

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AÇÕES CRÍTICAS, DIALÓGICAS E INVESTIGATIVAS

Marizete Righi Cechin
Faculdade de Pato Branco e Faculdades Guarapuava

Resumo. 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.

Palavras-chave: Formação de professores, educação

Abstract. The research is about the formation of critical thinking and actions on students of the Letters course at the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). The methodological conception adopted was the action-research based upon authors as Carr, Kemmis, Elliott, McTaggart, Pérez-Serrano. The theoretical basis includes the essentialist, existentialist and dialectical pedagogies, the ingenuous and critical consciences of education, the 'problematizadora' education and the social formation of the mind. Authors as Suchodolski, Snyders, Vieira Pinto, Paulo Freire and Vygotsky, among others, are part of that basis.

Key-words: Formation of teachers, education

Introdução

A formação inicial de professores a partir de práticas críticas, dialógicas e investigativas 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-ação¹ como um caminho

¹ Termo usado como sinônimo de pesquisa-ação.

possível para se trabalhar a prática educacional dialógica em língua portuguesa enquanto elemento para a formação inicial de professores investigadores.

Embora a investigação-ação tenha sua origem na compreensão das leis que governavam a vida 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” (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 acadêmicas que privilegiam a teoria em detrimento da prática (ou, raramente, o contrário), a maioria dos docentes afasta o graduando do pensamento crítico e da realidade educacional sob a qual ele atuará. Também o acadêmico, quando se vê com alguma dificuldade, seja ela relacionada ao conhecimento 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 meio-termo 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.

O educador freireano é um homem no mundo, considerando que a compreensão desse mundo não seja estático, acabado e concluído. Mas um mundo em constante transformação, um estar sendo sempre. Assim, o saber (que na escola é chamado de conteúdo) não pode ser entregue ao educando 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 encheido 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 consequência, 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 consciência² 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).³

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.

² “... a consciência é sempre um conjunto de representações, idéias, conceitos, organizados em estruturas suficientemente caracterizadas para se distinguirem tipos ou modalidades” (VIEIRA PINTO, 1960, p.20).

³ Para mais informações sobre signos, ver: SANTAELLA, L. **A percepção: uma teoria semiótica**. São Paulo: Experimento, 1993 e SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

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 funcionamento psicológico tipicamente humano. Ou seja, as ações controladas de maneira consciente, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato e o comportamento intencional. Já o comportamento resultante das funções elementares é caracterizado por reações automáticas, reflexos e 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 qualitativas⁴. 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. Desse modo, 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 pronta, 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

⁴ Há dentro de um processo geral de desenvolvimento “duas linhas qualitativas diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural” (VYGOTSKY, 1991, p. 52).

pessoas com quem interage⁵. 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 reinterpretação 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 transformação e síntese.

Esse sujeito interativo também representa a superação de uma consciência exclusivamente essencialista ou existencialista. Essa superação está na consciência dialética que a internalização da cultura tem em si, ou seja, o constante movimento da realidade opera também na transformação constante dos conceitos que são internalizados.

A experiência docente

A construção de um processo reflexivo visando ações críticas, dialógicas e investigativas foi vivenciada durante o ano de 1998, com quatro turmas de acadêmicos (duas turmas do sétimo semestre e duas turmas do oitavo semestre) do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/RS.

Para uma maior sistematização das atividades, a construção do processo reflexivo ficou dividido em quatro ciclos.

O primeiro ciclo consistiu em despertar nos acadêmicos autonomia para a investigação e reflexão de assuntos relacionados à Semântica.

A partir da divisão dos tópicos da disciplina, os acadêmicos, organizados em grupos, foram incentivados a buscar informações teóricas de diversas fontes. O objetivo foi despertar uma curiosidade na busca de materiais que fundamentassem o tópico semântico escolhido pelo grupo. Além da busca teórica, o grupo organizou sinteticamente o material e compartilhou com os outros grupos tais informações em forma de mesa redonda. Essa atividade proporcionou autonomia para os alunos em relação à busca e organização dos referenciais e discussões teóricas sobre o assunto estudado.

Dessa experiência, surgiu outra atividade, o segundo ciclo.

Esse ciclo teve um elo com a fase anterior, ou seja, a partir dos materiais sintetizados no primeiro ciclo, cada grupo elegeu um ou dois pontos para a elaboração de exercícios. Tais exercícios visaram o uso da semântica a partir de experiência quotidianas. Ou seja, a intenção do segundo ciclo não foi reproduzir exercícios estáticos, descontextualizados e livrescos, ao contrário, exigiu-se dos acadêmicos muita criatividade para a criação de atividades autênticas, atrativas e usuais.

⁵ Para mais informações sobre o auxílio do outro no desenvolvimento do ser humano, ler sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em VYGOTSKY (1991).

