

CONTEXTOS QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO-LITERÁRIO DE PROFESSORES FORMADORES

Silvia Paulo, Rita Buzzi Rausch***

RESUMO

A pesquisa buscou compreender os contextos que contribuem para o desenvolvimento estético-literário de professores formadores do Curso de Pedagogia. Caracteriza-se como qualitativa, de campo. Os procedimentos e instrumentos de geração de dados foram os seguintes: análise de currículos Lattes e planos de ensino; entrevista narrativa individual e grupo de interlocução. Apoia-se teoricamente na perspectiva histórico-cultural. Os resultados evidenciaram que os principais contextos de desenvolvimento estético-literário dos professores participantes foram estes: contexto familiar e cultural; da Educação Básica; da formação inicial e continuada; e da docência, principalmente por meio das linguagens artísticas, letramento e ludicidade. Conclui-se ser fundamental que todos os professores formadores desenvolvam e ampliem atitudes de olhar, de ouvir e de sentir, investindo em uma formação para a sensibilidade, formação esta que, certamente, impulsionará uma atuação docente mais crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Formação estética de professores. Desenvolvimento estético-literário. Professores formadores. Pedagogia.

CONTEXTS THAT CONTRIBUTE TO THE LITERARY AESTHETIC DEVELOPMENT OF TEACHER EDUCATORS

ABSTRACT

This research sought to understand the entanglements of the literary aesthetic development of teachers trainers from the Pedagogy Course. It is characterized as

* Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Especialista em Tecnologia em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro. Pedagoga pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Atualmente é pedagoga no Centro Educacional Daniel Maschio do município de Rio do Sul (SC). ORCID: 0000-0002-2752-3202. Correio eletrônico: sipari_g@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores. Docente e pesquisadora na Universidade Regional de Blumenau (FURB) no Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual integra a Linha de Pesquisa Processos de Ensinar e Aprender. ORCID: 0000-0002-9413-4848. Correio eletrônico: ritabuzzirausch@gmail.com

a qualitative and field research , whose procedures and instruments of data generation were: analysis of lattes resume and teaching plans; individual narrative interview and interlocution group. It is theoretically based on the cultural historical perspective. The results showed that the main contexts of literary aesthetic development of the participating teachers were: family and cultural; Basic Education; initial and continuing training and teaching, mainly through artistic languages, literacy and playfulness. The research concluded that it is fundamental that all teacher trainers develop and broaden attitudes of looking, hearing and feeling, investing in a formation for sensitivity, training that will certainly boost a more critical-reflective teaching performance.

Keywords: *Aesthetic training of teachers. Literary aesthetic development. Teacher trainers. Pedagogy.*

CONTEXTOS QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO ESTÉTICO LITERARIO DE LOS PROFESORES FORMADORES

RESUMEN

Esta investigación buscó comprender el recorrido del desarrollo estético literario de profesores formadores del Curso de Pedagogía. Se caracteriza como cualitativa, de campo, los procedimientos e instrumentos de producción de datos utilizados fueron: análisis de los currículos Lattes y planes de enseñanza; Entrevista narrativa individual y grupo de interlocución. Se apoya teóricamente en una perspectiva histórica cultural. Los resultados evidenciaron que los principales entornos de desarrollo estético literario de los profesores participantes fueron el familiar y el cultural; el de la Educación Básica; el de la formación inicial y continua; Y el de la docencia, principalmente por medio de los lenguajes artísticos, la letra y la ludicidad. Se concluye que es fundamental invertir en una formación docente que observe el desarrollo de la sensibilidad, la capacidad de observar, de oír y de sentir que permite que la actuación docente se haga más crítica y reflexiva.

Palabras clave: *Formación estética de profesores. Desarrollo estético literario. Profesores formadores. Pedagogía.*

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

“Agir, narrar, viver e sonhar.”
(SHAKESPEARE, 2004, p. 19).

Neste texto, apresentamos a síntese de uma pesquisa maior que resultou na dissertação vinculada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE - FURB).

O objetivo geral da pesquisa buscou compreender em que enredos acontece o desenvolvimento estético-literário de professores formadores que atuam no

curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau (FURB), a fim de analisar as compreensões de estética literária de professores formadores e problematizar os contextos que contribuem para o desenvolvimento estético-literário dos professores formadores na sua trajetória de vida pessoal e profissional. Desse modo, a pesquisa foi amparada teoricamente na perspectiva histórico-cultural.

Ressaltamos a relevância desta pesquisa, em primeiro lugar, por estar fundamentada num levantamento realizado no ano de 2016, do tipo estado do conhecimento, no qual averiguamos em que estágio de conhecimento se encontravam as pesquisas que envolviam a formação estética docente realizadas e publicadas no Brasil entre 2007 e 2015. Também salientamos a importância deste estudo pela constatação de que, embora existam diversas pesquisas no campo da educação que envolveram a formação estética docente, poucas analisaram a formação de professores formadores, e, no que se refere ao desenvolvimento estético-literário de professores, não encontramos nenhuma investigação. Outro fator que justifica o objeto de investigação é a Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015). Essa resolução sustenta a importância da estética como princípio básico na formação inicial e continuada do professor.

O arcabouço teórico de Vygotsky aprofunda as discussões da perspectiva histórico-cultural relacionada ao desenvolvimento estético-literário na análise da pesquisa. Para Vygotsky (2010), a ideia de um corpo enquanto unidade se constitui de uma materialidade, que é social, cultural e histórica. O autor, portanto, sustenta a ideia de que o aprendizado é compreendido enquanto mútua interação entre os processos intelectivos e afetivos na relação com a realidade, atuando assim para mobilizar e promover o desenvolvimento humano.

