

Estágio de docência e metodologia de ensino de língua portuguesa: literatura como caminho para a formação

Teacher education practicum in the university and methodology of Portuguese language teaching: literature as a path to teacher education

SONIA KRAMER¹

MARINA CASTRO E SOUZA²

ANDREA OLIVEIRA³

RESUMO: Este texto analisa uma experiência desenvolvida no Estágio de Docência na disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa em um Curso de Graduação em Pedagogia em uma universidade brasileira. O texto traz a visão da professora, da doutoranda que fazia o estágio de docência, e da aluna de graduação em Pedagogia, a partir de práticas e interações observadas. As análises se apoiam em uma concepção dialógica da linguagem, em particular na linguística discursiva de Mikhail Bakhtin e na filosofia de Paulo Freire, principais referências teóricas da disciplina em questão. O primeiro item apresenta os objetivos e estratégias, de acordo com o programa e o ponto de vista da professora. O segundo traz os principais conceitos trabalhados na disciplina. Os itens seguintes contêm, respectivamente, o relato da estagiária e da aluna. A partir do programa, das práticas e análises emerge o caminho da literatura como alternativa de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio de docência; ensino de língua portuguesa; literatura e formação.

ABSTRACT: This text analyzes the experience developed in a teacher education practicum held in the university, in a Portuguese language teaching undergraduate course. The text

1. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
2. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
3. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

brings the teacher's point of view, as well as the doctorate student's point of view and the graduate student's point of view based on the practice and the interactions that were observed. The analyzes are based on a dialogical conception of language, especially in the discursive language of Mikhail Bakhtin and the philosophy of Paulo Freire, the main theoretical references of the subject in question. The first item presents the objectives and strategies, according to the program and to the point of view of the teacher. The second item brings the main concepts studied in the course. The following items presents the doctorate and the graduate student reports. It is worth saying that the program, practices and analyses indicates literature as alternative path to education.

KEYWORDS: Teacher education practicum; portuguese language teaching; literature and teacher education.

INTRODUÇÃO

*Com dez anos vim para o Rio.
Conhecia a vida em suas verdades essenciais.
Estava maduro para o sofrimento
E para a poesia.*

MANUEL BANDEIRA

Este texto tem como objetivo analisar a experiência desenvolvida no Estágio de Docência realizado na disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa em um curso de graduação em Pedagogia, em uma universidade brasileira. A disciplina é obrigatória para a formação do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e é oferecida na modalidade presencial, duas vezes por semana, com carga horária de 60 horas. O Programa de Estágio de Docência na Graduação foi implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴ e dirigido aos bolsistas de mestrado e doutorado, entretanto muitos alunos inscritos em programas de pós-graduação escolhem a disciplina pela experiência docente que a configura.

4. O Estágio de Docência na Graduação (EDG) foi regulamentado pela Portaria nº 65 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 11 de novembro de 2002 (Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior Privadas - Prosup) e pela Portaria nº 34 da Capes, de 30 de maio de 2006 (Programa de Excelência Acadêmica - Proex).

A professora da disciplina atuou durante dez anos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e trabalha há mais de trinta anos na Universidade, tendo concluído seu doutorado vinte anos atrás. O Estágio de Docência foi desenvolvido por uma doutoranda em educação, que atua há nove anos na formação de professores de Educação Infantil e na gestão de projetos educativos. A aluna concluiu a graduação em Jornalismo e estava no quinto período da Pedagogia ao cursar a disciplina. Professora, estagiária e aluna integram o grupo de pesquisa coordenado pela professora, do qual participam alunos/as de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

O texto traz o ponto de vista da doutoranda, então estagiária, da professora e da aluna de graduação em Pedagogia, com base nas práticas e interações vividas e observadas durante um semestre letivo, na disciplina Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa. Na turma, além de 18 alunos de Pedagogia, havia duas alunas do Curso de Letras. De acordo com a professora, os alunos e alunas de Comunicação, Psicologia e Serviço Social costumam frequentar esta disciplina, para eles considerada como eletiva.

As análises do texto se apoiam em uma concepção dialógica da linguagem, em particular na linguística discursiva de Mikhail Bakhtin, e na filosofia de Paulo Freire, principais referências teóricas da disciplina em questão. A primeira seção apresenta os objetivos e estratégias da disciplina, tendo como base o Programa e o ponto de vista da professora. A segunda seção traz os principais conceitos trabalhados na disciplina e as seguintes, respectivamente, o relato da estagiária e da aluna. A disciplina é, por vezes, denominada Curso, prática discursiva de muitos professores e alunos.

“METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA”: DO PONTO DE VISTA DA PROFESSORA

São objetivos da disciplina, repetidos pela professora durante as aulas, refletir sobre a língua que falamos e sobre as relações com a leitura e a escrita dos alunos, futuros professores; dar a conhecer conceitos e práticas que favoreçam a crianças, jovens e adultos o exercício de seu direito à expressão na linguagem e o acesso à produção de qualidade que circula em diferentes suportes e gêneros; expressar-se por meio da escrita correta e coesa. Essas são, segundo a professora, as metas dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Tendo em vista esses objetivos, ao longo do semestre foram estudadas diferentes concepções de linguagem, leitura e escrita, bem como suas implicações pedagógicas e sua dimensão cultural. Valendo-se de diversas práticas, a professora provocou a discussão sobre leitura, literatura, e o papel da escola e dos professores. As alunas cursavam os últimos semestres da graduação e tinham experiência anterior como estagiárias e/ou professoras. Quase todas eram moradoras da Rocinha⁵, da Zona Oeste do Rio de Janeiro ou de municípios da Região Metropolitana. Uma das alunas do curso de Letras era americana, inscrita pelo Programa de Intercâmbio da Universidade.

Como estratégias metodológicas, a disciplina adotava aulas expositivas; observação de práticas em escolas; leitura, análise e debate de textos e de práticas observadas; leituras literárias feitas em sala pela professora e pelas alunas em rodas de leitura; oficinas sobre livro didático; elaboração e apresentação de projetos; palestras com professores convidados. Em todas as aulas – e mesmo nas expositivas – havia um texto indicado para leitura prévia. Os textos eram comentados a partir de perguntas entregues à turma, e da solicitação para que as alunas trouxessem questões, destaques ou dúvidas. A análise dos textos era feita passo a passo, em conjunto, com discussão de argumentos dos autores, de casos, e de observações feitas.

De acordo com as diretrizes da Universidade para as disciplinas obrigatórias, a avaliação previa duas notas, uma no meio e outra no final do semestre, podendo ser obtidas por meio de trabalhos ou provas, segundo decisão dos professores. Nesta disciplina, a avaliação incluía: (1) uma prova individual, sem consulta, relativa aos conceitos e temas de caráter teórico e suas implicações práticas, correspondente à nota de meio de semestre; (2) um projeto realizado em dupla baseado em um problema identificado na prática observada, que deveria ser apresentado à turma e entregue por escrito. O projeto devia conter justificativa, objetivos, procedimentos, materiais, recursos e avaliação, e poderia ou não ser desenvolvido na prática. Ao ser apresentado, recebia perguntas e críticas das colegas, professora e estagiária; e, por fim, (3) um trabalho em grupo com clássicos da literatura brasileira, com o objetivo de conquistar a turma para a leitura daqueles autores e livros. O trabalho com a literatura era construído ao longo do semestre e podia envolver as mais diversas técnicas, definidas pelo grupo, desde que estivesse voltado para a formação artística

5. A comunidade da Rocinha tem status de bairro desde 1993 e está localizada entre Gávea e São Conrado. A Rocinha é hoje uma das maiores favelas da América Latina com 69.191 habitantes, mais moradores que 92% dos municípios brasileiros. Deste total, ¼ são crianças e 32% têm entre 15 e 29 anos de idade.

e cultural, ou seja, o mais importante era priorizar a dimensão estética, e incitar os colegas a quererem ler aquele autor e livro, semelhante ao que é relatado por Kramer (1995). No decurso do semestre, a professora marcava dois momentos de supervisão para cada um dos trabalhos, em que cada dupla e/ou grupo era atendido.

A partir do segundo mês de aula, a professora combinava com a turma o empréstimo de livros de literatura infantil de um acervo composto especialmente para esta disciplina. Organizados em caixas trazidas uma vez por semana para a sala de aula pela estagiária e pelas alunas que se dispunham a ajudar, os livros eram levados e posteriormente devolvidos a partir de um controle simples, feito sem cobrança de trabalhos ou resumos. Podiam ficar com cada aluno/a por uma semana, para serem simplesmente lidos. A professora emprestava também livros teóricos para apoio na elaboração dos projetos. Além disso, os alunos dispunham da biblioteca da Universidade, com excelentes condições de estudo e acervo extenso e atualizado.

