

3

A qualidade da pesquisa e a construção dos dados: ensinando, aprendendo e pesquisando

No presente capítulo, trato da construção dos dados e abordo os elementos que entendo estarem relacionados a esta questão, no que diz respeito ao tipo de pesquisa que me propus a fazer – uma pesquisa em sala de aula, naturalista, do praticante, seguindo os princípios da Prática Exploratória. Entendo, assim, que são fatores influenciadores na construção dos dados o contexto (a instituição de ensino, o material didático, os participantes e a atmosfera na sala de aula), o método e o planejamento do trabalho-para-entendimento, e cada um desses itens será abordado em detalhes.

Como discutido no Capítulo 2, escolhi utilizar a Prática Exploratória por considerar que ela integra todas as características e exigências que entendo como elementos essenciais de uma investigação de sala de aula de língua. Entretanto, por não ser uma abordagem de pesquisa com caráter reconhecidamente acadêmico, considero importante, neste capítulo, discutir as questões de confiabilidade, validade e capacidade de generalização, noções comumente utilizadas como padrão de qualidade. Entendo que os pesquisadores que, como eu, adotam este distinto *design* de pesquisa precisam propor noções em contrapartida às tradicionais, o que farei também neste capítulo.

3.1.

Aprofundando a inconformidade do paradigma racionalista para as ciências sociais

O Capítulo 2 tratou da questão da co-existência de paradigmas de investigação, advinda da constatação de que o paradigma racionalista não comporta as características peculiares das ciências sociais. Foi discutido que, especialmente para a pesquisa de sala de aula, tal inconformidade é proveniente da

complexidade que o cenário apresenta, o que dificulta o controle das variáveis que podem influenciar o resultado de uma pesquisa centrada em testagem de hipóteses pré-formuladas. Neste momento, vale mencionar ainda outras duas razões, citadas por Allwright & Bailey (1991:36-7), que desqualificam a utilização do método científico na pesquisa de sala de aula. Estas razões se baseiam no fato de o método científico se caracterizar pela criação de hipóteses provenientes de teoria antes de iniciar a investigação, sendo o estudo utilizado para a verificação das perguntas de pesquisa.

A primeira razão pela qual este procedimento não se adequa às pesquisas de sala de aula é a questão de se supor que o objetivo principal de uma investigação é testar teoria, através de se constatar se esta prevê corretamente ou não o que de fato acontece. Desta forma, as perguntas de pesquisa provêm diretamente da teoria, que por sua vez estabelecerá o que medir ou observar na investigação. O segundo problema de se colocar a teoria à frente da investigação é ignorar-se o fato de que a teoria em também surge do campo.

No campo do ensino de língua é comum que experiências de sala de aula sugiram questões para pesquisa e esta pesquisa ajuda a construir um posicionamento teórico. A partir deste ponto de vista, a nova pesquisa não *testa* teorias e sim ilumina o campo e por conseguinte ajuda a *desenvolver* teorias emergentes. (Allwright & Bailey, 1991:37, itálicos no original)

Complementando este raciocínio, Allwright & Bailey (1991:37) acrescentam que a pesquisa em sala de aula não precisa, sempre, se preocupar diretamente com as teorias, podendo ser dirigida ao entendimento da interação entre alunos e professores, baseada em uma questão que tenha despertado interesse em ser investigada.

O que diferencia o método científico da abordagem etnográfica (aqui escolhida como opção de abordagem para as ciências sociais, como já discutido na seção 2.2.3) é que as perguntas de pesquisa surgem dos dados coletados. O pesquisador se propõe a investigar a situação a partir de uma questão, mas está ciente de que durante o processo de construção dos dados e de sua análise outras perguntas podem emergir. Não há, assim, uma direção totalmente pré-definida para a investigação; a construção dos dados e a interação do pesquisador e dos participantes com eles é que construirá o processo de pesquisa. Afinal, ao contrário dos estudos experimentais, neste tipo de investigação não há

interferência na situação sendo estudada, nem controle de elementos ou variáveis. Na pesquisa naturalista o que se almeja é descrever e entender os processos, e não encontrar relações de causa e efeito (Allwright & Bailey, 1991:41-42). Em conclusão, “a pesquisa experimental e a investigação naturalista podem ser vistas como pólos contrastantes em um contínuo de intervenção de pesquisa” (ibid:42).

