



Pesquisa-ação Colaborativa e o impacto na formação do futuro professor em colaboração com um professor em serviço

Collaborative action research and the impact on training teacher in collaboration with a teacher in service

Antonio Escandiel de Souza¹

RESUMO: Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa-ação colaborativa realizada numa escola pública de Cruz Alta, Rio Grande do Sul, envolvendo um professor em formação, uma professora em serviço e uma turma do terceiro ano do ensino médio. A pesquisa-ação colaborativa, metodologia adotada, é considerada uma forma alternativa de oportunizar o aperfeiçoamento de professores em serviço e em formação (BURNS, 1999). Buscou-se oportunizar condições para que todos os participantes assimilassem uma abordagem de leitura em inglês, tendo a linguagem como um mediador sociocultural. Nessa perspectiva, foram desenvolvidas oficinas de leitura, cuja finalidade era preparar os professores em formação e em serviço para a prática crítico-reflexiva de sala de aula, evidenciando a importância de um ensino que contemple aspectos culturais da língua inglesa (LI). Constatou-se, mais uma vez, que o trabalho colaborativo promove a reflexão e, conseqüentemente, melhorias no ensino e aprendizagem, o que pode ser significativo, considerando a carência de ações inspiradas em pesquisas voltadas ao ensino público da LI no Brasil (CELANI, 2009).

PALAVRAS-CHAVE: leitura crítica, cultura, pesquisa-ação colaborativa.

ABSTRACT: This paper presents partial results of a collaborative action research conducted in a public school in Cruz Alta, Rio Grande do Sul, with a training teacher, a teacher in service and a third year high school class. The collaborative action research, adopted methodology, is considered an alternative way to provide the opportunity for upgrading of in service and in training teachers (Burns 1999). The purpose was to create opportunities for all the participants assimilate a reading in English approach and the language as a sociocultural mediator. From this perspective, reading workshops were developed, whose purpose was to prepare training and in-service teachers for critical-reflexive practice of the classroom, emphasizing the importance of education that addresses cultural aspects of the English language. It was found, once again, that the collaborative work promotes reflection and hence improvements in teaching and learning, which can be significant, considering the lack of actions inspired by research aimed at public English language education in Brazil (CELANI, 2009).

KEY WORDS: Critical reading. Culture. Collaborative action research

¹Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenador do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado – da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), pesquisador líder do Grupo de Estudos Linguísticos – GEL/UNICRUZ.



1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, questões que envolvem o ensino e aprendizagem de línguas têm sido cada vez mais estudadas por pesquisadores de Aquisição da Segunda Língua (doravante, ASL) como um processo essencialmente social-psicológico no qual o papel do contexto sociocultural mais amplo não deve ser marginalizado. Considerações teóricas e dados empíricos de pesquisa sobre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, bem como o papel da cultura em ASL são essenciais no ensino de línguas e na formação de professores (ARABSKI, J.; WOJTASZEK, 2011). Estudos empíricos cujos resultados foram divulgados na obra editada pelos autores (op. cit.) evidenciam a importância de um ensino que contemple aspectos culturais em ASL.

Tardif (2010) compartilha da ideia de que se desenvolva um trabalho efetivo com docentes da Educação Básica em colaboração com professores em serviço. A exemplo de Tardif, Molina (2007) ressalta a importância em considerar essa aproximação entre a universidade e o contexto escolar, daí resultar a definição de caminhos para que se possa construir uma educação de qualidade para todos. Conforme o autor, a aproximação universidade-escola é um dos pontos-chave da pesquisa-ação colaborativa.

Nesta perspectiva, este texto apresenta resultados de uma pesquisa com enfoque na leitura em língua inglesa (doravante, LI) envolvendo duas professoras: uma em formação (estudante de Letras da habilitação Português/Inglês de uma universidade particular) e outra em serviço na Educação Básica. O objetivo é compreender problemas advindos da própria prática dos envolvidos.

O estudo foi desenvolvido no segundo semestre de 2010, em uma escola pública de ensino médio em Cruz Alta. A atividade reflexiva teve como objetivo desenvolver um trabalho que permitisse inferir sobre a cultura tendo como base atividades de leitura em sala de aula de LE. O propósito foi oportunizar a prática crítico-reflexiva da leitura em sala de aula, bem como contribuir para a formação continuada da professora em serviço, evidenciando a importância da integração entre cultura e ensino da leitura em LI.

A opção pela metodologia da pesquisa-ação colaborativa justifica-se pelo fato de considerar a reflexão sobre a própria prática (BURNS, 1999). Além disso, a pesquisa-ação apresenta-se como uma metodologia alternativa com foco na voz do sujeito. No que se refere aos professores em formação, a pesquisa-ação lhes propicia oportunidades de se tornarem investigadores de sua própria ação.