Sobre os principais aspectos da disciplina responsáveis pelo seu impacto nas turmas, a professora enfatiza o momento inicial, em que é lido e comentado o texto de Freire (1982), “Considerações em torno do ato de estudar”, que dá o tom do Curso e o compromisso do seu percurso. Dois meses são dedicados a estudo teórico, de onde derivam as práticas para o trabalho com as crianças, os jovens ou adultos. Autores como Evangelista (2000), Paiva (2000), Paulino (2000), Machado (2005), Moraes (2001) e Soares (1999) são lidos e discutidos. Uma prova marca o final desta unidade de trabalho.

Os dois meses seguintes são voltados para o projeto em dupla e o trabalho em grupo “Para querer ler”, onde o maior desafio é a turma compreender que o objetivo não é falar sobre o autor ou sua obra, mas mostrar como ambos humanizam – ensinam porque são arte; nos alteram porque somos humanos, capazes de nos expressar, pensar no drama da vida, nos sentimentos, nas conquistas. A vida está ali, registrada com arte, captada pelo escritor e seus personagens, falada pelo poeta. Lendo e escrevendo, somos mais sensíveis para apreender a arte da vida.

Leituras literárias atravessam o semestre, bem como depoimentos de alunas e alunos sobre suas lembranças de infância e de escola. A professora ressalta a prática de ler e mostrar seus autores ou pintores preferidos, o que se configura, de acordo com ela, como momentos em que divide com a turma sua vida e traz exemplos provindos de sua experiência pessoal.

Se, como diz a professora, sem as supervisões nada nos trabalhos daria certo, também o empréstimo dos livros se torna uma marca. Mesmo após a conclusão

do Curso, os pedidos de empréstimo de livros continuam, seja para trabalhos que as alunas e os alunos devem realizar para outras disciplinas, seja para as aulas que precisam dar nos seus estágios na escola de Ensino Fundamental. No momento da avaliação final do Curso, há relatos das alunas de Pedagogia sobre a leitura que faziam em casa e na escola, com crianças (filhos, irmãos, sobrinhos, vizinhos), adultos (pais, namorados) e com seus próprios alunos, dos livros literários que levavam emprestados.

Dos projetos elaborados em dupla no semestre observado e também em períodos anteriores, a professora lembra-se de *Baú de Histórias*, *Conhecendo Sylvia Ortoff*, *Portinari*, *Da poesia à brincadeira*, *Resgatando a nossa infância*, *Leitura compartilhada*, *Valorizando a língua*, *Poetizando – descobrindo a poesia*, *Contos de fada em Poesia*, *Aprender a ler/ler para aprender*, *Um passeio ao sítio*, *Biblioteca em sala*, *Semana de Quadrinhos*, *Leitura de contos africanos*, *Banca de livros no recreio*. Havia projetos sobre medo, terror, aventuras.

Dentre os trabalhos com a literatura, a professora destaca: Para querer ler Adélia Prado, Ariano Suassuna, Bartolomeu, Cecília Meireles, Cora Coralina, Clarice Lispector, Drummond, Ferreira Gullar, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Machado de Assis, Manoel de Barros, Mário Quintana, Néelson Rodrigues, Vinícius de Moraes. A maioria dos alunos e alunas compreendia que se tratava de convidar a ler, e não de falar sobre autores ou livros. Muitos dramatizavam, mas o maior impacto se fez sentir, segundo a professora, quando alunas vieram às aulas vestidas de personagens rodriguianos e no dia do trabalho representaram a cena; quando leram poemas de Pessoa (exceção era aberta para autores portugueses), em pé, sobre as carteiras, a sala escura e lanternas com foco nos seus rostos; idas ao teatro para assistir *A Farsa da Boa Preguiça* de Ariano Suassuna ou *Simplesmente Clarice Lispector*. Ou quando, ao sair do elevador, um imenso tapete feito de sacos de lixo levava à sala de aula onde o poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira (1973, p. 196), aguardava a turma.

