

**PROFESSORAS DE INGLÊS INVESTIGANDO A PRÓPRIA PRÁTICA:
DIFERENTES MODALIDADES DE PESQUISA-AÇÃO E NÍVEIS DE
REFLEXÃO¹**

**ENGLISH TEACHERS INVESTIGATING THEIR OWN PRACTICE:
DIFFERENT MODES OF ACTION RESEARCH AND LEVELS OF
REFLECTION**

Viviane Pires Viana Silvestre²

Resumo: Este estudo analisa uma pesquisa-ação colaborativa conduzida por quatro professoras de inglês em formação universitária com o apoio de uma pesquisadora-acadêmica. O propósito deste trabalho é verificar que modalidade(s) de pesquisa-ação e nível(is) de reflexão permearam as investigações de duas dessas professoras-pesquisadoras. Para isso, discuto as peculiaridades das modalidades técnica, prática e crítica de pesquisa-ação e dos níveis técnico, prático e crítico de reflexão, considerando a relevância dessa discussão para a formação de professores de línguas, especialmente para os que acreditam na pesquisa-ação colaborativa como instrumento de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Pesquisa-ação colaborativa. Reflexão. Formação de professores de línguas. Língua estrangeira

Abstract: This study analyses a collaborative action research conducted by four pre-service English teachers with the support of an academic researcher. It aims at identifying which mode(s) of action research and level(s) of reflection permeated two of these teacher-researchers' investigations. For that, I discuss the characteristics of the three modes of action research and levels of reflection (technical, practical and critical), taking into consideration the relevance of such a discussion for language teacher education, mainly for those who believe that collaborative action research can be a tool for professional development.

Keywords: Collaborative action research. Reflection. Language teacher education. Foreign language

¹ Este artigo é uma adaptação de parte de minha dissertação de mestrado em Letras e Linguística, defendida na Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, a quem agradeço e dedico este trabalho.

² Mestre em Letras e Linguística pela UFG. Professora efetiva de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas. E-mail: vivianepvs@gmail.com.

Introdução

O envolvimento dos docentes com pesquisa tem sido foco de estudos recentes na área de formação de professores de línguas (GIMENEZ, 2007; MELLO, DUTRA E JORGE, 2008; SILVESTRE E PESSOA, 2010). Fazendo coro com esses autores, acredito que, se for dada a oportunidade ao professor de vivenciar pesquisas em sua sala de aula já durante a formação universitária, os resultados podem ser bastante significativos para seu desenvolvimento profissional.

Por assim pensar, reuni um grupo de quatro acadêmicas do curso de Letras de uma universidade pública do centro-oeste brasileiro, atuantes como professoras de inglês no Centro de Línguas da mesma instituição, e lhes propus a realização de uma pesquisa-ação colaborativa. Cada professora escolheu uma de suas turmas para a realização da pesquisa-ação e definiu, em sessão colaborativa com as outras três participantes e a pesquisadora, o problema que iria investigar. Meu papel foi o de facilitadora³ da pesquisa realizada pelas professoras-pesquisadoras.

Neste texto, busco verificar que modalidade(s) de pesquisa-ação – técnica, prática e crítica – e nível(is) de reflexão permearam as investigações de duas professoras-pesquisadoras⁴. Para tanto, seus estudos e suas reflexões foram categorizadas e, posteriormente, analisadas com base no que autores como Van Manen (1977), Tripp (2005) e Zeichner e Diniz-Pereira (2005) discutem sobre o tipo de pesquisa em foco neste estudo.

Creio que evidenciar a(s) modalidade(s) de pesquisa-ação e o(s) nível(is) de reflexão que permearam as investigações dessas professoras de inglês em formação universitária pode apontar caminhos para os formadores que buscam utilizar a pesquisa-ação colaborativa como instrumento de desenvolvimento profissional de professores de línguas.

1 A pesquisa-ação colaborativa na formação de professores

Educadores no Brasil (MOITA LOPES, 1996; PEREIRA, 1998; ROSA, 2003, GIMENEZ, 2007) e no exterior (ELLIOTT, 1991; GORE E ZEICHNER, 1991; WALLACE,

³ Ao tratar da relação entre o pesquisador externo e os professores-pesquisadores no processo de pesquisa-ação, Elliott (1990) aponta que o papel do pesquisador-acadêmico é facilitar o desenvolvimento da atitude reflexiva dos professores.

⁴ Pela extensão deste texto, focalizo as investigações de apenas duas das quatro professoras-pesquisadoras que realizaram a pesquisa-ação colaborativa. A escolha das professoras-pesquisadoras foi feita aleatoriamente.

1998; BURNS, 1999, 2005) apontam a pesquisa-ação como ferramenta na formação do professor como pesquisador, uma vez que conduzir pesquisa na própria sala de aula possibilita ao professor uma expansão do seu papel como produtor de conhecimento, deixando de ser apenas aplicador das teorias geradas pelos pesquisadores-acadêmicos. A pesquisa conduzida por professores proporciona, assim, uma valorização do saber docente.

