



Clarissa Nicolodi Dias

**A PESQUISA-AÇÃO COMO FORMA DE PROMOVER A MELHORIA NA
QUALIDADE DO ENSINO, NA ESCOLA PÚBLICA: A LEITURA EM LÍNGUA
INGLESA COMO PRÁTICA SOCIAL, NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE
CARENTE**

Dissertação de Mestrado em

Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social

Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ

Cruz Alta - RS, 2016

Clarissa Nicolodi Dias

**A PESQUISA-AÇÃO COMO FORMA DE PROMOVER A MELHORIA NA
QUALIDADE DO ENSINO, NA ESCOLA PÚBLICA: A LEITURA EM LÍNGUA
INGLESA COMO PRÁTICA SOCIAL, NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE
CARENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado, da Universidade de Cruz Alta, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Dr. Antonio Escandiel de Souza

Cruz Alta - RS, Fevereiro 2016

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ
Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais
e Desenvolvimento Social

A PESQUISA-AÇÃO COMO FORMA DE PROMOVER A MELHORIA NA
QUALIDADE DO ENSINO, NA ESCOLA PÚBLICA: A LEITURA EM LÍNGUA
INGLESA COMO PRÁTICA SOCIAL, NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE
CARENTE

Elaborado por
Clarissa Nicolodi Dias

Como requisito parcial para a obtenção do título de
mestre em Práticas Socioculturais e
Desenvolvimento Social

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antonio Escandiel de Souza _____ UNICRUZ

Prof^a. Dr. Carla Rosane da Silva Tavares Alves _____ UNICRUZ

Prof^a. Dr. Flávia Medianeira de Oliveira _____ UFPEL

Cruz Alta- RS, 26 de Fevereiro de 2016

A minha filha Anita, luz da minha vida, a tradução
da palavra Amor.

AGRADECIMENTOS

Ao pensar a quem devo agradecer por ter chegado até aqui, sinto-me contente em perceber que muitas pessoas fazem parte de minha trajetória e merecem todo o meu reconhecimento.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida e pelas oportunidades, pela saúde e força para lutar dia a dia, por Ele ser a certeza de que aqui temos uma missão.

Ao meu professor, orientador, amigo e incentivador Dr. Antonio Escandiel de Souza, por acompanhar minha caminhada desde o início da graduação em Letras, por ter me apoiado ao longo do mestrado de forma incansável, por ter se mostrado muito mais que um mestre, por compreender minhas falhas e me ajudar em tudo o que preciso.

A minha querida professora Dr^a Carla da Silva Tavares Alves, membro de minha banca, que também me acompanha desde a graduação, por ter se mostrado uma amiga, pois sempre vibrou com minhas vitórias e me apoiou para seguir adiante, com confiança, mostrando-se disposta a colaborar com o que eu precisasse.

À professora Dr^a Flavia Medianeira de Oliveira, hoje docente da Universidade Federal de Pelotas, também membro de minha banca, que colaborou com minha formação por ocasião de fazer parte da Universidade de Cruz Alta quando da minha graduação.

A todos os professores do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, pelas importantes discussões travadas, pelos conhecimentos compartilhados e pela humildade com que conduziram os nossos encontros.

Aos colegas, em especial a Mariana Wayhs, Jaqueline Fiuza, Letícia Korsack e ao Alex Della Mea, grandes amigos que o mestrado me deu e que compartilharam comigo angústias e risos, sonhos e dores de leituras complexas.

Aos meus pais, Jorge e Beatriz, que cumpriram com maestria a tarefa de me educar e de me mostrar o caminho do bem, que sempre me incentivaram a pensar e a buscar respostas, que me fizeram acreditar que preciso ser melhor a cada dia, que me deram todo o amor de que eu precisava para seguir firme em todas as fases da minha vida.

Ao meu esposo, Odil, que tem se mostrado um grande companheiro nas batalhas diárias, que me ajuda a encarar a vida de adulto, que me dá colo, amor e incentivo quando a vontade é de desistir.

Aos meus avós, Arnaldo e Cecília, pelo cuidado e amor a mim dedicados desde a minha infância, pelo apoio financeiro e pela alegria de tê-los presentes.

Aos meus irmãos, Carolina e Jordano, pela infância de travessuras e aventuras, e por sermos até hoje irmãos de verdade.

Aos meus cunhados, Paulo e Márcia, e a minha sobrinha Paola, por serem meus irmãos do coração, por sempre estarem presentes na minha vida e dedicarem seu amor a minha filha.

A minha filha Anita, minha luz, minha felicidade, por ter me dado a alegria de ser sua Mãe, por me mostrar a cada dia que é possível amar mais e mais, por me fazer acreditar que a vida é bonita e que vale a pena insistir nos nossos sonhos. Te amo mais que tudo!

Aos meus amigos, que não serão aqui nominados por serem muitos, mas que sabem quem são, por serem pessoas especiais que dividem comigo alegrias e incertezas, que me provam que Deus os enviou para serem os irmãos que pude escolher.

A todos vocês, o meu mais sincero agradecimento, reconhecimento e abraço, por serem quem são e por fazerem parte de momentos importantes na minha caminhada!

“Seu trabalho vai preencher boa parte da sua vida e a única maneira de ser verdadeiramente satisfeito é fazer o que acredita ser um ótimo trabalho. E a única maneira de fazer um ótimo trabalho é amar o que você faz.”

(Steve Jobs)

RESUMO

Autor: Clarissa Nicolodi Dias

Orientador: Prof. Dr. Antonio Escandiel de Souza

Este estudo pertence à linha de pesquisa Linguagem, Comunicação e Sociedade, do Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, da Universidade de Cruz Alta. Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo, que aborda o ensino da leitura em Língua Inglesa no Ensino Fundamental, em uma escola pública da periferia de Cruz Alta, Rio Grande do Sul, envolvendo uma professora da escola e os alunos de uma turma de 7º ano. O estudo ocorreu nos meses de março a maio de 2015, e os resultados sinalizam que o trabalho colaborativo no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa é extremamente significativo, tendo em vista que os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, tanto dos alunos quanto da professora, atestam que, a exemplo do que argumentam Burns (1999), Dionne (2007), Thiollent (2005) e Vygotsky (1984), o contato com alguém mais capacitado oportuniza situações favoráveis à aprendizagem. A escolha por atividades com leitura deu-se devido à constatação de que os professores de linguagens, sobretudo os de Língua Estrangeira, priorizam o trabalho com o foco nos aspectos gramaticais da língua alvo, deixando para um segundo plano a prática de leitura na sala de aula, ao contrário do que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais. A opção por realizar um trabalho junto a uma escola da periferia justifica-se pelo fato de os sujeitos da pesquisa serem carentes e, portanto, necessitarem de um olhar diferenciado em relação ao processo de ensino/aprendizagem, entendendo isso como uma forma de proporcionar-lhes o contato com pesquisadores do contexto universitário, o que favorece o despertar para a possibilidade de novos horizontes.

Palavras-Chave: Trabalho Colaborativo. Prática de Leitura. Língua Estrangeira, Ensino/Aprendizagem.

ABSTRACT

Author: Clarissa Nicolodi Dias

Advisor: Prof. Dr. Antonio Escandiel de Souza

This study belongs to the line of research Language, Communication and Society, the Master of Social and Cultural Practices and Social Development, University of Cruz Alta. It is a qualitative nature of work that deals with the teaching of reading in English Language in Elementary Education in a public school in the outskirts of Cruz Alta, Rio Grande do Sul, involving a school teacher and students of a 7th class year. The study took place in the months from March to May 2015, and the results indicate that collaborative work in teaching / learning of English is extremely significant, considering that the statements of the research subjects, both students and the teacher, attest that, as has argued Burns (1999) and Vygotsky (1984), contact with someone more qualified gives opportunity situations conducive to learning. The choice of activities with reading took place due to the fact that teachers of languages, particularly those of a foreign language, prioritize working with the focus on the grammatical aspects of the target language, leaving the background the practice of reading in room class, unlike that guide the National Curriculum Parameters. The decision to carry out work near a school on the outskirts justified by the fact that the subjects are poor and therefore need a different perspective on the process of teaching / learning, understanding it as a form of offer them up with researchers from the university context, which favors the awakening to the possibility of new horizons.

Keywords: Collaborative Work. Practice Reading. Foreign Language. Teaching/Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
EF	Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professora.....	67
Anexo 2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou Responsáveis	69
Anexo 3	Questionário aplicado à professora antes da realização das oficinas de leitura.....	71
Anexo 4	Questionário aplicado aos alunos antes da realização das oficinas de leitura.....	73
Anexo 5	Questionário aplicado à professora após a realização das oficinas de leitura.....	75
Anexo 6	Questionário aplicado aos alunos após a realização das oficinas de leitura.....	76
Anexo 7	Texto: “ <i>Roses</i> ”	77
Anexo 8	Texto: “ <i>Animals</i> ”	78
Anexo 9	Texto: “ <i>Paul’s life</i> ”	79
Anexo 10	Texto: “ <i>Brazilian soccer</i> ”	80
Anexo 11	Letra da música: “ <i>Imagine</i> ”	81
Anexo 12	Texto: “ <i>Mary’s life</i> ”	82
Anexo 13	Texto: “Walter Elias Disney”	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 METODOLOGIA	17
3 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LI.....	23
3.1 A pesquisa-ação e a formação continuada de professores de LI	25
3.2 O ensino da LI como prática social.....	27
3.3 O papel da escola na formação do ser social.....	30
3.4 A teoria sociointeracional e a Zona de Desenvolvimento Proximal no ensino e aprendizagem da LI.....	33
3.5 Os princípios dos PCNs e a cultura escolar.....	35
4 A LEITURA.....	38
4.1 Leitura: uma tentativa de definição com base nos PCNs.....	38
5 O ESTUDO REALIZADO.....	41
5.1 A intervenção inicial com a professora de LI.....	41
5.2 A intervenção inicial com os alunos do EF.....	43
5.3 As atividades desenvolvidas.....	48
5.4 A intervenção final com a professora de LI.....	55
5.5 A intervenção final com os alunos do EF: resultados da prática realizada.....	56
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS.....	66

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um estudo acerca do ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental (EF), na escola pública.

A proposta de trabalhar essa temática advém da nossa experiência com o ensino da Língua Inglesa (LI), especialmente na escola pública, e da vontade de prosseguir uma pesquisa já iniciada na graduação, na Universidade de Cruz Alta. Nessa época, por ocasião da necessidade de realizar um trabalho de conclusão de curso, optamos por pesquisar sobre o ensino da LI e as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Realizamos um trabalho voltado para o diagnóstico e reflexão sobre como estava acontecendo esse ensino e a falta de conhecimento dos docentes acerca das proposições dos PCNs.

Dessa experiência surgiu a curiosidade de aprofundar a pesquisa, a fim de compreender melhor as práticas dos docentes de LI, propondo um novo fazer pedagógico para a disciplina, que promova a contextualização do ensino através da leitura.

Para tanto, analisamos como um professor de LI de uma escola pública de Cruz Alta entende a necessidade da formação continuada, bem como do ensino voltado às necessidades e à realidade dos alunos, um ensino focado na promoção de atividades de leitura, e não mais em repetições de regras gramaticais e palavras isoladas.

A formação continuada deve ser vista como um meio eficaz na promoção de novos saberes e na ressignificação de antigos saberes, com o objetivo de qualificar cada vez mais a prática do professor em sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2010) afirma:

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino (TARDIF, 2010, p. 114-115).

O ambiente acadêmico proporciona ao professor contato direto com novas formas de pensar a educação, ou a possibilidade de repensar as formas tradicionais, tendo em vista a dinamização de sua prática.

O aluno sente-se motivado, quando percebe que seu professor está preocupado em trazer para a sala de aula assuntos variados, que tenham relação com o cotidiano daquele meio social, onde a escola está inserida e do qual esse aluno faz parte.

Nesta perspectiva, esta proposta configura-se como uma prática social, à medida que promove a possibilidade de melhorar uma realidade, no caso o ensino da LI na escola pública.

Para que se concretizasse este trabalho, dois problemas de pesquisa foram levantados:

- 1- Como despertar o interesse dos alunos do Ensino Fundamental para o Inglês, a partir de um trabalho com foco na leitura?
- 2- De que forma a pesquisa-ação promove a formação continuada do professor de Inglês do Ensino Fundamental?

Partimos do pressuposto de que o trabalho colaborativo¹ com foco na leitura, nas aulas de Inglês, promove o aprimoramento da capacidade de ler textos nesse idioma; o trabalho com ênfase na leitura de textos adequados, conforme a faixa etária e o interesse dos alunos, facilita a aprendizagem; a aproximação de pesquisadores do contexto universitário, a partir de ações concretas, por meio de trabalho colaborativo, estimula e contribui com a formação continuada dos professores da rede pública.

¹ Usaremos, ao longo do trabalho, o termo trabalho colaborativo como sinônimo de pesquisa-ação.

O objetivo geral que norteia esse estudo é desenvolver um trabalho investigativo/colaborativo acerca do ensino/aprendizagem da leitura em Língua Inglesa no Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Cruz Alta².

