

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELUZA SILVEIRA

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
OS DIZERES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA FUNDARTE/UEGGS**

São Leopoldo/RS

2008

ELUZA SILVEIRA

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS DIZERES
DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA FUNDARTE/UERGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes

**São Leopoldo/RS
2008**

S587d SILVEIRA, Eluza

A dimensão estética no ensino de Língua Portuguesa: os dizeres de professores em formação na FUNDARTE /UERGS / Eluza Silveira. – São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2008.

127p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

1. Formação Inicial 2. Ensino 3. Língua Portuguesa 4. Dimensão Estética I. Título

CDU 37

Bibliotecária responsável - Patrícia Abreu de Souza CRB10 1717

ELUZA SILVEIRA

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS DIZERES
DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA FUNDARTE/UEGRS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2008.

Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes – Orientadora (UNISINOS)

Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster (UNISINOS)

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília de Araújo Torres (FUNDARTE/UEGRS)

Dedico este trabalho

*Ao **Mario**, companheiro de vida, que me mostra todo dia:
felicidade é um jeito de viver e de se relacionar com o mundo.
Nestes dois anos, compreendeu minha ausência, respeitou meu silêncio,
suportou minha ansiedade e me apoiou.*

*A meus filhos, **Leonardo e Bernardo**,
razões de uma luta incessante, que continua.*

AGRADECIMENTOS

*Cada um que passa em nossa vida,
passa sozinho, mas não vai só,
nem nos deixa só.
Leva um pouco de nós mesmos,
deixa um pouco de si mesmo.
Há os que levam muito,
mas não há os que não levam nada.
Há os que deixam muito,
mas não há os que não deixam nada.
Essa é a maior responsabilidade
de nossas vidas e a prova evidente de que
os encontros não são obra do acaso.*

SAINT EXUPÉRY

A **Deus**, pela vida e por todas as oportunidades que Ele tem me oferecido.

À memória de **Romana**, minha primeira professora, exemplo de *humana docência* que procuro seguir.

À minha querida orientadora, **Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes**, pela orientação provocadora e solidária, pelo apoio intelectual e afetivo, pelo olhar atento aos meus equívocos e pela alegria contagiante de cada encontro.

Às queridas professoras **Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster** e **Dr^a. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres**, pela atenção e valiosas sugestões que ofereceram como membros da Banca Examinadora.

Aos **professores do PPGEDU UNISINOS**, pelo conhecimento partilhado.

À colega **Cristina Bohn**, uma amiga que a vida me presenteou através do Mestrado, por ouvir minhas confidências, minhas fragilidades pessoais e acadêmicas e de quem sempre ouvi palavras de apoio e carinho.

Aos queridos professores-artistas em formação, interlocutores que enriqueceram minha pesquisa com suas narrativas.

À **FUNDARTE/UERGS**, pelo acolhimento.

Ao **Colégio Sinodal Progresso**, pelos momentos desafiadores, o que fortaleceu meus princípios epistemológicos, éticos e estéticos.

Aos ex-colegas e hoje grandes amigos, **Vera Zanchet, Ivanor e Lúcia Maurício**, por me fazerem despertar para a construção de novos conhecimentos e me encorajarem a continuar os estudos.

À **Rosane** - amiga fiel e solidária - por ter segurado minha mão e secado minha lágrima quando mais precisei.

À **CAPES/PROSUP**, pelo auxílio financeiro, fundamental para a realização deste estudo.

Declaração de amor à língua portuguesa

Esta é uma confissão de amor: amo a língua portuguesa. Ela não é fácil. Não é maleável. E, como não foi profundamente trabalhada pelo pensamento, a sua tendência é a de não ter sutilezas e de reagir às vezes com um verdadeiro pontapé contra os que temerariamente ousam transformá-la numa linguagem de sentimento e de alerteza. E de amor. A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. Sobretudo para quem escreve tirando das coisas e das pessoas a primeira capa de superficialismo.

Trecho de “A descoberta do mundo” – Clarice Lispector

RESUMO

Este estudo, fundamentado na abordagem qualitativa, está centrado na formação inicial e apresenta um entrecruzamento entre Educação, Arte e Língua Portuguesa. O objetivo central foi analisar, a partir da compreensão de alunos que estão concluindo Licenciatura em Arte, se e de que forma o componente curricular Língua Portuguesa, direcionado à dimensão estética, contribui na sua formação como futuros professores. Para a realização da pesquisa selecionei como interlocutores quatro *professores em formação* - concluintes dos Cursos de Graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: Licenciatura, da FUNDARTE/UERGS – Montenegro/RS. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas e narrativas escritas. Inicialmente, apresento minha trajetória pessoal e profissional como gênese do estudo, seguida do capítulo sobre o campo empírico. No terceiro capítulo, trago uma reflexão teórica sobre os conceitos centrais nesta pesquisa: formação de professores e ensino de Língua Portuguesa. Em relação à formação de professores, analiso os saberes articulados na/para a formação; os limites e possibilidades da formação de professores reflexivos e a constituição do professor de Arte na contemporaneidade, apoiada em Freire (1987, 1993, 1995, 1997, 2000), Nóvoa (1995), Pimenta (2002, 2005), Nóvoa (1995), Gauthier (1998), Zeichner (1993), Giroux (1997), Pérez Gómez (1998) Tardif (2002), Rios (2001), Barbosa (1991,2003) e Duarte Jr. (1995). Ao refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, discuto, a partir de um breve olhar para o percurso histórico do ensino da língua no Brasil, uma perspectiva transformadora para o ensino da língua centrado na linguagem e as possibilidades do ensino de Língua Portuguesa direcionado para a dimensão estética, dialogando com Soares (2001, 2002), Geraldi (1984, 1991, 1993, 1996, 1997, 1998, 2000), Bakhtin (1995), Travaglia (2002), Bagno (1998, 1999), Guedes (2007), Barthes (1987, 1996, 1999), Benjamin (1994) e Larrosa (2001, 2004). As concepções e justificativas do percurso metodológico estão explicitadas no quarto capítulo, seguido da análise e da interpretação dos dados, que constituem o quinto capítulo, em que procuro fazer uma intersecção entre corpo teórico e material empírico, com o objetivo de desvelar os sentidos produzidos e vividos pelos interlocutores. Para tanto, apresento os três temas mais evidentes e significativos que respondem à questão orientadora da investigação: 1) o ensino de Língua Portuguesa: concepções trazidas da escola básica; 2) experiências positivas em Língua Portuguesa nos cursos de Arte e 3) a contribuição de Língua Portuguesa para a formação. Arriscando uma resposta para a questão central do estudo, finalizo pontuando algumas sínteses sobre a dimensão estética no ensino de Língua Portuguesa como contribuição na formação inicial. Os achados da pesquisa mostraram que a Língua Portuguesa como componente curricular acadêmico não se restringe ao arranjo de conteúdos gramaticais para a futura docência, mas se traduz em espaço e tempo de construção de saberes com significados culturais e sociais necessários à trama de relações e interações que estarão presentes no cotidiano da escola a ser vivenciada por futuros professores. Neste estudo, os *professores em formação* destacaram a interação, a dialogicidade e a comunicação como elementos importantes na construção de conhecimento e na mobilização de saberes necessários à futura docência. As experiências nas aulas de Língua Portuguesa foram relevantes por mostrarem que a docência requer a valorização do trabalho crítico-reflexivo sobre práticas e experiências partilhadas, sem distanciar-se da teoria. Assim, a atitude reflexiva poderá promover o encontro entre os aspectos cognitivos, culturais, sociais e estéticos inerentes à ação do professor, ratificando como potencialidade para uma formação autônoma e emancipatória a articulação entre saberes e prática reflexiva.

Palavras-chave:

Formação Inicial; Ensino; Língua Portuguesa; Dimensão Estética

ABSTRACT

This study, based on the qualitative approaching, it is centered in the initial formation and it presents a relation between Education, Art and Portuguese Language. The central objective was to analyze, from the understanding of students who are graduating in Art, if and in which way the curricular component Portuguese Language, directed to the aesthetic dimension, contributes in their formation as future teachers. I selected as interlocutors four teachers in formation at Visual Arts, Dance, Music and Theater Courses at FUNDARTE/UEGRS - Montenegro/RS. The instruments to collect information were half-structured interviews and written narratives. Initially, I present my personal and professional trajectory as origin of the study, followed of the chapter on the empirical field. In the third chapter, I bring a theoretical reflection on the concepts central concepts in this research: teacher education and Portuguese Language teaching. In relation to the teachers education, I analyze the knowledge articulated in /to the formation; the limits and possibilities of the education of reflective teachers and the constitution of the Art teacher in the contemporary, based in Freire (1987, 1993, 1995, 1997, 2000), Nóvoa (1995), Pimenta (2002, 2005), Nóvoa (1995), Gauthier (1998), Zeichner (1993), Giroux (1997), Pérez Gómez (1998) Tardif (2002), Rios (2001), Barbosa (1991,2003) e Duarte Jr. (1995). When reflecting on Portuguese Language teaching I discuss - from a brief historical perspective of Portuguese Language teaching in Brazil, a transforming perspective for the education of the language centered in the language and the possibilities of the aesthetic dimension in Portuguese Language. In this case I dialogue with Soares (2001, 2002), Geraldi (1984, 1991, 1993, 1996, 1997, 1998, 2000), Bakhtin (1995), Travaglia (2002, Bagno (1998, 1999), Guedes (2007), Barthes (1987, 1996, 1999), Benjamin (1994) e Larrosa (2001, 2004). The conceptions and justifications of the methodology are at the fourth chapter, followed by the analysis and the interpretation of the data, which constitute the fifth chapter, where I try to make an intersection between theory and material empiricist, with the objective of showing the meaning produced and lived by the interlocutors. In such way, I present the three evident and significant categories/themes related to the central question of this research: 1) the teaching of Portuguese Language: conceptions brought from the basic school; 2) positive experiences in Portuguese Language in the courses of arts and 3) the contribution of Portuguese Language for the formation. Trying an answer for the central question of this study, I finish pointing out some syntheses on the aesthetic dimension in the teaching of Portuguese Language as a contribution in the initial formation. The findings of the research had shown that the Portuguese Language as academic curricular component isn't restrict to the arrangement of grammatical contents for the future teaching but it is translated in space and time of knowledge construction with necessary cultural and social meanings to the tram of relations and interactions that will be in the school day-by-day to be lived by future teachers. In this study, the teachers in formation had detached the interaction, the dialog and the communication as important elements in the knowledge construction and in the mobilization of necessary knowledge to the future teaching. According to the interlocutors, the experiences at the Portuguese Language classes were important for showing that the teaching requires critical-reflexive work on practical and share experiences. Thus, the reflexive attitude can promote the meeting between cognitive, cultural, social and aesthetic aspects inherent to the teacher action, ratifying the articulation between knowledge and practical reflexive as potentiality for an independent and emancipator formation.

Keywords :

Initial Formation; Teaching; Portuguese Language; Aesthetic Dimension

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PRIMEIROS FIOS: TECENDO LEMBRANÇAS ATRAVÉS DA PALAVRA ESCRITA	15
1.1 Os fios da vida - lugares de onde eu vim: família, escola e universidade.....	16
1.2 Os fios que se entrelaçam: meu encontro com a educação	19
1.3 Fios que apontaram rumos de uma nova textura: a chegada à docência universitária e ao Mestrado.....	23
2 A FUNDARTE/UEGGS COMO CENÁRIO DE PESQUISA	28
2.1 A arte como direito de todos: a filosofia da FUNDARTE.....	28
2.2 Diálogo entre quatro linguagens artísticas: Ensino Superior na FUNDARTE/UEGGS.....	30
3 FIOS TEÓRICOS: ANALISANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	34
3.1 <i>A formação de professores e suas implicações</i>	35
3.1.1 Articulando saberes na/para a formação.....	39
3.1.2 Formando professores reflexivos: limites e perspectivas.....	48
3.1.3 Constituindo-se professor de Arte: tendências contemporâneas.....	53
3.2 <i>O ensino de Língua Portuguesa</i>	57

3.2.1 Um breve olhar para o percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil...	58
3.2.2 O ensino centrado na linguagem: perspectiva transformadora.....	63
3.2.3 O ensino de Língua Portuguesa na dimensão estética: possibilidades	70
4 OS FIOS DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	75
4.1 A problemática e questões que a cercaram.....	75
4.2 Natureza da pesquisa.....	77
4.4 Instrumentos.....	80
4.5 Coleta e análise de dados.....	84
5 JUNTANDO OS FIOS : SENTIDOS PRODUZIDOS E VIVIDOS.....	88
5.1 Ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica: concepções trazidas.....	89
5.2 Experiências positivas em Língua Portuguesa nos cursos de Artes.....	97
5.3 Língua Portuguesa na formação: contribuição.....	102
ARREMATANDO OS FIOS DA TRAMA TECIDA.....	109
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS.....	123
APÊNDICES.....	126

INTRODUÇÃO

*A palavra não foi feita
para enfeitar, brilhar
como ouro falso;
a palavra foi feita para dizer.*

GRACILIANO RAMOS¹

Inspirada no escritor da epígrafe, neste dizer inicial apresento o estudo realizado, cujo objeto foi o ensino de Língua Portuguesa na formação inicial. São palavras ditas/escritas/tecidas considerando o conceito de texto proveniente do Latim: *textum* – tecido, trama, entrelaçamento. Procuo, assim, a partir da forma-imagem da trama, apresentar um entrecruzado de palavras-fios, num movimento em que tudo se ligou a tudo.

Além de palavras-fios, pessoas-fios, lugares-fios, costuram, unem, sustentam, constroem a trama tecida que emerge da minha própria história de vida pessoal e profissional e culmina neste momento acadêmico como uma consequência no processo de elaboração de um conhecimento coletivo e, ao mesmo tempo, “autobiográfico”. (SANTOS, 1999, p. 328).

A trama/texto/vida que passo a desvelar veio sendo tecida, marcada pela curiosidade epistemológica² que me estimulou a aprender criticamente. Minhas inquietações e indagações se tornaram, portanto, epistemológicas, pela rigorosidade metódica do pensar e do fazer na minha trajetória. Para tanto, alinhei-me a Freire (1995, p.76), porque “sem a curiosidade que

¹ Frase proferida em entrevista concedida em 1948. Fonte desta informação: <http://minhalingua.wordpress.com/category/amiga/>

² Termo empregado por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2000). Significa buscar, inquirir o conhecimento, com intencionalidade, construindo-o através da problematização.

nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa – não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta da nossa possibilidade de conhecer”.

Embora a Escola Básica tenha sido a gênese de minhas indagações, tomo como referência para esse estudo o espaço do Ensino Superior. Para melhor entendimento acerca do ensino de Língua Portuguesa na formação inicial, a pesquisa teve como o objetivo central analisar, a partir da compreensão de alunos que estão concluindo a Licenciatura em Arte, se e de que forma o componente curricular Língua Portuguesa, direcionado à dimensão estética, contribui na sua formação como futuros professores.

Destaco que este estudo está marcado pelas inquietações que se construíram em mim com a vida e com a docência. Mesmo inserida no paradigma da racionalidade técnica, questionava a negação da participação dos alunos como agentes de seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, Freire é referência central para discutir o ensino de Língua Portuguesa num “campo de contradição e de tensão” (CUNHA, 2001) como o da formação inicial. Sua contribuição se constitui em um legado à formação de professores quanto à concepção libertadora de educação como prática de liberdade, como ato político, dialógico, de conhecimento e de criação.

Além de se tratar de minha área de atuação, pesquisar sobre o ensino de Língua Portuguesa foi uma oportunidade para estudo sobre um tema que faz parte das indagações de alunos e professores que encontram esse componente curricular³ na formação, normalmente direcionado apenas à dimensão técnica e à normatização da língua.

Ao investigar sobre esta temática desafiei-me e assumi, portanto, como professora e pesquisadora, o panorama epistemológico que se contrapõe à herança positivista – cujo objeto de estudo era reduzido a uma estrutura sujeita a regras fixas – numa perspectiva de construção de conhecimento que leva em consideração a diversidade da língua em sua dimensão social, política e estética. Compartilho da idéia de Assmann, (1998) de que não se aprende apenas com o cérebro, mas ainda com o coração. É com essa concepção que sou professora e estou me constituindo pesquisadora. Por isso, analisar a compreensão de *professores em formação*

³ Emprego aqui e no decorrer deste projeto o termo “componente curricular” como sinônimo do termo “disciplina” que é constitutivo de grades curriculares nas instituições escolares e acadêmicas.

sobre o ensino de Língua Portuguesa direcionado à dimensão estética foi uma tentativa de tornar este estudo não apenas um novo conhecimento produzido na academia, mas, também, uma contribuição do componente curricular para a formação desses e de outros professores para uma docência de sensibilidade com caráter transformador.

Destaco, também, que nesse estudo não ignoro a íntima ligação da Lingüística com a Educação, uma vez que a linguagem, objeto da Lingüística, perpassa todos os campos do conhecimento humano. É por meio dela que o pesquisador, seja em que área for, desenvolve sua pesquisa e a transmite à comunidade científica e ao público em geral. No entanto, a investigação que realizei esteve centrada na questão pedagógica da Língua Portuguesa, com a intenção de analisar esse ensino numa perspectiva de que não se reduz à transmissão de informações para futuros professores, pelo contrário, é um processo de construção de conhecimento, de apropriação e de interação de aprendizagem.

A textura deste estudo, que compreende diferentes fios, nós, traços, pontos, se divide em seis capítulos. No primeiro, partilho os fios da urdidura da vida e da profissão: família, escola e universidade, que se entrelaçaram com outros e apontaram os rumos da docência universitária e do Mestrado. No segundo, apresento o fio-lugar que se constitui campo empírico desta pesquisa: A FUNDARTE/UERGS, através dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Considerando que neste estudo se entrecruzam os campos da Língua Portuguesa, da Educação e da Arte, no terceiro capítulo me acompanham pessoas-fios que contribuem com a reflexão: fios teóricos que puxo e dos quais me aproprio para analisar a formação de professores e o ensino de Língua Portuguesa. Os fios que costuram a formação de professores são desdobrados em saberes articulados na/para a formação; limites e possibilidades da formação de professores reflexivos e constituição do professor de Arte na contemporaneidade. Com os fios que sustentam o ensino de Língua Portuguesa, lanço um breve olhar para o percurso histórico do ensino da língua no Brasil; vislumbro uma perspectiva transformadora para o ensino da língua centrado na linguagem e analiso as possibilidades do ensino de Língua Portuguesa direcionado para a dimensão estética.

Como artesã da palavra, juntamente com os fios teóricos, que fundamentam a problemática e as questões que a cercam, estico os fios do traçado metodológico da pesquisa, cuja natureza, interlocutores (outras pessoas-fios da trama), instrumentos de coleta e análise

de dados e as respectivas concepções e justificativas dessas escolhas estão explicitados no quarto capítulo.

A análise e a interpretação dos dados constituem o quinto capítulo, em cuja textura junto os fios - os sentidos produzidos e vividos - procurando fazer uma intersecção entre corpo teórico e material empírico. Para tanto, apresento os três temas mais evidentes e significativos que respondem à questão básica orientadora da investigação: *como o ensino de Língua Portuguesa - direcionado para uma dimensão estética - contribui na formação de professores das Licenciaturas da FUNDARTE/UERGS?* São eles: ensino de Língua Portuguesa: concepções trazidas da Escola Básica; experiências positivas em Língua Portuguesa nos cursos de Artes e a contribuição de Língua Portuguesa para a formação. Desenvolvo cada um separadamente, mas trazendo, de forma amalgamada, o referencial teórico que dá suporte às análises.

Para arrematar a trama tecida, finalizo com alguns pontos-síntese que traduzem a contribuição do ensino de Língua Portuguesa. para *professores em formação*. Não se trata de uma conclusão, mas de uma perspectiva de conclusão provisória, em que procuro contribuir para o campo da formação inicial, estimular novos estudos e desafiar-me a continuar pesquisando.

1 PRIMEIROS FIOS: TECENDO LEMBRANÇAS ATRAVÉS DA PALAVRA ESCRITA

*A lembrança da vida da gente
se guarda em trechos diversos,
cada um com
seu signo e sentimento.
[...]. De cada vivimento que eu
real tive,
de alegria forte ou pesar,
cada vez daquela
hoje vejo que eu era
como se fosse diferente pessoa.
[...] Contar é muito dificultoso.
Não pelos anos que já se
passaram,
mas pela astúcia
que têm certas coisas passadas.*

GUIMARÃES ROSA

Este capítulo, repleto de lembranças e recordações, traz lances de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Portanto, a partir de agora envolvo e transformo o leitor em cúmplice das minhas vivências, pensamentos e sentimentos, recorrendo à memória e reconhecendo-a como um saber que me possibilita buscar situações disparadoras de lembranças para recuperar o vivido através de um movimento de partilha com outros interlocutores.

Ao expor minha trajetória pessoal e profissional como origem de estudo do tema de minha dissertação, relato de onde vim, meu encontro com a educação - especialmente com a Língua Portuguesa - minhas experiências como professora, meu ingresso na docência no ensino superior e no Mestrado, assim como a escolha do meu objeto de estudo. Assim, a gênese desta dissertação construiu-se em mim como a vida e com a vida.

Materializo minhas lembranças através da palavra escrita, e nesse ato me revejo, me (re)descubro, me reconheço. Freire (1993) vê na escrita um processo de pensar a existência. É nessa perspectiva que inicio este capítulo, servindo-me da palavra como território comum de interlocutores. Como ensina Clarice Lispector (1984) trata-se, na escrita, de recuperar os elementos contextuais e seus pré-textos que, na condição de entrelinha, constituem uma espécie de pesca milagrosa que funda o ato narrativo.

Mesmo que possa apresentar um tom de relato, o que trago é resultado de reflexão teórica, indagações, inquietações e desafios que foram surgindo ao longo da trajetória e que culmina com minha atuação no ensino superior⁴. É um testemunho de possibilidade transformadora do movimento de pesquisar a própria prática, sem, contudo, se restringir a ela.

Portanto, a recordação do que já vivi é aqui tomada mais como uma reinterpretação do que uma reprodução do passado. Busco encadear tramas onde a tecitura de sentidos é o que transforma o conjunto de ações transcorridas na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Como é da natureza do ser humano ressignificar o que lhe acontece, ao resgatar o trajeto percorrido, procuro dar sentido ao passado em função do que vivo no presente; trago em mim as marcas de meu tempo e de minhas inserções. Trata-se de um construto teórico-prático que tem como elemento fundante os saberes que construí na prática e na teoria, a partir da reflexão sobre o ensinar e aprender. Além disso, ao contar algumas histórias que me fizeram é minha intenção relacioná-las à escolha do ensino de L.P. na formação inicial, direcionado à dimensão estética, como foco da investigação que realizei.

1.1 OS FIOS DA TRAMA DA VIDA - LUGARES DE ONDE EU VIM: FAMÍLIA, ESCOLA E UNIVERSIDADE

*Sim sou eu, eu mesmo,
Tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui,
tudo isso sou...
Quanto quis,
quanto não quis.
Tudo isso me forma...*

FERNANDO PESSOA

Nasci e cresci numa família que estava distante das letras. Meu pai escrevia apenas o nome e algumas frases, suas mãos pouco utilizaram o lápis, mas a enxada e o arado na terra que alimentava os filhos. Minha mãe, companheira dessa labuta, foi um pouco além, terminou o 5º ano primário (denominação da época). Não faziam versos, nem liam histórias, mas inspiravam com sua simplicidade a trajetória da única filha que sou entre cinco homens.

⁴ Atuo como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Unidade da UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em convênio com a FUNDARTE – Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Até os sete anos de idade partilhei com minha família um cenário rural, em uma localidade do interior de General Câmara, à beira do rio Taquari. Brinquei muito com meus irmãos no lado de lá do rio, correndo entre plantações de milho e animais e admirando a balsa que levava e trazia pessoas de um lado ao outro do rio. Não recorro de brinquedos (porque não os tinha!!!), mas de brincadeiras. Não lembro de medos, mas de alegrias. Naquele tempo e lugar me sentia protegida, embora com tantas limitações materiais. Meus pais trabalhavam na terra, vigiando a alegria dos filhos. Nem mesmo as situações de enchentes roubavam o colorido e a alegria da minha infância.

Aprendi a ler com a professora Romana, minha primeira inspiração pedagógica, cujo nome, ao se inverter as quatro primeiras letras, expressa o que ela significava para os alunos: “amor”. Até hoje carrego o exemplo dessa professora que ia recolhendo as crianças nas suas casas para levar à escola. Atendendo a uma classe multisseriada, seu olhar pedagógico era encharcado de humana docência, evidenciando uma relação educativa marcada pelo “encontro do mestre do viver e do ser com os iniciantes das artes de viver e de ser gente” (ARROYO, 2002, p. 10). Machado de Assis, em “Contos de Escola” fala da “cruz que uma criança carrega ao ter que ir à escola” quando seu desejo é brincar. Não era o que acontecia comigo e as outras crianças. Pelo contrário, além de aprender pela cartilha do Olavo e da Élide, a escola era nosso espaço de alegria e de brincadeiras, de ser gente.

Movidos pela utopia de um lugar “mais próspero” para criar os filhos, meus pais decidiram atravessar o rio e escolheram a cidade de Taquari para residir. As dificuldades financeiras foram grandes. Diante dessas condições, percebia o conflito de discursos entre eles. De um lado, o argumento de minha mãe de que o estudo nos possibilitaria escolhas no futuro, defendendo os saberes da escolarização. De outro, meu pai não acreditando nessa possibilidade e defendendo a dedicação ao trabalho, lugar de produção de saberes compatíveis com a realidade na qual estávamos inseridos.

Dentre os seis irmãos, fui a única que chegou ao curso superior. Mesmo sendo criança e tendo consciência das limitações impostas pela minha condição social, via na escola um lugar onde poderia participar do “processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.97). Meus cinco irmãos não concluíram o Ensino Fundamental, seguindo a concepção de meu pai: se vive com dignidade através do trabalho.

Outros fios teceram minha trama de vida. Outros lugares me fizeram. Ingressei no Curso Normal, em 1975, por escolha pessoal, já que sempre sonhara ser professora. Nunca me imaginei em outra profissão. Vale lembrar que naquela época não se questionavam ou cogitavam diferentes profissões femininas. Sendo ou não uma questão de gênero, essa escolha possibilitou-me experiências e vivências positivas que desafiaram minha curiosidade epistemológica e que se transformaram em referência para a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e sua contribuição para os alunos, além da simples memorização de regras.

Recordo-me do Estágio, em que a orientadora chamava a atenção para o fato de que eu privilegiava o ensino da leitura e escrita dos alunos, deixando de lado o ensino da Matemática (minha dificuldade no primário). Outra observação referia-se à minha metodologia, pois permitia aos alunos “muita” participação nas aulas. As atividades propostas não se concentravam em exercícios de fixação dos conhecimentos específicos, mas em atividades lúdicas para aprendizagem, gerando “barulho” e “bagunça” na sala, conforme a orientadora.

Para o modelo da época, silêncio e disciplina eram sinônimos de aprendizagem significativa. Em pleno ano de 1978, criar e produzir não eram verbos bem conjugados, os verbos indicados eram copiar e reproduzir. Nessa situação, em que ensaiava meus primeiros passos como professora, já contrariava o modelo hierarquizado de ensino. Não seguir o modelo de educação bancária (FREIRE, 1987), mas experimentar um ensino dialógico, sem autoritarismo, aos dezoito anos, rendeu-me uma nota 86 (com a qual não concordei) ao final do estágio. Sem me dar conta, a primeira experiência em sala de aula dava indícios da professora que eu me tornaria: alguém que acredita que a aprendizagem é um processo de construção e não um produto final. E, já nessa época, tinha início meu encantamento pela Língua Portuguesa.

Na década de 80, ingressei na universidade. Não tive dúvidas quanto à escolha pelo curso de Letras. Ler e escrever foram as habilidades que melhor desenvolvi na escola. Essa etapa do trajeto percorrido constitui uma dimensão importante para o início do processo de construção da minha docência. Ao buscar na memória esse período, lembro que em minha formação inicial não fui desafiada a construir conhecimento, já que o curso era organizado em torno das lógicas disciplinares concebidas a partir um modelo aplicacionista do conhecimento (TARDIF, 2002). Era a clara a dicotomia entre teoria e prática. No entanto, já me desafiava a apresentar os trabalhos propostos de forma diferenciada, buscando associar teoria e prática. Ao final do curso, fui estagiar para aplicar o que havia aprendido, mas, fugindo ao modelo,

trabalhei os conteúdos do plano de estágio apoiados em música, poesia e encenações dos alunos.

Essa atitude, percebo hoje, sinalizava uma concepção de ensino e aprendizagem voltada para a dimensão estética que se revelou na minha docência e se transformou no desejo por desenvolver essa pesquisa.

1.2 OS FIOS QUE SE ENTRELAÇAM: MEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO

*Ensinando, descobri
que era capaz de ensinar
e que gostava muito disso.
Comecei a sonhar
cada vez mais
em ser um professor.
Aprendi como ensinar
na medida em que
mais amava ensinar
e mais estudava a respeito.*

PAULO FREIRE

Meu encontro com a educação se deu logo após minha conclusão de graduação, em 1983. Dessa época recupero a lembrança de minha mudança para Montenegro, no ano seguinte. Já me encontrava casada e mãe do primeiro filho. Três anos depois chegou o segundo para completar a família. Facilmente consegui uma vaga em uma escola particular como professora de Língua Inglesa e em uma escola de idiomas.

Destaco a experiência na escola de idiomas, onde permaneci até 1989, porque, como conseqüência das inquietações sobre a valorização dos conteúdos em detrimento das questões pedagógicas, oriundas da minha ação na escola formal, decidi abandoná-la. O ensino da língua, a partir de uma abordagem técnica, sem considerar o aluno e seu contexto de aprendizagem, deixou de ter sentido, reforçando minha inquietação sobre ensino e aprendizagem descontextualizados. Não se tratava de defender “um perfil de docente sem domínio de conteúdos” (ARROYO, 2002, p. 114), mas de acreditar que ensinar é possibilitar o desenvolvimento pleno dos alunos, pois, “quando se cria o hábito de dar a devida centralidade ao como aprender e ensinar [...] os conteúdos a trabalhar recuperam sua centralidade.” (ARROYO, 2002, p.118). Essa decisão se traduziu, daí em diante, em permanente reflexão sobre minha ação educativa.

Fui assim conduzindo a minha docência até o início da década de 90, estabelecendo limites para meu medo e ousadia (FREIRE e SHOR,1987). Tinha convicção da minha escolha pelo magistério, mas, mesmo em início de carreira, percebia que ser professor ia além de ensinar conteúdos. E para isso, deveria ousar mais, sem medo de transgredir o que era imposto pelo modelo de ensinar da época. “O medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho [...] Então você não precisa negar seu medo. Se você racionaliza o medo, então nega o sonho” (FREIRE e SHOR,1987 p. 70). E eu estava disposta a não desistir do meu sonho: ensinar sem me restringir a conteúdos e sem deixar de valorizar a *boniteza* e a alegria do ato de ensinar e aprender que Freire (2000) tanto defendeu.

A partir da metade da década de noventa estava diante das novas exigências decorrentes da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 (LDB), e em pleno contexto de transição paradigmática⁵, cujas condições acarretaram mudança do paradigma epistemológico. Conforme Santos (1999), esse paradigma se expressa nas novas formas de pensar e de explicar e, portanto, as diversas formas de conhecimento têm uma vinculação estreita e específica com as diferentes práticas sociais. Dessa forma, assumi uma postura de inacababilidade (Freire, 2000) e desafiei-me a estudar mais, a buscar sustentação teórica para minhas inquietações e estranhamentos em relação ao ensino e sua contribuição para os que os alunos possam se transformar em sujeitos críticos e não meros reprodutores de conteúdos.

Paralelamente, passaram a ser alvo do meu interesse os seguintes questionamentos: Como trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa sem enfatizar a aplicação de regras? Como superar a lógica dos conteúdos programados? Como envolver os alunos em atividades que produzissem sentido para eles? Como desafiá-los a construir conhecimento com autonomia?

Ao trocar idéias com colegas na escola, encontrei nas vozes de algumas professoras as mesmas inquietações, mas também observei o silenciamento de outras, o que me levou a mais indagações: por que alguns professores enfatizam sua ação educativa na teoria, enquanto outros privilegiam atividades práticas para ensinar? o que os alunos levam dos conteúdos que alguém programa para eles? como os professores podem ajudar os alunos a transformar

⁵ Transição entre o paradigma da Modernidade pautado nas certezas e um paradigma emergente, pautado na crise oriunda das incertezas, conforme SOUSA SANTOS (1999).

informação em conhecimento? Dessa forma, passei a posicionar-me em relação ao cotidiano da escola em que atuava na época, traduzindo meu entendimento de que em educação não existe neutralidade.

Era 1999, a escola em que eu atuava estava reelaborando seu Projeto Político-Pedagógico. Nesse processo, sempre me manifestava sobre o que acreditava ser importante mudar naquele contexto. Como já vinha desenvolvendo minha consciência da possibilidade de transformação e concordando com Freire (2000, p. 147) que somos “seres fazedores de História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção”, me permitia sugerir alteração das práticas escolares e das condições institucionais em que estavam inseridas. Acreditava em outras possibilidades para redimensionar a concepção de ensino nessa escola, que vinha sendo orientada pela concepção bancária de educação (Freire, 1987). Acreditava (e acredito!) que a escola pode se reinventar tendo como referência a concepção problematizadora e libertadora da educação. Meu posicionamento frente a esse processo da escola era encharcado da compreensão de que a prática não era só lugar de aplicação de teorias, mas um campo privilegiado de ressignificação de sentido.