2. A PESQUISA-AÇÃO: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Para Thiollent (2005), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Com relação às características da pesquisa-ação, Carr e Kemmis (1988) alertam que para a pesquisa ser denominada dessa forma, deve ter dois objetivos fundamentais: a melhora e o interesse. A melhora está relacionada ao progresso de uma prática, à compreensão dessa prática pelos participantes executores, e ainda o conhecimento da situação onde essa prática está inserida. O interesse relaciona-se às buscas e aos objetivos do grupo, sendo essencial a participação deste em todas as etapas do planejamento, ação, observação e reflexão. Além dessas características básicas, Carr e Kemmis (1988, p. 177) entendem que para haver pesquisa-ação, são necessárias três condições mínimas:

A primeira, que um projeto seja planejado com o tema da 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 inter-relacionadas sistematicamente e autocriticamente; **a terceira**, que o projeto envolva os responsáveis da prática em todos e em 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).

Quanto aos modelos de investigação-ação, destaca-se o modelo da “espiral de ciclos”, desenvolvido por Lewin (*apud* Carr e Kemmis, 1988, p.176), que informa que “a investigação-ação consiste na análise, na concretude dos fatos e na concepção dos problemas, na execução dos mesmos e numa execução e evolução dos fatos, com que se repete o ciclo de atividades, ou seja, na espiral cíclica” (p. 176). O modelo apresentado pelo autor envolve quatro etapas:

Classificar e diagnosticar uma situação problemática para a prática;

1. Formular estratégias de ação para resolver o problema;
2. Colocar em prática e avaliar as estratégias de ação. Esta etapa serve para comprovar as hipóteses;
3. O resultado pode levar a um novo esclarecimento e à diagnose da situação-problema. Assim, entra-se numa outra espiral de reflexão e ação.

Carr e Kemmis (1988) denominam essas etapas de **planejamento, ação, observação e reflexão**. Estas etapas da espiral relacionam-se entre si, uma precedendo a outra e todas agindo ao mesmo tempo. O planejamento começa juntamente com o processo investigativo, pois é nesse momento que têm início as discussões acerca do problema a ser investigado e são planejadas metas e ações futuras. Quando detectado o problema, o grupo traça ações que objetivam solucioná-lo. Ressalta-se, no entanto, que não há necessidade de seguir o planejamento à risca, uma vez que este poderá sofrer alterações no decorrer do trabalho.

A ação também apresenta uma certa flexibilidade, considerando que estará sujeita a alterações, flexibilidade esta que poderá resultar em benefícios ao trabalho, pois ao constatarem que não estão no caminho certo, os envolvidos no processo poderão replanejar suas atividades, o que faz com que se sintam mais seguros em relação ao progresso desejado. Percebe-se, então, que a ação é dinâmica uma vez que busca constantes transformações, visando promover melhorias na prática pedagógica. A observação ocorre durante a ação e os fatos observados, após registrados, constituem a base para a reflexão.

Com relação às funções da observação, de acordo com Carr e Kemmis (1988), incluem: “1) verificar se os objetivos foram atingidos ou não; 2) servir de base para modificar o próximo passo; 3) servir de base para modificar o plano geral; 4) propiciar aos envolvidos a oportunidade de aprender.” (p. 15). É na reflexão, quarta etapa do processo de investigação-ação, que, com base nos registros e dados coletados durante a observação, avalia-se o que aconteceu na ação. O replanejamento garante a ciclicidade.

O momento da reflexão é fundamental para discutir sobre as experiências vivenciadas que foram positivas e as que foram negativas. É nesse momento que a equipe de trabalho reflete sobre o que precisa ser ajustado, traçando ações futuras às novas etapas do processo espiralado. Durante o planejamento ou replanejamento deve haver uma relação com a fase anterior, atual e futura, pois se isso não acontecer, a espiral de ciclos rompe-se e o processo não ocorre.

No momento de reflexões, relatos e explicações dos fatos, o trabalho em equipe é essencial, pois possibilita o compartilhamento das observações e possivelmente o diagnóstico de problemas. Por sua vez, os problemas podem ser vistos como algumas dificuldades enfrentadas ou carências a serem solucionadas e surgem das experiências do cotidiano. Portanto, a pesquisa-ação, neste estudo, evidencia-se como uma forma de conduzir a reflexão crítica, tendo como base a realização de ações concretas de mudança (KEMMIS e McTAGGART, 1988).

Nessa perspectiva, é possível perceber a pesquisa-ação como uma metodologia de trabalho que privilegia o processo interativo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, pois trata ambos como sujeitos ativos e participantes do processo de construção do conhecimento.

