

COMO SE FAZ PESQUISA-AÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Marcos Gustavo Richter

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É sabido que as pilhas e pilhas de evidências colhidas até hoje em estudos sobre aquisição da linguagem apontam para a enorme dificuldade de conciliar um amplo leque de variáveis — algumas delas contraditórias entre si — quando se trata de tomar uma série planejada de decisões sobre o trabalho pedagógico em contextos específicos (ELLIS, 1997).

Por esse motivo, não é suficiente afirmar, como FREIRE (1997), que a atitude investigativa é inerente à profissão do educador. No ensino de línguas, particularmente, a assertiva adquire contornos bem mais radicais: o educador acomodado nos “pacotes didáticos prontos” não é simplesmente aquele cujas intervenções em sala de aula perdem qualidade de forma drástica. Trata-se de um quadro ainda mais grave: essas atividades tornam-se a fachada que esconde uma verdadeira negação do ensino, um verdadeiro placebo escolar. Com efeito: há alguns alunos que lêem e escrevem apesar das aulas? São os “escolhidos dos céus” para o exercício, quer de uma futura profissão de prestígio (assinale-se que a idéia de “profissão de prestígio” já está em declínio, inclusive), quer até da própria cidadania.

Em suma: o professor de línguas deve ser um investigador metódico e constante de sua prática pedagógica. Mas aqui caberia perguntar: como fazê-lo? Não há, certamente, uma única resposta. Há, isto sim, princípios básicos, que o professor (e seu grupo de trabalho) poderá personalizar, criando um estilo. Sim: estamos convencido de que metodologia investigativa é — como ocorre também na psicanálise, só para ilustrar — um estilo; e um estilo “transmissível” (com todas as contradições vygotskianas que impregnam o termo “transmitir”).

2. IMPLEMENTANDO A PESQUISA-AÇÃO

PÉREZ-SERRANO (1990) sugere o seguinte procedimento geral para a condução de uma pesquisa-ação, que aqui apresentamos concisamente, com as digressões e os comentários oportunos.

2.1. ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

Embora haja autores que aceitem o termo pesquisa-ação (PA) para um trabalho investigativo-ativo entre educador e educandos realizado sem o concurso dos pares profissionais, partiremos da máxima de KEMMIS e McTAGGART (1988), segundo a qual a pesquisa-ação não é um empreendimento isolado. Se o fosse, teríamos que admitir um conhecimento científico não-dialógico. Dentro dessa perspectiva, pois, o primeiro passo é articular um grupo de pessoas dispostas a

trabalhar de forma cooperativa, com humildade, motivação e disposição constante para (re)aprender. Deve-se tomar cuidado constantemente para que os participantes estejam de acordo quanto ao significado dos termos empregados nas discussões e o nível de linguagem esteja aproximadamente ao alcance de todos os envolvidos. Neste ponto acrescentamos que os resultados são ainda mais promissores se também os valores são compartilhados no grupo — que assim pode se transformar numa verdadeira comunidade crítica.

O êxito de um trabalho em grupo depende (pelo menos) destes fatores:

- Interesse comum pelo tema;
- Contribuição regular de cada membro;
- Disponibilidade de cada um para reuniões periódicas;
- Formulação de um plano de trabalho;
- Repartição eqüitativa das tarefas;
- Registro convenientemente das reuniões - secretariá-las é uma boa prática;
- Adoção de uma agenda de trabalho;
- Inclusão de pauta para cada reunião;

O trabalho em grupo traz também diversos benefícios. A mudança de conceitos e valores, bem como a correção de preconceitos e equívocos obtêm-se melhor na comunidade do que nas reflexões individuais. Além disso, o grupo tem melhor capacidade de recolher as variáveis do contexto que se está estudando do que um membro individual, para quem algo pode escapar. O processo comunitário de modificação da realidade se torna mais participativo, mais democrático, mais tolerante para com os pluralismos, mais permeável às contribuições de cada um. Finalmente, o trabalho em grupo permite articular mais adequadamente os objetivos de uma investigação com os do trabalho social.

