

A PRÁTICA EDUCACIONAL DIALÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO ELEMENTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INVESTIGADORES

A pesquisa trata da formação de pensamentos e de ações críticas com acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A concepção metodológica adotada foi a investigação-ação com base em autores como Carr, Kemmis, Elliott, McTaggart, Pérez-Serrano. A fundamentação teórica contempla as pedagogias essencialista, existencialista e dialética, as consciências ingênua e crítica da educação, a educação problematizadora e a formação social da mente. Autores como Suchodolski, Snyders, Vieira Pinto, Paulo Freire e Vygotsky, entre outros, fazem parte desse referencial.

INTRODUÇÃO

A prática educacional dialógica em língua portuguesa enquanto elemento para a formação inicial de professores investigadores representa uma pesquisa voltada para a auto-formação docente. Ou seja, é um estudo onde se demonstra que se pode criar ambientes pedagógicos valorizando o diálogo, o trabalho em grupo e a elaboração das atividades em parceria com acadêmicos em prol da auto-reflexão docente visando o melhoramento do desempenho professoral.

O estudo da auto-reflexão profissional em acadêmicos de licenciatura plena como parte do processo de formação de professores é fundamental, não só porque possibilita ao aluno aprender a pensar sua prática educativa como também desperta nele a importância de investigar seu trabalho em vista de uma maior qualidade das aulas.

O hábito de investigar a prática educativa pode ser adquirido ainda na graduação através de atividades educacionais que possibilitem o diálogo entre os acadêmicos. Tais atividades devem permitir aos alunos dialogar sobre o que se passa na sala de aula. Questões envolvendo os objetivos, o desenvolvimento, a análise e o planejamento das atividades desenvolvidas em aula precisam ser constantes para que se consiga desenvolver posições auto-críticas sobre o papel docente.

A troca de experiências entre os alunos acerca do que se passa na aula contribui para que o graduando, futuro professor no mercado de trabalho, comece a perceber a complexidade das relações que se estabelecem no ambiente educacional evitando que se torne um 'seguidor' mecânico de práticas ultrapassadas, sem opinião e identidade própria.

Trabalhar a prática educacional dialógica na formação de professores contribui também para que a sociedade não continue tratando o professor como um técnico mal preparado e passe a vê-lo como um profissional portador de uma consciência capaz de construir com o aluno uma realidade que desperte o sentimento de dignidade e autonomia.

Considerando-se as razões acima para o estudo dialógico na formação de professores auto-reflexivos, expõe-se o desafio da pesquisa: Como é possível fazer com que a prática acadêmica, anterior e concomitante ao estágio do graduando em Letras da UFSM, propicie a emergência de um pensamento e de ações críticas e investigativas acerca de sua formação?

Para a concretude do desafio, duas turmas de graduandos da UFSM colaboraram. Durante os dois semestres de 1998 as aulas do Português VII e VIII (7º e 8º semestres, respectivamente, do Curso de Letras) representaram o espaço de discussões que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa cujos objetivos foram: 1) Acompanhar o desenvolvimento dos graduandos na construção de opiniões críticas sobre as atividades acadêmicas; 2) Desenvolver atividades que possibilitem a reflexão do papel do educador para a construção de uma concepção de educação crítica; 3) Proporcionar aos acadêmicos discussões grupais para elaboração de atividades de estágio que valorizem o sujeito educando enquanto também sujeito de um fazer.

CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Pensando-se na íntima relação do professor com a investigação e na auto-reflexão docente, buscou-se efetivar a concepção de investigação-ação como um caminho possível para se trabalhar a

á i d i l di ló i lí l f ã i i i l d

social no pós-guerra, atualmente ela é usada para fins educacionais, assumindo um caráter participativo, uma forma de trabalho democrático e uma intencionalidade voltada à promoção de mudanças sociais.

