

A conjugação teoria/prática na sala de aula comunicativa de ILE

Uma experiência de pesquisa-ação

Tatiana Machado Miliante de Melo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

ABSTRACT: In teacher education programs, theory seems to be dissociated from practice (cf. Telles & Osório, 1998), leaving no margin for either reflection or questioning about the relationship between these two realities. Practice seems not to correspond to theories while theories seem not to illuminate practical matters. A question raises from this dilemma: is it possible to unite theory and practice? This paper discusses the references in the literature that help me investigate the theories I use in order to deal with the complexities of my practice as a teacher of English as a Foreign Language (EFL) carrying out an action research (cf. Thiollent, 1996). This discussion helps me analyze the conscious and unconscious theories that have guided my practice and the influences of my choices over my own students' learning process. This paper also suggests action research as a tool to improve teacher education programs.

RESUMO: A tensão teoria/prática permeia os mais diversos setores de nossa sociedade. Observa-se que, no processo de formação dos professores, a teoria aparece muitas vezes dissociada da prática (cf. Telles e Osório, 1998), não dando margem à reflexão ou a questionamentos acerca da relação que existe entre essas duas realidades. Em meio a esse dilema, permanece a questão: seria possível, portanto, unir estes dois campos? Apre-

TEORIA/PRÁTICA NA SALA DE AULA

sento neste trabalho a discussão teórica que serve de base para analisar minha atuação enquanto professora de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) através de uma prática de pesquisa-ação (cf. Thiollent, 1996). Analiso como concilio as teorias de ensino/aprendizagem mais ou menos conscientes – que têm regido minha prática docente e quais reflexos de minhas escolhas teóricas e práticas no processo de construção do conhecimento em ILE de meus próprios alunos. Aponto a pesquisa-ação como ferramenta de melhoria do processo de formação de professores.

KEYWORDS: theory/ practice, English as a Foreign Language (EFL), action research

PALAVRAS-CHAVE: teoria/ prática, Inglês como Língua Estrangeira (ILE), pesquisa-ação

INTRODUÇÃO

A intrigante tensão teoria/prática permeia os mais diversos setores de nossa sociedade. Um exemplo para tal dicotomia entre teoria e prática é o que acontece em grande parte dos cursos de formação dos professores, nos quais, muitas vezes, a teoria aparece dissociada da prática, não dando margem à reflexão ou questionamentos acerca da relação que existe entre elas. Na formação de licenciandos ou mesmo nos cursos de treinamento de professores pré-serviço e em serviço, tanto da rede pública quanto particular, a valorização profissional reside no domínio de técnicas e procedimentos que são quase sempre resolução de modelos. A capacitação desses profissionais tenta alcançar estes objetivos através dos, já conhecidos, cursos de “reciclagem” ou “treinamento”, que apresentam “fórmulas” e “receitas” de cunho prático, ou seja, facilmente aplicáveis na sala de aula, mas sem grandes aprofundamentos teóricos que justifiquem a utilização de tais procedimentos.

TATIANA MACHADO MILIANTE DE MELO

Constato, assim, como a análise da conjugação teoria/prática pode ser uma proposta bastante controversa. O que se vê muitas vezes é uma total separação entre essas que parecem duas realidades. Como se a prática nunca correspondesse às teorias, e como se essas nunca pudessem ajudar na prática. Em meio a esse dilema, permanece a questão: seria possível, portanto, unir estes dois campos?

Neste trabalho apresento minhas reflexões teóricas acerca da conjugação teoria/prática que se inserem em meu projeto de dissertação no qual busco avaliar na minha atuação docente as teorias que têm regido minha prática enquanto professora de inglês como língua estrangeira (ILE) em um contexto de enfoque comunicativo.

TEORIA X PRÁTICA? PESQUISA X ENSINO?

Ao se referir aos estudos de aquisição de segunda língua Ellis (1997, p. 7-8) já reconhece que a natureza entre o conhecimento técnico (teoria) e o conhecimento prático (prática) é bem diferente. Enquanto o conhecimento técnico tem um discurso declarativo, explícito e generalizado e é adquirido deliberadamente por meio de estudo e pesquisa, o conhecimento prático é implícito e intuitivo, adquirido por experiência e baseado em procedimentos de fácil aplicação. Esses dois conhecimentos que, segundo suas naturezas distintas, deveriam exercer funções complementares acabam se tornando pólos antagônicos por uma questão política.