Edge & Richards (1998:337) apontam, entretanto, que a emergência de novos paradigmas de investigação ainda não foi totalmente aceita, pois “os propósitos, suposições e métodos da pesquisa qualitativa são ainda debatidos, mal compreendidos e/ou ignorados por alguns em nossa profissão [de professor]” (Lazaraton apud Edge & Richards, 1998: 338). A consequência, segundo os autores, é que os paradigmas positivista e pós-positivista acabam prevalecendo, e há uma inferiorização da pesquisa construtivista de base qualitativa, através da preferência por resultados generalizáveis e de pesquisas que se assemelham com o paradigma das ciências naturais. Tal preferência alimenta a hegemonia do paradigma racionalista e contribui para tornar mais contundente a argumentação desta tradição de que a pesquisa etnográfica não é consistente nas questões de confiabilidade, validade e generalização (LeCompte e Goetz, 1982 apud Miller, 2001). Este ponto será mais profundamente tratado a seguir.

3.1.1.

Confiabilidade, validade e capacidade de generalização

Para discutir mais a fundo a alegação de que a pesquisa qualitativa não é consistente no que tange às questões de confiabilidade, validade e generalização, introduzo uma observação de Allwright & Bailey (1991:45-46):

Em qualquer disciplina, preocupações com o controle de qualidade são características de um senso de profissionalismo emergente ou estabelecido, e a área de pesquisa em sala de aula de língua não é exceção. Na nossa profissão, nós pegamos emprestado três padrões da pesquisa experimental – às vezes confortavelmente, às vezes nem tanto. Os rótulos dados a estes padrões são ‘confiabilidade’, ‘validade’ e ‘capacidade de generalização’.

Apresento, a seguir, uma breve conceituação destes padrões de qualidade investigativa. A questão da confiabilidade se traduz na palavra ‘consistência’. Isto significa dizer que os procedimentos investigativos e de análise são conhecidos e

não variáveis com o passar do tempo ou pela utilização de diferentes pessoas (Allwright & Bailey, 1991:46). A confiabilidade pode ser vista como tendo duas dimensões: interna e externa (Kirk & Miller apud Edge & Richards, 1998:344). Confiabilidade externa diz respeito à possibilidade de pesquisadores independentes descobrirem os mesmos fenômenos ou gerarem os mesmos construtos em cenários iguais ou similares. A confiabilidade interna pode ser entendida como a extensão em que outros pesquisadores relacionariam construtos previamente gerados da mesma forma que o pesquisador original.

O padrão da validade também se apresenta em duas formas. A validade interna se relaciona à possibilidade de se relacionar os resultados de uma pesquisa experimental ao tratamento que foi por ela implementado (Allwright & Bailey, 1991:47), ou seja, em que extensão a pesquisa é a representação de uma realidade (Kirk & Miller apud Edge & Richards, 1998:344). Validade externa, por sua vez, é um termo que se refere ao grau com que se pode comparar legitimamente estas representações entre grupos (Kirk & Miller apud Edge & Richards, 1998:344); ou seja, se as descobertas do estudo podem ser aplicadas a outras situações externas (Allwright & Bailey, 1991:48).

Allwright & Bailey (1991:48) apontam que a validade externa é tão importante na pesquisa experimental que apresenta uma nomenclatura própria: capacidade de generalização. Os autores explicam que este padrão está relacionado aos conceitos de ‘população’ (*population*) e ‘amostra’ (*sample*). Para a pesquisa experimental, população significa todo o grupo de sujeitos de interesse, e ‘amostra’ se refere ao grupo menor que é de fato estudado pelo investigador.

Edge & Richards (1998:343-4) comentam que muitos autores se apropriam desses conceitos da ciência racionalista (validade, confiabilidade e capacidade de generalização) e os utilizam na pesquisa naturalista, refinando-os ou alegando que há uma unidade entre as ciências humanas e físicas. Entretanto, esse “empréstimo de padrões da pesquisa experimental”, nos termos de Allwright & Bailey (1991:46), tem sido muito questionado e criticado. Esses questionamentos são provenientes da questão epistemológica em que tais padrões se baseiam (ou seja, a idéia de “verdade”), que não está de acordo com as exigências da pesquisa naturalista. As críticas e seus autores são vários, mas por motivo de tempo e espaço, apresentarei um número reduzido de argumentos, visando criar um

panorama geral da discussão que dê suporte a meu estudo, que denomino de naturalista do praticante.

Ao tratar do parâmetro da confiabilidade em relação à pesquisa quantitativa, Janesick (2000:394) baseia sua opinião na história da pesquisa de estudo de caso, que se mantém sólida por seus próprios méritos na antropologia, educação e sociologia. Para a autora, o valor do estudo de caso está exatamente na sua singularidade, e por isso a confiabilidade na sua conotação tradicional de replicabilidade não tem sentido para a pesquisa qualitativa.

