

# O PAPEL DA PESQUISA-AÇÃO NO ENSINO INTERCULTURAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Antonio Escandiel de Souza**

antonio@unicruz.edu.br

## RESUMO

Vem-se constatando que um número expressivo de alunos encontra dificuldades de perceber o texto como um mediador sócio-cultural e talvez isso deva-se ao fato de que alguns professores detêm-se apenas nas questões gramaticais. É necessário que haja um maior engajamento dos docentes em língua estrangeira no sentido de construir um novo paradigma de ensino da leitura a partir de uma visão sócio-cultural da linguagem. Para isso, devem assimilar e incorporar uma abordagem de leitura em língua estrangeira centrada na linguagem como um mediador sócio-cultural e, principalmente, oportunizar condições para que os alunos também o façam. Isso pode ser oportunizado aos alunos através de uma metodologia que envolva o dialogismo democrático e aberto e onde haja a dialética entre ação e reflexão, a saber, a pesquisa-ação.

## 1. INTRODUÇÃO

A necessidade e a relevância da discussão acerca dessa temática evidencia-se a partir do momento em que o próprio Padrão Referencial de Currículo para o ensino da Língua Estrangeira Moderna afirma que os objetivos a serem alcançados incluem ajudar o aluno a compreender que variáveis sociais tais como idade, sexo, classe social, lugar onde mora influenciam a fala e o comportamento, que as convenções de uma sociedade determinam as ações dos indivíduos frente a situações, das mais comuns às mais complexas, e que as palavras e expressões mais simples estão associadas a imagens condicionadas culturalmente.

Porém, percebe-se que um número expressivo de alunos encontra dificuldades de perceber o texto como um mediador sócio-cultural e talvez isso deva-se ao fato de que alguns professores não trabalham essas habilidades, detendo-se apenas às questões gramaticais.

É necessário que haja, portanto, um maior engajamento dos docentes em língua estrangeira no sentido de construir um novo paradigma de ensino da leitura a partir de uma visão sócio-cultural da linguagem. Para isso, tais professores devem assimilar e incorporar uma abordagem de leitura em língua estrangeira centrada na linguagem como um mediador sócio-cultural e, principalmente, oportunizar condições para que os alunos também o façam.

Isso pode ser oportunizado aos alunos através de uma metodologia que envolva o dialogismo democrático e aberto onde haja a dialética entre ação e reflexão e nesta perspectiva, a pesquisa-ação mostra-se como a forma mais adequada para deflagrar essa relação dialética.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Atualmente, o aprendizado de uma segunda língua é de suma importância, pois através dela torna-se possível um contato com novas culturas e novos conhecimentos. Dessa forma, uma aula de LE deve possibilitar ao aluno mais que o aprendizado de um código lingüístico, ela deve proporcionar também uma oportunidade de conhecer outras culturas e outras realidades (Almeida Filho, 1993).

Em relação a essa idéia, Gee (1999) afirma que para a aquisição do conhecimento em LE interagem as práticas sociais efetivas, incluindo a linguagem e as várias tecnologias, os sistemas simbólicos que são oportunizados através das práticas sociais (incluindo as diferentes linguagens e variedades de cada grupo social).

Segundo o autor, há dois caminhos que trazem importantes contribuições para a prática da leitura numa perspectiva sócio-cultural: o primeiro é a natureza da mente humana, quando confrontada com as experiências; o segundo é a ausência de regras pré-determinadas para o conhecimento de dados, contrariando a teoria mentalista, segundo a qual o homem possui uma gramática internalizada, utilizada para interpretar os dados armazenados na memória.

Neste contexto, o desenvolvimento da habilidade de leitura de textos em língua estrangeira, para qualquer proposição, oferecem a possibilidade de aumentar a gama de conhecimentos de cada um. Por isso, a leitura configura-se como uma habilidade que recebe uma atenção especial dos alunos, já que estes têm por objetivo nem sempre desenvolver uma proficiência na língua-alvo, mas por vezes tornarem-se aptos a ler textos neste idioma por lazer, trabalho ou estudo.

Bloom (1999) propõe para o contexto educacional os “padrões que conectam”, conceito originário de Bateson segundo o qual atribuímos sentido através de padrões de conexões com nosso mundo. Segundo o autor, é necessário que cada pessoa crie uma teoria acerca dos acontecimentos a seu redor, fazendo deduções sobre suas

relações com tudo que está a seu redor e que tais teorias sejam exploradas a fim de entender o que se passa nesses contextos. Através dessa exploração, leva-se à formação de complexas redes de interconexões e de atribuição de sentido. A abordagem através dos padrões conectivos requer que estudantes sejam curiosos e percebam a importância de explorar relações complexas.

