge aos ditames da lógica formal e de qualquer esforço racional e criticamente redutor (MOISÉS, 1982), o que culmina em uma *maneira particular de escrever a vida e os acontecimentos do*

*cotidiano*, uma vez que a literatura é uma representação da realidade, elaborada pela subjetividade do artista.

A concepção romântica de poesia, conforme já assinalamos, é o fio condutor que une as várias classes construídas a partir da leitura que fizemos das falas desses participantes. Vejamos: *O texto poético é um texto que foca muito o sentimentalismo das pessoas, ele procura transformar as emoções das pessoas conforme é lido; são textos que valorizam os sentimentos [...]; são textos que refletem a alma de quem escreve [...]; relata muito sobre amor, sentimentos, etc. [...]*. A leitura desses fragmentos demonstra que subjetividade e sentimentalismo são as principais representações que os alunos possuem de poesia.

O sentimentalismo já aparece quando solicitamos aos alunos a opção que apresenta o tema mais apropriado ao texto poético. Entre *reflexões sobre a vida* (27%), *a vida cotidiana* (12%), *o ser humano* (2%) e *a natureza* (2%), os *sentimentos* são considerados o principal tema apropriado ao texto poético, de acordo com a concepção de 52% dos entrevistados.

Essa representação vincula-se à tradição romântica, na medida em que se reestrutura em torno do *eu* e da expressão lírica dos sentimentos e emoções desse *eu*: o objeto da poesia romântica é o próprio *eu-poético* e seu fingimento: *O poeta é um fingidor/ finge tão completamente/ que chega a fingir que é dor/ a dor que deveras sente* (PESSOA, 1980). A reinvenção, pelo *eu-poético*, da dor vivida pelo poeta leva-o a reviver, por meio da ficção, um sofrimento que porventura tenha vivido. A construção dessa dor, portanto, é resultado dos reflexos da realidade na subjetividade do poeta, que, por meio do *eu-poético*, constrói uma pararealidade.

No caso da poesia romântica, essa pararealidade é a expressão das camadas mais superficiais da subjetividade do *eu-poético*: “[...] uma das características mais vivas da estética romântica era a tendência que tinham poetas e prosadores por uma visão [...] adolescente de si próprio, da natureza e da humanidade” (MOISÉS, 1985).

Um dos alunos diz que um texto poético *É um texto que trabalha com sentimentos do ser humano* e que se caracteriza por ser *Manifestação mais profunda do sentimento humano*. Outro entrevistado, dando o mesmo tom à sua representação de texto poético, declara: *Para mim o texto poético são sentimentos escritos pelo autor, muitas vezes reflexões sobre a própria vida*. Num e noutro caso, o que se percebe é a presença recorrente do vocábulo *sentimento* (leia-se: dor), como resultado do conflito entre o homem e o mundo, outro viés do sentimentalismo assumido pelos românticos: por meio

do *eu-poético*, o escritor protesta contra a despersonalização da qual o indivíduo é vítima na sociedade industrial.

Tanto no caso da expressão dos sentimentos adolescentes, quanto das implicações emocionais do conflito entre o homem e o mundo, ambos registrados nas camadas mais superficiais do *eu-poético*, o que se configura é uma poesia como forma de escapismo das vicissitudes da realidade opressiva, por meio do desabafo, do sonho e da utopia, numa caminhada que levava ao pessimismo, em sua expressão máxima: o mal-do-século.

Na questão aberta do questionário, construída a partir do poema *Sensorial*, perguntamos: “*Após a leitura deste poema de Adélia Prado, que importância você atribui a um texto poético?*” – as respostas apresentadas pelos alunos foram categorizadas em cinco classes: ***oportuniza a aprendizagem; contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional; favorece a expressão dos sentimentos; oportuniza a expressão do autor e retrata o cotidiano***, conforme demonstrado no quadro 2.

Quadro 2: Categoria 2: Percepção da importância do texto poético

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>OPORTUNIZA A APRENDIZAGEM</b>		20	29
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capacidade de desenvolver a interpretação</li> <li>➤ Favorece a leitura e uma boa escrita</li> <li>➤ Favorece a aprendizagem e a linguagem</li> <li>➤ Favorece a compreensão do texto</li> <li>➤ Estimula o estudo da literatura brasileira</li> <li>➤ É interdisciplinar</li> <li>➤ Importância das rimas</li> </ul>			
<b>CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL</b>		19	29
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fundamental para a formação pessoal e crítica</li> <li>➤ Oportuniza a reflexão</li> <li>➤ Favorece a ampliação do conhecimento</li> <li>➤ Contribui na formação profissional</li> <li>➤ Fazer o leitor pensar</li> <li>➤ Favorece o desenvolvimento do lado poético do ser humano</li> </ul>			
<b>FAVORECE A EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS</b>		15	23
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Retrata e expressa os sentimentos</li> <li>➤ Retrata desejos, sonhos e fascina</li> <li>➤ Favorece a sensibilidade e a imaginação</li> <li>➤ Forma de declarar o que se pensa sem se declarar diretamente</li> </ul>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Possibilita uma reflexão elaborada sobre a vida</li> <li>➤ Encanta com a harmonia</li> <li>➤ Apresenta um sentido diferente para o texto</li> </ul>	7	11
<b>OPORTUNIZA A EXPRESSÃO DO AUTOR</b>		7	11
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Expressão do pensamento e do imaginário do autor</li> <li>➤ Manifestação do poeta através dos seus sentimentos e da sua vida</li> </ul>			
<b>RETRATA O COTIDIANO</b>		5	8
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Expressa o cotidiano, a cultura e as coisas simples</li> </ul>			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>66</b>	<b>100</b>

Os indicadores: *favorece, estimula, oportuniza, retrata, desenvolve, possibilita, contribui, expressa*, que permitiram a construção dessas classes, pela afinidade semântica, sinalizam que a percepção dos alunos acerca do texto poético extrapola o plano estético-literário, na medida em que confere ao poema uma função utilitária que compromete a autonomia desse artefato estético.

Segundo Afrânio Coutinho, num prefácio de 1978,

“[...] o ensino literário [...] não visa a fornecer informação histórico-literária, mas a desenvolver a apreciação, a discriminação entre o bom e o mau a fim de criar o senso de preferência pelo melhor, isto é, o cultivo do gosto. Por isso terá que basear-se no elemento estético, [...] do texto literário” (COUTINHO, 1978, prefácio.)

Devemos, portanto, conferir ao contato com o texto poético uma orientação intrínseca, com vistas ao fenômeno em si mesmo, o poema: a literatura só pode ser abordada e compreendida em si mesma, em sua natureza intrínseca, em sua composição e finalidade, que é despertar o prazer estético. Para isso, é necessário que o texto poético desperte e aperfeiçoe, antes, a sensibilidade do leitor, o que favorece o florescimento de processos emocionais e cognitivos, que potencializam a descoberta, a reflexão e a compreensão da realidade em sua complexidade.

Ao contrário do que defende Coutinho (1978), os alunos percebem o texto poético como uma espécie de *provocação*, fato que confere a esse texto uma função pragmática<sup>11</sup>, quando deveria ter, como função primeira, a sensibilização do leitor: se é fenômeno estético, a literatura é arte. Por isso, não visa a informar, doutrinar, ensinar, pregar, documentar. Acidentalmente e secundariamente pode fazer tudo isso, “[...] pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético” (COUTINHO, 1978, p. 8). Por essa razão, às vezes o texto poético pode servir de veículo de outros valores. Seu valor e significado, no entanto, residem não neles, mas no aspecto estético-literário, conforme afirmamos anteriormente.

A última das questões abertas do questionário para os alunos apresentou a pergunta: “*Que importância você atribui à utilização do texto poético na sua futura prática como professor?*”

---

<sup>11</sup>Todas as vezes que a expressão *função pragmática* ou o vocábulo *pragmatismo* forem usados neste trabalho, pretende-se afirmar que, para o universo pesquisado, a função da literatura é percebida como uso do artefato estético para fins fora dele mesmo, o que contraria a compreensão de que a arte se presta apenas à fruição.

Quadro 3: Categoria 3: Utilização do texto poético na prática profissional

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>FAVORECE A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM</b>		16	32
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Importante para o estudo da literatura</li> <li>➤ Aprendizagem de novos conhecimentos</li> <li>➤ Desenvolve o gosto pela leitura e escrita</li> <li>➤ Contribui para a compreensão e interpretação de textos</li> <li>➤ Aprendizagem por meio da fala de outros autores</li> <li>➤ Incentiva as crianças a ter gosto pela poesia</li> </ul>			
<b>CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL</b>		14	28
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Favorece a reflexão</li> <li>➤ Contribui para desenvolver o pensamento e o raciocínio</li> <li>➤ Favorece a compreensão da realidade</li> <li>➤ Incentiva o aluno a buscar sempre mais</li> <li>➤ Contribui na aquisição de uma linguagem mais rica e formal</li> <li>➤ Desenvolve a capacidade de argumentação</li> </ul>			
<b>FAVORECE O APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL</b>		13	26
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contribuir no direcionamento e aperfeiçoamento da prática do professor</li> <li>➤ Transmitir a importância e a beleza da literatura brasileira</li> <li>➤ Possibilitar o trabalho sobre culturas diferentes com o aluno</li> <li>➤ Possibilitar o trabalho com classes gramaticais e escrita</li> <li>➤ Ajudar na capacidade de interpretar e ensinar</li> <li>➤ Trabalhar a diversidade linguística e evolução dos textos</li> <li>➤ Possibilitar o diálogo em sala de aula</li> <li>➤ Ensinar sobre poesia</li> </ul>			
<b>MANIFESTAÇÃO DOS SENTIMENTOS</b>		7	14
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oportuniza a expressão dos sentimentos dos alunos</li> <li>➤ Importante porque fala das coisas da vida</li> <li>➤ Levar o aluno a ver as coisas simples da vida de maneira bonita</li> <li>➤ Expressão do ser humano</li> </ul>			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>50</b>	<b>100</b>

Também nesta questão, a leitura flutuante permitiu-nos identificar, se não um aprofundamento da questão anterior, um vínculo entre elas. Indicadores como: *favorece*, *desenvolve*, *contribui*, *incentiva* e *ajuda*, sinalizam a função pragmática do texto poético. Esse fato, como já assinalamos e discutimos anteriormente, distancia o texto poético de sua natureza estética e do prazer que dele retiramos, o que faz com que a literatura resista ao tempo e às mudanças de civilização e cultura.

Coutinho (1978) já nos ensinou que a literatura não tem como objetivo dar informações histórico-literárias, mas promover o desenvolvimento da apreciação do leitor, a fim de que ele possa distinguir entre o bom e o mau, em termos de artefato estético. Dessa forma, ele cria o senso de preferência pelo melhor, uma vez que cultiva o gosto, por meio do contato com o elemento estético do texto literário.

Por essa razão, devemos abordar o texto poético numa perspectiva intrínseca, na qual o objeto de preocupação é o fenômeno em si, em nosso caso o poema. Logo, indicadores como *aprendizagem de novos conhecimentos; favorece a compreensão da realidade e possibilita o trabalho com classes gramaticais e escrita* sinalizam funções que, conforme já referimos, a literatura pode ter, mas não representam sua função primeira: despertar o prazer estético.

#### 4.1.3 Entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunos

De conformidade com o que procedemos com as questões abertas do questionário, os resultados decorrentes das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os alunos foram dispostos em categorias (quatro). O quadro 4 demonstra os termos adotados pelos alunos ao apresentarem o conceito que eles expressam sobre texto poético, nas entrevistas.

Quadro 4: Categoria 1: Compreensão do conceito de texto poético (entrevistas – alunos)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS</b>		10	100
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Expressão do sentimento</li> <li>➤ Texto em que o autor expressa o sentimento dele dentro da linguagem</li> <li>➤ O autor expõe no texto o sentimento de outros</li> <li>➤ Um texto mais trabalhado, mais pormenorizado</li> </ul>		
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>10</b>	<b>100</b>

A entrevista que buscou identificar a representação dos alunos sobre o texto poético, revelou dados que sinalizam, essencialmente, que eles compreendem o texto poético como expressão do sentimento, confirmando o que foi identificado no questionário, outro instrumento utilizado na pesquisa: a concepção romântica de poesia. Os indicadores *expressão do sentimento; o autor [...] expõe o sentimento* não deixam dúvidas sobre a concepção identificada.