Como objetivos específicos, pretendemos:

- Fomentar a discussão sobre o trabalho colaborativo no ensino da Língua Inglesa;
- Promover a formação continuada do professor da rede pública de ensino, através da aproximação de pesquisadores do contexto universitário;
- Despertar o interesse e o gosto do aluno pelo idioma-alvo por meio de um trabalho colaborativo com foco na leitura;
- Contribuir com a melhoria da qualidade do ensino da Língua Inglesa na escola pública, através da interação com alunos oriundos de uma comunidade carente.

Para o alcance dos objetivos propostos, esse trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo que esta introdução configura-se como o primeiro. O segundo capítulo apresenta a metodologia empregada na pesquisa, caracterizando sujeitos e contexto de pesquisa, bem como a forma de realização dela.

O terceiro capítulo traz as perspectivas do ensino da LI segundo os PCNs (1998), abordando a questão da importância da pesquisa-ação e da formação de professores, bem como o ensino da LI sob a ótica de uma prática social.

O quarto capítulo, baseado numa perspectiva sociocultural³, apontada por Celani (2009), abarca considerações acerca da leitura, tratada aqui como uma importante ferramenta no ensino/aprendizagem da LI.

² Por uma questão de preservação, optamos por não divulgar o nome da escola onde a pesquisa foi realizada.

³ Perspectiva segundo a qual a autora desenvolve projetos que oportunizam práticas de ensino alternativas nas escolas públicas da periferia do estado de São Paulo.

O quinto capítulo trata da análise comparativa e interpretação dos dados gerados pela pesquisa, estabelecendo uma relação com os teóricos abordados ao longo do estudo, como Burns (1999), Thiollent (2005), Vigotsky (1984), entre outros.

Por fim, encontram-se as considerações finais, parte do texto em que procuramos retomar os objetivos propostos, responder as questões norteadoras do estudo, bem como resgatar aspectos discutidos nos capítulos anteriores e encerrar a dissertação com uma provocação para que estudos dessa natureza ocorram de forma mais frequente, tendo em vista a necessidade e a carência de uma maior aproximação entre o contexto dos pesquisadores universitários e as escolas da rede pública.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa, aprovada pelo CEP: CAAE 43444615.0.0000.5322, Número do Parecer: 1.025.529, Data da Relatoria: 15/04/2015, caracteriza-se por ser qualitativa, através da metodologia da pesquisa-ação colaborativa, por entendermos esta como uma metodologia alternativa, que oportuniza aos grupos resolver problemas advindos da própria prática (BURNS, 1999).

Duas das questões sobre as quais devemos focar certa reflexão e dedicar importância são as da pesquisa qualitativa e da pesquisa social. Pensar a educação e as problemáticas que a envolvem coincide em falar nesses dois tipos de pesquisa, que neste caso, complementam-se. Considerando a pesquisa qualitativa, de acordo com Chizzotti (2013):

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (CHIZZOTTI, 2013, p. 58).

Está claro que o pesquisador deve estar consciente da complexidade e da subjetividade que envolvem as investigações voltadas às práticas sociais, que devem ser vistas como reflexo das ações humanas, o que lhes confere um caráter de transformação constante, de variabilidade. Portanto, para analisá-las, é necessário que o pesquisador se insira no contexto da pesquisa, lembrando-se sempre de considerar as necessidades dos sujeitos pesquisados, e não somente aquilo que ele acredita que seja relevante naquele meio social.

Para que analisemos o ensino da LI, há que se considerar diversos aspectos que fazem parte do processo. Pensar no ensino em uma escola onde os alunos já têm contato com a língua desde a infância, onde existe assistência por parte da família nas questões voltadas ao

ambiente escolar e onde os pais possuem um razoável grau de instrução é diferente de pensar no ensino em uma escola de periferia, onde a única refeição do dia de muitos alunos é a merenda oferecida pela instituição, onde os pais têm pouco ou nenhum grau de instrução e precisam trabalhar durante todo o dia para conseguirem o mínimo necessário para a sobrevivência.

Neste caso, a pesquisa social preocupa-se em conhecer a realidade, explicar todos os fenômenos que envolvem as ações humanas em suas variadas esferas, entendendo-as como processos históricos que abarcam uma gama infindável de variáveis e influências. Minayo (2012) afirma que:

O objeto das Ciências Sociais é *histórico*. Isso significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social (MINAYO, 2012, p.12).

Está claro que, para que estudemos e discutamos questões voltadas à sociedade e suas problemáticas, há que se considerar tudo o que diga respeito à sua história enquanto coletividade, bem como aspectos individuais dos sujeitos ou grupo de sujeitos envolvidos na pesquisa. Importante também é compreender que, não só o olhar do pesquisador, mas acima de tudo o do pesquisado, sobre suas necessidades, é o ponto primordial de qualquer proposta, o que vem ao encontro do que preconizam as teorias que discutem a pesquisa-ação colaborativa.

O tema da educação e suas inúmeras problemáticas será discutido frequentemente, seja informalmente ou no meio acadêmico, pois a escola e o fazer pedagógico mantêm-se sempre em movimento, em constantes transformações, assim como a sociedade, que se modifica dia a dia.

É fundamental, neste sentido, que consideremos a importância de fazer com que essas discussões se transformem em propostas de ação que visem à melhoria na qualidade do ensino, principalmente nas escolas públicas brasileiras.

A importância de se aprender a LI já está mais do que comprovada. Portanto, o papel da escola e do professor é promover esse ensino por meio de práticas aprazíveis, voltadas para o cotidiano do aluno. Nessa perspectiva, os PCNs (1998) asseguram que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p.19).

Nesse contexto, mais uma vez, reafirmamos a proposição de que o estudante só toma para si aquilo que ganha significado na sua vivência enquanto ser social, aquilo que se aplica no seu cotidiano, ou aquilo que ele percebe que terá utilidade no seu futuro.

A escola e a academia devem manter uma relação de ajuda mútua, como forma de promoção da pesquisa-ação, cada qual considerando as necessidades da outra. O pesquisador acadêmico precisa inserir-se no meio social da escola, conhecer seus problemas e propor soluções que vão ao encontro daquilo que espera a comunidade escolar como um todo.

A pesquisa-ação, conforme preconiza Burns (1999), consiste em uma metodologia alternativa que envolve um trabalho em equipe, com objetivos comuns, razão pela qual esta foi escolhida para o estudo realizado. Consiste em um processo de diagnóstico, reflexão e ação, tendo por objetivo a melhoria do objeto ou da situação pesquisados. Nesse sentido, a maioria das práticas sociais utiliza-se da pesquisa-ação, objetivando a qualidade e o sucesso de suas propostas.

É importante salientar que a pesquisa-ação visa ao engajamento entre pesquisador e pesquisado, em uma troca mútua de experiências. De acordo com Dionne (2007, p. 69), a associação entre pesquisadores e atores está no centro do processo de pesquisa-ação, mas ela só terá valor se tiver efeitos de mudança e se puder alimentar a própria ação e o engajamento dos participantes na ação.

Percebemos, portanto, que a pesquisa-ação acontece de forma colaborativa, quando pesquisador e pesquisado criam um vínculo relacional que coincide em uma melhoria de determinada situação, bem como na construção de novos conhecimentos. É a aproximação entre teoria e prática, promovendo uma possibilidade de mudança social, através de estratégias discutidas e definidas coletivamente, com a ajuda dos participantes, buscando respostas que promovam essas mudanças, como salienta Burns (1999).

No que diz respeito ao ensino da LI, a pesquisa-ação tem papel fundamental, à medida que abre a possibilidade de diagnóstico e reflexão acerca das possíveis falhas, bem como a possibilidade de ações concretas que visem a dinamização e a qualificação. Nesse sentido, Thiollent (2005) define pesquisa-ação como:

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 e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2005, p. 81).

Vale salientar a importância do pesquisador se inserir no contexto da pesquisa, estabelecendo diálogos com os atores sociais, com o objetivo de compreender quais são as reais necessidades daquela comunidade. Muitos pesquisadores falham nesse aspecto, por acreditarem que eles próprios são capazes de definir quais as prioridades do grupo.

Esse estudo aconteceu a partir da observação direta das aulas de LI em uma turma de 7º ano do EF de uma escola pública da periferia de Cruz Alta-RS, e da aplicação de questionários semiestruturados à professora (ANEXOS 3 e 5) e aos alunos (ANEXOS 4 e 6), com o propósito de conhecê-los e identificar quais suas possíveis perspectivas e necessidades em relação às aulas.

Os sujeitos da pesquisa foram, portanto, a professora e os alunos, os quais podem ser caracterizados da seguinte maneira: a professora é graduada em Letras-Português/Inglês, com especialização em Linguística e Ensino da Língua e da Literatura e especialização em Deficiência Mental. Docente na rede pública de ensino há dois anos, mostra-se receptiva a novas ideias e propostas metodológicas alternativas e procura manter-se em constante processo de atualização.

Os alunos são adolescentes na faixa etária de 11 a 13 anos, moradores da periferia da cidade de Cruz Alta-RS e demonstram dificuldades com relação à aprendizagem da LI. Entretanto, evidenciam interesse na aquisição de novas metodologias que oportunizem o conhecimento através da leitura e discussão de temas de seus interesses. Trata-se de um grupo de adolescentes oriundos de uma classe social menos favorecida que merece, portanto, a oportunidade de um ensino de qualidade que os prepare para a vida e para o mercado de trabalho.

Está claro que é preciso que a escola seja capaz de reformular as ações e trazer novas oportunidades a alunos que vivem à margem da sociedade, como afirma Freire (1987):

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. (FREIRE, 1987, p. 31).

A escola necessita assumir seu papel de formadora e construtora de sujeitos livres, com plenos conhecimentos dos seus direitos e deveres, capazes de criticar o que está errado e propor soluções, e não perpetuar o papel de opressora, tão comum nos séculos passados.

Nesse contexto, a pesquisa-ação evidencia-se como importante, à medida que, conforme enfatiza Hadley (2004), o aluno torna-se capaz de refletir sobre o seu próprio aprendizado:

Refletindo sobre esse projeto de pesquisa de ação, creio que a conscientização do professor direcionada para o que ocorre em sala de aula é o fator que mais contribui para aumentar a conscientização dos alunos. Quanto mais o professor se dedica a pensar no que acontece em aula e a lidar com isso, maior será a chance de os alunos perceberem as questões relacionadas ao seu próprio aprendizado. (HADLEY, 2004, p. 7)

Ao perceberem o empenho e a dedicação do professor em exercer seu papel, os alunos são motivados a também se dedicarem mais, a participarem mais das aulas e mostrarem bons resultados.

Em um segundo momento, após a análise dos dados obtidos por meio dos questionários, foram discutidas e elaboradas, juntamente com a professora da turma,

propostas de oficinas de leitura⁴ em LI, com o objetivo de, por meio da pesquisa-ação colaborativa, promover melhoria naquele contexto educacional no que se refere ao ensino/aprendizagem do idioma-alvo.

Ao final, novos questionários foram aplicados com os alunos e com a professora, a fim de avaliar, através de uma análise comparativa entre início e final da prática, o impacto direto do trabalho realizado. Convém ressaltar que optamos por perguntas abertas, tendo em vista o que argumenta Gillham (2000), o qual entende que perguntas abertas oportunizam aos respondentes a manifestação de seus posicionamentos de forma detalhada.

⁴ De acordo com Kleiman (1996, p. 10), “trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que ler não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para aquele aluno que não entendeu o texto o entenda”.

3 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LI

Ao abordarmos questões referentes ao ensino/aprendizagem da LI, torna-se necessário retomarmos os PCNs (1998) do EF, que são orientações básicas que abarcam as diferentes disciplinas de cada área do conhecimento, dentre elas a Língua Estrangeira (LE), presente no 3º e 4º ciclos. Cabe salientar que a LE oferecida aos estudantes do EF das escolas públicas brasileiras, em sua maioria, é a LI.

A aprendizagem da LE, de acordo com os PCNs (1998, p.15) “deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social”.

Como peça-chave deste trabalho centrado na preocupação em tornar o aluno sujeito socialmente atuante está a figura do professor, que é um dos responsáveis por proporcionar novas possibilidades de analisar, criticar e solucionar problemas. Porém, é impossível falar nesse professor com tamanha responsabilidade, sem considerá-lo em sua caminhada acadêmica e em sua contínua formação profissional.

Atualmente, é comum que se fale sobre a formação continuada dos professores, inclusive os próprios governos municipais e estaduais têm mostrado interesse em promover esta prática. O grande problema consiste na forma como está sendo oportunizada essa formação, o que tem sido alvo de muitas críticas, principalmente por parte dos próprios professores.

É fundamental promovermos uma reflexão acerca da necessidade do estímulo ao constante aprimoramento, bem como da consciência por parte do próprio professor de que este é imprescindível, desde o início até o final de sua carreira docente.

Ao analisarmos uma questão tão relevante como essa, é necessário que consideremos, em primeiro lugar, alguns dos objetivos do Ensino Fundamental. De acordo com os PCNs (1998):

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 55-56).