Em relação ao padrão de validade, a discussão elaborada na seção 3.1 e no capítulo anterior serve para demonstrar que tal parâmetro se torna de difícil utilização na pesquisa naturalista, pois nela não há testagem de hipóteses ou utilização de tratamentos. Dentre os críticos deste padrão, Janesick (2000:393) afirma que na pesquisa qualitativa o termo validade se refere à descrição e explicação, e à verificação se a explicação serve para a descrição ou não. Mas em seguida observa que os pesquisadores qualitativos entendem não haver apenas uma forma de interpretar um evento, o que torna o conceito não aplicável à pesquisa qualitativa e, eu estenderia, à pesquisa do praticante. Seguindo este raciocínio, Gergen & Gergen (2000:1031) propõem a re-conceituação do termo validade, e apresentam alguns exemplos de autores que o tentaram fazer, como Lather (1991, 1993) e McTaggart (1997b).

Já na questão da capacidade de generalização, na área específica do ensino de línguas, Allwright & Bailey chamam atenção para o fato de que a amostragem é um grande problema, pois é difícil escolher uma instituição amostra que vá servir como referência de todas as instituições existentes. Allwright & Bailey (1991:49) sugerem, então, que para esta área a “capacidade de generalização permaneça mais como uma questão de similaridade aparente de grupos do que uma questão de estatística”. Ao tratar da questão de generalização na pesquisa de sala de aula, van Lier (1988:2) defende que esta é uma área de análise baseada em contexto e que, por isso, pode

não ter como objetivo principal a imediata capacidade de generalização das descobertas. A primeira preocupação deve ser analisar os dados *como são*, ao invés de compará-los com outros dados para ver o quanto são similares. (...) A generalização prematura pode ser danosa para a pesquisa de sala de aula: ela muitas vezes impede profundidade de análise. [itálicos no original]

Este autor baseia sua opinião no argumento de que há uma pressão para se escolher tópicos de pesquisa que possam ser rapidamente generalizados para grandes populações, e com isso tem-se a idéia de que o único e o particular não são relevantes por não serem generalizáveis. van Lier (1988:2; 6) entende que um maior entendimento do que é particular é uma atividade legítima, e acrescenta que tendências universais só podem ser identificadas quando a diversidade é entendida.

Allwright & Bailey (1991:51) citam este posicionamento de van Lier para concluírem que:

o objetivo na investigação naturalística é entender o que acontece na sala de aula individual, que já é por si só um contexto social potencialmente único. Ele pode ser mais ou menos similar a outras salas de aula, mas entender a interação deve preceder a generalização dos seus padrões a outros cenários. (...) Ao invés de reivindicar que o que quer que tenha sido descoberto deve ser verdade para as pessoas em geral, um investigador naturalista reivindicará que quaisquer entendimentos que foram ganhos por um estudo em profundidade de uma sala de aula da vida real podem iluminar questões para outras pessoas.

Janesick (2000:394) se alinha a esse posicionamento de Allwright & Bailey quando se posiciona quanto ao valor do estudo de caso. A autora afirma que:

para os que estamos interessados em questões de significados e interpretação em casos individuais – o tipo de pesquisa feito na educação e nos serviços humanos e nas artes e humanidades – o pensamento tradicional sobre a capacidade de generalização não é suficiente, e na verdade pode causar sérios danos às pessoas individuais. A visão tradicional de capacidade de generalização limita a capacidade de re-conceituar o papel da ciência social na educação e nos serviços humanos.

A autora afirma, então, que a melhor forma de identificar propriamente o que a pesquisa qualitativa faz não é utilizar os termos do paradigma quantitativo e sim oferecer alternativas para se pensar sobre a validade descritiva e as qualidades únicas do trabalho de estudo de caso. Janesick (2000:393) elenca alguns autores e suas idéias, porém, novamente por motivo de espaço e tempo, não me alongarei reproduzindo tal lista. Opto por apresentar um dos tipos de critério propostos por teóricos citados por Guba & Lincoln (1994:114): mérito de confiança (*trustworthiness*), que é um critério de credibilidade.