Os indicadores extraídos das falas dos entrevistados e os elementos de teoria do texto poético, usados na análise e interpretação dos sentidos veiculados por esses

indicadores, levam-nos a uma consideração: de acordo com Moscovici (2007), as representações são um conjunto de ideias, apresentadas por palavras, gestos, imagens, frutos das interações e comunicações entre os elementos de um mesmo contexto social. Moisés (1985), por sua vez, afirma que a literatura constitui-se uma das mais significativas expressões da arte: trata-se de fenômeno estético que parte dos fatos da vida e os contém, transfigurados sob a forma de representação.

Logo, se literatura é representação, a poesia, como manifestação literária, não foge a essa condição. Por isso e de acordo com a análise que fizemos de fragmentos das falas dos alunos entrevistados, recorrendo à teoria do texto poético, é que inferimos que a representação revelada por nossa investigação foi a de poesia como expressão do sentimento. Essa noção de poesia, conforme discutimos anteriormente, remete ao romantismo: é uma representação estereotipada do sentimento amoroso romântico, que se objetiva por meio da imagem de uma pessoa padecendo as dores do amor.

De acordo com o que apresentamos e discutimos quando da análise dos resultados obtidos nos questionários, poesia é a expressão do *eu* por meio de metáforas polivalentes, e a poesia romântica distingue-se pela hipertrofia do *eu* que revela os sentimentos e emoções decorrentes da vivência afetiva do *eu-poético* (MOISÉS, 2000).

Essa concepção não aparece apenas neste momento da entrevista, mas também quando os alunos revelam as concepções que possuem sobre o espaço da poesia no mundo atual:

Quadro 5: Categoria 4: Espaço da poesia no mundo atual

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>ESPAÇO LIMITADO</b>		9	100
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O mundo evoluiu na comunicação, então a forma de abordar a poesia tem que evoluir</li> <li>➤ A poesia não tem graça para essa sociedade que é rápida, moderna, que é tudo pra ontem</li> <li>➤ As pessoas não tem mais tempo pra nada</li> <li>➤ Não se usa mais o nome completo de nada, só sigla</li> </ul>		
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>9</b>	<b>100</b>

Aqui, os alunos consideram que a poesia não oferece atrativos a esse tipo de sociedade caracterizada pela pressa, pelo bombardeio de estímulos. Admitem que há um espaço a ser ocupado pela poesia, desde que haja uma adequação da forma como ela se apresenta. Uma das alunas afirma que há lugar para a poesia “[...] *eu só acho que a gente tem que renovar, a gente tem que saber inserir isso, fazer com que a poesia possa*

*adquirir ares de modernidade.*” Para outra aluna, “*A poesia tem espaço em qualquer lugar [...] mas a poesia tem que acompanhar também a evolução.*”

Subjacente a essa compreensão de que a poesia só tem espaço no mundo atual se for *renovada*, encontramos, mais uma vez, a concepção romântica de poesia, apoiada nos indicadores *renovar*, *ares de modernidade*, *acompanhar também a evolução*. Se o aluno defende a renovação da poesia como condição para torná-la importante no mundo atual e, em momentos anteriores do questionário, revelou que a concebe como expressão do sentimento, demonstra que sua concepção de poesia vincula-se à estética romântica. Ora, se para os alunos a concepção de poesia é a concepção da estética romântica, para eles essa poesia não corresponde às necessidades do homem contemporâneo, cujas marcas existenciais decorrem das vicissitudes do mundo globalizado, no qual os deslocamentos de espaço e tempo, provocado pelas tecnologias, instauram a insegurança em face da complexidade.

De acordo com Giddens (2002), as instituições modernas são diferentes das formas anteriores de ordem social, quando consideradas em seu dinamismo, grau de interferência nos costumes tradicionais e em seu impacto global. A modernidade altera radicalmente a natureza da vida social e cotidiana, afetando os aspectos mais pessoais de nossa existência. A dúvida é a característica generalizada da razão crítica moderna. Por isso, permeia a vida cotidiana, constituindo-se na dimensão existencial geral do mundo social contemporâneo.

Outra constatação não menos importante, potencializada pelos mesmos indicadores, diz respeito a uma questão já identificada anteriormente: a experiência dos alunos com o texto poético não vai além da tradição romântico-simbolista. Em virtude disso, eles sugerem a renovação da poesia. Em outras palavras: não é visível para nossos entrevistados a evolução histórica do fazer poético.

Sobre a relação texto poético e formação profissional (quadro 6), vejamos o posicionamento dos entrevistados:

Quadro 6: Categoria 5: Sentido do texto poético na formação profissional

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Essencial, independente de optar por Literatura, Português, Língua Estrangeira, porque a leitura, a interpretação é uma forma de ensinar todas as outras coisas</li> <li>➤ Essencial conhecer o texto poético, saber ler, compreender, saber que existe um contexto por trás</li> </ul>		4	100
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>4</b>	<b>100</b>

O léxico *essencial*, recorrente na fala dos entrevistados, é um indicador que sinaliza a compreensão de que o texto poético é fundamental na formação profissional desses alunos. Os indicadores: *independente de optar por*, *compreender*, *saber que existe* e *contexto* ampliam o sentido dessa exigência fundamental, dando-lhe uma conotação utilitarista, já revelada em outros momentos desta investigação.

Essa visão utilitarista não apenas compromete a autonomia do texto poético, mas desconsidera que o saber da poesia se desenvolve às margens da razão e do mistério, bem como do lógico e do mítico (YUNES, 2003). A poesia, como aliada das funções pedagógicas, deve comprometer-se sempre com a concepção estética e o gosto pela leitura: essas funções desencadeiam no aluno processos emocionais e cognitivos favoráveis à descoberta, à reflexão e à compreensão da complexidade do real, a partir de questionamentos que levam a novas possibilidades de construção de conhecimento (ORLANDI, 2008; COSTA, 2003).

A categoria sobre a relação entre texto poético e prática pedagógica é apresentada no quadro 7, em duas classes que demonstram as representações dos entrevistados acerca desse tema.

Quadro 7: Categoria 6: Contribuição do texto poético para a prática pedagógica

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>DEPENDE DA HABILIDADE DO PROFESSOR</b>		14	67
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Depende da forma com que é trabalhado e esta responsabilidade é do professor</li> <li>➤ É preciso elaborar um trabalho para o aluno receber bem essa matéria</li> <li>➤ O texto não é só para ensinar gramática, mas várias coisas, inclusive experiência de vida</li> <li>➤ Tem que ser um professor criativo e cuidadoso que veja na poesia tudo o que ela pode despertar</li> <li>➤ Pode-se pegar uma coisa arcaica e mostrar o quanto ela é moderna</li> </ul>			
<b>DEPENDE DA FORMA COMO É APRESENTADO</b>		7	33
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O aluno, mesmo sendo graduado, não tem tanto interesse</li> <li>➤ Contribui, se não for apresentado de uma forma contundente e sim disseminada</li> <li>➤ O texto se adapta de acordo com o público que você tem</li> <li>➤ Se você falar da vida está fugindo do conteúdo</li> </ul>			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>21</b>	<b>100</b>

Os alunos do curso de Letras que participaram dessas entrevistas consideram que não é tarefa fácil motivar alunos para o encontro com a poesia: *O aluno [...] não tem*

*tanto interesse / É preciso elaborar um trabalho para o aluno receber bem essa matéria / [...] se não for apresentado de uma forma contundente e sim disseminada; também demonstram apreensão ante a possibilidade de trabalhar com a poesia na sua futura vida escolar e entendem que o professor carrega a responsabilidade de tornar atraente um conteúdo que não desperta a atenção dos alunos: *Depende da forma com que é trabalhado e essa responsabilidade é do professor / Tem que ser um professor criativo e cuidadoso [...].**

Pelos indicadores, os alunos demonstram não saber qual o papel da poesia e sua razão de ser no contexto educativo e, a priori, não concebem a contribuição do texto poético à prática pedagógica, para além da função instrumental que tem sido evidenciada em diversos momentos da pesquisa. Para eles, a ocorrência da poesia nas atividades educativas exige certo aparato - *Depende da forma com que é trabalhado* - e está condicionada ao modelo de sua abordagem - *se não for apresentado de uma forma contundente*.

Aqui fechamos o círculo de análises dos resultados obtidos com os alunos do curso de Letras da Unitins, por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas. As questões principais que buscamos compreender junto a esses participantes, e que se referem aos objetivos deste estudo, foram as representações sociais sobre o texto poético, e o papel do texto poético na prática pedagógica do professor e na formação desses futuros professores.

Identificamos que, para esse grupo de participantes – alunos - o texto poético é representado como expressão dos sentimentos e sua elaboração está ancorada na estética romântica. A compreensão acerca dessa primeira conclusão a que nos conduziram os resultados obtidos com os alunos, encontramos em Moscovici (2007), quando ele nos diz que as representações que fabricamos resultam de um permanente empenho de nossa parte em tornar familiar e real algo que nos é incomum. Por meio delas, e de processos de ajustamentos – ancoragem, objetivação – o que parecia abstrato torna-se palpável, ao alcance da mão. Para Moscovici, esses mecanismos não são plenamente conscientes; na verdade, as imagens e ideias que utilizamos para decifrar o que nos é incomum, nos conduzem ao que já conhecíamos e, por isso, temos a impressão de estarmos diante de algo já visto (*déjà vu*), e esse processo de acomodação nos conforta e tranquiliza.

A segunda conclusão que elaboramos ao final da pesquisa com os alunos aponta que, para esse grupo, o papel do texto poético é instrumental, pragmático, utilitário. Prioritariamente, serve a funções práticas nas atividades pedagógicas e na formação de

professores: trabalhar com gramática, literatura, diversidade linguística, interpretação de texto, escrita, entre outras. Essa representação sobre o papel do texto poético distancia esse artefato de sua natureza estética, cuja função essencial é a sensibilização do leitor (COUTINHO, 1978; MOISÉS, 2000), conforme argumentamos em variados momentos das análises até aqui realizadas.

## **4.2 ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS COM OS PROFESSORES**

Ao decidirmos pela aplicação de questionários e realização de entrevistas com os professores do curso de Letras no presente estudo, objetivamos conhecer suas representações sobre o texto poético, o papel que ele ocupa na sua prática pedagógica e a importância que esses professores conferem à linguagem poética na formação dos alunos do referido curso. Com isso, buscamos uma compreensão do objeto pela perspectiva de seus atores mais diretos: alunos, cujas respostas aos questionários e entrevistas já analisamos, e professores.

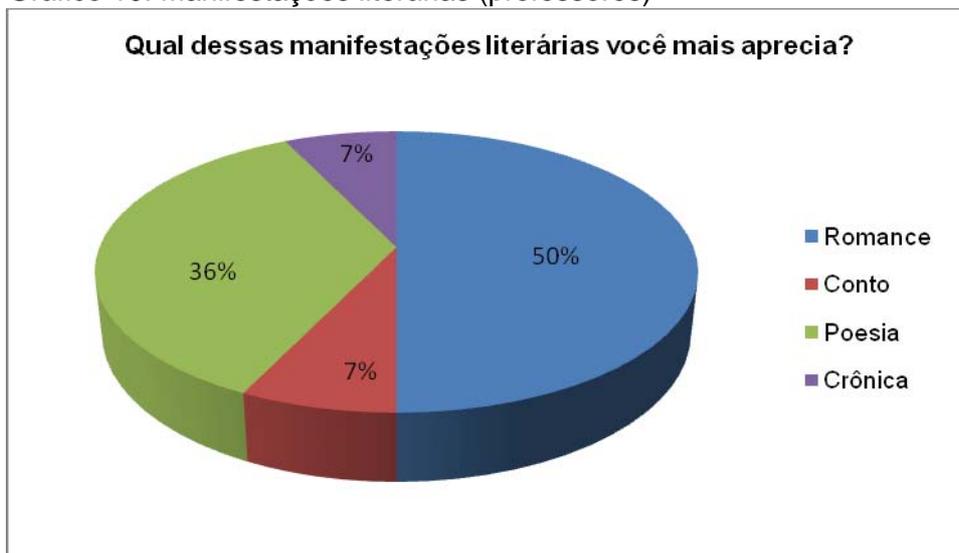
### **4.2.1 Relativo ao questionário aplicado aos professores – questões fechadas**

Composto de questões semelhantes ao questionário aplicado aos alunos, com exceção de duas que foram direcionadas às especificidades desse grupo, o questionário foi respondido por catorze professores que, no período de realização desta pesquisa, estavam em atividade no curso de Letras. Desses, dez são do sexo feminino e quatro são do sexo masculino.