Vi ontem um bicho
na imundície do pátio
catando comida entre os detritos.
quando achava alguma coisa,
não examinava nem cheirava:
engolia com voracidade.
o bicho não era um cão,

não era um gato,
não era um rato.
o bicho, meu deus, era um homem.

A LÍNGUA: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA

A concepção de linguagem de Bakhtin e os estudos da sociolinguística com foco nas relações entre linguagem e sociedade, seus aspectos sociais, políticos e culturais, orientaram o Curso de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa. Ao considerar que a linguagem é produção ligada à organização social, o trabalho com a leitura e a escrita torna-se tarefa pedagógica consciente, que leva em conta os conhecimentos linguísticos dos alunos.

O eixo da teoria de Bakhtin é o diálogo, em que os enunciados produzidos pelos interlocutores se situam em um contexto histórico e social que gera as condições de produção dos discursos. Todo enunciado tem, em seu horizonte, outros enunciados, que, numa cadeia de diálogos, produzem o sujeito histórico. Segundo Goulart (2009, p. 17), “No dialogismo da interdiscursividade, discursos dialogam produzindo novos discursos. Neste, então, habitam muitas vozes sociais, que se completam, polemizam e respondem umas às outras”.

A palavra é polifônica (comporta muitas vozes e lugares enunciativos) e polisêmica (cada ato enunciativo produz novos sentidos). Para compreender o texto é preciso conhecer o contexto, concepção na qual se entrecem a história da sociedade e a linguagem (BAKHTIN, 1988). A *língua* – formação cultural produzida na sociedade e na história – é viva, material, arena de lutas que disputam sentidos diversos. Similar à concepção de Vigotski (1991), também referência da disciplina, para Bakhtin a expressão constitui e organiza a experiência. As palavras são, portanto, produzidas na história, e os sentidos se definem, por sua vez, no movimento da enunciação.

Durante este Curso, as esferas da linguagem foram estudadas com ênfase na natureza dialógica, no processo interativo e na criação coletiva: as palavras contêm sentidos de outros tempos e lugares, ditos e não ditos, gestos, expressões faciais, acentos apreciativos; conceitos e preconceitos circulam, constituindo-nos, formando nossa consciência.

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial. (BAKHTIN, 1988, p. 98).

Mais do que conceber e praticar a linguagem em sua dimensão discursiva, o Curso teve forte presença da arte, em geral, e do texto literário, em particular, entendendo que com a arte entramos no universo da criação, nos tornamos humanos, tecemos relações com a linguagem, a leitura e a escrita, além da função comunicativa, instrumental.

Paulo Freire (1982), referência central da disciplina, destaca a formação de leitores críticos como experiência de cidadania e participação política, postura que requer do sujeito que assuma seu papel: “Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto” (FREIRE, 1982, p. 10). O ato de estudar é atitude diante do mundo, responsabilização, “é também e sobretudo pensar a prática” (FREIRE, 1982, p. 11). Nesse sentido, a formação não é consumo de palavras e ideias, mas criação e recriação. Mais que transferir conhecimento, o ensino envolve criação de espaço e tempo para a sua produção/construção.

Uma vez que a leitura e a escrita são práticas construídas na história, são linguagem, espaço de interação e diálogo, não são exclusivas da escola, embora seja papel da escola, como instância de divulgação e promoção de cultura, democratizá-las. Para Freire, a linguagem é caminho da invenção da cidadania, visão crítica do mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. 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. (FREIRE, 1997, p. 11).

Durante o Curso, discutiu-se o papel da escola na formação do leitor. As alunas trouxeram memórias, onde a leitura e a escrita ocupavam um lugar de obrigação: práticas estéreis. Foram partilhados relatos de situações que explicitavam a má escolarização da literatura, segundo Soares (1999).

Ao invés de opor livre escolha e imposição de livros, o Curso propõe favorecer práticas de leitura e escrita como experiência de cultura que representem um convite à leitura e à escrita de adultos e crianças. Uma vez que a formação do sujeito leitor

depende de relações simbólicas, sociais e econômicas, a leitura não é propriedade da escola. Ao contrário, é compromisso da escola valorizar o conhecimento dos alunos, ampliar suas experiências para além da escola, neste caso com a literatura. Para tanto, diversos gêneros discursivos, suportes e práticas sociais de leitura e escrita são fundamentais, além da formação cultural e da formação do gosto.