De acordo com Lincoln & Guba (1984 apud Edge & Richards, 1998:345), o mérito de confiança diz respeito a como um investigador pode persuadir suas audiências (incluindo a si mesmo) de que as descobertas de uma investigação

merecem atenção e consideração. Edge & Richards (1998:345) mencionam que o que Lincoln & Guba fizeram foi levar a discussão quanto à objetividade, confiabilidade e validade para um nível mais abstrato, ao invés de aceitá-los ou redefini-los. Focando nos conceitos fundamentais dos termos, os autores desenvolveram um conjunto novo para a pesquisa naturalista, a saber:

Conceito subjacente	Crítério racionalista	Crítério naturalista
Valor de verdade	Validade interna	Credibilidade
Aplicabilidade	Validade externa	Capacidade de transferência
Consistência	Confiabilidade	Capacidade de confiança
Neutralidade	Objetividade	Capacidade de confirmação

Com esses novos termos, percebe-se que a orientação de Lincoln & Guba é para um tipo de “verdade” condizente com a pesquisa naturalista, isto é, uma versão crível do que aconteceu, em termos de descrição e interpretação. A partir daí, então, ao invés de buscar generalizações, a pesquisa irá buscar entendimentos de uma situação dos quais uma pessoa com conhecimento de uma outra situação possa fazer uso (capacidade de transferência). Ao invés de buscar replicabilidade (valor da consistência), a investigação buscará documentar propriamente as mudanças inevitáveis da situação sob estudo, dos participantes e no *design* emergente da pesquisa (capacidade de confiança). E, ao invés de buscar relacionar descrições com fatos objetivos (valor da neutralidade), buscará prover evidências que confirmem a presença dos dados de acordo com a perspectiva, ponto de vista e sistema de valores seguidos pelo pesquisador (capacidade de confirmação) (Edge & Richards, 1998:345).

A revisão teórica apresentada até aqui teve dois objetivos. O primeiro foi o de fundamentar minha convicção de que os padrões de controle de qualidade da pesquisa experimental não se adequam nem são suficientes para tratar da qualidade na pesquisa naturalista, pois a natureza e o propósito desses tipos de investigação são distintos. O segundo foi esclarecer meu entendimento da qualidade como uma questão crucial em uma investigação e, por isso, ser indispensável a apresentação critérios consistentes para ela. Portanto, apresentei o critério que considero consoante com a pesquisa naturalista: o mérito de confiança. A seção seguinte vai descrever como pretendo, na prática, seguir a

orientação deste critério a fim de oferecer descrições e entendimentos críveis e confiáveis.

3.1.2.

Trabalhando pela qualidade

Antes de prosseguir, acho importante chamar a atenção para o que Edge & Richards (1998: 339) apontam:

A rejeição de suposições racionalistas não deixa uma alternativa claramente definida; ao contrário, impõe uma responsabilidade de posicionar uma dada investigação dentro de um ambiente conceitual cada vez mais complexo.

Em outras palavras, o pesquisador que decide por não seguir o paradigma racionalista se depara com uma imensa gama de opções de métodos de análise e estratégias de investigação, e isto torna a questão da garantia um grande desafio para ele.

A orientação dominante no mundo acadêmico é de que pesquisas têm que oferecer uma contribuição significativa. Mas se evidencia, também, que há uma nova perspectiva para se entender a investigação. O que as pesquisas naturalista e etnográfica buscam é oferecer entendimentos de situações reais a fim de iluminar questões para outras pessoas (Allwright & Bailey, 1991:51), e contribuir à base de conhecimento para outros contextos (Edge & Richards, 1998:351). Em outras palavras,

a força ilocucionária dos resultados de pesquisa mudou. Não é mais ‘Eu explico e por conseguinte [globalmente] sugiro’. É, sim, ‘Eu interpreto e por conseguinte ofereço um entendimento [contextualmente específico]’. (Edge & Richards, 1998:350)

Para reforçar esta argumentação pelo entendimento, apresento também a noção de conhecimento para pesquisa em ensino-aprendizagem de idiomas, sugerida por Allwright (2000). O autor aponta que devemos ver o ensino de línguas mais como pertencente à área das artes do que às outras áreas de “esforços intelectuais humanos”, porque defende que o conhecimento na área de ensino-aprendizagem não é cumulativo como o conhecimento científico (Allwright, 2000:1-4). Sua base de argumentação é que o mundo muda muito e com rapidez, e

por isso novas perguntas são sempre necessárias. O conhecimento resultante que temos, por conseguinte, “não nos é útil se o considerarmos cumulativo.” (Allwright, 2000:3).

O que podemos esperar de uma pesquisa na área de ensino-aprendizagem, então, é:

tentar formular nossas perguntas ‘corretamente’ (o que quer que isso possa significar) para as circunstâncias em que nos encontramos, e nos ater fortemente à noção de que quaisquer respostas que obtivermos, se de fato conseguimos alguma, devem também ser vistas como sendo relevantes apenas para as circunstâncias na forma que as conhecemos e as percebemos no momento. (Allwright, 2000:4)

O que percebo aqui é a constatação de que o conhecimento de pesquisas na área de ensino-aprendizagem deve ser entendido como situado, e por isso mesmo, os entendimentos devem ser admitidos como temporários ou provisórios.