Conforme coloca Freeman (1998), a diferença notória na natureza do trabalho de acadêmicos e de professores revela que dicotomia entre pesquisa e ensino que está no cerne da tensão teoria/prática. Uma corrente de pensamento (cf. Kougarnoff, 1990) defende que cabe à Universidade gerar conhecimento, e à escola gerenciar a aprendizagem. O panorama que se tem, segundo esta visão, é o de acadêmicos que simplesmente transmitem seus conhecimentos aos professores que, por não terem a

TEORIA/PRÁTICA NA SALA DE AULA

pesquisa como uma de suas atividades sistemáticas, tentam – por vezes com bastante dificuldade – orientar sua prática através de tais teorias.

Segundo esta perspectiva, ensino e pesquisa são campos que realizam atividades distintas. Logo não seria viável existir o “docente/pesquisador”, pois tal papel resultaria na negligência de uma função em detrimento da outra. Apoiando-se na questionável teoria do ‘dom’ (contestada, por exemplo, por Moita Lopes, 1996), Kougarnoff (1990, p. 56) busca justificar sua afirmação através das aptidões pessoais de cada docente.

A natureza diversa dos trabalhos de ensino e de pesquisa faz com que cada uma dessas atividades exija *dons* diversos que raramente são encontrados numa mesma pessoa. (grifo nosso)

O autor não só reconhece que são as atividades de pesquisa que julgam e promovem os professores universitários, como também concorda com essa primazia da pesquisa, colocando até que o ensino não faria bem aos pesquisadores, bem como o fato de que os pesquisadores não teriam condições de desempenhar a função de educador. Cada profissional deveria, assim, desenvolver separadamente sua função.

É inegável a dificuldade em se conciliar ensino e pesquisa, porém, não devido a aspectos psicológicos, baseados na teoria da aptidão. Para uma segunda corrente de pensamento (cf. Demo 1996, p. 13) a oposição pesquisa/ensino tem origens políticas e tal dicotomia acaba por empobrecer tanto um, quanto o outro. No caso da educação, por exemplo:

... a grande maioria dos professores só ensina, seja porque não domina as sofisticadas técnicas da pesquisa, mas sobretudo porque admite a cisão como algo dado. Fez ‘opção’ pelo ensino e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente.

Nessa segunda visão, observamos que pesquisa e ensino

podem ser campos complementares que fazem parte do processo de construção do conhecimento. Demo (1996) acredita que toda atividade de ensino carece de pesquisa e atualização, assim como toda pesquisa – enquanto meio de geração de teorias – precisa de uma constatação prática que a motive e corrobore.

Esta conjugação pesquisa/ensino está na base de uma proposta emancipatória que desmistifique a sofisticação exacerbada da pesquisa e mostre também aos pesquisadores a importância do ensino. Demo reconhece a conexão natural que as teorias – desenvolvidas através de pesquisa – devem ter com a prática – no caso dos professores, com o ensino. Para o autor, a vinculação desses dois campos depende não de um “dom” especial para uma ou outra atividade, mas sim de dois elementos de fundo político e econômico: a autogestão (organização para conduzir o próprio destino e formação sólida para desenvolver o papel de pesquisador) e a auto-sustentação (processo de trabalho e produção para própria sobrevivência). Isso significa que pesquisar e ensinar ao mesmo tempo requer vontade política e disponibilidade de recursos financeiros e de tempo e dedicação. Como possibilitar, então, que o professor em serviço seja capaz de desenvolver pesquisa?

É a partir desta perspectiva que passo a discutir as implicações da cisão entre teoria-pesquisa e prática-ensino na formação de professores, apontando a união entre esses dois elementos como ferramenta essencial na formação crítico-reflexiva do educador (cf. Moita Lopes, 1996).

A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA...

Desejo analisar, portanto, dois aspectos implícitos na afirmação do senso comum – “A teoria na prática é outra...”. Primeiramente, tal expressão revela uma certa frustração em relação às *teorias desvinculadas da prática*, que são vistas como conhecimentos abstratos que nada parecem acrescentar às atividades

TEORIA/PRÁTICA NA SALA DE AULA

docentes. E o segundo ponto, seria uma *supervalorização da prática*, uma vez que haveria uma impossibilidade de lidar com a teoria.

Teoria Desvinculada da Prática

O problema da *teoria desvinculada da prática* é uma das crenças mais enraizadas na formação de professores. A teoria é associada ao “mundo dos acadêmicos”, como conceitos primorosamente formulados mas de difícil (ou, para alguns, até impossível!) operacionalização. Essas noções de dissociação entre teoria e prática, instauram-se no imaginário de muitos profissionais, entre eles o dos educadores. Estes se encontram constantemente diante do dilema, como apontam Telles e Osório (1999, p. 31) ao analisarem o exemplo do profissional da área de Letras: “Não é raro encontrar recém-formados em cursos de Letras dizendo que a universidade não lhes ensinou a dar aulas...”