A escola e, conseqüentemente os professores, têm uma importante tarefa, tornando seus alunos aptos a analisar, criticar, opinar e atuar social e politicamente em uma sociedade marcada pela desigualdade e exclusão, pela hegemonia do dinheiro e pelos interesses de uma minoria detentora do poder.

Nesse contexto, é inegável o papel da educação como meio de acesso a ambientes de pessoas intelectualizadas e como forma de superação das discriminações e diferenças sociais, o único meio pelo qual o sujeito muda a sua realidade e, conseqüentemente, a daqueles que com ele convivem. Fairclough (2008) afirma:

[...] ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos. Assim, seus procedimentos e suas práticas podem ser investidos política e ideologicamente, podendo ser posicionados por eles como sujeitos (e ‘membros’). Argumentaria também que a prática dos membros tem resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais, dos quais outra vez eles geralmente não têm consciência. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 100).

Fica evidente, portanto, que através do discurso, do conhecimento e do acesso à informação, os indivíduos tornam-se não só parte dos processos de mudança social, como

também sujeitos, capazes de refletir e agir criticamente por meio das lutas pela igualdade e por oportunidades.

3.1 A pesquisa-ação e a formação continuada de professores de LI

Pesquisa-ação é, segundo Burns (1999, p.31), “um processo estruturado de investigação de questões e/ou preocupações práticas num contexto específico”. É uma forma de solução de problemas dentro de uma realidade, à medida que, a partir da constatação deles, se propõe ações que visem sua solução.

Conforme a mesma autora, a pesquisa-ação colaborativa, que ocorre com a associação de pesquisador e pesquisados, é uma abordagem que abre a possibilidade de melhoria em estabelecimentos educacionais e crescimento docente.

Por muito tempo, a figura do professor esteve associada a alguém que detinha o conhecimento teórico e sua missão era transmiti-lo aos seus alunos, sem considerar todos os aspectos que compõem esse complicado sistema. No entanto, com o passar dos anos, à medida que o professor é percebido como elemento central no processo de ensino/aprendizagem, não mais como um detentor de saberes absolutos, a discussão ganha um novo rumo. Aliada a isso, surge a questão da formação profissional, considerada desde a academia até o constante aperfeiçoamento ao longo da carreira.

É necessário pensar na atuação profissional considerando o professor como um pesquisador que, muitas vezes, mesmo longe dos bancos universitários, desenvolve constantemente trabalhos de pesquisa e ação, ao detectar problemas na sua prática e buscar, por meio de teóricos e análises, possíveis soluções. Para Tardif (2010):

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2010, p. 234)

Nesse sentido, é possível compreender que o professor deve pautar seu fazer pedagógico na perspectiva de elaborar e propor práticas que condigam com o seu cotidiano, analisado, a partir das experiências vivenciadas todos os dias em sala de aula. No entanto, ele necessita de um aparato teórico e de compartilhar experiências com outros professores, para que haja uma construção coletiva, entendendo a educação sob uma ótica de partilha de experiências, pensando-a como algo que se constrói e desconstrói continuamente, algo que jamais estará acabado. É nesse momento que emerge a relevância da formação continuada.

Para que se analise sua importância, deve-se partir do princípio de que, como sujeitos conscientes das constantes transformações sociais, os professores entendem que a educação deve ser pensada e repensada, analisada sob diversos pontos de vista e discutida, em todos os seus mínimos detalhes. Mais ainda, entendem que como formadores de opinião, como exemplos de conduta e, muitas vezes, como referência pessoal que acabam se tornando para os alunos, devem manter uma postura de equilíbrio e ética. Chalita (2004) enfatiza:

A formação é um fator fundamental para o professor. Não apenas a graduação universitária ou a pós-graduação, mas a formação continuada, ampla, as atualizações e o aperfeiçoamento. Não basta que um professor de matemática conheça profundamente a matéria, ele precisa entender de psicologia, pedagogia, linguagem, sexualidade, infância, adolescência, sonho, afeto, vida. Não basta que o professor de geografia conheça bem sua área e consiga dialogar com áreas afins como história; ele precisa entender de ética, política, amor, projetos, família. Não se pode compartimentar o conhecimento e contentar-se com bons especialistas em cada uma das áreas. (CHALITA, 2004, p. 162).

A formação continuada proporciona ao professor o contato com novas experiências, advindas de diferentes contextos ou realidades sociais, as quais poderão ajudar a resignificar sua prática.

O contato entre os pesquisadores dos bancos universitários e os professores da rede básica de ensino traz ganhos para as duas partes, à medida que proporciona a troca de conhecimentos e a visão da educação em diferentes perspectivas, ambas fundamentais na constituição dos processos de ensino/aprendizagem.

Desde a formação inicial, os professores recebem um modelo aplicacionista do conhecimento, o que significa que assistem aulas enquanto estão nos bancos universitários, para então “aplicarem” seus conhecimentos em estágios. No entanto, quando passam a fazer

parte dos contextos escolares, percebem que esses modelos, muitas vezes, não se aplicam (TARDIF, 2010).

A formação continuada traz a possibilidade de ressignificação da prática docente, por proporcionar ao educador momentos de reflexão e de troca, de pensar em melhores formas de trabalho.

3.2 O ensino da LI como prática social

Durante muitos anos, o acesso ao mundo letrado e intelectualizado foi privilégio de poucos, apenas daqueles que tinham condições de custeá-lo e que também reconheciam a sua importância, uma vez que demorou muito tempo para que as pessoas reconhecessem a necessidade dos estudos.

Atualmente, o acesso ainda é um tanto limitado, mas essa realidade vem mudando, pois os próprios governos têm criado programas que facilitam o acesso e a permanência do aluno na escola, que possibilitam aos jovens ingressar na universidade e ter uma profissão. Esse reconhecimento das pessoas e dos governantes só reafirma ainda mais a ideia de que a língua é capaz tanto de aproximar quanto de distanciar os sujeitos, ou seja, seu pleno domínio proporciona a inserção em qualquer ambiente, assim como o seu desconhecimento os marginaliza. De acordo com os PCNs (1998):

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. (BRASIL, 1998, p.15).

Com a globalização e a tecnologia, há a necessidade de uma segunda língua para o povo brasileiro, como forma de relação com o mundo e suas constantes transformações. O ensino da LI se torna prática social porque o domínio do inglês é uma das formas de emancipação do aluno, é a possibilidade de um emprego diferenciado no futuro, de se inserir

em uma comunidade, onde outros também têm essa possibilidade, de poder fazer um intercâmbio, é uma forma de exercício da sua cidadania.

É papel da escola propiciar ao aluno o acesso ao conhecimento acerca da realidade globalizada, uma vez que não se pode fugir da globalização. O educador tem a obrigação de estimular seus alunos a se informarem, a pesquisarem e se interarem sobre o que acontece no mundo, a criticarem e opinarem sobre temas polêmicos que digam respeito a suas vidas e à sociedade em que vivem.

O ensino de línguas tem sido um dos temas que vem sendo debatido ao longo dos últimos anos, tanto no meio acadêmico como nas escolas e nos cursos de formação continuada de professores. Isso porque muitas pessoas estão se dando conta de duas coisas: da importância do aprendizado de uma língua estrangeira e de como a escola e os professores têm deixado a desejar, no que tange a esse ensino.

Na maioria das escolas públicas brasileiras, a língua estrangeira que faz parte do currículo é a Língua Inglesa. Os estudantes começam a ter contato com a disciplina a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, até os anos finais do Ensino Médio. Portanto, um ensino de qualidade oportuniza a esses jovens e adolescentes um melhor conhecimento da realidade social, bem como o acesso ao mundo globalizado. Em se tratando de escola pública, retomamos as considerações de Celani (2009), a qual sugere uma maior aproximação de pesquisadores universitários e a escola pública, por entender esse contexto como ainda carente de ações envolvendo o ensino da LE, o que justifica a ideia de realizar este estudo.

As discussões têm se dado a partir do que vem sendo ensinado e da aplicabilidade disso no dia a dia do estudante e futuro profissional. É criticado o ensino descontextualizado, desconectado do mundo do trabalho, um ensino baseado na repetição de palavras e na aplicação de regras gramaticais.

É fundamental refletirmos acerca da importância da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação na análise do ensino da LI nas escolas públicas, considerando que um ensino efetivo é uma prática social capaz de trazer à luz sujeitos que, muitas vezes, vivem à margem da sociedade, excluídos dos meios sociais onde existe acesso à informação e à tecnologia. Santos (2010) propõe:

[...] é um procedimento renegado pela razão metonímica: pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas. Pensar o Sul como se não houvesse Norte, pensar a mulher como se não houvesse o homem, pensar o escravo como se não houvesse o senhor. O aprofundamento da compreensão das relações de poder e a radicalização da luta contra elas passa pela imaginação dos dominados como seres livres da dominação. (SANTOS, 2010, p. 101).

Nesse sentido, fica clara a importância de se pensar na educação como um meio de libertação da ignorância. É a forma mais eficaz de se construir uma sociedade justa, onde se façam valer com igualdade os direitos de todos, onde o dinheiro não seja o que dita as regras, onde não haja mais uma divisão de classes.

Refletir acerca da educação e de todos os processos que a envolvem, como a formação de professores, por exemplo, é uma tarefa difícil e ao mesmo tempo fundamental. É preciso que se apontem novos rumos e novas propostas para guiar os professores, não como uma maneira de negar o que tem sido feito até hoje, mas como uma forma de encarar a realidade educacional como um processo que está em constante transformação, uma vez que envolve seres humanos. Para Tardif (2010):

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. (TARDIF, 2010, p. 286).

Nessa perspectiva, é evidente a necessidade de aproximação dos pesquisadores universitários com os professores da rede básica, num trabalho conjunto de discussão, reflexão e ação, pautado na detecção de problemas e na proposta de novas práticas que encontrem solo firme na realidade social e cultural das escolas.

A partir disso, a formação continuada só tem a trazer benefícios para todos os envolvidos, uma vez que proporciona aos pesquisadores o conteúdo necessário às suas pesquisas, aos professores uma possibilidade de pensar seu fazer profissional e melhorá-lo cada vez mais, ao aluno a percepção de que ele é valorizado e de que a escola pensa nele, em trazer-lhe o que há de melhor. Os PCNs (1998) orientam que:

É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. É igualmente importante que ela favoreça a produção e a utilização das múltiplas linguagens, das expressões e dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, sem perder de vista a autonomia intelectual e moral do aluno, como finalidade básica da educação. (BRASIL, 1998, p. 44).

A consciência da importância de manter-se sempre atualizado, por dentro do que é novidade e do que faz parte da realidade dos jovens de hoje, que é diferente do que era novo para os jovens de alguns anos atrás, é tarefa do professor. Porém, as escolas, por meio de seus diretores e equipe de gestão, bem como os governos, têm a missão de proporcionar aos profissionais momentos de troca de experiências efetivamente válidos, possibilidades de ingresso a cursos de pós-graduação e cursos de atualização.

A educação e a formação de professores precisam, com urgência, ser vistas como algo alheio a interesses e caprichos políticos. Quando a educação for percebida como o principal caminho para o crescimento do país, talvez passe a ser tratada como uma prioridade.

3.3 O papel da escola na formação do ser social

A escola exerce um papel ímpar na formação do ser social, o que não significa que aquele que não a frequentou não o seja. No entanto, através desse acesso e dessa participação no ambiente letrado e teoricamente crítico que deve ser essa instituição, o indivíduo torna-se mais capacitado a compreender de forma analítica a sociedade e atuar nas diversas esferas que a envolvem.

Chalita (2004) comenta que “falar sobre educação é expressar sobre a única alternativa política e social para que este país encontre a dimensão de sua grandeza e para que o povo que aqui vive encontre a dignidade.”

Porém, o que vale frisar neste sentido, é que a escola desempenha, assim como a mídia, de acordo com Escobar (1979), a função de AIE, que reflete os interesses de uma classe dominante. Segundo o autor:

[...] armar falsas “ciências” e veiculá-las nos AIE é tarefa do Estado como máquina das classes dominantes, isto é, como um aparelho de classe que no interior da luta de classes encaminha os interesses dos donos do capital. Levando-se em conta agora que o Estado das sociedades pré-capitalistas tem como característica específica efetivar a dominação de classe, nas formas e nos discursos onde as classes não aparecem, se percebe a sua eficácia particular em reproduzir as classes sem que elas mesmas se apercebam. (ESCOBAR, 1979, p. 185)

Percebe-se então uma crítica contundente do autor às formas de manipulação do Estado através dos meios de comunicação e entidades que teoricamente promoveriam o fim da desigualdade social, mas que na verdade são meios de manter a diferenciação de classes e promoção dos interesses da elite dominante, detentora do capital.

A grande questão é saber se é possível e como fazer para que a escola mantenha certa imparcialidade diante desses interesses. A Lei de Diretrizes e Bases (1996), em seu artigo 3º, prevê que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Pensando neste artigo de forma descontextualizada, pode-se dizer que dá conta de todos os princípios que realmente deveriam nortear o ensino. No entanto, basta que se conheça a realidade das escolas públicas do Brasil para que se possam identificar diversos aspectos que não são postos em prática em sua plenitude.