Concordando com este posicionamento, seguirei no meu estudo em busca de credibilidade, qualidade e garantia, buscando a autenticação (*authentication*) das interpretações feitas. Este termo foi proposto por Edge & Richards (1998:351) e pode ser entendido como se segue.

A *autenticação* (...) se relaciona com a honesta apresentação dos dados. É um processo individual na medida em que representa o que é, finalmente, o registro da experiência, percepção e interpretação pela qual o pesquisador irá se responsabilizar. (...) A autenticação envolve tornar disponível uma seleção apropriada de registros dos processos de pesquisa: os diários, as transcrições, as decisões críticas, as emoções que influenciaram, etc., para que os leitores reconheçam uma afirmação genuinamente habitada e sintam que vale a pena se perguntarem ‘O que eu posso aprender com isso?’ [itálico no original]

A preocupação com a autenticação, na minha opinião, se torna ainda maior para a pesquisa de sala de aula conduzida por praticantes porque ela não tem a intenção imediata de contribuir para a teoria, e sim a motivação imediata de satisfazer a curiosidade dos professores e alunos envolvidos. Como meu estudo é baseado em gravações e observações de aulas comuns, buscarei alcançar a autenticação colocando os dados, na medida do possível, à disposição dos leitores.

Desta forma, me comprometo com a tentativa de fazer disponível a maior quantidade de dados possível, a fim de permitir o acesso e análise do leitor, que assim poderá avaliar com mais embasamento os entendimentos por mim

alcançados, e alcançar os seus próprios. O objetivo da investigação não será buscar resultados que possam ser generalizáveis e sim entendimentos que possam ser utilizados por outras pessoas, seja na forma de *insights* iluminadores, seja na forma de contribuição para a base de conhecimento na área de pesquisa de sala de aula. Ao invés de buscar resultados replicáveis, a investigação buscará documentar as nuances dos acontecimentos. E, ao invés de buscar relações de causa e efeito, ou relacionar descrições com fatos objetivos, buscará oferecer evidências que expliquem meus entendimentos, e que permitam a avaliação dos mesmos pelo leitor. Todas essas buscas têm como crença basilar que os entendimentos alcançados são situados e provisórios, e por isso necessitam de justificativas detalhadas para sua construção. Afinal,

O objetivo [da pesquisa qualitativa] não é produzir um conjunto padronizado de resultados que qualquer outro pesquisador na mesma situação ou estudando as mesmas questões teria produzido. Ao contrário, é produzir uma descrição coerente e iluminadora de uma perspectiva em uma situação que é baseada em e consistente com um estudo detalhado da tal situação. (Schofield, 1993:202 apud Miller, 2001)

A forma como os dados foram construídos e registrados será discutida em detalhes ao final deste capítulo. A seguir, apresento o contexto da situação investigada, o surgimento da questão e a idealização da pesquisa.

3.2.

Contexto

3.2.1.

A instituição e seus princípios pedagógicos

A pesquisa foi realizada nos meses de março e abril de 2005, em uma filial da zona oeste do Rio de Janeiro do Yázigi Internexus⁴, que é um instituto de idiomas focado no ensino das línguas inglesa e espanhola. Fundada em 1950, é uma rede de ensino em sistema de franchising com mais de 350 escolas no Brasil.

Trabalhar no Yázigi Internexus foi uma opção profissional baseada no tipo de comprometimento e postura frente à educação que a instituição tem e exige de

⁴ A instituição autorizou o uso do seu nome nesta dissertação, e a autorização encontra-se no Anexo 5.

seus profissionais. Iniciei minhas atividades como professora, e quatro meses depois fui convidada a assumir o cargo de coordenação da escola, com a denominação de orientadora pedagógica. Escolhi trabalhar no Yázigi Internexus porque a instituição segue como orientação pedagógica o Sócio-construtivismo e a abordagem comunicativa, reconhecendo não somente a importância do professor como gerenciador e tomador de decisões no processo de ensino-aprendizagem como também a importância do aluno. Além disso, o Yázigi Internexus entende que o ensino de língua estrangeira é parte da educação global do indivíduo, sendo então consciente da responsabilidade que tem na formação dos seus alunos.