Talvez possam existir duas causas para este problema. Uma primeira causa estaria na própria formulação das teorias que em termos perfeitamente científicos são muitas vezes transmitidas como “*algoritmo definitivo, supra-histórico e independente de qualquer sujeito, contexto e ideologia.*” (Arrojo, 1992, p. 74). Essa ótica positivista que ainda permeia, e muito, o nosso pensamento faz com que muitas teorias acabem se tornando de difícil acesso para o professor, uma vez que este não consegue se identificar com o caráter experimental de certos estudos.

Uma alternativa para se tentar fugir dessa artificialidade é a busca de teorias desenvolvidas a partir de análises qualitativas do contexto da sala de aula, especialmente no caso da Linguística Aplicada que pode trazer grandes contribuições, pois suas teorias de base interdisciplinar de respaldo empírico mostram que é possível gerar teorias a partir da prática (cf. Moita Lopes, 1996, entre outros).

Essa disposição se confronta, entretanto, com a segunda causa que parece estar na dificuldade que o professor tem de

perceber as verdades das teorias em seu cotidiano. Stern (1983, p. 23) reconhece que as diversas mudanças na produção de conhecimento só serviram para tornar ainda mais confusa a relação teoria e prática. Os professores se sentem muitas vezes perdidos em meio a modismos metodológicos, muitas vezes contraditórios. Pela falta de uma teoria integrada, o professor acaba ficando descrente com muitas teorias que não se mostram produtivas. Demo (1996, p. 58) admite que: “Compôr *saber & mudar* é algo extremamente difícil de se alcançar sem que se pesem toneladas de conversa fiada a respeito. É próprio do teoricismo falar muito de mudança para coibí-la ou retardá-la.”

Entretanto, nenhuma teoria seriamente desenvolvida surge do nada, pois há sempre uma observação prática que a motiva e a antecede. E mais do que buscar essas teorias significativas, o professor iniciado em questões de pesquisa percebe que o próprio ato de fazer pesquisa já leva a um aprendizado, que por sua vez pode levar a uma mudança e até mesmo à identificação ou geração de teorias para seu cotidiano. A pesquisa como processo científico e educativo é parte de uma atitude emancipatória para construir o sujeito histórico, auto-suficiente e crítico. Não se pode afirmar que o conhecimento, ou seja, a teoria, por si só já é transformador, mas é a consciência crítica que ele pode gerar é que pode levar às mudanças. O pesquisador é aquele que problematiza e questiona a realidade, tendo em mente que seu trabalho é apenas uma das muitas possibilidades, é um recorte da realidade. E a teoria dá justamente uma instrumentalização criativa para lidar com essa realidade furtiva.

Mas para tentar perceber este caráter prático da teoria, entretanto, é preciso uma certa vontade, inclusive política, bem como uma formação sólida para que o professor possa se aprofundar e encarar sua sala de aula como um espaço em que se fazem escolhas teóricas a todo o momento. A constatação de que são as teorias que guiam suas ações pode levar a uma conscientização teórica que leva o professor a fazer as escolhas que julgar mais apropriadas para aquele contexto (Bengtsson, 1995, p. 236-

TEORIA/PRÁTICA NA SALA DE AULA

237). Essa habilidade de operacionalizar e refletir criticamente sobre as teorias deve ser parte importante do processo de formação de professores.

A Supervalorização da Prática

Outra implicação relevante a ser discutida é a da *supervalorização da prática* que é, na verdade, uma conseqüência desse descontentamento com as teorias existentes e da tendência utilitarista denominada por Oliveira (1998, p. 18) de “voz hegemônica do pragmatismo” que tende a dominar fortemente todos os ramos de nossa sociedade, inclusive a educação que se mostra cada vez mais utilitária.

O pressuposto de que “o que vale mesmo é a prática” (cf. Machado, 1997, p. 17) se traduz nessa tendência utilitarista da educação e na idéia de que é possível haver uma prática sem uma teoria que a corrobore. Os dilemas do cotidiano seriam resolvidos apenas pela experiência.

Stern (1983, p. 23) confirma que os professores se vêem como pessoas práticas, alguns até mesmo contra as teorias, mas também chama a nossa atenção para perceber que o termo “teoria” se refere não apenas aos escritos formais de estudiosos consagrados, mas a todo tipo de conhecimento subjacente a um fenômeno. Isto significa admitir que a teoria existe em qualquer prática. Ela se deixa revelar no nível do discurso e nas atitudes em si, como por exemplo, nas rotinas de sala de aula, no planejamento curricular, nos julgamentos de valor e no âmbito das tomadas de decisão. De acordo com as exigências da situação o professor manifesta suas teorias de modo mais ou menos evidente. A grande questão parece ser exatamente esta: a maioria dos professores atuam a partir de teorias implícitas, talvez por nunca terem sido estimulados a verbalizá-las. Conforme constata Quental (1995, p. 41), é especialmente nas situações de dúvida ou conflito que mais fazemos uso das teorias como uma forma de achar o caminho a seguir.