No que se refere à estrutura do texto, este artigo foi organizado da seguinte maneira: a primeira parte contextualiza os objetivos e a justificativa da pesquisa; a segunda parte destaca o contexto metodológico; a terceira parte apresenta os resultados e discussões da pesquisa a partir da análise dos dados articulada à teoria de suporte; e, ao final, apontam-se os resultados e as considerações sobre a pesquisa realizada.

2 CONTEXTO METODOLÓGICO

Quanto à metodologia da pesquisa, caracteriza-se como qualitativa e de campo. O campo empírico da pesquisa foi o Curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Como instrumentos de geração de dados, realizamos entrevista narrativa individual e grupo de interlocução. Inicialmente, analisamos os currículos Lattes e os planos de ensino dos 23 professores que trabalhavam no primeiro semestre de 2016 no Curso de Pedagogia da FURB, buscando identificar quais professores participaram de alguma formação voltada à estética (CARVALHO; SOARES, 2008). Também averiguamos quais foram os docentes que abordaram o desenvolvimento estético-literário com seus estudantes. Os currículos Lattes e os planos de ensino foram analisados para podermos selecionar os participantes da pesquisa e serviram para justificar a sua escolha.

Dos 23 professores formadores, foram selecionados sete para participar da pesquisa, por evidenciarem, em seus currículos Lattes, que possuíam alguma for-

mação no campo da educação estética e por indicarem, em seus planos de ensino, que trabalhavam com o desenvolvimento estético dos estudantes. Com os sete professores selecionados, realizamos uma entrevista narrativa individual que foi gravada em áudio, tendo como tópico guia os seguintes itens: compreensões sobre estética literária; contextos que mais contribuem para o seu desenvolvimento estético-literário na sua trajetória de vida pessoal e profissional; e desenvolvimento estético-literário na atuação docente. A entrevista narrativa individual tem relevância na pesquisa qualitativa, porque contribui ao proporcionar uma compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados (SCHÜTZE, 2011).

Após a realização da entrevista com todos os professores participantes, construímos um grupo de interlocução, cujas discussões foram filmografadas. Conforme Fiorin (2012), o grupo de interlocução se constitui em grupos heterogêneos, nos quais os participantes passam a se influenciar mutuamente, socializando suas experiências a partir da linguagem.

As atividades propostas no grupo de articulação envolveram a construção de acróstico, linha do tempo utilizando pedaços de papel e contação de história. As discussões realizadas no grupo de interlocução se organizaram em três momentos diferentes, já que aconteceram em três quartas-feiras no Laboratório de Instrumentação para o Ensino (LIE) da Universidade, durando em média uma hora cada momento/dia:

- a) no primeiro encontro/primeiro dia - apresentamos as compreensões de estética dos professores participantes registradas na entrevista individual usando como técnica de trabalho um acróstico gigante em uma cartolina;
- b) no segundo encontro/segundo dia - refletimos sobre a formação estético-literária na trajetória de vida pessoal e profissional dos professores formadores; utilizamos como técnica de trabalho uma linha do tempo, na qual se pautaram prioridades na vida particular e profissional dos professores participantes; utilizamos tarjetas como estratégia pedagógica no grupo de interlocução para provocarmos discussões entre os professores formadores; registramos por escrito as respostas dadas pelos professores no segundo tópico da entrevista narrativa individual e as espalhamos sobre a mesa;
- c) no terceiro encontro/terceiro dia - analisamos a atuação docente dos professores formadores e os tópicos que declararam trabalhar com o desenvolvimento estético-literário por meio da leitura do livro *Teque, Teque, Muu: vacas que escrevem à máquina*, de Cronin (2003). Utilizamos essa obra literária para promover trocas de ideias com o intuito de motivar o grupo a apresentar sugestões de atividades pedagógicas que pudessem ser desenvolvidas no contexto da Educação Superior com seus estudantes, futuros professores da Educação Básica.

No que se refere à formação dos professores, dentre os sete participantes, um professor possuía doutorado e os demais mestrado, em sua maioria, na área de Educação. Quanto ao tempo de experiência na Educação Superior, este variou

muito. Um professor estava lecionando havia apenas um ano e outra docente havia mais de 25, estando em fase de pré-aposentadoria.

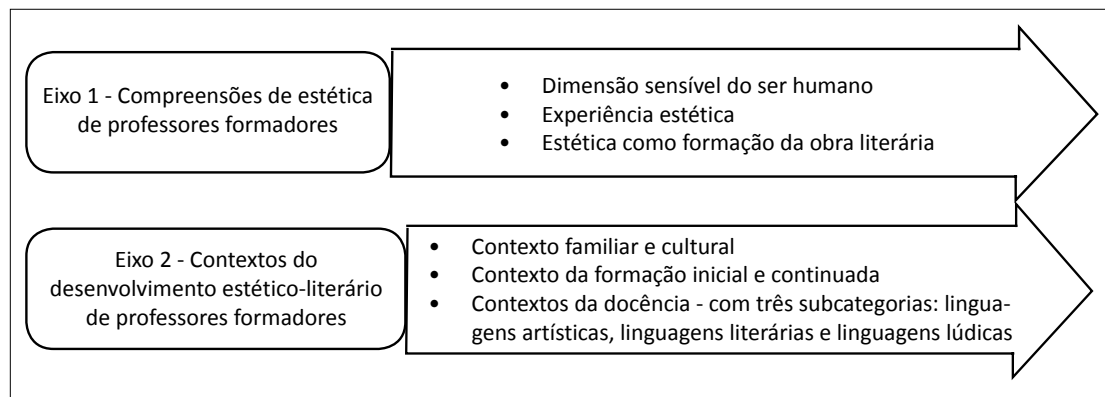
A técnica de análise dos dados provenientes da entrevista e do grupo de interlocução com os professores formadores participantes consistiu na análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011, p. 15),

[...] a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Uma das funções da análise de conteúdo é: a função heurística, que tem como objetivo a análise do conteúdo, usando a abordagem exploratória que verifica se os achados da análise são verdadeiros ou não.