A estrutura de grupo, desde que razoavelmente coesa, é formativa e educativa em si mesma, pois consiste numa microcoletividade que, de um lado, serve como ponto de referência para o indivíduo e, de outro, exerce influência sobre ele, quer levando-o a reconhecer seu lugar na malha interativa estabelecida, quer predispondo-o melhor a assumir novas responsabilidades.

2.2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O grupo formado deve começar a sondar a prática compartilhada, à luz das representações sociais e do conhecimento prévio dos participantes, no empenho de identificar um problema que, de acordo com eles, merece ser trabalhado, por afigurar-se-lhes prioritário. Aqui cabe examinar com calma no que consiste um problema.

Um problema é uma dificuldade, uma falta, um incômodo de qualquer natureza que se quer abolir, superar ou, pelo menos, atenuar. Deve emanar de uma necessidade sentida, vivida a partir de uma situação concreta do cotidiano. Nem sempre é fácil discriminar a natureza exata de um problema, ainda que haja uma clara noção do tipo de sofrimento que aflige uma comunidade. Um procedimento que pode ajudar a enxergar o problema é procurar descrever a situação que se

quer mudar (situação inicial) e / ou à qual se quer chegar (situação-alvo). É oportuno analisar as questões surgidas da vivência da realidade sob seus múltiplos aspectos, como habitação, saúde, educação, lazer, condições de trabalho, e ir afunilando-as aos poucos, ou seja, ir estreitando cada vez mais o foco da problematização. Essas questões podem ser sugeridas por terceiros, quando um “empurrãozinho” inicial é necessário para catalisar o processo — caso do professor, quando a clientela são alunos e/ou seus pais e parentes — ou descobertas pelo próprio investigador. Mas, de qualquer forma, os participantes da investigação devem “sentir” que essa questão os afeta, sem o que o ponto de partida não seria genuinamente do grupo investigador.

As “fontes” habituais de problemas, que evidentemente não se excluem, são:

- Reflexões de grupo sobre as necessidades vividas — trocas de experiências nas quais se projetem receios, carências, expectativas e anseios de cada um.
- Observações sistemáticas colhidas em registros.
- Observação participante realizada por um perito ou facilitador em determinado contexto.
- Textos ou documentos que oferecem algum tipo de informação capaz de gerar indagações.

Esta fase pode ser subdividida em dois momentos: primeiro, trabalhar o problema a fim de discriminá-lo de maneira clara e rica; segundo, formular o problema de um modo que viabilize o esforço coletivo para a sua resolução. Estas duas fases passam a ser discutidas mais pormenorizadamente.

Para dar conta do primeiro momento — começar a delinear a questão central — assinalemos que o grupo pode estar “sentindo na pele” algo desagradável e até atroz relativamente a suas práticas, sem que, no entanto, consiga expressar verbalmente com exatidão a fonte de suas angústias ou anseios. É possível também que o grupo não esteja suficientemente informado acerca dos fatores objetivos que concorrem para a situação em que o grupo se encontra no momento inicial. Nesta fase, então, o trabalho tem finalidade exploratória ou diagnóstica e se destina apenas a levar a uma compreensão mais clara e talvez mais precisa do problema. Esta visão mais profunda requer habitualmente a revisão da bibliografia existente sobre o tema, inclusive de estudos de casos considerados semelhantes.

A revisão da literatura se justifica, basicamente, pelo fato de que ninguém cria do nada. O novo não pode nascer “solto”; deve ser um desenvolvimento de um modelo (ou interpretação) de mundo preexistente. A revisão bibliográfica ajuda o investigador ou grupo de investigadores a:

- Delimitar e definir melhor o problema, ao tomar conhecimento do que já se fez e examinar criticamente o material publicado, em busca de pontos mal formulados, incompletos ou ainda não examinados. Somente os aspectos mal ou não resolvidos de esforços anteriores podem gerar questões a investigar.
- Evitar a escolha de questões que, examinadas antes por outros investigadores, acabaram se revelando estéreis (ou seja: descartar estudos

- que não levam a nada).
- Evitar a repetição de estudos que já se sabe aonde vão levar: o pensamento criativo é inimigo da redundância.
 - Familiarizar-se com a conduta ou metodologia de investigação apropriada para o tema que se pretende abordar, bem como com a(s) linha(s) teórica(s) que se ocupam dele: a IA é um procedimento calcado em cientificidade e credibilidade.
 - Receber, nos próprios trabalhos, sugestões sobre o que ainda falta (e é relevante) abordar.