A solução ou pelo menos a possibilidade de melhoria de um problema começa pela percepção de que ele existe e de que é necessário que haja uma mudança. O professor deve ser capaz de analisar e refletir a respeito dela.

Celani (2009) ressalta essa necessidade de que o professor seja pesquisador, sendo necessárias práticas reflexivas, desde o início do seu processo de formação. A autora enfatiza que a reflexão é o meio de preparar o profissional para sentir-se pesquisador de sua prática. Nesse sentido, a pesquisa-ação evidencia-se como de extrema importância, uma vez que oportuniza a reflexão sobre a própria prática.

Os PCNs (1998) são a base legal que sustenta o fazer pedagógico de um professor. Não devem ser vistos como receitas, mas sim como uma das orientações do docente, que deve conhecê-los e empregá-los de acordo com a realidade dos seus alunos. Uma realidade em que cada vez mais a tecnologia não pode estar separada das práticas educativas escolares. No entanto, ela jamais pode substituir o trabalho do professor. Portanto, cabe a ele conciliar as práticas de ensino ao uso das mídias. De acordo com os PCNs (1998):

É importante que os alunos tenham os recursos tecnológicos como alternativas possíveis para a realização de determinadas tarefas. A escola deve possibilitar e incentivar que os alunos usem seus conhecimentos sobre tecnologia para apresentar trabalhos escritos das diferentes áreas; pesquisar sobre assuntos variados; confeccionar convites, informes, folhetos, listas; realizar cálculos; exercitar habilidades matemáticas por meio de programas, jogos etc.; sem que a realização dessas atividades esteja necessariamente atrelada a uma situação didática planejada pelo professor. (BRASIL, 1998, p. 153)

Utilizar a tecnologia como aliada de uma prática pedagógica concreta e atualizada é o grande desafio. Não basta simplesmente colocar os alunos cara a cara com um computador. É necessário orientá-los, mostrar-lhes algumas das infinitas possibilidades que essa máquina e a internet podem lhes trazer. Nesse sentido, volta-se também a questão da formação continuada.

Ao professor de LI, cabe a tarefa de selecionar textos que, além de serem de interesse dos alunos e compatíveis com sua faixa etária, proporcionem a eles conhecer variadas formas de comunicação. Segundo Bakhtin (2003):

A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285-286).

O ensino que priorize o contato com o texto proporciona ao aluno conhecer variadas formas de expressão oral e verbal, permitindo-lhe compreender de maneira mais clara as relações entre emissor/receptor e possibilitando-lhe sentir-se parte do processo de comunicação, ao perceber que o ensino dá conta das variedades comunicativas, que todos os enunciados devem ser compreendidos e valorizados.

3.4 A teoria sociointeracional e a Zona de Desenvolvimento Proximal no ensino e aprendizagem da LI

Quando se fala no ensino/aprendizagem de línguas, é fundamental que se fale sobre o papel indispensável da interação, ou seja, da relação entre as pessoas, tanto através da fala quanto da escrita.

A teoria sociointeracional tem contribuído para que se compreenda o processo de aquisição da LI, considerando a sala de aula como ambiente de interação e de trabalho colaborativo. A interação proporciona o desenvolvimento pleno da linguagem. Assim sendo, o interacionismo visa a essa relação mútua entre as pessoas, tendo em vista a interpretação da fala e da escrita dos envolvidos no discurso.

O termo interacionismo, conforme Morato (2004), implica que se considere algo compartilhado, que gera reflexão e ação. Engloba questões da produção linguística, como dinâmicas de trocas conversacionais, construções culturais, comunicação verbal e não-verbal.

No ambiente escolar, falarmos em interacionismo implica em trabalho colaborativo, uma vez que uma coisa resulta na outra. A interação entre os sujeitos (no caso da sala de aula, entre professor e alunos) resulta justamente no trabalho colaborativo. Na escola, é importante que professores e alunos criem juntos novas práticas alternativas de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, Vygotsky (1984) afirma que o homem faz uso de ferramentas, tanto físicas quanto psicológicas, para mediar as relações com os outros e consigo mesmo. A linguagem é uma dessas ferramentas, considerada a mais importante, pois proporciona a organização dos processos mentais. Essa teoria vem ao encontro da teoria sociointeracional, segundo a qual a mediação entre professor/aluno e aluno/aluno favorece o processo de aprendizagem.

No que se refere a uma segunda língua, Lantolf (2000) afirma que essa aquisição está associada à interação com outros falantes, e no caso da sala de aula, esses falantes são o professor e os colegas, visto que, nesse ambiente, os aprendizes que estão mais capacitados podem colaborar na formação dos demais.

Os PCNs (1998) prevêm que o ensino seja baseado na interação, que deve ocorrer tanto entre os sujeitos que fazem parte do processo, quanto em relação ao objeto a ser conhecido e ao meio em que está inserido. Desta forma, salientam:

Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores co-participam, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo. (BRASIL, 1998, p. 72)

O construto da ZDP, teoria cunhada por Vygotsky (1984), vem ao encontro da prática interacional na sala de aula, pois, segundo a forma como o próprio autor define tal teoria, a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas com a orientação do professor ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Nessa perspectiva, Lantolf (2000) aponta que o processo de interação com pessoas mais capacitadas oferece as condições necessárias aos aprendizes. Segundo o autor, a ZDP pode ser entendida como uma prática coletiva, a qual oportuniza aos aprendizes o desenvolvimento das habilidades mentais.

A ZDP, na perspectiva sociointeracional, pode ser definida, na visão de Ohta (2000), como um espaço no qual o aluno é capacitado a desenvolver tarefas além de sua capacidade habitual, por meio do acompanhamento de outro, ou seja, trata-se de um desempenho assistido. Portanto, a ZDP, nesse ponto de vista, é compreendida como um espaço no qual, com a interação e o auxílio de outro, o aprendiz é capaz de desenvolver tarefas que anteriormente, sozinho, não seria capaz.

Nesse sentido, o estudo realizado configura-se como uma importante prática sociointeracional, uma vez que, com base na teoria vygotskiana que trata da ZDP, procurou oportunizar à professora momentos de retomada de teorias e discussões sobre propostas alternativas de ensino/aprendizagem, contribuindo para sua formação continuada, bem como momentos de interação com todos os envolvidos na pesquisa, processo em que houve a colaboração necessária às atividades práticas desenvolvidas.

3.5 Os princípios dos PCNs e a cultura escolar

Atualmente, é comum travarem-se discussões acerca do que vem sendo ensinado e da forma como está se dando o ensino das diferentes disciplinas do currículo na escola pública. As opiniões são diversas, fala-se no ensino tradicional, na interdisciplinaridade, dentre outros aspectos. Porém, uma coisa é certa: a cultura influencia profundamente o processo de ensino/aprendizagem, mesmo que o que tenha se mostrado é que ela muitas vezes não seja pensada na sua grande variabilidade.

Quando se pensa em ensino que vá ao encontro dos interesses dos alunos, escola de qualidade, democratização do ensino e promoção da igualdade social, há que se considerar a cultura como parte da construção social dos indivíduos, como algo que faz parte não do ser individual, mas do ser social, que integra uma coletividade e constrói-se e reconstrói-se diariamente ao gozar plenamente dos direitos básicos que lhe são conferidos.

O termo *cultura* é cada vez mais citado e enfatizado nas discussões tanto sobre educação, como em várias outras práticas sociais. No entanto, é necessário que se delimite não propriamente um significado para a palavra, mas sim uma noção do que ela é e de como se manifesta, considerando-a sempre como algo profundamente associado à vida em sociedade, o que presume uma ideia de movimento, de algo que se modifica e varia de acordo com as inúmeras atividades humanas, e não como um conceito “fechado”.

No que diz respeito à educação e às práticas escolares, tem se falado muito sobre esse tema, uma vez que, por muito tempo, a escola deixou de considerar a bagagem cultural que os alunos já possuíam desde quando ingressavam na escola, ainda crianças.

Para muitos, a cultura está associada ao conhecimento científico, às atividades intelectuais do ser humano. E aí que muitas vezes ocorre o erro de dizer que há indivíduos que não a possuem. Santos (2006) entende que:

Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é “algo natural”, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. [...] Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. E uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade. (SANTOS, 2006, p. 37-38).

Compreender os processos históricos e sociais dos quais fazem parte os brasileiros, dentro de seus grupos, respeitando as diferentes construções culturais de onde provêm é um passo fundamental para que a escola seja encarada como um ambiente de mudança e crescimento, como um meio de superação das diferenças e de promoção da igualdade de oportunidades.

A cultura está ligada ao ser humano de duas formas: o “eu individual” e o “eu coletivo”. Do eu individual fazem parte as manifestações fisiológicas, como os excrementos, que são comuns a todos os indivíduos, mas que nas manifestações do eu coletivo, ou seja, do ser perante a sociedade, são vistas como tabus, são reprimidas desde a infância. Bauman (2012), nesta perspectiva, afirma que:

Não importa como seja definida e descrita, a esfera da cultura sempre se acomoda entre os dois polos da experiência básica. Ao mesmo tempo, é o alicerce objetivo da experiência subjetivamente significativa e a “apropriação” subjetiva de um mundo que de outra forma seria desumanamente estranho. A cultura, tal como a vemos em termos universais, opera no ponto de encontro do indivíduo humano com o mundo que ele percebe como real. [...] O conceito de cultura é a subjetividade objetificada; é um esforço para compreender o modo como uma ação individual é capaz de possuir uma validade supraindividual; e como a realidade dura e consistente existe por meio de uma multiplicidade de interações individuais. (BAUMAN, 2012, p. 227)

A cultura, portanto, deve ser percebida dentro de um contexto amplo ao mesmo tempo em que se refere a cada indivíduo, a cada um dos povos. É através dela que o sujeito se insere no mundo social, trazendo a sua subjetividade para o meio onde vive, exercendo seu papel de cidadão, mesmo que muitas vezes se depare com diversas tentativas de outros indivíduos ou instituições de burlarem seu direito ao livre exercício das manifestações que compõem seu aparato cultural.

Igualdade, pluralidade, uma educação que vá ao encontro das práticas sociais, valorização das experiências de vida de cada aluno, são termos utilizados tanto na Lei de Diretrizes e Bases (1996) quanto nos PCNs (1998). Contudo, traçando um paralelo entre o que dizem estes documentos e o que de fato acontece no ambiente escolar, é fácil perceber diversas falhas que vão desde a gestão pública até a prática docente.

Essa cultura da escola, marcada pela exclusão e reprodução de ideias de uma elite, vai contra os princípios da LDB, já que ajuda a universalizar os pensamentos e não considera as particularidades de cada aluno. Segundo Escobar (1979), os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) privatizam o saber, contribuindo com a sustentação de preceitos europeus na educação.

É evidente, portanto, que a diversidade cultural ainda não chegou ao ambiente escolar desse estudo, tendo em vista tratar-se de uma comunidade carente e de os alunos trazerem uma certa limitação no que se refere aos aspectos culturais. Isso contraria o que propõem os documentos que deveriam sustentar os padrões nacionais do fazer pedagógico.

4 A LEITURA

Este capítulo aborda a leitura, tendo em vista que esta prática teve como foco a pesquisa-ação colaborativa como forma de melhoria na qualidade do ensino/aprendizagem da leitura em Língua Inglesa no Ensino Fundamental. Assim, partiremos da tentativa de definir a leitura na perspectiva de uma pedagogia crítica.

4.1 Leitura: uma tentativa de definição com base nos PCNs

Definir o termo leitura não é tarefa fácil, haja vista que existem diversos fatores que a envolvem, dentre eles o processo de interação entre o leitor e o autor, a relação que o leitor cria com o texto alvo, a intenção do leitor ao ler o texto, entre outros. Souza (2002, p. 38) ressalta que “[...] apesar de ser uma tarefa complexa e difícil de ser explicada, a leitura é consideravelmente significativa por se tratar de uma exigência da sociedade moderna”.

O mundo globalizado proporciona às pessoas a possibilidade de estar a par do que acontece em todos os lugares da Terra, em tempo real. Isso posto, é evidente a necessidade da leitura, e mais do que isso, da compreensão do que se lê, para um efetivo entendimento do que ocorre ao nosso redor.

Essa compreensão necessária ao processo de leitura significa um processo crítico diante do que se lê, o que implica na habilidade de relacionar texto e contexto, a fim de entender o que ocorre no meio do qual fazemos parte. Nesse sentido, a leitura envolve, conforme Freire (2003), a reflexão e contextualização, tendo em vista que, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (p.11).