Nas leituras comentadas, aulas, trabalhos e reflexões compartilhadas, a professora enfatizava a importância de reconhecer a riqueza da linguagem, desde a alfabetização, dentro e fora da escola. Momentos tensos e intensos foram vividos no curso quando se tratou da sociolinguística e das variações dialetais, mostrando como crianças, jovens ou adultos que utilizam variações que não pertencem ao padrão da linguagem são capazes de narrar e se expressar com competência.

DO PONTO DE VISTA DA DOUTORANDA: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO FORMAÇÃO

O Estágio de Docência constituiu-se como momento de reflexão profissional e retomada de memórias de aluna. Essa experiência integrou a história de vida e os conhecimentos docentes. Foi possível observar que a escrita ocupava o lugar de reprodução, limitando-se a atividades mecânicas e de pouca criação no cotidiano escolar. Surgiram lembranças de como a professora “tomava” a leitura na alfabetização e do seu modo de apreciação, ao final, expresso em voz alta: “Muito bom!” ou “Precisa melhorar”, da avaliação sobre o livro *Lúcia já vou indo*. A experiência com a leitura e a escrita era marcada por muitos ditados, cadernos de caligrafia, Cartilha Pipoca... Essas lembranças estão associadas à repetição, à cópia, à prova, a ações pouco criativas. Como disse Freire (1997, p. 12), “nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo’”.

Ao entrar na universidade, foi preciso aprender a escrita acadêmica, dura, escrita da expressão do conhecimento científico. O exercício de uma escrita autoral não foi incentivado, mas, sim, de reprodução do que os teóricos diziam. Apenas na pós-graduação se pode refletir sobre as experiências, entendendo que dão sentido para o que se observa, para o que se vive – “Na medida, porém, em que fui me tornando íntimo do meu mundo, em que melhor percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (FREIRE, 1997, p. 15). O Estágio de Docência trouxe uma compreensão crítica de práticas de leitura e escrita de forma significativa, fortalecendo a formação do professor que forma professores.

O Estágio permitiu construir e reconstruir o sentido do trabalho docente, a concepção de linguagem, as possibilidades do trabalho de leitura e escrita; também fez emergir questionamentos sobre o trabalho do professor universitário, mais especificamente como formador de formadores. Assim, o estágio proporcionou o estar na sala de aula, espaço muitas vezes distante dos programas de pós-graduação, bem como a percepção dos desafios da docência, favorecendo a problematização do ensino e a construção de novos recursos para tal prática.

Os temas do ensino da língua portuguesa para os anos iniciais e da formação de leitores foram associados com outras discussões: políticas públicas, ética, compromisso, formação de professores, literatura. Desse modo, o Curso desviou-se da perspectiva da esterilidade dos conteúdos e evitou sua aplicação instrumental, abrindo espaço para que a literatura, as experiências das alunas e as questões presentes no cotidiano escolar fossem tratadas de forma articulada, dialógica. Desse modo, escrita e leitura, inscritas na prática de cada uma, foram vinculadas às trajetórias das alunas.

O Curso tinha como pressuposto a compreensão de que, para a formação de alunos leitores e que gostem de escrever, os professores precisam construir relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural.

A abordagem dialógica de Bakhtin (1988) coloca a alteridade no centro da discussão e do processo de construção de conhecimento. Para o autor, as palavras e os pensamentos se constituem nas várias vozes; é na relação com o outro que nos constituímos, o excedente de visão do outro permite complementaridade, dando-nos acabamentos provisórios. Bakhtin não apenas orientou questões teórico-metodológicas do Curso, mas a experiência entre alunos, professora e estagiária. A ideia de que o sujeito é constituído na e pela linguagem e de que pela linguagem ressignificamos a experiência vivida, acompanhou as reflexões.

Ao longo do semestre, as experiências das alunas e os desafios da escola foram articulados às discussões. Bakhtin (e o Curso) tem uma compreensão da educação como prática social que produz saberes, e a prática foi enfatizada durante todo o Curso, entendendo-a como indissociável da teoria.