Entre as características essenciais da investigação-ação estão: "Construir a teoria a partir da reflexão sobre a prática, transformar a realidade partindo da reflexão sobre a ação, potencializar o desenvolvimento profissional do agente ou trabalhador social e promover a reflexão sobre a ação de forma cooperativa e/ou participativa" (PÉREZ-SERRANO, 1990, p.76).

Assim, a investigação-ação pode ser entendida como uma forma de pesquisa que possibilita o (re) conhecimento da realidade dos envolvidos numa perspectiva de mudança dessa realidade a partir da compreensão que se constrói com o grupo ao longo do processo.

Pode-se ainda caracterizar a investigação-ação como: "(...) uma forma de indagação introspectiva, coletiva, empreendida por participantes de situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como sua compreensão dessas práticas e das situações em que ocorrem" (KEMMIS & McTAGGART, 1988, p. 9).

Dessa forma, a pesquisa para o aperfeiçoamento do agir e do educar, numa dada situação, não é uma ação individual. É cooperativa e cultural, ancorada na linguagem e preocupada com a mudança.

Para que haja investigação-ação são necessárias três condições mínimas: "A primeira, que um projeto seja planejado com o tema de prática social, considerada como uma forma de ação estratégica suscetível de melhoramento; a segunda, que tal projeto recorra a uma espiral de elos de planejamento, ação, observação e reflexão, estando todas essas atividades implantadas e interrelacionadas sistematicamente e autocriticamente; e a terceira, que o projeto envolva os responsáveis da prática em todos e cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação no projeto para incluir os outros afetados pela prática, e manter um controle colaborativo do processo" (CARR & KEMMIS, 1988, p.177).

Assim, percebe-se que a investigação-ação exige uma relação com a prática social, um caráter espiralado e um processo de trabalho em que todos os envolvidos participem em todos os passos da investigação.

O caráter espiralado citado refere-se à 'espiral de ciclos' de origem lewiniana: "a investigação-ação consiste na análise, na concretude dos fatos e na concepção dos problemas, na execução dos mesmos e numa execução e evolução de fatos, com o que se repete outra vez o ciclo de atividades, ou seja, na espiral cíclica" (Lewin Apud CARR & KEMMIS, 1988, p.176).

Para CARR & KEMMIS (1988), esses momentos são chamados de: planejamento, ação, observação e reflexão. Quando um projeto é elaborado, esses momentos começam a se entrelaçarem. Ao se planejar uma ação, tem-se presente as reflexões que surgem a partir de observações preexistentes. Durante o andamento do projeto, considera-se o que se planejou, mas se visa transformações futuras. Esse olhar retrospectivo (looks back) e prospectivo (looks towards) do processo auxiliam os envolvidos a discutirem sobre suas ações, garantindo que a espiral seja auto-reflexiva.

A investigação-ação, de acordo com a maneira que se relaciona com as formas de construção de conhecimento, pode assumir uma concepção técnica, prática ou emancipatória.

A concepção técnica pode ser entendida como aquela preocupada em determinar a eficácia e o rendimento da prática. A prática, como aquela onde os "facilitadores externos interagem cooperativamente com os praticantes ajudando-os a articularem suas próprias preocupações" (DE BASTOS, 1995, p.113), basicamente, como consultores do grupo. E a investigação-ação emancipatória como aquela que "vincula a teorização educacional crítica com uma prática educativa num processo que se ocupa simultaneamente da ação e da prática. Isto interessa, ao mesmo tempo, ao indivíduo e ao grupo na organização de uma prática educativa" (idem, 1995, p.116).

A investigação-ação que se pretendeu desenvolver nas aulas do Português VII e VIII se aproxima da educacional crítico-emancipatória por ser considerada como uma pesquisa na e para a educação ancorada em experiências sociais concretas com indivíduos, grupos ou classes oprimidas.