Com muitas dificuldades, os grupos conseguiram elaborar a tarefa. A execução dos exercícios foi na própria turma. Cada grupo se responsabilizou pela condução da aula (duas horas/aulas) e pela ficha de avaliação da atividade.

A evolução dialógica entre os membros do grupo, a organização sistemática dos conteúdos apresentados e as relações entre assuntos, obras e disciplinas foram os destaques desses dois ciclos. Entretanto, os acadêmicos reconheceram dificuldades na elaboração dos exercícios. O estágio estava a menos de um mês de acontecer e os educandos perceberam-se propensos para reproduzir exercícios. Dessa constatação, originou-se o terceiro ciclo.

Esse ciclo consistiu em utilizar as aulas de português para fins de organização das aulas de estágio. O objetivo foi proporcionar discussões na sala de aula sobre as atividades elaboradas para alunos do ensino fundamental e médio. Essas discussões contemplaram a análise crítica das teorias do ensino do português.

Como meio de registro das ações do grupo no estágio, criou-se um diário de bordo. Nesse diário, os acadêmicos escreveram a tarefa proposta, os resultados atingidos, as insatisfações observadas, as dúvidas surgidas no processo, entre outros apontamentos.

A troca de informação entre os grupos foi realizada através de seminários, onde o grupo apresentador colocava para os colegas uma atividade em destaque.

Desse terceiro ciclo, destacaram-se atividades criativas usadas nos estágios tais como: criação de folders com pontos turísticos da cidade, revistas em quadrinhos com permuta entre turmas, elaboração de textos expostos em corredores, entre outros.

O quarto ciclo surgiu após o estágio, mas com referência aos diários de bordo. O objetivo foi o resgate dos diários com o propósito de trabalhar as teorias do ensino do português a partir das anotações. Cada grupo apresentou um seminário sobre a gramática tradicional, a estrutural e a gerativa-transformacional contemplando as atividades que o próprio grupo desenvolveu estagiando.

Os destaques para esse último ciclo foram pontos tidos como difíceis de conduzir em sala de aula, mas que se olhados a partir de outra gramática, podiam ter sido trabalhados de maneira mais atrativa e com maior aproveitamento.

Como se percebe, as ações desenvolvidas durante os quatro ciclos exigiram dos educandos um nível de relacionamento bastante próximo. A intimidade foi construída aos poucos. Os acadêmicos perceberam que o grupo não funcionava sem o diálogo entre seus membros. A medida que o diálogo foi se instituindo como parte do grupo, a intimidade entre os componentes também foi acontecendo. A aluna “Vera⁶” deixa claro esse processo de amadurecimento quando afirma que “no primeiro trabalho [ciclo] 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).

⁶ Para preservar a identidade dos acadêmicos, os nomes são ilustrativos.

Outro ponto de amadurecimento durante o processo reflexivo foi a construção do significado prático de trabalho em grupo. Antes dos ciclos acontecerem, os alunos tinham como grupo apenas a presença de duas ou mais pessoas juntas. As atividades eram divididas, cada aluno pesquisava e estudava o seu ponto. O único momento de troca de informação era quando o grupo se reunia para justapor os textos produzidos e entregar ao professor.

A construção de um novo conceito de grupo começou quando os acadêmicos perceberam que com a investigação-ação os membros do grupo precisavam estar em constante troca de informação. A aluna “Aline” expõe qual era o conceito que ela tinha de grupo e como esse conceito foi sendo transformado.

...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 $\frac{1}{4}$ 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.

O depoimento demonstra um crescimento dos acadêmicos quanto a percepção de que se pode trabalhar de forma cooperativa e participativa em grupo. Está implícito o papel do diálogo e das descobertas interpessoais nessa nova maneira de ver o grupo.

Assim, as atividades realizadas 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 entrevistas 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 ciclos. 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 resgataram as atividades de estágio para uma análise dos pontos positivos e dos pontos que poderiam ser melhorados. Desse modo, os alunos não se limitaram apenas a pensar criticamente, mas a agir criticamente e investigar essas ações.

A liberdade de expressão possibilitou um ambiente de trabalho em que os participantes opinavam sem medo de sofrer repressão ou punição. Ou seja, havia um ambiente de respeito em que todos podiam participar do andamento da aula, fosse 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.

Referências

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

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

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

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

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

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

MOSQUERA, J. J. M. & ISAIA, S. M. Vygotsky ou Piaget? Uma polêmica de repercussões significativas. In: *Educação*. Ano X, n.12, Porto Alegre: 1987, p. 77-90.

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

PÉREZ-SERRANO, M. G. da. *Investigação-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson, 1990.

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

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

VIEIRAPINTO, A. *Consciência e realidade nacional: a consciência ingênua*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

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

_____. *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.