Tardif (2010) apresenta algumas possibilidades promissoras e campo de trabalho para os pesquisadores universitários. Segundo ele, várias possibilidades vêm sendo exploradas em diferentes países há uns vinte anos, as quais resultam em tarefas concretas para os professores universitários.

Primeira tarefa: elaborar um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e os mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho. Supõe que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores dos pesquisadores.

Segunda tarefa: introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário. Esses dispositivos devem ser pertinentes para os professores e úteis para a sua prática profissional.

Terceira tarefa: quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional, isto é, fazer com que as disciplinas contribuam de outra maneira que não apenas o controle na organização dos cursos. Essa tarefa é difícil porque exige uma transformação dos modelos de carreira na universidade e implicaria a criação de equipes de formação estáveis e responsáveis pelos muitos alunos que permanecem juntos durante toda a duração de sua formação.

Quarta tarefa (a mais urgente): promover a autorreflexão no meio docente universitário, ou seja, os professores universitários devem realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. A atual situação da escola de Educação Básica evidencia o caráter de urgência de práticas crítico-reflexivas sobre o próprio fazer docente, o que Moita Lopes (1996) denomina de autoformação contínua em que o professor se envolve em um processo crítico de reflexão sobre sua própria ação.

Nessa perspectiva, Celani (2009) corrobora com a necessidade de o professor ser um pesquisador da própria prática. Segundo ela, há a necessidade de um preparo que começa no processo de formação docente, baseado em práticas reflexivas e não em receitas. A autora afirma que somente a reflexão prepara o profissional para enxergar-se como um pesquisador de sua própria prática.

A pesquisa-ação colaborativa, um desdobramento dessa modalidade, evidencia-se como uma importante metodologia alternativa para o desenvolvimento e aprimoramento de professores em serviço e em formação, pois oferece ferramentas para a melhoria do ensino em ambientes educativos e crescimento profissional do professor (BURNS, 1999).

Rodrigues (2003) defende a ideia de uma formação marcadamente reflexiva a fim de se estabelecer, por parte do professor de LI, sua identidade profissional; uma identidade, segundo a autora, continuamente em formação que, como consequência, poderá contribuir na reconstrução da identidade do ensino de LE no contexto escolar. Através do trabalho colaborativo realizado nesta escola, buscamos oportunizar essa formação reflexiva sugerida pela autora.

3. CULTURA E LEITURA CRÍTICA NO ENSINO DA LI

Uma dificuldade apresentada pelos professores que ensinam LI é com relação ao tratamento dado aos aspectos culturais da língua. Talvez isso ocorra devido à insegurança por falta de conhecimento ou de preparo, uma vez que o trabalho envolvendo aspectos culturais vai além de estudar os costumes e hábitos dos usuários de uma língua. Antes de continuar a reflexão sobre cultura e ensino, porém, faz-se necessário resgatar algumas definições de cultura.

Na busca pela definição de cultura, encontra-se uma multiplicidade de conceituações, o que evidencia a cautela que os professores devem ter ao abordar este tema em sala de aula. Quanto a isso, Piechurska-Kuciel (2011) argumenta que a cultura molda a linguagem e a comunicação, as sociedades e seus membros. Para que haja comunicação entre pessoas de diferentes línguas e culturas, deve haver algo essencial: um forte objetivo comunicativo, que é definido como vontade de. A autora afirma que a cultura pode ser vista como a soma total dos modos de vida, incluindo normas comportamentais, expressão linguística, estilos de comunicação, padrões de pensamento, crenças e valores de um grupo grande o suficiente para ser transmitida através de gerações.

Destaca-se na definição de cultura de Piechurska-Kuciel (2011), que a mesma se refere a grupos de pessoas e inclui uma ampla gama de fenômenos comumente compartilhados por essas pessoas, como significados valores, normas ou padrões de comportamento. Pode ser entendido que a cultura está inserida em todas as ações que são realizadas em sua sociedade.

Uma compreensão de cultura também encontrada em Moran (2001) e em Kramsch (1988) para quem a cultura pode ser compreendida com C maiúsculo, a qual se refere às

realizações de maior prestígio da sociedade como a arte, a música, o teatro e a literatura. Já a cultura com c minúsculo envolve práticas sociais que fazem parte da rotina, do dia-a-dia das pessoas e segundo Moran, “... é vista como os costumes, as tradições ou práticas que as pessoas realizam em suas vidas diárias” (p. 4). Ainda para Moran (2001), uma concepção de cultura está relacionada à competência comunicativa das pessoas. Ele argumenta que:

A cultura é vista como comunicação e tudo que as pessoas de uma cultura particular usam para comunicar-se, a saber, língua, verbal e não-verbal, incluindo uma variedade de formas como movimentos corporais, contato com o olho, tempo, espaço, cheiros, toque e o uso da situação social. (MORAN, 2001, p. 4).