Desde o surgimento da expressão *pesquisa-ação*, por volta da década de 40, diferentes estudiosos têm apresentado definições para esse termo. Talvez a mais difundida delas seja a sugerida por Carr e Kemmis (1988 p. 174):

A pesquisa-ação é simplesmente uma forma de indagação autorreflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais, a fim de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações dentro das quais elas têm lugar⁵.

Outro expoente dos estudos sobre pesquisa-ação em educação é o teórico inglês John Elliott, que desde a década de 60 vem defendendo a ideia do professor como pesquisador. Vejamos como ele entende o termo *pesquisa-ação*:

A pesquisa-ação se relaciona com os problemas práticos cotidianos vividos pelos professores, ao invés de com os *problemas teóricos* definidos pelos investigadores puros em torno de uma disciplina do saber. (...) O propósito da pesquisa-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor (diagnóstico) do seu problema. (...) A pesquisa-ação interpreta *o que ocorre* do ponto de vista dos que atuam e interatuam na situação problema, por exemplo, professores e alunos, professores e diretor (ELLIOTT, 1990, p. 24, grifos do autor).

Burns (1999), professora-formadora australiana, acrescenta a importância da colaboração no processo de pesquisa-ação. A autora acredita que a pesquisa-ação, quando conduzida colaborativamente, abre espaço para que os professores compartilhem problemas comuns e trabalhem cooperativamente. Em suas palavras, “a ação colaborativa é potencialmente mais enriquecedora do que a pesquisa-ação conduzida individualmente” (BURNS, 1999, p. 13).

Os autores que estudam a pesquisa-ação colaborativa no contexto escolar são unânimes em apontar o importante papel que ela desempenha na formação de professores, pois pode possibilitar o desenvolvimento profissional, indicar soluções para o problema da relação entre

⁵ Todas as traduções neste texto são de minha autoria.

teoria e prática, permitir uma reflexão mais sistematizada, além de trazer mudanças significativas para os envolvidos no processo (SILVESTRE, 2008).

2 Modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão

Há várias maneiras de perceber e utilizar a pesquisa-ação em educação, podendo partir de uma estreita proximidade com o enfoque técnico-científico e ir até uma vinculação profunda com o enfoque crítico (PAZOS, 2002). Essa variedade é um reflexo das diferentes formas de entender a formação docente, podendo situar-se em três diferentes modelos: o técnico, o prático e o crítico. Seguindo essa tripartição, Van Manen (1977) definiu o que ele denominou “níveis de reflexão” docente. Na sequência, procuro mostrar a relação existente entre os três modelos de formação docente, níveis de reflexão e modalidades de pesquisa-ação.

De acordo com Diniz-Pereira (2002), os modelos de formação docente mais difundidos ao redor do mundo e no Brasil se relacionam ao modelo da racionalidade técnica. Segundo Contreras (2002, p. 90), no modelo da racionalidade técnica “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Nesse modelo, então, o professor é tido como mero aplicador das técnicas e teorias desenvolvidas por outros.

Correspondendo a esse modelo, tem-se o primeiro nível de reflexão apresentado por Van Manen (1977). Nesse nível, os professores se ocupam principalmente da aplicação técnica de conhecimentos educacionais a fim de atingir determinados objetivos (por exemplo, verificar se os alunos estão realizando a tarefa solicitada). Segundo El-Dib (2007), no nível técnico de reflexão, as ações tomadas pelos professores são avaliadas tendo como base sua eficácia e eficiência.

Seguindo essa mesma linha está a pesquisa-ação técnica. De acordo com Tripp (2005), na pesquisa-ação técnica, o pesquisador toma uma prática existente e a implementa em seu contexto de atuação a fim de aprimorar a prática e resolver problemas. No entanto, segundo Pazos (2002), o pesquisador não almeja compreender esses problemas e tampouco pretende transformar o contexto em que se situam. Nas palavras de Tripp (2005, p. 457, grifos do autor), “ela é *técnica* porque o pesquisador está agindo de modo inteiramente mecânico: de fato, está *seguindo o manual*”. Na pesquisa-ação técnica, o papel do agente externo é o de *expert* responsável por grande parte dos processos de investigação.

Os limites da racionalidade técnica, então, abrem caminho para o modelo da prática reflexiva, baseada no modelo da racionalidade prática. Nas palavras de Contreras (2002, p. 111), “o profissional reflexivo entende que ele faz parte da situação, por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição”, sendo assim, não está alheio a essa situação, como visto no modelo da racionalidade técnica. O modelo prático de formação docente entende que o conhecimento do professor “não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um *kit* de ferramentas para a produção da aprendizagem” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 24). Pelo contrário, conforme apontado por Schön (1983, p. 40), “no mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas, os quais são (...) inquietantes e incertos”.