A instituição possui uma equipe pedagógica que produz o material didático à luz dessas crenças, e suas atividades tentam incentivar a participação ativa dos alunos na interação em sala de aula. O treinamento pré-contratação dos professores é feito baseado na linha do material didático dos cursos básico e pré-intermediário, denominado CEP – Communicative English Program, com quatro volumes. O CEP foi escrito por Abreu, Bonomi, Ifa, Lopes, Lousada e Shimoura em 2002 (e é regularmente atualizado), e seu livro do professor (*Teacher's book*, como publicado na capa) foi elaborado com o intuito de familiarizar o novo profissional em treinamento com o posicionamento da escola. Este livro apresenta uma seção inicial denominada *Overview*, que foi desenvolvida com:

(...) atividades interativas que objetivam não somente discutir atitudes e crenças mas também promover a conscientização dos professores sobre um número de tópicos, como o processo de ensino aprendizagem, papéis de alunos e professores, visão de linguagem, uso da língua alvo, estratégias de aprendizagem e gêneros textuais.

Na parte I, denominada Princípios Diretores (*Guiding Principles*), pode-se encontrar as seguintes observações, que descrevem mais claramente a abordagem pedagógica da instituição:

Este material foi concebido dentro de uma visão que considera a aprendizagem como uma co-construção que acontece através da interação entre participantes. Diríamos que, em geral, a teoria sócio-construtivista permeia a maioria das atividades do livro. O objetivo maior é construir a linguagem em seus componentes sociolingüístico, discursivo, estratégico e lingüístico, ao invés de apresentá-la através de instrução frontal.

(...)

A visão de linguagem que subjaz o CEP é baseada na abordagem comunicativa no ensino de línguas.

(...)

É importante mencionar que os alunos têm uma participação muito mais ativa no processo de ensino-aprendizagem do que antes; eles são encorajados a ter responsabilidade pela sua aprendizagem e são *co-autores* dos materiais que utilizam. O conhecimento prévio do aluno também é levado em consideração (...) [itálicos no original]

Como o grupo que participou dessa pesquisa era de nível intermediário, o material didático utilizado era o Make Your Point, escrito por Allen, Ferreira, Guido e Vieira em 2004. Esta série, também composta por quatro volumes, foi desenvolvida visando aprofundar a formação crítica do indivíduo através do ensino de língua estrangeira. O *Teacher's book* se concentra em familiarizar o profissional com esta perspectiva, pois parte do princípio que o treinamento já foi feito e a abordagem pedagógica já está compreendida. Na página 5 do livro do professor, na seção “Pensamentos sobre alguns princípios subjacentes ao Make Your Point” (*Thoughts about some principles underlying Make Your Point*) encontramos a seguinte observação:

Recentemente temos testemunhado vários artigos e livros sobre a natureza “crítica” do ensino e da aprendizagem. Somos constantemente lembrados de que não somos mais “professores de língua” apenas, somos educadores com uma responsabilidade social. Este novo paradigma exige de nós uma atitude em relação aos eventos mundiais, uma atitude que nos faça refletir sobre quem somos, onde estamos e para onde estamos indo. (...) A sala de aula não é mais pensada como um espaço neutro, afastada do que acontece do mundo. (...) Como H. Douglas Brown afirmou em 2002, nos é dito, por exemplo, que devemos “... incorporar no nosso ensino uma visão de uma vida melhor e mais humana” (Giroux & McLaren, 1989). Ou, como Pennycook afirmou, “a questão crucial aqui é transformar as salas de aula em lugares onde os cânones de conhecimento aceitos podem ser desafiados e questionados”. (1994)

Seguindo esta linha de pensamento, as unidades dos livros do CEP e Make Your Point trazem assuntos atuais e considerados de importância para serem discutidos em sala de aula. As discussões permeiam as unidades, divididas por temas, e as passagens de áudio e os textos oferecidos como suporte são utilizados também para introdução de itens de língua (regras gramaticais, vocabulário ou expressões idiomáticas). Como os alunos do Make Your Point já têm um comando maior do idioma, os assuntos são mais complexos e as discussões mais longas e aprofundadas, e posso citar como exemplo de temas o uso de drogas, gravidez na adolescência, planejamento familiar, responsabilidade social, globalização e americanização. O objetivo é tornar a aprendizagem mais natural,

criando necessidade para a utilização dos novos itens de língua (expandindo os limites “básicos” já alcançados no idioma) e, concorrente e conseqüentemente, criando relevância, significância e possibilidade de utilização prática do que está sendo aprendido. Uma outra característica importante a ser mencionada é que o livro *Make Your Point* havia sido desenvolvido apenas um ano antes da pesquisa se realizar, com a intenção de substituir o livro do curso intermediário anterior. Os alunos reclamavam muito que o material antigo era “aberto demais”, pois ele propunha que eles criassem os temas das discussões. Como resultado, o *Make Your Point* foi desenvolvido trazendo sugestões de tópicos, apenas como base para iniciar discussões, caso a turma precisasse de um auxílio para começar as atividades.