Moran (2001) apresenta ainda um conceito geral de cultura, que o autor entende como valores, atitudes e a consciência intercultural. Segundo o autor (id.) a cultura pode também ser entendida como comunicação intercultural à medida que ocorre o contato de diferentes culturas. Nesse caso, cultura seria vista como o processo no qual as pessoas se esforçam para se comunicar interculturalmente segundo as normas dos grupos sociais.

A cultura pode ser vista ainda como o espaço no qual os grupos interagem de forma competitiva, isto é, onde as relações ocorrem com a finalidade de conquistar poder, influência ou autoridade. Sobre isso, Moran manifesta-se afirmando que:

As pessoas que pertencem a certo grupo e as pessoas de fora desse grupo, os ricos e os não ricos, os privilegiados e os não privilegiados, os opressores e os oprimidos são vistos como participantes de uma luta contínua para conquistar seus objetivos para mudar ou manter o *status quo* cultural. (MORAN, 2001, p. 5).

Além disso, Moran (2001) considera que o trabalho desenvolvido com algum texto pode significar experiência cultural. Para o autor, texto cultural significa todo e qualquer tipo de representação da cultura alvo que é utilizado em sala de aula como recurso didático.

Desse modo, o trabalho com a cultura na sala de aula implica alguns objetivos básicos, quais sejam: entendimento cultural, consciência cultural, adaptação cultural, assimilação, integração, mudança social, competência comunicativa, transformação da identidade e proficiência de língua (PIECHURSKA-KUCIEL, 2011; MORAN, 2001).

Ao abordar a questão do ensino da língua e da cultura na sala de aula, Kramsch (1993) afirma que o conhecimento de outra cultura implica estabelecer relação com sua própria. O ensino da cultura, de acordo com a autora, é um processo interpessoal e se o significado

ocorre por meio da interação social, o trabalho com os fenômenos fixos, normativos da língua não faz sentido.

No tocante ao papel da cultura no ensino da LI, para compreender esse aspecto, é necessário que o professor se conscientize da importância dessa língua no contexto social, histórico, político, econômico e cultural e, principalmente, de como ensinar essa língua de forma que desperte nos alunos o espírito crítico em relação à sua própria cultura e à cultura do outro (BARATA, 2005).

Nessa perspectiva, em quaisquer que sejam as circunstâncias, o mais importante na aprendizagem da cultura é o encontro com a diferença. Os aprendizes tendem a perceber essa diferença através de suas próprias culturas. Como resultado, eles reagem ao ‘diferente’ usando o que eles já conhecem de sua própria cultura, sua própria visão de mundo. Os alunos descrevem, explicam, agem e interagem usando sua própria cultura e língua como referência (MORAN, 2001).

Com relação a despertar nos alunos o espírito crítico através do confronto entre sua própria cultura e a cultura do outro, acreditamos que reside aí uma possibilidade de compreensão e consciência intercultural, pois através de discussão e reflexão no contexto da sala de aula sobre determinado aspecto da LI, esses alunos terão melhores condições de desenvolverem ou aperfeiçoarem a competência comunicativa.

3.1 A LEITURA CRÍTICA NO ENSINO DA LI

No campo da linguística aplicada, muito se tem discutido e a produção científica sobre o ensino da leitura em LE é vasta. Pesquisadores como Fairclough (2008), Wallace (1992, 1996), Meurer (2000), Brahim (2007) entre outros, têm dedicado parte de seu tempo ao estudo da pedagogia crítica no ensino de línguas e os resultados dessas pesquisas têm contribuído significativamente para o ensino da leitura em LI.

Freire (2003) entende que o ato de ler implica uma compreensão crítica que vai além da mera decodificação da palavra escrita. O ato de ler, segundo ele, envolve a relação texto/contexto, isto é, uma leitura deve envolver reflexão e contextualização, uma vez que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (p.11).

Por sua vez, Kleiman (2004) também traz importantes contribuições para a reflexão sobre o ensino da leitura crítica. A autora percebe a leitura como uma atividade de compreensão que envolve uma multiplicidade de atos cognitivos que o leitor utiliza para construir os sentidos. Todavia, segundo ela, isso não significa que compreender um texto

escrito seja considerá-lo apenas um ato cognitivo, pois “a leitura é um ato social entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas” (p. 10).