Diferente das características da investigação-ação, a maioria das práticas docentes usadas e difundidas em grande parte das instituições de ensino são práticas que se divulgam como sendo críticas e que buscam a formação de indivíduos cidadãos, quando o que se percebe é o oposto. Sob um véu de ações aparentemente transformadoras, esconde-se uma história de reproduções e perpetuação de práticas ultrapassadas que servem para difundir o poder dominante.

Nas instituições formadoras de professores a realidade não é diferente. Através de práticas

científico ou prático, geralmente, atribui a essa dificuldade características eternas e imutáveis, ou seja, a dificuldade não pode ser superada porque o indivíduo acredita não ter capacidade para alterar a essência da dificuldade por pensar ser essa dificuldade inerente.

Como consequência dessas práticas acadêmicas, formam-se profissionais reprodutores das 'verdades' lançadas em livros didáticos e despreocupados com os problemas oriundos da sala de aula.

A dificuldade de trabalho em grupo, o medo de expor as fragilidades do conhecimento científico e do conhecimento prático, a ausência de um comprometimento com a educação, entre outros fatores, explicam a não inserção desses profissionais formadores de professores em um trabalho que se direcione para a construção do pensamento crítico dos alunos.

Desenvolver e construir práticas educativas críticas na formação de professores envolve um comprometimento com a educação que vai desde acreditar nas potencialidades do graduando até analisar junto com os alunos as próprias práticas enquanto docente do ensino superior.

Assim, o que se defende como alternativa de trabalho para a formação crítica de professores é uma concepção de realidade flexível e construída ao longo de um processo em constante (trans)formação. Portanto, a concepção da pedagogia da essência que concebe a realidade como pré-existente e a concepção da pedagogia da existência que concebe apenas a realidade empírica do sujeito apresentam-se como visões unilaterais que formam profissionais debilitados. Pois a educação não pode ser vista como a pedagogia da essência a vê, ou seja, como um ideal sonhado, estagnado no tempo, difícil e quase impossível de ser conquistado. Ou como a pedagogia da existência a vê, ou seja, como um processo de adaptação ao meio em que prevalece a preocupação somente dos elementos que fazem parte do mundo do educando, do meio social e do plano real da vida (SUCHODOLSKI, 1992).

Conceber a realidade de forma crítica envolve concebê-la dialeticamente. Nesse aspecto, a educação é tida como um processo constante, flexível, possível e capaz de mudar uma realidade através da análise das verdades, do oposto dessas verdades e da criação de novas verdades. Assim, o melhor não está em superar a pedagogia da essência em detrimento da pedagogia da existência, ou vice-versa, mas em conduzir um pensamento dialético, ou melhor, construir novas sínteses a partir das contribuições de ambas.

Isso não significa que estão abolidas da educação as concepções da pedagogia da essência ou da existência. Pelo contrário, ainda são fortes esses resquícios, contribuindo para um fluxo grande de professores que se dizem mestres e doutores críticos e abertos ao diálogo, mas que, na prática docente, consideram os acadêmicos feitos de argila propensos à molda dessas concepções.

A coerência entre o fazer e o dizer está num trabalho que valorize a construção da identidade humana através da educação. No entanto, não se considera educação para a construção de identidade humana uma educação castradora, repressiva e reprodutora de verdades elitistas. Concebe-se uma educação para a construção de identidade humana aquela que valoriza o sujeito enquanto portador de uma cultura e autor de seu processo.

Nesse sentido, a educação problematizadora de Paulo Freire apresenta-se como uma alternativa para a construção de uma atuação mais crítica do professor frente a essa tentativa de ressignificar tanto a pedagogia da essência quanto a pedagogia da existência em direção a uma pedagogia dialética.

A educação problematizadora de FREIRE (1997, p.26) encontra fundamentação na concretude da existência humana, numa concepção em que "cada homem é um ser no mundo, com o mundo, e com os outros".