Na análise e discussão dos resultados obtidos com os professores nas questões fechadas do questionário, trouxemos, em primeiro lugar, aquelas que obtiveram a mesma preferência de respostas entre os professores e os alunos; em seguida, apresentamos as questões cujos resultados entre os dois grupos de participantes mostraram-se diferentes. Com essa estratégia, buscamos facilitar uma reflexão comparativa sobre as respostas emitidas, analisando os pontos em que houve convergência e aqueles nos quais houve divergência.

Desse modo, ao analisarmos a primeira questão, verificamos que, a exemplo dos alunos, a manifestação literária mais apreciada pelo professor, com 50% de preferência, é o romance, como demonstra o gráfico 10.

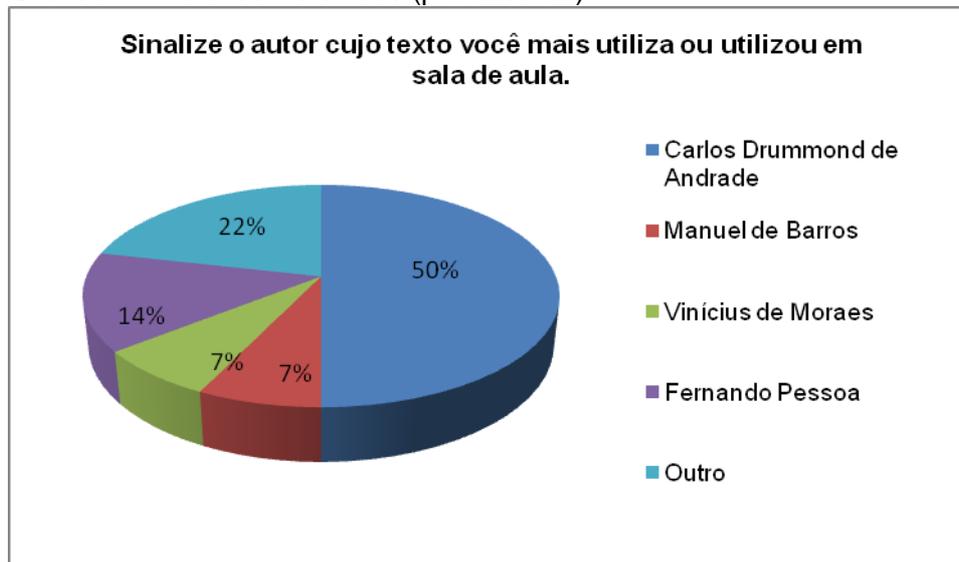
Gráfico 10: Manifestações literárias (professores)



Esse dado vem ratificar a análise sobre a resposta dos alunos a essa questão: uma das razões de ser o romance o gênero por eles mais apreciado, relaciona-se às ocorrências da literatura em sala de aula, onde o contato com a prosa, com destaque para o romance, supera o contato com a poesia. Ora, ao manifestar sua preferência por esse gênero literário, podemos inferir que na sua prática em sala de aula o professor elege o romance como a leitura mais praticada. Aqui fica ainda evidente que os outros formatos da prosa não obtêm dos professores a mesma preferência, uma vez que, tanto o conto quanto a crônica, aparecem com apenas 7% das respostas, para cada caso. A poesia, por sua vez, figura como segundo gênero mais apreciado, com 36%, assinalando a similaridade de respostas apresentadas pelos dois grupos de participantes.

Na segunda questão desse instrumento aplicado aos professores, foi solicitado que assinalassem o autor cujo texto mais utilizam em suas aulas. Os resultados aparecem no gráfico 11.

Gráfico 11: Autores mais lidos (professores)



Na declaração de 50% dos professores, os textos poéticos mais frequentes em suas aulas são os do poeta Carlos Drummond de Andrade, dentre os autores elencados. Vale lembrar que no questionário aplicado aos alunos, Drummond apareceu como preferência majoritária de autor mais lido. Se ele é o autor cujo texto o professor mais apresenta aos alunos, encontramos respaldo para a interpretação que emitimos acerca da preferência do aluno por este poeta estar vinculada às oportunidades de leitura em sala de aula, em decorrência de sua importância entre os autores clássicos da literatura brasileira. Confirma, ainda, o pouco espaço que a leitura ocupa na vida do estudante em outros ambientes, além do espaço escolar.

Outro fato que merece destaque é que, enquanto para os alunos a segunda opção de respostas elegeu Vinicius de Moraes e a terceira opção dirigiu-se a Cecília Meireles, para os professores, dos autores indicados, a segunda preferência, entre as alternativas apresentadas, é pela poesia de Fernando Pessoa, com 14% de respostas. Podemos considerar que essa escolha diz respeito ao universo mais ampliado de leitura do professor, em relação aos alunos, justificado em grande parte pelo papel que historicamente lhe é atribuído no contexto educativo: alguém que transmite conhecimento ao aluno.

Outra resposta dessa questão que encontrou afinidade entre professores e alunos foi a opção *outro*: 22% dos alunos e 21% dos professores não encontraram entre os autores citados aquele de sua preferência. Se considerarmos que as opções de respostas indicavam poetas modernistas e contemporâneos, podemos inferir que, nos

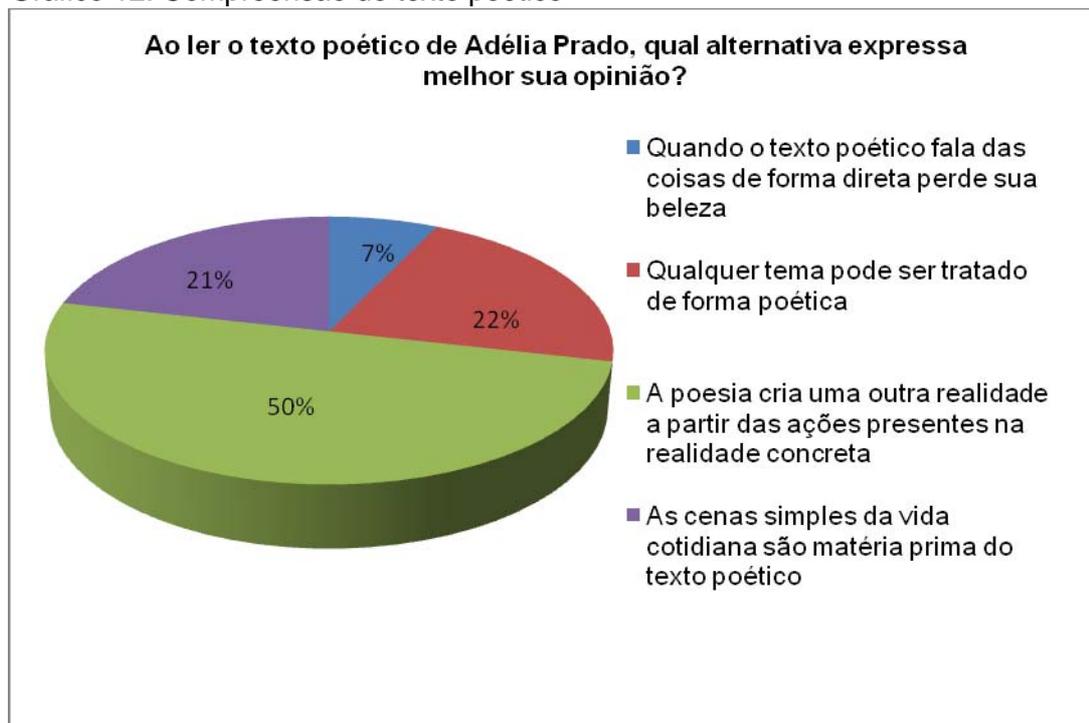
dois grupos, um número elevado de participantes prefere a poesia em outros formatos estéticos.

Na questão quatro, em que indagamos aos professores se o *contato frequente com obras poéticas no processo de formação do professor é tão importante quanto dedicar-se aos demais conteúdos*, a opção *sim* obteve 100% das respostas.

Considerando que esses participantes são professores que se dedicam à formação de alunos do curso de Letras, não causa surpresa que tenham emitido essa resposta em unanimidade. Para uma melhor compreensão a esse respeito, é importante recorrer às condições determinantes para a produção ou emergência das representações sociais, apresentadas por Moscovici (2007), especificamente a *pressão à inferência*: o sujeito busca o consenso com seu grupo, e isso implica comunicar e responder às exigências da situação. Tais pressões influenciam a natureza dos julgamentos, preparando respostas pré-fabricadas, o que força um consenso de opinião e assegura a validade da representação (SANTOS; ALMEIDA, 2005). No caso dessa pesquisa, os dois grupos de participantes – professores e alunos – concordaram com a importância do texto poético, em nível de igualdade com os demais conteúdos na formação desses alunos, o que pode ser explicado pela natureza da implicação de ambos com o objeto em questão.

O questionário aplicado aos professores apresentou a questão sete, com a inclusão do poema *Casamento*, de Adélia Prado. Solicitamos que o professor indicasse uma das opções que melhor expressasse sua opinião sobre a temática do texto poético, conforme evidencia o gráfico 12.

Gráfico 12: Compreensão do texto poético

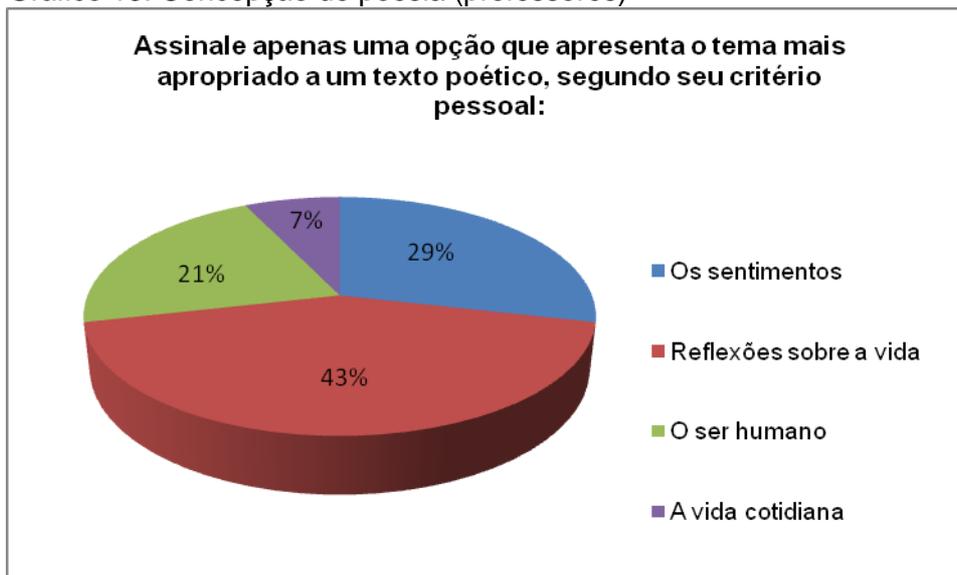


As quatro alternativas apresentadas nesta questão, embora em quantitativos diferentes, foram contempladas pelos participantes. Disso, pode-se inferir que os entrevistados consideram a relação entre literatura e realidade. Há, no entanto, um grupo, representado por 51% dos entrevistados, que, além de perceber essa relação, percebem-na na complexidade que a explica a teoria do texto poético: os dados da realidade, vivenciados pelo poeta, transformam-se, por meio de sua subjetividade, na pararealidade expressa pelo *eu-poético*. Essa percepção revela a existência de elementos da teoria da literatura no repertório cultural desse grupo de participantes.

O segundo dado importante que podemos inferir aprofunda o primeiro, na medida em que os entrevistados, ao considerarem a realidade como ponto de partida da literatura, não fazem distinção entre temas poéticos e temas apoéticos<sup>12</sup>. Para eles, consciente ou inconscientemente, a literatura é vida e parte da vida: não deve haver conflito entre uma e outra (COUTINHO, 1978).