Bateson (apud Bloom, 1999) sugere que o ensino ocorre quando várias experiências e idéias estão interconectadas e que tal abordagem pode ser estabelecida à medida que se proporciona aos estudantes oportunidades de se engajar nas experiências de aprendizagem, desenvolvendo pesquisas a partir de tópicos e perguntas que venham a surgir. Todavia, essas experiências devem ter como motivo de ser a reflexão crítica na qual os alunos possam ponderar e discutir acerca de suas suposições e de seu entendimento. Nessa abordagem, professores não podem prever o resultado do seu ensino, por outro lado, podem ser mostrados objetivos de ensino que descrevam características gerais do aprendizado do aluno. Percebe-se aqui uma estreita relação com as características da investigação-ação educacional.

No que se refere às características da investigação-ação, metodologia aqui sugerida como a mais adequada para deflagrar a relação dialética, relação esta necessária para o ensino-aprendizagem de LE, Carr & Kemmis (1988) afirmam que para a pesquisa ser assim denominada, ela deve apresentar dois objetivos essenciais: a melhora e o interesse. Por melhora entende-se o melhoramento de uma prática, de uma compreensão dessa prática pelos executores, bem como da situação onde essa prática está inserida. Já o interesse está ligado às buscas e às intenções dos envolvidos, sendo de fundamental importância a participação destes em todas as fases da metodologia: planejamento, ação, observação e reflexão.

Porém, além de apresentar esses dois objetivos essenciais, Carr & Kemmis (Ibid., p. 177) comentam que para haver investigação-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 interrelacionadas sistematicamente e autocriticamente; 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.

A metodologia da investigação-ação pode ser entendida como uma orientação à prática cotidiana, a qual possibilita o rigor e a sistematização que exige, por um lado, a investigação e, por outro, a discussão social.

Um dos primeiros modelos do processo de investigação-ação foi a “espiral de ciclos” apresentada por Lewin. Segundo ele, “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 que se repete outra vez o ciclo de atividades, ou seja, na espiral cíclica” ( Lewin apud Carr & Kemmis, Ibid., p. 176). O referido modelo apresenta as seguintes etapas: 1) Classificar e diagnosticar uma situação problemática para a prática; 2) Formular estratégias de ação para resolver o problema; 3) Colocar em prática e avaliar as estratégias de ação. Esta etapa serve para comprovar as hipóteses; 4) O resultado pode levar a um novo esclarecimento e à diagnose da situação-problema. Assim, entra-se numa outra espiral de reflexão e ação.

Para Carr & Kemmis, esses momentos são denominados planejamento, ação, observação e reflexão. Cada etapa da espiral não é isolada, uma precede a outra e todas agem ao mesmo tempo. No planejamento inicia-se o processo de investigação propriamente dito, pois aqui começa a discussão sobre o problema a ser investigado e são traçadas metas e passos de ações futuras. É traçado um plano de ação com o objetivo de solucionar o problema detectado pelo grupo. Não há necessidade de seguir à risca o planejamento, pois o mesmo poderá sofrer alterações durante o decorrer da ação. A exemplo do planejamento, a ação também apresenta flexibilidade, pois deve estar sujeita a alterações, dependendo das situações que se apresentam. Essa flexibilidade pode trazer benefícios ao trabalho, uma vez que os envolvidos no processo, ao perceberem que as atividades que não estão dando certo podem ser replanejadas a qualquer momento, sentir-se-ão mais seguros em relação ao progresso almejado por todos. A ação é, pois, dotada de dinamismo pelo fato de buscar constantemente transformações na tentativa de melhorar uma prática. A observação é realizada durante a ação e, logo a seguir, os fatos observados são registrados para servirem de base para a reflexão.

Ainda segundo os autores, a observação tem quatro funções: 1) verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou não; 2) servir de base para modificar o próximo

passo; 3) servir de base para modificar o plano geral; 4) proporcionar aos envolvidos uma oportunidade para aprender.

A quarta etapa da investigação-ação é a reflexão, momento este em que, com base nos registros e dados coletados durante a observação, avalia-se o que aconteceu na ação. A ciclicidade é garantida pelo constante replanejamento.