Isso significa reconhecer o caráter social que o indivíduo precisa para se tornar humano. O ser no mundo designa a sua individualidade, o caráter singular que cada um tem em decorrência de sua própria experiência. O ser com o mundo é a condição social que o homem precisa para se desenvolver enquanto um sujeito que pensa, planeja e analisa sua própria existência. O ser com os outros designa outra condição social para o desenvolvimento do ser, em que ele só é o que é porque está em contato com seus semelhantes, porque tem a presença do outro para desenvolver-se e provocar desenvolvimento.

Para que o educador viva essa constatação, é preciso que ele reconheça nos outros o direito de dizer a sua palavra. Escutá-los corresponde ao direito de falar a eles que, na verdade, é falar com eles, enquanto que apenas falar a eles seria uma forma de não ouvi-los.

Este falar com implica uma concepção de conhecimento entendida como um processo que se estabelece no contato do homem com o mundo vivido e não como um processo de doação que se estende de quem sabe para quem não sabe.

como algo acabado, pois supõe que a realidade também esteja pronta e o mundo, impossível de ser transformado.

A busca constante na compreensão da realidade implica a superação da relação vertical que se estabelece no ensino dogmatizador e na instauração de uma relação dialógica. A relação vertical do ensino dogmatizador tem relação com a concepção bancária de educação (FREIRE, 1987), ou seja, supõe que quem sabe é o educador. O educando, por ser aprendiz, não traz nenhum tipo de conhecimento, devendo servir de banco 'vazio' que, aos poucos, é enchido com depósitos (conteúdos acabados) feitos pelo educador durante o ano letivo. O "saque" dos depósitos feitos é realizado em períodos pré-determinados sob forma de teste e de prova.

Na educação problematizadora, essa relação de superioridade do professor sobre o aluno fica atenuada pelo processo de horizontalidade que é construído, entre outros fatores, pelo diálogo.

A relação dialógica que o ensino problematizador de Freire instaura supõe uma troca e não uma imposição de um sobre o outro ou de algo sobre alguém. Nessa perspectiva, a construção de uma educação autêntica "não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo." (FREIRE, 1987, p.84). Isso implica o educador-educando permitir que o educando-educador seja sujeito de seu quefazer. Sendo sujeito e não objeto do seu processo, ele desenvolve seu conhecimento para transformar o mundo.

A transformação do mundo ocorre quando os sujeitos em comunhão pronunciam a palavra verdadeira, não no sentido platônico, mas na direção do desenvolvimento da capacidade que os sujeitos teriam de se olharem "de fora". "Só ele [o homem] é capaz de tomar distância do mundo e da realidade da coisa distante. Unicamente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo" (FREIRE, 1979, p.95). O tomar distância de si possibilita uma análise do fazer desse sujeito, e, por conseqüência, uma desconstrução e reconstrução do modo de pensamento gerando alterações no mundo que o cerca.

A análise propiciada pela tomada de distância do sujeito provoca alterações porque o indivíduo transita entre a consciência ingênua da realidade e a crítica, de modo que não há ignorância absoluta nem, tampouco, sabedoria absoluta.

Os possuidores da consciência ingênua não consideram os fatores e as condições como determinantes de seus modos de pensar e de agir. Atribuem ao destino ou a uma escolha pessoal seus modos ou jeitos de ser. A consciência ingênua "(...) julga-se um ponto de partida absoluto, uma origem incondicional, acredita que suas idéias vêm dela mesma, não provêm da realidade, ou seja, que têm origem em idéias anteriores. Assim, as idéias se originam das idéias. A realidade é apenas recebida ou enquadrada em um sistema de idéias que se cria por si mesmo" (VIEIRA PINTO, 1997, p.59/60).

Os portadores da consciência crítica da realidade sabem que ela é uma consciência a ser construída na situação histórica concreta em que está inserida. A consciência crítica "é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ter tal representação" (VIEIRA PINTO, 1997, p.60). Em outras palavras, a consciência crítica se dá processualmente na mente humana mediatizada pelos signos que representam os objetos que estão na realidade. Como o signo não abrange o objeto em todos os aspectos, a busca pela generalização do objeto é constante, e simultaneamente inatingível. A incompletude do signo sugere que falta algo do objeto para ser revelado e essa falta, mesmo revelada, originará outras faltas. Desse modo, a realidade se mostra como um processo constante de descobertas alicerçadas num conhecimento prévio (SANTAELLA, 1995).