Nessa perspectiva, também me apóio em Giroux (1997) que analisa a atividade reflexiva docente no sentido de que ela deve ser operada tendo em vista não só as problemáticas particulares resultantes de sua experiência imediata, mas fundamentalmente aquelas que dizem respeito à cultura institucional na qual está incorporado e, em última instância, às finalidades e sentidos sociais, culturais e políticos que perpassam e orientam o trabalho escolar e sua própria prática de ensino. Na visão do autor, a capacidade de pensar aponta para um modo de raciocínio que tem como objetivo romper a ideologia "congelada" que impede uma crítica da vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam.

Assumida minha postura reflexivo-crítica, defendia o ensino de Língua Portuguesa como contribuição para a aprendizagem dos alunos, não apenas como uma herança social, mas como uma forma de ação, uma construção coletiva, em que a interação e as relações são elementos importantes na construção da língua. Nesse sentido, minhas aulas não se restringiam a repassar um conjunto de regras para serem memorizadas e aplicadas sem a participação e interferência dos alunos. Tratava-se de uma desconstrução e desmistificação de idéias cristalizadas sobre o ensino de língua materna, o que provocou estranhamento na

escola, mas mobilizou-me ainda mais a continuar defendendo um ensino que possibilite ao aluno ser participante ativo, interessado e cooperativo na construção de seu próprio saber.

Essa experiência mostrou-me que o ato de busca de compreensão da totalidade das coisas e ampliação de horizontes de conhecimento é possível através do pensamento reflexivo coletivo. Após o estranhamento que se estabeleceu na escola, mudanças de atitude de alguns colegas começaram a ocorrer, tanto em relação às práticas pedagógicas, quanto à abertura para a discussão coletiva. Ficou evidente que o pensar reflexivo pode transformar idéias em atitudes, indispensáveis à ação docente, além de constituir a capacidade de provocar mudanças. Pensar é inerente à condição humana, mas pensar como ato puro e simples não garante uma prática pedagógica promotora da autoformação do professor. Por outro lado, pensar reflexivamente implica manter uma postura de questionar, problematizar, elaborar, e, conseqüentemente, (re)construir conhecimento. E isso foi acontecendo pouco a pouco, até tornar-se presente nessa escola.

Dessa forma, numa perspectiva freireana de praxis⁶, as tramas do cotidiano da escola foram se tornando cada vez mais alvo da minha participação. No final do ano letivo fui convidada a assumir a coordenação de um novo componente curricular, denominado Projetos, inserido no plano de estudos do ensino médio. Tratava-se de uma proposta com perspectiva inovadora, em que a pesquisa era princípio educativo e o aluno considerado protagonista de sua aprendizagem. Cunha (2003, p. 150) afirma que “as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências [...] que extrapolam perspectivas de papéis, tempo e espaços tradicionais de ensinar e aprender”. Para a autora (2001), quando se amplia a possibilidade de relacionar a teoria com a prática e o professor estimula seus alunos à elaboração de um conhecimento próprio, a aprendizagem passa a ter muito mais significado. O objetivo era que, através da construção de projetos, os alunos se tornassem capazes de, não só adquirir conhecimento, mas, também, produzi-lo. Nesse movimento de inovação se buscou a “quebra das fronteiras entre as áreas do conhecimento, [...] numa visão mais totalizante do conhecimento e da cultura” (ARROYO, 2002, p. 71).

Exercitei minha curiosidade epistemológica intensamente, dialogando com vários autores que pudessem fundamentar a proposta. Foi uma experiência desafiadora, mas

⁶ A perspectiva freireana de práxis ressalta a consciência crítica para a constituição do ato criador, que opta por um caráter libertador no sentido de transformação da realidade.

prazerosa, enriquecida pelas leituras, pelo trabalho partilhado entre professores e pela produção dos alunos. Nesse desafio ratifiquei minha concepção de que na escola podem ocorrer limitações e potencializadores de aprendizagem dos alunos (e dos professores) e que teoria e prática devem existir simultaneamente, em constante diálogo.

Entre 2001 e 2003, passei a integrar a coordenação pedagógica da escola, coordenando o Núcleo de Estudos Avançados. Tratava-se de uma proposta de formação permanente dos professores para a qual Freire foi eleito como referência. O Núcleo tinha como objetivos pensar, articular e encaminhar propostas que estimulassem a pesquisa como princípio educativo na ação docente, para que o ensino não se restringisse apenas à transmissão de conhecimentos, mas para que se “criasse as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p.25).

Destaco que, paralelamente à atuação na coordenação pedagógica, continuei exercendo minha docência em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura, o que contribuiu para aproximar-me das(os) colegas, partilhar idéias e trocar experiências. O diálogo e a discussão como forma coletiva de pensamento ampliou a compreensão para a transformação de práticas pedagógicas anteriormente marcadas pela não-problematização e que tornavam a atuação dos professores repetitivas, rotineiras e mecânicas, reduzindo-os a meros transmissores de conhecimentos.

1.3 FIOS QUE APONTARAM RUMOS DE UMA NOVA TEXTURA: A CHEGADA À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E AO MESTRADO

*Outros, pelo contrário,
acatam a inquietação,
aceitam a utopia.
Questionam as verdades,
mantêm-se disponíveis para
desaprender e reaprender.
[...] No fundo descobriram
no labirinto da profissão
múltiplas portas de saída,
caminhos de participação
e de partilha, [...] que contribuem
para dar sentido e coerência
à sua presença no mundo.*

ANTÓNIO NÓVOA

As palavras de Nóvoa atestam minha crença na educação e na aceitação da utopia pela descoberta de caminhos que possibilitem (des)aprender e (re)aprender na trajetória que marca nossa presença no mundo. Assim, com o intuito de aprofundar conceitos sobre ensinar e aprender, porque “ensinar inexiste sem aprender” (FREIRE, 2000, p.25) e com o forte desejo de perseguir a docência universitária, que se concretizou em 2003, busquei o Curso de Especialização em Supervisão Escolar, no UNILASALLE, em Canoas/RS.

O curso me colocou em permanente movimento de superação através do exercício sistemático e contínuo para aprender mais. Como diz a música⁷, “Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar a beleza de ser um eterno aprendiz.” Assumi o rigor no ato de estudar numa perspectiva de construção de novos conhecimentos e não de reprodução de teorias. Conheci melhor a dimensão da obra de Freire e seu legado à formação de professores. A leitura de suas obras mostrou-me o poder transformador de uma ação pedagógica crítica e conscientizadora e se tornou um convite à minha reflexão-ação, assim como a primeira opção de referencial teórico na elaboração de meu relatório final do curso e desse projeto de dissertação.

Uma nova compreensão sobre pesquisa também foi possível. As experiências anteriores já tinham me colocado no caminho para superar a concepção de pesquisa baseada na perseguição de certezas. Aproximei-me, então, do conceito de professor pesquisador, assumindo que teoria e prática não se excluem, mas se complementam. Pude compreender que uma inquietude investigativa contribui para transcender os limites da mera aptidão técnico-científica, e a docência ganha valor e significado, no sentido de superação do fazer conservador e valorização da prática como espaço de aprendizagem. Para tanto, o entender de Freire (2000, p.32) me ajudou:

[...] o que há de pesquisador não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que acrescente á de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

A contribuição de Fernandes (1999, p. 184) também é pertinente, uma vez que vê pesquisa na perspectiva de construção de conhecimento. Para a autora

⁷ Música “O que é, o que é”. (Faixa 13) CD Série Retratos: Gonzaguinha. Gravadora EMI, 2004.

[...] a idéia de pesquisa como princípio educativo – ensino na perspectiva de construção do conhecimento – tem que se fazer parceira do desafio do novo, parceira da dúvida, companheira da curiosidade e da imaginação, condições humanas, que têm sido juntamente com o prazer, deslocadas da vida acadêmica, vida, muitas vezes travestida de neutralidade e de rigor científico.

Em 2003 surgiu a oportunidade de atuar como professora universitária. Fui aprovada em concurso para atuar no Curso de Pedagogia da Arte⁸ na unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, em Montenegro, que firmou convênio com a Fundação Municipal de Artes – FUNDARTE. Novamente, medo e ousadia. Diante do novo desafio de formadora de professores, tornou-se condição emergente, para melhor compreensão da minha docência, buscar referências para planejar as aulas de Língua Portuguesa para os cursos de licenciatura em artes articulando teoria e prática, como contribuição para a formação.

Nessa direção, considerando a educação como possibilidade de troca que promove modificação e concordando que “a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (GRILLO, 2004, p. 78), iniciei o percurso no ensino superior assumindo o que denomino atitude de partilha, no sentido de participar com/ compartilhar. Venho buscando construir com os alunos (futuros professores) a idéia de que ensinar e aprender a Língua Portuguesa tem um caráter mais amplo do que simples instrução. Esse ato educativo também é partilha de vida que transcende transferir conhecimento.

Sendo assim, planejo minhas aulas como um espaço que oportuniza “uma experiência subjetiva e prazerosa com a escrita em um espaço de partilha de vivências e de construção de saberes” (SILVEIRA; TORRES, 2006), buscando romper com a idéia de que o ensino de Língua Portuguesa se restringe à dimensão técnica. Não se trata de abandonar os conteúdos ou os aspectos de normatização da língua, mas possibilitar outras compreensões sobre conhecer e acumular conteúdos e mostrar que a Língua Portuguesa contribui para a leitura de mundo (FREIRE, 1999) e assume outros saberes (e sabores), por ser geradora de significação. Além disso, o processo de conhecer, pautado na prática dialógica, é ato recíproco, no qual não apenas ensino, mas também aprendo.

⁸ Em 2006, como exigência para reconhecimento dos cursos, essa denominação passou a ser Graduação em Dança, Teatro, Música e Artes Visuais: Licenciatura.

Para ilustrar o que refiro, destaco três atividades que propus aos alunos no início do semestre de 2004. A primeira foi um seminário, denominado “Vivenciando intensamente o desafio da própria escrita”, em que os alunos se dividiram em pequenos grupos e escolheram um tema atrelado à Língua Portuguesa como mote para discussão no seminário. Escolhas como: a relação do autor com seus interlocutores, o uso da linguagem regional na escrita, a linguagem da internet, alfabetização de crianças portadoras de deficiências, linguagem dos quadrinhos, linguagem da dança e da música, entre outras, são temas que transformaram as aulas em um momento prazeroso e enriquecedor de partilha de saberes. Depois da apresentação e discussão, cada grupo produziu seu texto que deveria dialogar com os demais. Depois de partilhados, os textos foram reunidos e passaram a fazer parte da memória do seminário (e da professora!). Vale destacar que a introdução da temática de cada grupo se deu através de manifestações como dança, poesia, imagens, música, etc. Trago o comentário de uma das alunas que representa o significado da atividade para a formação desses futuros professores: “Viver intensamente o desafio da própria escrita foi escutar-me e dialogar comigo mesma e com todos, pintando em caligrafia o labirinto do meu eu, onde um coração nu se valeu de palavras para olhos que escutam”. E a cada semestre essas revelações têm me emocionado e ensinado um pouco mais.

A segunda atividade a destacar se refere à proposta de criação de um personagem que deveria se apresentar em forma de monólogo. Esse também foi um momento especial do semestre, chegando a gerar mobilização das outras turmas para assistir. Fui presenteada com a criatividade dos alunos ao conhecer uma cigana que trouxe chás para a turma, um soldado que se apaixonou pelo sargento, um dançarino que usou a mesa da professora como tablado, uma criança rejeitada pela mãe, um viajante de outra galáxia, um punk, uma professora conservadora que se dizia minha irmã e satirizava minhas aulas, e muito outros que só não estão nesse relato para que o texto não se alongue. Mas estão na minha memória e no meu coração como lembranças felizes de momentos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em que foi possível ultrapassar o horizonte pedagógico instituído e vivenciar a dimensão estética como constitutiva e potencializadora de aprendizados significativos para eles e para mim.

Não posso deixar de trazer, também, uma experiência de elaboração de relatórios de aula, que teve continuidade nas aulas de Sociologia da Educação, no segundo semestre de 2004. A utilização de relatórios de aula como recurso metodológico potencializou a vivência

dos alunos e legitimou conhecimentos. Ao iniciar cada aula, um aluno apresentava sua reflexão sobre o processo vivido na aula anterior. O registro sistemático como ponto de partida da aula seguinte permitia a retomada das discussões, instigava questionamentos e mobilizava novas leituras. Essa prática mostrou que o “processo vivido em sala de aula não é simples bate-papo: é conhecimento em construção” (SILVEIRA; TORRES, 2005, p. 173).

Paralelamente ao novo desafio da docência universitária, assumi o desafio do Mestrado. Depois de uma tentativa frustrada no final do ano de 2004, felizmente fui selecionada para a turma de 2006. Mais do que estar realizando um sonho que sempre fez parte do meu projeto de vida - iniciado inocentemente no outro lado do rio Taquari, sob a inspiração da humana docência da professora Romana - o processo que vivenciei como mestranda foi enriquecedor. Construí amigos de alegrias, descobertas e angústias. Partilhei saberes com professores dedicados e competentes que usam o diálogo, o carinho e o respeito, especialmente a professora Cleoni Fernandes, através de sua orientação segura, provocadora e solidária, expressa através do olhar atento a possíveis equívocos e da alegria contagiante a cada encontro. Associados aos conhecimentos que o curso me ofereceu, esses vínculos contribuíram e me fortaleceram nesta travessia.

Ao encerrar este capítulo, em que tornei presentes memórias passadas, Barros (1996, p.75) me inspira. Os versos do poeta dizem que “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.” Quero, então, “transver” o mundo inserindo minha busca de conhecimento no campo do Ensino Superior, onde hoje se abriga grande parte das minhas reflexões sobre ensino e aprendizagem.

2 A FUNDARTE/UEGRS COMO CENÁRIO DA PESQUISA

*Precisamos levar a arte que hoje
está circunscrita a um mundo
socialmente limitado a se
expandir, tornando-se patrimônio
da maioria e elevando o nível de
qualidade de vida da população.*

ANA MAE BARBOSA

A abordagem qualitativa considera que o melhor espaço para desenvolver um estudo é o próprio ambiente em que o ser humano interage. Nesse sentido, optei por realizar minha pesquisa junto aos Cursos de Graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: Licenciatura, da FUNDARTE/UEGRS (Fundação Municipal de Artes de Montenegro/ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), onde já atuo como professora e como integrante de um grupo de pesquisa⁹ há quatro anos. Para tanto, apresento neste capítulo a FUNDARTE, instituição que foi cenário da minha pesquisa e que se constitui em um dos fios da trama tecida.

2.1 A ARTE COMO DIREITO DE TODOS: A FILOSOFIA DA FUNDARTE

Apresentar a FUNDARTE é mais do que descrever um cenário de pesquisa, pois se trata de uma instituição pública municipal de que os montenegrinos se orgulham. Criada há trinta e três anos, oferece, além das licenciaturas mencionadas, cursos de educação não formal, a partir dos dois anos de idade, nas quatro áreas da arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. São crianças, jovens e adultos que, cada vez mais, buscam o desenvolvimento de suas potencialidades e uma educação mais completa no espaço da FUNDARTE.

A origem da história da instituição é o Conservatório Municipal de Música, criado em 1959, pelo então prefeito Hélio Alves de Oliveira. Na época eram ministrados cursos de piano, violino, instrumentos de sopro, canto, teoria musical e solfejo.

Depois de algumas dificuldades financeiras, em 07 de junho de 1973, durante os festejos do centenário de Montenegro, o Conservatório reiniciou suas atividades com aulas de piano e teoria musical, em quatro salas, com 43 alunos e duas professoras: Renata Thomas e

⁹ Participo do Grupo de Pesquisa em Arte: criação, interdisciplinaridade e educação (CNPq).da FUNDARTE/UEGRS.

Therezinha Petry Cardona. Em 1976 entrou em funcionamento o Departamento de Ballet. O ano de 1981 culminou com um grande passo na vida cultural da comunidade com a inauguração, pelo Prefeito Ivan Jacob Zimmer, do Centro Cultural de Montenegro, espaço que abriga hoje a Biblioteca Pública, o Teatro Roberto Athayde Cardona, situados ao lado da FUNDARTE.

Nos anos de 1982 e 1983, a partir de vários estudos, foi tomada a resolução de transformar o tradicional Conservatório em Fundação. Após a elaboração de leis e estatutos, foi instalada em 1º de outubro de 1984, a Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico¹⁰ (2006), faz parte da filosofia da instituição a compreensão de que a arte é direito de todos, independentemente de origem étnica, cultural, de gênero ou habilidade física e mental, de modo a viabilizar a ampliação de potenciais individuais e como parte da comunicação humana.

Para o desenvolvimento das atividades possui estrutura física adequada, com salas de aula equipadas para aulas práticas de música e dança, auditório/teatro para duzentas pessoas, sala de exposições, tipo galeria de arte e equipamentos necessários. Destacam-se, também, seus grupos artísticos: orquestra de câmara profissional, corais, conjuntos de música instrumental, e grupos de dança e teatro.

Defendendo a inclusão cultural, a FUNDARTE busca atender crianças de baixa renda através de cinco projetos com oficinas de música e artes visuais, dentre eles o Projeto Dançar¹¹, o Projeto Pintar e o Projeto Cordas¹². Também realiza inúmeras atividades junto à comunidade local, possibilitadas por convênios, como o que existe com o SESI (Serviço Social da Indústria), através da Orquestra SESI/FUNDARTE. Em 2000, a Orquestra SESI/FUNDARTE gravou seu primeiro CD, registrando o excelente momento de sua trajetória. É importante ressaltar que, desde 1996, os alunos da rede escolar de Montenegro têm tido a oportunidade de participar dos concertos didáticos promovidos pela Orquestra.

¹⁰ Projeto Político-Pedagógico vigente na instituição e fonte das informações para a elaboração desta parte do texto (cenário da pesquisa).

¹¹ Recebeu o Prêmio Itaú-Unicef em 1997

¹² Os dois projetos foram cancelados pela UNESCO em 2005.

Outro convênio importante é com o Instituto Arte na Escola/Fundação Iochpe/SP¹³, para a efetivação do Pólo FUNDARTE, da Rede Arte na Escola. Em 2000 e em 2003, o referido Pólo recebeu o 1º lugar do Prêmio Arte na Escola Cidadã, iniciativa da Fundação Iochpe/SP.

Sempre fiel a sua proposta de educar através da arte, atuando como agente formador e multiplicador de cultura, a FUNDARTE vem ao longo de sua história promovendo eventos abrangentes e de nível nacional, como o Seminário Nacional de Arte e Educação, que acontece há 20 anos, no mês de outubro; o Encontro Nacional de Pesquisa em Arte, que já teve cinco edições e que congrega pesquisadores do país, além de palestras, cursos de extensão, oficinas, mostras, salões e exposições, que tornam a cidade conhecida como "Cidade das Artes".

Há também, por parte da instituição, atenção especial para a divulgação do que é produzido, destacando-se as publicações: Revista da FUNDARTE (semestral), Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação (anual), Série Pesquisas FUNDARTE, Cadernos Pedagógicos e Série CDs.

Vale destacar, ainda, a TV Cultura do Vale, uma concessão de TV Educativa do Ministério das Comunicações à FUNDARTE, que está no ar desde 31 de dezembro de 2000. A programação transmite o sinal da TV Cultura de São Paulo e programas próprios para Montenegro e municípios da região do Vale do Caí.

2.2 DIÁLOGO ENTRE QUATRO LINGUAGENS ARTÍSTICAS: ENSINO SUPERIOR NA FUNDARTE/UERGS

Depois de apresentar alguns aspectos da instituição, abordo aspectos referentes ao Ensino Superior na FUNDARTE, que iniciou em 2002, como uma das unidades da UERGS. Nas palavras do reitor da UERGS¹⁴ naquele ano, a Universidade nasceu com a marca da participação, empenhada em um compromisso profundo com a sociedade e suas vontades e

¹³ Convênio Institucional. O Instituto Arte na Escola resulta da institucionalização do Projeto Arte na Escola, criado, em 1989, pela Fundação Iochpe. Tem como missão incentivar e qualificar o ensino da arte e como premissa que a arte, enquanto objeto do saber, desenvolve no aluno habilidade perceptiva, capacidade reflexiva e formação de consciência crítica, não se limitando à auto-expressão e à criatividade. Informações mais detalhadas em <http://www.artenaescola.br>

¹⁴ José Clóvis de Azevedo em entrevista ao do Jornal do Comércio – Porto Alegre – (26/04/2002, p. 04)

necessidades. Quanto à atividade acadêmica, ressaltou que contempla e considera o conhecimento da experiência e da observação, dando-lhe legitimidade e tomando-o como dimensão importante na produção e sistematização científica mais complexa.

A primeira denominação do curso foi Pedagogia da Arte, alterada, em 2006, como exigência durante o processo de reconhecimento¹⁵, que se dividiu em quatro cursos, assim denominados: Graduação em Artes Visuais: Licenciatura; Graduação em Dança: Licenciatura; Graduação em Música: Licenciatura e Graduação em Teatro: Licenciatura.

O Projeto Político-Pedagógico da instituição, em sintonia com a proposta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, traz que os cursos se propõem a contribuir com o desenvolvimento local e regional do Estado, formando profissionais nas quatro áreas de arte oferecidas, que atuarão tanto como professores no ensino fundamental e médio como artistas no mercado de trabalho, por meio da reflexão crítica e criativa, sobre as relações entre ser humano, arte, sociedade, ciência, trabalho, cultura, ambiente, educação e desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão social, visão sócio-histórica e de pesquisa, como trabalho inerente à atividade artística e da docência.

Na justificativa para criação dos cursos encontrei que, embora os cursos de Graduação em Artes, no Brasil, enfatizem a dicotomia licenciatura/bacharelado e, conseqüentemente, artista/professor, a realidade profissional mostra que a maioria dos egressos desses cursos precisa recorrer a distintas possibilidades de trabalho, sendo artista e professor ao mesmo tempo, mesmo tendo uma formação voltada somente para um dos caminhos. Traz, ainda, que o desenvolvimento da arte e da educação mostra que as concepções mais contemporâneas de ensino e arte propõem uma qualificada integração professor/artista, que fogem às tradicionais opções de ensino.

Para melhor compreensão dessa proposta, e de acordo com o Projeto Político-Pedagógico¹⁶, a UERGS e a FUNDARTE pretendem a formação de um professor/artista que:

¹⁵ Conforme legislação vigente, o curso foi desdobrado em quatro licenciaturas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

¹⁶ Informação localizada à página 5 do referido documento.

- a) seja capaz de analisar criticamente suas práticas e representações sociais, posicionando-se autonomamente sobre o seu campo de atuação e sobre as questões do seu cotidiano e da sociedade;
- b) atue como sujeito emancipado, comprometido com a prática pedagógica na formação humana vinculada à inclusão e transformação social;
- c) seja capaz de, articulando saberes que envolvem o fazer, o aprender e o transformar a educação; o fazer, o apreciar e o conhecer a arte, insira-se tanto na educação formal quanto informal, entendendo a educação e a arte como um direito inalienável do ser humano em toda a sua existência e comprometendo-se com os princípios da Educação Popular;
- d) não dicotomize o fazer artístico e o fazer pedagógico, sendo capaz de se expressar e transitar em múltiplos ambientes onde a arte é elemento de transformação social.

Quanto à base curricular dos cursos, está organizada de forma a favorecer os processos transdisciplinares, notadamente na integração entre os quatro cursos - através de um diálogo de linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - em turmas compartilhadas e na justaposição de componentes curriculares específicos das linguagens para os alunos de distintos cursos. É o caso da presença de atividades de Música, Teatro e Artes Visuais no currículo do Curso de Dança, bem como de Dança, Teatro e Música no currículo de Artes Visuais, por exemplo.

Nesse sentido, a estrutura curricular propõe eixos temáticos com o objetivo de articular e orientar um conjunto de componentes curriculares, a partir da necessária postura transdisciplinar. Os cursos buscam a superação da formação em que os fundamentos, as metodologias, o saber instrumental e as práticas não se complementam, mas se encontram desarticulados, não só entre si, mas entre esses e a realidade.

Assim, há os eixos temáticos verticais, onde se inserem as técnicas de cada área; os eixos temáticos horizontais, onde estão os estudos pedagógicos e as teorias e práticas artísticas das diferentes linguagens, bem como, os estudos de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira. E, também, os eixos temáticos transversais: os trabalhos interdisciplinares e/ou transdisciplinares, e, os trabalhos de pesquisa.

Quanto aos componentes curriculares, existem três grupos: os específicos da linguagem (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais); os específicos da formação pedagógica e os transdisciplinares. Entretanto, a proposta curricular contempla o estudo pedagógico ao

longo de todos os componentes curriculares usando os conteúdos de cada componente assim como os procedimentos eleitos pelos professores e alunos como objeto de estudo para a compreensão do fenômeno educacional em artes. Com base nisso, o componente curricular Língua Portuguesa busca trabalhar os conteúdos propostos sem limitá-los à fragmentação, direcionando o ensino a uma dimensão estética, buscando, também, integrar as diferentes linguagens.

Além disso, a prática de pesquisa em educação e arte constitui elemento fundamental na base curricular, iniciando com a sistematização e o reconhecimento do quadro conceitual e prático da pesquisa e transitando dentro dos componentes curriculares em distintas abordagens, até finalizar no Trabalho de Conclusão de Curso.

3 FIOS TEÓRICOS: ANALISANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Nossa fala, isto é, nossos
enunciados,
(...) estão repletos de palavras
dos outros,
caracterizadas, em graus
variáveis,
pela alteridade ou pela
assimilação,
caracterizadas, também em graus
variáveis,
por um emprego consciente e
decalcado.
As palavras dos outros
introduzem
sua própria expressividade,
seu tom valorativo,
que assimilamos,
reestruturamos, modificamos.*

Mikhail Bakhtin

Neste capítulo, as palavras *dos outros* a que Bakhtin se refere são as palavras dos autores que escolhi para estarem comigo nesta reflexão. São palavras-fios que teceram teoricamente esta investigação, em que se entrecruzam os campos da Língua Portuguesa, Educação e Arte.

O primeiro fio se refere à formação de professores e suas implicações, em que analiso os saberes docentes na/ para a formação, as concepções e perspectivas de professores reflexivos e a formação de professores de Artes para a Educação Básica. Participam desta textura teórica, principalmente, Freire (1987, 1993, 1995, 1997, 2000), Nóvoa (1995), Pimenta (2002, 2005), Gauthier (1998), Zeichner (1993), Giroux (1997), Pérez Gómez (1998) Tardif (2002), Barbosa (1991,2003) e Duarte Jr. (1995).

No segundo fio, inicio apresentando o ensino de Língua Portuguesa a partir de um breve olhar para o percurso histórico, considerando as referências de Soares (2001, 2002), sigo refletindo sobre o ensino centrado na linguagem numa perspectiva transformadora, apoiada em Geraldi (1984, 1991, 1993, 1996, 1997, 1998, 2000), Bakhtin (1995), Travaglia (2002), Bagno (1998, 1999), Guedes (2007) e finalizo analisando os desafios e possibilidades da dimensão estética no ensino da língua como contribuição para a formação de professores.

Para tanto valorizei as contribuições de Freire (1987, 2000), Rios (2001), Barthes (1987, 1996, 1999), Benjamin (1994) e Larrosa (2001, 2004).

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES

O debate sobre formação de professores apresenta uma rica e complexa literatura e vem sendo amplamente discutida nas atuais agendas educacionais, em todas as áreas do conhecimento e para todos os níveis de ensino. Destaca-se, também, o crescimento das pesquisas nos últimos anos, indicando que a função do professor no processo de ensinar e aprender está sendo objeto de atenção, depois de ter sido controlada pelo sistema educacional nas últimas três décadas. Encontro em Pimenta (2002, p. 37) que a partir dos anos 1990,

a centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização.

Diante disso e das transformações sociais dos últimos tempos, o papel do professor foi ampliado, configurando novos caminhos para a formação docente, tais como discussão sobre a identidade profissional e docência. Nóvoa (1995, p. 11) ressalta a importância da formação do professor, afirmando que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

García, (1999, p. 26) considera a formação de professores como uma área “de conhecimento e investigação”, que enfoca “estudo do processo” (sistêmico e organizado) em que os professores aprendem e desenvolvem sozinhos ou em grupo seus conhecimentos profissionais.

Na corrente de valorização da formação de professores também está Pimenta (2005) entendendo que o trabalho do professor se torna cada vez mais necessário na sociedade contemporânea enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos. A autora aposta na formação ao longo do tempo. À luz desse argumento, Pimenta (2005, p. 26) afirma:

a formação inicial tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para criar uma nova identidade do profissional docente.

Destaco a preocupação de Pimenta ao iniciar este capítulo, pois, além de diálogo teórico necessário à minha pesquisa, suas palavras contribuem para a reflexão sobre a formação de professores na atualidade, onde se insere o ensino da Língua Portuguesa como contribuição para a formação de futuros professores.

Pimenta (2005) coloca a importância de definir uma nova identidade profissional do professor para que não se reproduza ingenuamente o sistema, agindo de forma submissa e sem compromisso político. Como diz a autora, “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-los” (PIMENTA, 2005, p.19)

Sob esse prisma, Nóvoa, (1995, p. 16) elucida que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Pimenta (2005, p.19) também deixa claro que

a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão [...] do confronto entre teorias e práticas, da análise sistemática das práticas [...] também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida.

Nessa perspectiva, pensar e repensar a formação dos professores, na sua dimensão inicial, significa para todos os envolvidos nesse contexto um grande desafio. Uma das primeiras preocupações é quanto à formação de futuros professores para atuarem de modo a atender às exigências da atualidade. Nas palavras de Morosini, (2006, p. 94) esse cenário é de mudanças e incertezas tensionadas “ante dois modelos sociais que se digladiam – um tradicional, bem definido (moderno) e um emergente ambíguo (pós-moderno).” Morosini acrescenta ainda sobre o questionamento dos valores que afirmavam a dicotomia entre teoria e prática, a formação inicial teórica e um estágio ao final do curso, bem como as verdades universais.

Recorro a Santos (1999, p. 23-24) para melhor entendimento desse cenário que afirma estarmos “a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a Mecânica Quântica e não se sabe ainda quando acabará”. O autor alerta ainda que

a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda.

A afirmação anterior leva à reflexão sobre o domínio do campo epistemológico, resultante da crise de paradigmas¹⁷. Diante disso, trago Bombassaro (1992) para esse “diálogo-pensante”. Para o autor, historicidade e racionalidade são categorias essenciais para a análise dessa questão. A historicidade e a racionalidade estão vinculadas ao homem e sem ele não existe conhecimento. O homem como ser racional interage com o mundo e faz história, resgata a história para construir o presente e fazer a sua própria história. Bombassaro (1992, p. 16) ressalta que

[...] a questão da conjunção da racionalidade e da historicidade deverá ser situada tendo presente uma ação humana peculiar e específica: o conhecer. É no conhecer – processo pelo qual o homem compreende o mundo – e no conhecimento – conjunto de enunciados (formalizados ou não) sobre esse mundo.

Buscando aproximação com o que foi referido por Bombassaro, ao recuperar a história da educação brasileira, pode-se dizer que os processos de formação de professores foram fortemente influenciados pela racionalidade técnica. Essa racionalidade teve raízes no positivismo marcado por idéias de certeza e de verdade, em cuja visão o professor é apenas o executor de programas previamente elaborados por outros, os “especialistas”. O modelo da racionalidade técnica trouxe limites para o desenvolvimento profissional do professor.

Nesse modelo, Zeichner (1993) entende que as orientações voltadas para a formação de professores estão envolvidas por uma concepção de ensino em que este é tido como uma “ciência aplicada”. Assim, aos futuros professores, os conhecimentos, conteúdos e habilidades necessários a sua formação docente são limitados e totalmente determinados antecipadamente por outros. O futuro professor, então, é considerado como um receptor passivo de tal

¹⁷ Há consenso de que nos encontramos numa fase de transição paradigmática. Os sinais apontam transição de um paradigma de modernidade com profundas rupturas em crise e um outro paradigma denominado pós-modernidade

conhecimento profissional e desempenha um pequeno papel na determinação de seu planejamento.

Giroux (1997) também se opõe à racionalidade técnica e defende que é preciso dar a "voz" aos professores, potencializá-los para que eles mesmos intervenham em sua própria formação e, desta maneira, transformem as ações opressivas da sociedade e das determinadas formas de conhecimento modificadas pelos grupos ao longo do tempo segundo relações de poder específicas. O autor apresenta a categoria de intelectual transformador - e não executor - como base teórica para examinar o trabalho dos professores como uma forma de tarefa intelectual em contraposição à definição dos mesmos em termos meramente instrumentais ou técnicos.

Em convergência com as idéias de Freire, Giroux (1997) destaca que o essencial para o professor é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. O pedagógico mais político significa possibilitar que a educação torne-se parte do projeto social mais amplo, com o objetivo de ajudar os alunos a se desenvolverem para que as injustiças econômicas, políticas e sociais sejam superadas. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de ensinar que incorporem os interesses políticos de natureza emancipatória.

Dessa forma, a formação como um espaço-tempo importante do percurso para "aprender a ser professor" não pode se reduzir apenas à habilitação legal para o exercício profissional da docência. Trata-se também de uma etapa para conscientização de que se constituir professor – e aqui me ancoro na concepção freireana - implica reconhecer a educação, ao mesmo tempo, como um ato político, um ato de conhecimento e um ato criador; um processo de formação mútua e permanente que visa à transformação da realidade, para melhorá-la e para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos. Brandão (2003, p. 214-215) analisa assim essa visão.

Educar pessoas dentro de uma visão crítica da educação, tanto quanto da sociedade que a faz ser, e reproduzir-se tal como ela é, implica propor um modelo de aprendizagem de leituras que não procure deixar "do lado de fora" nenhuma das dimensões de conhecimentos de valores e de exercícios críticos da inteligência, que participem da compreensão plena do que aconteceu ou do que continua acontecendo na sociedade, na cultura e história.