A análise de conteúdo apresenta algumas características específicas - concentra-se em mensagens, na categoria-temática e no objetivo (BARDIN, 2011). Enfim, a técnica de análise de conteúdo permite a compreensão e/ou a utilização de um determinado conteúdo.

Após analisar todas as respostas das entrevistas e assistir muitas vezes à filmagem do grupo de interlocução, definimos as categorias *a posteriori* por meio das recorrências presentes nos dados, as quais emergiram das respostas apresentadas pelos professores formadores participantes da pesquisa. Contudo, os eixos de análise foram definidos *a priori* a partir dos objetivos da pesquisa, conforme figura a seguir:

Figura 1 – Eixos de análise e as categorias que emergiram dos dados



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na análise de cada fala identificada, realizamos a interpretação utilizando dois marcadores no texto: o **negrito**, para explicar os eixos e categorias apresentadas pelos professores participantes, e o *itálico*, para o contexto dos dizeres dos professores participantes apresentados dentro dos quadros e para os mesmos dizeres desses professores, que aparecem fora dos quadros mencionados pelas pesquisadoras. Também utilizamos a primeira letra da palavra professor, seguida de um número em ordem crescente, para nominar os sujeitos participantes da pesquisa e para poder preservá-los quanto às suas identidades.

Os dados de análises foram relacionados com as teorias simultaneamente para que as discussões pudessem ser aprofundadas. Com base nisso, apresen-

tamos a seguir parte das discussões em torno das compreensões de estética e os contextos do desenvolvimento estético-literário de professores formadores.

3 COMPREENSÕES DE ESTÉTICA DE PROFESSORES FORMADORES

“Escuta-o atentamente; meus olhos também estão cravados em seu rosto. Depois juntaremos nossas impressões para avaliar a reação que teve.”
(SHAKESPEARE, 2004, p. 144).

Encontramos nos dados três vertentes de estética que constituíram as três categorias do primeiro eixo de análise: a primeira, que envolve a dimensão sensível do ser humano; a segunda, referente à experiência estética; e a terceira, atinente à estética como formação da obra literária. Algumas compreensões de estética a partir dos dizeres dos professores formadores se fazem necessárias para que possamos entender o conceito de “estética”.

Nesse sentido, compreendemos que estética faz parte do desenvolvimento humano e, por isso, é caracterizada pelo sensível do ser humano e pela linguagem. Neste instante, podemos argumentar sobre a educação na dimensão estética e ponderar que, na formação do professor que obteve a educação técnica e instrumental, as técnicas e as práticas de formação de professores precisam determinar a experiência vivida pelo professor, a interpretação e a construção de significados sobre o sensível do/no mundo sobre a linguagem.

3.1 Dimensão sensível do ser humano

Para Vygotsky (1999b, p. 307), “[...] a natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentido comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam algo a mais acima daquilo que nela está contido.” Mais do que isso, na perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento humano se dá em relações, nas trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação. Nesse sentido, três professores participantes da pesquisa aliam a compreensão de estética à dimensão sensível do ser humano, entendendo que as emoções e as reações estéticas são vivenciadas o tempo todo e em todo lugar.

*[...] na **constituição do ser humano**, [...] consegue-se dizer muitas coisas; através de imagens e do texto literário mesmo, e que de outras formas não se consegue dizer. [...]* (P3, entrevista, dia 14/04/2016, e grupo de interlocução, dia 11/05/2016).

*[...] A partir daí **as concepções que eles têm sobre aquele conteúdo ou aquela área do saber, eles precisam ser expressos**; aí a liberdade que eu dou e que eu desejo que eles também tenham é de expressar **segundo os pensamentos, os sentimentos**. Daí vem o que **eles sentem, o que eles pensam**; como eles se relacionam com esses conceitos [...]* (P1, entrevista, dia 07/04/2016).

***Estética pra mim é a dimensão sensível do ser humano; dimensão sensível enquanto relação que ele estabelece com o mundo. É por onde ele capta a realidade do mundo, transforma, inventa e tudo mais [...]** ele vai se apropriar desse mundo **para uma dimensão sensível**. (P5, entrevista, dia 13/04/2016, e grupo de interlocução, dia 11/05/2016).*

Com base nisso, depreendemos que P1 entende estética “[...] segundo a expressão de pensamentos e sentimentos que precisam se relacionar às concepções de cada área do saber ou conteúdo.” Saber e sentir constituem duas dimensões fundamentais do ser humano, distintas, mas interligadas. P3 compreende que a concepção de estética é/acontece “na constituição do ser humano”. P5 concebe estética como a “dimensão sensível do ser humano”, assim como considera a sensibilidade que cada ser humano possui ao se relacionar com o mundo “[...] enquanto relação que ele estabelece com o mundo se apropriando desse mundo para uma dimensão sensível.” Essa visão de dimensão, constituição e sensibilidade do ser humano está atrelada ao desenvolvimento e à aprendizagem desse humano.

Assim podemos salientar que a estética se dá em diversos espaços, na sala de aula, fora dela, em casa, em um parque de diversões, na lanchonete, enfim, em todos os espaços nos quais o ser humano vive e pode se constituir. Nesse ponto, podemos destacar como acontecem as relações entre as personagens e a fábula na peça de Hamlet para poder explicar a dimensão das relações sensíveis do ser humano enquanto vínculo que este estabelece com o mundo, como entende o professor participante de número 5. Na crítica literária, Vygotsky (1999b, p. 9-10, grifo nosso) afirma que

[...] o desenrolar dos acontecimentos nele, por um lado, e as personagens ou participantes desses acontecimentos, por outro lado, determinam a tragédia; em termos mais precisos, são as **suas relações recíprocas que a determinam** [...] Logo, a relação entre as duas partes da tragédia - a fábula, isto é, o desenrolar dos acontecimentos - e as personagens determina todo o seu sentido. O mesmo se verifica em Hamlet. **É preciso examinar essa inter-relação** [...]