Além da filosofia e da sociologia, autores e obras literárias acompanharam as discussões. A literatura foi introduzida como manifestação artística e experiência de cultura, espaço para as crianças realizarem uma leitura de mundo reflexiva e crítica, estímulo para reflexões subjetivas e para a autonomia. Obras de literatura

infantil foram lidas e propostas como momento de as crianças aprenderem o que não pode ser ensinado, e que concerne à própria condição de ser humano. Do ponto de vista da formação cultural, a literatura apresentou-se como meio de educar para a cidadania, a fim de superar as desigualdades sociais, a barbárie, de modo que as diferenças culturais e étnicas convivam democraticamente. Com a literatura, as alunas tiveram a possibilidade de uma formação tanto no que se refere ao gosto estético quanto aos valores éticos. Também com imagens – fotografias e pinturas – foi evidenciado o papel do homem como produtor de diferentes formas de cultura. A turma conversou sobre como esse processo buscou levar os educandos a serem protagonistas, capazes e responsáveis por sua aprendizagem.

Através das histórias das alunas, foi possível perceber a pouca experiência que tiveram com literatura nas escolas onde estudaram. Durante um semestre, foram realizadas leituras coletivas de diversos autores literários: Clarice Lispector, Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade e outros. Foi lendo que se fortaleceu a experiência com a leitura. As alunas viveram e discutiram o que deve ser levado em conta no trabalho com a língua portuguesa. Nas conversas, observou-se que o ensino da língua portuguesa muitas vezes se dá de forma passiva, bancária, com foco apenas em aspectos cognitivos da língua. O Curso realizou discussões sobre a linguagem como produção, consumo ativo e criativo, autoria de crianças e professores.

[...] não conquistar a autoria significa não conquistar a autonomia e autoridade do seu trabalho. Tornar-se autor representa, então, assumir o papel social na ação pedagógica desempenhada autonomamente, e portanto coletivamente, e agir com autoridade – não mais entendida como imposição de normas para a manutenção da ordem, senão, muito ao contrário, como exercício de autoria. (KRAMER, 1993, p. 84).

O trabalho da literatura foi concretizado de forma criativa, buscando afetar as alunas com diferentes leituras, identificando interesses, já que a constituição do gosto é primordial na formação do leitor, e as experiências positivas com a leitura e a escrita contribuem fortemente para essa formação. No contato com os autores literários, alunas, professora e estagiária puderam resgatar a própria história, e encontrar, na arte, formas de expressar seus sentimentos, suas inquietações. Através de um texto, um quadro, foi possível entrar em contato consigo, com o grupo e com questões da sociedade.

A formação dentro da universidade é, muitas vezes, dura, pragmática, objetiva. Todavia, é importante discutir práticas de leitura e escrita como experiência de cultura, que represente um convite a conhecer mais sobre literatura, arte, tudo isso com beleza e alegria, pois as experiências científicas e culturais dos professores interferirão na formação de alunos leitores, de pessoas que desejam escrever. A experiência do estágio foi pautada pela formação na perspectiva do diálogo, na partilha de histórias de vida. Todos lembravam sua infância, falavam de leitura e escrita dentro e fora da escola, e eram frequentes os relatos duros sobre os estágios, mostrando que esses espaços nem sempre são lócus de formação – as professoras em formação experimentaram, muitas vezes, o mesmo abandono que as nossas crianças. O Curso acabou se configurando num espaço de fortalecimento e reflexão sobre saídas para os desafios encontrados.

No primeiro dia do Curso, a professora perguntou se as alunas gostavam de ler, o que liam e se gostavam de escrever. A maioria relatou que gostava de ler, algumas falaram da dificuldade da escrita. Apenas uma aluna disse que não gostava de ler nem de escrever. Ela tinha uma expressão fechada, parecia dizer: “Não sei o que estou fazendo aqui”. Diante disso, se põem as questões: como tornar os alunos leitores? Como torná-los pessoas que gostem de escrever se o professor não gosta nem de um nem de outro?

Durante o semestre, essa aluna buscou ficar no anonimato, na invisibilidade, enquanto ia sendo convidada pela professora, pela literatura, pelos desafios da escola a se envolver. A aluna foi abandonando a postura fechada, e passou a falar das suas inquietações e dificuldades. Na avaliação final, num relato emocionado, contou como aprendeu e mudou a partir das experiências vividas no Curso. Ela pôde se assumir como sujeito de seu processo de formação, sentindo-se potente para ressignificar suas experiências, autora e criadora de sua trajetória como professora. Naquele momento, foi possível perceber que o trabalho de formação é relacional, ético; é prática social transformadora. Ainda que seja comum ler, escrever e ouvir, no meio acadêmico, que a formação é uma prática dialógica e transformadora, na experiência do estágio, esse princípio foi vivido – na sala de aula, alunas, professora e estagiária questionaram, duvidaram, refletiram sobre a formação; lá foi possível confirmar o desejo pelo ofício de ser professora de professores. As aulas foram espaço de resgate de histórias pessoais, as avaliações foram momentos de criação motivados pelos impasses da prática e pelas inquietações experimentadas na leitura e na escrita. Professora, estagiária e alunas puderam (re)pensar o mundo, suas histórias pessoais e coletivas com a leitura e a escrita.