Aproximo o entendimento de Brandão com a concepção problematizadora e libertadora de educação proposta por Freire, tendo em vista que os futuros professores se preparam para “um ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p. 122). Essa relação dialógica do homem-com-o-mundo envolve uma dimensão de compromisso, superando a postura de mera inserção física como ser-no-mundo e assumindo o papel de sujeito. Com essa concepção o professor não se torna mero espectador da história da vida, mas reconstrói, individual e coletivamente, a criticidade do conhecimento sócio-culturalmente construído, transformando-o e transformando-se à medida que age, reflete e conhece.

Esse é, portanto, um dos desafios a ser enfrentado pela universidade, principalmente no que se refere aos cursos de formação de professores. Trago mais uma vez Pimenta (2005) para o diálogo. Na visão da autora não se pode mais educar, formar, ensinar apenas a partir do saber das áreas de conhecimento, uma vez que a atividade docente não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos técnico-mecânicos.

A sociedade atual exige uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais, daí a necessidade de se formar um professor que assuma uma autonomia intelectual nas ações e no trato com o conhecimento, com o objetivo de nela intervir. A autora entende educação como prática social, cujo processo de humanização ocorre com a finalidade de tornar os indivíduos participantes e responsáveis por levar adiante o processo civilizatório. Na concepção de Pimenta, a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano.

Para complementar, acrescento ainda esse dizer de Pimenta (2005, p. 18), com o qual me alinho na perspectiva de ensino de L.P. para *professores em formação*:

Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

3.1.1 ARTICULANDO SABERES NA/PARA A FORMAÇÃO

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

ANTÓNIO NÓVOA

A abordagem sobre saberes docentes¹⁸ emergiu em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, inserida no movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (TARDIF, 2002). No âmbito das pesquisas educacionais brasileiras, a temática se situa na análise da questão da prática pedagógica como algo relevante, buscando resgatar o papel do professor e destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Estudos desenvolvidos por Tardif (2002) e Nóvoa (1995) sobre a formação de professores vêm apontando a prática docente como lugar relevante de formação e produção dos saberes, evidenciando a relação entre formação e exercício da profissão, em que o professor mobiliza os saberes, construídos e reconstruídos conforme a necessidade de utilização dos mesmos precisando ser conhecidos, sistematizados e valorizados.

A compreensão sobre como se configuram os saberes na formação de futuros professores, exige uma reflexão sobre o conceito de saber. Tardif (2002), um dos autores que tem se debruçado sobre essa questão, apresenta alguns questionamentos sobre o uso indiscriminado e esvaziado do termo nas pesquisas, indagando se tudo é saber: hábitos, intuição, as maneiras de fazer, as maneiras de ser, opiniões, qualquer representação cotidiana. Diz o autor: “mas, então, de que adianta falar de saber se tudo é saber?” (TARDIF, 2002, p. 192). Mesmo ciente da dificuldade para esclarecer o conceito, o autor assume que a noção de saber compreende “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2002, p.60). O autor considera que o saber é sempre de alguém que atua em um espaço, realizando um trabalho com um objetivo e, complementa, que esses saberes estão relacionados com a experiência de vida, história profissional e com a relação com outros elementos constitutivos do trabalho docente. Não se trata, para ele, de uma

¹⁸ A reflexão sobre esse conceito se dá ao longo do capítulo através das aproximações e distanciamento de concepções dos autores referidos.

categoria que se possa analisar separada das outras realidades sociais em que o professor está inserido. Nesse sentido, TARDIF (2002, p. 19) se posiciona:

No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.). Por isso, ao se falar dos saberes, é preciso levar em consideração o que eles nos dizem respeito de suas relações sociais com esses grupos, organizações, instâncias, etc.

Tardif (2002, p. 13-18) discute essa questão referindo-se aos saberes necessários à profissão do professor. Para tanto, divide-os em profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais¹⁹ e caracteriza-os como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e, por fim, como saberes que carregam as marcas do ser humano em consequência de o objeto do trabalho docente ser constituído por seres humanos. Para o autor, esses saberes deveriam ocupar um lugar central nos cursos de formação de professores, que por sua vez deveriam abandonar o modelo “aplicacionista”, a “lógica disciplinar” e passar a trabalhar “segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (p. 19).

Também é possível observar a importância dada por Tardif (2002, p. 54) aos saberes da experiência, para quem eles

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Esse saberes, adquiridos no início da carreira, na visão de Tardif (2002) são uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores em núcleos como família, escola e universidade. Portanto, a dimensão temporal do trabalho é considerada um dado subjetivo no sentido de contribuir para modelar a identidade do professor. “É apenas ao cabo de um certo tempo - tempo da vida profissional, tempo da carreira- que o Eu *pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um Eu

¹⁹ Melhor compreensão desses conceitos é possível em TARDIF (2006). Saberes Docentes e Formação Profissional (p. 36-41)

profissional.(TARDIF, 2002, p. 108 - grifo do autor). Essa compreensão esboça uma epistemologia da prática, já que corresponde ao processo em que o professores compreendem como os saberes são integrados à sua tarefas e como são incorporados, produzidos, utilizados e transformados em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

A esse respeito, Gauthier (1998) afirma que reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos reflete um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um profissional autônomo que delibera, julga e toma decisões. A categorização de saberes feita por Tardif é aprofundada por Gauthier, que abre ainda mais o leque de atuação e inclui outros saberes.

Na visão de Gauthier, o desafio da profissionalização docente é evitar dois erros: o ofício sem saberes e os saberes sem ofício²⁰. Como alternativa, propõe um ofício feito de saberes, pois concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório a ser utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino. Ele classifica os saberes em: disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; das Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; da Tradição Pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; *da experiência, referente* aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; da ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Voltada para uma perspectiva de valorização do trabalho docente, Pimenta (2005) também apresenta uma classificação de saberes: os do conhecimento, os saberes pedagógicos e os da experiência. Conforme entendimento da autora, os saberes do conhecimento se referem ao repensar da função da escola na transmissão do conhecimento na sociedade atual.

De modo geral, os professores em formação entendem que os conhecimentos específicos serão suportes para suas aulas, mas não se questionam sobre o significado desses

²⁰ Para o autor, *ofício sem saberes* diz respeito à própria atividade docente, exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes e *saberes sem ofício* se caracterizam pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente.

saberes para si, para os alunos, para a sociedade e o papel deles no mundo do trabalho. Nesse sentido, merece atenção o alerta de Pimenta (ibidem) para que se busque diferenciar conhecimento de informação. Valendo-se de Morin (1993) ela afirma que conhecimento não se reduz à informação, a qual é um primeiro estágio do conhecimento. Conhecer implica trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as.

Na concepção de educação como processo de humanização, assumida pela autora, o desafio da escola e dos futuros professores é possibilitar a sabedoria aos alunos, através do desenvolvimento da reflexão para que possam produzir condições de produção de conhecimento. Em outras palavras, para que possam conhecer, “conscientes do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2005, p. 22).

Na classificação de Pimenta, os saberes pedagógicos são os que abrangem a questão do conhecimento associada ao saber da experiência a ser construída a partir das necessidades pedagógicas de futuros professores. Para a autora, esses saberes são produzidos na ação. Diante disso, os futuros professores “não podem constituir seu saber-fazer senão a partir de seu fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui” (PIMENTA, 2005, p. 26). A autora ainda adverte que ao freqüentarem os cursos de formação os futuros professores adquirem saberes sobre pedagogia, mas não estão aptos a falar em saberes pedagógicos. A sugestão da autora, para a construção da identidade dos professores, é que no decorrer do processo formativo conheçam realidades escolares, visitem escolas, realizem entrevistas, observações, desenvolvam projetos nas escolas, enfim, comecem a olhar e analisar as escolas com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores.

A terceira categoria da classificação de Pimenta refere-se aos saberes da experiência, aqueles aprendidos desde quando aluno, com os professores significativos, por exemplo, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas. Para construir a identidade de professor, esses saberes não são suficientes, já que os futuros professores ainda não se encontram no cotidiano docente. O papel dos cursos de formação, nesse sentido, é de colaborar “no processo de passagem dos alunos do seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA, 2005, p. 20)

Entendendo que o professor se constitui professor articulando os conhecimentos nos quais é especialista, sua própria prática como mobilizadora de reflexão e a experiência

produzida no cotidiano docente, a autora concebe, assim, a formação como, “autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas” (PIMENTA, 2005, p.29).

A autora destaca, no entanto, que é histórica a desarticulação dos saberes docentes na formação de professores. Esses, salvo algumas exceções, sempre foram trabalhados como blocos distintos e desarticulados, uns sobrepondo-se aos outros em decorrência do *status* e do poder que adquirem na academia. Dessa forma, percebe que a falta de unidade entre os saberes docentes, gera uma prática pedagógica frágil, não crítica que, conseqüentemente, não transforma, não constrói, mas sim, reproduz as representações sociais de uma classe hegemônica da sociedade. Como alternativa, destaca a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Essa questão também chama a atenção de outros pesquisadores, como Grillo e Fernandes (2003, p. 229), com quem concordo, ao dizerem que

a ausência de um corpo unificado de saberes universalmente aceitos, a partir do qual se possa desenvolver a prática educativa, constitui um problema fundamental na formação de professores e fortalece a idéia de que, para ensinar, é suficiente o conhecimento de conteúdos das diversas disciplinas, agregando-se a essas, e ainda num segundo plano, saberes e práticas relacionadas a atividades docentes.

Isso ocorre em uma visão mais tradicional de formação²¹ que precisa ser superada para a efetivação de uma melhor qualidade na formação de professores, uma vez que vários saberes são mobilizados no exercício da docência, “pois os problemas da prática profissional não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (PIMENTA, 2005, p. 30 – grifo da autora)

Para esse diálogo também busco Freire (2000), que sempre acreditou na pluralidade de saberes. Freire contempla outro conjunto de saberes, sendo que alguns se aproximam das categorias de Tardif (2002) e Gauthier (1998). Em uma visão ampliada e diversificada, ele

²¹ Conforme essa visão, o exercício da docência exige apenas o domínio de um campo específico de conhecimento, sem a reflexão sobre concepções de mundo, de homem, de ciência, de ensinar e de aprender, complementada pelo conhecimento de técnicas que integram a formação do professor. (GRILLO & FERNANDES, 2003).

valoriza o saber que emerge da prática. A concepção do autor não significa o mesmo definido pela cientificidade, pois o saber do professor pode ser um saber da prática que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo. No seu entender, um não é o contrário do outro, mas se completam, se integram e aceitam essa comunhão, permitindo melhor compreender o trabalho do professor, como condição para transformar esse trabalho.

Especialmente em *Pedagogia da Autonomia*, Freire destaca saberes necessários à prática educativa e reitera a educação como um ato de conhecimento, salientando a importância de suas três dimensões: política, epistemológica e estética. Para ele, ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, curiosidade, estética e ética, risco, aceitação do novo, rejeição à discriminação, amorosidade, etc e deixa claro que esses saberes são demandados pela prática educativa em si mesma. Assim como Pimenta (2005), Freire (1987, 1993, 2000) busca a reflexão sobre a necessidade do domínio e também da interação entre os saberes docentes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória que dê sentido à construção de um conhecimento libertador.

Freire compreende a formação de professores distanciada de uma concepção de formação que se baseia na transmissão do conhecimento, em que os professores aprendem a atuar eficazmente na sala de aula. Ao defender que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, Freire (2000, p. 25) sustenta que “ [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Em outras palavras, para Freire não há docência sem discência, pois ambos – quem aprende e quem ensina – são sujeitos do processo de aprender. Não há uma relação de verticalidade, em que um é o sujeito e o outro objeto. Trata-se de uma pedagogia dialógica, pois ambos são sujeitos do ato cognoscente. Trata-se de aprender ensinando e ensinar aprendendo.

A partir desse entendimento, deixa claro que os saberes orientam a atividade docente em direção à autonomia, possibilitando ao professor compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, assim como refletir sobre o seu fazer pedagógico. Porém, Freire defende que tais saberes não se constituem em tarefas inerentes à educação como uma

espécie de sacerdócio. Pelo contrário, destaca que devem estar associados à formação permanente e profissionalização do professor. Daí que o futuro professor deva se assumir como sujeito que também produz saber durante seu processo de formação.

Freire (2000) também afirma ser preciso que os professores desmistifiquem a curiosidade epistemológica e aprendam a recorrer a ela para o desvelamento, para o desenvolvimento, para maior liberdade, autonomia e a segurança na atuação profissional. Nessa perspectiva, se os futuros professores vivenciarem, no processo de formação, situações que os conduzam à produção e construção de saberes que dêem conta dos desafios colocados para a educação na atualidade, estarão construindo a si mesmos e ao outro.

A importância atribuída por Freire (1991, p.139-140) à curiosidade tem origem na sua própria concepção de estar no mundo. Ao ser indagado sobre sua herança para os professores, respondeu:

[...] Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso. É isto o que espero que seja a expressão de minha passagem pelo mundo, mesmo quando tudo o que tenha dito e escrito sobre educação possa haver mergulhado no silêncio.

Para ele, é fundamental a curiosidade no processo de construção de conhecimento, por consequência, no processo formativo de futuros professores. A curiosidade epistemológica, para Freire, não é qualquer curiosidade, mas aquela própria da consciência crítica. Dessa forma, a criticização da consciência pressupõe uma postura reflexivo-crítica para que a curiosidade espontânea torne-se epistemológica.

Para melhor entendimento do que foi referido e ampliação dessa análise, trago a definição do termo nas palavras do próprio Freire (1997, p. 116):

A curiosidade de que falo não é obviamente, a curiosidade “desarmada” com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se umas nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente.

Nessa perspectiva, o exercício da curiosidade no processo formativo de futuros professores promove a capacidade de aprender criticamente, através de um movimento que promove a passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, inerente ao

processo do conhecimento. A primeira está associada ao saber da experiência feito²², que se traduz pela aproximação espontânea dos objetos cognoscíveis, sem procedimentos metodológicos rigorosos e que se satisfaz com o senso comum. A segunda, por outro lado, é própria da consciência crítica, proveniente da inquietação e indagação permanentes e tornada epistemológica pela rigorosidade metódica do pensar e fazer. Importa destacar, no entanto, que a compreensão rigorosa em relação ao conhecimento demanda atitudes a serem desenvolvidas na formação, que Freire chamou de disciplina intelectual e rigor criativo²³ no processo de conhecer.

Outro aspecto importante em relação ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica proposto por Freire aos futuros professores é que o movimento de transição entre a curiosidade ingênua e a epistemológica não é ruptura, mas é a superação alcançada por meio de exercício sistemático e contínuo, em que a essência da curiosidade permanece, mesmo depois de mudar de qualidade. Freire (2000, p. 36) esclarece:

Não há para mim, na diferença e na distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência.

A curiosidade epistemológica, dessa forma, pode transformar-se em postura necessária aos futuros professores para que se efetivem o ato de conhecer e a configuração de saberes da docência numa perspectiva de construção e não de reprodução, em cujo processo eles se assumam sujeitos do conhecimento, pois é “enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória” (FREIRE, 1994, p. 148).

²² Saber proveniente da vivência, conforme Freire.

²³ Para Freire esses termos se opõem ao rigor científico da concepção do conhecimento; são, na verdade, próprios da consciência crítica.

Tendo em vista os pontos de reflexão até aqui colocados, a configuração de saberes no processo formativo deve buscar a superação da idéia de formação preparatória e direcionar-se para uma formação que articule saberes.

3.1.2 FORMANDO PROFESSORES REFLEXIVOS: LIMITES E PERSPECTIVAS

No sentido de superação dos limites impostos, pela racionalidade técnica – característica dos anos 70 - na formação do professor no sistema educacional brasileiro, estudos dedicados à análise do contexto em que são produzidos os saberes docentes²⁴ - denominada epistemologia da prática - contribuíram para o surgimento de uma tendência denominada genericamente de formação de professores reflexivos. A epistemologia da prática tem sua raiz em Dewey que fez uma importante distinção entre o ato humano reflexivo e o rotineiro, colocando a reflexão como uma forma especializada de pensar.

Algumas considerações sobre essa tendência são importantes no sentido de analisar se o ensino da Língua Portuguesa nos cursos de formação de professores se aproxima ou de distancia das possibilidades e limites da perspectiva da reflexão.

Pérez Gómez (1998) apresenta uma evolução histórica sobre o enfoque reflexivo sobre a prática, destacando que, além de pretender o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo, esse enfoque se propõe a evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional sobre a prática²⁵. Inicialmente, reconhece em Dewey uma das primeiras e mais significativas contribuições a favor do ensino como atividade prática, através do princípio pedagógico de aprender por meio da ação e da proposta de formar um professor reflexivo que articule as capacidades de busca e investigação com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade.

Schwab é o segundo destaque do autor a se distanciar da racionalidade técnica. “Apoiando-se na conhecida distinção aristotélica entre discurso técnico e discurso prático,

²⁴TARDIF (2002, p. 9), conceitua saberes docentes como “os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas.”

²⁵ Conforme Pérez Gómez (1998), nesta perspectiva concebe-se o ensino como artesanal, apoiado quase que exclusivamente na experiência prática. Ao citar Zeichner (1990) e Elliot (1989) ele se alinha à identificação desse enfoque no desenvolvimento profissional como o responsável, junto com a perspectiva academicista, durante muitos anos, pela forma como se concebeu a profissão docente, de acordo com o *status* social dessa atividade profissional.

Schwab defende que o ensino é mais uma atividade prática do que uma atividade técnica” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 366). Porém, o autor destaca que Schwab não chega a propor a elaboração do conhecimento pedagógico a partir da própria prática. “Será Stenhouse, na Inglaterra, que, recolhendo esta herança, enfrenta com decisão o esclarecimento do problema do que significa a arte do ensino e da concepção do professor como investigador” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 366), reduzindo, no entanto, a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em aula, conforme entendimento de Pimenta (2002).

Indo mais adiante na história Pérez Gómez apresenta as idéias de Fenstermacher²⁶ e de Schön²⁷. Os estudos de Schön chegaram ao Brasil nos meados de 1990, e suas pistas de uma nova dimensão para a formação de professores foram rapidamente apropriadas e ampliadas

num contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados (PIMENTA, 2002, p. 20).

Partindo dos conceitos fundamentais da prática pedagógica – tais como o conhecimento na ação e reflexão na ação e sobre a ação – Schön defende o desenvolvimento de profissionais práticos e reflexivos. No entanto, a fertilidade de suas contribuições no campo da formação de professores é analisada por Pimenta (2002, 2005), Contreras (2002), Zeichner (1993), Pérez Gómez (1998) com preocupação já que pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo e a tecnicização da reflexão. Além disso, esses autores apontam riscos, como um possível modismo e massificação do termo “professor reflexivo”, cuja apropriação sem compreensão das origens e contextos que a geraram pode levar à banalização. Pimenta (2005, p. 45) defende a tese de que

²⁶ O autor propõe o enfoque educativo no desenvolvimento profissional do docente, cuja atuação se apóia em conhecimentos práticos adquiridos pela experiência cotidiana, nas interações da vida da aula. (Pérez Gómez, 1998).

²⁷ Para Schön, três conceitos que se incluem no pensamento prático: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Ele explora as peculiaridades do “pensamento prático” do profissional, ativado quando esse enfrenta os problemas complexos, conflitantes e incertos da aula. (Pérez Gómez, 1998) Para aprofundar a análise da proposta desse autor consultar SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner – how professionals think in action*. 1983.

a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares.

No entender da autora (2002), Contreras (2002) se destaca dentre os autores que realizam uma análise crítica da epistemologia da prática, decorrente da perspectiva da reflexão. De acordo com o autor, o profissional que reflete na ação deverá refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente, compreendendo como esses fatores interferem na prática educativa e na sua autonomia profissional. Não se trata apenas de desenvolver a prática reflexiva, mas de compreender a base das relações sociais e de trabalho em que essa prática se realiza e a que interesses poderá servir. Nesse sentido, Contreras defende que é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática.

Também Zeichner (1993) faz uma crítica ao enfoque de Schön, considerando-o reducionista ao pressupor a prática reflexiva de modo individual. A bandeira da reflexão, conforme sua concepção, denota o reconhecimento do papel ativo dos professores, a valorização de suas próprias teorias pautadas na riqueza da experiência de sua ação pedagógica e a necessidade de um processo de aprender a ensinar que se prolongue durante toda a sua carreira profissional. As palavras de Zeichner (1993, p.22) ratificam o que refiro.

Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino.

O autor defende, nesse sentido, que a atividade reflexiva não pode se manifestar por uma ação isolada do sujeito. Ela exige uma situação de interação para ocorrer. A prática reflexiva deve ser considerada como uma prática eminentemente social, portanto, só passível de ser desenvolvida como uma ação compartilhada coletivamente.

O que reside, portanto, na prática do professor pode ter sentido para contribuir com seu processo de desenvolvimento enquanto uma prática social e não com a idéia de reflexão

individual. Em convergência com a proposição de Zeichner, Pérez Gómez (1998, p. 373) afirma:

o professor/a é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo.

Ao colocar a reflexão crítica sobre a prática para a emancipação no processo educativo, o autor defende que a abordagem da prática reflexiva não é processo individual, já que envolve o homem na sua existência carregada de valores, símbolos, interesses sociais e cenários políticos.

Pimenta (2002, p. 25) concorda com a crítica desses autores e propõe que “a superação dos limites desses limites²⁸ se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas”. Para tanto, a autora aponta algumas possibilidades²⁹ de superação desses limites, destacando que a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta do conceito de professor reflexivo subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de reflexivos para intelectuais críticos e reflexivos.

É importante lembrar, também, que no interior do debate sobre a formação de professores é consenso que os currículos das instituições formadoras, especialmente aquelas cuja concepção permanece pautada no modelo da racionalidade técnica, já não atendem às exigências da realidade da prática docente. Destaca-se a questão da dicotomia entre a teoria e a prática que, apesar de constituir-se em alvo de discussões, debates e pesquisas durante muito tempo, ainda hoje representa um dos grandes desafios para os cursos de formação de professores.

Vale lembrar que a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara Nacional de Educação (CNE/CP2), de 19 de fevereiro de 2002, rompe com a lógica da teoria antes da

²⁸ Para Pimenta (2002) as críticas indicam os seguintes problemas à perspectiva da reflexão: o individualismo da reflexão, ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, e excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares.

²⁹ Ver Pimenta (2002, p. 43-44).

prática ao propor que nos cursos de formação de professores os alunos sejam estimulados a vivenciar aspectos práticos de sua futura profissão desde os primeiros anos do curso. Percebe-se, assim, a presença da dimensão prática, associada a todas as disciplinas e atividades de formação.

Um processo formativo com enfoque emancipatório deve ser marcado pela unidade teoria e prática, cuja interlocução busque alternativas que contribuam para uma sólida formação de futuros professores, como no dizer de Cunha (2002, p. 87):

Para quem verdadeiramente participa dos processos de elaboração da ciência é absolutamente claro que a teoria e a prática são duas faces inseparáveis do mesmo ato de conhecer. É dos desafios da prática que nasce o conhecimento teórico, pois é da observação e da experimentação que se desenvolve a reflexão e a análise. Por outro lado, não há prática sem teoria, porque, por mais simples que seja a ação humana, ela vem precedida de uma concepção teórica, mesmo que de forma implícita. É obvio que a relação teoria-prática não é linear, e sim dialética [...] A distância entre a teoria e a prática é sempre maior onde a prática age sem grande reflexão e onde a teoria é tão geral que a prática não se sente atingida por ela.

Essa concepção integradora dos dois conceitos também é destacada por Pimenta (2005), para quem a atividade docente é práxis e, como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social. A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. Por outro lado a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis.

Outras contribuições são importantes a esse respeito. Freire (1987b) elege a reflexão crítica sobre a prática como uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode se tornar “blábláblá” e a prática “ativismo”. Da mesma forma Giroux (1997), que compartilha das idéias de Freire, afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Apoiada nos autores com quem venho dialogando nesse capítulo, compreendo que o processo formativo para o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento da consciência crítica dos envolvidos em uma educação para ser capaz de libertar ao invés de alienar. Trata-

se, conforme Pimenta (2002) de operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

Sendo assim, formar professores de Artes capazes de atuar de forma sensível, criativa e crítica constitui-se num desafio a ser vencido por todos que atuam na formação inicial. O ato de educar não se constitui apenas em transmitir conteúdos, mas em propiciar aos alunos a possibilidade de (re)construção do conhecimento que permitirá a compreensão do homem e suas complexas relações com o mundo. Nessa perspectiva, é possível elaborar ações que venham contribuir para a formação de um professor competente³⁰ e comprometido com a escola, possibilitando assim, que esta venha de fato cumprir o seu papel social.

3.1.3 CONSTITUINDO-SE PROFESSOR DE ARTE: TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

*A coisa não está
nem na partida
e nem na chegada,
mas na travessia.*

GUIMARÃES ROSA

O ensino de Arte chega até a atualidade depois de processos de mudança, sendo que só agora está se libertando do preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam à sua implantação (BARBOSA, 1991). Para melhor entendimento, trago um breve recorte com considerações históricas do ensino de Arte no Brasil.

Do final do séc. XIX até meados do século XX a arte era estudada apenas nas academias de Belas-Artes e nos Conservatórios de Música. A prioridade eram as atividades manuais: desenho e pinturas feitos para decorar cadernos e festas escolares e trabalhos manuais como tricô, crochê e bordado ensinados às mulheres. Nos liceus de artes e ofícios –

³⁰ Adoto o conceito de Teresinha Azeredo Rios. Ela define competência como uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades. Essas propriedades, para a autora, têm caráter técnico, ético e político – e também estético. Não se tratam de três competências, mas de três componentes de uma competência. (RIOS, 2001, p. 89).

que preparavam mão-de-obra para a indústria - o ensino assumiu caráter utilitário. Influenciados pelo escolanovismo³¹ teve início o movimento que apelava para o respeito à liberdade e expressão criadora e o surgimento do Movimento Escolinhas de Arte. Nessa proposta, qualquer orientação era considerada interferência na criatividade.

Na década de 60, o projeto pedagógico de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília estabeleceu o primeiro curso de formação de professores na área. A proposta era baseada na interdisciplinaridade, profundamente ligada ao trabalho nos ateliês de artes plásticas e a experimentações no campo da música. Artistas e titulares de qualquer matéria podem ensinar os conteúdos ligados à área.

Somente na década de 70, com a implantação da LDB nº. 5.692/71, o ensino de arte foi incluído no currículo escolar, recebendo a denominação de Educação Artística. No entanto, não se tratava de componente curricular, mas atividades educativas voltadas às técnicas. Professores desenvolviam atividades musicais, plásticas e corporais privilegiando a reprodução de modelos e técnicas e a execução de tarefas de acordo com um planejamento desvinculado da realidade do aluno. Naquela época, devida a ausência de professores habilitados para ministrar o novo componente do currículo, foram criados os cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística. Esses cursos ofereciam em apenas dois anos uma formação elementar nas diversas linguagens artísticas. Reconhecendo a precariedade desse modelo, a licenciatura curta foi substituída pelos Cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística, realizados em quatro anos. Esse novo formato oferecia dois anos de formação geral em artes, seguidos de mais dois anos de aprofundamento em que o aluno escolhia uma daquelas três habilitações.

Surgiram, então, na década de 80, indagações a respeito da validade desta proposta e movimentos de Arte-Educadores, preocupados com os rumos da arte e da educação, que

[...]mergulham em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias de educação escolar.(...)E convidam a discutir as ações e as idéias que queremos modificar na educação em arte, como um desafio e compromisso com as transformações na sociedade. (FERRAZ, 1993, p.33)

³¹ No âmbito do pensamento escolanovista de Dewey, o professor passa a ser aquele que organiza as situações em sala de aula de modo a permitir o aprendizado do aluno, sendo a preocupação com os conteúdos uma das importantes características da escola tradicional, deslocada para a preocupação com os meios de ensino (Saviani, 1997).

O Movimento Arte-Educação buscava novas metodologias para o ensino e aprendizagem de Arte, assim como a valorização e redimensionamento do trabalho docente e conscientização da sua ação profissional e política na sociedade. Vários autores defendiam (e defendem) a presença da arte na educação³², também denominada Educação Estética, Arte-educação ou Educação através da Arte. Essa concepção deslocou, assim, o foco do ensino artístico para a expressão de sentimentos e emoções, visando o desenvolvimento da criatividade dos alunos através de atividades nas diferentes linguagens artísticas, destacando que todo sujeito é capaz de criar, espontaneamente.

Nos anos 90, se propagou uma nova concepção de ensino de Arte ligado à cognição, a partir da LDB 9.394/96³³. Arte, então, passou a ser conteúdo curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Assim, Ensino de Arte, destacando a música, o teatro, a dança e as artes visuais como linguagens artísticas a serem ensinadas na escola, em substituição à Educação Artística, ganhou o status de disciplina voltada à aquisição de conhecimentos específicos e a arte passou a ser compreendida como área de conhecimento, com domínio e linguagem próprios.

Para orientação das novas regulamentações, foram editados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todos os níveis da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a formação em nível superior/ licenciatura relativa a cada uma das linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Essas Diretrizes definem os pressupostos básicos para a formação do Bacharel (o artista) e o Licenciado (o professor) em cada área artística.

Assim, a mudança de Educação Artística para Licenciatura em Artes desencadeou reflexões acerca da formação de professores de Arte com capacidade para realizar plenamente o processo de desenvolvimento do aluno, tendo a ação baseada em contínua reflexão sobre as relações de teoria e prática da arte na educação. Essas reflexões têm por meta contribuir para que os futuros professores não sejam “repetidores” de técnicas. Embora o conhecimento de técnicas seja importante para expressar e registrar sentimentos, é preciso que ele venha acompanhado de uma reflexão sobre sua conotação e suas possibilidades. Barbosa (2003, p. 13) afirma que ainda há professores com a concepção de

³² BARBOSA, DUARTE JR., MARTINS, ALMEIDA

³³ *Ensino de Arte* como conteúdo curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica consta no Artigo 26, parágrafo segundo da LDB nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para os alunos, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder 'Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?' Isso é desalentador, pois o mínimo que se espera de alguém que ensina é que saiba por que ensina.

Ainda, como origem das reflexões decorrentes das mudanças na legislação para os cursos de Arte, encontra-se a prática da polivalência ainda como uma realidade em várias escolas. Embora o Parecer CNE/CEB nº 22/2005 - Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2005)³⁴ estabeleça que o termo Educação Artística deva ser substituído por Ensino de Arte, propondo quatro linguagens: música, dança, teatro e artes visuais - a reconstrução do espaço das artes na Educação Básica nacional permanece um desafio. (JAPIASSU, 1999), ao que Barbosa (1991, p.6) conclama:

[...] precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que arte seja não apenas exigida, mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual as outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade.

Nesse sentido, a epistemologia da arte, na contemporaneidade, não se configura somente pelo fazer artístico, mas também, considera que é preciso refletir, exercitar o julgamento, comparar, analisar, interpretar e entender o lugar da arte no tempo e na cultura.

No que diz respeito ao futuro professor de Arte, que terá como uma de suas funções estimular o aluno a criar, interpretar e refletir na/sobre arte, seu processo de formação deve possibilitar-lhe, além do conhecimento específico da área, refletir sobre esse conhecimento. Para Pimenta (2005, p. 21) nem todos os *professores em formação* se perguntam “qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea”. Também deve ser oportunizado na formação o desenvolvimento de atitude crítica frente ao mundo, em que se perceba sujeito de um momento histórico que tem “o acesso e o contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora.” (FERRAZ, 1993, p.34).

Constitui-ser professor de Arte, na atualidade, implica, portanto, vivenciar experiências pedagógicas que privilegiam o espírito crítico, assim como atitude ética, estética,

³⁴ O referido parecer faz a “retificação do termo que designa a área de conhecimento 'Educação Artística' pela designação: 'Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro’” (BRASIL, 2005, p. 1)

política e social em relação a aprender e ensinar. Implica se inserir, intencionalmente, em um processo estético-educativo que oportunize a construção de conhecimento a partir de experiências sensíveis.

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brincar, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido - do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa "visão de mundo", com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de idéias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente. (DUARTE JR., 1995, P. 74)

Nessa proposta, o ensino de arte está centrado nas questões de produção (fazer), fruição (apreciar) e reflexão (contextualização)³⁵. Assim, a compreensão da arte no espaço educativo leva os futuros professores a estabelecerem um contato íntimo com o universo artístico, conhecendo, apreciando, refletindo e, sobretudo, fazendo arte. Dessa forma poderão educar-se esteticamente tendo presente a ampliação do conceito de criatividade em substituição à visão ingênua e emocional do fazer artístico e valoriza dos saberes trazidos para a formação. Por conseguinte, o papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, dando forma e colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção, é uma das funções da Arte. (PILLAR, 2003)

3.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Refletir sobre aprender e ensinar remete esta pesquisa ao campo de conhecimento da L.P, cuja reflexão neste capítulo, por questões metodológicas, divido em três partes. Na primeira, apresento uma breve contextualização histórica da língua no Brasil. Na segunda, analiso as perspectivas que se abrigam nesse campo de conhecimento quanto ao ensino centrado na linguagem na perspectiva de um ensino transformador e, na terceira, abordo as possibilidades do ensino direcionado para uma dimensão estética, “desde sempre presente, mas não

³⁵ Esta integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística são indicações da “Proposta Triangular para o Ensino de Arte” criada por Ana Mãe Barbosa e difundida no país por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto “Arte na Escola” da Fundação Iochpe. (BRASIL, MEC/PCN em Arte, 1997).

explorada na mesma maneira com se tem feito com as demais dimensões” (RIOS, 2001, p. 96).

Para ajudar nessa reflexão Freire (1987, 1991, 1993, 1997, 1999, 2000) continua sendo referência ao lado de Soares (2001, 2002), Rios (2001), Geraldi (1984, 1991, 1993, 1996, 1997, 1998, 2000), Benjamin (1994). Guedes (2006) Bagno (1999) Gnerre(1999).