A questão seis desse questionário aplicado aos professores objetivou conhecer a opinião dos mesmos acerca do tema mais apropriado a um texto poético. A distribuição das respostas encontra-se demonstrada no gráfico 13.

Gráfico 13: Concepção de poesia (professores)



O primeiro aspecto a ser notado sobre a demonstração desses dados diz respeito à distribuição de respostas entre as opções. Os professores elegeram *Reflexões sobre a vida* como tema mais apropriado a um texto poético, com 43% das respostas, entretanto, consideram que *Os sentimentos*, 29%, e *O ser humano*, 21%, também correspondem a importantes temas sobre os quais se deve debruçar a poesia. Para esses participantes, apenas *A vida cotidiana* (7%) não foi considerado tema de relevância para o fazer poético.

Percebemos aqui um deslocamento de perspectiva do professor em relação ao aluno que, para essa mesma questão, elegeu *Os sentimentos* como principal tema de um texto poético. Portanto, se para o aluno a poesia é sob medida o arauto dos sentimentos, para o professor ela é apropriada para portar reflexões sobre a vida, o que permite abarcar o ser humano e também os sentimentos.

Outro aspecto a ser considerado é que, se esse grupo de professores considera que a vida cotidiana não constitui temática da poesia, é possível que as *reflexões sobre a vida*, para eles, não estejam vinculadas ao ser humano em sua dimensão terrena, com suas circunstâncias e vicissitudes, mas que se coloquem numa perspectiva mais metafísica.

Compreende-se que o professor apresente perspectivas diferentes dos alunos no que diz respeito aos temas de cuja abordagem a poesia deva se ocupar. Ele fala do seu lugar e da experiência que vivencia como formador de professores de língua e literatura, com uma formação acadêmica voltada para o desempenho dessa atividade, o que pressupõe um conhecimento mais abrangente de autores e produtos literários. Isso fica

evidenciado na distribuição equilibrada de respostas para as opções apresentadas, sinalizando a diversidade de opções temáticas que ele concebe para a poesia.

Com isso, podemos perceber a importância das enquetes para a compreensão do processo educativo, pela possibilidade que ela oferece à expressão de pontos de vista e à emergência de questões relativas a saberes, experiências vividas e referências, conforme aponta Costa (2003).

#### **4.2.2 Relativo ao questionário aplicados aos professores – questões abertas**

Na primeira questão aberta do questionário para professores, solicitamos que eles apresentassem sua concepção de texto poético, cujos resultados estão demonstrados no quadro 8.

Quadro 8: Categoria 1: Compreensão do conceito de texto poético (questionário – professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS</b>		17	53
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Expressão da emoção e dos sentimentos</li> <li>➤ Texto que remete a sentidos mais amplos do conhecimento</li> <li>➤ Expressão da alma humana</li> <li>➤ Resgata a sensibilidade e a subjetividade</li> <li>➤ Arte de trapacear a ordem das coisas</li> <li>➤ Reflete a identidade social como expressão de novos ideais</li> </ul>			
<b>EXPRESSÃO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO</b>		7	22
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Resgata o conhecimento prévio</li> <li>➤ Possibilita uma interpretação mais dialógica do conteúdo</li> <li>➤ Favorece a ruptura com leituras pré-estabelecidas</li> <li>➤ Oportuniza leituras críticas e autônomas</li> <li>➤ Possibilita a reflexão</li> <li>➤ Experiência comunicativa mais densa</li> <li>➤ Reflexão crítica e circunstancial do momento histórico do poeta</li> </ul>			
<b>MANIFESTAÇÃO LITERÁRIA</b>		5	16
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Texto que permite maior liberdade no uso da linguagem</li> <li>➤ Sensações realizadas pelo eu lírico</li> <li>➤ Expressão de ideias em formato diferente da prosa</li> <li>➤ Criação de metonímias poéticas da realidade</li> </ul>			
<b>EXPRESSÃO DA ARTE</b>		3	9
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Não se deixa aprisionar por nenhuma forma</li> <li>➤ Texto de estruturação artística</li> </ul>			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>32</b>	<b>100</b>

Do conteúdo das respostas emitidas, em conformidade com a adaptação da técnica de análise de conteúdo da Bardin (1988) aqui utilizada, agrupamos em quatro classes, aquelas que apresentaram afinidade semântica: *expressão dos sentimentos*, *expressão de leitura e interpretação*, *manifestação literária* e *expressão da arte*. Destas, a classe que reúne mais ocorrência de respostas é a **expressão dos sentimentos**, na ordem de 53% do total.

Ao destacarmos nesta classe expressões como: *Qualquer texto que provoque em mim emoção e transformação / Criação artística emotiva, a emoção é o ponto principal / Qualquer texto que emociona / É o texto que expressa sentimentos*, vemos que, para esses participantes, a representação de texto poético coincide com a representação elaborada pelos alunos e aqui está ancorada na emoção. Sabemos que as

representações sociais são tecidas nas tramas do cotidiano, e buscam tornar familiar o que não é familiar (MOSCOVICI, 2007), e a *ancoragem* é um dos processos por meio do qual elas são elaboradas. Segundo Jodelet (2001), ancoragem quer dizer incorporação cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento preexistente, e seu enraizamento numa rede de significados. Assim, por meio de códigos comuns por nós construídos, nominamos e classificamos o que nos cerca, as coisas do nosso mundo e da nossa história.

Quando os participantes conceituam o texto poético como *texto que transcende o significado das palavras*, aproximam-se de uma das características da palavra poética: a ambiguidade, a polivalência. Na poesia, a palavra despe-se de sua carga gramatical e lógica, de seu uso convencional, para apresentar-se em linguagem cifrada, como assevera Moisés (2003). É essa a razão pela qual, no contato com um texto poético, recomenda-se não perder de vista o que há de implícito, além do que está dito.

Ao fazer referência à ambiguidade e à polivalência como características da palavra poética, os professores evidenciam um conhecimento mais elaborado acerca do texto poético, já esperado de quem possui uma formação voltada ao estudo da literatura. Por essa razão, não é arriscado inferir: essa formação ancora e potencializa o enraizamento dessa ideia numa rede de significados já existentes sobre a literatura como arte.

As classes **Manifestação Literária e Expressão da Arte** também se aproximam da teoria do texto poético: *sensações realizadas pelo eu-lírico / texto de estruturação artística / texto que permite maior liberdade no uso da linguagem / metonímias poéticas da realidade*. Podemos identificar a concepção de que o conteúdo do *eu* escapa das teias da lógica formal (MOISÉS, 1982), e a visão de que a literatura é uma representação da realidade, parte da realidade e a ela retorna, com a marca da elaboração do artista. Também neste caso, a ancoragem e o enraizamento numa rede de significados (JODELET, 2001) ocorrem a partir de uma compreensão preexistente do texto poético como artefato que exige uma elaboração formal, realizada por um artista.

Na classe que denominamos **Expressão de Leitura e Interpretação**, as respostas sobre o conceito de texto poético envolvem mais o *para que* (função) em lugar do *o que* (conceito). Aqui, ao contrário do que revelam as manifestações analisadas acima, a poesia não se apresenta como artefato autônomo, mas em função do que ela *possibilita, favorece, oportuniza*, como mostram os indicadores nesse quadro. Neste caso, o que se percebe é que a concepção preexistente que ancora o conceito de texto poético, é uma concepção utilitária, que concebe o texto poético sempre em função de

algo mais importante do que ele: o texto poético não passa de um instrumento, ou um meio.

Na segunda questão aberta do questionário para professores, foi incluído o poema *Sensorial*, de Adélia Prado, com a pergunta: *Que contribuições para a sua prática pedagógica este texto poético de Adélia Prado poderia oferecer?* Os resultados estão demonstrados nas classes em que foram agrupadas as respostas afins, no quadro 9.

Quadro 9: Categoria 2: Representação da contribuição do texto poético para a prática pedagógica

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>CONTRIBUI PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA E DA LÍNGUA</b>		25	66
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trabalhar questões gramaticais</li> <li>➤ Desenvolver produção textual</li> <li>➤ Ensinar linguística</li> <li>➤ Explorar funções e figuras de linguagem</li> <li>➤ Trabalhar questões metafísicas</li> <li>➤ Explorar fonologia supra-segmental</li> <li>➤ Estudar metáforas</li> <li>➤ Desenvolver as referências anafórica e catafórica</li> <li>➤ Trabalhar poesia sensorial</li> </ul>			
<b>POSSIBILITA A EXPRESSÃO DA CONDIÇÃO HUMANA</b>		11	29
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discutir sobre a vida, a morte, o amor, o mundo e as pessoas</li> <li>➤ Perceber a diversidade e a pluralidade das coisas do humano e de viver plenamente</li> <li>➤ Utilizar como objeto de estudo da subjetividade e das escolhas que fazemos na vida</li> <li>➤ Observar a postura ideológica do eu poético feminino</li> <li>➤ Perceber que este texto retrata o processo vital a que todos estamos submetidos</li> <li>➤ Perceber que este é um tempo que não dominamos, além dos afazeres existenciais</li> <li>➤ Fazer uso de reflexões acerca da construção poética a partir de elementos considerados não tão poéticos</li> </ul>			
<b>EVIDENCIA O COTIDIANO</b>		2	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Demonstrar a identidade e a vida cotidiana do indivíduo contemporâneo</li> <li>➤ Demonstrar que o processo pedagógico faz parte do cotidiano</li> </ul>			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>38</b>	<b>100</b>

Três classes foram constituídas na categoria do quadro acima, e definem a contribuição do texto poético na prática pedagógica para os professores do curso de Letras. Em um primeiro momento, é definido que o texto poético **Contribui para o ensino da gramática e da língua**, como fica evidenciado com os indicadores *trabalhar /*

*ensinar / explorar / estudar*. Com 66% de ocorrências, as respostas apresentadas aqui demonstram que o professor não concebe o texto poético como o concebe a teoria da literatura, ou seja, o texto poético é um artefato autônomo, e como tal, deve ser compreendido em suas qualidades intrínsecas. Sua finalidade está em despertar o prazer estético por meio da sensibilização do leitor, não se comprometendo com o ensino da estrutura da língua. Certamente, ao realizar essa finalidade, o texto poético pode favorecer a emergência de outros processos (cognitivos, emocionais); no entanto, a representação que os professores fazem da contribuição do texto poético, em primeiro lugar, é de natureza pragmática e instrumental.

Num segundo momento, o texto poético **Possibilita a expressão da condição humana**. Nesse grupo de respostas, as contribuições que os professores indicaram para o poema de Adélia Prado, insistem em uma concepção utilitária desse tipo de texto: *utilizar como objeto de estudo da subjetividade / fazer uso de reflexões acerca da construção poética: utilizar / fazer uso* são indicadores que sugerem essa concepção. Ao mesmo tempo, evidencia-se a percepção de funções menos imediatas: *discutir sobre a vida, a morte, o amor, o mundo / perceber a diversidade das coisas do humano*. Nos dois casos, os elementos extrínsecos devem ser explorados para compreensão do objeto estético, e não o contrário.

A representação sobre a contribuição do texto poético está diretamente vinculada à noção da função da poesia que os professores apresentam. A ancoragem e o enraizamento dessa concepção se dão em um contexto de noções que vinculam o texto poético a uma função além de si, como já ficou evidenciado acima. Mesmo na classe **Expressão do Cotidiano**: *demonstrar a identidade do indivíduo contemporâneo / demonstrar que o processo pedagógico faz parte do cotidiano*, não se percebe o afastamento entre a ideia de documento e de monumento, de arte e de realidade, em relação ao texto poético, que não é realidade empírica, objetiva ou subjetiva, mas a representação que se faz dessa realidade.

A última das questões abertas do questionário para professores objetivou identificar a percepção dos mesmos sobre o texto poético na formação dos alunos de Letras. Os resultados estão reunidos em três classes no quadro 10.