Em suma, a revisão bibliográfica, por um lado, constrói uma moldura na qual a equipe pesquisadora situa seu problema com clareza, relacionando-o a domínios de conhecimento adjacentes; e, por outro lado, sugere referencial teórico, material, metodologia e procedimentos para conduzir a investigação. Ao final desta sub-etapa, o ideal é que o grupo tenha socializado as leituras ou informações recolhidas, para homogeneizar as capacidades reflexivas requeridas para a sub-etapa seguinte. Os participantes devem também evitar a confusão entre preconceitos e fatos relativos ao problema.

O segundo momento, como dissemos, é a formulação cientificamente adequada do problema. Devemos lembrar que aprofundar-se meramente numa dada área de investigação não leva automaticamente a “discriminar” um problema, já que pode haver (e quase sempre há) diversos, e somente um deve ser selecionado, sacrificando-se, nesse momento, todos os outros. A escolha depende, em grande parte, do que a comunidade investigadora prioriza, dado o seu interesse ou curiosidade a respeito. Se o grupo como um todo manifesta interesse em investigar um problema, fica caracterizada a motivação, o que é fundamental para o processo — somente um grupo motivado é capaz de ir até o final com seu empreendimento, dadas as inevitáveis dificuldades e desgastes inerentes a toda pesquisa.

Mas conhecimento teórico e interesse não bastam para formular bem o problema. É necessário ainda um terceiro ingrediente: a experiência. Todo conhecimento nasce da observação, seja dos objetos e fenômenos da natureza, seja das ações humanas com seus objetivos, normas, instrumentos e artefatos. Além disso, todo conhecimento desemboca na ação, especialmente novos hábitos de ação, uma vez que visa a modificar a conduta humana ou as crenças que o homem adota diante dos objetos do mundo. O conhecimento emana da experiência, para logo retornar a ela, modificando-a (RICHTER, 2000).

Enfim, só é possível formular hipóteses acerca da situação problemática se ela é suficientemente descrita a ponto de permitir relacionar os dados empíricos entre si, em busca de explicações adequadas.

Esta etapa deve chegar à formulação precisa do problema. Uma precaução importante na PA é evitar formular questões de forma vaga, imprecisa, do tipo: “Qual é a influência dos pais na educação dos filhos?” — exceto na fase inicial, exploratória, do trabalho. Deve ficar bem claro que quem não consegue comunicar

claramente um problema aos outros não demonstra ter compreendido bem o que quer investigar.

Uma sugestão no âmbito da IA é formular uma pergunta que especifique um tipo de ação que leve à situação desejada. Em outras palavras, procurar expressar da maneira mais precisa possível o que queremos atingir através de uma prática planejada. Um exemplo seria: “Como levar os pais a ajudarem mais seus filhos nas tarefas escolares?” ou “O que fazer para...”

Outra precaução importante na IA é evitar formular objetivos muito ambiciosos — exceto quando subdivididos metodicamente em etapas sucessivas. O grupo deve assumir propostas realistas e exeqüíveis com os recursos disponíveis, sem o que advirão decepções, capazes de “esfriar” os ânimos do grupo e de predispor à desagregação.

Em síntese, para bem cumprir esta segunda sub-etapa, recomenda-se focalizar problemas:

- que não sejam muito genéricos;
- que possam ser resolvidos em tempo hábil, isto é, segundo um cronograma tido por conveniente;
- que despertem o interesse de todos os envolvidos;
- que levem a mudanças concretas no ambiente delimitado para a IA;
- que impliquem uma melhora do grupo social focalizado no estudo, melhora esta claramente especificada, conhecida de todos os envolvidos e consensual.