O segundo nível de reflexão apresentado por Van Manen (1977) comunga com essa visão. Nesse nível (prático), os professores se mostram interessados em esclarecer os pressupostos e as consequências da sua prática. Dessa forma, no nível prático de reflexão analisam-se os comportamentos tanto dos professores como dos alunos a fim de verificar se e como os objetivos foram alcançados.

Conforme aponta Pazos (2002), a pesquisa-ação prática além de buscar a resolução de problemas, almeja também o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e do diálogo. Ademais, segundo Tripp (2005), nessa modalidade cabe ao pesquisador projetar as ações a serem implementadas. Na pesquisa-ação prática, o agente externo age como assessor, ajudando os participantes a articular suas preocupações e ideias. Nessa modalidade, os participantes têm mais autonomia no controle da investigação.

Contreras (2002) afirma que, devido ao excesso de responsabilidade e insegurança em que vivem muitos professores, eles acabam limitando suas preocupações e perspectivas aos problemas internos da sala de aula. O autor argumenta, então, que os professores precisam lançar um olhar crítico para a escola, buscando entender os condicionantes sociais, políticos e econômicos que interferem no processo educativo. Dessa forma, chega-se ao modelo crítico de formação docente, fundamentada no modelo da racionalidade crítica. Segundo Diniz-Pereira (2002), a educação nesse modelo é uma atividade social, historicamente localizada, intrinsecamente política e problemática. De acordo com o mesmo autor, “os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma

perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 29).

Por sua vez, o terceiro e último nível de reflexão docente trazido por Van Manen (1977), nível crítico, incorpora questões éticas e morais ao pensamento do professor. Nesse nível de reflexão, os professores se preocupam com a validade do conhecimento e das circunstâncias sociais que são úteis para os alunos.

Da mesma forma, a terceira modalidade de pesquisa-ação, a pesquisa-ação crítica, possui um caráter político, uma vez que busca a emancipação dos participantes por meio da transformação das organizações sociais. Burns (1999, p. 30) salienta que uma perspectiva crítica em pesquisa-ação “implica ir além da investigação das práticas imediatas de sala de aula para analisar criticamente como essas práticas são mediadas por pressupostos impensados do sistema educacional ou da instituição”. Além disso, a autora ressalta que nessa modalidade de pesquisa-ação enfatiza-se a colaboração. Segundo Pazos (2002), o agente externo, nessa modalidade, tem o papel de compartilhar com os demais participantes a função de autorreflexão colaborativa do grupo de investigação.

Apesar das diferenças entre as três modalidades de pesquisa-ação, Tripp (2005) observa que raramente as investigações se prendem a uma modalidade exclusiva. Em geral, as diferentes modalidades perpassam cada fase da investigação, podendo o pesquisador se posicionar ora de maneira mais técnica, ora mais prática ou crítica. Nas palavras de Burns (2005, p. 248, grifo da autora), “(...) interpretações atuais de pesquisa-ação variam ao longo de um continuum *prático-crítico*. Ambos os tipos são válidos para a área de ensino de línguas (...)”.

Gore e Zeichner (1991) advertem que os níveis de reflexão apresentados por Van Manen (1977) não devem ser percebidas de maneira hierárquica. Na visão dos autores, a reflexão dos professores deve envolver as três perspectivas (técnica, prática e crítica), pois todas trazem contribuições para os envolvidos no processo educativo. Segundo eles, incorporar uma dimensão crítica já na formação universitária dos professores é de extrema importância. Os dois educadores acreditam que essa dimensão crítica não é entendida no sentido de que os alunos-professores tenham que implementar mudanças institucionais, mas sim de levá-los a refletir sobre valores fundamentais, como justiça e igualdade. Em suas palavras, “pensamos que há uma obrigação por parte dos professores-formadores de chamar a atenção dos alunos para as implicações morais e éticas das práticas e estruturas das suas realidades cotidianas de sala de aula” (GORE E

ZEICHNER, 1991, p. 124). Os autores exemplificam dizendo que, ao invés de se preocuparem apenas se a sala de aula está em ordem (racionalidade técnica), ou se determinadas atividades estão proporcionando o entendimento dos alunos (racionalidade prática), os alunos-professores avaliariam também, por exemplo, perspectivas de quem estão representadas no que está sendo entendido e que alunos estão se beneficiando do conhecimento (racionalidade crítica). No entender dos mesmos autores, uma maneira de proporcionar esse tipo de reflexão na formação universitária dos professores é por meio da pesquisa-ação.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) apontam que o argumento de se concentrar nas mudanças institucionais e sociais, característico do modelo de reflexão crítica, é válido, porém, preocupa-os quando essa visão implica uma representação negativa dos professores que mantêm suas atenções “apenas” na reflexão e na pesquisa de fatores internos à sala de aula. Nas palavras dos educadores,

[e]ssa associação com os teóricos críticos nas universidades pode excluir muitos nas comunidades de pesquisa-ação, por criar uma percepção de que “crítico” é algo que está longe e acima do mundo dos profissionais, em nível “macro”, e as lutas em que os profissionais estão cotidianamente envolvidos no nível “micro” são, de alguma forma, pouco relevantes para uma dimensão mais ampla (ZEICHNER E DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 73, grifos dos autores).