Nesse sentido, o ato de ler deve ser visto como um processo interativo em que estão envolvidos fatores individuais conscientes e inconscientes que levam à compreensão do texto escrito. Kleiman (2004) considera que o leitor deve tomar consciência de seu papel nesse processo interativo, pois quando isso ocorre, ele se torna efetivamente um leitor crítico. A compreensão de um texto implica ainda, na visão da autora, o entendimento de aspectos estruturais, de argumentos e intenções, além da compreensão do contexto.

Na abordagem de Fairclough (1992), emerge a concepção da leitura como uma prática social, através da qual as pessoas interagem socialmente umas com as outras, compreendem a sociedade e interagem com ela, compreendem suas relações com o mundo e com o outro. Nesse sentido, Brahim (2007) argumenta que a interação ocorre por meio das convenções sociolinguísticas, baseadas em ideias do “senso comum”, cabendo à consciência trazer à tona essas convenções sociais e revelar as concepções desse “senso comum” que estabelecem as relações sociais, a fim de manter poderes conquistados ou rejeitá-los.

Por meio da conscientização, os aprendizes se tornarão capazes de perceber as coações exercidas sobre as suas próprias práticas, das possibilidades e de possíveis consequências de se desafiar, individual ou coletivamente, essas coações e se engajar em uma prática “emancipatória” da linguagem (BRAHIM, 2007).

Wallace (1996, p.71) propõe alguns procedimentos que podem encorajar uma leitura crítica: *pre-reading* (pré-leitura), *reading* (leitura) e *post-reading* (pós-leitura).

1) Pré-leitura - momento em que há a verificação das opiniões do aprendiz sobre o texto; 2) Leitura - oportuniza momentos para dedução de aspectos apresentados no texto, a partir de uma primeira análise da estrutura, títulos, subtítulos, imagens, tipo de texto, autor; 3) Pós-leitura - pode ser caracterizado como o momento em que há discussão sobre as formas possíveis de (re)escrever o texto. É neste processo que se busca conscientizar o aprendiz sobre outras formas de reconstruir o texto sob outro ponto de vista.

4. O TRABALHO COLABORATIVO DESENVOLVIDO

Este estudo teve como objetivo principal discutir a pesquisa-ação colaborativa e o impacto na formação do futuro professor em colaboração com um professor em serviço, por meio de atividades com a cultura através da leitura na sala de aula de LI. Com esse propósito,

foram desenvolvidas ações com a finalidade de preparar o professor em formação (acadêmico de letras participante) para a prática crítico-reflexiva de sala de aula, buscando evidenciar a importância de um ensino que contemple aspectos culturais da língua-alvo em atividades de leitura.

O contexto de pesquisa deste estudo iniciou-se no Núcleo de Ensino de Línguas (NEL) de uma universidade privada do interior do RS, espaço onde os professores em formação do curso de letras se reuniam para desenvolver suas pesquisas juntamente com seus orientadores. O trabalho teve continuidade com uma turma de terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de da mesma cidade.

A pesquisa contou com a colaboração de uma professora em formação, acadêmica bolsista do sétimo semestre do curso de letras, a qual possuía experiência como docente de LI em uma escola de idiomas, e uma professora em serviço, graduada em letras, habilitação Português-Inglês, que possuía pouca experiência com ensino da LI, pois havia sido nomeada há pouco tempo e manifestou interesse em participar, afirmando que seria um trabalho interessante para sua prática pedagógica e, para tanto, selecionou uma turma de terceiro ano do ensino médio.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora em serviço. Com relação à observação das aulas, buscamos apoio teórico em Burns (1999), a qual afirma que a importância deste instrumento justifica-se pelo fato de que possibilita ao pesquisador documentar e refletir de forma sistemática sobre as interações e os eventos do contexto da sala de aula. Observar é, segundo ela, perceber conscientemente e regular as ocorrências, especificamente os itens que são relevantes para o estudo que está sendo realizado. Observar implica também a utilização de procedimentos que oportunizem uma investigação consciente pelo pesquisador. Burns (1999) sugere um roteiro para que a observação ocorra de forma efetiva:

- direcionar o foco da observação para aquilo que é relevante para a pesquisa;
- identificar um local específico onde a observação possa ser feita, no caso deste estudo, a sala de aula;
- considerar o grupo ou o indivíduo a ser observado;
- registrar os eventos logo que eles aconteçam;
- ser objetivo e preciso nas observações e evitar avaliar ou inferir nos relatos dos acontecimentos;

- tentar relatar, de forma completa, os eventos ou acontecimentos.