Portanto, assim como Vygotsky (1999a) descreve as relações e inter-relações que necessitam existir para que, no desenrolar da tragédia, percebamos sentido nela, do mesmo modo os três professores participantes mencionados acima denotam existir sentido nas aulas, nos conteúdos; sentido naquilo que os estudantes sentem, pensam - são esses aspectos que dão abertura para os diversos relacionamentos sensíveis ou não vivenciados em sala de aula (e em todos os tipos de espaço). À medida que o estudante vai se relacionando e aprendendo, ele vai se constituindo em um ser sensível.

3.2 Experiência estética

No que se refere à experiência estética, P4 mencionou sobre o “contexto pessoal, a experiência estética e o fazer cotidiano” em sua fala, entendendo-os como a imaginação que o ser humano possui. Tanto a própria imaginação quanto os três principais apontamentos de P4 são sempre construídos de materiais absorvidos da realidade (VYGOTSKY, 2009), isto é, a imaginação pode criar novos níveis de combinações incluindo elementos primários (livro, boneca, parque) como uma espécie de base para os elementos de cunho imaginário (sereias, bonecas que falam, etc.). Portanto, “[...] os elementos primários que criam a representação fantástica distante da realidade serão sempre impressões da realidade.” (VYGOTSKY, 2009, p. 22). P4 explica o seguinte:

*[...] no meu contexto pessoal eu não fui colocada diretamente em relação com aquilo que está sendo posto no livro [...] Ela é a **experiência estética** que cada um tem ao entrar em contato com a literatura e no **fazer cotidiano** da criança de cada um. É muito importante a leitura de livros, de obras literárias e de toda essa temática para que elas vão construindo um acervo de referência, de livros, de escuta [...] (P4, entrevista, dia 02/05/2016).*

P4 faz-nos entender que a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade de experiência anterior da pessoa, do seu contexto pessoal, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia (VYGOTSKY, 2009). Quanto mais rica for a experiência que o professor obtiver, mais material estará disponível à imaginação deste. Segundo Vygotsky (2009, p. 22), “[...] o problema mesmo é quantificar e qualificar a experiência.” Para entender tal proposição, precisamos entender a base da natureza social do ser humano e como ele *vai se apropriar desse mundo*, como explica a seguir P5.

*[...] que ele vai tomar; que ele **vai se apropriar desse mundo** para uma dimensão sensível. (P5, entrevista, dia 13/04/2016).*

Ao considerar a experiência prévia, no nível pessoal, Vygotsky (2009, p. 24) enfatiza que “[...] ela é forjada na e pela incorporação da experiência social, histórica, coletiva, sendo esta vista como condição fundamental na produção do novo.” A imaginação é constituída, orientada e ampliada pela experiência do outro. Ou seja, se ninguém nunca tivesse visto nem descrito um deserto ou a Revolução Industrial, então uma representação correta desses fenômenos seria impossível para as pessoas. O produto da imaginação ou da apropriação de elementos sensíveis se assemelha à realidade, resultando em experiências. A seguir, pelos dizeres de P7,

*[...] ir a lugares que a gente nunca imaginou; fazer essas comparações e trazer essa **emoção, essa alegria, essa tristeza, essa verdade, essa reflexão**. É isso que eu acho. Eu entro, eu sou muito, assim, muito toda; é uma vida de histórias; eu sou uma vida que coloca pra fora; eu não faço aquilo que eu não acredito. Eu não acredito, então eu não faço. (P7, entrevista, 27/04/2016).*

Dessa forma, quando P7 menciona, em seus dizeres, “[...] essa alegria, essa tristeza, essa verdade, essa reflexão.”, percebemos diversas unidades de uma experiência estética. Também notamos a terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade, que são de caráter emocional e são estudadas por Vygotsky (2009). P7 argumenta que o ser humano aprende a expressar externamente seus estados internos.

A função da criação artística e da reação estética está no espaço cultural que P7 afirma possuir, em um espaço que tanto P7 quanto as crianças que o frequentam podem ter contato com os livros, com a contação de histórias, em um espaço onde todos podem criar, sentir, aprender.

3.3 Estética constitutiva da obra literária

Para esta discussão, compartilhamos com o leitor o pensamento estético do filósofo italiano Luigi Pareyson (1918-1991), que é muito conhecido na área de arte. Temos constatado a falta que faz uma reflexão mais profunda sobre o fenômeno artístico na formação docente, entre pesquisadores e críticos de literatura. Em meio a discussões dos que não veem a estética como filosofia, Luigi Pareyson afirma-se como defensor do caráter filosófico da estética. Para Pareyson (1984), no âmbito da estética, considera-se a contemplação do belo – quer artística, que natural, quer intelectual –, a atividade dos artistas, a interpretação e a avaliação das obras de arte, bem como as teorias das diversas artes (a Teoria da Literatura, por exemplo). Pareyson (1984) discorda dos que condicionam a presença da filosofia na obra poética exclusivamente quando esta se encarna em imagens. O autor explica que a filosofia pode estar presente como tal na obra literária e contribuir para o seu valor artístico, pois também há arte em poemas/textos literários que declaram, com rigor especulativo, um pensamento filosófico despido de imagens; neste caso, mais do que poesia filosófica, o que se encontra é a poesia “da” própria filosofia. Ancorados no que explica Pareyson, os professores participantes justificam suas compreensões de estética em literatura.

[...] ajuda na constituição do ser humano [...] a gente se sensibiliza através da literatura, a gente consegue tocar nesses pontos. (P3, entrevista, dia 20/04/2016).