3.2.1 UM BREVE OLHAR PARA O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

...a história é objeto de uma construção, cujo lugar não é o tempo homogêneo, mas um tempo saturado de 'agoras' [...] nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poder apropriar-se totalmente do seu passado.

WALTER BENJAMIN

Busco apoio em Soares (2001) como referência para um breve percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Resgatar alguns aspectos da língua representa exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como, se aquilo que vemos é tudo que se pode ver. Freire (2000) também adverte para que não estejamos demasiado certos das nossas certezas, nos estimulando à curiosidade pelo conhecer além do que já sabemos.

A Língua Portuguesa foi legitimada enquanto disciplina nos currículos escolares brasileiros somente a partir do final do séc. XIX, quando o ensino relacionava-se a uma tradição de teoria e análise com raízes na filosofia grega. Quanto ao processo de formação do professor desse componente curricular, também teve início apenas nos anos 30 do século XX. Por outro lado, a partir dos anos 80 iniciou-se um processo de novas abordagens pedagógicas no ensino da língua, apoiadas no questionamento das mudanças sociais possíveis por meio da educação.

Um pulo ao século XVIII mostra que o ensino da língua restringia-se à alfabetização, sendo ampliado, mais tarde, como ensino da gramática da língua, da retórica e da poética. Após a alfabetização,

aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética; quando a Reforma Pombalina (1759) tornou obrigatório, em Portugal e no Brasil, esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual manteve-se, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética. (SOARES, 2002)

Não há como ignorar as mudanças ocorridas ao longo dos anos³⁶, mesmo assim manteve-se a concepção de um ensino conservador da língua. A explicação de Soares (2001) para essa persistência de concepção está na existência de fatores externos e fatores internos à língua. Os fatores externos, porque os grupos que a escola servia continuaram a ser os mesmos, econômica e socialmente privilegiados, pertencentes a contextos culturais letrados. Dessa forma, a função do ensino era, fundamentalmente, levar ao conhecimento daqueles que já tinham um certo domínio da chamada “norma culta” as normas e regras, ou ensino da gramática. Por outro lado, os fatores internos, conforme entendimento da autora, explicam a persistência de um ensino da língua entendido como estudos de gramática, retórica e poética porque “o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores latinos e gregos. Que outra coisa se poderia ensinar?” (SOARES, 2002)

Vale lembrar, também, que os professores - na época em que ainda não havia instâncias de formação do professor - eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística (em geral médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais). Trago, mais uma vez a contribuição de Soares (2001) para ilustrar o que refiro.

O professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos.

³⁶ Em meados do século XIX o conteúdo gramatical ganhou a denominação de Português, e em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de “professor de Português”. A mudança de denominação não significou mudança no objeto e no objetivo dos estudos da língua: a disciplina Português manteve, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética. (SOARES, Magda. Que professores queremos formar?)

A partir dos anos 50 e 60, com as transformações sociais e culturais da época³⁷, uma nova realidade começava a surgir no contexto da escola pública no Brasil, o que veio fazer repensar o tratamento que era dado ao ensino de língua materna. A denominada democratização do ensino, realizada pelo regime militar nas décadas de 1960 e 1970, coloca a Educação a serviço do que nomeou desenvolvimento. A disciplina de Português passa, então, a ser denominada, nas séries fundamentais do ensino, Comunicação e Expressão (séries iniciais 1º grau), e Comunicação em Língua Portuguesa (séries finais do 1º grau). Apenas no 2º grau ela é denominada Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Fortemente embasado na gramática normativa (também chamada de gramática tradicional), o ensino de Língua Portuguesa não apenas deixava de reconhecer como aceitáveis as variedades lingüísticas que os “novos alunos” traziam, mas também discriminava qualquer variedade que desviasse do que se concebia como norma padrão. O desenvolvimento do uso da língua tinha caráter utilitarista, concebido como instrumento de comunicação. Nesse período, a gramática foi dando lugar ao trabalho com interpretação de textos escritos e foi sendo minimizada nos livros didáticos, surgindo a polêmica quanto a se ensinar ou não gramática, conforme Soares (2002).

A distância entre a realidade do professor e a do aluno fez despertar a consciência e discussões acadêmicas de que o ensino, da maneira como vinha sendo feito, não atingia o aluno, significava mais exclusão do que participação na sociedade. Um exemplo era a dificuldade de acompanhar o que era exigido na escola, direcionado às classes privilegiadas, o que levou ao silenciamento de alunos através da discriminação de seu dialeto, distante da norma culta, por conseqüência, era considerado errado pela escola. Era o início de um movimento de renovação do ensino da língua materna, de questionamento de um ensino regido pelas normas impostas pela gramática normativa, discriminadora do certo e errado, contrária à heterogeneidade social em que apenas uma minoria tinha acesso aos bens culturais valorizados.

³⁷ A partir desse momento começa a modificar-se profundamente o alunado: como conseqüência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores — nos anos 60, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. SOARES (2001).

Assim, na década de 80, estudos críticos³⁸ sobre a gramática normativa foram desenvolvidos, a partir das novas perspectivas que a Lingüística veio oferecer, e novas propostas começaram a surgir com a finalidade de substituir as orientações que anteriormente predominavam no ensino da língua. Exemplos desses estudos são os trabalhos de PERINI (1986), BRITTO (1997). Eles mostram que as gramáticas apresentam deficiência quanto ao registro dos fatos da linguagem; constata as limitações e alguns equívocos da gramática tradicional. Também surgiram reflexões críticas a respeito do ensino e das concepções de língua e gramática nele inseridos. Destacam-se Bagno (1998,1999); Possenti (1997); Geraldi (1984, 1993, 1997, 1998), Travaglia (2002), Soares (2002, 2003) e outros que questionaram o ensino da gramática.

A obra *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* (1986), de Evanildo Bechara, também foi importante neste momento de reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa e a partir dela surgiram outros trabalhos.

Mesmo que tenham sido introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 60 - a Lingüística, mais tarde, a Sociolingüística, ainda mais recentemente, a Lingüística Aplicada, a Psicolingüística, a Lingüística Textual, a Pragmática e Análise do Discurso — só nos anos 90 essas ciências começaram a chegar à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna.

Preocupado com o ensino opressivo da gramática, embora não fosse contra ela, ainda na década de 80, Celso Pedro Luft publica *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. Na sua visão, faltava ao aluno liberar o que já conhece para ampliar suas capacidades através de uma “prática sem medo, um ensino sem opressão” (LUFT, 1994, p.12).

Defendendo a gramática reflexiva, como a melhor opção de ensino Franchi, Travaglia, Possenti e Geraldi posicionaram-se, metodologicamente, através de propostas com enfoque

³⁸ Alguns professores, em fase de pós-graduação, apresentaram alternativas para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa e publicam dissertações e teses que questionam a gramática normativa. Grandes nomes da Lingüística e da Gramática também se manifestam, entre eles: Carlos Franchi, Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto, Rodolfo Ilari, Carlos Eduardo Falcão Uchôa, Magda Soares, Luiz Marques de Souza. Algumas editoras criam coleções que buscam o questionamento e a reflexão

lingüístico-descritivo. Sobre as novas propostas da época, GERALDI (1996, p. 325-326) expressa que elas destacavam

a presença constante de quatro aportes da Lingüística para o ensino de língua materna”: “a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade lingüística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise lingüística.

Desse modo, as novas concepções de linguagem e de ensino deram origem a novas propostas para práticas em sala de aula, tendo sido a concepção sociointeracionista a responsável pela possibilidade de ensino da língua com caráter transformador, da década de 80 em diante, embora a perspectiva gramatical ainda esteja presente em algumas propostas pedagógicas.

Chegada a década de 90, a concepção de ensinar e aprender a Língua Portuguesa não se distanciou das mudanças da educação no país, que resultaram na concretização do Plano Decenal de Educação para Todos³⁹ e na reforma educacional, que produziu Diretrizes Curriculares⁴⁰, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais e avaliações dos diversos níveis do ensino, como o Exame Nacional do Ensino Médio, o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) etc. Vale ressaltar que essas mudanças se deram no bojo do movimento de mundialização da educação proposta pelos organismos internacionais⁴¹. O ensino foi colocado a serviço das competências e habilidades, com a finalidade de que as pessoas se

³⁹ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país. Informação disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96>.

⁴⁰ São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que orientarão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Informação disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96>.

⁴¹ Melhor compreensão desse movimento é possível através da leitura do capítulo III (p. 163- 183) em MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela*. Maceió, EDUFAL, 2004.

adaptassem ao mundo do trabalho, preparadas para competir no interior da lógica do mercado, onde o individualismo fundamenta as ações.

Essa breve retrospectiva pela história da L.P. possibilita compreender que o percurso do ensino da língua materna no Brasil esteve sustentado estritamente na transmissão da gramática normativa, com função instrumental, sem considerar os processos de interação, dialogicidade e comunicação entre sujeitos conscientes de seu papel numa sociedade democrática como contribuição para a produção de conhecimento, mediada pela linguagem e seu caráter polifônico.

De acordo com Geraldi (1996), o risco que se corre numa visão instrumentalista do ensino da língua é o de abandono do significado das expressões ou da aprendizagem da forma das expressões com conteúdos totalmente alheios ao grupo social que, aprendendo a forma, estará preparando-se para, ultrapassado o segundo momento, definir participativamente um amplo projeto de transformação social. Não há como negar que a língua é um fenômeno histórico, social e ideológico, portanto, há que se superar a visão de que ela é um sistema imutável, que separa o sujeito da linguagem, anulando-o em suas experiências individuais no processo de aprendizagem.

3.2.2 O ENSINO CENTRADO NA LINGUAGEM: PERSPECTIVA TRANSFORMADORA

*Eu quero aprender
é a usar essa minha língua
com eficiência,
a me servir dela
como instrumento
de inserção na sociedade,
de intervenção no mundo.*

MARCOS BAGNO

Nas últimas décadas, período em que houve duas grandes reformas⁴² da educação no Brasil, a discussão sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa tem sido central, tanto em estudos da área sobre práticas docentes quanto nas políticas de ensino de língua no Brasil. Alguns temas de destacam, dentre eles: evasão e reprovação escolar, dificuldades de

⁴² Refiro-me à LDB nº 5.692/71 e à da LDB nº 9.394/96.

aprendizagem, metodologias, concepção de língua e linguagem e outros que se relacionam ao fracasso nesse componente curricular.

Nesse sentido, podemos transcender a prática de ensinar e aprender para o exercício da democracia e da socialização de conhecimentos, sejam estes de ordem técnica, de conteúdo, de conceitos e/ou da arte. Na intenção de refletir acerca de possibilidades no ensino de L.P., na perspectiva de um ensino transformador, penso ser relevante partir do reconhecimento da natureza heterogênea da língua - cuja multiplicidade de formas se relaciona a uma estrutura igualmente heterogênea da sociedade (variedade geográfica, econômica e social). Um dos aspectos importantes para o ensino nessa perspectiva é deixar de centrar-se na língua para centrar-se na linguagem, sem esquecer que fatores sociais, políticos e ideológicos estão presentes na constituição de um idioma. Em relação a esse aspecto, trago Bagno (1998), para quem a língua só existe se houver seres humanos que a falem. Apoiado na concepção aristotélica de que o ser humano é um animal político, o autor, defende, portanto, que tratar sobre a língua é tratar de um tema político. Assim, Bagno sugere que se faça um grande esforço para não estudá-la como uma coisa morta, em que as pessoas *vivas* que a falam não são consideradas.

Em sua obra *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*, (2001, p.9-10,) o referido autor defende o que para ele não é ensinar Língua Portuguesa.

Ensinar português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas "corretas", impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade lingüística real, cobrar o conhecimento (ou, melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas. Ao mesmo tempo, ensinar português é tentar convencer o aluno de que todas as formas de uso da língua - fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais - divergentes daquelas apresentadas na gramática normativa constituem erros, são "língua de índio", são "fala estropiada", ou simplesmente não são português. [...] Ensinar português, sob essa ótica, é transmitir - consciente ou inconscientemente - uma ideologia lingüística que prega a incompetência da grande maioria dos brasileiros em falar "a língua de Camões", que acusa todos eles de contribuírem desastrosamente para a "ruína do idioma". Uma ideologia que menospreza as identidades individuais (afinal, falar errado é o mesmo que ser errado e esmaga a auto-estima dos cidadãos. Uma ideologia que provoca na gente uma profunda auto-aversão, um sentimento de desgosto por nosso próprio modo de falar, de pensar e, mais uma vez, de ser).

Para Travaglia (2002) há três tipos de ensino de língua: o ensino prescritivo, que consiste na substituição de formas "incorretas" por padrões considerados "corretos"; o

descritivo, que é a exposição de como a linguagem funciona; e o produtivo, que consiste na introdução de novas habilidades lingüísticas, de modo a entender de forma mais eficiente o uso da língua. Na verdade, os três tipos se inter-relacionam, se complementam. Percebe-se, porém, uma supervalorização do tipo prescritivo. Para a formação de sujeitos críticos e criativos seria mais coerente o ensino da língua pautado no tipo produtivo, já que o foco não está nas regras, mas no uso das mesmas inseridas no texto.

Ocorre que “os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida” (GNERRE, 1998, p. 10). Em outras palavras, são discriminados na base do mesmo código em que a Língua Portuguesa é prescrita. Trata-se da existência de uma separação de classes quanto ao uso da língua, causadora de pontos de conflito, que se traduzem pelo ensino da norma culta em confronto com o ensino da variedade lingüística. Essa separação se intensifica quando a escola determina a norma culta/padrão – que define o que é certo e o que é errado - como a única forma de usar a língua materna, promovendo o distanciamento entre o ensino e o uso da língua, assim como entre escola e realidade. Diante disso, a idéia de certo e errado, ensinada através da gramática normativa, configura uma mitologia sobre a Língua Portuguesa ⁴³ que promove o *preconceito lingüístico* profundamente arraigado na cultura deste país (BAGNO, 1999).

Considerando que a gramática foi criada com a finalidade de manter o padrão escrito, isso fortaleceu diferenças e impôs limites, portanto não há como deixar de concordar com Gnerre (1998, p. 6): “a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como corpus definido de valores, fixados na tradição escrita”. Também Bagno (1999) - que denomina norma culta como “português padrão” - explica que o brasileiro tem dificuldades em utilizar as regras do português padrão porque, entre outras razões, esse português está distante da realidade lingüística da maioria dos brasileiros.

⁴³ Em *Preconceito Lingüístico, como é, como se faz* (1999), Bagno apresenta oito mitos ideológicos que acompanham o ensino de gramática da: Língua Portuguesa 1) “Língua Portuguesa falada no Brasil possui unidade lingüística” 2) “Brasileiro não sabe português/ somente em Portugal se fala o português corretamente” 3) “Português é muito difícil” 4) “As pessoas sem instrução falam errado” 5) “O lugar onde melhor se fala português é o maranhão” 6) “O certo é falar assim porque se escreve assim” 7) “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” e 8) “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”.

Assim, “a idealização da norma culta como um padrão lingüístico 100% “puro” – como uma pedra preciosa sem nenhuma jaça, como uma pepita de ouro livre de toda ganga” (BAGNO, 1999, p. 111) acaba tornando-se sinônimo de exclusão social, na medida em que não são respeitadas as variedades lingüísticas que o aluno traz da sua realidade social. Como evitar, então, essa atitude de idealização da norma? Como evitar que as variedades lingüísticas recebam o rótulo de “erro”? Para o mesmo autor, “ninguém comete erros ao falar a própria língua materna, assim como ninguém comete erro ao andar ou respirar.” (p. 124). Portanto, por que não valorizar a riqueza da diversidade, da heterogeneidade? Afinal, a questão da linguagem está implicada no ato de conhecimento. Como afirmei no início deste tópico, há que se reconhecer a natureza heterogênea e multifacetada da língua e centrar a linguagem na direção de um ensino transformador,

Pensar nessa perspectiva exige uma interlocução com Freire, dada a sua proposta de ensino voltado ao diálogo, à liberdade e ao exercício constante de busca de conhecimento participativo e transformador. Trago-o para esse diálogo, porque sua concepção de educação, que considera o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem, contribui para superar a predominância das concepções de ensinar como transmitir conhecimentos e de aprender como absorver esses conhecimentos e aplicá-los. Freire (1987) é referência para um ensino de caráter transformador que supere a concepção bancária da educação, na qual teoria e prática se dicotomizam, áreas de conhecimento se fragmentam e a ação educativa se centraliza no professor.

O ensino orientado pela concepção libertadora de educação proposta por Freire constitui-se de práticas sociais produtoras de condições favoráveis ao ensinar e aprender criticamente e comprometidas com um ensino para a emancipação. Para Freire e Shor (1987), tanto os professores como os alunos são agentes críticos do ato de conhecer, em cuja perspectiva, o conhecimento, que não é estático, nem neutro, é entendido como construção interacionista e multidirecional de linguagem, resultante da relação entre o sujeito e a realidade.

Para melhor compreensão sobre a linguagem, busco novamente Geraldini (1984) que aponta, fundamentalmente, três concepções: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. A primeira concepção, subjacente aos estudos tradicionais, implica na afirmação de que quem não sabe se expressar não sabe pensar esta é a concepção da gramática tradicional. A segunda,

ligada à teoria da comunicação, vê a língua como código capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem; esta é a concepção do estruturalismo⁴⁴. E a última concepção de linguagem, fruto dos estudos mais recentes da lingüística da enunciação⁴⁵. Geraldi (1984, p. 43) defende que

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

Para o autor, a última concepção exige uma postura pedagógica diferenciada por parte do professor, que deve compreender a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos conscientes de sua história.

Faraco (2003, p. 97) dialoga com Geraldi, nesse sentido, ao conceber que a língua configura um espaço de interação entre sujeitos que se constitui através dessas relações nos múltiplos discursos e vozes que a integram como um

um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados. Pensar a linguagem (e a língua) desse modo, é perceber que ela não existe em si, mas só existe efetivamente no contexto das relações sociais: ela é elemento constitutivo dessas múltiplas relações e nelas se constitui continuamente.

Percebo convergência, também, entre as idéias que venho referindo e o pensamento de Freire, que está enraizado na categoria do "ser", colocando ênfase no homem como um ser de

⁴⁴ O termo estruturalismo tem origem no Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure (1916), que se propunha a abordar qualquer língua como um sistema no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência ou de oposição que mantêm com os demais elementos. Esse conjunto de relações forma a estrutura. Saussure focou não no uso da linguagem (o falar), mas no sistema subjacente de linguagem (idioma) do qual qualquer expressão particular era manifestação. Enfim, ele argumentou que sinais lingüísticos eram compostos por duas partes, um 'significante' (o padrão sonoro da palavra, seja sua projeção mental - como quando silenciosamente recitamos linhas de um poema para nós mesmos - ou de fato, sua realização física como parte do ato de falar) e um 'significado' (o conceito ou o que aquela palavra quer dizer). Informação disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Estruturalismo>.

⁴⁵ Com a Lingüística da Enunciação, acentuou-se o interesse pelo discurso, já que, colocando a língua em funcionamento, ela liberta-a do fechamento e da imobilidade da estrutura, pois, nesta concepção de língua como sistema ou estrutura, os valores são relativos e diferenciais, bloqueando todo o processo de significação e de mudança lingüística. Benveniste é um dos precursores da Lingüística da Enunciação que dedicou a maior parte dos seus trabalhos ao tratamento da subjetividade na língua. Na Lingüística da Enunciação, a linguagem não é um instrumento externo de comunicação e transmissão de informação, mas uma forma de atividade entre os protagonistas do discurso. Mais esclarecimento sobre essa concepção: http://www.unimontes.br/unimontescientifica/revistas/Anexos/artigos/revista_v6_n1/15_artigos_linguagem.htm

relações. Essa relação dialógica do homem com o mundo envolve uma dimensão de compromisso, superando a postura de mera inserção física no mundo. Para ele, o ato de conhecer está diretamente relacionado com a consciência crítica e a ação transformadora da realidade - a práxis, cujo processo é coletivo e inserido num contexto. É nessa perspectiva que o ensino de Língua Portuguesa pode se direcionar: para que se constitua numa possibilidade de participação e intervenção dos sujeitos na sociedade.

Ancorado em Bakhtin⁴⁶, Geraldi (1996, p. 28) destaca que “os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social”, razão pela qual o estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de considerar as diferentes instâncias sociais em que a interlocução se estabelece. Para Bakhtin (1995, p. 113) toda palavra comporta duas faces: ela procede de alguém e se dirige para alguém, constituindo, dessa forma, o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor.

Conforme entendimento de Bakhtin (1995), a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. Além disso, o autor afirma que “somos constituídos pelo outro”, ou seja, vou constituindo meus dizeres à medida que vou atraindo os dizeres alheios, à medida que me aproprio da palavra do “outro”. Isso resulta em um 'alheio' meu e vai ficando tão meu que vai se constituindo em mim.

Geraldi (1996) afirma que para ensinar a língua materna, não se trata de devolver ao aluno a palavra para surgir histórias contidas e não contadas [...] Devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino. É nesse sentido que a proposta de um ensino de Língua Portuguesa com caráter transformador pressupõe a linguagem como atividade social em que o sujeito, enquanto

⁴⁶ O autor é precursor do princípio de interação que rege os aspectos envolvidos no discurso (texto). Para ele, o sujeito está numa posição de constante interação com a sociedade e com a linguagem, um produto social. Como a linguagem é um produto social (e não institucional) e o sujeito é parte atuante do meio social, então esse acaba por também ser um fator de interação. Bakhtin (1997)

elemento participativo e atuante do processo comunicativo, torna-se capaz de utilizá-la para a formação de sua consciência individual e também de usar a sua individualidade para interferir através da sua atividade interacional constante junto à sociedade (BAKHTIN, 1995). Cada sujeito, como parte da sociedade a que pertence, teria então o seu papel enquanto agente modificador na atividade social. Mesmo assumindo que no discurso de um sujeito possam estar presentes outros discursos anteriores, a sua forma de analisar o processo de apropriação do discurso alheio pressupõe um sujeito ativo e atuante, capaz de fazer escolhas e mudanças, porque lê o mundo (FREIRE & SHOR, 1987).

Vale destacar que essa perspectiva de ensino da língua centrado na linguagem sofre críticas de professores que a associam ao abandono da língua padrão, uma vez que dispensa o ensino puramente gramatical. Possenti (1997) defende que a Língua Portuguesa não é o que está nas gramáticas normativas, portanto ela pode ser ensinada sem ensinar gramática, ou sem ensinar principalmente gramática. Para ele, não se trata de substituição do português padrão por qualquer forma de português não-padrão. O que ocorre é que os lingüistas defendem as variedades não-padrão no plano estrutural e até mesmo estético (afinal, há literaturas populares que se exprimem em português não-padrão), e entendem que essas variedades podem ser utilizadas positivamente. Em síntese, eles reivindicam o abandono da memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais em frases descontextualizadas, em favor da percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto.

Como alternativa Bagno (1999) propõe um ensino crítico da gramática, em que ela é mostrada como uma conservação de formas consagradas, uma forma prestigiada socialmente, que deve, sim, ser usada em certas ocasiões, sobretudo na escrita, mas que também possui falhas (como o sujeito pode ser classificado como um termo essencial, se existe oração sem sujeito?). Cabe ao professor desenvolver com os alunos esse senso crítico e levá-los a conhecer a pluralidade de discursos para saber utilizar aquele que funciona melhor para cada situação de uso da língua. Alternativas como essa possibilitariam que a linguagem não se limitasse a um "poderoso instrumento de ocultação da verdade, manipulação do outro, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento" (BAGNO, 1999, p. 126).

Retomando Bakhtin (1995), o sujeito tem responsabilidade pelo uso que faz da linguagem. Ele não é somente um divulgador de um discurso preexistente, mas um agente dentro do processo discursivo, capaz de interferir, aprimorar ou até modificar o discurso social. Sendo assim, a partir da concepção de linguagem como forma de interação, o objetivo

do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar a língua às mais diversas situações.

Em função dessa potencialidade, então, o ensino de Língua Portuguesa, fundamentado no conhecimento libertador, que integra as dimensões epistemológica, política e estética, pode contribuir para a formação de futuros professores de Arte, especialmente se for chamada a atenção para o que é realmente interessante e importante, se forem desenvolvidas as habilidades de expressão dos alunos, em vez de entupir as aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, para que as pessoas sintam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma, que afinal é um instrumento maravilhoso e que pertence a todos (BAGNO, 1999).

3.2.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA DIMENSÃO ESTÉTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Sou professor
a favor da boniteza
de minha própria prática,
boniteza que dela some
se não cuida do saber
que devo ensinar,
se não brigo por este sabe.*

PAULO FREIRE

A docência não se restringe a conteúdos e técnicas, mas envolve dimensões distintas⁴⁷, que se relacionam. Nessa visão, o ato pedagógico exige, de forma indissociável, a opção da dimensão epistemológica, relacionada ao conhecimento e à socialização desse conhecimento; a dimensão política, como conjunto de opções e decisões que se relacionam à definição das finalidades da ação pedagógica e do compromisso em alcançá-las e a dimensão estética, em que se insere a alegria, a imaginação, a criatividade, a afetividade, a sensibilidade e a beleza.

Refletir sobre a dimensão estética no ensino exige melhor entendimento do conceito de *estética*. Para tanto, parto da etimologia da palavra, que vem do grego *aísthesis* e que significa sensação, percepção sensível, ou seja, sentir com todos os sentidos. O termo foi

⁴⁷ Aqui me apóio na visão de Freire (2000) que destaca três dimensões de ensino: a dimensão epistemológica, a dimensão política e a dimensão estética.

empregado pela primeira vez por Baumgarten, em 1750, na obra *Aesthetica*, significando a ciência da percepção própria dos sentidos. Essa ciência se opõe à lógica, denominada pelo referido autor como conhecimento obscuro e inferior, tendo sua fonte na sensação, na experiência sensorial.

Vários pensadores em diferentes épocas abordaram a questão da estética, a qual se faz presente na atualidade como conceito integrador de tantos outros. Penso ser importante trazer para reflexão que a história da estética e sua relação com o campo educacional surgiram na tradição grega, continuaram na romana, no mundo medieval, depois no barroco, chegando até a Idade Moderna.

[...] desde a origem da civilização ocidental, o problema estético tem alterado seu enfoque: surgiu como uma preocupação sobre o belo, depois sobre a criatividade e a percepção, mais tarde sobre a formação do gosto e, nos últimos anos relaciona-se com as teorias do imaginário.. (ORMEZZANO, 2007, p. 34)

Cabe aqui uma questão: na atualidade, qual tem sido o lugar da dimensão estética na educação? Possivelmente algumas práticas já existam, em especial aquelas que estão associadas à Arte. Mas, outros campos de conhecimento também devem aproveitar esta dimensão como potencial para produção de conhecimento.

Em Galeffi (2007) encontro uma visão sobre a educação para a sensibilidade, em consonância com a multiplicidade humana. O autor afirma que, por natureza, somos seres estéticos, isto é, sensíveis, portanto, defende que uma educação estética não se limite a regular o comportamento a partir dos padrões estabelecidos e dominantes de gosto, e sim se refira a algo essencial da sensibilidade dos seres humanos.

Diante disso, fica evidente a importância de se preservar a dimensão estética no ensino como possibilidade de potencializar o aprender, não apenas como uma faculdade do conhecimento, mas como meio sem o qual o conhecimento não acontece de forma significativa e pertinente (GALLEFFI, 2007, p. 110). Em outras palavras, na visão deste autor, é possível educar considerando a dimensão estética e essa pode contribuir com outros campos do conhecimento, porque ela é garantia de nos tornarmos inteligentes apenas quando aquilo que nos toca nos ensina e nos transforma.

Rios (2001) também aborda a dimensão estética destacando a presença da sensibilidade e da beleza como elementos constituintes do saber e do fazer docente. Apoiada

em Ostrower (1986), a autora refere-se à sensibilidade relacionada com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos, enfatizando que “sensibilidade e criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano” (RIOS, 2001, p. 97). É nesse movimento que indivíduo se afirma como sujeito, produzindo sua subjetividade. Essa dimensão, portanto, no entendimento de Rios, traz luz para a subjetividade do professor, construída na vivência concreta do processo de formação.

Assumindo essa concepção, o ensino de Língua Portuguesa sem afastar-se do cognitivo, da sua dimensão epistemológica, pode ser direcionado para a criação e sensibilidade, em que o ato docente orienta sua ação “para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos. Alegria no melhor sentido, resultante do contato com o mundo e da ampliação do conhecimento sobre ele” (RIOS, 2001, p. 137). E eu acrescento: alegria resultante do contato com a Língua Portuguesa e da ampliação do conhecimento sobre ela.

Reafirmando o que Freire postula: o ato de conhecer, de criar e recriar objetos faz da educação uma arte, onde o professor é um artista quando cria e recria o conhecimento, compartilhados com os alunos. Para o autor (1987), conhecer é algo belo. Nesse aspecto, a educação é, por natureza, um exercício estético que valoriza a efervescência da criação e desperta nos alunos novos valores. Além disso, desenvolve o sentido de apreciação estética do mundo, exprimindo sentimentos, emoções suscitados pelos textos, sensibilizando e estabelecendo interações através de diferentes linguagens, como dança, teatro, música, imagens, etc. Sob tal perspectiva, educar esteticamente é ensinar a apreciar, a ver, a sentir, a imaginar, mas também a ler e escrever criticamente e a interpretar a realidade.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2000), Freire fala de uma dimensão estética e de uma dimensão ética da prática pedagógica sem separar os dois conceitos, uma vez ambos se referem à dimensão criativa e de relações do ser humano. Ética e estética não se separam, nessa visão, porque se pressupõe que nos processos criativos as pessoas circunscrevem percepção, imaginação, emoções e seus valores.

Recorro a Barbosa (2003, p. 18) em cuja proposta para as inquietações e mudanças no ensino defende que

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Pergunto-me, então, nesse momento: que espaços favorecemos nas escolas e universidades para que se toque na imaginação, na emoção, na brincadeira com as palavras? que espaços favorecemos nas escolas e universidades para trabalhar com a Língua Portuguesa., brincar e criar com ela, possibilitando ao aluno descobrir o prazer de ser o dono de sua Língua? Nessa mesma linha de questionamento, Freire indagaria também sobre os espaços destinados ao desenvolvimento da boniteza da língua.

Ao buscar respostas a essas indagações é pertinente situar o papel da Literatura no contexto do ensino de Língua Portuguesa. O trabalho com textos literários, dada a sua dimensão estética, tem papel importante no ensino e aprendizagem da língua, uma vez que permite aos sujeitos a possibilidade de interagir com a língua escrita à medida que dela se apropriam. A Literatura favorece um trabalho criativo com a linguagem e a prática da expressão livre, em cujo processo a língua se afasta de uma concepção instrumental, transmissora de conteúdos para assumir plenamente seu estatuto de produção de conhecimento.

Nessa visão, Literatura se situa na esfera da estética, não como apologia ao belo, mas associada à percepção por meio dos sentidos⁴⁸. Trata-se de arte e, como toda arte, se interessa pela condição humana. Por isso, trabalhar com a Literatura transcende a transmissão de conteúdos e possibilita a produção de conhecimento por meio da arte da linguagem, que é dialógica por natureza e cuja razão é produzir sentidos. “O mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam à criação de novas expressões lingüísticas, a linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas” (CHAUI, 1998, p. 149). Além disso, o ensino que se vale da Literatura torna “o aluno capaz de expressar-se na ciência ou na arte que o professor com ele processa em sala de aula” (GUEDES, 2006, p. 100).

Outro aspecto a destacar é que a Literatura se constitui em um precioso instrumento de resgate de humanização, já que possibilita a organização das emoções e a ampliação da visão de mundo. Em Barthes (1987) encontro que Literatura é revolução permanente da linguagem,

⁴⁸ Emprego este termo ancorada em Marilena Chauí. (CHAUI, 1998).

assim, através dela pode ser possível vincular linguagem e realidade, numa proposta de leitura crítica para compreensão do contexto em que se vive, onde o aluno deve ser sujeito ativo do processo e não apenas consumidor de idéias. Nessa reflexão, também ganha força a idéia de Freire (1999, p.11): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra. [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”

Acrescento, ainda, que a Literatura é uma forma viva de contextualização de conhecimentos, cuja perspectiva implica promovê-la enquanto produção estética e não enquanto retratos históricos articulados na visão cartesiana do ensino de História da Literatura. Ao trabalhar com textos literários se evidencia sua função: promover experiência estética através do pensamento autônomo e divergente e do exercício da criatividade, pois a aprendizagem também envolve a dimensão sensível de quem ensina e aprende. Para ilustrar essa reflexão, ninguém melhor do que Freire (2000, p. 66) e sua pedagogia da autonomia⁴⁹.

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, [...] tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites a liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente a experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Como contribuição para a formação, entendo que o ensino de Literatura, por sua natureza estética, não deve se reduzir ao caráter utilitário para os professores em formação. Para Barthes (1987, p.21) a linguagem que constitui a literatura, denominada por ele “escritura”, recusa a condição de linguagem utilitária, como trato explicativo das teorias.

...as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa. (...) a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia). (...) É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo.

⁴⁹ Ao empregar “pedagogia da autonomia”, com letras minúsculas, a intenção é, antes de me referir ao livro de Freire, me referir à sua concepção de pedagogia.

4 OS FIOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

*A consciência do mundo
e a consciência de si
como ser inacabado
necessariamente inscrevem
o ser consciente de sua
inconclusão num permanente
movimento de busca (...).*

*[...] Pesquisa para conhecer o
que ainda não conheço e
comunicar e anunciar a novidade.*

PAULO FREIRE

Neste capítulo desvelo o percurso metodológico da minha investigação, cujos fios se desdobram em problemática e questões de pesquisa; natureza da pesquisa; interlocutores; instrumentos utilizados para coleta de dados e, por fim, procedimentos de coleta e análise de dados.