Com base nas considerações acima, nesta pesquisa foi realizado um trabalho de observações sistemáticas das aulas, além das entrevistas. Ressalta-se, entretanto, que um roteiro como o destacado por Burns (op.cit.) pode se revelar insuficiente e não permitir a compreensão das ações que estão ocorrendo na circunstância de sala de aula. Além disso, os participantes estão envolvidos em uma série de ações e a crença de uma objetividade no olhar do que está acontecendo pode, de certa forma, contaminar a pesquisa. O importante é revelar os problemas e limitações do estudo, pois isso dá credibilidade à pesquisa-ação, além de caracterizar a linguística aplicada.

5. A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em encontro no dia 20/08/2010, professora em formação, que havia ficado com a tarefa de ler a obra “*Collaborative action research*” e destacar aspectos que considerasse importantes, comentou:

As observações da professora em formação demonstram compreensão sobre a metodologia de trabalho adotada para a pesquisa, bem como de sua importância, pois constatou as vantagens que a pesquisa-ação colaborativa pode trazer para o contexto da sala de aula. Essa compreensão ocorreu à luz do que observa Burns (1999, p.31) ao definir pesquisa-ação como um processo estruturado de investigação de questões e/ou preocupações práticas num contexto específico e aponta como essencial a colaboração de participantes que juntos buscarão respostas para as questões identificadas, as quais poderão promover melhorias. A autora apresenta a pesquisa-ação colaborativa como a abordagem adequada para o aperfeiçoamento de professores em formação e professores em serviço, além de viabilizar a melhoria do ensino em contextos educativos e aperfeiçoamento profissional do professor.

Em encontro no dia 03/09/2010, após retomarmos a discussão sobre pesquisa-ação, abordamos aspectos referentes à cultura e sua integração no ensino da LI, tendo como referências Moran (2001) e Barata (2005). Partimos de algumas definições de cultura em Moran e continuamos com Barata, a qual sugere a integração entre a cultura e o ensino da leitura de qualquer LE. No caso da LI, a autora indica uma prática pedagógica de sala de aula que vai além da discussão de hábitos, costumes e crenças de falantes de uma língua-alvo.

Ensinar cultura na sala de aula vai além do trabalho com os costumes e hábitos de um povo. É necessário, em primeiro lugar, que o aprendiz compreenda por que aprender essa



língua, além de refletir sobre sua importância nos contextos nacional e internacional. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que o professor busque despertar o senso crítico do aluno com relação à cultura estrangeira e à sua própria cultura (MORAN, 2001; BARATA, 2005).

No dia 10/09/2010, fomos à Escola e após a entrega do projeto e aprovação da direção e supervisão do educandário, iniciamos as atividades com a professora em serviço. Nesta ocasião definimos que faríamos três oficinas de leitura até o final do ano letivo² e a professora em formação sugeriu o primeiro texto a ser discutido com os alunos do ensino médio. A professora em serviço aprovou o texto intitulado “*Attitudes towards eating in the United States*”. Ela afirmou que o material didático sugerido era acessível e de fácil compreensão e que a turma do terceiro ano possuía dificuldades de leitura em LI. Lemos, comentamos o texto e preparamos a oficina que seria realizada no próximo encontro do dia 24/09/2010.

No dia 24/09/2010, iniciamos a atividade abordando aos alunos do ensino médio a relação entre cultura e ensino da LI. Apresentamos alguns conceitos de cultura a partir de Moran (2001) e obtivemos excelente receptividade dos estudantes que participaram ativamente.

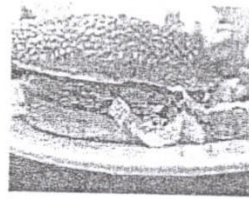
Na sequência, a professora em serviço explicou ao grupo a prática que desenvolveríamos e salientou a importância de nossa participação, pois éramos experientes e colaboraríamos para a formação deles. Na oportunidade, a professora em serviço ressaltou a importância da participação de atividades envolvendo pesquisadores universitários no contexto da escola pública, o que vem ao encontro do que preconiza Tardif (2010).

Conforme planejado anteriormente, solicitamos que os alunos se organizassem em duplas para uma atividade de leitura e compreensão. A professora em formação distribuiu cópias do texto seguinte:

²Apesar de termos realizado três oficinas de leitura no segundo semestre do ano de 2010, este trabalho apresenta resultados parciais e, portanto, será apresentada e discutida apenas a atividade realizada nos dias 24/09/2010 e 01/10/2010.



READING



Attitudes towards eating in the United States

American people eat a lot of fast food, which is hardly surprising. The USA may not have invented the hot-dog or the hamburger, but it was responsible for selling them back to the world. Now there is hardly a corner of the globe without a McDonald's, Burger King, Kentucky Fried Chicken or the like. And it seems that fast food is getting even more popular. Why is this? Is it because the average American is getting lazier? Certainly it's much easier to get a take away, have a pizza delivered, or pop a ready cooked meal in the microwave, than to slave for hours over a hot stove. And there's the added bonus that you don't have to do much washing up, if any, afterwards. Or is it because Americans don't have time to cook? It is true that Americans today work far harder than they did thirty years ago. And that fewer women are full time housewives.