2.3. FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS DO ESTUDO

As duas etapas que se seguem — formulação de objetivos e da hipótese-ação — constituem o que, na espiral lewiniana (ou conforme os quatro passos de Carr e Kemmis), corresponde aproximadamente à fase de planejamento, a qual, como vimos, só pode ser realizada após a discriminação, mesmo pouco nítida, do problema a ser abordado.

Para se resolver um problema, é evidente que precisamos agir para modificar um estado de coisas indesejável na direção do estado de coisas que queremos. Se a modificação é direcionada, então a ação modificadora também deverá ser direcionada, planejada — antecipadamente descrita em detalhes.

Isso considerado, entende-se por objetivos as conseqüências desejáveis decorrentes da execução de ações planejadas. Por exemplo, “Levar os pais a ajudarem metodicamente os filhos nos deveres escolares”. O leitor percebe que um problema pode ser equacionado na forma “Como / O que fazer para atingir determinado objetivo”. Os objetivos surgem a partir da identificação das necessidades a serem satisfeitas, consistindo na verbalização do estado objetivo associado à satisfação das mesmas. Enunciam-se empregando verbos de ação e podem descrever conseqüências mais abrangentes — os objetivos gerais — e conseqüências mais localizadas, contidas nas anteriores — os objetivos específicos.

Os objetivos gerais caracterizam-se por não se ligarem a condutas observáveis e, sendo abrangentes, não implicam uma única interpretação.

Os objetivos específicos admitem só uma interpretação e dizem respeito a comportamentos observáveis e avaliáveis. São exatamente estes requisitos — observabilidade e avaliabilidade — que permitem, numa etapa posterior da IA (destinada à reflexão sobre o que se fez), verificar, com base nas evidências, se os objetivos foram ou não atingidos e, se o foram, em que medida.

Para que as ações sejam eficazes, a equipe precisa formular uma hipótese bem fundamentada sobre a natureza do fator responsável pelo problema enfrentado, visto que a ação planejada deve visar à remoção, superação ou atenuação desse fator. Isto significa que a hipótese de trabalho está relacionada aos objetivos estipulados. Se temos um palpite sobre as causas de um problema, a ação planejada deve ser aquela que remova ou minimize as causas, e o objetivo deve representar a situação resultante dessa remoção ou minimização.

É importante notar que a ação só pode ser estipulada se for viável mobilizar todos os recursos, materiais e humanos, necessários para sua realização. Por sua vez, o conjunto das ações possíveis limita o leque de objetivos possíveis. Sendo assim, estes devem ser suficientemente debatidos e, uma vez fixados, assumidos por todos os membros do grupo.

Os objetivos devem se conformar ao seguinte perfil:

- *Clareza* — formulados em linguagem compreensível e precisa.
- *Realismo* — viáveis a partir dos recursos, métodos e prazos disponíveis.
- *Pertinência* — relação lógica com os problemas enfrentados.

2.4. FORMULAÇÃO DA HIPÓTESE-AÇÃO

Uma vez identificado o problema (um estado de coisas considerado indesejável) e estabelecidos os objetivos, o grupo de trabalho se pergunta: que explicação temos para o fato observado que consideramos incômodo? As reflexões percorrem o seguinte trajeto: de início, o grupo — após a revisão bibliográfica, a coleta de observações detalhadas sobre o caso e as discussões preliminares — já dispõe de um modelo de mundo no qual se basear para perceber e identificar o que ocorre no seu meio; em seguida, o grupo recolhe as observações problemáticas — fruto do “pensar a prática” — e as confronta com esse modelo interpretativo; por último, o grupo busca uma idéia possível — isto é, que tem uma relação lógica (causação, ampliação, negação, etc.) com esse modelo de mundo — acerca de qual é o fator responsável pelo problema enfrentado, o que fornece uma explicação a testar. De maneira mais clara, significa imaginar que as propriedades ou relações observadas para um objeto ou fenômeno decisivo particular, naquela situação incômoda particular, valem também para a classe de objetos ou fenômenos do mesmo tipo. E em seguida formular uma ação capaz de remover ou levar a superar esse fator — daí o termo “hipótese-ação”.