DO PONTO DE VISTA DA ALUNA DE GRADUAÇÃO

Convidada a escrever sobre suas relações com a leitura e a escrita, as lembranças se espalham no papel. E a aluna assume seu lugar em primeira pessoa.

Estava de volta à faculdade. Vinte anos depois. O curso escolhido era outro: Pedagogia. A universidade, embora a mesma, era outra, eu era outra. A universidade, com muitos alunos de baixa renda, negros e bolsistas, mostrava um cenário muito diferente do elitista que havia encontrado em 1992, época da minha primeira graduação em Comunicação Social. Eu também estava diferente: mais madura, abandonava meu ofício de redatora para me tornar mãe, freelancer esporádica e estudante.

Para Bakhtin (1992), existe uma analogia entre a alma do herói e sua percepção de mundo. A aluna, heroína de sua própria história, voltava a percorrer um caminho já conhecido, uma viagem de volta ao passado, revivendo o espaço-tempo da adolescência, porém, no presente. O encontro com a disciplina se deu no segundo ano de Pedagogia.

Como sujeito histórico, minha relação com a leitura e escrita foi construída através dos anos. Na alfabetização, fui uma das últimas da turma a ler e escrever. Porém, passada a dificuldade inicial, comecei a me interessar pela leitura. A primeira tarefa dada na disciplina foi escrever sobre minha relação pessoal com a leitura-escrita. Sempre gostei muito de ler. Éramos cinco primas que ficavam na casa da avó, enquanto nossas mães trabalhavam. Uma casa com um avô baiano que vivia lendo ou fazendo palavras-cruzadas. Fernando, o avô, nasceu no palácio do governo da Bahia. Sua família perdeu tudo. Ele sempre dizia: - Podem tirar tudo de você, menos o conhecimento. Este foi o legado que meu avô deixou para suas netas.

E a aluna continua:

Eu era a mais divertida e engraçada das primas. Quase uma ovelha negra. Vivia pintando e desenhando. Como os livros sempre estavam a mão, comecei a ler. Li Monteiro Lobato, Lygia Bojunga e os queridos: Colegas, Bolsa Amarela, Angélica... Também adorava Agatha Christie e seus mistérios. Por alguma razão, parei de ler na adolescência. A leitura deixou de ser prazerosa, talvez pela obrigatoriedade. Na hora de escolher uma profissão, escolhi: queria ser jornalista. Um professor de redação da faculdade disse: – Você gosta muito de se divertir, não dá para ser jornalista.

Ao falar de escolhas, conta então os caminhos de sua formação profissional.

Fui fazer publicidade. Tornei-me redatora de agências de propaganda e dos jornais de bairro do jornal O Globo. No jornal, minha produtividade vivia colada na parede. A pressão pelo tempo abalou a minha relação com a escrita. Não sei explicar porque parei de ler e de escrever. Começo a voltar aos poucos e, quem sabe, esta disciplina não é a minha segunda chance... E foi. Após um ano, voltei a ler. Entrei em um grupo de pesquisa e começava a mudar o meu rumo profissional. Encontrava-me equilibrada novamente. O encontro com outras leituras e autores como Bakhtin e Vigotski colaboraram com este processo de amadurecimento que, ousou pontuar, teve início com a disciplina.

Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 121),

Em arte, o mundo dos objetos em que vive e se movimenta a alma da personagem é esteticamente significativo como ambiente dessa alma. O mundo da arte não é o horizonte do espírito ascendente, mas o ambiente da alma que se afastou ou está se afastando. A relação do mundo com a alma (relação esteticamente significativa e combinação do mundo com a alma) é análoga à relação da sua imagem visual com o corpo, ele não se contrapõe a ela, mas a envolve e abarca, combinando-se com as fronteiras dela; o dado do mundo se combina com o dado da alma.