A criança aprende a ler à medida que é colocada em situações de contato com a leitura, mesmo antes de saber decodificar as palavras. Segundo Barbosa (1994):

A partir do momento em que a criança é colocada numa situação de leitura, ela inicia o desenvolvimento dessa aprendizagem. [...] O leitor vai sendo transformado, refinado e vai aperfeiçoando suas estratégias, conforme as solicitações externas. [...] As recentes investigações parecem indicar uma certa semelhança entre o processo de aprendizagem da fala e a aprendizagem da leitura; se é falando que a criança aprende a falar, é bem provável que, lendo, a criança aprenda a ler. (BARBOSA, 1994, p. 127)

Fica claro, portanto, que para oportunizar a melhoria na competência em leitura, é necessário um contato efetivo com o texto, pois é por meio desse treinamento que o aluno poderá tornar-se um verdadeiro leitor.

Ao abordar o ensino da LI com foco na leitura, os PCNs (1998) descrevem que é através dela que o aluno será capaz de interpretar estatutos de interlocutores, observando as normas e as transgressões, as variabilidades, as estratégias, o vocabulário, identificando aspectos socioculturais dos produtores que estão registrados nos enunciados.

No caso do estudo de uma LE, o aluno, segundo os PCNs (1998), deve ser capaz de correlacionar elementos textuais em LE com seus equivalentes na língua materna, proporcionando uma melhor compreensão desses elementos e do texto.

Cabe ressaltar a relevância da leitura independente da disciplina, pois há uma cultura na escola de que cabe ao professor de língua portuguesa ou LE a tarefa de estimular o gosto e o hábito pela leitura. No entanto, entendemos que, em qualquer disciplina do currículo, há a possibilidade de serem trabalhados textos que estimulem o aluno a refletir criticamente sobre diferentes temáticas. Acerca disso, os PCNs (1998) recomendam:

A leitura deve integrar, como elemento articulador, todas as disciplinas do currículo, abrindo muitas possibilidades de trabalho para o professor, especialmente o de Língua Estrangeira Moderna. Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo. (BRASIL, 1998, p.107)

Desse modo, a leitura deve fazer parte de todas as disciplinas curriculares, sendo vista pelos professores como a melhor maneira de desenvolver a linguagem e a criticidade, o meio pelo qual o aluno será capaz de observar, refletir e modificar situações dentro da sua realidade.

5 O ESTUDO REALIZADO

Os dados apresentados a seguir foram gerados, conforme já mencionado, em uma escola pública, de Ensino Fundamental, pertencente a uma comunidade carente, localizada na periferia de Cruz Alta-RS. Enfatizamos, mais uma vez, que a escolha não foi por acaso, haja vista entendermos que locais de vulnerabilidade social necessitam da nossa atenção, a fim de que consigamos promover estratégias para a melhoria da qualidade da educação. Por uma questão de preservação, utilizaremos nomes fictícios para tratar da professora e dos alunos, sujeitos dessa pesquisa.

5.1 A intervenção inicial com a professora de LI

A professora Ana Luiza mostrou-se receptiva e disposta a contribuir com nossa pesquisa. Após uma conversa sobre a educação e suas problemáticas, ela respondeu a um questionário composto por seis perguntas abertas.

A primeira questão era acerca da sua formação inicial (graduação). A professora Ana Luiza é graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade de Cruz Alta. Convém ressaltar que, durante nossa conversa, ela comentou ser proveniente do meio rural, tendo sido alfabetizada em uma classe multisseriada⁵. Ela afirmou que as dificuldades iniciais em sua prática pedagógica no ensino da LI devem-se à precariedade daquele ensino, que tem sido, ao longo da história, avaliado como distante do ideal, tanto do ponto de vista do aluno quanto do professor.

A segunda questão tratava sobre a realização de cursos de especialização ou aperfeiçoamento. Ana Luiza afirmou ter cursado duas especializações, uma em Linguística – Ensino da Língua e da Literatura e outra em Deficiência Mental. A professora demonstrou,

⁵ Classes multisseriadas caracterizam um fenômeno recorrente no sistema educacional brasileiro e, nestas classes, alunos de idades e níveis diferentes são instruídos por um mesmo professor. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/classe_multisseriada. Acesso em 07 de janeiro de 2016.

através de sua qualificação, preocupação com a formação continuada, o que, conforme Celani (2009), é fundamental para o professor de LI, pois isso oportuniza segurança em relação à seleção do material didático para a prática de sala de aula.

A terceira pergunta era acerca do tempo de atuação na Educação Básica. A professora, apesar de formada há bastante tempo, exerce a docência há apenas dois anos, atuando em escolas públicas. Considerando o pouco tempo no exercício da profissão, durante o tempo em que não estava atuando, a professora mostrou-se preocupada com sua formação continuada, pois, além de dois cursos de especialização, frequentou diversos cursos de atualização (seminários, cursos de curta duração, etc.).

A quarta questão era a seguinte: No que se refere ao conteúdo dos PCNs para o ensino da Língua Inglesa, quais as orientações que você considera mais importantes? A professora demonstrou-se confusa quanto ao que responder.

Excerto 1

No momento, por falta de revê-los, não lembro mais dos PCNs da Língua Inglesa. Reconheço a necessidade de seguir as sugestões desses documentos, mas como utilizo como fonte de consulta para a preparação das aulas livros didáticos que já vem conforme os PCNs, acabei deixando de lado o próprio documento.

O depoimento da professora atesta que, durante a sua formação inicial, estudou o conteúdo dos PCNs, o que evidencia que a instituição de ensino superior em que ela cursou licenciatura oportunizou à mesma momentos de discussão e reflexão acerca desses documentos.

A questão cinco tratava dos aspectos que a professora considera mais importantes para tentar desenvolver as competências necessárias para o domínio do idioma estrangeiro e quais as estratégias utilizadas para desenvolvê-las. Ana Luiza respondeu que considera mais importante o vocabulário, e para desenvolvê-lo utiliza músicas e o dicionário. Em relação a isso, observamos que, apesar do trabalho com textos de letras de músicas ser do interesse dos alunos, o foco no vocabulário limita o ensino da LI, uma vez que os PCNs abordam as quatro

habilidades (*listening, speaking, reading, writing*)⁶ como fundamentais para a processo de ensino/aprendizagem do idioma alvo, através de um trabalho integrado, ou seja, uma metodologia adequada no momento do preparo das atividades seria aquela em que houvesse a integração dessas habilidades linguísticas.

A pergunta número seis questionava sobre a importância do trabalho colaborativo em que pesquisadores do contexto universitário interajam na educação básica da escola pública. Ana Luiza respondeu que considera importante esse trabalho, pois é uma forma de se ter ajuda para inovar, conseguindo realizar atividades diferenciadas para atrair a atenção dos alunos. Isso demonstra que, apesar das suas limitações, a professora é aberta a novas ideias.

5.2 A intervenção inicial com os alunos do EF

Inicialmente, vale destacar que, como critérios de avaliação, optamos por estabelecer um estudo comparativo entre o início e o final das oficinas de leitura realizadas com o grupo. Para tanto, o trabalho com os alunos iniciou após a observação de cinco aulas de LI. Aplicamos um questionário com perguntas acerca das aulas, das preferências dos estudantes, do que eles consideram mais importante no processo de aprendizagem, se gostam de trabalhos individuais ou em grupo. Esses questionamentos nos auxiliaram na elaboração das atividades de leitura.

Quando questionados sobre gostarem ou não da disciplina de LI, houve unanimidade nas respostas.

Excerto 3

Mariana – Gosto! Porque inglês é legal e é uma língua que se um dia a gente ir viajar para um lugar que só falam inglês nós vamos entender o que estão falando.

Excerto 4

Júlia – Sim, porque é uma língua diferente de português e é muito legal, e para o nosso futuro é importante.

⁶ Tais habilidades referem-se à capacidade de ouvir (*listening*), falar (*speaking*), ler (*reading*) e escrever (*writing*).

Excerto 5

Paulo - Sim, pois é uma disciplina muito importante para o nosso aprendizado e é bom falar inglês.

Excerto 6

João – Sim, porque a língua inglesa hoje em dia serve para tudo.

Excerto 7

Alice – Sim, porque gosto de aprender outras línguas e porque um dia quero fazer intercâmbio e é bom começar a aprender inglês desde agora.

A segunda questão indagava sobre o que o aluno considera mais importante para o processo de aprendizagem. As respostas foram variadas.

Excerto 8

Mário – O mais importante para o processo de aprendizagem é a explicação e concentração.

Excerto 9

Joana – É importante que ela explique, que ela me ensine as regras e me ensine a ler bem.

Excerto 10

Luís – É importante prestar bem atenção nas aulas, nas regras, no vocabulário...

Excerto 11

Paula – É importante que ela ensine eu a aprender a ler inglês e saber mais sobre a linguagem inglesa.

Excerto 12

Rafael – Aprender a falar inglês aprender a falar números e palavras em inglês.

Os depoimentos acima já evidenciam a cultura do trabalho com a nomenclatura gramatical em detrimento de práticas de leitura, o que se opõe ao que prevêm os PCNs (1998), quando os documentos sugerem atividades de leitura aliadas ao processo de ensino/aprendizagem do segundo idioma.

A terceira pergunta questionava se a preferência era por trabalhos em grupos ou individuais e por quê. Apenas um aluno respondeu que prefere realizar as atividades individualmente. Os demais responderam que preferem atividades em grupo, e as justificativas foram variadas.

Excerto 13

Eduardo – Em grupo porque às vezes nós não sabemos algumas coisas e eles vão lá e ensinam.

Excerto 14

Cibele – Eu prefiro em grupo porque é bem mais fácil de aprender e entender eu acho isso.

Excerto 15

Mônica – Em grupo porque dá pra gente trocar ideias com o colega.

Excerto 16

Rui – Eu prefiro em grupo, porque em grupo a gente compartilha aquilo que nós estamos aprendendo com os outros.

Excerto 17

Júlia – Eu prefiro realizar atividades em grupo porque o meu colega me ajuda se eu preciso de ajuda e eu ajudo ele se ele precisar.

A ZDP emerge nos relatos mencionados, uma vez que há quase que unanimidade na constatação da importância do trabalho colaborativo, por meio do qual o contato com o outro favorece a aprendizagem. Ao abordar essa questão, Vygotsky (1984) afirma que a ZDP tem o papel de conduzir o aprendiz a um novo nível de conhecimento e ressalta que o que é a ZDP hoje transforma-se na zona de desenvolvimento real amanhã, ou seja, o que o aluno é capaz de fazer hoje com o auxílio de alguém mais capacitado, será capaz de fazer sem o auxílio amanhã.

Evidencia-se dessa forma, a interação como essencial na aquisição da LI, pois a capacidade de realizar tarefas individualmente demonstra também a habilidade de auxiliar outra (s) pessoas na realização de tarefas.

A quarta questão era: você costuma auxiliar seus colegas ou pedir auxílio a eles durante a realização de atividades em aula? A maioria dos alunos respondeu que costuma pedir ajuda aos colegas e também ajudá-los.

Excerto 18

Mariana – As vezes eu peço ajuda para meus colegas mas eu ajudo eles também.

Excerto 19

Alice – Sim, porque quando não sei eu prefiro pedir ajuda aos meus colegas e quando eles precisam se eu sei eu ajudo.

Excerto 20

Luís – Sim, eu ajudo ou peço ajuda para colaborarem comigo e eu colaborar com eles.

Excerto 21

Joana – Sim, às vezes eu peço auxílio quando não entendo alguma coisa, eu costumo ajudar quem tem dificuldade.

Excerto 22

Joel – Às vezes sim, às vezes não, depende da atividade.

Ao perceberem o auxílio dos/aos colegas como relevante na realização de tarefas, identificamos a necessidade de oportunizar práticas de sala de aula que envolvam atividades em grupos, pois, conforme percebemos nos depoimentos, eles são capazes de constatar quando um colega está com dificuldade e procuram auxiliar na resolução do problema. Nesse sentido, os PCNs (1998) argumentam a favor da interação e cooperação, ao mencionarem:

[...] a organização de atividades que favoreçam a fala e a escrita como meios de reorganização e reconstrução das experiências compartilhadas pelos alunos ocupam papel de destaque no trabalho em sala de aula. A comunicação propiciada nas atividades em grupo levará os alunos a perceber a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 91)

Dessa forma, além do trabalho colaborativo favorecer o desenvolvimento cognitivo do aprendiz, possibilita também sua socialização, à medida que ele se torna capaz de dialogar

com o outro, conviver com as diferenças e construir novos conhecimentos, podendo vislumbrar novos horizontes.

Na quinta questão, os alunos foram questionados sobre como é trabalhada a leitura de textos em sala de aula. Todos responderam que os textos não são trabalhados.

Excerto 23

João – Não se trabalha muito.

Excerto 24

Paula – Não se trabalha muito e ainda não teve textos e é só frases que a gente teve e a gente lê em voz alta.

Excerto 25

Rafael – A gente não trabalha com leitura ainda na aula de inglês só trabalhamos por enquanto com frases.

Excerto 26

Mariana – Não se trabalha porque nós não temos textos, apenas frases.

Excerto 27

Mônica – A gente costuma ler frases em voz alta em português e depois em inglês.