But it also seems that people's attitudes towards food and eating have changed. Eating is seen more and more as something you do while you're doing something else. People don't stop for meals anymore. You see more and more people eating on the subway, in the street, or at their computer. And the evening meal is often eaten from a tray in front of the TV. It's sad really, but that's the way it is.



Fonte: Trentini (2007).

Os alunos trabalharam em duplas e tentaram, a partir das pistas, depreender o tema abordado pelo texto. As imagens auxiliaram no processo de leitura que, com o auxílio do



dicionário de inglês e a interação com os colegas, com a professora em formação e a professora em serviço, fez com que os alunos conseguissem ler o conteúdo do material.

Houve, no início da atividade, certa resistência de alguns alunos, pois a professora em formação tentou mostrar algumas estratégias de leitura, entre elas, o pouco uso do dicionário e o uso das pistas que o próprio texto fornece. No entanto, após conseguirem realizar a leitura, os alunos salientaram a importância das orientações da professora em formação, bem como de seu auxílio durante o processo de leitura. Observemos o depoimento de alguns alunos:

Excerto 2/Aluno A: Gostei de trabalhar assim e acho que fazer trabalhos em grupos é melhor porque a gente ajuda os colegas e eles também nos ajudam. E com a ajuda da professora (professora em formação), ficou bem mais fácil e nós conseguimos traduzir o texto sem muitas dificuldades.

Excerto 3/Aluno B: Eu tenho dificuldades em inglês, mas assim achei mais fácil porque troquei ideias com minha colega, usamos o dicionário quando precisamos e pedimos ajuda para a professora (professora em formação). E conseguimos ler e entender o texto. Achamos legal esse trabalho.

Emerge, através dos depoimentos acima, a importância da interação na sala de aula, pois ao perceberem que o auxílio dos colegas e da professora em formação foram significativas à realização da tarefa, os alunos validam a importância do trabalho colaborativo na sala de aula.

Na atividade do dia 01/10/2010 organizamos as duplas de alunos novamente para darmos sequência ao trabalho de discussão sobre o texto. Como o tema do texto lido era os hábitos alimentares dos americanos, solicitamos que os alunos estabelecessem contraste entre a alimentação dos brasileiros e dos americanos. A professora em formação lançou os seguintes questionamentos ao grupo: O que os americanos mais gostam de comer? Por que os americanos cada vez mais aderem aos *fast foods*? Quas as (des)vantagens deste tipo de comida?, Que tipos de *fast foods* você come? Por que as pessoas costumam comer *fast foods*? Quais as semelhanças e diferenças entre os hábitos alimentares dos americanos e dos brasileiros?, Com que objetivos esse texto foi escrito? Convém ressaltar que os questionamentos foram feitos em português, a fim de explorar todas as possibilidades de compreensão do texto. As professoras avaliaram a compreensão dos alunos através da coerência das respostas dos alunos em relação aos questionamentos acima.

Além do trabalho com a cultura através dos questionamentos e discussões acima mencionados, essa prática teve como objetivo desenvolver o senso crítico-reflexivo dos alunos por meio da análise de aspectos da cultura da LI, estabelecendo comparação com a

cultura brasileira. A partir dessa análise contrastiva entre as duas culturas, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre si mesmo a partir do outro, compreender as diferenças e construir seu senso crítico em relação às questões interculturais. Trata-se de uma prática de leitura crítica, pois exige, além da compreensão do texto, a reflexão sobre o conteúdo do mesmo. O depoimento da professora em serviço (Conforme excerto 4 abaixo) e a participação ativa dos alunos sinalizam positivamente em relação ao sucesso da atividade.

O núcleo da experiência de aprendizagem da cultura é o encontro com a diferença. Os aprendizes tendem a perceber as diferenças a partir de suas próprias culturas e reagem a estas diferenças através do que já sabem, isto é, agem e interagem usando sua própria língua e cultura como referência (PIECHURSKA-KUCIEL, 2011; MORAN, 2001; BARATA, 2005).

Após o final desta atividade, a professora em formação colheu o depoimento da professora em serviço sobre a prática realizada e a mesma evidenciou parecer positivo e mencionou, inclusive, que a turma era bastante agitada. Entretanto, ficara surpresa com o interesse e participação ativa de todos nas tarefas propostas.