Quadro 10: Categoria 3: Percepção da utilização do texto poético na formação profissional

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>CONTRIBUI NA REFLEXÃO DAS MENSAGENS DOS TEXTOS</b>		13	45
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fundamental para o ensino de Língua e Literatura</li> <li>➤ Contribuir para a pluralidade dos significados</li> <li>➤ Contribuir para o despertar das emoções escondidas</li> <li>➤ Desenvolver a qualidade reflexiva</li> <li>➤ Muito importante, porque a poesia reflete o tempo em sociedade no seu momento de apreensões da realidade</li> </ul>			
<b>CONTRIBUI COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ALUNO</b>		9	31
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Essencial na prática pedagógica para a sensibilização dos alunos</li> <li>➤ Constrói pontes entre as sensações da realidade e o fazer pedagógico</li> <li>➤ Aliado da prática educacional, porque nele estão contidas todas as realidades, da literatura e leitura</li> <li>➤ Contribui para um clima agradável às aulas</li> <li>➤ Possibilita o desenvolvimento do senso estético e suas competências leitoras</li> <li>➤ Importante proposta para o ensino-aprendizagem</li> <li>➤ Ajuda na formação do ser humano</li> <li>➤ Possibilita o desenvolvimento das habilidades de percepção sensorial</li> </ul>			
<b>DESENVOLVE A CAPACIDADE DE PRODUZIR ESCRITA CRÍTICA</b>		7	24
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contribui para o enriquecimento das palavras</li> <li>➤ Desenvolver a capacidade linguística, por meio do acesso à linguagem conotativa</li> <li>➤ Promove produções escritas</li> <li>➤ Poder ser trabalhado com qualquer conteúdo</li> <li>➤ Viabiliza o desenvolvimento da criatividade</li> <li>➤ Oportuniza leitura e discussão em busca de um sentido para o texto</li> </ul>			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>29</b>	<b>100</b>

A concepção predominante nessa categoria é aquela já identificada em momentos anteriores de análise dos resultados obtidos nos questionários (o texto poético como instrumento para), e que pode ser justificada pelos seguintes indicadores: *Fundamental para o ensino da língua e da literatura / Promove produções escritas / Desenvolver a capacidade linguística*. Nesta categoria, assim como nas demais analisadas, os professores não aprofundam a distinção entre texto poético e função do texto poético. No primeiro caso, está em questão um objeto artístico, um artefato autônomo e

independente, mesmo tendo nascido da realidade e sendo a ela endereçado. No outro, está considerado o vínculo possível do texto poético com a arte de ensinar algo que não seja de seu universo intrínseco.

Entretanto, os professores também revelam a percepção de utilidade do texto poético voltada para a sua própria natureza: *Essencial na prática pedagógica para a sensibilização dos alunos / Possibilita o desenvolvimento do senso estético*. Ou seja: se existe uma função para o texto poético, ela deve estar voltada para ele mesmo como objeto estético, e a função do estético é despertar e depurar a sensibilidade.

Esse entendimento da função do texto poético voltado para o estético revela que parte dos professores questionados concebe a diferença entre o texto poético e a finalidade que se atribui a ele, o que implica conhecer aspectos teóricos relativos ao texto poético, como já assinalamos em vários momentos desta análise.

#### **4.2.3 Relativo às entrevistas realizadas com professores**

Neste subtópico, apresentamos a análise dos resultados das entrevistas realizadas com os professores e categorizadas em: Compreensão do conceito de texto poético; Percepção do espaço da poesia no mundo atual; Percepção da importância do texto poético na formação profissional e Percepção da contribuição do texto poético na prática pedagógica do professor.

As respostas referentes à Compreensão do conceito de texto poético foram agrupadas nas seguintes classes: manifestação literária, experiência de leitura, expressão de sentimentos e da visão de mundo, respectivamente. Os resultados referentes à classe **manifestação literária** estão representados no quadro 11.

Quadro 11: Categoria 1: Compreensão do conceito de texto poético (entrevistas - professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>MANIFESTAÇÃO LITERARIA</b>		14	52
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O texto poético permite mais liberdade com a linguagem</li> <li>➤ Uma manifestação da arte</li> <li>➤ Linguagem essencialmente conotativa</li> <li>➤ O poema tem que ser conciso</li> <li>➤ Texto mais dialógico</li> <li>➤ Texto com vocabulário selecionado</li> <li>➤ Mais livre, não tão preso às normas</li> <li>➤ O poema é o texto feito em versos</li> <li>➤ A poesia pode estar inclusive nos textos narrativos</li> <li>➤ Uma forma de expressar todo tipo de ideia</li> <li>➤ A literatura é a arte e o poema é um refinamento</li> <li>➤ Uso diferenciado da linguagem</li> </ul>		
<b>EXPERIÊNCIA DE LEITURA</b>		7	26
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A poesia é uma oportunidade, uma experiência viabilizada através do texto</li> <li>➤ Evento que oportuniza ao aluno uma experiência mais densa, mais frutífera de leitura</li> <li>➤ Texto transdisciplinar</li> <li>➤ Texto que ultrapassa barreiras</li> </ul>		
<b>EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS E DA VISÃO DE MUNDO</b>		6	22
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Forma de expressar qualquer sentimento</li> <li>➤ Forma de refletir sobre o mundo</li> <li>➤ Forma de expressar a visão de mundo</li> <li>➤ O que a arte evoca através das palavras</li> </ul>		
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>27</b>	<b>100</b>

Pelos indicadores *mais liberdade com a linguagem / mais livre, não tão preso às normas / texto mais dialógico / o poema tem que ser conciso e linguagem essencialmente conotativa*, identificados nas respostas às entrevistas, podemos inferir que esse grupo de professores, quando pensa em texto poético, o considera, preferentemente, como forma, um dos elementos de sua composição. No questionário, entretanto, um grupo maior de professores, no qual se incluem os participantes das entrevistas, ao conceituar o texto poético, referem-se a conteúdo. Nos dois casos, sob a diferença aparente, há um ponto comum: o conceito de texto poético está reduzido, predominantemente, a um dos seus aspectos. Isso leva a outra inferência: entre os professores a compreensão de que o texto poético é constituído de forma e conteúdo não é consensual, mesmo que a teoria do texto poético defenda que esse texto é constituído de forma e conteúdo, e que a existência de um implica a existência do outro: forma e conteúdo existem concomitantemente, não existe conteúdo sem forma, nem forma sem conteúdo (MOISÉS, 2007).

Na classe **Experiência de leitura**, os indicadores *A poesia é uma oportunidade / [...] uma experiência viabilizada através do texto / Evento que oportuniza / [...] experiência mais densa, mais frutífera de leitura / Texto transdisciplinar*, com 26% das ocorrências de respostas sugerem que a experiência de leitura do texto poético não tem função em si, uma vez que esses professores não relacionam a leitura dessa modalidade de texto com a função de provocar e apurar o prazer estético. Tanto no questionário quanto nas entrevistas, o texto poético serve para algo fora de si, configurando uma perspectiva utilitarista, conforme já assinalamos em outros momentos desta análise.

Por fim, na classe **Expressão dos sentimentos e da visão de mundo**, ratificando a função do texto poético que vem sendo revelada pelos professores, a tônica recai na função ideológica do texto poético (22% de ocorrências de respostas), o que pode ser inferido pelos indicadores: *Forma de expressar a visão de mundo / Forma de refletir sobre o mundo*. A percepção de texto poético como expressão do sentimento também reaparece nesta classe: *Forma de expressar qualquer sentimento*.

O penúltimo ponto abordado nas entrevistas com os professores buscou conhecer a concepção desses participantes quanto ao espaço da poesia no mundo atual. As respostas encontram-se agrupadas em três classes, como demonstra o quadro 12.

Quadro 12: Categoria 2: Percepção do espaço da poesia no mundo atual

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>ESPAÇO LIMITADO NO CONTEXTO ESCOLAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A poesia na escola é pouco trabalhada</li> <li>➤ o aluno tem poucas experiências com texto poético</li> <li>➤ Pairam interpretações como se o texto fosse enigmático, um labirinto</li> <li>➤ A sociedade da informação tem perdido espaço na linguagem poética</li> <li>➤ Não tem disciplinaridade,</li> <li>➤ Na maioria das vezes o texto que cai no vestibular é o texto em prosa</li> </ul>	14	48
<b>ESPAÇO DE CONHECIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contribui com a mudança, com a educação que prepara o homem para a convivência</li> <li>➤ Independe de tema: pode ser de amor, sobre a natureza, até sobre nossa vida corrida do dia a dia</li> <li>➤ O texto poético dá uma noção da condição humana</li> <li>➤ Noção da nossa existência em relação a nós mesmos, ao outro, à sociedade</li> <li>➤ Prepara o homem para as necessidades de hoje na sociedade</li> <li>➤ Trabalha com a complexidade e transdisciplinaridade</li> </ul>	9	31
<b>ESPAÇO DE APRENDIZAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se tiver promovido essa vontade de ler poemas eles (alunos) vão buscar mais</li> <li>➤ Se possível desenvolver sites educativos que desenvolvam a habilidade de ler o poema porque um poema é difícil de ler</li> <li>➤ Só depois de ler vários poemas você se torna um bom leitor</li> <li>➤ Ao dar voz ao aluno o professor poderia oportunizar um letramento literário</li> </ul>	6	21
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>29</b>	<b>100</b>

O primeiro ângulo sobre o qual os professores abordam o espaço da poesia na atualidade é o contexto escolar, e sua visão não é otimista a esse respeito, como demonstram 48% das ocorrências de respostas a essa questão, na classe **Espaço limitado no contexto escolar**. Das declarações emitidas, podemos apreender que, para os professores *A poesia na escola é pouco trabalhada / O aluno tem poucas experiências com texto poético / [...] como se o texto poético fosse enigmático, um labirinto / [...] o texto que cai no vestibular é o texto em prosa*. Esses indicadores revelam um lamento na fala dos professores, a consideração de que a poesia não ocupa um lugar devido entre os demais conteúdos, no contexto educativo.

Entretanto, os professores demonstram sua crença na poesia, consideram que no mundo de hoje ela pode ocupar um **Espaço** que favoreça o **conhecimento**, como revelam os indicadores: *contribui com a mudança / com a educação que prepara o homem para a convivência / [...] para as necessidades de hoje / Dá uma noção da condição humana*. Outro espaço que os professores concebem para a poesia no mundo atual é revelado por meio das respostas agrupadas na classe **Espaço de Aprendizagem**: *Ao dar voz ao aluno [...] poderia oportunizar um letramento literário / [...] desenvolver sites educativos que desenvolvam a habilidade de ler poemas / Só depois de ler vários poemas você se torna um bom leitor*. É importante observar que a **aprendizagem** que os professores mencionam aqui, tem o significado de aprender sobre a própria poesia, sobre a arte de ler e continuar lendo poemas, ao contrário do caráter instrumental que, tanto professores quanto alunos, conferiram ao papel do texto poético em favorecer a aprendizagem.

Os resultados da indagação acerca da percepção da importância do texto poético na formação profissional dos alunos do curso de Letras estão demonstrados no quadro a seguir.

Quadro 13: Categoria 3: Percepção da importância do texto poético na formação profissional

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>POSSIBILITA OCORRÊNCIAS PEDAGÓGICAS</b>		13	72
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se a pessoa gosta de poesia vai ter melhor condição de incentivar o aluno a produzir</li> <li>➤ Trabalhar com os professores para que se sintam seguros em utilizar textos poéticos</li> <li>➤ Enfatizar a importância nos professores de Letras</li> <li>➤ Despertar o gosto da poesia para que esses futuros profissionais possam fazer o mesmo</li> <li>➤ No ensino de literatura talvez a oportunidade de estudo de estratégias que favoreçam o texto poético</li> <li>➤ Trabalhar com seriedade todas as questões</li> <li>➤ A escola como lugar para desenvolver o senso estético, valorizar a poesia</li> <li>➤ O ensino precisa ser revigorado, mudar paradigmas</li> </ul>			
<b>FAVORECE A APRENDIZAGEM</b>		5	28
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Possibilita experiência de leitura</li> <li>➤ Se considerar o problema da síntese extremamente importante, ligado à coerência, à coesão, o poema é instrumento importantíssimo</li> <li>➤ Enriquecimento do vocabulário</li> <li>➤ Conhecimento de mundo</li> </ul>			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>18</b>	<b>100</b>

Ao contrário do que vinha sendo sinalizado pelos professores, os indicadores *Trabalhar com os professores para que se sintam seguros em utilizar textos poéticos / Despertar o gosto da poesia / [...] desenvolver o senso estético, valorizar a poesia / O ensino precisa ser revigorado, mudar paradigmas* revelam uma percepção do texto poético como um fato estético autônomo, voltado sempre para sua própria essência: a poeticidade. Além disso, quando os professores se referem mais especificamente à função pedagógica do texto poético na formação do professor, fica patente a compreensão de que existe uma perspectiva propedêutica no ensino da literatura, cujo objeto é o próprio texto literário: *Trabalhar com os professores para que se sintam seguros em utilizar textos poéticos*.