Existe uma complementaridade dinâmica que vincula esses quatro aspectos em um ciclo, em último termo, em uma espiral de ciclos de natureza similar. Para levar a cabo a investigação-ação, um grupo e seus membros empreendem: - o desenvolvimento de um plano de ação criticamente informado para melhorar aquilo que já está ocorrendo; uma ação para pôr o plano em prática; - observação dos efeitos da ação criticamente informada no contexto em que tem lugar, e – a reflexão em torno dos efeitos como base para um novo planejamento, uma ação criticamente informada posterior, etc... através de ciclos sucessivos (Carr & Kemmis, 1988, p.15).

Já para Lewin,

A reflexão está constituída por um elo de planejamento, execução e reconhecimento ou concreção de fatos, novamente com o fim de valorizar os resultados do segundo passo, de preparar a base racional para o planejamento do terceiro passo, e talvez para modificar outra vez o plano geral (Lewin apud Carr & Kemmis, 1988, p. 175).

Assim, a retrospectiva é o momento em que a equipe discute quais das experiências já vivenciadas deram certo, quais não deram certo, o que precisa ser abolido e o que precisa de ajuste. Esse momento em que a equipe de trabalho reflete sobre as ações passadas é também o momento em que são planejadas as novas etapas do processo espiralado. Todo o planejamento ou replanejamento tem uma relação da fase anterior com a atual e com a futura. Se isso não ocorrer, a espiral rompe-se e o processo não acontece.

A reflexão da equipe e o planejamento de problemas futuros fazem parte da investigação-ação. O trabalho em equipe é importante no momento de reflexões, de comunicações e de explicações dos fatos, pois isso possibilita a descoberta de problemas. O problema pode ser entendido como uma dificuldade enfrentada ou uma carência que precisa ser solucionada. Ele surge das situações concretas do cotidiano ou das análises de questões surgidas da vivência da realidade.

Os objetivos do trabalho precisam ser bem definidos e de acordo com a realidade.

Há três tipos de Investigação-ação: o Modelo Técnico, o Modelo Interpretativo e o Modelo Crítico.

**Modelo Técnico:** Este modelo apresenta como meta uma transformação no contexto, através do trabalho em equipe. Para alcançar essa meta é utilizada uma trajetória de natureza técnica, sendo, portanto, uma metodologia racional que busca o desenvolvimento de estratégias que transformem as práticas dos participantes. Os problemas são equacionados em termos de deficiências ou limitações de tipo instrumental, e as soluções propostas se esgotam no ganho de competências específicas, sem levar em conta a consciência crítica dos envolvidos no processo.

**Modelo Interpretativo:** Neste modelo, a investigação da realidade é considerada como uma premissa essencial para se poder reconstruí-la, ou seja, só é possível modificar uma realidade se houver um perfeito entendimento, por parte dos envolvidos, dos fatores que a condicionam. Busca-se, então, entendê-la cada vez melhor.

**Modelo Crítico:** Este modelo pressupõe que a ciência ou qualquer tipo de conhecimento jamais podem ser neutros. Uma das premissas básicas da visão crítica é que para ela a educação é vista de forma global e dialética, engajando-se numa luta ideológica com o objetivo de desmascarar falsas representações. Trata-se, pois, de uma investigação-ação centrada em ações voltadas à capacitação emancipatória dos membros da equipe. A conotação político-ideológica deste modelo é particularmente evidente.

Para realizar um trabalho de pesquisa-ação, deve-se em primeiro lugar, estruturar um grupo com o qual será desenvolvido o processo de investigação. É importante que os participantes desse grupo saibam que terão que intervir em todas as etapas do processo, devendo, pois, haver um comprometimento e disponibilidade para os encontros periódicos. “Quando um grupo de pessoas inicia uma dinâmica de Investigação-ação, compromete-se ao mesmo tempo a aproximar-se contínua e sistematicamente à realidade educativa que está vivendo para interrogá-la e interrogar-se sobre ela” (Serrano, 1990, p. 98).

Após a organização da equipe de trabalho, inicia-se o processo de investigação com a definição da situação problemática, atividade esta que deve ser feita com a participação conjunta de todos os membros do grupo. O problema deve emanar de uma deficiência prática consensual que necessite ser superada. Fica claro, desde o

início, que a investigação-ação é um processo coletivo, pois todos os membros da equipe devem interagir criticamente na ação, passando pelas etapas citadas há pouco.