[...] a estética é um conceito da filosofia aplicada à literatura [...] a partir da minha história de vida [...] me afeta [...] A literatura de qualidade é muito formadora do humano [...] literatura transforma, muda as pessoas, então ela muda pelo sentir [...] pela relação que realiza [...] pela via da emoção; do sentimento [...] (P4, entrevista, 02/05/2016).

[...] Eu penso que se a gente tomar esse conceito de estética [...] é isso também por meio da literatura que ele vai tomar, que ele vai se apropriar desse mundo para uma dimensão sensível. (P5, entrevista, 13/04/2016).

Vygotsky (2009) se preocupa com a criação literária do ser humano, com essa apropriação do mundo à nossa volta de forma sensível. Esse autor nos pergunta como ajudar o ser humano a dominar os meios da escrita. Esse é um problema que continua em pauta até os dias atuais.

Os professores formadores participantes ratificam a necessidade de uma constituição de ser humano segundo uma história de vida. Uma história de vida que possa se utilizar das emoções, das mudanças que surgem no contexto educacional, das transformações do ser humano em relação com o mundo e com os outros, abrindo novos espaços de referências culturais na universidade, na sociedade e, com isso, abrindo possibilidades de esses professores relacionarem a estética com a educação. Assim, segundo Pareyson (1993, p. 211, grifo do autor),

[...] ler significa executar: a execução diz respeito a todas as artes, e não apenas a obra de mediadores. A obra de arte, uma vez acabada, se oferece àquilo que, com expressão própria das artes da palavra, mas

também a todas aplicável, se pode chamar de *leitura*. Entre os múltiplos sentidos desse termo existe um que os pressupõe e os implica a todos: ler significa *executar*.

Sobretudo, tanto a obra de arte quanto a obra literária podem ser lidas no contexto em que se encontram. Isso nos provoca pensar sobre como a representação simbólica de objetos e ideias – as quais trazem traços da cultura do ser humano – leva tanto o fruidor quanto o educador a produzir subjetividades relacionadas à sua essência imaginativa, criadora, e à coletividade, as quais os cercam, constituindo-lhes como seres humanos que são.

Por tudo isso, enfatizamos que a literatura contribui no processo da escrita, da leitura e nos processos de formação docente pela sensibilização que ela proporciona, ou seja, em um texto literário, poético, em uma música, estão introspectos diversos sentimentos, e tais sentimentos estão em cada letra, em cada palavra posta no papel.

4 CONTEXTOS DO DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO-LITERÁRIO DE PROFESSORES FORMADORES

“Suguei o mel musical de suas promessas.”
(SHAKESPEARE, 2004, p. 138).

Neste eixo, identificamos quais os contextos que contribuíram para o desenvolvimento estético-literário na trajetória pessoal e profissional dos professores formadores investigados, ou seja, apresentamos as vivências pessoais, acadêmicas e profissionais docentes expressas nas falas dos professores no decorrer da entrevista narrativa individual e nas falas desses profissionais durante o grupo de interlocução.

4.1 Contexto familiar e cultural

O enredo da tragédia de Shakespeare mostra “[...] a ligação mística do filho com a mãe, levada aos extremos da altura terrestre pela paixão, chama uma força incompreensível um terceiro: o pai, que Hamlet vê.” (VYGOTSKY, 1999a, p. 111). Indicando uma ligação com seus pais, P2 menciona o incentivo à leitura que estes lhe proporcionavam – uma forma de amar a família:

*Se eu levo **um estudante** a um museu, ele não vai saber se a obra é surrealista, cubista ou expressionista ou vai saber, mas **ao identificar aquilo como arte; ele vai se apropriar daquela imagem, daquele visual e depois pode reproduzir isso. Mesmo que inconsciente, o estudante pode reproduzir um discurso estético [...]** (P2, grupo de interlocução, 11/05/2016).*

Nos dizeres de P2, a família é importante, porque está sempre preocupada e incentivando os seus integrantes. Outro aspecto desse mesmo dizer é a importância que a leitura precisa ter em nossa vida, pois a utilizamos para tudo e por toda a vida. Nos mesmos dizeres, P2 alerta que um estudante levado a um museu

pode “[...] identificar o que vê como arte; ele vai se apropriar daquela imagem, daquele visual e depois pode reproduzir isso. Mesmo que inconsciente, o estudante pode reproduzir um discurso estético.” A entrega do sujeito à leitura espontânea de qualquer obra literária leva-o a um processo individual e subjetivo de observação, análise, julgamento, ponderação e construção de conceitos. Com relação à aprendizagem conceitual, Vygotsky (1998) argumenta que o conceito não seria possível sem a palavra e que o pensamento seria inviável sem o pensamento verbal.

4.2 Contexto da formação inicial e continuada de professores

Vygotsky (2003, p. 119) afirma que “[...] a educação sempre implica mudanças.” Havendo algo a ser modificado, há algo a ser educado. O sentimento é o mecanismo da reação a certa resposta do organismo a qualquer estímulo do meio (VYGOTSKY, 2003). Por isso, mediante a vinculação de vários estímulos, podemos sempre formar novas conexões entre a reação emocional e qualquer elemento do ambiente. De maneira que a primeira influência educativa que o ser humano manifestar será determinada pela mudança à qual a reação está ligada. P1 demonstra tal mudança quando discorre do seguinte modo:

[...] Então, todas as formações que eu sempre fiz, em primeiro lugar, eram porque eu queria ser um ser melhor. Se eu estou/eu sou um ser melhor, mais evoluído, mais qualificado eu posso levar isso pra sala de aula [...] (P1, entrevista dia, 07/04/2016).