Sendo assim, o processo de conscientização se dá na superação da consciência ingênua pela consciência crítica num processo constante em que não se tem alguém totalmente ingênuo ou crítico. O movimento que envolve a superação constante da consciência ingênua pela crítica se dá numa relação mediada pelos sistemas simbólicos que representam os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

Entende-se, genericamente, por mediação "o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento" (OLIVEIRA, 1995, p.26). As relações mediadas tornam-se mais complexas ao longo da existência do indivíduo, também passam a predominar sobre as relações diretas.

A relação direta constitui uma resposta a um estímulo. Quando a relação é mediada, a resposta a um estímulo passa pelo elemento mediador, tornando a relação um ato complexo constituído por estímulo-mediação-resposta.

Essa estrutura, ainda que superior à relação direta caracterizada por funções elementares, é "um tipo básico de organização para todos os processos psicológicos superiores" (VYGOTSKY, 1991, p.45). Entende-se por processos psicológicos superiores como sendo aqueles processos que caracterizam o

associações simples. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento" (VYGOTSKY, 1991, p.44).

Há dois tipos de elementos mediadores na relação indireta homem-mundo: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos são elementos que se colocam entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho com função de transformar a natureza que cerca esse trabalhador.

Os signos ('instrumentos psicológicos') "são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos" (OLIVEIRA, 1995, p.30).

Os signos têm função de auxiliar o homem em atividades que exigem memória ou atenção. Enquanto os instrumentos são elementos externos aos indivíduos, auxiliando nas ações concretas, os signos são elementos do campo psicológico do indivíduo e auxiliam nos processos psicológicos. "A ferramenta [instrumento] é vista como um meio externo, através do qual o homem procura mudar o real; o signo é concebido como um meio interno capaz de alterar o caráter de atividade" (MOSQUERA & ISAIA, 1987, p.84).

Os signos sofrem mudanças qualitativas durante a evolução da espécie humana (filogênese) e do desenvolvimento de cada indivíduo (ontogênese). Essas mudanças dizem respeito a um processo de internalização que o indivíduo sofre, transformando marcas externas em processos internos de mediação, e ao desenvolvimento de sistemas simbólicos com função de organizar os signos em estruturas complexas e articuladas: "Observamos que as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos" (VYGOTSKY, 1991, p.51), mas, surge de uma série de transformações qualitativas. Essas transformações acontecem sucessivamente, criando condições para o próximo estágio e sendo condicionadas pelo estágio precedente, sendo, por sua natureza, históricas.

Assim, durante o processo de desenvolvimento do indivíduo, as marcas externas são deixadas de lado para darem espaço aos signos internos. Esses signos são representações mentais da realidade que substituem os objetos do mundo físico.

A representação interna de um objeto permite ao indivíduo fazer planos, relações, comparações, etc. sem ter o objeto real, mas sua representação sob forma de signo representado internamente. Desse modo, a operação mental não constitui uma relação direta com o mundo físico, mas uma relação mediada pelos signos internalizados.

As representações da realidade são articuladas sob forma de sistemas simbólicos (a linguagem representa um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos) que são compartilhados com os outros membros do grupo social. Assim, ao mencionar a palavra 'cavalo' numa história, por exemplo, não se necessita de ter o animal fisicamente presente no momento da menção de seu nome. O significado de 'cavalo', uma vez aprendido, faz com que o indivíduo construa a idéia de 'cavalo'. Essa idéia fará a mediação entre o cavalo real (que pode estar ausente) e a atividade psicológica do sujeito (o pensar sobre o cavalo na história contada).