Enfim, os dados do mundo combinavam com minha alma. Mais do que um resgate da minha escrita e leitura, o Curso proporcionou uma troca entre as colegas, diferentes visões de mundo e o encontro com diversos autores. Alguns, velhos conhecidos. Outros, novos amigos que acabava de conhecer, como Manoel de Barros e Adélia Prado. Com ela, me identifiquei pelas questões de mulher e professora. Um verdadeiro resgate da minha história: ao final da disciplina, fizemos o projeto sobre jornal. Em dupla com uma colega, e com o pressuposto teórico de Freinet, utilizei o jornal para um plano de trabalho com uma turma de terceiro ano de um colégio da Zona Sul, onde estagiava na época. Fiz as pazes com o jornal, com a leitura e a escrita. E não briguei mais.

ALGUMAS PALAVRAS AINDA

Refletir sobre a formação docente é um desafio. A realidade educacional brasileira é precária no que diz respeito à qualidade do ensino, e a formação, muitas

vezes, não garante a melhoria da qualidade. Embora o fracasso escolar não seja explicado pelo trabalho do professor, a formação é oportunidade de reflexão sobre a prática, ferramenta de construção do conhecimento, de criação de novos sentidos. A discussão a propósito do ensino da língua revela a diversidade de referências teórico-metodológicas, bem como suas dicotomias: de um lado, uma visão instrumental da língua; de outro, a ênfase na leitura e na escrita como produção cultural.

A concepção de formação que atravessou a experiência aqui narrada enfatizou o caráter histórico e cultural do conhecimento, entendendo que a aprendizagem possibilita a ressignificação de elementos sociais e culturais. Essa proposta favoreceu práticas culturais e com a arte, em particular a leitura literária em seus diversos gêneros. A formação de leitores e pessoas que gostem e queiram escrever traz essa dimensão cultural, que demanda acesso a bibliotecas, exposições, feiras de livros, museus, teatros, cinemas, espetáculos musicais e de dança, em que a formação emerge como experiência científica, cultural e estética. Por meio da experiência estética, o sujeito percebe as possibilidades da ação humana, conectando-se ao mundo da cultura, patrimônio de todos.

A observação dessa prática permite propor – no trabalho com a leitura e a escrita nos cursos de formação de professores – a revisão das disciplinas voltadas ao ensino de língua portuguesa e à literatura, seus conteúdos e práticas, questionando seu caráter instrumental. A fim de que os alunos em formação se constituam como leitores e pessoas que gostem de escrever, o trabalho com livros literários deve favorecer o aprendizado da leitura e da escrita, lendo e escrevendo, e a configuração dos projetos de educação de professores como espaços de formação cultural.

Foi possível – na prática relatada – observar as alunas questionarem propostas de ensino da Língua Portuguesa que operam com a ideia de produção individual, centrada no sistema e código linguístico, organizada de forma monológica, interpretando diferenças linguísticas como déficits. A noção de língua foi estudada e partilhada como ativa e criativa, ocupando os sujeitos seu lugar de autores na produção e escuta. Como pontua Kramer (1993, p. 75), “Não há apenas um eu e um meio que lhe é externo: a linguagem acontece porque há um nós [...]”. Foi possível – e sempre é possível na prática pedagógica – alterar práticas mecânicas de uso da leitura ou da escrita e estabelecer relações de diálogo e vínculo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973
- EVANGELISTA, A. Diversidade na recepção estética. In: PAIVA, A et al. *No fim do século a diversidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 109-120.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Considerações em torno do ato de estudar. In: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GOULART, C. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 15-31, jan./abr. 2009.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 1995.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). *BAKHTIN: conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.
- MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2001.
- PAULINO, G. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, A. et al. *No fim do século a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 39-48.
- SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 49-73.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOBRE AS AUTORAS

SONIA KRAMER é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) com pós-doutorado na New York University. É professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *E-mail*: sokramer@puc-rio.br.

MARINA CASTRO E SOUZA é mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *E-mail*: mpcastros@yahoo.com.br.

ANDREA OLIVEIRA é graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *E-mail*: andreafo@yahoo.com.br.

Recebido em 16 de abril de 2014 e aprovado em 06 de julho de 2014.