4.1 A PROBLEMÁTICA E QUESTÕES QUE A CERCARAM

Atuando como professora formadora e consciente da minha responsabilidade no processo de formação de futuros professores, desafiei-me, através desta pesquisa, a um olhar sobre questões inerentes ao processo de ensinar e aprender.

Dada a ampla abrangência dessa questão, foi necessário um recorte para delimitar a investigação. Para desenvolver o estudo, escolhi, então, o ensino de Língua Portuguesa na formação inicial, direcionado à dimensão estética, como foco dessa pesquisa, cujo objetivo central foi analisar, a partir da compreensão de alunos que estão concluindo a Licenciatura em Arte, se e de que forma esse componente curricular contribui na sua formação como futuros professores.

Considerando que, normalmente, o ensino de Língua Portuguesa está voltado para uma perspectiva gramatical; que sua duração varia, via de regra, apenas entre 45 a 60 horas aula, e que carrega consigo o estigma de que não passa de uma mera formalidade nos cursos de graduação, entendo que encontrar formas de torná-lo marcante e formador deve direcionar investigações relativas à área da formação de professores.

Saliento que a definição do meu objeto de estudo ficou reforçada depois do estudo (APÊNDICE 1) que realizei procurando recuperar pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de formação de professores.

No referido estudo, não foi possível localizar um recorte que tratasse especificamente do ensino de Língua Portuguesa como contribuição para a formação, na visão de alunos de cursos de Artes. Não assumo com isso o risco de afirmar que não exista. O que encontrei mais facilmente foram pesquisas oriundas de Mestrados e Doutorados em Linguística ou Letras que se entrecruzam com minha investigação, Destaco, também, que são raros os estudos acerca da contribuição do ensino de Língua Portuguesa para a formação, direcionado à dimensão estética, tendo alunos concluintes como sujeitos investigados.

As considerações anteriores mostram que há lacunas e campos inexplorados, o que justifica minha intenção de pesquisa. Dessa forma, realizar uma investigação com alunos que estão concluindo cursos de licenciatura em Artes e analisar sua compreensão sobre a contribuição de um componente curricular no Ensino Superior - no caso a Língua Portuguesa - me estimulo e desafiou a produzir conhecimento sobre a temática proposta.

Além disso, investigar sobre o ensino desse componente curricular - levando em conta não a língua enquanto sistema, enquanto algo estático, simples objeto de estudo descontextualizado, mas em sua dimensão estética - configura-se como referência para compreender o ensino da língua materna numa perspectiva emancipatória, que possibilita revelar, dizer quem somos nós.

Entrelaçando minhas experiências com as experiências de *professores em formação* - que escolhi como interlocutores para participarem desse itinerário - e na perspectiva de compreender o significado do ensino de Língua Portuguesa para eles, a indagação fundante para o meu processo de investigação ficou assim enunciada:

Como o ensino de Língua Portuguesa. - direcionado para uma dimensão estética - contribui na formação de professores das licenciaturas da FUNDARTE/UERGS?

Traduzi essa indagação através de outras questões que foram indicativas do núcleo de minha investigação no processo de aproximação com o objeto. Portanto, essas questões orientaram a pesquisa que foi sendo tecida com os variados fios que emergiram do estar em campo - entre eles as vozes dos *professores em formação* - e das leituras realizadas..

- Qual a importância dada à Língua Portuguesa nos cursos de Arte?
- Quais são crenças e conceitos trazidos da Educação Básica pelos *professores em formação* dos cursos da FUNDARTE/UERGS em relação às concepções de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa?
- Quais as expectativas destes *professores em formação* em relação à Língua Portuguesa como componente curricular do curso e sua importância nos caminhos como professor?
- Como estes *professores em formação* percebem a presença da dimensão estética na construção de conhecimento em Língua Portuguesa? O que consideram mais significativo no ensino direcionado a essa dimensão?

4.2 NATUREZA DE PESQUISA

Tendo em vista a natureza do problema pesquisado e, considerando o objetivo central deste estudo, a metodologia qualitativa foi o percurso escolhido, em razão da perspectiva que possibilita direcionar o olhar à qualidade, aos elementos que são significativos, sem deter-se, de modo apriorístico, em princípios e generalizações. Destaco a importância do olhar qualitativo por entender que a compreensão sobre a contribuição da Língua Portuguesa para a formação de professores não pode ser analisada na linearidade, ela envolve diferentes crenças, valores, atitudes e hábitos.

Minayo (2000) destaca que a metodologia de uma pesquisa é o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade. Acrescento, também, seu dizer de que a “pesquisa social é uma atividade prático-teórica, que vincula pensamento e ação. Ou seja, neste caso, aquilo que intelectualmente é um problema, foi, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2000, p. 21-22). Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida teve caráter qualitativo, porque procurou analisar um problema “gestado” na minha prática e buscou compreender o significado das experiências de sujeitos de uma realidade acadêmica sobre ensino e aprendizagem em um componente curricular.

Destaco que, ao tomar o espaço dos cursos de formação de professores como instância social, procurei encaminhar a investigação atenta para que o imbricamento do teórico com o empírico possibilitasse que a compreensão de alunos dos cursos de artes sobre a contribuição da Língua Portuguesa para sua formação fosse transformada em conhecimento.

Importante reforçar, também, que não houve preocupação com a linguagem numérica, característica da pesquisa quantitativa. A esse respeito, Minayo (2000, p.21-22) contribui quando afirma que:

A pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Busquei também o entender de André (1986), para quem a pesquisa qualitativa possibilita um estudo que viabiliza construção teórica mais aprofundada em relação aos fenômenos investigados. Lüdke e André (1994), a partir do referencial de Bogdan e Biklen (1999), discutem essa abordagem, a qual se fundamenta em cinco categorias básicas. Para os autores, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto e o ambiente natural é fonte direta de dados, em que o pesquisador é o principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos e a análise tende a seguir um processo indutivo. E, ainda, o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida devem ser focos de atenção especial pelo pesquisador.

Vale lembrar que na pesquisa qualitativa é possível tornar estranho o que é familiar e tornar explícito o que, a princípio, encontra-se implícito. Diante disso, coloquei-me no desafio de trabalhar o envolvimento e a subjetividade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Através de um esforço sistemático de análise de uma situação que me é familiar, minha postura de pesquisadora exigiu saber lidar com percepções e opiniões, levando-as em conta, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos adotados.

A partir desse entendimento, e consciente de que trabalharia com o significado das experiências de *professores em formação* nos cursos de Licenciatura em Artes acerca do ensino de Língua Portuguesa como contribuição para a formação, tomei como referência os princípios e pressupostos da análise de conteúdos a partir de Franco (2003) e Gomes ([s.d]).

4.3 OS INTERLOCUTORES

A entrada no campo empírico se deu durante mês de maio/2007, após contato individual com os *professores em formação*, escolhidos como interlocutores, quando os convidei a participarem comigo do itinerário da pesquisa e apresentei-lhes meu objeto de estudo. Todos se mostraram interessados e disponíveis, aceitando o convite e consentindo o uso dos dados das narrativas e das entrevistas (APÊNDICE 2). A primeira intenção era reuni-los para essa finalidade, mas a reunião ficou inviabilizada pela questão geográfica, uma vez que moram em cinco cidades diferentes.

Os interlocutores selecionados são oito *professores em formação*, os quais estão concluindo os cursos mencionados na descrição do cenário da pesquisa, conforme apresento no segundo capítulo. Tendo em vista que são quatro turmas, totalizando oitenta alunos, delimito o número de interlocutores, selecionando dois acadêmicos (as) de cada turma finalista de cada curso. No decorrer da investigação, no entanto, segui a orientação⁵⁰ da Banca de Qualificação de meu Projeto e reduzi o número de interlocutores para quatro.

Embora tenha pensado, inicialmente, em ouvir os alunos calouros - porque o componente curricular Língua Portuguesa é oferecido no primeiro semestre dos cursos da FUNDARTE/UERGS - decidi pelos concluintes. Não optei pelos calouros, porque estavam recém ingressando na universidade, portanto se encontravam em fase de adaptação à vida acadêmica, começando a conhecer a estrutura curricular e os professores e vivenciando as primeiras experiências como *professores em formação*.

A escolha dos alunos concluintes foi, portanto, intencional⁵¹ e o convite foi feito àqueles que manifestaram interesse pessoal em participar da pesquisa e aos que já fizeram sua opção pela docência, uma vez que cursos também formam artistas⁵². Levei em consideração o fato de que esses alunos já protagonizaram experiências pedagógicas durante o curso, o que, em tese, possibilita-lhes uma visão mais abrangente do processo de formação e permite-lhes

⁵⁰ Refiro-me à sugestão da Prof^a. Dr^a. Mari Forster, integrante de minha Banca de Qualificação de Projeto de Dissertação. Para ela, a pesquisa não exigia oito interlocutores, sugerindo que esse número fosse reduzido.

⁵¹ O princípio da intencionalidade é adequado ao contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos. A intencionalidade na escolha de interlocutores da pesquisa é importante na pesquisa qualitativa porque aproxima o pesquisador de uma realidade concreta onde ocorre o fenômeno a ser investigado.

⁵² Conforme objetivo que consta no Projeto Político Pedagógico, os cursos prevêm a formação de profissionais nas áreas da Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que atuarão tanto como professores no ensino fundamental e médio, quanto artistas no mercado de trabalho.

falar com mais propriedade sobre o que conheceram e vivenciaram durante as aulas de Língua Portuguesa.

Para preservar a identidade desses interlocutores, escolhi quatro termos que remetem aos cursos que cada um deles frequenta para substituir seus nomes verdadeiros. Assim, a aluna do Curso de Artes Visuais será chamada de Obra de Arte; Peça Teatral será o nome da aluna do Curso de Teatro; Coreografia, da aluna do Curso de Dança; e o único representante do sexo masculino, aluno do Curso de Música, será chamado de Canto Coral.

4.4 INSTRUMENTOS

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram narrativas escritas e entrevistas semi-estruturadas. Saliento que as narrativas escritas foram utilizadas não como simples descrição da realidade, mas como uma forma de resgatar fragmentos de experiências⁵³ dos interlocutores. Assim como Freire (1995) recuperou experiências da infância à sombra de uma mangueira através de narrativas, esses interlocutores puderam recuperar as experiências com o ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica e durante o primeiro semestre de 2004, na Universidade.

Ao escolher narrativas escritas como fonte de dados, busquei fundamentos em Cunha, (1999, p.38), que afirma:

As narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações [...] O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas.

Essa posição da autora reforça a idéia de que as narrativas possibilitam aos interlocutores de uma pesquisa um olhar sobre a vivência e fornecem, conforme Neto (In: MINAYO, 2000, p.59) “um material extremamente rico para análises do vivido”, onde se pode “encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual”.

Connely e Clandinin (1995), citados por Cunha (1998) consideram que a principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são

⁵³ Nesta pesquisa o termo “experiência” remete àquilo que foi aprendido, experimentado pelos interlocutores escolhidos durante as aulas de Língua Portuguesa nos seus respectivos cursos.

organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma.

Cunha (1998, p. 9) alerta, no entanto, sobre a re-interpretação de significados, o que mostra que “uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. De alguma forma, a investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado.”

Nessa perspectiva, o protagonismo da própria vida implica, entre outras coisas, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, através da memória e materialização de lembranças. Trata-se, nas palavras de Cunha (1998, p. 40), de “um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória”.

Ao refletir sobre narrativa, um outro conceito se faz presente: memória. A memória é a primeira e mais fundamental experiência do tempo. Representa a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total (Chauí, 1998:125), através do resgate no tempo presente de referências situadas no tempo passado. Rememorar é um trabalho ativo e autoformativo, por isso concordo com a concepção construtiva de Bosi (1983, p.17) sobre esse conceito: “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.”

Benjamin (1994, p. 205), também foi apoio para essa escolha. Para o autor, a experiência é conceito central e, como expressão desta, está a narrativa. Aproveito suas palavras:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, é uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

No conceito de memória está imbricado o de experiência, que também se reveste de potencialidade formativa. Nas palavras de Larrosa (2001, p. 6) - inspiradas em Benjamin - experiência é aquilo que “nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar nos

forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”.

Diante disso, valorizei a potencialidade da narrativa como instrumento de coleta de dados desta pesquisa concordando com Larrosa que o sujeito da experiência não é o sujeito da informação cumulativa, do poder, do saber, mas sim, aquele que corre o risco de se deixar afetar pelo outro.

Volto a Benjamin, para analisar essa questão. Benjamin traz a figura do narrador como aquele que pode recorrer ao acervo de toda uma vida, uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia, assimilando à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. É nesse sentido que a utilização da narrativa como instrumento de pesquisa coloca o pesquisador como participante da história dos seus interlocutores, expressa na experiência vivida, e também participante da sua reconstrução, através da profusão de sentidos, em função do seu não-acabamento essencial, como diz Jeanne Marie Gagnebin, no prefácio das Obras Completas de Benjamin (1994).

Em Benjamin (1994), também encontro questionamento sobre a ausência de intercâmbio de experiências no mundo moderno, quando pergunta qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural se a experiência não mais o vincula a nós. Na busca de resposta à sua questão, o próprio Benjamin resgata a figura do narrador, a importância e o significado das narrativas como instrumento de transmissão do passado e os perigos que envolvem o declínio da experiência no mundo moderno, chamando a atenção dos intelectuais para a tarefa de preservação da memória, a salvação do esquecimento.

Outro fio teórico igualmente importante neste tecer metodológico é a contribuição de Josso (2002). Para a autora, a narrativa “fornece no próprio movimento da sua escrita, factos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores” (JOSSO, 2002, p. 142).

Vale lembrar, também, que o efeito formativo da escrita da narrativa no sujeito se traduz pela ampliação de conhecimento de si, uma vez que escrever sobre si é colocar-se em atitude de reflexão, de resgate de experiências significativas e formadoras. Para Josso (2002), “[...] as narrativas escritas oferecem-nos a oportunidade de trabalhar sobre esta questão das experiências formadoras que, numa boa parte, são constituídas pela narração de micro-

situações (designadas, às vezes, por episódios significativos) que pressupomos não estarem lá por acaso [...]” (2002, p. 139). No caso desta pesquisa, as micro-situações foram as atividades destacadas como positivas pelos *professores em formação* que contribuíram com este estudo.

Também utilizei a entrevista como procedimento de coleta de dados, pois concordo com MINAYO (2000, p. 57), quando afirma que

é através dela que o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais [...] uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Com a finalidade de aprofundamento e complementaridade das reflexões fornecidas pelas narrativas escritas dos *professores em formação*, minha escolha foi pelas entrevistas de tipo semi-estruturada, instrumentos que permitem

documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia [...], descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano. (ANDRÉ, 2004, p. 41)

Brandão (2003, p. 92) também me ajudou a refletir para a escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados ao dizer que “toda entrevista é uma conversa e que toda a conversa é um desafio ao diálogo aberto com o outro e, não apenas, um controle sistemático da fala de um outro, segundo os usos de meu interesse científico “sobre” o outro e “através” do outro.”

Para a escolha, levei em conta que a realização desse tipo de entrevista se dá “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), o que permite aos entrevistados exporem seus posicionamentos de forma mais livre, além de me permitir, como entrevistadora, fazer adaptações e retomar o contexto, quando necessário. Esse instrumento, portanto, possibilita uma maior flexibilidade no direcionamento das questões do roteiro estabelecido.

Ciente de que deveria dispor de tempo para a realização das entrevistas, para o registro dos dados obtidos, assim como para a interpretação das falas dos entrevistados, estive atenta ao que Lüdke; André (1986, p. 36) alertam:

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da

interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que efetivamente foi dito.

Além de terem um caráter de interação, aproximando-me dos interlocutores em uma “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33), as entrevistas permitiram um maior aprofundamento das informações desejadas, complementadas com as unidades de significação trazidas das narrativas escritas pelos interlocutores. Isso garantiu maior validade aos dados coletados através das narrativas escritas e registros do diário de campo⁵⁴.

4.5 A COLETA E ORGANIZAÇÃO DE DADOS

No processo da pesquisa, para aplicação dos instrumentos já referidos, o trabalho de campo compreendeu dois movimentos. No primeiro movimento, solicitei aos *professores em formação* a elaboração de uma narrativa - constituindo-se de escrita individual (ANEXO 1) - que resgatasse as concepções trazidas da Escola Básica em relação ao ensino de Língua Portuguesa e descrevesse a(s) experiência(s) de aprendizagens mais positivas(s) que vivenciaram nessas aulas, no ano de 2004. O segundo movimento foi a realização das entrevistas, cujo roteiro (APÊNDICE 3) teve como pressupostos as questões que orientaram a pesquisa⁵⁵.

Nesta pesquisa, as narrativas escritas foram produzidas durante o mês de maio e junho/2007, período em que o clima da FUNDARTE/UERGS não era dos mais animadores, em virtude da possibilidade de fechamento dos cursos de Artes desta Universidade. Mesmo assim, os *professores em formação* que participaram deste percurso metodológico expressaram valores e percepções presentes na experiência por eles narrada. Ao relatarem suas experiências, narraram-se a si próprios, resgatando fragmentos da memória e produzindo novos sentidos da experiência vivida. Ou seja, esses narradores não informaram apenas sobre as suas experiências nas aulas de Língua Portuguesa; foram além, pois contaram sobre elas, dando oportunidade para que fossem escutadas e transformadas de acordo com a análise e interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude.

⁵⁴ Adotei o recurso do “Diário de Campo” com a finalidade de registrar impressões ou fatos relevantes ocorridos durante as entrevistas. Esses registros contribuíram para o confronto de dados coletados com outros instrumentos.

⁵⁵ As questões podem ser visualizadas no início do capítulo 4 desta Dissertação.

Assim, as narrativas se constituíram em um importante procedimento para explorar o que foi vivenciado e sentido pelos futuros professores. Como num processo de *artesanaria da escritura* eles foram leitores e escritores das próprias experiências, possibilitando-me identificar as primeiras unidades de significação, posteriormente sistematizadas em diálogo com as unidades que emergiram das entrevistas semi-estruturadas.

Quanto às entrevistas, foram agendadas previamente e realizadas através de encontros individuais no próprio ambiente da FUNDARTE, entre os meses de junho e setembro/2007. Orientadas pelo roteiro preestabelecido de questões abertas, a duração de cada entrevista foi de aproximadamente (1h.) uma hora, cuja gravação, em aparelho de MP3⁵⁶, foi transcrita (APÊNDICE 4), literalmente⁵⁷, à medida que era realizada. Manter as falas, na transcrição, na forma em que foram coletadas foi uma decisão fundamentada em Bagno (2003), cujos estudos a cerca de variedades e preconceitos lingüísticos são apoio na minha prática. Em concordância com esse autor, entendo que corrigir as falas dos entrevistados, de acordo com a norma-padrão da língua, é uma forma de censurar, discriminar os interlocutores.

Assim, busquei ser coerente com o que acredito e pratico como professora de Língua Portuguesa. Meu fazer se alinha ao que Bagno (2003) defende, já que, por estar atenta aos avanços das ciências da linguagem e da educação, assumo uma postura crítica evitando apenas reproduzir a *doutrina gramatical normativa*. Acredito em uma possibilidade do ensino da língua materna que valoriza outras dimensões, portanto, corrigir as falas dos interlocutores, segundo prevê a norma-padrão da língua, seria uma “censura” aos seus dizeres. Em outras palavras, seria não reconhecer sua própria identidade como seres humanos, porque a língua nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. (BAGNO, 2003, p.144).

Após esses movimentos, passei à etapa de organização do material para análise e interpretação do conteúdo das narrativas oriundas das entrevistas e da escrita dos interlocutores. O procedimento adotado seguiu os pressupostos de análise de conteúdo, o que permite que as mensagens possam ser decompostas de um todo em seus elementos

⁵⁶ MP3 é uma abreviação da sigla MPEG audio Layer-3 Padrão de compactação de áudio que permite que as músicas fiquem com 1/10 do tamanho original

construtivos (GOMES ([s.d.])). Não se trata de um método rígido, no sentido de seguir etapas e obter resultados, mas, sim, de analisar um "um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação - alguns diriam reconstrução - do sentido de seu conteúdo" (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 216). A intenção foi tomar os significados como o principal material dessa análise.

Como ponto de partida para análise de conteúdo, Franco (2003) defende a mensagem, espontânea ou provocada⁵⁸, destacando que “[...] o que está escrito é o ponto de partida, a interpretação é processo, e a contextualização o pano de fundo que garante a relevância”(p.15). Tomando por base o material coletado realizei, assim, uma *leitura flutuante*⁵⁹ (FRANCO, 2003) dos conteúdos das narrativas escritas e das entrevistas e, posteriormente, uma segunda leitura para agrupar os trechos das falas dos interlocutores (APÊNDICE 5). Esses trechos foram demarcados em unidades de significação - aqui compreendidas como palavras, expressões, frases ou enunciados pertinentes às questões formuladas *aos professores em formação* – e apreciadas em função de sua situação no contexto, e em relação aos outros elementos a que estavam ligados e que lhes davam sentido e valor (LAVILLE E DIONNE, 1999).

Nesse sentido, as concepções dos participantes desta pesquisa puderam ser conhecidas - dentro dos limites que os instrumentos adotados impõem - pela análise do conteúdo das narrativas escritas e das entrevistas semi-estruturadas realizadas, que refletiam suas idéias. Meu objetivo, nesse movimento, não foi apenas descrever, mas olhar atentamente para os dados que percebi circulando nas falas dos meus interlocutores quanto a valores, concepções, experiências com o ensino da língua materna direcionado para a dimensão estética.

Destaco, também, que as questões de pesquisa orientaram o processo de análise e foram fundamentais na definição de uma nucleação temática, o que me permitiu identificar e agrupar as unidades de significação em três temas: concepções da Escola Básica; experiências e vivências positivas no curso e contribuição para formação.

⁵⁸ Nesta pesquisa a *mensagem* foi provocada através das narrativas e entrevistas realizadas com os interlocutores.

⁵⁹Primeira atividade da pré-análise que consiste, segundo o autor, “estabelecer contatos com os documentos a serem analisados, [...] deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas.” (FRANCO, 2003, p.44)

Na seqüência da análise, tomando por base as escolhas teóricas que fiz para este estudo – e outras que agreguei no processo – procurei trabalhar o material encontrado, buscando destacar os principais achados da pesquisa, materializados em uma postura de análise de conteúdo, considerando os três temas que ficaram assim organizados:

- 1) Ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica: concepções trazidas
- 2) Aulas de Língua Portuguesa no curso de Licenciatura: experiências que tocaram
- 3) Língua Portuguesa: importância para a formação

Os resultados e a interpretação da análise realizada são apresentados no capítulo que segue, em cuja textura procuro fazer uma intersecção entre corpo teórico e material empírico, na tentativa de juntar os fios, os sentidos produzidos e vividos pelos interlocutores que me ajudaram a tecer a trama desta pesquisa.

5 JUNTANDO OS FIOS : SENTIDOS PRODUZIDOS E VIVIDOS

*Tudo que se vive,
tudo o que se pensa,
tudo o que se ensina-e-aprende,
tudo o que antes e depois se pesquisa,
são eixos, feixes e integrações de
processos interativos e sociais.
São teias e são tramas de sentidos,
sentimentos e saberes
por meio dos quais pessoas como nós e
os nossos alunos vivem e pensam a
história que criam.*

CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

Neste capítulo trago os resultados da análise realizada, buscando juntar os fios, aqui compreendidos como os sentidos produzidos e vividos pelos *professores em formação* que participaram desta investigação. Procuo integrar as dimensões teóricas e práticas, apresentando os temas mais evidentes e significativos que respondem à questão básica que orientou a investigação: Como o ensino de Língua Portuguesa - direcionado para uma dimensão estética - contribui na formação de professores das licenciaturas da FUNDARTE/UERGS?

Divido o capítulo em três partes. Na primeira, apresento as concepções que eles trouxeram da Escola Básica sobre ensino de Língua Portuguesa. Sigo com as experiências que destacaram como positivas, vivenciadas no curso de licenciatura, e encerro com suas narrativas em relação à importância dessas experiências para a formação.

Com o objetivo de facilitar a leitura, saliento que os quatro *professores em formação*, interlocutores desta pesquisa, tiveram seus nomes verdadeiros substituídos por:

Obra de Arte (*Professora em formação* no Curso de Artes Visuais)

Peça Teatral (*Professora em formação* no Curso de Teatro)

Coreografia (*Professora em formação* no Curso de Dança)

Canto Coral (*Professor em formação* no Curso de Música).

5.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA: CONCEPÇÕES TRAZIDAS

Aula de Português

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Góis,
ele é quem sabe,
e vai desmatando
o Amazonas da minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me,
aturdem-me,
seqüestram-me.*

*Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.*

O português são dois; o outro, mistério.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Analisar concepções trazidas de outros contextos implica considerar o aspecto da socialização, o que me remete Tardif (2002, p.71) que valoriza como saberes as experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial.

[...] é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. [...] A idéia de base é que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, (...) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

A socialização na escola se traduz em aproximadamente 11 a 14 anos, portanto, se trata de uma imersão formadora, que leva os futuros professores a adquirirem concepções, representações e certezas sobre a docência que está por vir. Dessa forma, ratifico as palavras

de Tardif através da análise das concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa trazidas da Escola Básica pelos meus interlocutores.

Os *professores em formação* que aceitaram participar desta pesquisa como interlocutores são jovens estudantes oriundos de escolas públicas de Educação Básica e de um contexto em que se implantava a LDB nº 9394, de 20/12/1996. Ao substituir a LDB nº 5692/71, que estabelecia a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, a nova LDB trouxe, em seu Art.36, que a Língua Portuguesa seria encarada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando, assim, todas as modalidades expressivas, sem encará-las de forma privilegiada ou não. No entanto, se sabe que esse ideal baseava-se em uma concepção estática e homogênea de língua, pois pensa na sua unidade, sem considerar que a ela varia e que, portanto, conhecer uma língua é conhecer as suas variedades para o manejo social (FIORIN, 2001).

Vale lembrar que a década de 90 do século XX foi marcada pela pedagogia das competências e o ensino esteve direcionado a preparar os alunos para competir na lógica do mundo do trabalho, destacando-se, assim, a exacerbação do individualismo. Isso era válido também para o componente curricular Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Médio, nível em que os meus interlocutores se encontravam na referida década.

Assim, ao analisar as narrativas escritas e entrevistas desses *professores em formação* - quando solicitados a falarem sobre ensino e aprendizagem da língua materna na Escola Básica - foi possível perceber reflexos do contexto mencionado anteriormente. A maioria deles resgatou experiências de seu processo escolar atribuindo valor à aprendizagem da língua materna numa dimensão individual como sinônimo de competência.

Ao atribuir valor à aprendizagem da língua, Obra de Arte afirmou que desde muito pequena seus pais lhe falavam “da importância de saber ler e escrever corretamente”, assim como seus professores não se cansavam de “[...] estimular a aprender e valorizar os conhecimentos em Português”. Salientou, também, que sentia “o quanto era necessário saber escrever corretamente”, pois até hoje gosta de falar e escrever tentando lembrar de regras estudadas, de corrigir-se, de escrever, de reescrever.

Nessa fala, a importância dada a ler e escrever corretamente se traduz numa concepção de língua materna como um instrumento para a prática comunicativa, fundamentada na competência e com forte conotação individual. Isso mostra que a narrativa de Obra de Arte está permeada de uma noção de conhecimento com perspectivas diferentes daquelas que tomam por base o paradigma do conhecimento como uma produção social, localizado e produzido na relação dos sujeitos.

Trago outro excerto da referida narrativa que ilustra esta inferência. Ao relatar sobre um ditado de Português que “valia” nota, mostrou-se orgulhosa e destacou que foi “a única a acertar todas as palavras”. Aqui, novamente encontro o conceito de competência permeando os dizeres da interlocutora e interpreto que as atividades propostas na época nem sempre consideravam a troca, a interação em sala de aula; valorizavam, por outro lado, ler e escrever como um atributo de competência pessoal.

Destaquei essa narrativa em relação ao que a aluna resgata da Escola Básica acerca do ensino e aprendizagem da língua materna, porque, além de se traduzir em uma concepção de ler e escrever que valoriza a dimensão individual, também revela a tradição gramatical (atividade de ditado) presente na escola, conforme analiso nos parágrafos que seguem.

As narrativas dos outros três interlocutores também mostraram que a leitura e a escrita foram marcantes nas aulas de Língua Portuguesa durante a Educação Básica. No entanto, se referiram mais à escrita que se voltava “à redação, a bem padrão”, conforme destacou Peça Teatral. Também, para Canto Coral “a lembrança mais forte [...] eram as redações [...] em geral, todos os professores nos cobraram muito a redação.” Assim, escrever obedecia a um padrão e se traduzia para os alunos como uma exigência dos professores, levando-me à percepção de que escrever era ato isolado, repetitivo, sem criatividade, sem interação capaz de dar sentido à reflexão sobre a língua, transformando-se em aprendizagem metalingüística. “Fomos induzidos a, desde o início, escrever bonito e certo. Era preciso ter um começo, um desenvolvimento e um fim predeterminados. Isso estragava, porque bitolava o começo e todo o resto” (MARQUES, 2003, p. 13).

Na análise das falas dos interlocutores também ficou evidente que as escolas têm se limitado a constatar a falta de hábito de leitura dos alunos, mas nem todas incentivam a construção da relação leitor/texto, “aquela capaz de suscitar o gosto pela leitura, que se

transforma em necessidade” (GUEDES, p.66, 2006) para a formação do leitor. Aproveitando Barthes (1999): aquela que se transforma em prazer e/ou fruição⁶⁰.

Apenas uma das participantes da pesquisa afirmou que foi “muito estimulada a ler”, e lembrou de uma professora da época que afirmava: quem lê é. Afirmações como essas deveriam ser mais presentes e discutidas nas nossas escolas, para que a leitura ultrapassasse o ato individual e a habilidade de reconhecimento e manipulação das letras do alfabeto, e se configurasse como apropriação, como prática social que possibilita a atuação do aluno na sociedade como um todo.

Soares (1999) contribui a esse respeito, pois seu entendimento é de que o aluno deve apropriar-se do sistema de escrita alfabético e ortográfico ao mesmo tempo em que deve conquistar habilidades e atitudes de uso da língua em práticas sociais. Trata-se do que a autora refere como letramento⁶¹, em suas duas dimensões: individual e social. Em outros termos, Soares afirma que letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

A dimensão individual, nesse sentido, se refere aos processos individuais de ler e escrever, desde o domínio do código até a construção de significado ao ler um texto, enquanto a dimensão social é entendida como um fenômeno cultural, em que leitura e a escrita são fundamentais para a interação entre indivíduos. Percebe-se, assim, a importância da dimensão social, pois ler e escrever não se restringem a atos isolados, mas a fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Para acrescentar, o dizer de Ferreiro (1992, p. 79) vem ao encontro do que refiro.

... Eu digo escrita entendendo que não falo somente de produção de marcas gráficas (...); também falo de interpretação dessas marcas gráficas. (...) Algo que também supõe conhecimento a cerca deste objeto tão complexo - a língua escrita -, que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais.

⁶⁰Para Barthes (1999), alguns textos provocam prazer, enquanto outros fruição/gozo. “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, [...] faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças.” (BARTHES, 1999, p.21-22).

⁶¹O termo “letramento” foi utilizado no Brasil pela primeira vez, por Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (São Paulo, Ática). Letramento é a “versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*. (...) *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.”(SOARES, 1999).

A esse respeito, Freire (1999, p. 20) também ressalta que o ato de ler não se restringe à decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem, pelo contrário, o ato de ler, antes de tudo, é um ato crítico e aquele que aprende a ler e a escrever é sujeito do conhecimento, é sujeito no mundo.

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuação da leitura daquele [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Trata-se de um movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo, aspecto central no processo de ler e escrever, e por que não dizer, no processo de aprender. Sendo assim, a leitura apenas se legitima se estiver associada ao processo de libertação da palavra para sua expressão e compreensão, como defendia Freire (1999).

Ou ainda, conforme o princípio bakhtiniano, na leitura há o encontro de dois textos - do que está sendo lido e do que o leitor elabora enquanto que lê - e, portanto, o encontro de dois autores (BAKHTIN, 1992). A leitura é, assim, construção de subjetividades, possibilidade de provocar questionamentos, dúvidas.

Retomando as concepções trazidas da Escola Básica quanto ao ensino de Língua Portuguesa, outras narrativas dos meus interlocutores me permitiram perceber que o ensino esteve pautado em estudos metalingüísticos, especialmente morfologia e sintaxe, cujas atividades propostas, nessa abordagem, geralmente envolvem a memorização e a identificação de conceitos e classificações. Direcionado à perspectiva gramatical, esse ensino não atendia às expectativas de aprendizagem dos alunos, as atividades eram centralizadas em “muita coisa das regras, muitos exercícios [...] de marcar.” (Peça Teatral).

Nas lembranças resgatadas pelos interlocutores, alguns dos conhecimentos de que mais se recordaram foram regras de ortografia, regras da crase, preposições, etc, o que tornava os conteúdos repetitivos ano após ano e “a imagem de Língua Portuguesa como cobradora e rígida” (Coreografia). As narrativas analisadas expressam que se tratava de simples “decoreba” e reprodução do conhecimento.

Português era decoreba [...] Recordo-me das provas orais para as quais deveríamos decorar verbos, regras de acentuação, etc. [...] Eos professores cobravam muito. Até as frases, se a gente esquecia um acento numa resposta, ele já descontava nota. A correção era bem rígida. Tinha que decorar tudo como ele botou, não podia

mudar uma palavra, nem uma vírgula, nem o sentido, tinha que ser como ele colocou, senão... (Canto Coral)

Percebo, assim, que o ensino da língua para esses interlocutores estava baseado na concepção *bancária*, centrado na resposta, sem criar possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento. Portanto, os *professores em formação*, participantes dessa pesquisa, não tiveram um ensino de língua portuguesa orientado na perspectiva de uma *educação libertadora*, a qual transforma o ensino pautado na resposta por um ensino que valoriza e provoca a pergunta, que desenvolve a curiosidade de aprender. (FREIRE, 1985, p52)

Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais.[...] Então, nesse sentido a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser tremendamente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. Julgo importante essa pedagogia do risco, que está ligada à pedagogia do erro.