Ainda segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005), por vezes os professores, ao investigarem temas relacionados às suas salas de aula, consideram o contexto institucional em que elas estão situadas. Os autores consideram esses exemplos “pequenas vitórias que acontecem frequentemente em comunidades de pesquisa-ação” (ZEICHNER E DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 73) e que merecem reconhecimento. Corroborando o que pensam Greggio e Gil (2010, p. 63), “focar a reflexão naquilo que é observável, tanto na própria prática pedagógica quanto na sala de aula como um todo, não é, nem pode ser, considerado negativo”, uma vez que pode ser o primeiro passo para se tornar um profissional reflexivo-crítico.

Na visão de Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 74), os temas ligados à sala de aula também têm sua dimensão crítica: os professores “podem não ser capazes de mudar estruturas sociais injustas por meio de pesquisas na sala de aula, mas esses professores podem ser bastante importantes e fazer a diferença em termos de como afetam a vida de seus estudantes”. Os autores acrescentam, ainda, que “é preciso haver preocupação pública entre os pesquisadores quanto ao

que se pode fazer como educadores e como seres humanos para minimizar a dor e o sofrimento dos que estão ao redor” (ZEICHNER E DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 76), no caso, os alunos.

Na sequência, esclareço as peculiaridades metodológicas deste estudo.

3. Considerações metodológicas

Durante um semestre letivo, quatro professoras de inglês em formação universitária – Bárbara, Emily, Lory e Tay (nomes fictícios escolhidos por elas) – pesquisaram suas salas de aula e realizaram intervenções em sua prática, sob minha orientação. Bárbara investigou o uso da língua-alvo em sala de aula em sua turma de Inglês IV; Emily investigou o tema “instruções” em sua turma de Inglês I; Tay pesquisou o uso genuíno da língua-alvo em sua turma de Inglês V; e Lory investigou o tema “grupo heterogêneo” em sua turma de Inglês I. Mantivemos oito encontros em que nos reunimos para refletir juntas sobre suas investigações, os quais foram denominados *sessões de reflexão colaborativa* (SRC). Como se tratava de uma pesquisa-ação colaborativa, todas as professoras-pesquisadoras atuaram em conjunto, contando com a orientação de uma pesquisadora mais experiente sobre como proceder nesse tipo de investigação. Os trabalhos de dois autores da Linguística Aplicada que lidam com pesquisa-ação na formação de professores de línguas, Nunan (1992) e Wallace (1998), foram os referenciais teóricos usados para orientá-las no processo inicial da pesquisa. As professoras-pesquisadoras mantiveram um diário de suas aulas, contendo notas descritivas e reflexivas, e aplicaram questionários a seus alunos. Cada professora-pesquisadora escreveu um artigo analisando os dados coletados na pesquisa, fundamentadas em leituras teóricas sobre o tema investigado. As professoras-pesquisadoras optaram por escrever seus textos em inglês e tiveram a oportunidade de aproveitá-los como parte da nota de uma disciplina da graduação. Além disso, as professoras-pesquisadoras apresentaram seus trabalhos em um colóquio promovido pela Faculdade de Letras e tiveram os resumos dos seus trabalhos publicados⁶.

Para este estudo, os seguintes instrumentos foram usados como fonte de dados: questionário inicial, a fim de coletar informações gerais sobre as participantes; oito sessões de reflexão colaborativa (gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas), com o objetivo de promover momentos de reflexão sobre a pesquisa realizada pelas participantes, bem como a

⁶ VIII Colóquio de Pesquisa e Extensão, 2007, Goiânia. Programação e resumos. Goiânia: GEV, 2007. p. 69-70.

colaboração entre o grupo; diários das professoras-pesquisadoras, com o intuito de sistematizar suas reflexões individuais; artigos das professoras-pesquisadoras, a fim de registrar os resultados obtidos por elas em suas pesquisas; e uma entrevista (gravada em áudio e, posteriormente, transcrita), com o propósito de obter as considerações das participantes acerca da pesquisa-ação colaborativa.

A fim de alcançar o objetivo proposto, busquei nos dados evidências das principais características das três modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão, analisando os depoimentos de cada professora-pesquisadora separadamente. Além disso, procurei cruzar as diferentes fontes de dados para triangulação. Como já ressaltado, focalizo aqui as investigações de duas professoras-pesquisadoras – Emily e Lory.

4. As pesquisas das professoras-pesquisadoras

Como discutido na seção teórica, há três diferentes modalidades de pesquisa-ação – técnica, prática e crítica – e, em geral, as investigações não se prendem a apenas uma modalidade exclusivamente. Da mesma forma, as reflexões feitas pelos professores podem ocorrer nos níveis técnico, prático e crítico. Vejamos, então, se as diferentes modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão se evidenciam nos dados.