A característica dos signos de serem comuns aos indivíduos de um mesmo grupo social garante que a comunicação entre eles se concretize. O grupo cultural em que o indivíduo está possibilita a ele a construção de seu sistema de signos que funcionará como "uma espécie de 'código' para a decifração do mundo" (OLIVEIRA, 1995, p.37).

Essa construção de um sistema de signos é possível porque, ao nascer, o indivíduo integra numa história e numa cultura prontos, com um ambiente estruturado contendo todos os elementos carregados de significados.

No entanto, isso não implica um determinismo histórico e cultural recebido passivamente pela criança. Pelo contrário, ela atua tanto na construção de sua própria cultura quanto de sua história, transformando-se a si e provocando transformações nas pessoas com quem interage. Por isso, o sujeito é interativo: não é apenas passivo, deixando-se regular pelas forças externas, nem somente ativo, deixando-se regular pelas forças internas. Mas ele percebe a realidade "como uma espécie de 'palco de negociações', em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significados" (OLIVEIRA, 1995, p.38). Sendo assim, o processo de internalização vindo da cultura e sofrido pelo indivíduo torna-se um processo de constante

cultura tem em si, ou seja, o constante movimento da realidade opera também na transformação constante dos conceitos que são internalizados.

A EXPERIÊNCIA DOCENTE

Aos 09.03.98 começaram-se as atividades pedagógicas com os acadêmicos do Português VII. No primeiro semestre de 1998, trabalhou-se a disciplina de Semântica associada à construção da valorização da autonomia dos educandos. Isso porque a partir de um diagnóstico preliminar, verificou-se que os acadêmicos apresentavam queixa da baixa autonomia.

A estratégia de trabalho esteve baseada na espiral cíclica de CARR & KEMMIS (1988). Através de um planejamento participativo, o grupo estabeleceu que haveria um incentivo à pesquisa com 'soltura' sobre aspectos teóricos da semântica, relação de idéias entre autores pesquisados, construção de textos sintéticos a partir das relações e apresentação dos resultados aos colegas sob forma de unidade de aula.

Assim, planejou-se conduzir a disciplina partindo do trabalho em grupo na exploração bibliográfica de autores que tratam aspectos da semântica, nas análises desses materiais, nos pareceres críticos dessas leituras e na construção de material didático teórico. O resultado desse trabalho foi apresentado por cada grupo para seus colegas.

Ao final das apresentações, os acadêmicos afirmaram ter desenvolvido autonomia (em diferentes graus). Caracterizaram esses graus como a capacidade de se monitorarem por si, a busca por obras não recomendadas, a associação do Português VII com outras disciplinas e o pensamento mais crítico do papel que eles deveriam desempenhar dentro da universidade. Mas também disseram ter ainda percebido muitas dificuldades para elaborarem exercícios a partir do referencial teórico trabalhado e mostraram-se decididos a aprofundar esse aspecto. Essa discussão deu origem a um novo projeto dentro do semestre: a (re)construção de material teórico associado à prática.

O objetivo principal desse segundo projeto foi a elaboração de unidades de aula que contemplassem algum ponto do polígrafo que o grupo elaborou no primeiro projeto. Ou seja, a (re)construção do referencial teórico da Semântica visando exercícios que explorassem seu uso no cotidiano.

As apresentações das atividades atestaram uma variedade de insumos. Houve texto de jornal, revistas, música e vídeo, o que significa uma preocupação dos acadêmicos em usar textos da mídia e que estão no dia-a-dia dos alunos. Outro fator comum às turmas foi a elaboração de exercícios que levavam os alunos a construir conceitos do tópico estudado. Ou seja, diferentemente do primeiro projeto, em que os exercícios se limitavam à identificação dos tópicos, no segundo projeto a preocupação foi elaborar o conceito a partir do exercício. Claramente, os acadêmicos, em relação ao primeiro projeto, iam ganhando maturidade no seu papel de professores emergentes.