Considerando os depoimentos analisados, quando os futuros professores - na época alunos – foram levados a decorar e reproduzir conteúdos, em aula e nas provas, não se criaram essas possibilidades, não foram provocadas perguntas - talvez por terem sido consideradas impertinentes - nem foi provocada a curiosidade de aprender e pensar a relação de ensino como um lugar de práticas de linguagem que oportuniza outras formas de uso da língua materna.

Na análise, também percebi concepções implícitas nas falas desses interlocutores que se aproximam do que Bagno (2003, p. 65) afirma sobre o ensino da língua.

[...] ainda é feito com base em dogmas, preceitos e regras que nada têm de científicos – e esse é o seu maior defeito. Fomos habituados a aprender e a ensinar português como se a língua fosse uma coisa imóvel, pronta, acabada, estática, sem nenhuma possibilidade de mudança, variação, transformação.

Ao referirem os termos “decoreba”, “regras”, “conteúdos”, “disciplina cobradora”, entre outros, os interlocutores expressam que tiveram uma aprendizagem da língua sem contextualização, sem relação com situações cotidianas, numa abordagem que não considerou a língua como algo vivo, dinâmico e em movimento. Arrisco afirmar tratar-se de uma abordagem que promoveu o distanciamento entre língua e linguagem e não oportunizou o

dialogismo⁶². Para Bakhtin (1995) o sujeito emerge do outro, portanto existe a partir da interlocução, do diálogo com outros *eus*.

Geraldi (1996), cuja concepção é pautada em Bakhtin, também contribui nessa reflexão ao afirmar que “é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos. (...) a língua não é um sistema fechado, pronto de que poderíamos nos apropriar” (p.47). Na explicação do autor, em convergência com Bagno(2003), essa apropriação não é garantia de um padrão lingüístico uniforme.

A intenção aqui não é afirmar que a abordagem gramatical não tem sua importância - pelo contrário, essa abordagem possibilita a compreensão da estrutura lingüística - no entanto, entendo, em concordância com Geraldi, que ela não é suficiente para que o aprendente utilize adequadamente os elementos lingüísticos do código da língua materna. Compreender a estrutura da língua, portanto, significa valorizar mais as “relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2000, p. 42). O que defendo, em concordância com os autores que escolhi para dialogar, é uma gramática que leve o aluno a refletir sobre o uso efetivo da língua, considerando, além da norma culta, as variantes lingüísticas, as quais constituem a(s) nossa(s) língua(s) brasileiras(s)⁶³.

Para tanto, a narrativa que segue, sobre as aulas de Língua Portuguesa na Escola Básica, vem ao encontro do que refiro.

o ensino da gramática, não no sentido da expressão, de como escrever uma história - isso não era o problema - mas aplicar a regra, seguindo um formato que não era da forma como eu gostaria de me expressar.” [...] Adorava quando as coisas tinham discussões ou quando tinha que escrever redações que a gente [...] antes de começar a escrever contava pros colegas a história que [...] ia escrever. Isso era a coisa que eu mais gostava. Esse momento anterior à escrita que era de inventar essa história, né, sem ser direto no papel. Acho que o papel em branco sempre assusta. Pensar antes, falar antes, pensar a história, mesmo contar pra um colega, era quando eu mais me divertia. Ou quando eu contava alguma história que tinha acontecido comigo. (Peça Teatral)

⁶² Processo de interação comunicativa humana, conforme Bakhtin. O conceito dialogismo é objeto de estudo do autor em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1995)

⁶³ Emprego *língua portuguesa* no plural apoiada em Bagno (2003, p. 18): “é preciso [...] que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país.”

Tão importante quanto a gramática, a linguagem é a expressão e o espaço sócio-histórico de interação entre sujeitos. Diante disso, o ensino que se fundamenta apenas na gramática, com função em si mesma, não possibilita ao aluno perceber os sentidos de regras e normas estudadas, porque a alegria e a criatividade lhe são negadas.

Assim, a análise das narrativas *dos professores em formação* que se constituem interlocutores desta pesquisa, destacadas nesta seção, as concepções que trouxeram em relação ao ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica mostraram atravessamentos. Ao mesmo tempo em que atribuíram valor ao ensino de língua materna, consideraram que esse ensino era direcionado exclusivamente para a dimensão técnica - numa perspectiva gramatical e normativa - valorizando conteúdos e regras sem considerar a linguagem como lugar de um processo de interação.

As concepções revelaram, ainda, entrecruzamento e distanciamento entre o que a LDB nº. 9394, de 20/12/1996, propõe para o ensino de língua materna na Escola Básica e o que os depoimentos dos futuros professores trouxeram. Embora a Língua Portuguesa tenha sido encarada – e valorizada - por eles como instrumento de comunicação e atributo pessoal de competência, seus depoimentos expressaram que não foram oportunizados a um ensino que contemplasse todas as modalidades expressivas. Pelo contrário, deixaram claro que “eram regras, regras e mais regras” tornando “a língua complicada” e difícil (Peça Teatral). Diante disso, percebo que as concepções trazidas da Escola Básica pelos meus interlocutores evidenciam, também, o que BAGNO (1999) comenta sobre o debate que existe entre lingüistas e professores formadores acerca do lugar da gramática na escola. Embora esse lugar esteja garantido, tem sido ‘bastante diferente do que lhe era atribuído na prática da língua.’ (p.68). O autor explica que,

como a gramática [...] passou a ser um *instrumento de poder e de controle*, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua ‘bonita’, ‘correta’ e ‘pura’. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. (1999, p. 64).

5.2 AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE LICENCIATURA: EXPERIÊNCIAS QUE TOCARAM

*É incapaz de experiência
aquele que se põe,
ou se opõe,
ou se impõe, ou se propõe,
mas não se ex-põe.*

JORGE LARROSA

Aproveitando Larrosa, para análise deste tema, oriundo das unidades de significação, solicitei que meus interlocutores se expusessem, se tornassem sujeitos da experiência e destacassem atividades positivas das aulas de Língua Portuguesa durante o curso.

Ao narrarem essas experiências ficou evidente uma característica comum aproximando os depoimentos. Refiro-me à expectativa em relação ao componente curricular Língua Portuguesa na Universidade, traduzida por eles como a espera de uma repetição do ensino de regras que “receberam” na Escola Básica.

Na visão dos interlocutores as aulas foram diferentes do que esperavam, pois favoreceram a troca, a criatividade, a alegria e a liberdade, o que se transformou em uma nova relação com o conhecimento em Língua Portuguesa. O depoimento de Coreografia atesta minha análise:

[...] teve várias coisas, vários pontos assim da aula de Língua Portuguesa que a gente guardou. [...] Criar, apresentar e falar de seu processo de criação foi atividade que envolveu as aulas em uma atmosfera alegre e informal. E depois a questão da personagem no final. Eu não ousei tanto, deveria ter ousado bem mais. E foi, além da troca, a liberdade pra ousar né, dentro dessas regras que o Português traz. Isso foi o que eu guardei muito, de ser mais livre. (Coreografia)

Outro depoimento reforça minha percepção de que a expectativa dos interlocutores mudou, pois encontraram “uma outra proposta, justamente uma proposta reflexiva [...] isso que foi o diferencial. A coisa de não ser mais tanto aquelas regras,[...]e mais de saber pra que a gente vai usar aquilo, como que posso usar, com discussão, com crítica, mesmo. (Canto Coral).

Observo, assim, que os *professores em formação* referiram, implicitamente, o que Sacristán; Gómez (1998) enfatizam, ou seja, um ensino como atividade crítica e o professor como um profissional reflexivo. O ensino como atividade crítica exige, conforme Zeichner (1993) defende, professores críticos que desenvolvem seu trabalho refletindo

permanentemente sobre sua prática e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. No caso dos cursos de Licenciatura da FUNDARTE/UERGS, a fala do interlocutor Canto Coral evidencia que “as aulas com discussão e crítica” podem estar associadas à dimensão que envolve a troca, a criatividade, a alegria e a liberdade, ou seja, a dimensão do sensível no ensino.

Recupero outros autores⁶⁴ com quem venho dialogando nessa pesquisa para lembrar que esses também compreendem o processo formativo para o exercício da docência como ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática e que requer o desenvolvimento da consciência crítica dos envolvidos em uma educação para libertar e sensibilizar.

Outras falas analisadas ratificaram a surpresa referida por Canto Coral como a afirmação de que se viram diante de um ensino “totalmente diferente” do que foi vivenciado na escola. Para tanto, é válido destacar o que Peça Teatral expressou em sua narrativa: “quando cheguei aqui fui, com certeza, surpreendida, porque tinha que primeiro desformatar, né [...] cheguei na universidade formatada pela escola e pelo cursinho pré-vestibular. E é válido, também, o dizer de Coreografia de que as expectativas foram superadas: “Fomos seduzidos para a Língua Portuguesa.”.

A fala de Coreografia é uma paráfrase de Barthes (1999), cujo entendimento envolve o texto como um exemplo de sedução, em que não se deve temer as emoções que ele provoca em nós. O que Coreografia parafraseou é isso: foi possível aprender a língua portuguesa sem temor, de forma prazerosa. E eu acrescento: é possível aprender de forma prazerosa, porque na relação com o saber se pode articular conhecimento e desejo.

Diante desses recortes de narrativas e entrevistas que selecionei, fica evidente a atitude de surpresa diante do vivido nas aulas de Língua Portuguesa durante o curso. A maioria dos *professores em formação* enfatizou que chegaram à Universidade prontos para mais um enfrentamento de conteúdos expostos pelo professor. A surpresa foi não encontrar um ensino no sentido escolar, um “ensino bancário”, baseado em transmissão de conhecimentos e informações, mas terem sido desafiados, desde o início, a vivenciar a língua além da

⁶⁴ Gauthier (1998), Zeichner (1993), Giroux (1997), Freire (1987, 1993, 1995, 1997, 2000), Pimenta (2002, 2005)

gramática, a vivenciar o mundo que esta língua simboliza. Como afirma Possenti (1996), a saber-se sujeito enquanto falante desta língua, como simbólico constitutivamente dividido e dinâmico.

Nas palavras de Coreografia “as expectativas eram pouco animadoras, já que aguardava um ensino dentro dos rigores típicos da academia: uma visão detalhista e quadrada, fixada nas regras e formalidades impostas pela Língua Portuguesa.”. A partir dessa afirmação pode-se perceber que os alunos vieram da Escola Básica mais preocupados com informação do que com experiências. Larrosa (2002, p. 12) explica sobre essa valorização da informação e seu excesso na sociedade atual:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado") o que consegue é que nada lhe aconteça.

Para esses *professores em formação* as aulas foram além das informações e se constituíram em experiências positivas, destacadas por eles como oportunidade de pensar que aprender em Língua Portuguesa “é tentar entender que não é de uma forma lógica, mas, aos poucos, ir se deixando ser tocada”.(Peça Teatral)

Esses depoimentos me levaram a revisitar as notas de Larrosa (2001) sobre a experiência e o saber de experiência, onde esse autor destaca que experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Para o autor, ser sujeito da experiência é deixar-se permear pelo acontecimento em si, como expressaram Peça Teatral e Coreografia em relação às aulas de Língua Portuguesa.

Ao serem solicitados a narrar sobre a experiência que lhes *tocou*, entendida nessa pesquisa como positiva, a mais destacada foi a proposta de construção de um personagem para apresentação aos demais colegas, na culminância do semestre, em 2004. Foi possível perceber em suas falas que essa atividade significou mudança de concepção em relação ao ensino da língua, ratificando o que revelaram anteriormente quando se referiram à surpresa com a dinâmica das aulas ao chegarem à Universidade.

As aulas eram muito animadas. O que mais me impressionava era a diversidade, o mundo de possibilidades que surgiram. Foi uma experiência enriquecedora, de troca. Os trabalhos foram feitos com propriedade e a identidade de cada um, as trajetórias, de alguma forma estavam ali. Os alunos permitiram-se escrever, criar e transformar em cena suas idéias, compartilhando suas idéias. (Peça Teatral)

As narrativas, nesse sentido, mostraram que a experiência se tornou significativa quando os alunos se sentiram protagonistas de suas aprendizagens. Um dos interlocutores afirmou que a experiência da criação de um personagem foi marcante [...], porque nunca havia feito nada parecido em Língua Portuguesa e apresentar-me para a turma foi um momento único (Obra de Arte). Para um segundo interlocutor, a experiência do trabalho do personagem foi a melhor lembrança, pois

[...] foram, pode-se dizer, as aulas mais agradáveis, [...] não só pra mim, eu acho que pra todos os colegas, a gente via que o pessoal tava entusiasmado com aquela coisa de criar o personagem. A liberdade que tivemos no processo de criação se refletiu no produto de nosso trabalho. Cada um se valeu de sua experiência criando um diálogo entre as linguagens. (Canto Coral)

As expressões “aulas agradáveis”, “pessoal entusiasmado”, “liberdade no processo de criação” e “diálogo entre as linguagens” também mostraram a importância dada à experiência enquanto atividade que valoriza o ensino direcionado para a dimensão estética. Nesse sentido, a análise dos depoimentos repete a compreensão que referi em parágrafos anteriores: a liberdade, a criatividade, a alegria fizeram parte do processo vivenciado pelos alunos, o que evidencia o caráter estético no ensino e sua potencialidade na formação de professores.

Igualmente, para Peça Teatral “a criação das personagens foi o que mais marcou naquele semestre”. Em seu depoimento, ela lembrou muito mais das outras apresentações de personagens e declarou que se sentiu tocada ao ver os colegas fazendo a apresentação de forma livre, sem seguir um padrão: “Esse deixar ir além foi muito interessante”.

E continuou sua narrativa dizendo:

eu lembro de ver os outros alunos espiando as apresentações na porta e acho que isso dava uma amplitude maior do que tava acontecendo ali... de ultrapassar a sala, de as pessoas estranharem: ué, o que tá acontecendo aqui, isso não é uma aula de Português, né? O que tá acontecendo aí dentro? e uns chamando os outros. Lembro de um dia que tinha umas quatro, cinco pessoas, assim, se espremendo na porta pra ver o que tava acontecendo lá dentro. Nesse momento eu percebi que saí da sala, que foi além da disciplina de Português como se imaginava ela. (Peça Teatral)

Percebo, assim, que Peça Teatral destacou a experiência como uma ação educativa que ultrapassou as fronteiras da sala de aula e que não se fundamentou no tecnicismo e no conhecimento curricular formal. (FREIRE, 1987). Ao contrário disso, referiu uma experiência em que o ato de conhecer, de criar e recriar fez da educação uma arte, e do professor um artista que criou e recriou o conhecimento, compartilhando com os futuros professores uma estética de conhecimento e formação.

O que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá 'vida' ao objeto, chama-o para a 'vida', e até mesmo lhe confere uma nova 'vida'. Isso é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. (Freire, 1987, p.145).

No campo da formação de professores, cujo processo de ensinar e aprender tem se efetivado de forma predominantemente normativa, abrir-se para a educação numa perspectiva estética apresenta-se como um meio de encontrar elementos libertadores e transformadores para resgate de uma *humana docência*⁶⁵. Na visão de Arroyo, o “magistério é uma das artes humanas mais permanentes no longo e tenso processo de humanização. Carrega cuidados, sensibilidades, ternuras, finos tratos. Arte de ensinar e de aprender. Há cor, musicalidade, ritmo, estética..” (ARROYO, 2003, p.126). Portanto, o ato de ensinar também implica o sensível, a emoção, o afeto.

Em convergência com Arroyo, trago, ainda, o dizer de Forster (2000). Para a referida autora, resgatar a nossa humana docência tem sido um desafio constante. Atitude sensível, discernimento, ética e emoção passam a ser características fundamentais do docente e do trabalho docente. Portanto, reafirmo que libertar, transformar, ser sensível, cuidar e amar são imperativos para esse resgate.

Essa concepção também é partilhada por Rios (2001), para quem a presença da sensibilidade no ensino deve se orientar numa perspectiva criadora. Fazendo coro com autora, o dizer dos meus interlocutores nesta pesquisa - acerca das experiências positivas no componente curricular Língua Portuguesa - mostra que a proposta de criação de um personagem oportunizou-lhes aproximar a construção e reconstrução de conhecimento com o

⁶⁵ Termo emprestado de ARROYO, Miguel Gonzales. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002.

sensível. Foi possível, dessa forma, que vivenciassem experiências diferentes daquele “formato tradicional de aula” (Canto Coral), as quais se traduziram como um encontro afetivo entre a teoria e a prática.

Rer ler estes depoimentos durante a análise também me levou a Possenti (2002), cujo entendimento é de que o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas significativas e contextualizadas. No caso das experiências trazidas pelos interlocutores, permitiu não apenas que se constituíssem como autores de um trabalho, mas também que aprendessem consigo e com os outros. Em outras palavras, dessa aprendizagem decorreu o conhecimento que se encarna na práxis. Eles se reconheceram e foram reconhecidos como sujeitos da experiência, destacando que se sentiram envolvidos com a proposta, a qual se converteu em experiência refletida coletivamente. O ato de produção de conhecimento, então, se traduziu em criação coletiva e prazerosa, ratificando a idéia de que “não basta ser criativo é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo.” (RIOS, 2001, p.108).

Considerando que a experiência refletida coletivamente é inerente ao ensino que proporciona oportunidades de rever acontecimentos e aprendizagens, a prática educativa foi tomada como potencializadora de reflexão coletiva e de construção de novos conhecimentos, em que os personagens criados pelos alunos mostraram a ocorrência de trocas, de interações e de partilha de experiências.

5.3 LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO

*Aprender uma língua
é aprender
como se pensa
essa língua.*

ROLAND BARTHES

Considerando que os futuros professores vivenciam aprendizagens a partir de diferentes concepções e teorias de educação, além de suas experiências, a formação inicial é o momento chave da socialização e configuração profissional (NÓVOA, 1995). Assim, embora tragam consigo uma visão e uma experiência que lhes é própria, como alunos, acerca do que é ser professor, quando chegam à formação inicial, os futuros professores têm a oportunidade de estruturar suas concepções, pois suas posturas passarão a ser de professores e não mais a de

alunos. Segundo Pimenta (2005, p. 20) o desafio, então, “posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor.”

Nesse sentido, quando questionados a respeito da contribuição do ensino de Língua Portuguesa no curso de Licenciatura, os interlocutores revelaram em seus depoimentos a importância desse componente curricular como elemento constitutivo de sua formação, cujo ensino envolveu a mobilização de saberes para a futura prática docente sem restringir-se à concepção de “ciência aplicada” (ZEICHNER, 1993).

A maioria das pessoas tem aquele medo da Língua Portuguesa, porque tem aquela coisa de todo mundo sentadinho, um atrás do outro, copiando. Acho que na Graduação a gente teve a oportunidade de experienciar a Língua Portuguesa sem ser daquela forma tão didática, tão tradicional, [...] O que mais me marca é que eram aulas bem diferentes. Cada aula era uma aula diferente, sem aquela coisa repetida de regras, mas com reflexão e discussão. (Obra de Arte)

A interlocutora, nessa fala, sinaliza que o componente curricular Língua Portuguesa foi importante para sua formação pela ruptura feita em relação ao ensino conservador, baseado na transmissão de conteúdos disciplinares dentro de uma perspectiva acadêmica tradicional (GIMENO SÁCRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998). Sinaliza, também, a compreensão de uma futura docência que ultrapasse o paradigma da racionalidade técnica e se aproxime da proposta de professor reflexivo. (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1995) Nesse sentido, a atitude reflexiva dos futuros professores de Artes implicará a análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre (PIMENTA, 2005).

Essa percepção dos interlocutores se deve, também, ao fato de que as experiências vivenciadas nas aulas de Língua Portuguesa foram orientadas pela atitude reflexiva da professora, muitas vezes ampliada para uma possibilidade crítico-reflexiva (PIMENTA, 2005; CONTRERAS, 2002; FREIRE, 2000), quando a reflexão sobre a prática buscou integrar teoria e prática, articulando os conteúdos do campo de conhecimento de Língua Portuguesa com os conhecimentos elaborados pelos próprios professores em formação. “eu dizia assim: ela (a Língua Portuguesa) é importante porque tu aprende a escrever e tu aprende a falar. E agora eu acho que não é só isso: tu aprende a ter uma visão sobre tantas coisas, uma visão mais crítica, mais pessoal, porque tu constrói conhecimento.” (Coreografia)

Para complementar essa análise, são importantes as considerações de Tardif (2002,) sobre uma perspectiva de formação de professores em que os futuros professores sejam considerados como sujeitos de conhecimento, com o direito de dizer algo sobre sua própria formação. A esse respeito, acrescenta ser importante que se reconheça

os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. (TARDIF, 2002, p. 242)

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa oportunizou aos futuros professores de Artes desenvolverem a capacidade de refletir sobre possibilidades na futura atuação docente e levou-os a compreensão de que a formação é autoformação, ou seja, seus saberes iniciais serão reelaborados mediante suas experiências práticas (PIMENTA, 2005). Essa concepção remete à questão da aquisição de saberes, cuja mobilização, na visão da autora, é base para construção da identidade profissional do professor, que vai construindo seus saberes a partir da reflexão, orientados no diálogo crítico com a realidade e com a própria atuação.

Mas que saberes os futuros professores de Artes devem construir? Aproveito, também, a concepção de Tardif (2002). O autor afirma que os saberes docentes (profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais) compreendem um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências na ação de ensinar, no entanto, sugere que a profissionalização não deve se reduzir ao aspecto cognitivo, porque “um professor tem história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2002, p. 265).

Nesse sentido, a configuração de saberes dos futuros professores de Artes implica a especificidade dessa disciplina, o que não é foco da minha pesquisa. A intenção aqui é analisar se os saberes construídos no componente curricular Língua Portuguesa, pelos *professores em formação*, contribuem para sua futura ação docente. Os demais saberes – especialmente os pedagógicos e os validados pela experiência - serão incorporados na prática docente, pois, “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1987, p.58).

Nesse aspecto, os interlocutores da pesquisa valorizaram a articulação entre saberes e prática reflexiva como potencialidade de formação para uma docência que atenda às exigências futuras das situações de ensino e ao desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória (FREIRE, 2000; PIMENTA, 2005).

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos. (PIMENTA, 2005, p. 30)

O ensino de Língua Portuguesa, dessa forma, como elemento que contribui para produzir a profissão, se insere na dimensão pedagógica da formação inicial, oportunizou aos *professores em formação* “além de aprendizagem, mais contato com a questão pedagógica”. (Coreografia), promovendo a construção de saberes necessários ao desenvolvimento da docência e de consolidação de uma prática pedagógica reflexiva.

Retomo a questão da articulação teoria e prática, referida anteriormente, tendo em vista que na análise dos depoimentos percebi a ênfase dada pelos *professores em formação* às atividades propostas porque foram direcionadas para uma perspectiva interacionista (GERALDI, 1997) em que a dimensão estética se tornou relevante.

A perspectiva interacionista propõe uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua, caracterizando-se como uma nova didática da leitura e escrita, na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: como, o que, por que, para que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita. Considera-se, nessa visão, que o processo de aprendizagem do sujeito depende essencialmente da interação com o outro. Trata-se, assim, de um processo social, porque acontece entre as pessoas; e nesse processo a linguagem/língua tem função constitutiva, constituidora e mediadora.

Quanto à relevância da dimensão estética que refiro, tomo por base o dizer dos meus interlocutores ao terem sido questionados sobre a contribuição de Língua Portuguesa para a formação como professores de Artes: O que torna este componente curricular fundamental não é só o fato de ser um componente dedicado ao estudo da língua, mas sim o fato de estar

realmente inserido no curso de Artes, de ser voltado àquelas pessoas que estão ali. (Peça Teatral)

Nesse caso, os futuros professores, interlocutores da pesquisa, manifestaram sua compreensão de que o componente curricular Língua Portuguesa contribuiu para a formação, porque esteve pautado na sensibilidade em relação ao curso, aos alunos e ao que estava acontecendo na instituição.

Isso é uma coisa que foi muita prazerosa, encontrar alguém ensinando Português, sendo consciente de que alunos são estes e se deixando tocar por isto e também trazendo coisas novas pra gente. Eu... fico muito triste de pensar em outro alguém dando regras ou trazendo este Português da escola, pra dentro da faculdade, porque aqui eu descobri como é possível aprender e ensinar de outra forma. (Peça Teatral)

Esse depoimento revela que é possível a construção de conhecimento mais transformador, mais criativo, mais solidário e menos normativo. A criticização do conhecimento se amplia na medida em que a criatividade se desenvolve, articulando a consciência de razão e sentimentos, sem “nenhuma ruptura entre, sensibilidade, emoções e atividade congoscitiva” (FREIRE, 1993, p. 118).

No processo de análise, outras contribuições de Língua Portuguesa para a formação, enfatizadas nos depoimentos, merecem destaque. As narrativas se referem a algumas atividades realizadas que oportunizaram-lhes um novo olhar para a escrita, ou seja, uma oportunidade de falar e escrever a sua palavra (GUEDES, 2007, p. 51). Esse novo olhar, além do sentido de compreensão, ficou tatuado na retina dos *professores em formação*, uma vez que suas falas revelaram terem substituído a imagem de que escrever deveria limitar-se a um padrão instituído e de que o assunto deveria estar circunscrito ao que o professor estava falando. Nessa imagem, parece que “na aula de Português, todas as perguntas e respostas são impertinentes, ou pelo menos, extravasam o assunto” (GUEDES, 2007, p. 50). Embora outros movimentos e práticas estejam ocorrendo, imagens como essas ainda fazem parte do universo escolar e universitário.

Nunca tinha feito relato de experiência. Então no passado, graças às aulas de Língua Portuguesa, eu fiz um relato. Foi muito importante. Foi no Seminário Nacional de Arte e Educação. (Obra de Arte)

Uma outra coisa também que utilizo até hoje, que eu achei bastante interessante, no começo, eu não pensava como eu ia utilizar, foi o trabalho dos mapas conceituais. A gente fazia a leitura do texto e ia fazendo o mapa. É uma forma de resumir. Hoje

eu tenho feito muito isso [...] e era uma coisa que não fazia. Continuo fazendo até hoje. ...Eu pego um livro ou capítulo de um livro e faço ...no meu caderninho tem um monte de mapinhas. Quando eu preciso, eu vou lá. Ah, tá no livro tal...[...] Foi um trabalho bastante importante e que eu utilizo até hoje. (Canto Coral)

[...] outra coisa que eu lembro muito do primeiro semestre foi a resenha. E aí, que mistério é esse, como se escreve uma resenha? Ainda mais uma resenha crítica, que tem que ter a tua opinião, que ultrapasse o resumo, que relacione. E isso pra mim foi importante, ver minha voz no texto. (Peça Teatral)

[...] os relatórios de aula foram uma das coisas mais divertidas ... a gente comenta até hoje em algumas horas, com a turma. Aquela de questão de relatar mesmo, de poder qualquer comentário próprio, particular, de detalhes, né, de observação que permitiam brincar com a palavra.” (Coreografia)

Destaquei essas narrativas por ter percebido em seu conteúdo que os interlocutores iniciaram um processo de desmistificação da escrita (Peça Teatral), o que contribuiu no seu processo formação, tendo em vista que a experiência possibilitou a produção da autoria, no sentido de expressar sua própria voz, de ter sua identidade inserida num coletivo.

Quando os *professores em formação* expressaram que foi importante produzir um relato de experiência, um mapa conceitual, uma resenha crítica e um relatório de aula, eles estavam valorizando o fato de terem sido permitidos a colocar a sua voz no texto; estavam se vendo como autores de seus dizeres e estavam sendo oportunizados a “conseguir pensar em outras formas de escrita, de direcionar outras formas da produção escrita.”(Peça Teatral) e, ainda, conforme afirmação de Coreografia, de terem “uma visão crítica de escrever e de não reproduzir os mesmos comentários.”

Produzir textos na escola, em geral, não tem seguido essa concepção. Pelo contrário, tem sido proposta como treinamento de escrita e realizada pelos alunos de forma mecânica, tornando-se uma atividade sem sentido, sem interação língua e linguagem, cujo processo discursivo não é tessitura de pensamento constitutivo de cada aluno.

Isso me levou a inferir, portanto, que a escrita é promotora de reflexões do vivido, articuladas ao que está por ser vivido, e se traduz em contribuição para a construção da docência na formação inicial, assim como para uma prática transformadora no desenvolvimento de sua futura ação docente. Quero dizer com isso que a escrita pode ser desenvolvida como um meio de reflexão e de formação. Como diz Freire (2000a, p.88), “ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética

com a "leitura do mundo", tem que ver com o que chamo a 're-escrita do mundo', quer dizer, com a sua transformação".

Destaco, finalmente, que os interlocutores reconheceram o ensino de Língua Portuguesa como experiência pedagógica que possibilita o entrelaçamento das áreas de educação e artes: "A contribuição para minha formação, além de melhorar minha escrita, foi a possibilidade de relação entre as diferentes linguagens (literatura, dança, artes visuais, música e teatro) (Canto Coral). Para melhor compreensão, explico que as aulas desse componente curricular, em 2004, reuniam alunos de duas turmas de cursos diferentes em cada encontro semanal: Teatro e Dança e Artes Visuais e Música, o que foi considerado

[...] especial por promover compartilharmos essa descoberta do potencial artístico de cada um através das apresentações para os colegas [...] um momento gostoso de a gente estar em sala de aula, de conviver e nos expressarmos com colegas de outras áreas e com a própria professora." (Coreografia)

Diferente da aula tida como instrumento de apropriação da norma culta da língua, onde "o aluno fica sabendo que a língua que fala está errada e descobre que não é ali que vai aprender a usar uma língua *certa*, pois o que se aprende na aula de Português só serve para a prova de Português"(GUEDES, 2006, p. 35), a aula de LP nos cursos da FUNDARTE/UERGS, em 2004, encontrou "na literatura a liberdade necessária para a criação da língua, uma vez que a literatura é transgressão." (BARTHES, 1987, p. 14). Conforme entendimento desse autor, a língua é uma das maiores fontes de controle, por isso o autor vê na literatura a utilização da linguagem não submetida ao poder, já que a linguagem literária não necessita de regras para se fazer compreender.

O resultado do diálogo das diferentes linguagens durante as aulas, destacado pelos *professores em formação*, foi, assim, a criatividade decorrente da liberdade proporcionada pela Literatura, que "trapaceou" a língua através da arte. "Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura." (BARTHES, 1987, p. 16).

ARREMATANDO A TRAMA TECIDA

VIDA TECIDA

*Um tecido fiz de vida:
fios subindo, fios descendo.*

*Um tecido fiz de vida:
fios atados, fios cortados.*

*Um bordado fiz
no tecido de vida:
linhas grossas, linhas finas,
cores claras, cores minhas.*

*Um vida fiz tecida,
bordada, quase rendada.
Relevos de altos e baixos,
formas de todo jeito,
que trago aqui no peito .
E agora, trabalho pronto,
até aquele ponto,
que não tinha lugar,
deu um jeito de se encaixar,
fez textura sem par.*

ROSALY STEFANI

Ser professora e, ao mesmo tempo, ter o ensino do componente curricular em que atuo como objeto de pesquisa me levou a debruçar-me sobre meu próprio fazer a fim de vislumbrar novas possibilidades pedagógicas e trilhar novos caminhos. Para tanto, entreguei-me a este estudo levando em conta que

uma investigação científica associada a alguma dimensão de trabalho do professor deve servir em primeiro lugar à sua razão de ser propriamente pedagógica. Ela está no propiciar condições de um aprendizado mais complexo e ativo, mais participativo, mais crítico e mais criativo a um número crescente e aberto de pessoas. Ela deve ser um instrumento a mais na difícil passagem do conhecimento consolidado que se acumula em direção ao saber que se aprende enquanto se vive a experiência de criá-lo em situações de diálogo. (BRANDÃO, 2003, p. 26):

Assim, nessa experiência de criar conhecimento através do diálogo, vivenciei diferentes sentimentos, em que tempos, pessoas, lugares e saberes se mesclaram. Recorrendo mais uma vez à memória, busco lembranças para recuperar o vivido, as presenças, as ausências e as aprendizagens que experimentei no processo de pesquisa. Aproveitando as palavras da autora da epígrafe, essa escrita veio sendo tecida com fios que subiram e desceram, “bordada, quase rendada. Relevos de altos e baixos, formas de todo jeito, que trago aqui no peito.”

Uma das aprendizagens mais significativas foi a convivência e o diálogo com as incertezas. “[...] Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza (MORIN, 2000, p.59).” Nesse sentido, entendi que para vivenciar uma pesquisa não se pode ver a realidade a partir de uma leitura dicotômica do certo ou errado, mas sim a partir de uma leitura da práxis, que envolve questionamento e reflexão, sem valorização exacerbada de certezas e verdades absolutas.

Também aprendi a lutar contra a implacabilidade do tempo, sombra que por vezes obscurece a visão de quem se constitui pesquisador. Dela emergiram indagações – inerentes ao momento da escritura – que permearam meus pensamentos e em alguns momentos, bloquearam o tecer do trabalho. Vi-me diante de espaços vazios, de fios soltos, diante de direções bifurcadas, que me levavam a uma nova escritura, a uma outra narrativa, a uma outra trama permeada de descontinuidades, tal qual fios paralelos e nós interceptando o fluxo da escritura, entremeando, entrecruzando-se entre as palavras. Nessa ânsia de pesquisadora iniciante lutei com as palavras - e não contra as palavras. Em Drummond (1988) aprendi que “lutar com palavras/ parece sem fruto./Não têm carne e sangue/Entretanto, luto./Palavra, palavra(digo exasperado),/se me desafia,/aceito o combate.” E assim o fiz, não desisti da luta. Fiz como o poeta, tentei apanhar as palavras, para delas não apanhar.