Vamos discutir um exemplo com detalhes. Suponhamos que a equipe de

pesquisa-ação constatou, com entrevistas preliminares, que, entre os alunos de uma classe com dificuldades de aprendizado, uma minoria de bem-sucedidos recebe ajuda da mãe na lição de casa. Colhendo uma série complementar de observações e correlacionando-as, os investigadores verificaram que alunos “ajudados” e não-ajudados” tinham indiferentemente mães que saíam para trabalhar e mães que não o faziam; as famílias respectivas também se distribuíam, do ponto de vista de renda, indiferentemente entre as classes B e C; mas os pesquisadores, isolando e comparando entre si os dados da situação a investigar, notaram um fator contrastando de um grupo para outro: a saber, as mães dos alunos “ajudados” geralmente tinham escolaridade média ou superior, enquanto que a escolaridade das mães dos “não-ajudados” estendia-se da semi-alfabetização (ou mesmo não-alfabetização) até o ensino fundamental completo. A hipótese-ação consistiu em:

- A) Num primeiro passo, admitir uma série de generalizações, parte delas na forma de palpite: partindo da idéia de que a ajuda doméstica é importante para o bom aproveitamento do aluno, constatamos que esta ajuda só vem sendo dada por mães com ao menos razoável escolaridade; esta constatação está de acordo com a máxima “Somente um instruído pode ensinar um não-instruído” — que parece fora de discussão; isso sugere fortemente que alguns alunos vão mal na escola porque suas mães têm pouca (ou nenhuma) instrução.
- B) Num segundo passo, imaginar uma forma lógica e coerente de agir para superar ou atenuar o fator considerado decisivo para o problema — ora, o obstáculo detectado é a baixa escolarização das mães de alunos “não-ajudados”; removê-lo requer, obviamente, aumentar essa escolarização; portanto, a ação social concreta a conjugar com a hipótese formulada é criar um supletivo (talvez com algum incentivo, não vem ao caso) de ensino básico para essa clientela.

Por trás dessa ação, como se nota, está uma visão dialética da educação, segundo a qual não é somente a criança, unilateralmente, que deve merecer esforços educativos, e sim a sociedade como um todo, pois crianças e adultos são socialmente interdependentes.

2.5. DINÂMICA PARA PROVAR A HIPÓTESE-AÇÃO

Esta fase equivale, se desdobrada em dois aspectos, ao binômio ação-observação do ciclo lewiniano segundo Carr e Kemmis.

Uma ação destinada a modificar e melhorar a rede de interações dentro de um grupo social — dentro do qual, como já dissemos, incluem-se os investigadores — uma vez estipulada, precisa ser testada. A ação é executada, em suas etapas sucessivas se for complexa, e se estabelecem indicadores de êxito objetivos, para saber se a ação surtiu o efeito desejado ou não, e, em caso positivo, em que medida. Deve-se, então, planejar a recolha dos dados e a forma de analisá-los e sistematizá-los, sempre no empenho de controlar a eficácia do que se decidiu fazer. Os seguintes aspectos desta dinâmica merecem ser examinados:

- Amostra da população — são as próprias pessoas envolvidas, logo, uma amostra intencional, não-aleatória, que levará a generalizações (tendências) válidas para o tipo de comunidade e de contexto considerado,

mas aplicáveis apenas com restrições a outros grupos com o mesmo problema porém outro perfil humano.

- Registro das informações — desde que objetivas, representativas (suficientes) e precisas (claras e detalhadas), podem ser feitas com diários, questionários, depoimentos, tabulações, entrevistas, análise de documentos, análise de material produzido "in loco", áudio, vídeo, provenientes de professores, alunos, coordenadores de pesquisa, terceiros do / no contexto. Esses meios deverão fornecer uma "massa de dados" passível de sistematização e tratamento analítico subsequente: "garimpar", separar, tabular-organizar, comparar-contrastar para descobrir regularidades e, por último, extrair as generalizações, que o grupo transcreverá conforme o tipo de documento final estipulado para esse fim (relatório, dissertação, tese, artigo para publicação, etc.). O grupo deverá analisar as situações como um todo, empregando uma pluralidade de métodos e recursos, com destaque para o clássico artifício da triangulação — recolher dados sobre um mesmo fato sob diversos pontos de vista e com diversos instrumentos ou procedimentos, aumentando assim a confiabilidade desses dados;