O crescimento notório na qualidade dos exercícios se desenvolveu paralelamente ao crescimento das relações entre os elementos do grupo. Durante uma das entrevistas, a aluna "R" afirmou que "no primeiro trabalho tinha coisas que a gente não se dizia uma para a outra (...) e agora eu percebi que nós dizemos umas para as outras tudo o que temos de dizer. Discutimos muito. Acho que o nosso grupo cresceu bastante" (gravado em 28.09.98).

O crescimento também se deu porque a resistência no trabalho em grupo estava sendo superada. Numa entrevista ocorrida quase dois meses depois do depoimento anterior, os acadêmicos reconheceram que usavam o nome de grupo para atividades feitas individualmente e justapostas para a apresentação. "(...) a experiência que eu tinha com o trabalho em grupo era de que ocorria divisão de conteúdo e cada um ficava responsável por uma parte. Quer dizer, tu sabia a tua parte mas não sabia a do colega. Então isso na verdade acaba acarretando uma perda muito grande. Você sabe ¼ do que deveria saber muitas vezes se o grupo for de 4 pessoas. E aqui, na verdade, o que observamos é que tem maneiras diferentes de trabalhar em grupo. Tem maneira de trabalhar juntos preparando tudo e, realmente essa experiência nunca tinha tido antes. Tive experiências bem traumáticas, digamos assim, em termos de trabalho em grupo" (aluna "J").

O depoimento atesta que os acadêmicos vivenciaram o trabalho em grupo e entenderam qual a dinâmica desse tipo de atividade, ou seja, é um trabalho em que todos precisam colaborar de forma igualitária em que os envolvidos não dividem tarefas, mas as executam em parceria.

A comparação entre as apresentações dos dois projetos atesta que houve crescimento do primeiro projeto para o segundo projeto. Enquanto que no primeiro os acadêmicos leram polígrafos, construíram exercícios identificatórios, não trabalharam a didática de como passar o conteúdo, no segundo, as ações

vantagens e as desvantagens dessa gramática, exemplificando tanto um quanto outro desses aspectos com exemplos vindos das atividades de estágio, ou seja, usaram as lacunas das atividades do estágio para escolher o tópico do estudo e resgataram as práticas docentes para exemplificar o uso da gramática estrutural.

A última das gramáticas foi a gerativo-transformacional. Genericamente, todos os grupos destacaram dificuldades, problemas ou tópicos vivenciados no estágio. Embora um grupo tenha apresentado problemas quanto à clareza de argumentos durante a apresentação, os outros demonstraram segurança e domínio do que falaram.

O que se percebeu foi que o objetivo de fazer uso do estágio enquanto subsídio para a análise das três gramáticas foi contemplado na segunda fase do semestre. O destaque foram as dificuldades enfrentadas, ou seja, os alunos não trabalharam os sucessos que obtiveram no estágio, mas os problemas que surgiram e os desafiaram. Textos, exercícios e situações do estágio, antes discutidos apenas pelo grupo que organizava as atividades, agora foram trazidos à sala de aula e discutidos por todos. Consequência disso foi uma interação de experiências que beneficiou toda a turma. Problemas que pareciam particulares, quando expostos para discussão, foram vistos como comuns para a maioria dos acadêmicos.

Em síntese, os dados empíricos obtidos atestam que a formação inicial de professores nos moldes desenvolvidos no Português VII e VIII contribui para um perfil de professor de Língua Materna mais próximo de um formador de cidadãos cada vez mais críticos sobre seus papéis na sociedade, pois o novo profissional estará no mercado apto a ser o investigador de sua própria prática, libertando-se aos poucos das amarras da alienação e do centralismo e atuando no seu meio docente no empenho de mobilizar os profissionais que o cercam (chegando a atingir toda a comunidade que gravita em torno da escola) para a consolidação de uma comunidade crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais voltam-se para os objetivos e o desafio da pesquisa.