Apanhadas as palavras, que transformei em fios para a urdidura/trama, procurei pautar o estudo no rigor e alegria de poder construir conhecimento e na expectativa de ampliação do diálogo com todos aqueles que continuam acreditando na *boniteza* e na esperança que alimentam a profissão de professor. Saliento que não é minha intenção que essa pesquisa indique soluções para a questão do ensino de Língua Portuguesa nos cursos de formação de professores. O que pretendi foi conhecer o que ainda não sabia e contribuir para alimentar o debate sobre saberes e fazeres que emergem desse componente curricular no âmbito acadêmico.

Neste estudo, tive Freire como minha referência central e a *curiosidade epistemológica* como fio que teceu meu *quefazer*. Identificadas na minha prática profissional, justifiquei, no primeiro capítulo da dissertação, que as questões acerca do ensino de Língua Portuguesa. (re)alimentaram - e (re)alimentam) - esse *quefazer*, tendo indicado a indagação central da investigação: **Como o ensino de Língua Portuguesa - direcionado para uma dimensão estética - contribui na formação de professores das licenciaturas da FUNDARTE/UERGS?** Assim, a análise de experiências vivenciadas nas aulas de Língua Portuguesa durante a Licenciatura me possibilitou buscar compreender como os *professores em formação* que protagonizaram essas experiências percebem a contribuição do ensino numa dimensão estética.

Destaco as narrativas que constam no capítulo cinco, como dados significativos da análise, os quais podem tornar-se sinalizadores de tendências possíveis na formação inicial, e constituírem-se em referência para estudos posteriores. Para além de tentar contribuir com os estudos da área da Educação, também devo registrar que, nesta pesquisa, foi alentador e prazeroso possibilitar aos alunos dos Cursos de Licenciatura da FUNDARTE/UERGS referenciais com perspectivas de construção de conhecimento *rupturantes* com a racionalidade técnica. Foi possível constatar mudanças e rompimentos com a concepção conservadora de ensinar e aprender, inicialmente encontrada nas experiências narradas pelos interlocutores. As experiências narradas revelaram a valorização da construção de conhecimento, a valorização do ensino voltado ao diálogo, à liberdade, à criatividade e à constante busca ao conhecimento participativo e transformador. Um ensino que considera o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e o estimula a enxergar e ler o mundo.

Dentre as experiências elencadas como positivas e significativas para a formação, a proposta de construção de uma personagem foi a mais presente nas narrativas, o que evidencia a importância dada ao ensino direcionado para a dimensão estética. A atividade exigiu criatividade, sensibilidade, troca e mobilização de conhecimentos lingüísticos para a construção do texto. Trata-se de uma articulação de saberes que se estabeleceu com significação para os alunos, provocando a construção de novos saberes que incorporou emoção, sensibilidade, alegria, ou seja, percepção estética, associando teoria e prática.

Esse estudo também oportunizou a reflexão sobre minha própria prática, em cuja interação pude usufruir das experiências dos meus interlocutores e eles das minhas, num

processo de contribuição mútua para melhor compreensão da docência enquanto profissão e de sua complexidade e especificidades . Sempre alinhada a Freire,

È assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações acompanhada sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 2000, p.79-80).

Para arrematar essa trama, então - sem, contudo, colocar-lhe um ponto final – mas numa perspectiva de conclusão provisória, puxo os fios que uniram as partes da pesquisa, e articulo-os por meio de quatro pontos-síntese. Retomando a questão central do estudo, através destes pontos-síntese procuro responder se e de que forma o componente curricular Língua Portuguesa, direcionado à dimensão estética, contribuiu na formação de futuros professores de Arte. A intenção não é expor conclusões, porque a textura desta temática continua. Decidi destacar pontos-síntese, considerando que algumas considerações provisórias já foram sendo apontadas na reflexão e análise em cada capítulo, tanto na parte teórica quanto na metodológica.

O primeiro ponto-síntese que trago indica que os *professores em formação* perceberam e reconheceram a Língua Portuguesa na formação inicial como constituinte e constituidora de saberes fundamentais no processo de aprender a ser professor. A análise mostrou que as experiências vivenciadas nas aulas apontam para possibilidades de enfrentamento do modelo pautado na racionalidade técnica, que fragmenta saberes, que fundamenta a ação educativa na mera reprodução de conhecimento. Assim, uma das contribuições está em oportunizar que os futuros professores se percebam como agentes na produção de conhecimento, para diminuir a dicotomia entre produção e aplicação de saberes. Quero dizer com isso que Língua Portuguesa como componente curricular acadêmico não se restringe ao arranjo de conteúdos gramaticais para a futura docência, mas se traduz em espaço e tempo de construção de saberes com significados culturais e sociais necessários à trama de relações e interações que estarão presentes no cotidiano da escola. “Se assumimos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2002, p.234).

O segundo ponto-síntese que puxo para arrematar a trama tecida vem entremeado com o ponto anterior. Refiro-me ao ensino de Língua Portuguesa como contribuição para a formação do professor com atitude reflexiva, em cuja prática, articulada aos saberes teóricos será possível enfrentar as situações singulares de sala de aula, como também a re-elaborar novas teorias, no que se refere à análise dos contextos histórico-sociais que ocorrerão na sua prática. Dos depoimentos dos *professores em formação* pude inferir que as experiências nas aulas de Língua Portuguesa foram relevantes por mostrarem que a docência requer a valorização do trabalho crítico-reflexivo sobre práticas e experiências partilhadas, sem distanciar-se da teoria. Assim, a atitude reflexiva poderá promover o encontro entre os aspectos cognitivos, culturais, sociais e estéticos inerentes à ação do professor, ratificando como potencialidade para uma formação autônoma e emancipatória a articulação entre saberes e prática reflexiva. Nessa direção, a formação foi compreendida pelos futuros professores de Arte, num movimento reflexivo, não como um lugar de aquisição de técnicas, mas como um espaço de socialização de saberes, incluindo os da Língua Portuguesa.

No arremate da trama, um terceiro ponto-síntese se une aos demais. Trata-se da compreensão que os *professores em formação* demonstraram em relação ao papel da linguagem como construção interacionista na perspectiva de um ensino transformador. Ao vivenciarem a construção de conhecimento em Língua Portuguesa - que enfatizou a contextualização e o diálogo em sala de aula - constituíram-se agentes críticos do ato de conhecer, entendendo a linguagem não como codificação, mas como produtora de sentidos e significações. As análises mostraram que esse ensino vivenciado na Licenciatura pelos futuros professores possibilitou, através do encontro entre teoria e prática, que (re)conhecessem modalidades lingüísticas de expressão e definissem a linguagem como lugar de interação. Desse modo, a concepção de um ensino da língua materna pautado na perspectiva gramatical e normativa -que privilegia a norma culta - vai sendo substituída por um ensino centrado na linguagem como perspectiva transformadora, em que o diálogo é constitutivo da interação. Não se trata de ignorar o ensino da gramática, mas compreendê-lo como suporte para a comunicação entre os sujeitos. Embora a história da Língua Portuguesa revele que o ensino da língua no Brasil esteve centrado na transmissão da gramática normativa, neste estudo, os *professores em formação* destacaram a interação, a dialogicidade e a comunicação como elementos importantes na construção de conhecimento e na mobilização de saberes necessários à futura docência.

Ainda, sem colocar o ponto final, o quarto ponto-síntese se refere ao ensino de Língua Portuguesa na dimensão estética, questão central deste estudo. Como contribuição para a formação, reafirmo o entendimento que veio permeando esta escritura, ou seja, de que o ensino direcionado para a dimensão estética se afasta do reducionismo do caráter utilitário para os *professores em formação*. Entendo que esse ensino se traduz em construção de significados a realizarem-se na mediação entre o fazer e o compreender, através de uma prática reflexiva e de experiências que desenvolvam a imaginação, a criatividade e a sensibilidade. E, ainda, traduzir-se em prazer de aprender, evitando que a formação de professores e a relação pedagógica nela produzida seja reduzida a um processo esvaziado de sentido.

Embora ciente de que no mundo prático, especialmente na formação inicial, ainda sejam escassas as ações educativas voltadas para essa dimensão, continuo a refletir e acreditar no caráter estético do ensino. Continuo a acreditar na sensibilidade como potencializadora do ato de ensinar e aprender, como possibilidade de os futuros professores se tornarem sujeitos de decisões e de ações coletivas, pois é na dimensão do sensível que se localizam os afetos, os vínculos e as emoções: ativadores positivos das ações humanas que devem permear as ações educativas.

Também continuo a acreditar que o caráter estético do ensino pode contribuir para a formação de professores se andar de mãos dadas com a ética. Aprendi com Freire (2000) que ensinar exige estética e ética, ou seja, exige uma aproximação entre *decência e boniteza*, para uma prática educativa de possibilidades emancipatórias, pois “a educação é [...] um ato político e um ato estético” (FREIRE E SHOR, 1987, p. 146).

Reafirmo, assim, a importância da produção de conhecimento no âmbito da formação inicial através de uma articulação de saberes em que se incluem o campo de Educação, de Arte e o campo científico da Língua Portuguesa. Através desse diálogo epistemológico, as tensões e desafios inerentes à formação inicial poderão ter uma nova compreensão, especialmente no que se refere às questões pedagógicas.

Vale lembrar, nesse sentido, que não são apenas os conteúdos previstos nos componentes curriculares que compõem a trama acadêmica. Devem, também, ser consideradas as diversas práticas sociais que adentram a Universidade e passam a compor o seu cotidiano e a articular ensino, arte e vida, pois, “para saber, para fazer, para ser ou para

conviver todos os dias misturamos a vida com a educação” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 76).

Assim, fomentar essas relações, estreitar os laços de diálogo com outros campos de conhecimento é uma contribuição que o ensino de Língua Portuguesa pode dar para que os futuros professores multipliquem o exercício da sensibilidade artística e do cuidado ético durante a formação.

Barthes (1999) destaca que a escritura é formada de fios/vozes entrelaçados, em outras palavras, se tece de “vozes trançadas”. Nesse sentido, este estudo não se encerrará no ponto final. Ele poderá continuar através de muitas outras “vozes trançadas”, a começar pela minha, na prática como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, seguida das vozes dos interlocutores desta pesquisa: pessoas-fios que participaram comigo da textura da trama. Poderá continuar na docência destes futuros professores de Arte em que se entremeiam a beleza da voz de Canto Coral, os movimentos criativos de Coreografia, a atuação sensível de Peça Teatral e a criatividade de Obra de Arte. Destaco que, numa perspectiva de ensino direcionado para a dimensão estética, esses aspectos (beleza, criatividade, sensibilidade e criatividade) não se fragmentam, mas se entremeiam. A presença marcante de cada um na docência pode se dar num movimento de aproximação, de encontro, de diálogo que direciona para uma síntese da dimensão estética.

Antes do ponto final que este texto exige (que permito-me substituir pelo ponto de interrogação), não poderia deixar de entrelaçar meus dizeres com os de Freire (1993, p. 70,71), fio-companheiro de reflexões e de práticas para/nesta pesquisa e na vida, que continua sendo sonhada, enfrentada e tecida num movimento epistemológico, ético e estético.

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação [...]. A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. [...] No uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita [...]. A imaginação que nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis é necessária sempre. [...] Por que não enfatizar o direito a imaginar, sonhar e brigar pelo sonho?

REFERENCIAS

*Toda bibliografia deve refletir
uma intenção fundamental
de quem a elabora:
a de atender ou a de despertar
o desejo de aprofundar
conhecimentos...*

PAULO FREIRE

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Boitempo*. In: Poesia e Prosa. Rio: Nova Aguilar, 1988.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens* Petrópolis: Vozes, 2002.

ASSIS, Machado de. Conto de escola. In *O Conto de Machado de Assis: antologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na Escola: o que é, como se faz*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____*Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____*Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____*Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____, Ana Mae. (Org.) *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROS, Manoel de. *Gramática Expositiva do Chão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1987.

_____. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo : Perspectiva, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOMBASSARO, Luis Carlos. *As fronteiras da epistemologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOSI, Éclea. *Memória e sociedade; Lembrança de velhos*. São Paulo: T. A. Queiróz/Edusp, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997

BRASIL. *Lei n° 9.934/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.rebidia.org.br/direduc.html>. Acesso em 18/07/2007.

BRASIL, Parecer CNE/CEB 22/2005. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf . Acesso em 22/07/2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei n°. 5692/1971*. Disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm> Acesso em 25/07/2007.

BRITO, Luiz Percival Leme. *A Sombra do Caos: Ensino de Língua X Tradição gramatical*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

CAPES. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw>>.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo. Ática, 1998

CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Inovação: conceitos e práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. *Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura*. Interface – Comunic, Saúde, Educ, Botucatu, v. 5, n. 9. 2001b.

_____. *O bom professor e sua prática*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. *Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção*. Interface – Comunic. Saúde, Educ. Botucatu, v. 7, n. 13, p. 149-58, ago. 2003.

DACANAL, José Hildebrando. *Linguagem, Poder e Ensino da Língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto: 1985.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas SP: Papyrus, 1995.

ECO, Umberto. *Arte e beleza na estética medieval*. RJ: Globo, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base, 2003.

FERRAZ, M. H. C. de T. *Metodologia do ensino da arte*./ Maria Heloísa de T. Ferraz, Maria F. de Rezende. - São Paulo: Cortez, 1993

FERREIRO, Emília. *Com todas as palavras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. *Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Tese de Doutorado. PPGEduc./FACED/UFRGS, Porto Alegre, 1999.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do Projeto de Lei nº 1676/99. In: FARACO, C. A. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

FORSTER. Mari Margarete. O ensinar e o aprender: desafios para o trabalho docente. In: *Palestra no Encontro de Professores Novos*, 2000. São Leopoldo: UNISINOS, mar. 2000.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14 ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: EditoraUnesp, 2000^a

GALEFFI, Dante Augusto. *Estética e formação docente: uma compreensão aplicada*. Disponível em: <http://www.faced.ufba/>. Acesso em: 14. set. 2007.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio et al. *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, João Wanderley. *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*. 7^a ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. *O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem*. In: Revista em Aberto. Brasília: INEP, 1991

_____. *Ensino de Gramática X Reflexão sobre a Língua*. In: Dois Pontos: outono/inverno, 1993.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Recuperando as Práticas de Interlocução na Sala de Aula*. In: Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão. v. 4. nº 24. nov / dez., 1998.

_____. *O texto na sala de aula. Concepções de linguagem e ensino de português*. São Paulo: Ática, 2000.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português. Que língua vamos ensinar?* São Paulo, Parábola, 2007.

- GIMENO SACRISTAN, José, PEREZ GOMEZ. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GOMES, F. de Araújo. *Pesquisa e análise de conteúdo: mass media*. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural Edições, [s.d].
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: *Ser Professor*. Enricone, Délcia (org). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- GRILLO, Marlene & FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Metodologia do Ensino Superior: um olhar por dentro*. In MOROSINI. Marília Costa...[Et al.]. Enciclopédia da Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- JAPIASSU, Hilton. *A Pedagogia da Incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LAVILLE, C.; DIONE, J. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Ática, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: O princípio da pesquisa*. Ijuí: UNIJUI, 2003.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela*. Maceió: EDUFAL, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

NICOLA, José de. *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

ORMEZANO, Graciela (org.). *Educação estética: abordagens e perspectivas*. Em Aberto. Brasília: Inep/MEC, v. 21, n. 77, jun. 2007

PERINI, Mário A. *Para uma nova Gramática do Português*. 3ª ed. (Série Princípios) São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. Lisboa, Ática, 1967.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae 39(org). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. p. 71-81. São Paulo: Cortez 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. ; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta & Ghedin. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais flexivos. In: NÓVOA (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SILVEIRA, Eluza; TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Anais VI ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2006. CD-ROM.

_____ *Relatórios de aula: partilha de saberes, interlocução de vivências*. Anais 19 Seminário Nacional de Arte e Educação, Montenegro: Editora da FUNDARTE, 2005.

SOARES, Magda. *Que professor de Português queremos formar?* Disponível em <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>

_____ *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo, Loyola, 2002.

_____ *Letramento: um tema em três gêneros* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STEFANI, Rosaly. *Leitura: que espaço é esse? Uma conversa com educadores*. São Paulo: Paulus, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no primeiro e segundo graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO

**ANEXO - EXEMPLO DE UMA NARRATIVA ESCRITA – ELABORADA POR UMA
DAS INTERLOCUTORAS**

Minha experiência com a matéria de língua portuguesa inicia antes da escola, com minha mãe, professora de português. A formação dela se deu através do magistério, porém lecionou pouco tempo, em decorrência de acontecimentos que a impediram de continuar a se dedicar a esta profissão que ela gostava tanto. Ainda assim, o fato de ela ser professora de português fez com que eu me aproximasse e também me afastasse da matéria.

Lembro-me muito bem de ser surpreendida diversas vezes ao abrir meus cadernos e encontrá-los corrigidos, cheios de acentos enormes, à caneta, o que me causava grande irritação, pois “estragavam tudo aqueles ‘acentos’!!!”. Embora eu reclamasse minhas solicitações não eram atendidas, parecia ser um impulso incontrolável de minha mãe: era só deixar um caderno ‘de bobeira’ que lá estavam as correções.

Só de birra passei um bom tempo escrevendo sem acento nenhum, mesmo sabendo que eles deveriam estar ali. E quando tinha que entregar redações ou trabalhos na escola, só depois de terminar todo o texto é que o revisava colocando os acentos em seus devidos lugares.

Um hábito que sem dúvida foi suscitado por minha mãe foi o de consultar os livros de português, afinal sempre que lhe fazia uma pergunta ela respondia, mas logo aparecia com dois ou três livros me oferecendo mais exemplos.

“Casa de ferreiro; espeto de pau”. Achava um saco a matéria de português na escola. E logo descobri que os conteúdos se repetiam ano após ano e que os professores não pareciam se preocupar muito com a não apreensão do conteúdo por parte dos alunos, afinal era difícil mesmo e ano que vem teria de novo.

Regras, regra e mais regras... Mas que língua complicada!!

-Mãe, tu foi lá?

-Tu foste, Giovanna! Tu foste! – corrigia-me ela.

-Mas ninguém fala assim, mãe!

-Mas é o correto!

Foi então que aprendi que se fala de um jeito e se escreve de outro.

A contribuição do componente curricular Língua Portuguesa nos cursos de Licenciatura em artes para mim foi fundamental. A partir desta cadeira, ministrada com grande propriedade pela professora, iniciei o processo de desmistificação da escrita.

Cheguei na universidade formatada pela escola e pelo cursinho pré-vestibular: escrevia a partir de um tema; um parágrafo de introdução, dois ou três de desenvolvimento e um de conclusão; eram textos burocráticos e não autorais.

Parece-me, também que artistas são seres em geral da práxis, que se não incentivados a escrever acabam por se distanciar demais do registro escrito, e o trabalho de conclusão de curso pode virar um grande mostro assustador. Sem falar nos artigos e projetos que hoje fazem parte da realidade do artista.

O que torna, na minha opinião, este componente fundamental no curso não é somente o fato de ser um componente dedicado ao estudo da língua portuguesa, mas sim o fato de estar realmente inserido no curso, de ser voltado àquelas pessoas que ali estão.

Quando busco em minha memória lembranças das aulas de português, em 2004, logo me recordo dos personagens criados e apresentados. Fazíamos a cadeira juntamente com a turma de dança e as aulas eram sempre muito animadas. Quando chegou o dia das apresentações o que mais me impressionava era a diversidade, o mundo de possibilidades que surgiram.

Cada aluno apresentou um trabalho completamente diferente do outro, criando atmosferas para seus personagens. E me lembro muito mais dos outros personagens do que do meu. Foi uma experiência enriquecedora, de troca. Os trabalhos foram feitos com propriedade, e a identidade de cada um, as trajetórias, de alguma forma, estavam ali.

Escolhi este momento porque tenho a impressão de que, para a maioria das pessoas, as produções escritas são bastante pessoais e não é nada fácil compartilha-las, ainda mais se

tratando do primeiro semestre do curso para nós. Porém, naquele momento as pessoas permitiram-se escrever, criar, e transformar em cena suas idéias, compartilhando suas produções de forma generosa.

APÊNDICES

**APÊNDICE 1 – QUADRO RESULTANTE DE ESTUDO PARA RECUPERAR
PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ANAIS ANPED – 2002 – 2004**Trabalhos cuja temática refere-se ao ensino de Língua Portuguesa inseridos nos Gupos de Trabalho: Formação de Professores e Alfabetização, Leitura e Escrita**

Ano	Evento	Título do Trabalho	Dados do Autor(a)
2002	25ª ANPE D	A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação	Ludmila Tomé de Andrade FE - UFRJ
2003	26ª ANPE D	O Ensino da Língua Portuguesa: variações em torno da “gramatiquinha brasileira”	Ivan Russef UCDB
2004	27ª ANPE D	A dimensão formadora da universidade na construção do habitus da leitura e escrita	Andréa pavão PUC RJ / UERJ
2005	28ª ANPE D	Escrita de professores em formação inicial	Valdete Côco – UFES/UFF
2006	29ª ANPE D	Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional	Benedita de Almeida - UNIOESTE

ALGUMAS TESES E DISSERTAÇÕES (BANCO TESES CAPES – 1999- 2004) - Temática “ensino de Língua Portuguesa em cursos de educação superior”.

Filomena Maria Formaggio. A Linguagem sob a Ótica do Dialogismo no Âmbito do Ensino de Língua Portuguesa. Um Estudo de Caso. 01/03/1999

150p. Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – Educação

Orientadora: Rosália Maria Ribeiro de Aragão

Biblioteca Depositária: Taquaral / UNIMEP, INEP

Objetivo da pesquisa: mostrar que a valorização da dialogia propicia fazeres pedagógicos distintos e, por isso mesmo, portadores de possibilidades ricas de aprendizagem e ensino. Também, evidenciar a relação entre linguagem e poder na medida em que aquela pode veicular conceitos e idéias ligadas a ideologias dominantes.

Lisandra Soldati Fração. A construção de conhecimento com o Project Work nas aulas de Língua Portuguesa na educação superior. 01/12/2000

128p. Mestrado. Universidade Estadual de Maringá - Lingüística Aplicada

Orientador(es): José Roque Aguirra Roncari; Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Maringá

Objetivo da pesquisa: refletir, a partir da própria prática docente, sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua materna na educação superior. Adota como estratégia e tema a análise de uma experiência de construção de conhecimento / produção de linguagem com o Project Work (PW) nas aulas de Língua Portuguesa no Curso superior de moda.

Flavia Micheletto. Um olhar reflexivo sobre o ensino de Língua Portuguesa numa abordagem comunicativa: o curso de hotelaria. 01/06/2001.

113p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Língua Portuguesa.

Orientadora: Anna Maria Marques Cintra

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central a PUCSP

Objetivo da pesquisa: analisar, numa situação de ensino, o caráter informativo da linguagem. O ponto de partida é uma análise do ensino de Língua Portuguesa, em curso superior, que se volta quase que totalmente para aspectos gramaticais.

Ivana Aparecida Costa Cavalcanti. **A prática inovadora e a poesia como elemento articulador no ensino da Língua Portuguesa no curso de Pedagogia.** 01/04/2001

153p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Educação

Orientador: Jayme Ferreira Bueno

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR

Objetivo da pesquisa: investigar se a prática pedagógica da poesia como elemento articulador no Ensino da Língua Portuguesa contribui na transformação da atividade de aprendizagem, da aquisição do conhecimento para a proposição de uma prática docente inovadora na Educação Superior, num processo colaborativo.

Ana Maria Dal Zott Mokva. **A semântica na sala de aula.** 01/08/2001

184p. Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Lingüística

Orientadora: Roberta Pires de Oliveira

Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária

Objetivo da pesquisa: mapear a presença de Semântica na sala de aula, contribuindo para uma reflexão sobre a prática pedagógica do ensino de Semântica nas aulas de Língua Portuguesa.

Lucy do Carmo Ferreira dos Santos. **A aprendizagem significativa no ensino superior: uma mediação sociolingüística no ensino da Língua Portuguesa.** 01/02/2002

94p. Mestrado. Universidade Católica de Brasília – Educação

Orientadora: Beatrice Laura Carnielli

Biblioteca Depositária: Campus II

Objetivo da pesquisa: uma incursão ao estado da arte para investigar com maior rigor os paradigmas que norteiam a Educação, sobretudo, no âmbito das Diretrizes Pedagógicas que regem o Ensino Médio. Em segunda instância, a autora buscou realizar uma intervenção didático-pedagógica, destinada aos alunos iniciantes no Ensino Superior, à luz das Teorias da Aprendizagem voltadas para o estudo da linguagem como fonte socializadora do indivíduo.

Ana Márcia Martins. **As Vozes de Professores e Alunos na Construção do Conhecimento de Língua Portuguesa.** 01/07/2002

120p. Mestrado. Universidade Regional de Blumenau – Educação

Orientador: Hilario Inacio Bohn

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Martinho Cardoso da Veiga

Objetivo da pesquisa: compreender através da Análise de Discurso a relação dialógica entre professores e alunos no movimento da sala de aula num curso de formação de professores para o ensino fundamental e médio.

Rosângela Segala de Souza. **O ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa na concepção de futuros professores.** 01/12/2003

100p. Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – Letras

Orientador: Marcos Gustavo Richter

Biblioteca Depositária: B. Central

Objetivo da pesquisa: analisar e descrever crenças e conceitos de gramática que os professores em formação possuem.

Neide de Brito Cunha. **Compreensão da leitura e produção escrita em universitários ingressantes.** 01/12/2003

106p. Mestrado. Universidade São Francisco - Educação

Orientadora: Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Biblioteca Depositária: Biblioteca São Boaventura

Objetivo da pesquisa: verificar se há relação entre o nível de compreensão de leitura e o uso de alguns tópicos gramaticais da norma culta na produção escrita, entre universitários ingressantes.

Ana Luzia Videira Parisotto. **Produção textual e formação docente: uma relação possível.** 01/12/2004

248p. Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis – Letras

Orientador: Odilon Fleury Curado

Biblioteca Depositária: UNESP - Assis/SP

Objetivo da pesquisa: refletir sobre possíveis associações entre a formação docente e o ensino da produção textual em quartas séries do Ensino Fundamental., através de estudo de caso.

**APÊNDICE 2- TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE NARRATIVAS
ESCRITAS E ENTREVISTAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE NARRATIVAS ESCRITAS E ENTREVISTAS

Este é um convite para elaboração de uma narrativa escrita e participação em entrevista ligada ao Projeto de Pesquisa A dimensão estética no ensino de Língua Portuguesa: os dizeres de professores em formação na FUNDARTE/UERGS, desenvolvido por Eluza Silveira – PPGEDU – UNISINOS.

O objetivo é investigar sobre a contribuição do ensino de Língua Portuguesa direcionado à dimensão estética nos cursos de licenciatura da FUNDARTE/UERGS.

Asseguramos que as informações oriundas das narrativas e entrevistas serão tratadas com sigilo e sua identidade não será revelada de forma alguma.

Eu, _____, estou plenamente de acordo em elaborar uma narrativa e participar de entrevista, estando ciente de que as informações coletadas serão utilizadas para fins desta pesquisa, respeitando os preceitos de ética.

Assinatura _____

Data _____

Pesquisadora Responsável _____

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UNISINOS

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

INFORMAÇÕES GERAIS:

Nome do(a) Aluno(a): _____
Curso: _____
Data da entrevista: _____
Horário de início: _____ Horário de Término: _____
Local da entrevista: _____

QUESTÕES PARA A CONVERSA:

- 1) Comenta sobre tuas experiências como estudante da Escola Básica, no componente curricular Língua Portuguesa. Quais eram tuas crenças e conceitos em relação às concepções de ensino e aprendizagem desse componente curricular? Descreve uma experiência da época para ilustrar teu comentário.
- 2) Relata sobre tuas expectativas em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ao iniciar o curso de Licenciatura? O que esperavas do componente curricular no Ensino Superior?
- 3) Como percebeste a importância dada (pelos académicos e professores) à Língua Portuguesa no teu curso de Artes?
- 4) Comenta sobre o ensino nesse componente curricular. O que destacas como experiências mais positivas durante as aulas? Que aprendizagens consideras terem sido importantes para os caminhos como futuro(a) professor(a)? Em que momentos das aulas essas aprendizagens aconteceram?
- 5) Destacas alguma proposta apresentada nas aulas que não contribuiu para tua formação? Alguma dificuldade que vivenciaste? Algum conteúdo/atividade que dispensarias?
- 6) Este espaço final é teu. Podes comentar algo do qual não falamos ou retomar/aprofundar alguma questão. É um espaço aberto para ti.

APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA (EXEMPLO)

Entrevista n° 03

Entrevistada: Prça Teatral (em substituição ao nome verdadeiro da professora em formação)

Curso: Graduação em Teatro: licenciatura

Data da entrevista: 31/07/2007

Horário de início: 11h02min Horário de Término: 11h30min

Local da entrevista: Sala 3 - Fundarte

Começa me falando das tuas experiências anteriores com a Língua Portuguesa antes de chegar à universidade. O que tu lembrás das aulas no ensino fundamental, médio. Como tu eras como aluna? Que conceitos tu trazes de lá pra cá e se isso mudou? Primeiro tenta responder neste sentido: tuas experiências como estudante da escola básica na disciplina de Língua Portuguesa.

Em geral eu sempre fui um pouco, um pouco CDF, assim, no sentido de que eu mantinha minhas notas em torno de 8,0 e 9,0 e achava que tinha que ser assim. E em Português também. Minha mãe, sendo professora de Português né, sendo formada em Letras, ela acabava me influenciando muito nesse sentido de trazer livros, de mostrar.

-Ah carrega, olha só que legal. Daí trazia um livro, mostrava, sempre trazendo exemplos e tal , e me levando para o livro de Português, que eu na verdade um achava um pouco chato. Acho até que era por ser minha mãe, assim então tinha uma certa distância. da LP. Ai que horror, professora de Língua Portuguesa! Nunca vou ser professora né, nem de Língua Portuguesa. Tinha essa coisa assim mesmo de ir contra, de negar. E achava aquilo um pouco – tinha essa coisa da minha mãe me explicar em casa, e e e me ensinar a escrever, e caderno de caligrafia, e essas coisas eu achava meio exagerado assim, ter caderno de caligrafia e tal , eu não aceitava muito, minha letra era muito... ficou... Aos poucos ela foi tomando uma forma melhor, assim, no começo era meio rebelde. E eu tinha um pavor que foi minha mãe pegar meus cadernos de Português e de todas matérias e começar a botar acentos onde não tinha, com as canetas e canetinhas - enormes.. Quando eu abria o caderno eu ficava muito braba, muito brava. Então, apesar de ser boa aluna assim em Português, eu fazia questão de decorar as regras de acentuação e tudo, eu comecei assim, por implicância, comecei a escrever sem acento nenhum. Daí eu escrevia, pra que minha mãe abrisse mesmo e visse que não tinha acento nenhum. E depois eu dizia: mãe, não quero que tu coloques acento, ou então põe de lápis, que eu possa fazer depois. Mas ela tinha essa mania de corrigir com aquelas coisas bem grandes. Então, tinha essa certa distância assim. E mesmo dessa coisa de se falar de um jeito, ah, o correto é assim, né. Na rua, conversando com as pessoas, não é assim que tu aprende, né. Tem essa distância também, de como é o correto, que deveria ser dito e como é que as pessoas usam, em geral, a língua, né. E aí tem essa coisa que a gente ouve: ah, a Língua Portuguesa é muito difícil e tem muita regra. Por exemplo, o inglês é muito mais fácil, apesar de eu não gostar de inglês ah, ah, ah, ah. Mas tem essa coisa de que é mais difícil aprender Português, mas até eu não acho assim que seja difícil se expressar em Português, pelo menos pra mim que nasci aqui, né, que tenho essa vivência desde sempre com a língua materna. Português eu não acho difícil.

Essa concepção que tens agora foi se desenvolvendo, então? Como tu rompestes com o distanciamento que tinhas, quando tua mãe era professora?

Era mais no ensino da gramática, não no sentido da expressão, de como escrever uma história, né, isso não era o problema. Mas, mas da gramática mesmo, tipo, isso é o correto. De aplicar a regra, seguindo um formato que não era da forma como eu gostaria de me expressar. E uma coisa que me distanciava, assim, da Língua Portuguesa, era essa coisa mais de parar, estudar, ficar lendo. Sempre fui uma criança ativa, agitada. Entre correr e brincar meia hora e parar e ler, eu preferia ter que correr e brincar.

E na aulas? Como era a Giovana como aluna?

Tinha notas boas ah, nunca tive muita dificuldade, assim, porque eu procurava compreender a lógica daquilo. Sempre quando achava que não tinha sentido nenhum, minha vinha e mostrava um livro ou trazia alguma explicação. Ah, até que tem uma lógica...Mas eu sempre fui muito... de conversar nas aulas. Adorava quando as coisas tinham discussões ou quando tinha que escrever redações que a gente podia... tinha um textos que a gente podia antes de começar a escrever a gente contava pros colegas a história que a gente ia escrever. Isso era a coisa que eu mais gostava. Esse momento anterior à escrita que era de inventar essa história, né, sem ser direto no papel. Acho que o papel em branco sempre assusta, né. Pensar antes, falar antes, pensar a história, mesmo contar pra um colega, era quando eu mais me divertia. Ou quando eu contava alguma história que tinha acontecido comigo. Que nem uma vez que a gente sofreu um assalto. Dez alunos na casa de um amigo se trancaram numa sala e depois, no dia seguinte, a gente tava gravando uma história pra Língua Portuguesa, que era do Dante Aligheri, trabalho de Português e Literatura. E a gente foi assaltado na frente dessa casa que a gente tava gravando. E no outro dia a gente tinha que escrever uma redação livre e aí todo mundo que tinha participado, os dez alunos escreveram sobre o assalto, né. E aí o mais legal é que tinham diversas versões assim, de como tinha se resolvido o assalto. Não foi nunca da maneira real. Cada um era criou uma forma diferente de resolver.