Entretanto, quando se manifestam sobre a relação do texto poético com a formação profissional do estudante de letras, indicando o papel desse texto na aprendizagem, esses mesmos professores retomam a linha de raciocínio que vinham revelando ao longo da pesquisa: o texto poético não é visto como um produto artístico, marcado por uma lógica interna e autônomo em relação a outros fatos da realidade. Ao contrário, é compreendido como algo com uma finalidade fora de si: *possibilita experiência de leitura / [...] ligado à coerência, à coesão, o poema é instrumento importantíssimo / Enriquecimento do vocabulário / Conhecimento de mundo*.

Uma vez que o objeto desse estudo é conhecer e analisar as representações sociais de alunos e professores sobre o texto poético, convém não perder de vista que a representação social é processo, e ao mesmo tempo conteúdo. Compreendê-la significa considerar fatores como processos perceptivos e imaginários do sujeito, expressões culturais que emergem da sociedade, forças sociais que atuam sobre o indivíduo. Jodelet (2001) recomenda que, no estudo das representações, os elementos afetivos, mentais e sociais devem ser articulados, ao mesmo tempo em que devemos considerar as relações sociais que afetam as representações e a realidade sobre a qual elas venham intervir. Portanto, ao analisarmos representações sociais, é necessário ter em conta as condições sociais nas quais elas são tecidas e veiculadas.

Nessa perspectiva, é possível inferir que as contradições, identificadas acima, quando os professores se posicionam sobre a função pedagógica do texto poético na formação do professor de Letras, resultam de fatores que interferem na construção das representações, dando a elas duas orientações: o pensamento reificado, fruto da ciência e embasado na objetividade e na teorização; e o pensamento consensual, que corresponde ao pensamento do senso comum e apresenta opiniões para solucionar

problemas cotidianos. Esses universos se inter-relacionam: o consensual nutre e é nutrido pelo universo reificado (CERQUEIRA, 2007).

A categoria que apresenta os resultados sobre a relação do texto poético com a prática pedagógica do professor foi organizada em duas classes: uma agregando o que os professores percebem como contribuição para a aprendizagem dos alunos; outra voltada para o desenvolvimento da prática pedagógica, e ambas representadas no quadro a seguir.

Quadro 14: Categoria 4: Percepção da contribuição do texto poético para a prática pedagógica do professor

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
<b>CONTRIBUIÇÃO COM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS</b>		28	82
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Indispensável para o ensino de línguas, Língua Portuguesa e Literatura</li> <li>➤ Tratar de questões linguísticas</li> <li>➤ Uma das melhores formas de despertar a escrita</li> <li>➤ Oportuniza o trabalho com a linguagem</li> <li>➤ É possível trabalhar Geografia, História, Matemática, física, química, biologia com o texto poético</li> <li>➤ Permite uma abordagem sociológica, histórica e cultural</li> <li>➤ Fazer com que o aluno desenvolva habilidade de coerência e coesão</li> <li>➤ Permite contextualizar diversos conteúdos</li> <li>➤ Possibilidade do uso das figuras, como as metáforas</li> <li>➤ Pode ser utilizado no estudo da matemática, da física, da química, biologia</li> <li>➤ Contribui para a formação intelectual do aluno</li> <li>➤ No texto poético você pode romper com algumas normas</li> </ul>		
<b>CONTRIBUIÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>		6	18
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Com o texto poético o professor tem uma aula extremamente rica</li> <li>➤ Trabalha os diferentes sentidos que as palavras adquirem na poesia</li> <li>➤ Poesia é um texto muito mais vivo</li> <li>➤ Se os alunos não estão tendo acesso a uma letra mais elaborada das músicas, isso pode ser amenizado, enriquecido com o poema</li> </ul>		
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>		<b>34</b>	<b>100</b>

Em relação à primeira classe – **contribuição com a aprendizagem dos alunos** – todos os indicadores revelaram a concepção recorrente que os professores vêm demonstrando possuir da literatura: veículo de valores extralitrários. Os indicadores:

*indispensável para o ensino de línguas, Língua Portuguesa e Literatura / tratar de questões linguísticas / fazer com que o aluno desenvolva habilidade de coerência e coesão*, entre outros, sinalizam a compreensão consensual que corresponde ao pensamento do senso comum, formado por opiniões voltadas à resolução de problemas cotidianos como aprender a língua, conscientizar-se das variações linguísticas e desenvolver a capacidade de produzir texto escrito.

Quanto à segunda classe – **contribuição com o desenvolvimento da prática pedagógica** – os indicadores: *trabalha os diferentes sentidos que as palavras adquirem na poesia / com o texto poético o professor tem uma aula extremamente rica* revelam que os professores entrevistados não concebem a literatura como algo que possui existência própria e que, segundo Lajolo (2001), tem como campo de ação e meios de expressão as palavras e os ritmos, mas não como veículos de valores extra-literários, senão por si mesmos.

Para Arendt (2008, p.180),

“[...] o devido relacionamento do homem com uma obra de arte não é ‘usá-la’; pelo contrário, ela deve ser cuidadosamente isolada de todo o contexto dos objetos de uso comum, para que possa galgar o seu lugar devido no mundo. Da mesma forma, deve ser isolada das exigências e necessidades da vida diária [...]”

Por essa razão, a literatura, fenômeno estético e arte da palavra, não visa, como pretendem os professores, a informar, ensinar, doutrinar, etc. Secundariamente, pode conter história, filosofia, ciência e religião, uma vez que o literário ou estético inclui o social, o histórico e o religioso. Mas transformados em estético.

Foram essas as análises que elaboramos acerca dos resultados obtidos com o grupo de professores do curso de Letras da Unitins, por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas, a exemplo dos procedimentos realizados com o grupo de alunos. É pertinente concluí-las retomando seu propósito: identificar e analisar as representações sociais sobre o texto poético, e o papel do texto poético na prática pedagógica do professor e na formação dos futuros professores.

Identificamos que, para esse grupo de participantes – professores – a representação social do texto poético, tanto quanto para os alunos, é a expressão dos sentimentos, e sua elaboração está ancorada na emoção. Lembremos, em Moscovici (2007), que as representações sociais são urdidas nas teias do cotidiano, com o propósito de tornar familiar o que não é familiar, aproximar o que está distante; Lembremos, com Jodelet (2001), o artifício da ancoragem: incorporação cognitiva do

objeto representado a um sistema de pensamento preexistente, e seu enraizamento numa rede de significados.

Quanto ao papel do texto poético nas atividades pedagógicas e na formação de professores, os dois grupos se aproximam na representação segundo a qual o texto poético serve, prioritariamente, a funções práticas do desenvolvimento dos conteúdos, embora em certos momentos os professores tenham apresentado respostas que também indicaram sua concepção de texto poético como produto artístico, como artefato autônomo. As considerações finais a que chegamos com a realização desse estudo, são apresentadas a seguir.

## CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer coisa é a casa da poesia.  
(Adélia Prado)

Colocar um ponto final neste estudo não parece tarefa simples. Nele nos envolvemos com a implicação daqueles que se debruçam sobre algo de seu profundo interesse, cuja natureza foi evidenciada na abertura deste trabalho. Entretanto, o diálogo fecundo com pensadores que jogaram luz sobre nossa ignorância, as vozes de alunos e professores que ecoam no texto, a companhia da poeta que mostrou a estrada da palavra, quando nos faltou inspiração, representam uma trama de fios que, agora tecidos, reclamam um arremate.

Pesquisar o universo poético, em qualquer dos seus aspectos, é desafiador: entre outras coisas, exige boa medida de sensibilidade. Ao mesmo tempo, é um campo de estudos que oferece incontáveis possibilidades de leituras e perspectivas no estudo da realidade escolar.

Nosso interesse dirigiu-se à compreensão do modo como se relacionam com a linguagem poética alunos e professores em situações de aprendizagem. Em vista disso, optamos por um grupo de 42 alunos e outro grupo de 14 professores do curso de Letras da Unitins como participantes, por serem sujeitos de um contexto implicado com esse objeto. A lente teórica com a qual nos propusemos estudar essa realidade foi a Teoria das Representações Sociais, em virtude dos recursos que ela oferece à compreensão e à justificativa das ações dos sujeitos, em situações sociais e complexas.

Com essa perspectiva, conduzimos este estudo para a identificação e a análise das representações sociais de alunos e professores do curso de Letras sobre o texto poético, e o papel do texto poético na formação acadêmica dos alunos e na prática pedagógica dos professores. Consideramos atendidos esses objetivos. Dos resultados revelados, contudo, não se cogitam generalizações: a natureza do estudo realizado é exploratória, teve o fim de esclarecer ideias, aproximar a visão sobre esse fenômeno, constituir-se como ponto de partida para outras incursões. Não pretende traduzir a representação que elaboram do texto poético, professores e alunos inseridos em outros contextos.

Fundamentalmente, as conclusões a que chegamos a partir dos resultados obtidos com este estudo, e que foram detalhadamente comentados no transcurso e fechamento das análises, sugerem três observações. Em primeiro lugar, tanto para os

alunos quanto para os professores, a representação social de texto poético é expressão dos sentimentos. No caso dos alunos, essa representação está ancorada na estética romântica. Essa revelação se manifesta em variados momentos, e com os dois instrumentos utilizados: questionários e entrevistas. Para 51% dos alunos, por exemplo, os sentimentos são o tema mais apropriado a um texto poético; ao conceituá-lo, a resposta mais recorrente é *expressão dos sentimentos*, seguida de outras, como *texto que encanta, que expressa a fantasia e os mistérios / texto que faz viajar, navegar / texto em que o autor expressa o sentimento*. Também os professores, ao apresentarem o conceito, declaram, com maior redundância, *expressão da emoção e dos sentimentos*.

O segundo ponto a ser destacado, diz respeito ao papel do texto poético na prática pedagógica e na formação de professores. Com algumas variações específicas, tanto um grupo quanto o outro identificam como função mais evidente endereçada ao texto poético o estudo da língua e da literatura, a compreensão e a interpretação de textos, a aprendizagem de outros conhecimentos e conteúdos.

O terceiro ponto a ser ressaltado, e que remete ao papel que os participantes conferem ao texto poético, é que tanto professores quanto alunos não percebem o texto poético, e por extensão a literatura, como um produto estético, com um fim em si mesmo. Para os participantes, ele não se configura como um produto artístico autônomo, cuja finalidade não resulta fora de si.

Sabemos que a literatura, expressão significativa da arte, é um fenômeno estético que parte dos fatos da vida e os contém sob a forma de representação. Portanto, é da natureza da arte literária a expressão dos conteúdos da imaginação, num duplo movimento de representação: as imagens são representações mentais da realidade sensível; os vocábulos são representações “objetivas” das imagens. A relação entre ambas é extremamente complexa, uma vez que a imagem é uma distorção da realidade, e a palavra, uma distorção da imagem.

O texto poético, portanto, implica uma dupla distorção, que leva a uma ambiguidade radical e exige o emprego maciço de metáforas para captar, no mínimo de espaço, o máximo de distorção. Se a imagem mental pressupõe o vocábulo que a nomeia, imaginar é criar palavras. O ato da escrita, por sua vez, é a transcrição deformada da imagem mental. Antes desse ato, essa imagem é apenas latente.

A imaginação pode ser plástica e defluente. A primeira consiste na reprodução de um objeto qualquer numa imagem mental. A outra opera o desdobramento da imagem em outras, na mente do escritor, numa perspectiva não-lógica, mas guardando sempre vestígios da referencialidade original. Dela resultam os sonhos, os devaneios, as visões,

o reino da fantasia, enfim. Essas duas formas de imaginação ligam-se por estreitos vínculos, na medida em que transfiguram a realidade em novos sistemas e sínteses, dotados de leis e normas próprias do reino estético ou da ficção (MOISÉS, 2003).