Serrano (1990, p.77), apresenta a ação, a pesquisa e a mudança de atitudes como características importantes na investigação-ação. Na ação, a autora destaca o equilíbrio entre a teoria e a prática, uma vez que “a teoria não se apresenta como um elemento separado e além disso, regulador da ação, mas sim como um elemento que ilumina, orienta e anima a prática dinâmica da ação-reflexão”.

A ação orienta a ação à medida que contribui para a solução dos problemas com uma visão dinâmica da realidade, pois reconhece a inter-relação dos fenômenos educativos. A ação parte dos problemas de ordem prática do dia-a-dia. O objeto de estudo caracteriza-se pela situação problemática vivida pelas pessoas envolvidas na pesquisa.

A investigação-ação apresenta um novo tipo de pesquisador, um pesquisador curioso, indagativo, aberto ao replanejamento e atento às ações. A flexibilidade é outra característica deste investigador, pois há necessidade de retornar aos dados para reinterpretá-los e confrontá-los com novas fontes. Percebe-se esta como sendo uma característica fundamental para o professor de LE.

KEMMIS & McTaggart (1988) apresentam os pontos chave da investigação-ação. Segundo os autores, a investigação-ação:

- Deve se propor a melhorar a educação;
- É participativa: através dela, as pessoas trabalham para melhorar suas próprias práticas;
- Desenvolve-se seguindo uma espiral introspectiva: uma espiral de ciclos de planificação, ação (estabelecimento do plano), observação (sistemática), reflexão e logo replanificação, novo passo para a ação, novas observações e reflexões;
- É colaboradora: os envolvidos são responsáveis pelas melhoras no seu contexto;
- Cria comunidades autocríticas de pessoas que participam, colaboram em todas as fases do processo de investigação: a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Objetiva, refletindo sobre questões próprias, emancipar as pessoas

das restrições institucionais e pessoas que limitam a sua capacidade para viverem seus próprios valores educativos e sociais;

- É um processo sistemático de aprendizagem em que as pessoas atuam conscientemente;
- Induz as pessoas a teorizar sobre suas práticas;
- Exige que as práticas, as idéias e as suposições a respeito das instituições sejam submetidas a verificação empírica;
- Concebe de modo amplo e flexível o que se pode constituir como verificação ou prova. Assim, não só implica no registro descritivo do que ocorre de maneira precisa, mas também devem ser consideradas as circunstâncias vividas no curso da obtenção dos dados, analisar os próprios juízos, reações e impressões em torno do que ocorre;
- Exige a criação de um diário pessoal em que sejam registrados os próprios progressos e reflexões em torno da aprendizagem;
- É um processo político porque implica a realização de trocas que afetam outras pessoas;
- Implica que as pessoas realizem análises críticas das situações (classes, escolas, sistemas) com que operam: essas situações estão estruturadas institucionalmente.

Conforme ZORZI (1996), a comunicação intercultural, a exemplo da investigação-ação, é caracterizada pela participação ativa dos participantes, com a intenção de buscar um consenso na situação que se apresenta.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reitera-se aqui a necessidade de mais discussões e envolvimento dos professores de LE no sentido de construir um novo paradigma do ensino de leitura a partir de uma visão sócio-cultural da linguagem.

É indispensável, conforme Zorzi (Ibid.), mudar a perspectiva didática. Isto não significa que se deve abdicar do próprio modelo cultural, mas encontrar modalidades de



negociação, através das quais cada um atenua ou exalta aspectos da própria cultura para vir ao encontro do outro.

A autora sugere uma abordagem didática orientada para a interculturalidade, ou seja, deve-se favorecer através da convivência em sala de aula, uma dinâmica aquisição do saber, o desenvolvimento das habilidades, capacidades (de ação social) e a internalização de valores e atitudes que poderão permitir a professores e alunos de LE evitar alguns transtornos frente à diversidade cultural.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993

BLOOM, JEFFREY W. **Patterns that Connect: Rethinking our Approach to Learning and Teaching**. Montreal: American Educational Research Association, 1999. (paper)

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

ELLIOT, J. What is action-research in schools? In: **Journal of curriculum studies**. V. 10, n. 4, 1978.

GEE, JAMES P. **Social Linguistics and literacies**. London: The Falmer Press, 1999.

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

SERRANO, M. G. P. **Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo**. Madrid: Dykinson, 1990.

ZORZI, DANIELA. Dalla Competenza Comunicativa alla Competenza Comunicativa Interculturale. In: **Babylonia**, 1996.