TATIANA MACHADO MILIANTE DE MELO

Uma Tentativa de Aproximação

Ao invés de se questionar, portanto, a oposição teoria/ prática, deve-se pensar em como agir de modo a conjugar as duas. Wardhaugh (1974, p. 116) nos lembra que "uma boa prática docente é baseada em uma boa compreensão teórica. De fato, não há nada tão prático como uma boa teoria." Nesse âmbito, Ellis (1997, p. 14) diz que para que uma teoria possa ser prontamente utilizada pelos professores, é preciso que ela seja uma "teoria na ação". Mais específica é a colocação de Stern (1983, p. 27-30) ao traçar parâmetros do que seria uma "boa teoria". Para o autor, os critérios seriam: (1) utilidade e aplicabilidade, isto é, a teoria deve ajudar no processo de tomada de decisão na sala de aula; (2) profundidade, ir além das aparências para criar uma conscientização teórica; (3) coerência e consistência, ou seja, uma ordenação que se traduza em uma espécie de modelo que possa ser criteriosamente seguido; (4) abrangência, ou um enquadre o maior possível que se associe a outras teorias e (5) simplicidade e clareza, o que significa que a formulação da teoria deve ser direta, mas sem empobrecer o resultado. Ao tentar identificar uma "boa teoria" que possa ser conscientemente usada para auxiliar a prática, todos ganham: professor, alunos, instituição. Mais adiante Stern conclui que o processo educacional como um todo pode se tornar "mais significativo e intelectualmente satisfatório." (id., p. 31).

Uma das alternativas para conciliar estas duas realidades – teoria e prática – é a Pesquisa-Ação (PA). Durante a condução de uma PA o professor tem a chance de se “enxergar” e perceber, como no caso deste estudo, a teoria que guia a sua prática e as contradições entre aquilo que ele diz que acredita e aquilo que ele efetivamente faz. Dessa observação crítica deriva uma ação transformadora para melhorar as relações entre professor, alunos, currículo e instituição.

TEORIA/PRÁTICA NA SALA DE AULA

A SALA DE AULA ESPAÇO MEDIADOR DA INTENÇÃO E DA AÇÃO

A todo o momento o professor deve fazer escolhas em termos do “o quê”, do “como” e do “quando” ensinar. Cabe a ele também gerenciar as relações sociais a serem estabelecidas durante o processo ensino/aprendizagem. Richards e Lockhart (1994, p. 29) apontam como sendo as tarefas comuns a todos os professores: selecionar atividades, preparar os alunos para o aprendizado, introduzir as atividades em sala de aula, fazer perguntas, monitorar o aprendizado, dar feedback, entre outras. Os autores (id., p. 78) concluem, enfim, que a competência essencial que cabe ao professor é a tomada de decisões, sejam elas mais ou menos conscientes.

Porém, mais do que simplesmente planejadas pelo professor, suas ações são co-produzidas com os alunos. Para entender esse processo de tomada de decisões é bom detalhá-lo em seus estágios conforme nos apresentam Richards e Lockhart (1994, p. 78-89). Elas acontecem nos níveis de *planejamento*, *interação* e *avaliação*. As *decisões de planejamento* acontecem antes da aula e são basicamente orientadas pelos objetivos que se deseja alcançar. Entretanto, na complexidade do encontro social, nem tudo o que o professor prevê efetivamente acontece e faz-se necessário fazer certas escolhas no decorrer da aula, adaptando seus planos às reações dos alunos: são as *decisões de interação*. Finalmente, ao final da aula ocorrem as *decisões de avaliação* que revisam os passos tomados na aula como um todo para checar se os objetivos foram plenamente atingidos. Em cada um desses estágios pode-se notar como teoria e prática caminham juntas: são as crenças e reflexões que o professor faz em cada uma destas fases que o ajuda a agir na prática. Quais seriam as origens de tais teorias que se tornam evidentes na sala de aula?

Há vários fatores determinantes que marcam a trajetória pessoal e profissional de um professor. Por exemplo, Prabhu (1990, p. 169) aponta como fontes que ajudam a formar as atitudes do professor: (1) sua experiência enquanto aluno; (2) suas