Acompanhar o desenvolvimento dos graduandos na construção de opiniões críticas sobre as atividades acadêmicas, desenvolver atividades que possibilitam a reflexão do papel do educador para a construção de uma concepção de educação crítica e oportunizar aos acadêmicos discussões grupais para elaboração de atividades de estágio que valorizassem o sujeito educando enquanto também sujeito de um fazer foram objetivos atingidos através da própria docência.

O trabalho se valeu de estratégias de registros como memoriais, diários de bordo e entrevista que asseguraram o acompanhamento das atividades dos acadêmicos. As atividades teóricas da semântica e a colocação dos tópicos semânticos sob forma de unidade de aula permitiram que os educandos percebessem a importância de se ter um ensino que valorize a fundamentação teórica e sua aplicabilidade. Essa percepção foi mais bem trabalhada durante a fase de estágio em que a elaboração das atividades tinha um foco em alunos do ensino básico. Esse diferencial explorou possibilidades do uso da língua além da gramática, fator compartilhado com toda a turma no final do Português VIII, em que houve um resgate dessas atividades contemplando as gramáticas tradicional, estrutural e gerativo-transformacional. O trabalho em grupo foi uma marca dos dois semestres de 1998. Os alunos perceberam que, com a abordagem metodológica da investigação-ação, não se pode trabalhar isoladamente, muito menos formar um grupo de aparências. As atividades foram elaboradas para serem desenvolvidas na unidade do grupo de modo que a ausência de atuação de um dos componentes influenciava no andamento do grupo como um todo.

No que se refere ao desafio da pesquisa, pode-se dizer que ele foi vencido através do constante registro das atividades, da flexibilidade da dinâmica das aulas e da liberdade de expressão dos alunos.

Todas as atividades desenvolvidas foram registradas. Os registros aconteciam simultaneamente à realização das ações; quando isso não era possível, logo que se saía da sala, registrava-se. Criou-se uma dinâmica de anotações onde semanalmente deixava-se em dia tudo o que fora coletado de dados, digitado, impresso e anexado espiralmente ao restante dos dados.

A flexibilidade das aulas permitiu que se trabalhassem os conteúdos curriculares de acordo com a situação que os acadêmicos vivenciavam. No primeiro semestre de 1998, a disciplina da semântica possibilitou um trabalho voltado para a autonomia na elaboração de textos e de unidades de aula contemplando resumos e expansões textuais, mescla de autores, exposição oral e escrita das dificuldades e conquistas de cada grupo. No segundo semestre de 1998, as análises das gramáticas do ensino do português estiveram presentes na elaboração das atividades de estágio e depois foram retomadas no aspecto mais teórico, quando se resgatam as atividades de estágio para uma análise dos

sem medo de sofrer repressão ou punição. Ou seja, havia um ambiente de respeito em que todos podiam participar do andamento da aula, seja ele o planejamento das atividades ou a reflexão para dar origem aos replanejamentos. Isso possibilitou confiança entre os elementos do grupo uns com os outros, aumentando as discussões e fomentando opiniões acerca da própria formação.

BIBLIOGRAFIA

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

DE BASTOS, Fábio P. **Investigação-ação emancipatória e prática educacional em ciências naturais**. São Paulo: FEUSP, 1995. (Tese de Doutorado).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. Conscientizar para libertar (noções sobre a palavra conscientização). In: TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979. p. 93-104.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KEMMIS, S. & McTAGGART R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

MOSQUERA, Juan J.M. & ISAIA, Silvia M. Vygotsky ou Piaget? Uma polêmica de repercussões significativas. In: **Educação**. Ano X. nº 12. Porto Alegre. 1987. p 77-90.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PÉREZ-SERRANO, Maria da Glória. **Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo**. Madrid: Dykinson, 1990.

SANTAELLA, Lúcia. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração**. São Paulo: Ática, 1995.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional: a consciência ingênua**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional: a consciência crítica**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Edição: 2001 - Vol. 26 - Nº 01 > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**