2.6. REFLEXÃO RETROSPECTIVA-PROSPECTIVA

Esta etapa, como o nome sugere, constitui o quarto item dos passos de Carr e Kemmis. Uma vez que a ação criticamente supervisionada e observada, em si não marca o fim do caminho, e sendo a PA uma espiral contínua, é preciso realimentá-la, examinando a prática do grupo envolvido e, de posse de indicadores consensuais de êxito, avaliar:

- o que se conseguiu mudar ou melhorar (e em que medida);
- o que não se conseguiu mudar ou melhorar, e por que razões;
- o que pode ser alterado no processo para se ir mais além.

Essas reflexões se projetam para trás, iluminando criticamente as realizações seriadas anteriores; e para frente, projetando expectativas de realizações mais bem fundamentadas e adequadas (replanejamento) e, assim, realimentando o processo rumo a mais um de múltiplos ciclos.

2.7. PUBLICANDO E SOCIALIZANDO A PESQUISA

Quando se trata de PA no modo-padrão, o relatório segue os ditames da redação acadêmica. Portanto, inclui os seguintes itens (ou quase todos): Apresentação do Problema; Relevância do Tema Escolhido; Objetivos Gerais e Específicos; Hipótese-Ação; Delimitações; Metodologia Empregada; Interpretação dos Resultados; Conclusões e Perspectivas.

Claro que é possível "pasteurizar" a pesquisa para torná-la mais acessível ao público não-especializado. Para isso, empregando-se linguagem de domínio mais amplo, explica-se o que se fez (e onde, e quando), como se fez e o que disso resultou.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professor(a): simultaneamente, profissão e função. Como função, submete-se às adstrições de um aparelho estatal, mais exatamente de um complexo hierarquizado e com diferentes níveis e âmbitos de decisão; este fato responde pelo sentimento, mais do que "sugestivo", de ter um perfil de direitos e deveres outorgado "de fora", ou seja, de ser em grande parte o resultado da "voz do outro". Como profissão, aproxima-se, por todas as suas características de exercício, das assim-chamadas profissões liberais; isto porque, em princípio, o educador está de posse de um saber que não é mecanicamente aplicável: para cada contexto, uma série de fatores precisa ser levada em consideração e, em decorrência, uma ou mais decisões, tomadas para resolver determinado problema detectado pelo profissional.

É este lado da profissão — sua margem limitada, é verdade, mas necessária, de autonomia — que comumente entra em estagnação com as condições adversas de exercício. Diante da falsa impressão de que nada haveria para mudar, visto que só a conduta tradicional, autoritária, objetificante seria "a maneira natural de ensinar", o professor é levado com frequência a apoiar-se em materiais, receitas e planejamentos "prontos", que não levam em consideração a realidade de cada sala de aula e seus elementos humanos. O resultado, já mencionamos de início. Frente: uma máscara de "atividades de ensino de línguas"; verso: o vazio pedagógico, o placebo que não pode ser escancarado à opinião pública. Juntando os dois: uma prática profundamente impregnada de cinismo.

Mas algo pode e deve ser feito: o professor tornar-se investigador. Assim, ele caminha rumo à profissionalização, a um horizonte no qual ele-próprio possa ser / ter a voz que o determine — se não no todo (talvez não na sua funcionalidade social), ao menos na parte que lhe cabe: o exercício profissional.

BIBLIOGRAFIA:

ELLIS, ROD. (1997) **SLA Research and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

FREIRE, PAULO (1997) **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

PÉREZ-SERRANO, MARIA GLORIA. (1990) **Investigación-Acción: Aplicaciones al Campo Social y Educativo**. Madrid : Dykinson.

KEMMIS, STEPHEN; McTAGGART, ROBIN. (1988) **Como Planificar la Investigación-Acción**. Barcelona: Laertes.

RICHTER. MARCOS GUSTAVO. (2000) **Ensino do Português e Interatividade**. Santa Maria: Editora UFSM.