Mesmo que nossa atividade intelectual seja submetida a limites próprios da condição humana, os diferentes ofícios que nos cabem realizar pressupõem um embasamento que norteia nossa prática. Em razão disso, é natural que, ao pesquisar alunos e professores do curso de Letras, partamos do pressuposto de que em seu repertório, estejam presentes noções que permitam entender a prosa e a poesia como dois modos de ser do conteúdo literário, que expressam, de forma transfigurada, os produtos da percepção sensível e emotiva.

Os resultados desta pesquisa, entretanto, não confirmaram esse pressuposto. Os conteúdos das falas de alunos e professores, seja nos questionários, seja nas entrevistas, carregam expressões como: *favorece a compreensão do texto / importante para o estudo da literatura / trabalhar questões gramaticais / ensinar linguística / explorar funções e figuras de linguagem / fundamental para o ensino da língua e literatura*. Com isso, verificamos que, ao contrário de uma visão mais elaborada do fenômeno estético, tanto um grupo quanto o outro apresentam uma visão mais voltada ao senso comum.

Isso não significa que não tenham sido apresentadas respostas que demonstrem a compreensão da literatura como expressão da arte. Essa compreensão de fato existe, notadamente entre os professores, e é evidenciada em expressões do tipo: *essencial para a sensibilização dos alunos / a literatura é arte / a literatura é manifestação da arte*. Contudo são esparsas, não refletem a opinião de muitos sujeitos, não se mostram recorrentes nos variados momentos da investigação, tampouco logram expressividade de ocorrências.

Parece residir nesse ponto a base para alinhavarmos as contribuições deste estudo: a compreensão de que alunos e professores do curso de Letras não concebem a literatura, e em seu bojo o texto poético, como fenômeno estético. A representação construída por eles sobre esses fenômenos da arte remete-os, prioritariamente, a funções instrumentais no contexto educativo. Vimos que as representações agem sobre as práticas, na medida em que nos ajudam a elaborar uma visão e atuar segundo sua orientação (JODELET, 2001). Em outras palavras: o modo como representamos um objeto orienta nossa prática em relação a ele.

A ausência de reconhecimento da literatura como arte subtrai desse produto estético a sua natureza primeira: sensibilizar, despertar o prazer que proporciona o encontro com uma linguagem que permite múltiplos significados e cuja revelação

depende do leitor, de cada leitor. É no contato do leitor com a obra literária que, infinitas vezes, ela se concretiza. Nesse contato, ela se constitui; nesse momento, adquire significação. O universo concebido pelo texto literário depende da imaginação do leitor para torná-lo real. Mil vezes, com mil formatos, se forem mil os seus leitores. Aí reside o caráter de permanência de uma obra: o seu grau de polissemia, que permite inúmeras e variadas interpretações e leituras, conforme a subjetividade de cada um que sobre ela se debruça.

Do contato do leitor com textos poéticos, resultam ocorrências que não são da ordem das coisas práticas e imediatas, dizem respeito a processos de descoberta, de deslumbramento, de encontro com novas dimensões do pensamento; significa aprender sobre a qualidade poética da vida, como sugere Morin (2008); significa considerar, diante dos fatos da vida, respostas que não sejam redutoras. Reconhecer a literatura como arte e o texto poético como produto estético autônomo ressignifica a prática docente, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto estético e no encantamento pela literatura e, conseqüentemente, pela arte nos espaços escolares.

Essas considerações remetem à necessidade da constante reflexão acerca da formação de professores e da necessidade de sua continuidade. No decorrer das análises, identificamos que a representação de texto poético elaborada pelos alunos (expressão dos sentimentos) está ancorada na estética romântica, o que significa o enraizamento dessa representação numa rede de significados (JODELET, 2001). Confundir o texto poético com um de seus formatos demonstra uma visão redutora acerca desse objeto, sinaliza o escasso convívio com obras literárias e demonstra pouca familiaridade com outros formatos estéticos. Essa perspectiva com a qual o aluno de Letras se relaciona com a literatura compromete sua futura prática.

A compreensão desses fatos, pela lente da Teoria das Representações Sociais, confere relevância a este trabalho. No mapeamento das reflexões a que nos conduziram os resultados desta pesquisa, pudemos verificar o quanto é fecundo o estudo das representações sociais no contexto educativo. A contribuição vai além da compreensão dos fatores que agem sobre as práticas, uma vez que, ao compreendê-las, vislumbramos caminhos pedagógicos mais viáveis.

Percebemos que esses resultados e a compreensão que sobre eles foi elaborada indicam novas incursões, inclusive mais aprofundadas, sobre a formação de professores no curso de Letras, uma vez que a concepção do texto poético como instrumento para o ensino de conteúdos curriculares desprioriza o papel da literatura e a relação que estes futuros professores estabelecem com a arte. Pelo fato de ter este estudo um

caráter exploratório, cujo propósito foi identificar e compreender as representações sociais de professores e alunos sobre um objeto específico – o texto poético –, sua realização não abarca as demandas que dele emergem. Também deve ser considerado que o contingente de sujeitos pesquisados – professores e alunos do terceiro e do quinto período do curso de Letras da Unitins – limita a abrangência desta pesquisa, quanto à sua generalização.

Consideramos, portanto, da maior pertinência, e urgência, a realização de pesquisas acerca da literatura nos contextos escolares, inclusive por meio de outras formas de análise. A constatação dessa necessidade adquiriu relevância durante o processo de análise e interpretação dos resultados, e sua justificativa encontra-se explícita nas considerações que tecemos até aqui. Particularmente em relação ao texto poético e as relações que com ele estabelecem professores e alunos, há muito a ser compreendido para efetivar mudanças nas ações educativas. A Teoria das Representações Sociais tem demonstrado ser um aporte teórico de inegável contribuição nesse sentido, e a esse estudo dirige-se nosso interesse como pesquisadora.

Por fim, cabe cumprir uma última providência: despedir-nos da poeta em cuja companhia empreendemos esta viagem pelo universo da poesia. Dizer-lhe que sua presença inspiradora permitiu que a pesquisadora não se distanciasse muito de sua escrita original, ainda que aqui não se dedicasse a tecer poemas. Como é costume entre pessoas do interior, como Adélia e Marinalva, as despedidas e agradecimentos são acompanhados de agrados e pequenos mimos. Nesse caso, um poema. Poema que fala de um rio – Tocantins – e de amor. Quando, no seu percurso, esse rio banha pequenas cidades antigas, quintais espiam a paisagem ribeirinha e o coração das pessoas se enche de sentimentos e propósitos de amor. É esse o presente que com Adélia partilho.

**Poema de amor e rio**

*Ainda quero dar-te, amor,  
Um quintal do Porto  
Espiondo o rio  
Roubei da paisagem  
E guardei em mim à tua espera  
Verás, por isto, que sou mais terna  
Que todas as mulheres  
Que acaso conheceste  
Só eu sei bordar colares de lua  
E enredar-te em meus abismos.*

Marinalva Barros

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, J. C. *Pratiques sociales et representations*. Paris: P.U.F., 1994.
- ABREU, Caio Fernando. Água Limpa. In: TRIGO, Luciano. *Poesia sempre*. Biblioteca Nacional, ano 13, número 20, 2005, p. 72-73.
- ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. Qualidade: um mito pós-moderno. In: RANGEL, Mary; TEVE, Nilda (Orgs.). *Representações sociais e educação: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999, p. 79-114.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A Pesquisa em Representações Sociais: Proposições Teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). *Diálogos com a teoria da representação social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005, p. 117-160.
- ALVES-MAZZOTTI. O método nas ciências sociais. In ALVES MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo, Pioneira, 1998.
- \_\_\_\_\_. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicados à educação. In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan. / mar. 1994.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- ANDRADE, Fernando César Bezerra de. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Carmem Sevilla Gonçalves dos; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de (Orgs.). *Representações Sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPE, 2003, 17- 34.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BRASIL. *Diário Oficial da União*. Seção 1. PORTARIA Nº 44, DE 18 DE AGOSTO DE 2009. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=19/08/2009> >. Acesso em: 20/08/2009.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Orgs.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: Ed. da UCG, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). *Representações Sociais e Escuta Sensível do Professor Universitário*. Brasília: Hildebrando Editor e Autores Associados, 2007.

COSTA, Wanda Maria Maranhão. Pedagogia e complexidade: uma articulação necessária. In CARVALHO, Edgar de Assis; MENDONÇA, Teresinha (orgs.). *Ensaio de complexidade 2*. Porto Alegre: Sulina, 2003, 266-275.

COUTINHO, Afranio. *Notas de Teoria da Literatura*. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1978.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do Texto 1: Prolegômenos e teoria da narrativa*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação, Mudança & Cultura Docente*. Brasília, 2006.

FARR, R. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise do Conteúdo*. 2. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GILLY, Michael. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.) *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 321-341.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONSAVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GULLAR, Ferreira. *Sobre arte Sobre poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

JAPIASSÚ, Hilton. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JODELET, Denise (Org.) *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: *Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 9-27.

MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária: Poesia*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

\_\_\_\_\_. *A análise Literária*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de Termos Literários*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

\_\_\_\_\_. *História da Literatura Portuguesa: Romantismo*. São Paulo: Cultrix, 1985.

MORAES, Maria Cândida. *Pensamento Eco-sistêmico*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem Feita*. 15. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento Complexo*. 3. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: Investigação em psicologia social*. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *A representação social da psicanálise*. [tradução de Álvaro Cabral]. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: SOMMERMAN, Américo e outros (orgs.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRIOM, 2002, 45-70.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PESSOA, Fernando. *O Eu profundo e os outros Eus*. 17<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PRADO, *Bagagem*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

\_\_\_\_\_. *O coração disparado*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. *Os componentes da banda*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. *O Pelicano*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

\_\_\_\_\_. *Poesia Reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

PROENÇA FILHO, Domicio. *A Linguagem Literária*. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

RANGEL, Mary; TEVE, Nilda (Orgs.). *Representações sociais e educação: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

SÁ, Celso Pereira. *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Revisada. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 19-45.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Carmem Sevilla Gonçalves dos; ANDRADE, Fernando César Bezerra de (Orgs.). *Representações Sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPE, 2003.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). *Diálogos com a teoria da representação social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). *Diálogos com a teoria da representação social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005, 15-38.

SERRES, Michel. *Filosofia Mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SOARES, Angélica. Extensões erótico-religiosas nas "Fantasias de Céu" de Adélia Prado. In: TRIGO, Luciano. *Poesia sempre*. Biblioteca Nacional, ano 13, número 20, 2005, p. 53-64.

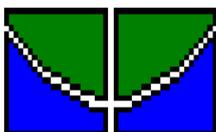
SPINK, Mary Jane (Org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TRIGO, Luciano. *Poesia sempre*. Biblioteca Nacional, ano 13, número 20, 2005.

YUNES, Elyana. Poiesis. In CARVALHO, Edgar de Assis; MENDONÇA, Teresinha (Orgs.). *Ensaio de complexidade 2*. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 276-283.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DIRETORIA DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor Gilson Pôrto Jr.

Diretor de EaD e Tecnologias Educacionais

Sou **Marinalva do Rêgo Barros Silva**, professora da Unitins, atualmente cursando Mestrado em Educação – Minter UnB/Unitins e estou realizando uma pesquisa cujo tema “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS SOBRE O TEXTO POÉTICO**”, tem orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Em razão disso, solicito a sua autorização para que professores e alunos do terceiro e quinto período do curso de LETRAS – turma 2008/1, da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, participem como sujeitos dessa pesquisa.

Esclarecemos que as informações colhidas serão utilizadas academicamente nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que garantimos, o anonimato dos sujeitos participantes.

Certas de podermos contar com sua colaboração, antecipadamente agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Marinalva do Rêgo Barros Silva  
(mestranda)

\_\_\_\_\_  
Teresa Cristina S. Cerqueira  
(Orientadora)

Contatos: Marinalva.rb@unitins.br

Autorização:

Eu \_\_\_\_\_, autorizo os professores e alunos do terceiro período do curso de LETRAS – turma 2008/1, da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, a participarem da pesquisa de Mestrado em Educação, acima identificada, sob a coordenação da Profa. Marinalva do Rêgo Barros Silva.