TATIANA MACHADO MILIANTE DE MELO

experiências anteriores enquanto professor; (3) sua exposição a diferentes métodos de ensino; (4) sua opinião a cerca de outros professores; (5) sua experiência na educação de filhos ou outras crianças. Richards e Lockhart (1994, p. 30-31) apresentam também as possíveis fontes constituintes da experiência do professor: (1) sua experiência enquanto aluno; (2) princípios derivados de uma abordagem ou método – semelhantes aos item 1 e 3 ressaltados por Prabhu –; (3) experiência com o que funciona melhor e dá bons resultados; (4) práticas já estabelecidas na instituição; (5) características da personalidade; (6) princípios baseados em resultados de pesquisas educacionais. Ambas as obras se complementam e todos os pontos ressaltados são importantes para revelar fatores que influenciam a formação gradual do conjunto de ‘crenças’ que acabam, em última análise, por compor a teoria que orienta toda a atividade prática desenvolvida pelo professor em sala de aula. Richards e Lockhart (id, p. 32-41) reforçam, ainda, a importância da reflexão que o professor deve fazer sobre suas teorias implícitas com relação à língua que ensina, à aprendizagem, ao ensino, ao currículo e à sua profissão.

Todos estes fatores convergem e se concretizam na interação em sala de aula e, através do discurso aí construído, é possível observar quais das intenções pedagógicas idealizadas pelo professor efetivamente acontecem. O discurso é a fonte para analisar até que ponto a *intenção* corresponde à *ação*. Tal constatação foi fundamental para formar todo o desenho desta pesquisa. Por isso, apresento a seguir a estruturação da PA, justificando-a como metodologia que utilizarei em minha pesquisa, uma vez que constitui instrumento de reflexão e mudança.

A METODOLOGIA DA PA

Devido aos objetivos deste trabalho, opto por seguir uma linha interpretavista (Moita Lopes, 1996, p. 20), dando tratamento qualitativo aos dados e, para buscar entender os processos interacionais de minha própria sala de aula, utilizarei a linha me-

TEORIA/PRÁTICA NA SALA DE AULA

metodológica da PA, que possibilita uma oportunidade de reflexão de uma dada prática, envolvendo os sujeitos que dela participam diretamente, de modo a gerar mudanças que aprimorem tal contexto. Os traços peculiares da PA que desejo ressaltar são (1) o processo de reflexão que está na base da PA; (2) o sujeito que se torna, ele mesmo, o pesquisador da situação do contexto investigado; (3) a parceria com um pesquisador mais experiente; (4) as contribuições para a modificação da prática e (5) a possibilidade de geração de novas teorias.

Processos Reflexivos

O pensamento crítico gerado pela PA inclui o questionamento das próprias atitudes e crenças que o professor possui, bem como das práticas institucionalizadas. A partir disto, desprende-se que um dos procedimentos básicos da PA é a *reflexão*. Mercer (1995, p. 120) defende o uso da “pesquisa-ação educacional” na qual o professor assume um papel reflexivo de pesquisador de seus próprios conhecimentos e ações. Segundo o autor esse é um tipo de PA aplicada cuja análise é capaz “...de dar conta das diferentes e potencialmente conflitivas perspectivas e agendas de cada parte envolvida.”

Esse tipo de metodologia de pesquisa propicia uma reflexão contínua que leva não apenas à identificação de situações problemáticas mas, como já mencionado anteriormente, também a uma tomada de ação para transformar o contexto. Como já foi afirmado por Freire (1998, p. 206), refletir é “envolver-se cognitivamente” com uma situação para modificá-la. Para Moita Lopes & Freire (1998, p. 149) é só a partir de uma constante atitude reflexiva aliada a uma vontade de mudança que pode haver uma transformação não só no contexto observável da realidade, mas inclusive na mentalidade do pesquisador.

Assim, até mesmo a reflexão, ou consciência sobre si próprio, é uma forma de aprendizado, a partir do momento em que o sujeito é capaz de se distanciar de si e se ver como o ‘outro’, num

tipo de interação em que o ‘outro’ com o qual se aprende pode ser ele mesmo (cf. Liberali, 1996). Quem se descobre capaz de olhar sua sala de aula e agir para melhorar a relações ali existentes, não se acomoda mais diante de novos problemas que surgem. O surgimento de novos casos conflitivos, sejam eles mais ou menos aparentes, e a reflexão que é feita acerca deles dão uma nova motivação para dar prosseguimento à pesquisa, num processo verdadeiramente cíclico. McNiff (1988, p. 4), analisa o processo reflexivo na PA como constando de três estágios: primeiro, o professor se conscientiza sobre sua própria prática; segundo, ele critica essa prática; e terceiro, ele se prepara para transformá-la. Por ser um processo sempre dinâmico, a autora ressalta ainda, que este tipo de investigação permite que outras questões secundárias sejam exploradas, juntamente com o foco principal da pesquisa e, como processo emancipatório do professor, permite que se possa estar sempre recomeçando e encontrando novas possibilidades de análise da prática, neste constante processo de retroalimentação, de retorno à pesquisa.