Os relatos demonstram, novamente, a ênfase nos aspectos estruturais da língua, o que vem de encontro às orientações dos PCNs (1998), pois, conforme os documentos, o trabalho com o texto oportuniza ao aluno a interpretação de estatutos de interlocutores e a observação à norma e às variantes linguísticas, o que possibilita a análise crítica de vocabulários e aspectos socioculturais que se podem depreender a partir dos enunciados e de seus produtores.

Na sexta questão, perguntamos quais assuntos os alunos gostariam que fossem trabalhados em sala de aula, nos textos de inglês.

Excerto 28

Cibele – Eu gostaria de saber mais de inglês, tipos de textos legais e divertidos.

Excerto 29

Rafael – Eu gostaria que nos textos das aulas fosse trabalhado o futebol e música.

Excerto 30

Alice – Eu gostaria que tivesse textos sobre esportes.

Excerto 31

João – Poesia e animais.

Excerto 32

Mário – Poesia.

Ao apresentarem considerações sobre os conteúdos didáticos, os PCNs (1998) trazem a questão da aprendizagem significativa para o aluno, o que implica a adequação do que será trabalhado ao contexto social no qual esse aluno está inserido.

[...] para que a aprendizagem possa ser significativa é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é apreender o significado, e de que para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a idéia de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia. Tal fato evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade. (BRASIL, 1998, p. 75)

Desse modo, a seleção de conteúdos e textos que sejam relevantes e se encaixem à realidade e à preferência dos alunos é fundamental para a aprendizagem, pois favorece as associações e comparações às situações de vida dos sujeitos envolvidos no processo.

5.3 As atividades desenvolvidas

Na tentativa de promover um ensino baseado no trabalho colaborativo e nas proposições dos PCNs (1998), optamos por desenvolver sete oficinas de leitura, as quais serão descritas e analisadas a seguir. É importante salientar que a professora Ana Luiza participou de todas as etapas do processo de elaboração das oficinas, desde a seleção dos textos até o planejamento das atividades.

AULA 1

No dia 24/03/15 aconteceu a primeira aula com as atividades de leitura. A professora Ana Luiza entrou conosco na sala, explicou aos alunos que estaríamos ali pelos próximos encontros colaborando com as aulas de Inglês.

O primeiro texto escolhido tratava-se da poesia “Roses” (ANEXO 7). A escolha da poesia deu-se em virtude de que vários alunos expressaram nos questionários o desejo de trabalhar com esse gênero.

Os alunos receberam uma folha com o texto impresso. Sugerimos que eles tentassem localizar palavras que já conheciam. Eles demonstraram bastante dificuldade nessa tarefa. Então Ana Luiza leu o texto em voz alta, para ajudá-los através dos sons das palavras. Os alunos já começaram a se manifestar com frases do tipo “Assim fica mais fácil”. Após marcarmos as palavras, solicitamos que eles fossem dizendo-as para os colegas ouvirem e para tentarmos juntos deduzir qual o assunto do texto. Depois de alguns minutos, eles conseguiram entender o que o texto abordava.

Fizemos mais uma leitura e pedimos que se reunissem em grupos de dois componentes. A tarefa deles era tentar ler a poesia para o colega. Para tanto, ajudamos os grupos com a pronúncia das palavras.

A atividade final do grupo era dividir o texto em duas partes, para que cada um pudesse ler uma delas. Essa leitura foi feita para o grande grupo, que se mostrou compreensivo quando os colegas erravam alguma pronúncia.

Ao final dessa primeira oficina de leitura, alguns alunos comentaram que a aula foi mais divertida e que gostaram de aprender a ler textos em inglês.

AULA 2

A segunda aula aconteceu no dia 31/03/15. Para esse encontro, optamos por um texto curto intitulado “Animals” (ANEXO 8). Mais uma vez a escolha se deu em virtude do pedido de alguns alunos.

Os alunos mostraram bastante alegria quando chegamos para a aula. Alguns nos questionaram empolgados “Hoje vai ter leitura?” e “Sobre o que é o texto que vamos trabalhar?”.

O início da aula se deu com a solicitação de que formassem grupos de quatro componentes, priorizando os colegas que não formaram grupos com eles na aula anterior, para que houvesse uma interação entre colegas que normalmente não tinham muito contato.

Depois de formados os grupos, entregamos folhas com o texto. Então pedimos que tentassem fazer uma leitura individual e silenciosa. Após a leitura, alguns já manifestaram-se sobre o conteúdo e algumas palavras.

Fizemos a leitura em voz alta e eles comentaram que o texto era muito fácil. Foi solicitado então que localizassem as palavras conhecidas. Isso causou certo alvoroço na turma, pois criou uma competição entre eles. Tivemos que conversar bastante para acalmá-los, o que nos fez perder cerca de 5 minutos de um período que já é curto, de apenas 45 minutos.

Como o texto se encerrava com duas perguntas “Do you have any pets?” e “What’s his name?”, a tarefa atribuída a eles era tentar responder a essas duas questões. O grupo deveria encontrar a melhor forma para respondê-las. Damos algumas pistas, como o início da resposta “I have ...” e “His name is ...”. Após cada membro de grupo ter respondido em seu caderno, a tarefa era ler para os colegas suas respostas.

Neste dia ficaram evidentes algumas lideranças da turma, em especial dois alunos que concluíram suas atividades e levantaram espontaneamente para ajudar os colegas dos grupos que estavam tendo mais dificuldades na elaboração das respostas. Consideramos esse ponto muito positivo, haja vista as teorias que embasam este estudo, que afirmam que o trabalho colaborativo é justamente essa troca de saberes, essa colaboração mútua entre os envolvidos na pesquisa. Dentre essas teorias, ressalta-se a ZDP, segundo a qual o indivíduo, por meio da colaboração de alguém mais capacitado, seja o professor ou um colega, consegue realizar algo que antes, de forma individual, não conseguia.

AULA 3

A terceira aula aconteceu no dia 07/04/15. Estava acontecendo na escola uma palestra sobre mercado de trabalho, no entanto, os alunos pediram à diretora que eles pudessem ficar na aula, pois, segundo a representante da turma “A aula de inglês está muito divertida, achamos mais interessante que essa palestra”. Para nós isso foi motivo de muita alegria, pois foi uma prova de que nossas propostas estavam sendo bem aceitas pelos estudantes.

O texto escolhido era intitulado “Paul’s life” (ANEXO 9), e tratava sobre a rotina e as preferências de um jovem professor. Esse texto era um pouco mais longo do que os anteriores e de um grau médio de dificuldade para o nível dos alunos.

Distribuímos a folha com o texto impresso e solicitamos aos alunos que marcassem as palavras conhecidas. Ocorreram manifestações do tipo “Parece que cada vez a gente conhece mais palavras”.

Depois, os alunos se reuniram em grupos de quatro e receberam a tarefa de dividir o texto em quatro partes, que deveriam ser apresentadas para o grande grupo. Passamos nos grupos para ajudá-los na pronúncia das palavras.

Os grupos foram chamados diante da turma para apresentar o texto. Foi interessante perceber a atenção dos colegas que estavam assistindo e também a colaboração que houve quando os colegas sentiam dificuldade para pronunciar alguma palavra.

Após a realização dessa atividade, a tarefa foi construir pequenas frases, dentro dos modelos estabelecidos no texto, sobre a sua rotina. Nesse momento, encontramos certa dificuldade em manter a disciplina na sala, pois os alunos ficaram bastante alvoroçados, querendo cada um ler as suas frases antes do outro. Então optamos por realizar um sorteio para determinar a ordem das apresentações. Devido ao tempo do período ser curto, apenas 45 minutos, não foi possível que todos os alunos apresentassem.

AULA 4

A quarta aula ocorreu no dia 14/04/15. Escolhemos o texto “Brazilian soccer” (ANEXO 10) em virtude de que diversos alunos responderam no questionário que gostariam

de textos sobre esportes ou sobre futebol, o que mostra uma característica dos estudantes desse bairro, que são acostumados a praticar esportes no turno inverso ao da aula, provavelmente por muitos não possuírem computador e acesso à internet.

Como já de costume, receberam a folha com o texto impresso e foram convidados a observar as imagens. Através delas, já ficou claro para eles do que tratava o texto. Então, antes mesmo de fazermos a leitura, conversamos um pouco sobre o gosto pelo futebol, os jogadores favoritos, o time preferido, etc.

A professora Ana Luiza realizou a leitura do texto em voz alta, e os estudantes receberam a tarefa de marcar as palavras conhecidas. Depois disso, reuniram-se em duplas para que tentassem compreender as ideias principais. Essas foram expostas ao grande grupo, e isso mostrou que a maioria da turma conseguiu compreender o texto.

A próxima atividade era recortar de revistas ou jornais imagens que tivessem relação com o futebol, para a construção de um painel. Cada dupla deveria recortar algumas imagens e construir, baseando-se no texto, uma sentença, em inglês, para ser escrita no painel. Algumas duplas rapidamente cumpriram a tarefa, e solicitamos que esses fossem ajudando os colegas que estavam com dificuldades.

Quando todos os grupos concluíram a tarefa, reunimos as imagens e as frases e montamos o painel sobre futebol. Ele foi fixado na parede da sala, e os alunos pediram permissão para chamarem outros professores e a direção da escola para verem.

Ao final desta oficina, chegamos à conclusão de que atividades como esta movimentam a sala e geram bastante desordem, no entanto os alunos se envolvem e ficam empolgados. Pedimos para que alguns alunos fizessem uma avaliação oral da oficina, e nessas falas, eles manifestaram contentamento com essas “atividades legais”.

AULA 5

Para a quinta aula, que aconteceu no dia 28/04/15, escolhemos a música “Imagine” (ANEXO 11), do cantor John Lennon, já que o este gênero foi o mais pedido nos questionários.

Quando chegamos à sala para a aula, os alunos estavam muito empolgados e ansiosos, pois na semana anterior havia sido feriado justamente no dia da nossa oficina, o que nos deixou duas semanas sem vê-los, então nos sentimos felizes com a vontade deles de ter aula de inglês.

No momento em que dissemos que trabalharíamos com uma música, todos vibraram. Então distribuímos a folha com a letra em inglês e conversamos um pouco sobre quem foi John Lennon, já que os estudantes não o conheciam.

Enquanto eles marcavam as palavras que conheciam na letra, colocamos a música no som para que eles fossem ouvindo e se familiarizando. Um aluno comentou “Não entendo nada do que diz essa música, mas ela é muito bonita”.

O exercício seguinte foi aprender a cantar essa canção. Ouvimos mais duas vezes e então todos já se mostraram dispostos a cantar. Cantamos duas vezes, eles muito dispostos, e propusemos a nova tarefa: deveriam guardar a folha com a letra, e nós distribuímos uma nova folha com a letra, porém com espaços onde deveriam ser colocadas algumas palavras que retiramos. Ouvimos mais duas vezes e a maioria conseguiu completar todas as palavras que estavam faltando.

Após a realização dessa atividade, ainda sobravam 5 minutos de aula, então eles pediram que deixássemos tentarem cantar sem o acompanhamento no som, foi muito satisfatório, pois conseguiram pronunciar as palavras corretamente e mostraram união do grupo todo.

AULA 6

A sexta aula ocorreu no dia 05/05/15. Para este encontro, optamos pelo texto “Mary’s life” (ANEXO 12), que tratava da rotina profissional e pessoal de uma enfermeira. O texto tinha um nível um pouco mais difícil do que os anteriores, e a escolha foi justamente para desafiar os estudantes.

Distribuímos a folha com o texto impresso e pedimos que eles deduzissem do que se tratava apenas com a leitura do título. Como já tínhamos trabalhado com o texto “Paul’s life”, rapidamente eles descobriram que o assunto era a vida de uma mulher chamada Mary.

Solicitamos que marcassem as palavras conhecidas, e isso gerou uma competição entre eles para ver quem conseguia encontrar mais palavras. Após essa tarefa, pedimos que formassem trios e distribuímos uma nova folha com cinco questões a respeito do texto.

Depois de respondidas as questões, a tarefa era que cada grupo criasse um personagem e relatasse a sua rotina. Deveriam seguir o modelo do texto trabalhado. Enquanto os grupos estavam trabalhando, íamos ajudando, juntamente com a professora. Orientamos também que quem fosse acabando, ajudasse os demais colegas.

Quando todos acabaram, formamos uma mesa redonda e os grupos apresentaram suas produções. Foi interessante que todos os grupos escolheram o nome de um colega para ser o personagem do seu texto. Ao final, uma aluna comentou conosco “Esse texto parece a minha vida, porque a minha mãe trabalha no hospital e o meu pai é motorista de caminhão, o meu irmão tem nove anos e gosta de futebol, e eu tenho onze anos e gosto de filmes, acho que se inspiraram na minha vida para escrever esse texto (risos)”.

AULA 7

A sétima aula aconteceu no dia 12/05/15. Escolhemos o texto “*Walter Elias Disney*” (ANEXO 13), que tratava sobre o criador da Disneylândia e alguns de seus personagens e desenhos animados. A escolha se deu por entendermos que esses personagens fizeram e ainda fazem parte da infância das crianças, independente da classe social a que pertencem.