P1 está nos contando que a emoção não é um mecanismo menos importante que o pensamento no momento em que discutimos a formação inicial e continuada de professores. Para tanto, a preocupação do professor não pode ser o fato de que os estudantes pensem profundamente e assimilem uma área do conhecimento, mas que, acima de tudo, sintam-na. A partir do materialismo histórico, compreendemos que, na relação com a obra literária ou a obra de arte, o ser humano confronta sua totalidade, o que conhece, com a totalidade que a obra literária e/ou a obra de arte constitui.

Schlundwein (2006) enfatiza que a maioria dos estudos que tratam sobre a formação de professores está focada em aspectos do fazer pedagógico, ora direcionada para a racionalidade técnica, ora para a reflexividade ou, ainda, para a profissionalização docente, sendo pouco discutidos, porém, os aspectos sensíveis na formação do professor.

Acentuando a discussão sobre a educação e suas mudanças, sobre a emoção e a formação estética na formação inicial e continuada de professores, P2 e P3 afirmam o seguinte:

[...] Depende da SENSIBILIDADE de cada um. (P2, grupo de interlocução, 11/05/2016).

[...] O quê que isso trouxe pra mim, né? E o quê que isso contribuiu para a minha formação, então eu consigo perceber como isso vai contribuir para a formação do outro também. (P3, entrevista, 20/04/2016).

A aproximação da escola com a Universidade precisa ser construída ainda. O PIBID é um caminho de aproximação, mas se pode construir muito mais. (P3, grupo de interlocução, 11/05/2016).

Os projetos que dão certo e encontram um contexto favorável, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mencionado por P3, precisam estar na pauta da formação de professores no momento da troca e partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pela universidade, encaminhando as práticas e as propostas inovadoras a serem implantadas. Um quadro de formação continuada de professores que incite a emoção estética seria o ideal.

Para entender os dizeres de P2 e P3, é importante ter em mente o que Vygotsky (2009, p. 90) possuía como preocupação, “o desenvolvimento humano”, tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva. “Ao privilegiar o estudo de emergência de uma atividade, o autor considera a ontogênese articulada ao desenvolvimento histórico-cultural da humanidade.” (VYGOTSKY, 2009, p. 90). Logo, não somente o ser humano se desenvolve, mas a própria atividade se transforma no momento em que o ser humano participa da realização das atividades.

Neste sentido, a dimensão estética na formação inicial e continuada de professores é importante, porque constitui os docentes e seus estudantes de maneira integrada, preparando-os para serem reflexivos e para se responsabilizarem pelo seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, o professor consegue compreender o mundo à sua volta, transformando-o e tornando-o mais perceptível para seus estudantes.

5 CONTEXTOS DA DOCÊNCIA

“Pois tudo que é forçado deturpa o intuito da representação.” (SHAKESPEARE, 2004, p. 141).

Essa categoria apresenta o cotidiano dos professores formadores participantes da pesquisa, ou seja, quanto tempo o professor leciona no ensino fundamental, médio e superior; como ele se constitui professor durante o tempo em que trabalha com a educação. Ainda nessa categoria inserimos três subcategorias: linguagens artísticas, linguagens literárias e linguagens lúdicas. Após a leitura e análise dos dados, percebemos a necessidade dessas subcategorias, pois os professores formadores participantes mencionaram muitas vezes as diversas linguagens existentes no campo educacional.

Para Schlindwein (2006, p. 38, grifo da autora), “[...] no contexto da sociedade brasileira, a tarefa do professor é uma tarefa social e política extremamente complexa, exigindo do professor ações e decisões imediatas, observações atentas aos fenômenos emergentes e implícitos no seu **fazer**.” Assim como a autora enfatiza que a tarefa do professor é social e política e está inserida em sua docência, também Vygotsky (1999a, p. 168) explica que “[...] a tragédia tem seu próprio enredo, que se ramifica em duas partes - a intriga política e familiar [...]” -, e isso já está planejado antes do início da tragédia. “A intriga política transcorre à margem do curso central da ação, abrange-o de fora e, como a linha da intriga familiar que se desdobra, desvia a roda da intriga política.” (VYGOTSKY, 1999a, p. 169). A intriga política em Hamlet é preenchida pelas narrações sobre o passado e pelas passagens de Fortinbrás pelo palco quando ele usa apenas pantomimas (VYGOTSKY, 1999a).

5.1 Linguagens artísticas

O pensamento e a linguagem nos permitem um estudo das relações entre o desenvolvimento das capacidades cognitivas e o desenvolvimento social. Cabe ao professor formador repensar na universidade seu tempo e espaço, sua forma de lidar com os conteúdos e com as informações, investindo em um modelo de educação que elucide toda e qualquer forma de linguagem artística. Em se tratando da diversidade de linguagens, P4 apresentou o que ele nomeia de “[...] linguagem da literatura e mais sobre a linguagem plástica, linguagem musical e linguagem teatral.” Estas se denominam Artes Visuais e fazem parte das linguagens artísticas.

[...] Então, uma das linguagens que eu trabalhei com elas foi a linguagem da literatura [...] eu consegui trazer outras linguagens. A linguagem plástica, a linguagem musical, eu vou trazer a linguagem teatral também dentro de um movimento estético, né? [...] (P4, entrevista, 02/05/2016).

P4 trabalha as linguagens mencionadas no excerto acima por meio de “[...] outras linguagens e dentro de um movimento estético.” Conforme P4, para trabalhar em um movimento estético, é necessário estimular as atitudes críticas dos estudantes, apesar de incluir, em sua consciência, conhecimentos novos sobre o desenvolvimento humano e sobre o mundo que os rodeia.

Consideramos que o movimento estético que acontece na sala de aula de P4 se constitui na medida em que os estudantes experimentam diversas linguagens artísticas, atribuindo significados ao meio em que vivem e à sua própria existência. Se para educar é preciso estabelecer relações com o mundo, essa relação só pode ser estética, porque toda relação que o estudante estabelece com o mundo no sentido de descobrir e descobrir-se se refere a uma experiência estética. Desse modo, o ato de educar se torna completo, pois o ser humano é educado de forma integral.