A prática da PA mostra-se, então, como uma alternativa eficaz na formação reflexiva do professor que, ao se tornar pesquisador, tem a possibilidade de assumir uma postura crítica diante de seu fazer pedagógico e, assim, deixar de ser um mero repetidor de conhecimentos, tornando-se capaz de analisar e aprimorar sua prática docente (cf. Demo, 1996, p. 13). A prática de uma PA verdadeiramente crítica da realidade faz com que se rompa a dicotomia teoria/prática, uma vez que o professor se vê como capaz de produzir conhecimento a partir de uma rotina epistemológica (Kincheloe, 1997, p. 188-189).

Ao exercitar sua capacidade de reflexão, isto é, sua habilidade de ir além das aparências, o professor sente a necessidade de buscar entender cada vez mais a fundo as questões que vão surgindo em sua mente. Chega, então, o momento de se tornar professor-pesquisador.

TEORIA/PRÁTICA NA SALA DE AULA

De Sujeito a Pesquisador

A metodologia da PA vem se tornando um modo de fazer pesquisa cada vez mais utilizado pelas mais diversas áreas de conhecimento, uma vez que possibilita trazer transformações aos mais diversos tipos de contextos interacionais. No processo educacional, através da prática de pesquisa o professor pode reverter o quadro de “vítima” de um processo de formação deficitário que o treina para reproduzir os mesmos padrões pelo qual passou sem que uma elaboração própria de conhecimento lhe fosse exigida. Ao assumir o papel de pesquisador, o professor dotado de versatilidade metodológica se educa para investigar a realidade, socializar o conhecimento, agir em prol da transformação educacional e motivar o processo de pesquisa nos colegas e alunos (Demo, 1996, p. 45-46).

Essa passagem do sujeito de um contexto a pesquisador deste contexto aparece na definição de PA de Thiollent (1996, p. 14):

... 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 e participativo.

É possível, assim, buscar em conjunto uma transformação para os problemas do contexto estudado. Essa metodologia possibilita que um profissional passe de sujeito de pesquisa a pesquisador, já que ele se envolve em cada etapa da organização e execução do projeto e está diretamente interessado na ação prática de resolução dos problemas daquele grupo. Conforme apresentado na definição, este modo de fazer pesquisa permite que os ‘pesquisadores internos’ de um dado contexto (ou ‘participantes’ na terminologia utilizada por Thiollent) estudem seus problemas,

TATIANA MACHADO MILIANTE DE MELO

auxiliados por professores titulados (também chamados ‘pesquisadores’ na terminologia do autor) que fornecerão um suporte na formação teórica-metodológica. Essa assessoria de um especialista é também característica marcante da PA, como discuto a seguir.

A Presença do Pesquisador Externo

Conforme ressaltado no item anterior, depreende-se que na PA educacional é o próprio professor que se torna pesquisador de sua sala de aula. E para que a condução da pesquisa seja desenvolvida de modo mais sistemático e realmente eficaz convém que ele adquira conhecimentos teórico-metodológicos necessários à investigação. Neste momento entra em cena o papel do pesquisador externo: profissional titulado que atua de modo cooperativo, fornecendo seu background e seu olhar experiente de estudioso.

Moreira (1988, p. 48) também ressalta a importância da parceria entre o professor e o pesquisador externo que é, sem dúvida, o ideal para que o conhecimento empírico do docente seja problematizado pelo olhar crítico do pesquisador experiente em um constante processo de negociação:

Não se está propondo que o professor pesquise sozinho. Ao contrário, a idéia de uma estreita cooperação entre professores e pesquisadores externos (geralmente professores universitários) parece ter grande potencialidade.

A assessoria de um pesquisador externo ou mesmo de um grupo de validação é fundamental para zelar pela qualidade, relevância e aplicabilidade dos estudos de uma PA, já que a maioria dos professores parece não receber formação acerca do que é fazer pesquisa nos cursos de Formação de Professores no Ensino Médio e nem mesmo em nível de Licenciatura. Em casos nos quais não for possível contar com a parceria de um pesquisador externo, o professor pode recorrer a um colega que já possua

TEORIA/PRÁTICA NA SALA DE AULA

alguma experiência na condução de pesquisa, seja ele um outro professor ou um coordenador. Ao contrário do que se possa pensar, a presença externa tem um objetivo emancipatório: não se deseja que o professor fique eternamente dependente mas que seja devidamente formado para conduzir outras pesquisas por si mesmo.

Na PA em contexto escolar, o professor entra com seu saber empírico e sua experiência de atuação na prática educativa a ser investigada, enquanto ao pesquisador externo cabe o papel de assessorar os conhecimentos práticos do professor e transformar esse saber informal, associando-o com o saber formal e especializado oriundo de estudos e pesquisas anteriores aos quais ele tem acesso. Assim, é formada uma estrutura de aprendizagem conjunta na troca de experiências entre o professor-pesquisador e o pesquisador externo numa negociação constante. Freire (1998, p. 204) defende:

... acreditamos na possibilidade de diferentes espaços acadêmicos se juntarem para partilharem o conhecimento que dominam na busca de um novo conhecimento, alimentados por um desejo único de responder a um desafio educacional.