Antes de iniciarmos a aula, explicamos aos alunos que essa seria a última oficina de leitura conosco. Eles demonstraram descontentamento e pediram que participássemos das próximas aulas. Isso nos deixou animados, pois percebemos o quanto nosso trabalho estava tendo valor.

Para iniciarmos as atividades, distribuímos a folha com o texto e as imagens, e solicitamos que os alunos identificassem as personagens que conheciam. Então, deveriam marcar no texto as palavras conhecidas. Escolhemos alguns alunos para lerem suas palavras.

A seguir, propusemos que se reunissem em duplas para fazerem a leitura mais detalhada do texto. Após, fizemos a leitura em voz alta e traduzimos oralmente o texto, com a ajuda deles, que se mostraram empolgados por “saber traduzir”.

A atividade seguinte era a escolha de uma das personagens de Walt Disney para a produção de um pequeno texto. Esse deveria ter aproximadamente 4 linhas, que apresentassem a personagem e falassem um pouco sobre ela. Essa tarefa gerou bastante movimentação e barulho na sala, mas conseguimos passar pelos grupos para ajudá-los a produzir.

Após concluída a tarefa, eles deveriam treinar com sua dupla a leitura, para posteriormente apresentar para os colegas. Devido à falta de tempo, a apresentação ficou para a aula seguinte. A professora Ana Luiza comprometeu-se a realizar esta última atividade no próximo encontro.

5.4 A intervenção final com a professora de Língua Inglesa

Após a realização das sete oficinas de leitura, a professora respondeu a um novo questionário, desta vez composto pela seguinte questão:

Excerto 2

O trabalho colaborativo foi muito importante tanto para meu aprimoramento quanto para a melhoria das aulas de inglês, pois as atividades com textos ajudaram a tornar as aulas mais interessantes. O planejamento das oficinas me trouxe uma nova forma de pensar a disciplina, e agora vejo a leitura como elemento fundamental para o aprendizado. Também penso que o trabalho em grupo é uma boa forma de envolver os alunos. Esse trabalho colaborou muito para o meu desenvolvimento profissional. Estou certa de que, de agora em diante, minhas aulas serão planejadas de outra maneira e os alunos irão adorar.

Percebemos, por meio desse depoimento, a compreensão da professora sobre o trabalho colaborativo na sala de aula, tendo em vista que a mesma associa essa prática com sua formação continuada e, nesse sentido, essa percepção vem ao encontro do que salienta

Tardif (2010), quando o autor menciona a autorreflexão do profissional docente como essencial no processo de ensino/aprendizagem.

Quando a professora afirma que o planejamento das oficinas proporcionaram uma nova forma de pensar a disciplina, ela demonstra a capacidade de analisar sua prática, mostrando o entendimento de que é necessário refletir acerca do seu fazer pedagógico, principalmente ao mencionar que, a partir do trabalho realizado, suas aulas serão diferentes. Nesse sentido, a teoria da pesquisa-ação pressupõe novas ações partindo de determinada prática detectada por um grupo (THIOLLENT, 2005).

O depoimento atesta ainda a constatação da necessidade de repensar a metodologia empregada, intervindo positivamente na realidade por meio de mudanças sociais no contexto em que atua. Sobre isso, Thiollent (2005) caracteriza a pesquisa-ação, conforme já mencionado, como uma prática social com base empírica por meio da qual os pesquisadores e os participantes envolvidos buscam solucionar, de modo cooperativo, os problemas detectados pelo próprio grupo.

5.5 A intervenção final com os alunos do Ensino Fundamental: resultados da prática realizada

Após a realização das sete oficinas de leitura, os alunos responderam um novo questionário, composto por apenas uma pergunta: faça uma análise comparativa das aulas de Língua Inglesa antes e depois da aplicação das oficinas de leitura. Você considera que seu rendimento melhorou após esse trabalho ou não? Todos os alunos responderam que o rendimento melhorou, conforme os excertos abaixo:

Excerto 33

Joana – Bom meu rendimento melhorou bastante eu aprendi mais. E as aulas eram boas antes também mais gostei mais agora porque eu adoro textos e é mais fácil para aprender. Os textos não eram chatos eram legais e divertidos pois aprendi várias palavras em inglês gostei muito do texto sobre música era muito legal. Obrigada.

Excerto 34

Paulo – Eu achei que ficou mais fácil as aulas de inglês depois que veio os textos. As aulas antes eu não entendia nada e com os textos ficou mais legal e eu comecei a melhorar no inglês e agora estou estudando bem.

Excerto 35

Rafael – Eu gostei dos textos de música, futebol e poesia eu gosto dessas aulas foi muito legal a gente também fez trabalho em grupo é muito divertido os textos que eu mais gostei foi música e futebol. Eu acho melhor as aulas de textos do que as aulas de letras soltas.

Excerto 36

Rui – Eu gostei das aulas depois porque eu compreendi melhor as coisas e trabalhar com textos é divertido. Para mim as aulas depois ficaram mais legais, divertidas e interessante e quanto mais eu aprendo a língua inglesa mais eu tenho vontade de aprender, por isso eu gostei das aulas com textos e o rendimento melhorou e bastante.

Excerto 37

Mariana – Antes eu não aprendia tudo, agora com a oficina de leitura eu melhorei e tenho um desempenho ótimo. Sim, eu prefiro textos do que vocabulários. É muito mais fácil de aprender. Eu acho que o rendimento de todos melhorou, bom o meu eu sei que sim. Foi ótimo, brincamos, aprendemos juntos e nos divertimos. Obrigada.

Os depoimentos acima evidenciam, novamente, a importância da seleção e avaliação do material didático a ser utilizado pelo professor, pois, quando se trabalha com temáticas adequadas, conforme a faixa etária e interesse dos alunos, a prática torna-se atrativa e desperta o gosto pela disciplina. Essa consideração corrobora os pressupostos contidos nos PCNs (1998), tendo em vista que o documento ressalta esse como um dos critérios a se considerar quando se trata de ensino/aprendizagem de uma LE.

Ao considerarmos a questão de leitura em LI, cabe salientar que se trata de outro ponto mencionado pelos PCNs (1998), quando estes consideram o texto como ponto de partida para a discussão e compreensão dos aspectos estruturais do idioma em estudo. Sendo assim, enfatizam que:

É pela leitura que o aluno será capaz de interpretar estatutos de interlocutores, observar a norma e a transgressão, as variantes dialetais, as estratégias verbais e não-verbais, as escolhas de vocabulário, observando assim, registros diferenciados e aspectos socioculturais que se podem depreender a partir dos enunciados e de seus produtores. (BRASIL, 1998, p. 97)

A leitura é, portanto, capaz de promover a compreensão da realidade social, bem como uma forma alternativa de, através do raciocínio crítico, transformá-la. Felizmente, os

resultados desse estudo demonstram que os sujeitos da pesquisa têm consciência de que ler significa compreender o mundo e, sendo assim, a leitura da realidade social da qual o indivíduo faz parte é fundamental para as mudanças sociais tão necessárias em nosso contexto social atual. Resgatamos as palavras de Freire (2003) quando o autor argumenta que a relação entre o texto e o contexto é imprescindível a qualquer cidadão em formação.

Emerge, outra vez, através dos depoimentos, a questão da relevância da pesquisa-ação colaborativa no ensino/aprendizagem da LE, pois se trata de uma metodologia alternativa que proporciona aos aprendizes momentos de reflexão, a partir de atividades assistidas e, após isso, (re) discutidas, a fim de promover melhorias em uma comunidade específica (BURNS, 1999; THIOLLENT, 2005).

Torna-se relevante, ainda, destacar a interação na sala de aula como uma importante maneira de oportunizar momentos de enriquecimentos socioculturais e relacionais, tendo em vista que a discussão que se estabelece durante a realização das atividades propostas favorece a construção do conhecimento.

A teoria de Vygotsky (1984) sobre a ZDP confirma-se nos relatos dos sujeitos da pesquisa, uma vez que, diversas vezes, o grupo salienta a validade da troca de ideias e do auxílio dos colegas, bem como do professor, na resolução das tarefas.

Isso posto, podemos afirmar que o trabalho de pesquisa-ação colaborativa realizado com o grupo de alunos do 7º ano do EF da escola pública alvo do estudo, após discussões e reflexões, tendo como base o referencial teórico selecionado, tornou-se importante, porque, além de interferir na realidade dos alunos, contribui com a formação continuada da professora da turma, o que se pode perceber por meio da observação direta em momentos de elaboração das oficinas de leitura e dos depoimentos escritos e orais, promovendo a mudança da realidade local, conforme orienta Dionne (2007).

Após as discussões aqui estabelecidas, passamos para as considerações finais, onde procuraremos resgatar alguns aspectos já discutidos anteriormente no texto, bem como responder as perguntas de pesquisa, retomar os objetivos propostos e, ainda, tecer outros comentários acerca das teorias exploradas e a prática realizada.

6 Considerações Finais

Toda a vez que nos disponibilizamos a realizar um trabalho, sabemos que encontraremos pela frente algumas dificuldades. No entanto, a vontade de vencer é a mola propulsora que nos impulsiona a tentar e a não desistir. Nem sempre vencemos, mas sempre tiramos boas lições da nossa jornada. Nesta dissertação, buscamos essa vitória, pois nos sentimos com a missão de utilizar nossas ideias para fazer a diferença. Aliás, é para isso que estamos neste mundo: para refletir e agir, tentar e falhar, tentar e conseguir.

Pensar na LI enquanto uma língua com vários códigos e normas é o que todos podem fazer. Porém, queremos que as pessoas sejam capazes de ir além: de pensá-la enquanto uma língua capaz de envolver as pessoas, de aproximá-las, de fazê-las se comunicarem sem medo, de abrir-lhes novas possibilidades. Entendemos que nossa pretensão é grande, mas sabemos que somos como o beija-flor, na parábola do incêndio na floresta. E como ele, faremos sempre a nossa parte, mesmo que os outros não façam a sua.

Participar da rotina da professora e dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental durante as aulas foi uma experiência muito valiosa. Indo além, sermos tão bem aceitos e valorizados foi o grande motivo que nos trouxe até aqui.

Encontramos algumas dificuldades, apenas um período de LI de 45 minutos na semana, alguns professores da escola nos olhando com ar de reprovação por estarmos realizando um trabalho diferenciado, o que requer o envolvimento que alguns não demonstram. No entanto, nossa vontade de desenvolver um bom trabalho superou esses pequenos percalços e consideramos que tivemos uma interferência muito positiva na vida dos alunos e da professora, pois conseguimos mostrar-lhes uma nova forma de perceber o ensino da LI.

Considerando os objetivos propostos, por meio dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, entendemos que foram atingidos com êxito. Os resultados obtidos evidenciam que, através da pesquisa-ação colaborativa e do interacionismo, promovemos a formação

continuada da professora de LI e o trabalho efetivo com a leitura em sala de aula, amparados por teóricos como PCNs (1998), Burns (1999), Thiollent (2005), Tardif (2010), Kleiman (1996), entre outros, que tão significativamente têm contribuído para os estudos em suas áreas.

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi fomentar a discussão sobre o trabalho colaborativo no ensino da LI, por meio da intervenção direta com a professora. Entendemos que esse objetivo foi alcançado, haja vista o envolvimento e o relato de Ana Luiza (nome fictício), que se mostrou muito participativa e disposta a ressignificar sua prática pedagógica. Isso também vai ao encontro de outro objetivo, que propunha promover a formação continuada do professor da rede pública de ensino, através da aproximação de pesquisadores do contexto universitário (CELANI, 2009; TARDIF, 2010).

Em relação a outro objetivo de pesquisa, o qual pretendia despertar o interesse e o gosto do aluno pelo idioma-alvo, por meio de um trabalho colaborativo com foco na leitura, é possível afirmar que foi alcançado, considerando os depoimentos dos estudantes, que atestam a preferência por discussões e conteúdos iniciados com textos, bem como a questão do trabalho em grupo ser facilitador da aprendizagem, conforme preconiza a teoria sociointeracionista vygotskiana acerca da ZDP, por meio da qual o indivíduo torna-se apto a realizar tarefas com o auxílio de alguém mais capacitado, seja colega ou professor.

Quanto à intenção de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino da LI na escola pública, através da interação com alunos oriundos de uma comunidade carente, outro objetivo deste trabalho, podemos afirmar que, a partir das discussões e reflexões realizadas naquele contexto, mudanças poderão ocorrer em razão da professora ter afirmado que desenvolverá um trabalho diferente de agora em diante, com foco na leitura, e os alunos terem se demonstrado críticos em relação ao contexto social do qual fazem parte. Essa constatação vai ao encontro do que propõe Dionne (2007), que defende a ideia da pesquisa-ação como forma de promover mudanças na realidade local.