Vygotsky (2009) considera que o professor precisa se posicionar na direção de um relacionamento estético com os processos e procedimentos de ensino. Assim, alguns procedimentos são cabíveis de serem explanados: oferecer maior variedade de temas para a escolha, temas que interessam ao professor e ao estudante; proporcionar leitura de obras de qualidade; elogiar para poder prosseguir; avaliar para poder perceber onde se encontra a dificuldade. Podem-se indicar alguns procedimentos que se aproximem das linguagens artísticas: estabelecer contato com obras de literatura e/ou arte, trabalhar a vida e obra de diversas manifestações artísticas, pesquisar no computador para ler as obras de arte e ler obras literárias de artistas conhecidos ou não, etc.

É importante o professor trabalhar com as linguagens artísticas, pois isso contribui para o desenvolvimento estético e crítico dos estudantes, principalmente no que se refere aos processos de apreciação artística. Um exemplo disso é o próprio conceito de arte, ele tem sido objeto de diferentes interpretações – arte como técnica, como materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação, experiência estética, fruição, dentre outros itens. Nesse sentido, a linguagem artística constitui o estudante num ser sensível, quando o professor consegue instigá-lo por meio da estética.

5.2 Linguagens literárias

Como saber sensível, a obra literária possibilita ao seu construtor e leitor o desenvolvimento e o aprimoramento de sua humanidade, ao partilharem estes um objeto cultural em todas as suas dimensões históricas e sociais (PEIXOTO, 2003). O ser humano inicia o seu processo de humanização durante as relações e vivências estéticas. Nesta direção, Sanchez Vásquez (1999) afirma que a obra é necessária, é “vital”, e que, ao longo dos séculos, encontramos-a nas mais diversas sociedades, executando uma ou outra função. Seguindo essa linha de pensamento, P4 entende que a leitura precisa ser inserida nos espaços educacionais, seja nas *instituições da educação básica*, seja na *universidade*.

[...] A leitura é pela palavra escrita e a leitura de imagem é uma fragilidade bem grande, né? Eu acredito que a gente precisa trazer mais isso para os espaços educativos, seja isso dentro das instituições de escolas públicas, da educação básica, eu quero dizer, seja na universidade também [...] (P4, entrevista, 02/05/2016).

A leitura apreciativa não verbal permite interpretações sempre novas, sendo assim irrepetível, pessoal e intransferível. Portanto, a postura do professor perante o conhecimento tem grande influência sobre o olhar do estudante, sendo tão importante quanto o professor dominar os conteúdos de sua disciplina. É ele que se dispõe a transformar a experiência da aprendizagem – sua e do estudante – em uma experiência estética, ou seja, em algo significativo para ambos. Logo, algumas estratégias e metodologias podem cooperar neste contexto, a saber: fazer um diagnóstico para saber o que os estudantes aprenderam até o presente momento sobre leitura e literatura – para isso, o professor precisa gostar de ler; ser exemplo; conhecer um repertório vasto de obras literárias; insistir para que os estudantes leiam, mesmo que isso seja uma tarefa árdua e paulatina; apresentar textos aos estudantes apenas para deleite, prazer, sem abordar exercícios e perguntas enfadonhas; realizar passeios estéticos; empreender apreciação estética de imagens e oficinas organizadas para as mais diversas vivências estéticas. Consideramos essas ações como alguns exemplos de como atuar com propostas interessantes para os estudantes. Entendemos que há uma enorme gama de estratégias e metodologias que podem fazer parte desse rol de ações.

Podemos afirmar que os professores formadores participantes da pesquisa enriquecem o ensino utilizando-se da fruição estética para ensinar e pesquisar de acordo com suas posições históricas e experiências anteriores, conquistando assim, aos poucos, seu papel como produtor de sentidos.

5.3 Linguagens lúdicas

O intuito de educar, de ensinar, de se divertir interagindo com os outros e aprendendo nem sempre vem somente de jogos, músicas e danças. Na tragédia, o rei quer saber o que está acontecendo com Hamlet. “Mas tudo em vão: os cortesãos não conseguiram descobrir a causa da dor de Hamlet, a esperança agora está nos atores, no divertimento.” (VYGOTSKY, 1999a, p. 152). Entre finais do sé-

culo XVI e princípios do XVII, era comum atores virem até o Palácio divertir o rei e os demais. A linguagem lúdica era vista como lazer.

P4 afirma que consegue “trazer outras linguagens” no momento em que trabalha com a disciplina “linguagem e ludicidade”. Ele trabalha com a escrita e o desenho, com a dança e com o teatro. Os estudantes brincam dentro de um movimento estético o tempo todo, aprendendo por meio da ludicidade.

A disciplina é linguagem e ludicidade, eu consigo trazer outras linguagens [...] A linguagem plástica, a linguagem musical, eu vou trazer a linguagem teatral também dentro de um movimento estético, né? Então aqui na FURB eu tenho conseguido por esse viés. (P4, entrevista, 02/05/2016).

A narrativa, o faz de conta, a brincadeira, a dramatização emergem como atividades que possibilitam a apropriação de diversos papéis sociais. “Com base na experiência e por meio da linguagem lúdica, o ser humano inventa situações imaginárias, nas quais podem exercer funções e assumir as mais variadas posições.” (VYGOTSKY, 2009, p. 99). No exercício imaginativo das práticas sociais, o ser humano consegue se colocar no lugar do outro, isso quando está intrinsecamente em relações lúdicas.