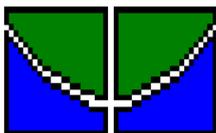
Assinatura:

\_\_\_\_\_  
Gilson Pôrto Jr.

Diretor de EaD e Tecnologias Educacionais da Unitins

RG: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora Kylde Batista Vicente

Coordenadora de Letras

Sou **Marinalva do Rêgo Barros Silva**, professora da Unitins, atualmente cursando Mestrado em Educação – Minter UnB/Unitins e estou realizando uma pesquisa cujo tema “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS SOBRE O TEXTO POÉTICO**”, tem orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Em razão disso, solicito a sua autorização para que professores e alunos do terceiro período do curso de LETRAS – turma 2008/1, da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, participem como sujeitos dessa pesquisa.

Esclarecemos que as informações colhidas serão utilizadas academicamente nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que garantimos, o anonimato dos sujeitos participantes.

Certas de podermos contar com sua colaboração, antecipadamente agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Marinalva do Rêgo Barros Silva  
(mestranda)

\_\_\_\_\_  
Teresa Cristina S. Cerqueira  
(Orientadora)

Contatos: Marinalva.rb@unitins.br

Autorização:

Eu \_\_\_\_\_, autorizo os professores e alunos do terceiro período do curso de LETRAS – turma 2008/1, da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, a participarem da pesquisa de Mestrado em Educação, acima identificada, sob a coordenação da Profa. Marinalva do Rêgo Barros Silva.

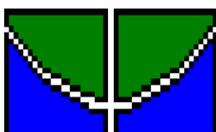
Assinatura:

\_\_\_\_\_  
Senhora Kylde Batista Vicente

Coordenadora de Letras

RG: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG, \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora **Marinalva do Rêgo Barros Silva**, professora da Unitins, mestranda em Educação – Minter UnB/Unitins, cujo projeto de pesquisa é denominado “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS SOBRE TEXTO POÉTICO**”, sob orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas nos questionários do qual participo, por meio das respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

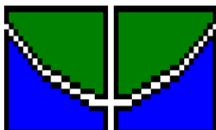
\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante/RG

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data

## APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG, \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora **Marinalva do Rêgo Barros Silva**, professora da Unitins, mestranda em Educação – Minter UnB/Unitins, cujo projeto de pesquisa é denominado “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS SOBRE TEXTO POÉTICO**”, sob orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas na entrevista, da qual participo, por meio de gravação de voz e respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante/RG

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data

## APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

### PESQUISA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS SOBRE O TEXTO POÉTICO

**Profa. Responsável:** Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

**Mestranda:** Marinalva do Rêgo Barros Silva – (Cursando mestrado em Educação e Subjetividade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB)

Este questionário tem como objetivo conhecer a sua opinião sobre texto poético e o papel que ele ocupa na prática pedagógica e em sua formação acadêmica. Será garantido o anonimato de sua identidade e os dados coletados serão utilizados academicamente nesta pesquisa, para a qual sua colaboração será de fundamental importância. Para isso solicitamos que responda às questões abaixo:

1. Qual dessas manifestações literárias você mais aprecia?

- ( ) Romance
- ( ) Conto
- ( ) Poesia
- ( ) Crônica
- ( ) Outro.

2. Dentre os autores citados, assinale um do qual você tenha lido uma (s) obra (s).

- ( ) Carlos Drummond de Andrade
- ( ) Cecília Meireles
- ( ) Manuel de Barros
- ( ) Adélia Prado
- ( ) Manuel Bandeira
- ( ) Vinícius de Moraes
- ( ) Fernando Pessoa
- ( ) Outro.

3. O que você entende por *texto poético*?

---



---



---

Para responder à questão 4, leia o poema a seguir.

#### **SENSORIAL**

*Obturação, é da amarela que eu ponho.  
Pimenta e cravo  
mastigo à boca nua e me regalo.  
Amor, tem que falar meu bem,  
me dar caixa de música de presente,  
conhecer vários tons pra uma palavra só.  
Espírito, se for de Deus, eu adoro,  
se for de homem, eu testo*

*com meus seis instrumentos.  
Fico gostando ou perdôo.  
Procuo sol, porque sou bicho de corpo.  
Sombra terei depois, a mais fria  
(Adélia Prado, 1986, p.13)*

4. Após a leitura deste poema de Adélia Prado, que importância você atribui a um texto poético?

---



---



---

5. O contato frequente com obras poéticas no processo de formação do professor é tão importante quanto dedicar-se aos demais conteúdos?

- ( ) Sim  
( ) Não

6. Que importância você atribui à utilização do texto poético na sua futura prática como professor?

---



---



---

**Para responder à questão 7, leia o poema a seguir.**

**CASAMENTO**

*Há mulheres que dizem:  
Meu marido, se quiser pescar, pesque,  
mas que limpe os peixes.  
Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,  
ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.  
É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,  
de vez em quando os cotovelos se esbarram,  
ele fala coisas como "este foi difícil"  
"prateou no ar dando rabanadas"  
e faz o gesto com a mão.  
O silêncio de quando nos vimos a primeira vez  
atravessa a cozinha como um rio profundo.  
Por fim, os peixes na travessa,  
vamos dormir.  
Coisas prateadas espocam:  
somos noivo e noiva.  
(Adélia Prado, 1991, p.252)*

7. Ao ler o texto poético de autoria de Adélia Prado, qual alternativa expressa melhor sua opinião?

- ( ) Quando o texto poético fala das coisas de forma direta perde sua beleza.  
( ) Qualquer tema pode ser tratado de forma poética.  
( ) A poesia cria uma outra realidade a partir das ações presentes na realidade concreta.  
( ) As cenas simples da vida cotidiana são matéria prima do texto poético  
( ) A poesia deve ocupar-se dos sentimentos e não dos fatos comuns da vida.

8. Você considera que o texto poético pode ser utilizado em qualquer disciplina na formação do aluno?

- Sim  
 Não

9. Assinale apenas uma opção que apresenta o tema mais apropriado a um texto poético, segundo seu critério pessoal:

- Os sentimentos  
 Reflexões sobre a vida  
 O ser humano  
 A natureza  
 A vida cotidiana  
 Outro

**Dados pessoais:**

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo:  masculino  feminino

Estado civil:  Casado (a)  Solteiro (a)  Divorciado (a)  Viúvo (a)  União Estável

Escolaridade:  Ensino superior incompleto

Ensino superior completo. Qual o curso:

Pós-graduado. Em que:

Outro: Esclarecer: \_\_\_\_\_

Você trabalha?  Sim  Não

Em caso afirmativo: qual função ocupa? \_\_\_\_\_

Se for professor (a) que disciplina leciona? \_\_\_\_\_

Tempo de experiência? \_\_\_\_\_

Carga horária semanal de trabalho? \_\_\_\_\_

**Agradecemos a sua participação!**

## APÊNDICE F: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

### PESQUISA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS SOBRE O TEXTO POÉTICO

**Profa. Responsável:** Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

**Mestranda:** Marinalva do Rêgo Barros Silva – (Cursando mestrado em Educação e Subjetividade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB)

Esse questionário tem como objetivo conhecer a sua opinião sobre texto poético e o papel que ele ocupa na prática pedagógica e em sua formação acadêmica. Será garantido o anonimato de sua identidade e os dados coletados serão utilizados academicamente nesta pesquisa, para a qual sua colaboração será de fundamental importância. Para isso solicitamos que responda às questões abaixo:

1. Qual dessas manifestações literárias você mais aprecia?

- ( ) Romance
- ( ) Conto
- ( ) Poesia
- ( ) Crônica
- ( ) Outro.

2. Sinalize o autor cujo texto você mais utiliza ou utilizou em sala de aula:

- ( ) Carlos Drummond de Andrade
- ( ) Cecília Meireles
- ( ) Manuel de Barros
- ( ) Adélia Prado
- ( ) Manuel Bandeira
- ( ) Vinícius de Moraes
- ( ) Fernando Pessoa
- ( ) Outro.

3. Qual sua concepção de texto poético?

---



---



---

4. O contato frequente com obras poéticas no processo de formação do professor é tão importante quanto dedicar-se aos demais conteúdos?

- ( ) Sim
- ( ) Não

**Para responder à questão 5, leia o poema a seguir.**

#### **SENSORIAL**

*Obturação, é da amarela que eu ponho.*

*Pimenta e cravo  
mastigo à boca nua e me regalo.  
Amor, tem que falar meu bem,  
me dar caixa de música de presente,  
conhecer vários tons pra uma palavra só.  
Espírito, se for de Deus, eu adoro,  
se for de homem, eu testo  
com meus seis instrumentos.  
Fico gostando ou perdôo.  
Procuro sol, porque sou bicho de corpo.  
Sombra terei depois, a mais fria*  
(Adélia Prado, 1986, p.13)

5. Que contribuições para a sua prática pedagógica este texto poético de Adélia Prado poderia oferecer?

---



---



---

6. Assinale apenas uma opção que apresenta o tema mais apropriado a um texto poético, segundo seu critério pessoal:

- ( ) Os sentimentos  
( ) Reflexões sobre a vida  
( ) O ser humano  
( ) A natureza  
( ) A vida cotidiana  
( ) Outro

**Para responder à questão 7, leia o poema a seguir.**

**CASAMENTO**

*Há mulheres que dizem:  
Meu marido, se quiser pescar, pesque,  
mas que limpe os peixes.  
Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,  
ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.  
É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,  
de vez em quando os cotovelos se esbarram,  
ele fala coisas como "este foi difícil"  
"prateou no ar dando rebanadas"  
e faz o gesto com a mão.  
O silêncio de quando nos vimos a primeira vez  
atravessa a cozinha como um rio profundo.  
Por fim, os peixes na travessa,  
vamos dormir.  
Coisas prateadas espocam:  
somos noivo e noiva.*  
(Adélia Prado, 1991, p.252)

7. Ao ler o texto poético de autoria de Adélia Prado, qual alternativa expressa melhor sua opinião?

- ( ) Quando o texto poético fala das coisas de forma direta perde sua beleza.
- ( ) Qualquer tema pode ser tratado de forma poética.
- ( ) A poesia cria uma outra realidade a partir das ações presentes na realidade concreta.
- ( ) As cenas simples da vida cotidiana são matéria prima do texto poético
- ( ) A poesia deve ocupar-se dos sentimentos e não dos fatos comuns da vida.

8. Você considera que o texto poético pode ser utilizado em qualquer disciplina na formação do aluno?

- ( ) Sim
- ( ) Não

9. Que importância você atribui à utilização do texto poético na sua prática pedagógica?

---

---

---

**Agradecemos a sua participação!**

## APÊNDICE G: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORES

### PESQUISA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS SOBRE O TEXTO POÉTICO

**Profa. Responsável:** Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

**Mestranda:** Marinalva do Rêgo Barros Silva – (Cursando mestrado em Educação e Subjetividade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB)

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

##### Temáticas a serem questionadas:

- conceito de texto poético;
- espaço da poesia no mundo atual;
- sentido do texto poético na formação do aluno como professor;
- contribuição do texto poético na prática pedagógica.

##### Dados pessoais a serem preenchidos pela pesquisadora:

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Estado Civil: ( ) Casado (a) ( ) Solteiro (a) ( ) Divorciado (a) ( ) Casado (a)  
( ) União Estável

Escolaridade: ( ) Ensino superior incompleto

( ) Ensino superior completo. Qual o curso:

( ) Pós-graduado. Em que:

( ) Outro: Esclarecer: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE H: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA ALUNOS

### PESQUISA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS SOBRE O TEXTO POÉTICO

**Profa. Responsável:** Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

**Mestranda:** Marinalva do Rêgo Barros Silva – (Cursando mestrado em Educação e Subjetividade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB)

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

##### Temáticas a serem questionadas:

- conceito de texto poético;
- espaço da poesia no mundo atual;
- sentido do texto poético na formação do aluno como professor;
- contribuição do texto poético na prática pedagógica.

##### Dados pessoais a serem preenchidos pela pesquisadora:

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Estado Civil: ( ) Casado (a) ( ) Solteiro (a) ( ) Divorciado (a) ( ) Casado (a)  
( ) União Estável

Escolaridade: ( ) Ensino superior incompleto

( ) Ensino superior completo. Qual o curso:

( ) Pós-graduado. Em que:

( ) Outro: Esclarecer: \_\_\_\_\_