Ao analisar o diário de Emily, percebe-se a predominância de notas descritivas das ações ocorridas em sala de aula (uma turma de iniciantes), principalmente relacionadas às instruções dadas. As notas reflexivas, em sua maioria, se resumem à avaliação da eficiência das ações implementadas, como o trecho a seguir ilustra:

Instruções (nomes nas costas): Não ditei previamente se eles teriam que usar nomes como “eu” ou “ela/ele”. Eu fiz uma certa confusão, o que provavelmente os confundiu também.⁷ (Emily – Diário 01/11/06)

Nota-se, então, que, em seu diário, Emily reflete predominantemente em nível técnico. Da mesma forma, na seção de análise de dados do seu artigo, a professora-pesquisadora reflete sobre suas ações em nível técnico, pois sua análise se pauta apenas pela avaliação da eficácia das estratégias utilizadas, como os seguintes excertos demonstram:

⁷ Todas as citações de trechos dos diários e dos artigos das professoras-pesquisadoras foram traduzidas, uma vez que foram escritos originalmente em inglês.

Eu acho que foi muito útil (referindo-se à estratégia de pedir a um aluno para explicar em português a instrução dada), pois me ajudou a checar se os alunos entenderam apropriadamente ou não e reduziu meu uso de português. (Emily – Artigo)

Se eu soubesse da sua importância (referindo-se à estratégia de traduzir expressões do cotidiano da sala de aula), eu teria usado a atividade do livro no segundo ou terceiro dia de aula! (Emily – Artigo)

No entanto, nas considerações finais do seu trabalho, Emily apresenta reflexões práticas, uma vez que a professora-pesquisadora analisa seu comportamento e o dos alunos, buscando compreender o problema investigado:

Eu aprendi a importância de checar instruções, o que eu nunca havia imaginado. Apesar de parecer muito óbvio, eu não havia percebido antes deste estudo que os alunos às vezes não faziam uma atividade apropriadamente porque na verdade eles não entendiam as explicações. Além disso, as estratégias que eu aprendi foram úteis para mim como profissional, pois eu posso usá-las em outras situações, não apenas em uma sala de Inglês I. (Emily – Artigo)

Eu ainda posso melhorar as mudanças que eu estou tentando implementar aplicando as estratégias desde o início do curso, pois dessa forma eu posso ficar menos ansiosa e mais preparada para fazer com que os alunos tenham um melhor desempenho na língua-alvo. (Emily – Artigo)

O mesmo ocorre nas sessões de reflexão colaborativa. Emily partilha com o grupo sua compreensão do tema que estava investigando e busca analisar seu comportamento e o dos alunos, o que é próprio do segundo nível de reflexão. O excerto a seguir é exemplo de reflexão prática feita por Emily nas sessões:

Aí depois que eu fui entender que não era fácil para eles. [...] Eu vi que era mais porque era Inglês I, então eu tinha que pensar como Inglês I, como quem estava iniciando e não pensar como aluno que já está cansado de ver inglês, que não era a realidade. (Emily – 8ª SRC)

Por outro lado, a professora-pesquisadora apresenta, em alguns depoimentos nas sessões de reflexão colaborativa, indícios de que era dependente das ideias de terceiros, no caso, os autores pesquisados, para implementar novas ações. Além disso, algumas vezes têm-se a impressão de que a professora-pesquisadora buscava “seguir o manual”, característica peculiar da modalidade técnica de pesquisa-ação. Os excertos a seguir exemplificam essa análise:

Eu falei que eu estava meio perdida. Por quê? Porque eu li o que tinha que fazer, então eu anotei as dicas, as sugestões dos autores e estava fazendo. Aí eu percebi que ajudou, ajudou bastante algumas coisas, só que agora parece que estou precisando de mais [...]. (Emily – 6ª SRC)

[...] Aí depois eu dou o exemplo, eles [os autores] dão a sugestão de dar exemplo com aluno forte, não estou mais pegando aluno com dificuldade [...]. (Emily – 6ª SRC)

Percebe-se, então, que a investigação de Emily apresenta características das modalidades técnica e prática de pesquisa-ação. Da mesma forma, é possível encontrar reflexões nos níveis técnico e prático. Sendo assim, seu estudo parece oscilar em um *continuum* técnico-prático.