*Eu tenho lá em casa, o espaço cultural [...], brinquedoteca e biblioteca, desde 2013, 19 de junho. Já foram 2.000 mil crianças lá, então a gente trabalha com a **contação de histórias**, eu mesma crio as coisas [...] **sentir o cheiro do livro**, ooo que cheiro bom [...] (P7, entrevista, 27/04/2016).*

Argumentamos, com Schlindwein (2006), que é preciso oferecer ao professor formador espaços de reflexão coletiva no interior das escolas/universidades, coadunando tais âmbitos com práticas inovadoras de formação e autoformação docentes, para que, assim, integrem-se à ludicidade os vários conceitos existentes nos contextos de ensinar e aprender. Entendemos que os professores formadores precisam também desses espaços de reflexão coletiva dentro das universidades para que as práticas de formação e de autoformação docentes encontrem sentido no momento das trocas de ideias em sala de aula. Alguns exemplos de espaços de reflexão: ateliês de aprendizagem, sarau literário, sebo ao ar livre, livro vai e vem, histórias de ontem, ônibus da leitura, salas ambientes.

Desse modo, a ludicidade tem uma importância significativa, porque ela é compreendida como atividade potencializadora e interativa. É através das atividades lúdicas que o ser humano adquire experiências internas e externas, isto é, o lúdico é aquilo que une a relação do ser humano com a realidade interior e a sua relação com a realidade externa ou compartilhada.

6 ÚLTIMAS PALAVRAS

Ao final da pesquisa e suas discussões, revisitando com atenção os objetivos específicos, constatamos que a maior preocupação de todos os professores participantes foi o pouco conhecimento que os docentes em geral possuem acerca de estética. Até mesmo os professores participantes mostravam não saber muito

bem o que é e como desenvolver a estética. Contudo, com a análise dos dados sobre o desenvolvimento estético-literário, no que se refere às compreensões de estética dos professores formadores, cinco dos sete participantes explicaram que estética faz parte do desenvolvimento humano e, por isso, é concebida por meio da sensibilidade do ser humano e pela linguagem. Além disso, dois professores formadores participantes da pesquisa construíram suas compreensões de estética por meio das experiências próprias do dia a dia, pois o desenvolvimento humano está sempre em processo e é suscetível a transformações. É no espaço educacional, onde os conhecimentos são construídos, que essas transformações precisam ser provocadas e potencializadas.

Situando “A tragédia de Hamlet”, mencionamos um problema que atravessou toda a crítica literária realizada por Vygotsky: o das dificuldades de expressão, que está traduzido simplesmente como problema da infabilidade das emoções, vivências e pensamentos. Esse problema se refere à difícil transição entre pensamento, emoção e palavra.

Diante da preocupação que Vygotsky teve quanto às dificuldades de expressão apresentadas na obra de Shakespeare, pensar a leitura e a literatura na formação do professor é compreender que um trabalho assegurado pela criatividade, pela imaginação, pela sensibilização – na medida em que cada professor se propõe uma organização de novas formas de ação pedagógica – faz-se necessário. Assim, o professor poderá refletir no sentido de como se vê, como vê o outro e como vê o contexto social.

Selecionamos os professores com maior formação em estética, que atuam em disciplinas no curso de Pedagogia e que apresentam maior predisposição ao trabalho com a estética. Todavia, destacamos nossa preocupação com os demais professores, no sentido de ver a importância de desenvolver, em sua formação e atuação docente, a dimensão estética. Todo acontecimento do mundo é um potencial de conhecimento para o ser humano, e o professor se constitui em um processo ativo que requer mediação de outros; logo, é de vital importância que ele vivencie processos de experiências mútuas para desenvolver a estética em sua cotidianidade.

Ao conceber uma postura marcada pela sensibilidade, podemos atingir o conhecimento e o prazer estéticos, traços estes congruentes ao desenvolvimento humano inerente à família e à cultura. Desse modo, contextos culturais, como o cinema, o teatro, o museu e outros, formam o professor especificamente para ser sensível, pois a subjetividade deste se relaciona com a coletividade subjetiva de outros. Enquanto o professor estiver voltado à objetivação, ele não conseguirá se apropriar da cultura.

Respondendo à pergunta da pesquisa, que alude aos contextos em que acontece o desenvolvimento estético-literário de professores formadores que atuam no curso de Pedagogia, apresentamos como resposta que os principais contextos foram o familiar e cultural; o da formação inicial e continuada de professores; e os contextos da docência, principalmente por meio das linguagens artística, literária e lúdica.

No percurso da pesquisa, que demandou dois anos, percebemos-nos instigadas a investigar muito mais sobre Vygotsky e sobre a estética. Ambos nos afetaram enquanto professoras pesquisadoras e leitoras que somos. Sentimo-nos esteticamente transformadas na forma de ver e perceber a educação e os estudantes nos processos de ensinar e aprender, pois perceber o que o outro sente e pensa

faz parte da trajetória profissional de um professor que se sente desafiado a experimentar relações sensíveis diariamente.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada*. Brasília, DF, 2015.
- CARVALHO, C.; SOARES, P. L. M. Formação estética do professor. *Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2008.
- CRONIN, D. *Teque, teque um, vacas que escrevem à máquina*. Tradução Ana Bergin. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- FIORIN, B. P. A. *Trabalho e pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PAREYSON, L. *Estética: teoria da formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PEIXOTO, M. I. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SANCHEZ VÁZQUEZ, A. *Um convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- SCHLINDWEIN, L. M. Formação de professores, memória e imaginação. In: DAS ROS, S. Z.; MAHEURE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 234-254.
- SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 150-171.
- SHAKESPEARE, W. *Hamlet: príncipe da Dinamarca: tragédia em 5 atos*. Tradução Millôr Fernandes. São Paulo: Peixoto Neto, 2004. (Os grandes dramaturgos).
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- VYGOTSKY, L. S. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Edição comentada e traduzida por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.