O desenvolvimento da pesquisa só tem a ganhar: o aprendizado proveniente dessa troca de diferentes saberes entre o professor e o pesquisador externo enriquece a ambos intelectual e profissionalmente e enriquece grandemente a análise dos dados e as tomadas de decisão. Observemos, então, essas decisões de mudanças que também constituem traço primordial da PA.

Transformações Práticas

A PA visa fundamentalmente solucionar uma situação-problema de um contexto interacional. As mudanças podem ocorrer em nível prático, nas atitudes dos participantes, ou ainda em nível cognitivo, através do processo de aprendizado teórico-

metodológico também característico da PA.

Kincheloe (1997, p. 179) destaca que a PA crítica é uma verdadeira “estratégia pedagógica” que nos ensina a: (1) rejeitar a mentalidade positivista que vê o mundo social como um fenômeno objetivo; (2) promover a consciência dos valores e compromissos dos outros; (3) construir uma consciência profissional bem definida; (4) buscar os aspectos ideológicos que impedem o processo emancipatório dos sujeitos e (5) transformar constantemente a prática. Para o autor (id., p. 196-197), a PA desenvolve uma orientação para nossas vidas profissionais e nos ajuda a “aprender a ensinar a nós mesmo” e a criar uma maior humanização no processo educacional, aumentando nossa empatia para com os alunos e colegas”.

Moita Lopes (1996, p. 184) também vê na PA um excelente instrumento para fazer parte da formação teórico-crítica de licenciandos e professores em serviço. Professores de língua estrangeira e materna teriam a oportunidade de fazer uso desta metodologia para avaliar suas próprias concepções sobre a natureza da linguagem e a importância da interação e do discurso em sala de aula. Esta questão tem sido trabalhada no projeto de pesquisa SALÍNGUAS (Sala de Aula de Línguas) da Faculdade de Letras da UFRJ, nas produções dos pesquisadores e das bolsistas vinculadas a este grupo que vem realizando trabalhos nesta mesma linha e podem corroborar a grande validade da PA (cf. Machado, 1997, Moita Lopes e Freire, 1998, Freire, 1998, Rocha, 1998, Ferreira, 1999 e Oliveira, 1999).

Ellis (1997, p. 27-28) enumera quatro fatores que entram em jogo para auxiliar o processo de implementação das mudanças: (1) a receptividade (ou não) do contexto sociocultural; (2) a personalidade e as habilidades do professor; (3) o método a ser empregado e (4) os atributos da proposta em si (como, aceitabilidade, relevância, complexidade, entre outros). Freire (1998) resalta, ainda, a importância de se fazer as mudanças em conjunto, isto é, o professor não deve trabalhar isolado, mas mobilizar todos os níveis possíveis da instituição (colegas professores, alu-

TEORIA/PRÁTICA NA SALA DE AULA

nos, diretoria, pais) para que as ações transformadoras a serem implementadas tragam melhorias significativas e atingir o processo educacional como um todo.

Kincheloe (1997, p. 195) defende ainda que os efeitos cognitivos da PA trazem grandes contribuições na formação de quem faz a pesquisa, uma vez que a prática na PA auxilia na produção de conhecimento de um modo geral e na autoprodução da consciência do indivíduo. Entretanto, conforme apresentamos no item abaixo, o grande desafio cognitivo da PA está, em última análise, na elaboração de teorias, uma contribuição mais extensiva das reflexões e mudanças em um contexto específico.

Transformações Teóricas

Vejo que a teoria na PA exerce três funções. Primeiro, durante uma PA o professor pesquisador faz uso de diversos estudos teóricos que o ajudarão a entender melhor a questão investigada. Esta já é uma grande oportunidade de enriquecimento profissional. Segundo, o próprio fazer pesquisa também leva o professor a desenvolver uma capacidade de transferência dos conhecimentos adquiridos em um contexto particular para contextos e situações comparáveis (Kincheloe, 1997, p. 197). Terceiro, Moita Lopes & Freire (1998, p. 150) apontam que o professor ingresso na pesquisa, além de se familiarizar com a coleta e interpretação de dados, também se capacita para produzir de teorias. Ou, ainda, como nos coloca Moita Lopes (1996, p. 185), ao definir a PA educacional:

...é um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo um novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na *produção de conhecimento sobre sua prática*. (grifo nosso)