Em resumo, comungo com a instituição em que trabalho a visão de que o professor deve perder o papel tradicionalmente a ele conferido de “mestre do saber”, ou seja, aquele que “detém” o conhecimento e o “transfere” para seus alunos. Por acreditar que o conhecimento é sócio-construído, entendo que o papel do professor é mediar e gerenciar as interações para que o processo de ensino-aprendizagem possa se realizar, e também agir como suporte cognitivo. Assim, as participações ativas dos alunos devem ser motivadas a acontecer, e o professor deve interagir como um participante mais informado (por ter mais experiência com a língua-alvo, simplesmente), que auxilia na transposição de dificuldades. Para que a interação em sala de aula seja parte formadora do aluno como indivíduo, ela deve desenvolver a consciência crítica de seus participantes. Assim, as atividades devem ser baseadas em situações reais da vida, trazendo materiais reais (artigos jornalísticos e reportagens de televisão, por exemplo) e promovendo discussões relevantes e significativas para todos os participantes da interação.

3.2.2.

Os participantes

A turma era composta de cinco alunos, e seus nomes e o meu estão mantidos no original nos dados, com permissão deles (Anexo 5). Junto com a apresentação dos alunos, indico sua faixa etária e nível de escolaridade, pois acredito que esses dados podem ajudar o leitor a analisar suas respostas e

comentários: Carina, 15 anos, aluna do primeiro ano do ensino médio de uma escola particular; Camila, 17 anos, irmã de Carina, estudante do terceiro ano do ensino médio da mesma escola de sua irmã; Gabriel, 17 anos, recém-formado em uma escola técnica particular e fazendo curso pré-vestibular; Alex, 23 anos, estudante universitário da rede pública da área de biomédicas, e trabalha na mesma área; e Alessandra, 34 anos, com formação universitária na área das ciências exatas, trabalha na mesma área, e única aluna casada e com uma filha. Nas duas últimas semanas de trabalho um sexto aluno se transferiu para o grupo: Messias, 23 anos, estudante universitário da rede pública da área de biomédicas, trabalha na mesma área e é amigo pessoal de Alex. Messias já havia estudado com o grupo por um semestre, mas depois mudou de turma. Eles já estudavam juntos, com tal formação de grupo, por ao menos três semestres, sendo que na passagem de intermediário 1 para intermediário 2, dois alunos saíram da turma, devido à reprovação.

Na época desta pesquisa eu trabalhava no Yázigi Internexus como professora de inglês há quatro anos, e como coordenadora pedagógica, cumulativamente, há três anos e meio. Antes de trabalhar nesta escola de idiomas, eu havia trabalhado apenas por quatro anos – dois como professora, e dois acumulando o cargo de coordenadora pedagógica em outra instituição. Como não estava satisfeita com sua abordagem pedagógica, saí em busca de uma outra com a qual eu comungasse valores e posicionamento pedagógico. Meu objetivo era encontrar uma escola de idiomas que entendesse o ensino de língua estrangeira como parte da educação geral do indivíduo, desenvolvendo a cidadania e a postura crítica frente ao mundo. Sendo assim, o ensino deveria ser baseado em abordagens pedagógicas que promovessem a comunicação significativa em sala de aula (atividades e assuntos relevantes e relacionados à vida do aprendiz), e o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade do aluno quanto à sua aprendizagem. O Yázigi Internexus foi, então, a minha escolha, devido a todas as suas características apresentadas na seção 3.2.1.

3.2.3.

A atmosfera na sala de aula e o surgimento da questão

As aulas aconteciam em um encontro semanal de duas horas de duração, e eram ministradas em inglês. O relacionamento entre os alunos era muito bom, assim como o relacionamento que tinham comigo. Fui professora do grupo no nível anterior, então eu e os alunos já tínhamos um bom grau de conhecimento mútuo e intimidade. O grupo estava no nível intermediário 2, o que significa que estavam no sexto semestre de estudo.