E como a professora trabalhou isso, depois, no retorno das redações pra vocês?

Ela só devolveu, ah, ah, ah. Ela só devolveu.

E a preparação para o vestibular? Havia pressão em relação a isso, em relação ao formato da redação?

Sim, inclusive eu troquei de escola no 3º ano, né. Fui fazer terceiro numa outra escola justamente pra me preparar para o vestibular. Então tinha aula todos os dias de manhã, 2ª, 4ª e 6ª à tarde; 3ª e 5ª pra fazer a revisão então era uma loucura, a aula era padronizada pra fazer vestibular, neste 3º ano. E Português sim a gente tinha muita coisa das regras, né, muitos exercício desses de marcar, das regras gramaticais e a redação, a bem padrão: introdução, de 5 a 7 linhas; desenvolvimento: dois parágrafos, três, no máximo, isso tu quisesses inventar um pouquinho, mas, muito cuidado. No ano que fiz vestibular tava contando pra redação um novo critério, a coisa da criatividade, mas só tivesse muito domínio sobre o tema. Então tinha que sair da escola escrevendo, pensando num tema, pensando num pró e num contra, e escrevendo num parágrafo.

E como tu chegaste no ensino superior em relação à Língua Portuguesa? Quais eram as tuas expectativas?

Quando eu olhei a grade curricular, ah, eu acho que já esperava encontrar no 1º semestre Língua Portuguesa, né. Não foi tanta surpresa, mas eu esperava que tinha muito essa coisa da regra, mesmo, de como escrever academicamente, de ter isso. De ter regras. E acho que também

esperava muito essa coisa de retomar as coisas que não foram aprendidas em Português na escola, porque tinha muito essa idéia – no próprio ensino fundamental e médio - que era, se os alunos não aprendem este ano a regra, tudo bem, no ano que vem a gente repete. Então era sempre aquela coisa que parecia que não tinha... a impressão que eu tinha na escola era que não tinha mais o que estudar em Português, porque tudo que tinha estudado só se repetia, só se repetia... às vezes exatamente igual.

Quando cheguei aqui fui, com certeza, surpreendida, porque tinha que primeiro desformatar, né, tirar, romper com essa forma de escrita e tinha essa proposta de como se encontrar, de como faço isso com propriedade. E outra coisa que eu lembro muito do primeiro semestre foi a resenha. E aí, que mistério é esse, como se escreve uma resenha? Ainda mais uma resenha crítica, que tem que ter a tua opinião, que compreende daquele assunto que tão falando e ultrapasse ele de alguma forma, que relacione. E isso pra mim foi importante, ver minha voz no texto.

Houve outras experiências nas aulas que te marcaram, que contribuíram pra tua formação?

Sim, principalmente a criação das personagens, foi o que mais me marcou naquele semestre, porque tinha aquela idéia de escrever primeiro, né, de criar no papel quem é este outro ser que a gente tava apresentando ali e depois transformar isso em alguma coisa que fosse prática, visível, performática. E eu me lembro muito mais dos outros, de como me tocou ver os outros fazendo aquilo de uma forma livre, de uma forma não-padronizada. Acho que tu vem da escola e, ai, tu tem que apresentar assim né, desse jeito...Esse deixar ir além foi muito interessante. Porque eu lembro de ver muita gente com quem não tinha contato assim fora da aula de Português e de outras teóricas, se expressando de uma forma que eu jamais imaginava. Lembro do Maríio em cima da mesa e olhei aquilo e fiquei esperando que ele dissesse alguma coisa, que ele dissesse quem era aquele personagem, de uma forma lógica, né. Ele falou alguma coisa, mas não falou em Português, ele falou em outras línguas e nessa de tentar entender que não é de uma forma lógica, mas, aos poucos, ir me deixando ser tocada por aquilo. E muito outros que foram mais sensoriais que conseguiram transformar aquilo que tava escrito no papel, que era lógica, numa imagem que te traz aquilo e que ultrapassa o que tá escrito.

Tu achas que aprender dessa forma contribuiu para a Giovana como futura professora de teatro?

No teatro tem essa coisa da oralidade, de como dizer e também tem muito do texto, de como sair daquele texto e transformar em uma cena. E eu costumo fazer estes dois caminhos com os alunos, né, tanto de improvisar e depois pedir que eles escrevam histórias, né, e quanto qu eles escrevam histórias, leiam e a gente possa, todos os alunos, improvisar e brincar com aquela história. Ah, hoje, por exemplo, tava dando aula, agora há pouco, pra uma turma que...- antes das férias a gente conversou sobre o que apareceu nas improvisações, fantasmas, monstros, - quando eles iam contar as histórias ficava muito confuso. Então, durante as férias, pedi: contem essa história pra alguém. E também escrevam essas pra organizar o que acontece, quem são estes personagens. Então vieram várias histórias diferentes e a gente leu todas elas. Eu fique com a tarefa de misturar elas e transformar numa só. E agora eu tô, aos poucos, revelando pra eles. Hoje foi a primeira cena que veio a partir das histórias que eles escreveram. Tem essa idéia de desmistificar o que eles escrevem também só na escola, como eles escrevem na escola e como eles escrevem de outra forma, em outra situação. Tem uma das alunas que tá lendo bastante, ta lendo Hary Potter, tá lendo uns livros que ela tá descobrindo agora, e isso muda muito a escrita dela, né. Fiz muito escrever e busquei muito pouco ler. Lia, assim os livros que tinha em casa, mas não buscava na biblioteca e acho que é importante isso e chamar atenção. Como é diferente quando tu pega uma nova história, coloca uma do lado da outra e tu percebe

como a pessoa consegue descrever aquilo com mais facilidade, né, e mesmo dizer: ó, o que tu querias dizer aqui nessa falas. Queria ter dito isso, isso, isso, mas não tá aqui, né! Como é que tu poderias dizer....

Voltando à graduação, como era vista a Língua Portuguesa pelos demais colegas e professores. Que importância era dada à disciplina no curso?

Eu acho que... essa mistura com os outros professores mesmo de...foi acontecendo aos poucos com os alunos comentando as coisas que aconteciam dentro da sala de aula de Português. Ou mesmo quando... eu lembro de ver os outros alunos espiando as apresentações na porta e acho que isso dava uma amplitude maior do que tava acontecendo ali... de ultrapassar a sala, de as pessoas estranharem: ué, o que tá acontecendo aqui, isso não é uma aula de Português,né? O que ta acontecendo aí dentro, e uns chamando os outros. Lembro de um dia que tinha umas quatro, cinco pessoas, assim, se espremendo na porta pra ver o que tava acontecendo lá dentro. Nesse momento eu percebi que saiu da sala, que foi além da disciplina de Português como se imaginava ela.

Alguma proposta das aulas de Língua Portuguesa não contribuiu para tua formação?

Tiveram momentos de normatização e não acho que seja dispensável, de forma alguma, acho que é muito importante, a gente veio com vários déficits da educação básica, né, em Português. É acho que é muito importante a gente conseguir dialogar essas duas coisas, tanto a normatização, quanto a parte que a gente consegue vislumbrar onde pode ultrapassar, né, isso através da Língua Portuguesa. Não tem nada que eu ache que seja dispensável. Talvez mais aulas depois desse 1º semestre, pois como eu fiz a cadeira de Produção Textual, como eletiva, foi extremamente importante pra mim neste momento de escrever o TCC, de conseguir pensar em outras formas de escrita, de direcionar outras formas da produção escrita.

Deixo este momento final pra ti, se quiseres retomar algumas coisa ou deixar registrado.

Gostaria de agradecer ao convite, dizer que me senti muito honrada e que acho que.... eu não consigo imaginar, por exemplo, outro professor aqui dentro desta universidade dando Português como... sempre com sensibilidade pro curso que tá acontecendo aqui dentro. Isso é uma coisa que foi muita prazerosa, encontrar alguém ensinando Português, sendo consciente de que alunos são estes e se deixando tocar por isto e também trazendo coisas novas pra gente. Eu... fico muito triste de pensar em alguém dando regras ou trazendo este Português que a gente tem idéia, né, da escola, pra dentro da faculdade, porque aqui eu descobri uma outra forma de como é possível aprender e ensinar de outra forma.

**APÊNDICE 5 – QUADRO ANÁLISE DAS NARRATIVAS E ENTREVISTAS –
(DEMARCAÇÃO E AGRUPAMENTO DOS TRECHOS DE DEPOIMENTOS EM
TRÊS TEMAS)**

NARRATIVAS ESCRITAS
DEMARCAÇÃO E AGRUPAMENTO DOS TRECHOS DOS DEPOIMENTOS EM TRÊS TEMAS

Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Escola Básica: concepções trazidas	Aulas de Língua Portuguesa no curso de licenciatura: experiências	Língua Portuguesa no curso de licenciatura: importância para a formação
<p>“saber ler e escrever” (Obra de Arte)</p> <p>“aprender e valorizar os conhecimentos em Português.” (Obra de Arte)</p> <p>“também interpretar o que se lia e escrevia” (Obra de Arte)</p> <p>“conhecimentos: regras de ortografia, os “pecados” e regras da crase, as preposições”. (Obra de Arte)</p> <p>“um tema e, a partir dele, era sugerido que se escrevesse a respeito.” (Obra de Arte)</p> <p>“redação relatando as férias.” (Canto Coral)</p> <p>“decoreba (...) provas orais “(Canto Coral)</p> <p>“ decorar verbos, regras de acentuação,etc. “(Canto Coral)</p>	<p>“nunca havia feito nada parecido e eu era muito tímida na época, então, apresentar-me para uma turma tão grande pela primeira vez foi um momento único.” (Obra de Arte)</p> <p>“liberdade que tivemos no processo de criação” (Canto Coral)</p> <p>“cada um se valeu de sua experiência, (...) , criando um diálogo entre as linguagens.” (Canto Coral)</p> <p>“relação entre as linguagens, o que pode tornar o aprendizado mais efetivo.” (Canto Coral)</p> <p>“ aulas eram muito animadas”. (Peça Teatral)</p> <p>“a diversidade, o mundo de possibilidades que surgiram.” (Peça Teatral)</p> <p>“experiência enriquecedora, de troca.” (Peça Teatral)</p>	<p>“ quando eu mesmo esperava, eles começaram a falar sobre o que estavam vendo,completamente fascinados. Eles estavam fazendo a leitura das imagens sem que eu dissesse nada.” (Obra de Arte)</p> <p>“acredito ser de grande valor.” (Canto Coral)</p> <p>”escrita e a comunicação oral (...) mais utilizamos para adquirir e expressar conhecimentos.” (Canto Coral)</p> <p>“linguagem se torna indispensável.” (Canto Coral)</p> <p>“ Língua Portuguesa no curso para mim foi fundamental. A partir desta cadeira (...) iniciei o processo de desmistificação da escrita.” (Peça Teatral)</p> <p>“ não é somente o fato de ser um componente dedicado ao estudo da língua portuguesa, mas</p>

<p>“ cadernos corrigidos, cheios de acentos enormes, à caneta” (Peça Teatral)</p> <p>“conteúdos se repetiam ano após ano” (Peça Teatral)</p> <p>“ professores não pareciam se preocupar muito com a não apreensão do conteúdo “ (Peça Teatral)</p> <p>“regras, regras e mais regras...Mas que língua complicada” (Peça Teatral)</p> <p>“imagem da disciplina cobradora e rígida” (Coreografia)</p> <p>“(…) muitas regras” (Coreografia)</p> <p>“intermináveis ditados e as construções textuais (redação”. (Coreografia)</p>	<p>“ trabalhos foram feitos com propriedade, e a identidade de cada um, as trajetórias, de alguma forma estavam ali.” (Peça Teatral)</p> <p>“escrever, criar, e transformar em cena (...) idéias, compartilhando suas produções de forma generosa.” (Peça Teatral)</p> <p>“trocar experiências, conviver e nos expressar com os colegas de outra área e com a própria professora” (Peça Teatral)</p> <p>“ a professora caiu nos encantos da arte e dos alunos” (Coreografia)</p> <p>“ atividade ter envolvido as aulas com uma atmosfera alegre e informal.” (Coreografia)</p> <p>“ relatórios traziam lembranças de momentos particulares, com um caráter de humor.” (Coreografia)</p> <p>“ criar, apresentar e se assim resolvesse, falar sobre seu processo de criação.” (Coreografia)</p>	<p>sim o fato de estar realmente inserido no curso, de ser voltado àquelas pessoas que estão ali.” (Peça Teatral)</p> <p>“Superando as expectativas, conhecemos uma professora divertida e engajada na missão de produção de conhecimentos. Fomos seduzidos para a Língua Portuguesa.” (Coreografia)</p> <p>“ Foi especial por isso, por promover descobertas e trocas com o aspecto mais íntimo e rico de cada um: seu potencial artístico.” (Coreografia)</p>
--	--	--

ENTREVISTAS
DEMARCAÇÃO E AGRUPAMENTO DOS TRECHOS DE DEPOIMENTOS A PARTIR DAS QUESTÕES

- 1) Comenta sobre tuas experiências como estudante da escola básica, no componente curricular Língua Portuguesa. Quais eram tuas crenças e conceitos em relação às concepções de ensino e aprendizagem desse componente curricular? Descreve uma experiência da época para ilustrar teu comentário.
- 2) Relata sobre tuas expectativas em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ao iniciar o curso de Licenciatura? O que esperavas do componente curricular como acadêmica?
- 3) Como percebeste a importância dada (pelos acadêmicos e professores) à Língua Portuguesa no teu curso de Artes?
- 4) Comenta sobre o ensino nesse componente curricular. O que destacas como experiências mais significativas durante as aulas? Que aprendizagens consideras terem sido importantes para os caminhos como futuro(a) professor(a)? Em que momentos das aulas essas aprendizagens aconteceram?
- 5) Destacas alguma proposta apresentada nas aulas que não contribuiu para tua formação como futura professora? Alguma dificuldade que vivenciaste?

Entrevistado(a)	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Obra de Arte	<p>“<u>a redação (...) sempre foi bem exigida.</u>”</p> <p>“<u>lembro que teve um ditado de português que valia nota.</u> Então eu fui a única que acertei todas as palavras”.</p>	<p>“Fiquei surpresa, né Totalmente diferente do que a gente vivenciou até então na escola.</p> <p>“na graduação a gente teve a <u>oportunidade de experienciar a LP sem ser daquela forma tão didática, tão tradicional, né, de normas.</u> Com criatividade, com aulas</p>	<p>Havia uma valorização grande da disciplina. Professores e alunos falavam das aulas diferentes de Português na universidade. Nas apresentações de trabalhos colegas de outras turmas vinham assistir.</p>	<p>“ Acho que a 1ª aula assim já foi uma aula bem marcante(...) fazer grupos né pra se conhecer, a gente tinha que <u>fazer uma poesia ou brincar com os nomes apresentando os colegas e fazer uma canção.</u> Acho que foi a partir dali que a gente já né começou a perceber como é que ia ser essa</p>	<p>“todas as experiências foram muito válidas A LP me ajudou em tudo.”</p> <p>“Eu vejo que eu cresci bastante desde aquele primeiro semestre, sempre foi um crescimento. Destaco <u>o relato de experiência</u> no Seminário Nacional</p>

	<p>“ No ensino médio que <u>tinha que se aprender mais assim as funções da crase</u>”.</p> <p>“(…) tinha que fazer uma redação e tinha que entregar o rascunho e tinha que entregar passado a limpo. Era uma correria, mas foi uma experiência boa, porque a gente, no vestibular tem essa pressão também, né.”</p>	<p><u>dinâmicas a gente pôde construir vários conhecimentos que teriam sido dados daquela forma da escola</u>, sentadinhos, copiando, um atrás, do outro”.</p> <p>“(…) Cada aula era uma <u>aula diferente</u>, sem aquela coisa repetida”</p>	<p>Alguns professores até comentavam que nossa escrita estava melhorando. Pena que foi só um semestre.”</p> <p>“era vista como uma disciplina importante, ainda é, porque a gente tem sempre que escrever, né então a gente tem que fazer projetos pra entregar pro professor, então acho que sempre tu é cobrado”</p>	<p>aula assim.”</p> <p>“Teve uma aula também que a gente fez umas poesias e que a gente apagou as luzes da sala e com a velas acesas a gente começou a recitar as poesias assim cada um num canto da sala acho que foi uma coisa bem... E eu louca de vergonha, né uma das experiências que mais marcou a aula de Português.”</p> <p>“Também com a personagem (...) a gente <u>criava a personagem contava uma história da personagem</u> como ela era e aí cada um tinha que apresentar essa personagem de alguma forma.”</p>	<p>de Arte e Educação. Foi muito importante escrever, colocar no papel. Quanto mais a gente lê, escreve mais a gente exercita.”</p>
Peça Teatral	<p>“Em geral, eu sempre fui um pouco, um pouco CDF(...) Minha mãe, sendo professora de Português né, acabava me</p>	<p>“(…) eu esperava que tivesse muito essa coisa da regra, mesmo, de como escrever academicamente, de ter isso. De ter regras. E acho</p>	<p>“(…) eu lembro de ver os outros alunos espiando as apresentações na porta e acho que isso dava uma amplitude</p>	<p>“Não consigo imaginar outro professor aqui dentro desta universidade dando Português como... <u>sempre com sensibilidade pro curso que tá</u></p>	<p>“Não tem nada que eu ache que seja dispensável. Talvez mais aulas depois desse 1º semestre, pois como eu fiz a cadeira de</p>

	<p>influenciando muito.”</p> <p><u>“o livro de Português, eu achava um pouco chato.”</u></p> <p><u>“(…) ensino da gramática, não no sentido da expressão, de como escrever uma história - isso não era o problema- aplicar a regra, seguindo um formato que não era da forma como eu gostaria de me expressar.”</u></p> <p><u>“troquei de escola no 3º ano, né. Fui fazer terceiro numa outra escola justamente pra me preparar para o vestibular. A aula era padronizada pra fazer vestibular nesse 3º ano.”</u></p> <p><u>“(…) E Português sim a gente tinha muita coisa das regras, né, muitos exercícios</u></p>	<p>que também esperava muito essa coisa de retomar as coisas que não foram aprendidas em Português na escola, porque tinha muito essa idéia – no próprio ensino fundamental e médio - que era, se os alunos não aprendem este ano a regra, tudo bem, no ano que vem a gente repete.”</p> <p><u>“fui, com certeza, surpreendida, porque tinha que primeiro desformatar, né, tirar, romper com essa forma de escrita e tinha essa proposta de como se encontrar, de como faço isso com propriedade.”</u></p> <p><u>“Outra coisa que lembro é da resenha. que mistério é esse, como se escreve uma resenha? Ainda mais uma resenha crítica, que tem que ter a tua opinião, que compreende daquele assunto que tão falando e ultrapasse ele de alguma</u></p>	<p>maior do que tava acontecendo ali... de ultrapassar a sala, de as pessoas estranharem: ué, o que tá acontecendo aqui, isso não é uma aula de Português,né? O que ta acontecendo aí dentro, e uns chamando os outros. Lembro de um dia que tinha umas quatro, cinco pessoas, assim, se espremendo na porta pra ver o que tava acontecendo lá dentro. Nesse momento eu percebi que saiu da sala, que foi além da disciplina de Português, como se imaginava.”</p>	<p><u>acontecendo aqui dentro.”</u></p> <p><u>“uma coisa que foi muita prazerosa, encontrar alguém ensinando Português, sendo consciente de que alunos são estes e se deixando tocar por isto e também trazendo coisas novas pra gente. Eu... fico muito triste de pensar em alguém dando regras ou trazendo este Português que a gente tem idéia, né, da escola, pra dentro da faculdade, porque eu descobri uma outra forma de como é possível aprender e ensinar de outra forma aqui.”</u></p>	<p>Produção Textual, como eletiva, foi extremamente importante pra mim neste momento de escrever o TCC, de conseguir pensar em outras formas de escrita, de direcionar outras formas da produção escrita.”</p> <p><u>“importante a gente conseguir dialogar essas duas coisas, tanto a normatização, quanto a parte que a gente consegue vislumbrar onde pode ultrapassar, né, isso através da Língua Portuguesa.”</u></p>
--	--	---	--	---	--

	<u>desses de marcar, das regras gramaticais e a redação, a bem padrão.</u>	<u>forma, que relacione. E isso pra mim foi importante, ver minha voz no texto.</u>			
Coreografia	<p>“(…) sempre foi mais acessível pra mim. Eu sempre senti que eu tinha mais a ver com Portugêês.”</p> <p><u>“tinha aquela questão dos textos, de redações, isso que eu lembro muito assim. E lógico, né, regras de gramática, de construção de frases.”</u></p> <p>“(…) Mas o que marca bastante é a <u>questão dos textos e de redação.</u>”</p>	<p>“(…) na academia sempre se tem um rigor a mais da produção que vai ser feita, dos trabalhos. Então, era aquela expectativa assim, na verdade, do medo, da exigência, mas achando que também não seria ser tão difícil assim, né. Mas achando que poderia ter o rigor acadêmico.”</p>	<p>“(…) <u>não havia traumas, assim, todo mundo se divertia muito, pelo menos a minha turma. (…)</u> E era <u>uma diversão.</u> Então, teve várias coisas, vários pontos assim da aula de Língua Portuguesa que a gente guardou, pela...por <u>ser um momento gostoso assim de a gente estar em sala de aula, diferente.</u>”</p>	<p>“principalmente a questão de interpretação e crítica.”</p> <p>“essa coisa me marcou bastante de ter uma visão crítica de escrever também e de <u>não reproduzir os mesmos comentários também, e a questão de ler, de manter esse hábito importante.</u>”</p> <p><u>“dos relatórios de aula foi uma das coisas super divertidas assim, que a gente comenta até hoje em algumas horas, com a turma.</u> Aquela de questão de relatar mesmo, de poder entrar tudo, sabe, qualquer comentário próprio, particular, de coisa de brincadeira. E aí aquela coisa assim bem particular de cada um. Teve aqueles que foram mais certinhos, mais corretos. Aposto que</p>	<p>“Acho que não. Acho que não, mesmo.”</p> <p>“(…) há algum tempo eu dizia aquela coisa assim, ela é importante porque tu aprende a escrever e tu aprende a falar. E eu acho que não é só isso, mas tu aprende a ter uma visão, como eu digo, sobre tantas coisas, uma visão mais crítica, mais pessoal, tu aprende, né...porque tu constrói conhecimento.</p> <p>“Além de aprendizagem, foi válido ter mais contato com a questão pedagógica, né. E eu acho que sempre é válido, assim. Então essa experiência...Lógico que agora a</p>

				<p>eu...devo ter sido uma das mais quadrinhas...Mas tinha aqueles que brincaram demais, assim, e detalhes, né, de <u>observação que permitiam brincar com a palavra.</u>”</p> <p>“<u>depois, a questão do personagem no final. Eu não ousei tanto, deveria ter ousado bem mais. E foi, além da troca, que eu acho que é importante ter com as duas turmas - depois a gente teve com outras turmas também - ter aula com o pessoal do Teatro foi muito rico e até a abertura que tu deu, né, a liberdade pra ousar né, dentro dessas regras que o Português traz. Isso foi o que eu guardei muito, de ser mais livre.</u>”</p>	<p>gente fica naquela coisa, ai tô saindo do curso, meu Deus eu tenho que produzir textos, mas eu acho que é para vida inteira. <u>Tem aprendizados que vão marcar sempre. E essa experiência foi muito boa,</u> assim. Tanto que tu sabes que foi muito elogiada por ter entrado no clima da arte, subiu na mesa e brincou e se encantou com a arte.”</p>
Canto Coral	<u>“a lembrança mais forte que eu tenho eram (...) as redações.”</u>	“era uma curiosidade assim que eu tinha, né, Porque, na verdade, o que eu vejo é que o próprio ensino médio era muita	“Eu acho que era mais na sala de aula. Não saía da sala de aula. Não se falava em LP fora da sala de	“(…) que mais marcou que a gente fez naquele semestre <u>foi o trabalho da personagem. (...) foram, pode-se dizer, as aulas</u>	“outra coisa também que utilizo até hoje, que eu achei bastante interessante, no começo, eu não

	<p>“em geral, <u>todos os professores (...) nos cobraram muito a redação.</u>”</p> <p>“o que eu trouxe de Português era decorar, muita decoreba, assim. Eu me lembro que eu sempre ia bem em Português porque eu tinha facilidade em decorar.”</p> <p>Mesmo que eu não conseguisse entender pra que que funcionaria, eu decorava as regras e daí naquela prova eu ia bem, como se fosse um chip.”</p> <p>todas aquelas coisas de decorar. E eu acho que foi isso... <u>Eu não era reflexivo, né, não era uma aula reflexiva, tu não pensava como que tu ia usar aquilo, tu reproduzia. Era o que</u></p>	<p>coisa de revisão. Eu pensava, pô, eu acho que na graduação vai ser a revisão da revisão.”</p> <p>“Eu esperava que ia ser <u>mais ou menos na mesma linha que eu tinha no ensino médio, os conteúdos e até mesmo a forma de dar aula. Era o que eu esperava da aula de Português. Aquele formato tradicional de aula.</u>”</p>	<p>aula.”</p>	<p><u>mais agradáveis, vamos dizer assim, as melhores aulas, né, que a gente mais aproveitou. E não só pra mim, eu acho que pra todos os colegas, a gente via que o pessoal tava entusiasmado com aquela coisa de criar o personagem.</u>”</p> <p>“o que eu pude perceber era que o personagem refletia alguma coisa de cada um de nós, sabe, de alguma forma. Ou, senão, alguém que a gente conhecia, um amigo. Tu podia traçar um perfil daquela pessoa pelo personagem, né. Tu conseguia ver... Acho que foi bastante importante, <u>até pra isso, pra socialização da turma, pra gente se conhece melhor.</u> E a forma das aulas, assim, a apresentação, uma coisa <u>bem descontraída, divertida, cada um se valendo das suas experiências.</u>”</p>	<p>pensava como eu ia utilizar, foi o trabalho dos mapas conceituais. A gente fazia a leitura do polígrafo e ia fazendo o mapa. É uma forma de resumir. Hoje eu tenho feito muito isso. Continuei fazendo, sabe, e era uma coisa que não fazia. Continuei fazendo até hoje. E <u>agora, fazendo o trabalho de conclusão a gente lê tanta coisa e acaba perdendo as leituras. Eu tenho feito muitos mapas nas minhas leituras.</u> Palavras, termos... Eu pego um livro ou capítulo de um livro e faço ...no meu caderninho tem um monte de mapinhas. Quando eu preciso, eu vou lá.”</p>
--	--	--	---------------	--	---

	<p><u>eu chamo de decoreba, mesmo</u></p> <p>E professores cobravam muito. Até as frases, se a gente esquecia um acento numa resposta, ele já descontava nota. A correção era bem rígida. Tinha que decorar tudo como ele botou, não podia mudar uma palavra, nem uma vírgula, nem o sentido, tinha que ser como ele colocou, senão...</p>				
--	--	--	--	--	--

Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na escola básica: concepções trazidas	Aulas de Língua Portuguesa no curso de licenciatura: experiências	Língua Portuguesa no curso de licenciatura: importância para a formação
<p>“a redação (...) sempre foi bem exigida.”(Obra de Arte)</p> <p>“ditado de português que valia nota” (Obra de Arte)</p> <p>“tinha que se aprender mais assim as funções da crase” (Obra de Arte)</p> <p>“o livro de Português, um pouco chato.” (Peça Teatral)</p> <p>“ensino da gramática, não no sentido da expressão, aplicar a regra, seguindo um formato que não era da forma como eu gostaria de me expressar.” (Peça Teatral)</p> <p>“ preparar para o vestibular.” (Peça Teatral)</p> <p>“A aula era padronizada pra fazer vestibular”. (Peça Teatral)</p> <p>“muita coisa das regras, muitos exercícios desses de marcar, das regras gramaticais e a redação, a bem padrão.” (Peça Teatral)</p>	<p>“a gente teve a oportunidade de experienciar a LP sem ser daquela forma tão didática, tão tradicional, de normas.” (Obra de Arte)</p> <p>“Cada aula era uma aula diferente, sem aquela coisa repetida.” (Obra de Arte)</p> <p>“(…) a gente tinha que fazer uma poesia ou brincar com os nomes apresentando os colegas e fazer uma canção. Acho que foi a partir dali que a gente já né começou a perceber como é que ia ser essa aula assim.” (Obra de Arte)</p> <p>“ a gente criava a personagem contava uma história da personagem como ela era e aí cada um tinha que apresentar essa personagem de alguma forma.” (Obra de Arte)</p> <p>“fui, com certeza, surpreendida, porque tinha que primeiro desformatar, né, tirar, romper com essa forma de escrita e tinha essa proposta de como se encontrar, de como faço isso com propriedade.” (Peça Teatral)</p> <p>“Outra coisa que lembro é da resenha. (...) uma resenha crítica, que tem que ter a tua</p>	<p>“ (...) com criatividade, com aulas dinâmicas a gente pôde construir vários conhecimentos que teriam sido dados daquela forma da escola, sentadinhos, copiando, um atrás, do outro”. (Obra de Arte)</p> <p>“Eu vejo que eu cresci bastante desde aquele primeiro semestre. (...). Destaco o relato de experiência no Seminário Nacional de Arte e Educação. Foi muito importante escrever, colocar no papel. Quanto mais a gente lê, escreve mais a gente exercita.”(Obra de Arte)</p> <p>“Não consigo imaginar outro professor aqui dentro desta universidade dando Português como... sempre com sensibilidade pro curso que tá acontecendo aqui dentro.” (Peça Teatral)</p> <p>“uma coisa que foi muita prazerosa, encontrar alguém ensinando Português, sendo consciente de que alunos são estes e se deixando tocar por isto e também trazendo coisas novas pra gente.” (Peça Teatral)</p> <p>“eu descobri uma outra forma de como é possível aprender e ensinar de outra forma”.</p>

<p>“tinha aquela questão dos textos, de redações”. (Coreografia)</p> <p>“ (...) regras de gramática, de construção de frases.” (Coreografia)</p> <p>“a questão dos textos e de redação” (Coreografia)</p> <p>(...) as redações.” (Canto Coral)</p> <p>“ (...) todos os professores (...) nos cobraram muito a redação.” (Canto Coral)</p> <p>“ o que eu trouxe de Português era decorar, muita decoreba”. (Canto Coral)</p> <p>“ Eu não era reflexivo, né, não era uma aula reflexiva, tu não pensava como que tu ia usar aquilo, tu reproduzia.” (Canto Coral)</p> <p>“ professores cobravam muito. (...) se a gente esquecia um acento numa resposta, ele já descontava nota. A correção era bem rígida.” (Canto Coral)</p>	<p>opinião, que compreende daquele assunto que tão falando e ultrapasse ele de alguma forma, que relacione. E isso pra mim foi importante, ver minha voz no texto. (Peça Teatral)</p> <p>“ (...) não havia traumas, assim, todo mundo se divertia muito, pelo menos a minha turma. (...) E era uma diversão. Então, teve várias coisas, vários pontos assim da aula de Língua Portuguesa que a gente guardou, pela...por ser um momento gostoso assim de a gente estar em sala de aula, diferente.” (Coreografia)</p> <p>“me marcou bastante de ter uma visão crítica de escrever.” (Coreografia)</p> <p>“ também e de não reproduzir os mesmos comentários” (Coreografia)</p> <p>“relatórios de aula foi uma das coisas super divertidas assim, que a gente comenta até hoje em algumas horas, com a turma.” (Coreografia)</p> <p>“aqueles que permitiam brincar com a palavra.” (Coreografia)</p> <p>“ (...) depois, a questão do personagem no final. (...) foi, além da troca, (...) a liberdade pra ousar né, dentro dessas regras que o Português traz. (Coreografia)</p>	<p>(Peça Teatral)</p> <p>“importante a gente conseguir dialogar essas duas coisas, tanto a normatização, quanto a parte que a gente consegue vislumbrar onde pode ultrapassar, né, isso através da Língua Portuguesa.” (Peça Teatral)</p> <p>“ (...) há algum tempo eu dizia aquela coisa assim, ela é importante porque tu aprende a escrever e tu aprende a falar. E eu acho que não é só isso, mas tu aprende a ter uma visão, como eu digo, sobre tantas coisas, uma visão mais crítica, mais pessoal, tu aprende. “(Coreografia)</p> <p>“Tem aprendizados que vão marcar sempre. E essa experiência foi muito boa” (Coreografia)</p> <p>“outra coisa também que utilizo até hoje, que eu achei bastante interessante, no começo, eu não pensava como eu ia utilizar, foi o trabalho dos mapas conceituais” (Canto Coral)</p> <p>“agora, fazendo o trabalho de conclusão a gente lê tanta coisa e acaba perdendo as leituras. Eu tenho feito muitos mapas nas minhas leituras.” (Canto Coral)</p>
---	---	---

	<p>“ Isso foi o que eu guardei muito, de ser mais livre.” (Coreografia)</p> <p>“Eu esperava que ia ser mais ou menos na mesma linha que eu tinha no ensino médio, os conteúdos e até mesmo a forma de dar aula. Era o que eu esperava da aula de Português. Aquele formato tradicional de aula.” (Canto Coral)</p> <p>“foi o trabalho da personagem. (...) foram, pode-se dizer, as aulas mais agradáveis, vamos dizer assim, as melhores aulas” (Canto Coral)</p> <p>“ o pessoal tava entusiasmado com aquela coisa de criar o personagem.” (Canto Coral)</p> <p>“foi bastante importante, até pra isso, pra socialização da turma, pra gente se conhece melhor.” (Canto Coral)</p> <p>“a apresentação, uma coisa bem descontraída, divertida, cada um se valendo das suas experiências.” (Canto Coral)</p>	
--	--	--