Em relação aos problemas de pesquisa apresentados para este estudo, a saber, como despertar o interesse dos alunos do Ensino Fundamental para o Inglês a partir de um trabalho com foco na leitura, podemos afirmar que, como orientam os PCNs (1998), por meio de um

trabalho voltado para o texto com conteúdos adequados a faixa etária e conforme o gosto e o interesse dos alunos, podemos fazer com que os estudantes adquiram facilidades na aquisição do idioma e percebam o porquê de estudar uma outra língua e como essa língua contribui para novas perspectivas de um futuro melhor enquanto cidadãos conscientes de seu papel social. Retomamos, nesse sentido, Freire (1987), quando o autor defende a ideia de uma pedagogia libertadora, que seja capaz de livrar os sujeitos da condição passiva diante da sociedade, o que pode ocorrer através do desenvolvimento da criticidade diante de situações do dia a dia.

O segundo problema de pesquisa questionava de que forma a pesquisa-ação promove a formação continuada do professor de Inglês do Ensino Fundamental e, nesse sentido, o trabalho colaborativo realizado evidenciou um resultado positivo, tendo em vista que a professora participante afirmou ter retomado teorias somente por ela vistas em sua formação durante a graduação. Como exemplo, mencionamos o momento em que a docente retomou o conteúdo dos PCNs (1998) no intuito de (re) organizar, juntamente com os demais pesquisadores, o material didático para a elaboração das oficinas de leitura.

A exemplo do que pontuam Burns (1999) e Thiollent (2005), a pesquisa-ação colaborativa diferencia-se de outras formas de pesquisa intervencionista na questão do “fazer”, pois a ação, a partir do momento em que propicia a análise crítica e, conseqüentemente o (re) planejamento, oportuniza práticas socioculturais capazes de promover mudanças sociais, o que vem ao encontro da proposta do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta.

Considerando que a linguagem perpassa todas as áreas do conhecimento, a linha Linguagem, Comunicação e Sociedade, da qual este estudo faz parte, é extremamente abrangente e oportunizou um trabalho voltado às condições de aquisição da LI, através do ensino/aprendizagem na sala de aula do EF, com foco na leitura. A prática realizada evidenciou-se como uma metodologia alternativa capaz de promover melhorias sociais envolvendo pesquisadores do contexto universitário (BURNS, 1999; CELANI, 2009; TARDIF, 2010).

Estamos conscientes de que as discussões não se encerram aqui, e esperamos que este trabalho sirva para que novas propostas sejam pensadas e colocadas em prática. Com imensa satisfação e humildade, esperamos ter contribuído de maneira positiva com as reflexões e ações tão necessárias às práticas escolares e à educação, sobretudo na realidade social da Educação Básica da escola da rede pública. Agradecemos a acolhida e todo o aprendizado construído neste PPG, juntamente com os grandes professores que nos proporcionaram ricos momentos de leituras e debates, e com os colegas de diferentes áreas, que trouxeram suas vivências e experiências para compartilhar conosco, contribuindo significativamente para a interdisciplinaridade proposta pelo PPG.

Seguimos nossa caminhada na educação, convictos de que nossos conhecimentos devem servir para sermos pessoas e profissionais melhores, sempre capazes de olhar criticamente para nós mesmos. A jornada é longa e o caminho, muitas vezes, encontra obstáculos, mas jamais desistiremos de discutir, refletir e agir para tentar melhorar a realidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. Cortez: São Paulo, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. Cultura como práxis. In: **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998. Disponível online: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

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

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

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2007.

ESCOBAR, Carlos Henrique. Da categoria de cultura: do aparelho cultural do Estado. In: **Encontros com a civilização brasileira**; v.16. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1987.

GILLHAM, Bill. **Developing a questionnaire**. London & New York: Continuum, 2000.

HADLEY, Gregory. **Pesquisa de ação em sala de aula**. São Paulo: Special Book Services, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1996.

LANTOLF, James. **Introducing Sociocultural Theory**. In: *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LDB. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases, 1996. Disponível online: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 de setembro de 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. V. 3 São Paulo: Cortez, 2004. P. 311-351.

OHTA, A.S. **Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar**. In: LANTOLF J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SOUZA, Antonio Escandiel de. **Cartas de mala direta:** uma proposta de oficina de leitura via pesquisa-ação. Cruz Alta, RS: Centro Gráfico Unicruz, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa: **A PESQUISA-AÇÃO COMO FORMA DE PROMOVER A MELHORIA NA QUALIDADE DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA**. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Pesquisador Responsável: Clarissa Nicolodi Dias, Mestranda em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, pela Universidade de Cruz Alta. E-mail: clanicolodi@hotmail.com.

Orientador: Dr. Antonio Escandiel de Souza

OBJETIVO: Desenvolver um trabalho investigativo/colaborativo acerca do ensino/aprendizagem da leitura em Língua Inglesa no Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Cruz Alta.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Caso concorde em participar da pesquisa, você terá que responder a um questionário em anexo.

RISCOS E DESCONFORTOS: Os riscos e desconfortos que podem ser provocados pela pesquisa são mínimos. Caso sinta qualquer desconforto ou risco, tem o direito de não continuar a pesquisa, sem quaisquer prejuízos.

BENEFÍCIOS: Os resultados serão apresentados aos entrevistados em momento oportuno, onde serão demonstrados os benefícios obtidos com a pesquisa.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação (entrevista). Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Você em momento algum precisará se identificar para realizar a pesquisa e, ainda que se identifique (apondo sua assinatura abaixo deste documento) sua identificação será mantida em sigilo, ou seja, você não terá seu nome vinculado à pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Declaro que li ou foi me lido as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado pela pesquisadora Clarissa Nicolodi Dias acerca dos objetivos, procedimentos do estudo que serão utilizados, os riscos e desconfortos, os benefícios, que não haverá custos/reembolsos aos participantes, da confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Cruz Alta, 17 de março de 2015.

(Assinatura)

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa: **A PESQUISA-AÇÃO COMO FORMA DE PROMOVER A MELHORIA NA QUALIDADE DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA**. No caso de você concordar que ele participe, favor assinar ao final do documento. A participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Pesquisador Responsável: Clarissa Nicolodi Dias, Mestranda em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, pela Universidade de Cruz Alta. E-mail: clanicolodi@hotmail.com.

Orientador: Dr. Antonio Escandiel de Souza

OBJETIVO: Desenvolver um trabalho investigativo/colaborativo acerca do ensino/aprendizagem da leitura em Língua Inglesa no Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Cruz Alta.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Caso o Senhor autorize seu filho a participar da pesquisa, ele terá que responder a um questionário sobre as aulas de Língua Inglesa.

RISCOS E DESCONFORTOS: Os riscos e desconfortos que podem ser provocados pela pesquisa são mínimos. Caso o Senhor perceba que seu filho está sentindo qualquer desconforto ou risco, tem o direito de não continuar a pesquisa, sem quaisquer prejuízos.

BENEFÍCIOS: Os resultados serão apresentados aos entrevistados em momento oportuno, quando serão demonstrados os benefícios obtidos com a pesquisa.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com a participação (entrevista). Você também não receberá nenhum pagamento com a participação de seu filho.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Você e seu filho, em momento algum, precisarão se identificar para realizar a pesquisa e, ainda que se identifiquem (apondo sua

assinatura abaixo deste documento), suas identificações serão mantidas em sigilo, ou seja, vocês não terão seus nomes vinculados à pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Declaro que li ou que me foram lidas as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado pela pesquisadora Clarissa Nicolodi Dias acerca dos objetivos, procedimentos do estudo que serão utilizados, os riscos e desconfortos, os benefícios, que não haverá custos/reembolsos aos participantes, da confidencialidade da pesquisa, concordando ainda que meu filho participe da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Cruz Alta, 17 de março de 2015.

(Assinatura)

ANEXO 3

Prezada Professora!

Estamos desenvolvendo uma pesquisa do mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, envolvendo questões de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública. Sua participação é muito importante para que nosso trabalho tenha sucesso.

1- Qual a sua formação inicial (graduação)?

2- Após a conclusão do curso de graduação, você realizou algum outro curso de especialização ou aperfeiçoamento? Em caso positivo, diga qual.

3- Há quanto tempo você atua na educação básica com a disciplina de Língua Inglesa?

4- No que se refere ao conteúdo dos PCNs para o ensino da Língua Inglesa, quais as orientações que você considera mais importantes?

- 5- Em suas aulas, que aspectos você considera mais importantes para tentar desenvolver as competências necessárias para o domínio do idioma estrangeiro? Que estratégias você utiliza para desenvolvê-las?

- 6- Você considera importante um trabalho colaborativo em que pesquisadores do contexto universitário interajam na educação básica da escola pública?

ANEXO 4

Prezado Aluno!

Estamos desenvolvendo uma pesquisa do mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, envolvendo questões de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública. Sua participação é muito importante para que nosso trabalho tenha sucesso.

- 1- Você gosta da disciplina de Língua Inglesa? Por quê?

- 2- Durante as aulas, o que você considera mais importante para o processo de aprendizagem?

- 3- Você prefere realizar atividades em grupos ou individual? Por quê?

- 4- Você costuma auxiliar seus colegas ou pedir auxílio a eles durante a realização de atividades em aula?

5- Como é trabalhada a leitura de textos em sala de aula?

6- Quais assuntos você gostaria que fossem trabalhados nos textos das aulas?

ANEXO 5

Prezada Professora!

Para que possamos concluir nosso trabalho, solicitamos que responda ao questionamento abaixo. Desde já agradecemos sua compreensão e participação em nossa pesquisa.

Faça uma análise do trabalho colaborativo realizado por você em conjunto com a pesquisadora, estabelecendo um comparativo do rendimento dos alunos no início e no final das oficinas. Você acha que o trabalho colaborativo contribuiu para o seu aprimoramento?

ANEXO 6

Prezado Aluno!

Para a conclusão do nosso trabalho, solicitamos que você responda a questão abaixo. Desde já agradecemos sua participação em nossa pesquisa.

Faça uma análise comparativa das aulas de Língua Inglesa antes e depois da aplicação das oficinas de leitura. Você considera que seu rendimento melhorou após esse trabalho ou não?

ANEXO 7

Roses

You love the roses - so do I. I wish
The sky would rain down roses, as they rain
From off the shaken bush. Why will it not?
Then all the valley would be pink and white
And soft to tread on. They would fall as light
As feathers, smelling sweet; and it would be
Like sleeping and like waking, all at once!

George Eliot

ANEXO 8

Animals

I love animals. Pig, horse, dog and cat are my favorite animals. I don't like snakes and spiders because they are dangerous. I like to see the ants carrying leaves. I have a turtle, two dogs, four cats and a rabbit. Do you have any pets? What's his name?

ANEXO 9

Paul's life

Hello! I am Paul. I live in Brazil. I am twenty-five years old. I am a teacher. I work in a school. I have many students and I like them. They are very fun. My family is very important in my life. My father is John, he is a engineer. My mother is Mary, she is a housewife. I have two brothers. Mike is a policeman and Joe is a baker. We are a happy family! I have a girlfriend called Sue, she is a pretty woman. I like fruits. Orange, apple and pineapple are my favorite fruits. I love chocolate! I like football and basketball. I play videogame with my brothers every day. This is my life!

ANEXO 10

Brazilian soccer



The favorite sport in Brazil is soccer. There are eleven players on a soccer team. They wear uniforms. There is a coach. Neymar Jr. is the most famous soccer player in Brazil. He does a lot of goals. He plays for Barcelona team. Many boys want to be like Neymar Jr. He is one of the best soccer players all over the world. There are several soccer teams in Brazil. This shows that Brazilians love soccer!

ANEXO 11

Imagine – John Lennon

Imagine there's no heaven
It's easy if you try
No hell below us
Above us only sky

Imagine all the people
Living for today

Imagine there's no countries
It isn't hard to do
Nothing to kill or die for
And no religion too

Imagine all the people
Living life in peace

You may say, I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will be as one

Imagine no possessions
I wonder if you can
No need for greed or hunger
A Brotherhood of man

Imagine all the people
Sharing all the world

You may say, I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will live as one

ANEXO 12

Mary's life

Mary is a nice woman. She is a nurse and works in a big hospital. She works at night on weekends. Mary has two young children and they are very intelligent. Their names are "Jack" and "Julie". Jack is nine years old and Julie is eleven years old. Jack likes soccer and Julie loves movies. Jack wants to be a soccer player and Julie wants to be a movie star. Mary likes to be with her children when she isn't working - they play board games together. Mary's family is very happy, especially when Jake, Mary's husband, is at home with them. Jake usually travels a lot and visits different places - he is a truck driver.

ANEXO 13

Walter Elias Disney



Walt Disney was Born in Chicago, on December 5th, 1901, and he died in 1966. He was considered a legend, a hero of the 20th century, a man of unlimited success. He was the inventor of the most popular character in the history of the planet, Mickey Mouse. Mickey Mouse was created in 1928, and made his screen debut in Steamboat Willie, the world's first cartoon. Walt Disney was the founder of Disneyland in Los Angeles, in 1955, at a cost of \$17 million. Because of its success many other were opened: The Disney World, in Florida, The Tokyo Disneyland, in Japan, and EuroDisney, near Paris. Some of his famous movies are: Snow White and the Seven Dwarfs, Pinocchio, Dumbo, Bambi, Ali Baba and many others.