TATIANA MACHADO MILIANTE DE MELO

O aprendizado que os participantes adquirem com a PA pode, liberta o professor da confiança cega em conhecimentos pré-estabelecidos e leva-o a ordens mais elevadas de pensamento: o pensamento crítico. Conforme ressaltado, pode, inclusive, gerar novas teorias. Apesar do caráter bastante singular que a PA assume devido às peculiaridades do contexto investigado, é possível que um trabalho possa suscitar o estudo de questões semelhantes analisadas em contextos diferentes até que possa se chegar à formalização de conhecimento novo a partir do entrecruzamento de diferentes pesquisas com um certo grau de generalização. Demo (1996, p. 50) defende que o professor precisa ter capacidade de elaboração própria no plano da teoria e capacidade de unir *saber & mudar* no plano da prática. Para ele, a pesquisa é condição para que haja ensino de qualidade.

E para analisar e buscar uma ação transformadora da minha prática docente, seguirei os passos do que Moita Lopes (1996, p. 181) chama de *formação teórico-crítica do professor*, buscando refletir sobre dois tipos de conhecimento indispensáveis: minha *visão de linguagem e de aprendizagem*. Tal reflexão é fundamental para que as “... escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente.” (id., p. 179).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ARROJO, R. (Org.) *O Signo Desconstruído*. Campinas: Pontes, 1992.
- BENGTSSON, J. Theory and Practice - Two Fundamental Categories in the Philosophy of Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, v. 18, n. 2/3, p. 231-239, 1995.
- DEMO, P. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- ELLIS, R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: OUP, 1997.
- FERREIRA, M. A. G. Professor-Pesquisador: a Questão da Conciliação

TEORIA/PRÁTICA NA SALA DE AULA

- entre esses Dois Papéis na Prática Educacional. In: Estudos da Linguagem: Renovação e Síntese. *Anais do VIII Congresso da ASSEL-Rio*. Rio de Janeiro, UFRJ/ FL, 3 a 6 de novembro de 1998. Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro, págs. 551-554, 1999.
- FREIRE, A. M. da F. Uma Proposta de Ensino de Português como Segunda Língua para o INES: Uma Experiência de Pesquisa-Ação. In: *Anais do Seminário "Surdez, Cidadania e Educação: Refletindo sobre os Processos de Exclusão e Inclusão"*, 19 a 22 de outubro, organização INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro, 1998.
- KINCHELOE, J. L. *A Formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOUGARNOFF, W. *A Face Oculta da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1990.
- LIBERALLI, F. C. O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. *The ESP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.
- MACHADO, T.R. A Formação Reflexiva do Licenciando de Inglês na UFRJ: uma Experiência de Pesquisa-Ação. Trabalho Apresentado na *XIX Jornada de Iniciação Científica da UFRJ*, 1997, mimeo.
- MERCER, N. *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. da. FREIRE, A. M. da F. Looking Back into an Actio-Research Project: Teaching Learning to Reflect on the Language Classroom. *The ESP*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 145-167, 1998.
- MOREIRA, M. A. O Professor-Pesquisador como Instrumento de Melhoria do Ensino de Ciências. *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n. 40, out/dez, 1988.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, M. B. F. de. As Vozes e os Efeitos de Sentido da "Prática" no Discurso de Professoras sobre sua Formação. *Linguagem & Ensino*, Vol. 1, nº 2, 11-26, 1998.
- OLIVEIRA, R. S. de. Uma Abordagem sobre a Conciliação dos Valores Institucionalizados e dos Não-Institucionalizados na Formação do Licenciando. In: Estudos da Linguagem: Renovação e Síntese.

TATIANA MACHADO MILIANTE DE MELO

- Anais do VIII Congresso da ASSEL-Rio*. Rio de Janeiro, UFRJ/ FL, 3 a 6 de novembro de 1998. Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro, p. 559-562, 1999.
- PRABHU, N. S. There Is No Best Method - Why? *Tesol Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- QUENTAL, R. de F. A Dicotomia Tradicional Teoria/ Prática no Ensino da Tradução. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 26, p. 37-48, Jan./Jun 1995.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1994.
- ROCHA, L. L. Consciência Crítica na Formação do Futuro Professor: a Dificuldade do Licenciando em se Desvincular do Papel de Aluno. In: *Revista Intercâmbio*, n. 8, VIII InPLA, 23 e 24 de abril, 1998, PUC-SP, São Paulo.
- STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP, 1983.
- TELLES, J. A & OSÓRIO, E. M. R. O Professor de Línguas Estrangeiras e seu Conhecimento Pessoal da Prática: Princípios e Metáforas. *Linguagem e Ensino*, v. 2, n. 2, p. 29-60, 1999.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- WARDHAUGH, R. TESOL Current Problems and Classroom Practice. *Tesol Quarterly*, n. 9, p. 105-116, 1974.