Excerto 4/Professora em Serviço: Por ser nos últimos períodos da sexta-feira, os alunos estão sempre agitados e meio dispersos. Dificilmente eu consigo fazer com que todos façam todas as atividades, prestem a atenção e participem ativamente das aulas. No entanto, nestas oficinas eles estavam interessados, participando bastante e elogiando o trabalho. Inclusive só ouço elogios deles. A interação de um com o outro, principalmente. Dizem que querem mais trabalhos em grupos porque facilita a realização das tarefas.

Ao mencionar a relevância das práticas realizadas em grupos à professora em serviço e reconhecerem a contribuição dos colegas na aquisição do conhecimento, os alunos depõem favoravelmente ao trabalho colaborativo na sala de aula. Através da colaboração entre pares, poderão ocorrer mudanças positivas do ensino em ambientes educativos (BURNS, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas evidenciam que, por meio do procedimento interacionista adotado e da metodologia da pesquisa-ação colaborativa conseguimos promover a discussão sobre o trabalho com a cultura através da leitura na sala de aula de LI, a qual se efetivou com o apoio teórico de autores que têm contribuído significativamente para os estudos da LA, dentre os quais destacam-se Burns (1999), Moran (2001), Barata (2005), entre outros.



Houve indícios de que os participantes assimilaram a importância de um ensino que contemple aspectos culturais da língua-alvo. Os depoimentos dos envolvidos atestaram a consciência de que através do contraste entre sua própria cultura e a cultura da LI, poderão compreender melhor as duas culturas, ampliando, dessa forma, o conhecimento de mundo.

Observaram-se, claramente, as etapas da pesquisa-ação propostas por Carr e Kemmis (1988). O planejamento iniciou nos primeiros encontros para discussões teóricas e preparação da atividade com a professora em formação no NEL. A observação foi importante para o processo, pois serviu de base para novas ações. A reflexão foi a base para a prática, pois já para o planejamento inicial houve discussões sobre a teoria que embasou o estudo.

Ao concordar com o texto que seria trabalhado na primeira oficina de leitura, a professora em serviço mencionou que o material era acessível, o que facilitaria a atividade, pois seus alunos do terceiro ano do ensino médio apresentavam dificuldades em leitura da LI. A professora evidenciou, através deste comentário, o que Wallace (1992) aponta como um cuidado que se deve ter para que não ocorra na sala de aula de LE: a marginalização do aprendiz como sujeito leitor.

O resultado positivo deste estudo comprovou, mais uma vez, que o trabalho colaborativo entre universidade e contexto escolar pode resultar em melhorias na qualidade do ensino, principalmente no contexto da escola pública, ainda carente de ações deste tipo, como sugere Celani (2009).

REFERÊNCIAS

ARABSKI, J. & WOJTASZEK, A. *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. London, England: Springer, 2011.

BARATA, M. C. M. O ensino de cultura e a aquisição de uma língua estrangeira. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. de. *Linguística aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005.

BRAHIM, A. C. S. de M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X*, vol.1, 2007.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press, 1999.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez. Roca, 1988.

CELANI, M. A. A. “Não há uma receita no ensino da língua inglesa”. *Revista Nova Escola*, Ed. 222, maio de 2009.



- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 2008.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KEMMIS S. e McTAGGART, R. *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press, 1988.
- KEZEN, S. Ensino da leitura em língua estrangeira: a contribuição do modelo sociointeracional na construção do conhecimento e do sentido dos textos. *Revista Virtual P@artes*. São Paulo, abril de 2004.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor*. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, 1993.
- MEURER, J. L. O Trabalho de Leitura Crítica: Reconstituindo Representações, Relações e Identidades Sociais. *Ilha do Desterro*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOLINA, R. *A pesquisa-ação/investigação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa*. 2007. Tese de Doutorado. USP, São Paulo.
- MORAN, P. R. *Teaching Culture*. Heinle & Heinle, 2001.
- PIECHURSKA-KUCIEL, E. *Willingness to Communicate in L2 and Self-Perceived Levels of FL Skills in Polish Adolescents*. In: ARABSKI, J. & WOJTASZEK, A. *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. London, England: Springer, 2011.
- RODRIGUES, L. A D. Formação continuada em Língua Inglesa. In: Carvalho, A M P. (Coord.) *Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- TRENTINI, N. Attitudes towards EFL in the United States. In: *Rede CIPEX de Idiomas, English book 5*, Porto Alegre, 2007.
- WALLACE, C.. Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom. In: N. Fairclough. *Critical Language Awareness*. Longman, 1996
- _____. *Reading*. Oxford, Oxford University Press. 1992.

Data de recebimento: 22/05/2015
Data de aprovação: 23/08/2016