Lory, por sua vez, ao escrever no diário, preferia descrever a aula e em seguida emitir suas reflexões sobre ela. Na parte de reflexão, a professora-pesquisadora analisa seu comportamento e o dos alunos em relação às ações tomadas em sala, o que indica que, em seu diário, Lory reflete predominantemente em nível prático. Vejamos um exemplo:

Às vezes me pergunto se em uma discussão em grupo é melhor deixar somente quem quiser falar ou se eu devo apontar os alunos. [...] Eu queria que todo mundo participasse sem eu ter que apontá-los e pedir diretamente a eles. (Lory – Diário 07/11/06)

Na análise de dados de seu artigo, Lory também reflete em nível prático. A professora-pesquisadora optou por escrever um texto corrido, sem dividi-lo em categorias. Ela discute sobre as ações que colocou em prática a fim de atingir seu objetivo e reflete sobre elas, buscando esclarecer as consequências de sua prática. O excerto a seguir ilustra suas reflexões:

Desde o início do semestre eu tentei fazer as atividades abertas e eu tive bons resultados. As atividades abertas me ajudaram a evitar situações como alguns alunos terminarem a atividade rapidamente e não terem nada para fazer. Em uma atividade aberta todos irão tentar fazer o que está nas suas possibilidades. (Lory – Artigo)

De forma semelhante, é possível detectar exemplos de reflexão em nível prático nos depoimentos de Lory nas sessões de reflexão colaborativa. Por vezes, a professora-pesquisadora reflete sobre questões práticas do cotidiano da sala de aula de língua estrangeira, como correção de erros e uso de português. Segue um trecho ilustrativo:

Você tem que valorizar a língua do aluno porque às vezes essa coisa de “não vamos falar português de jeito nenhum” você cria aquela falsa situação ali, né? E às vezes seria interessante você valorizar a língua do aluno [...] Às vezes você pedir para um aluno explicar o quê que é para fazer na atividade em português, isso faz a confiança do aluno crescer porque eles sentem que a língua deles está sendo valorizada. (Lory – 7ª SRC)

Apesar de muitas de suas reflexões ocorrerem em nível prático, é possível identificar tanto no diário, como no artigo e nas sessões, momentos em que Lory reflete em nível crítico. Como se pode entender em Zeichner e Diniz-Pereira (2005), o educador que procura minimizar a dor e o sofrimento dos seus alunos está agindo criticamente. E Lory tem a preocupação de fazer com que os alunos que chegaram a sua sala de aula com nenhum ou muito pouco conhecimento da língua-alvo, os iniciantes-reais, não se sintam excluídos ou incapazes. A professora-pesquisadora busca diminuir o sofrimento desses alunos, sofrimento aqui entendido como a timidez e a dificuldade em expressar na língua-alvo, e busca alternativas de fazer com que eles se sintam capazes e não desistam do curso. Os seguintes excertos são exemplos das reflexões de Lory em nível crítico:

As coisas ocorreram como planejado, mas eu ainda não sinto participação suficiente de alguns alunos. Estou preocupada que eles se sintam pressionados por causa da quantidade de falsos-iniciantes em sala. (Lory – Diário 12/09/06)

Cabe ao professor ver essa diferença de maneira positiva e tentar tirar vantagem dela. A diferença não deve causar exclusão. Ela deve ser razão para interação. (Lory – Artigo)

Mas o que eu tenho medo é do pessoal não correr atrás, ficar com medo e desistir! Aí a gente está fazendo uma coisa meio (...) os melhores sobreviveram [...]. (Lory – 4ª SRC)

Além disso, Lory aborda questões éticas e morais em alguns de seus depoimentos nas sessões de reflexão colaborativa, característica peculiar do terceiro nível de reflexão. Em nosso segundo encontro, quando assistimos ao vídeo de sua aula, a professora-pesquisadora destacou sua inquietação com uma atitude preconceituosa de um aluno. Ela havia distribuído fantoches entre os alunos e pedido para que criassem uma personalidade (nome, nacionalidade, idade etc.) e apresentassem para o grupo. Um dos alunos, então, criou um bonequinho *gay* e insistia em apresentá-lo em tom de deboche, o que incomodou Lory:

Lory: [...] Ele ficou fazendo gracinha, [...] criou uma personalidade toda do bonequinho *gay*, e aí, então, ficou uma coisa meio desconfortável, porque foi meio preconceituoso.

Tay: Mas foi um tom pejorativo?

Lory: Foi um pouco. Eu não gostei muito, eu tentei mudar de assunto, eu perguntei “*But where are you from?*”, ele continuou com a piada, falei “*How old are you?*”, “*I’m twenty-four*” e aí o povo estava rindo, aí eu, “gente”. Não foi legal, não gostei, eu achei preconceituoso, mas aí como é que você lida com (...) é complicado. (2ª SRC)

Em outro momento, quando assistimos ao vídeo da aula de Bárbara, Lory chamou nossa atenção para a maneira como havia sido solicitada uma atividade. Os alunos teriam que descrever a personalidade de uma pessoa ideal para eles namorarem, e Bárbara havia dito, então, que “as meninas teriam que procurar um *boyfriend* e os *boys* uma *girlfriend*”. Lory questionou o fato de menino ter que escrever para menina e menina para menino, pois nesse caso não estava sendo considerado o/a aluno/a homossexual que poderia querer escrever para uma pessoa do mesmo sexo. Infelizmente, seu questionamento ocorreu quando estávamos assistindo ao vídeo da aula, e nossa conversa não estava sendo gravada. O assunto foi retomado quando voltamos a gravar nossa conversa e Lory fez a seguinte consideração:

[...] Às vezes o aluno não se expõe porque nunca há oportunidade, sempre houve um bloqueio ali, “olha, eu sei que você é homossexual, mas a gente não fala disso”, como se fosse um tabu mesmo. Então eu acho que o professor tem que tratar isso como uma coisa normal. *Ideal partner*, [...] não importa que tipo de *partner* você prefere. (Lory – 3ª SRC)

A visão de Lory parece estar em consonância com as seguintes palavras de Moita Lopes (2006, p. 97-98): “(...) o papel que os professores desempenham na construção das identidades sociais não pode deixar de ser enfatizado: quando um aluno não consegue se encontrar no mundo social descrito pelos professores é como se sua vida não existisse”. Como é possível inferir do estudo de Moita Lopes (2006), por vezes, os professores colaboram para tornar a sexualidade invisível em sala de aula.

A atitude de Lory em apontar a valorização da identidade do aluno em uma atividade comum na sala de aula de língua estrangeira como a que foi proposta por Bárbara e a atenção da professora-pesquisadora com a atitude preconceituosa de seu aluno reafirmam que ela reflete em nível crítico.

A pesquisa de Lory, além de buscar resolver um problema – como atender aos falsos-iniciantes e aos iniciantes-reais – e contribuir para o desenvolvimento profissional da professora-pesquisadora, apresenta também um caráter político, uma vez que almejou socializar e, ao mesmo tempo, considerar as particularidades de cada aluno, como mostra o seguinte excerto:

Elas (referindo-se às estratégias utilizadas) objetivaram a socialização e a consideração das particularidades e visão de mundo dos alunos. (Lory – Artigo)

Assim sendo, pode-se considerar que o estudo de Lory possui características das modalidades prática e crítica de pesquisa-ação. Da mesma forma, é possível perceber que a professora-pesquisadora reflete nos níveis prático e crítico. Por conseguinte, a pesquisa de Lory parece oscilar num *continuum* prático-crítico.

Percebe-se, então, que as duas professoras-pesquisadoras refletiram predominantemente em nível prático, o que reitera o estudo de Greggio e Gil (2010) que aponta a prevalência dos níveis técnico e prático sobre o crítico na reflexão dos professores. Considerando que elas estão em formação universitária e iniciando suas carreiras como profissionais da educação, refletir sobre questões práticas do cotidiano da sala de aula de língua estrangeira se mostra bastante relevante, uma vez que elas estão se estruturando profissionalmente. Ademais, a busca pelo próprio desenvolvimento profissional já na formação universitária é uma atitude valiosa na formação de professores.

É possível notar ainda que Emily e Lory refletiram em outros níveis além do prático. A principal causa da diferença nas modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão entre os estudos das professoras-pesquisadoras parece ser o tema de suas pesquisas. Tem-se a impressão de que o tema investigado conduziu as professoras-pesquisadoras a refletirem e agirem de uma ou de outra forma. Por exemplo, o tema de Emily – instruções – parece ter limitado suas reflexões, como ela própria aponta durante a entrevista:

Talvez eu poderia ter escrito algumas coisas mais só que não aumentaria tanto. [...] Porque, deixa eu dar um exemplo, (...) falar o que eles entenderam em português: “ah, isso foi muito bom. Eu pedi pros alunos fazerem isso”. Mas eu já tinha falado três vezes no decorrer do trabalho, aí eu repeti “falei para os alunos falarem depois o que tinha acontecido”, “isso foi bom por isso e por isso”. [...] É o mesmo comentário de sempre (riso). [...] Aí eu achei complicado isso. Acho que foi o tema, né? (Emily – Entrevista)

É preciso considerar, ainda, que as professoras-pesquisadoras têm características profissionais e pessoais diferentes que certamente influenciaram a maneira como conduziram suas reflexões e suas pesquisas. Emily, por exemplo, além de ser a que atuava há menos tempo como professora de inglês, estava lecionando em uma turma de Inglês I pela primeira vez. É possível perceber que a inexperiência da professora-pesquisadora em lecionar em uma turma de iniciantes trouxe um sentimento de insegurança em relação à sua prática pedagógica:

Como professora eu nunca havia tido experiência com turmas iniciantes antes, então eu estava bastante insegura sobre como poderia me fazer entendida usando a língua-alvo. (Emily – Artigo)

Lory, por sua vez, parece trazer como característica pessoal sua uma visão crítica aguçada. Já em suas respostas ao questionário inicial, ou seja, antes mesmo de iniciarmos a pesquisa-ação colaborativa, a professora-pesquisadora demonstra características do nível de reflexão crítica, como pode ser comprovado nos excertos abaixo:

Ser professor é um ato político, já que somos formadores de opiniões e temos a capacidade de promover mudança. Afetamos a vida de nossos alunos em níveis que sequer imaginamos. Partindo da ideia de que a educação é libertadora, somos, então, libertadores. Tentamos desconstruir o senso comum e levar nossos alunos a novas formas de pensar e a novos conhecimentos, somos mediadores de mudança. (Lory – Questionário inicial)

O professor tem o papel de construir indivíduos críticos, de promover a cidadania, de criar um ambiente de livre pensamento onde preconceitos sejam desconstruídos. [...] O papel social do professor de língua estrangeira é, antes de tudo, preocupar-se com a inserção de seu aluno no mundo globalizado e uma inserção ativa, não passiva. Lecionar uma língua é mais do que ensinar estruturas gramaticais e vocabulário. (Lory – Questionário inicial)

De certa forma, este estudo ressalta que a pesquisa da e sobre a sala de aula de língua estrangeira também tem uma dimensão crítica. Isso ocorre quando o professor procura minimizar a dificuldade do aluno em adquirir a língua, quando o professor valoriza o conhecimento que o aluno traz consigo, quando as diferenças são respeitadas e encaradas de forma positiva, quando o professor procura ser justo e atender a todos sem distinção. A análise apontou que apenas Lory apresentou reflexões em nível crítico, porém acredito que se eu, no papel de facilitadora, tivesse feito questões às demais professoras-pesquisadoras que as conduzissem a esse tipo de reflexão,

possivelmente elas também apresentariam reflexões em nível crítico. No entanto, minha intenção inicial não era a de provocar intencionalmente um ou outro tipo de reflexão.

Reflexões finais

A análise dos dados evidenciou que a modalidade prática de pesquisa-ação permeou as investigações das duas professoras-pesquisadoras. No entanto, foi possível detectar também características de outras modalidades de pesquisa-ação. Em suma, a pesquisa de Emily pareceu oscilar num *continuum* técnico-prático e a de Lory num *continuum* prático-crítico.

Em relação ao nível de reflexão que permeou as investigações das professoras-pesquisadoras, foi possível identificar que as duas refletiram predominantemente em nível prático. Porém, Emily também refletiu em nível técnico e Lory em nível crítico.

Os resultados demonstram que a diferença entre as modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão que permearam as investigações das professoras-pesquisadoras parece ter ocorrido devido aos temas estudados e também às características pessoais e profissionais de cada uma delas.

Acredito que este estudo evidenciou que há questões micro, do cotidiano da sala de aula de língua estrangeira, que precisam de um olhar crítico do professor, qualquer que seja seu contexto de atuação (escola pública ou particular, curso livre de idiomas). Como o estudo de Lory apontou, olhar para as diferenças entre os alunos – de conhecimento prévio da língua, de estilo de aprendizagem etc. – e valorizar a individualidade de cada um e o conhecimento que cada um traz consigo, suas limitações e também suas potencialidades; minimizar a dificuldade enfrentada por tantos ao aprender uma língua estrangeira; fazer com que todos se sintam bem e acolhidos no ambiente da sala de aula; mostrar ao aluno com dificuldades de que ele é capaz sim de aprender uma língua estrangeira e ao aluno com facilidade de que ele pode ajudar o colega e aprender com ele também são pequenas vitórias no dia-a-dia do professor que reflete e age criticamente dentro do seu micro-mundo da sala de aula. Comungando do pensamento de Zeichner e Diniz-Pereira (2005), creio que essas atitudes devem ser valorizadas, discutidas e vivenciadas durante a formação universitária de professores de línguas.

Referências

- BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.
- BURNS, A. Action research. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2005. p. 241-257.
- CARR, W; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.
- EL-DIB, M. A. B. Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 23, p. 24-35, 2007.
- ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.
- ELLIOTT, J. **Action research for educational change**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007.
- GORE, J. M.; ZEICHNER, K. M. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. **Teaching and Teacher Education**, v. 7, n. 2, p. 119-136, 1991.
- GREGGIO, S.; GIL, G. O conceito de professor reflexivo na formação de professores de inglês no Brasil. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 55- 68.
- MELLO, H.; DUTRA, D. P.; JORGE, M. L. S. Action research as a tool for teacher autonomy. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 2008. (no prelo)
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1992.

PAZOS, M. S. Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora em la educación. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 1, n. 1, s/p, 2002. Disponível em: <[HTTP://dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es)>. Acesso em: 21 mai. 2007.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 153-181.

ROSA, D. E. G. **Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SILVESTRE, V. P. V. **A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Contribuições da pesquisa-ação colaborativa: concepções de quatro professoras de inglês em formação universitária. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 85-102.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, v. 6, p. 205-228, 1977.

WALLACE, M. J. **Action research for language teachers**. Cambridge: CUP, 1998.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

Texto recebido em 15/02/12.

Aprovado em 11/03/12.