As aulas decorriam numa atmosfera muito descontraída e amigável, e os alunos me pareceram sempre se posicionar como se entendessem que a nossa interação era de caráter mais informal do que formal. Em outras palavras, eu percebia que eles me entendiam como a responsável pelo gerenciamento da interação, mas que havia pouca assimetria nos direitos de participação entre nós (eu não era a única que podia iniciar, orientar, guiar e concluir a interação - Marcuschi, 2003). Posso citar como exemplo alguns parâmetros que usei para chegar a tal conclusão: a) os alunos freqüentavam as aulas com roupas bem informais (usavam até mesmo chinelo); b) eles se sentavam aonde queriam e de forma bem despojada, sem preocupação com a postura; c) eles saíam da sala sem me pedir permissão, apenas informando aonde iriam; d) eles me chamavam pelo nome e usavam o pronome de tratamento “você” para se dirigirem a mim.

Outra impressão que eu tinha era de que, apesar de me ver como gerenciadora da interação, a turma não me via como única responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Posso citar como justificativa para esse entendimento os seguintes fatos: a) os alunos faziam questionamentos e pediam esclarecimento sem pedir permissão e às vezes até interrompendo minha fala; b) eles questionavam minhas correções e minhas avaliações; c) ajudavam-se mutuamente ao invés de depender totalmente de mim na realização das atividades; d) interferiam na forma de realização das atividades.

Para exemplificar o item c (ajuda mútua descartando dependência ao professor) apresento a seqüência número 1 abaixo. Neste episódio, os alunos estavam fazendo uma atividade de debate onde havia um grupo a favor e outro contra as mudanças ocorridas nos papéis masculinos e femininos na sociedade de hoje.

Seqüência⁵ 1 – Ajuda entre alunos

1	Gabriel	Didn't you: have a mother?
2		((Risos))
3	Alessandra	((Olhando para o Alex)) Oé por isso é por
4		issoO
5	Alex	(A teacher ali) ((aponta para Clarisse))
6		()
7	Alessandra	[Peraí how can I say (.) é por i:sso
8		((olhando para Clarisse)
9	Camila	That's why.
10	Gabriel	That's why.
11	Carina	That's why.
12	Camila	That's why.

É possível perceber que a aluna Alessandra não sabia como dizer “That’s why” e sua primeira opção é consultar um colega de classe (linhas 3 e 4). O aluno em questão, Alex, não sabia como ajudá-la e a aconselha a perguntar à professora (linhas 5 e 6), o que Alessandra faz (linhas 7 e 8). Mas, ao perceber que sabiam a resposta, Camila, Gabriel e Carina se antecedem a mim, sem pedir permissão, e ajudam a aluna. Tal ação permitiu que o ritmo da discussão fosse pouco prejudicado. Além disso, me pareceu servir como indicação de que os alunos se entendem como detentores de conhecimento e de direito de participação na aula tanto quanto o professor. Esse tipo de comportamento acontecia com frequência nas aulas, e por isso eu o entendia como um posicionamento dos alunos e não um caso isolado.

Já em relação à interferência na forma de realizar as atividades, o que acontecia era que, por ser comunicativo e sócio-construtivista, o material didático trazia tarefas, em sua maioria, para serem feitas em duplas ou pequenos grupos, a fim de promover interação e cooperação dos alunos. Muitas das vezes a turma me pedia para mudar o agrupamento e fazer a atividade com toda a classe, ou seja, em apenas um grupo, e com a minha participação. Eles justificavam o pedido dizendo que acreditavam que desta forma aprendiam mais.

Para mim, todos esses pontos mencionados refletiam um comprometimento com o aprendizado e, de alguma forma, uma consciência de que os alunos tinham uma parte de responsabilidade pela co-construção do conhecimento. Parecia-me, também, que essa participação era mais fácil pela percepção de estarmos em uma interação informal e com pouca assimetria entre os participantes.

⁵ As convenções de transcrição estão no Anexo 3, e as traduções de todas as seqüências encontram-se no Anexo 2.

De forma paradoxal, durante o primeiro semestre em que trabalhei com a turma em questão, percebi que no desenvolvimento das discussões e debates da aula, na grande maioria das vezes em que algum aluno não entendia ou não escutava o que outro havia dito, o primeiro se dirigia a mim para pedir a repetição ou o esclarecimento da fala. Em uma conversa natural tal fato não acontece, ou seja, quando alguém não entende a fala de outro, pede o esclarecimento diretamente a este outro, ao invés de se dirigir a uma terceira pessoa para isso. Como um dos meus objetivos pedagógicos é desenvolver um comportamento mais autônomo nos alunos, e também promover interações mais próximas das conversas naturais entre eles, eu não apoiava este comportamento da turma. Minha postura quando tal fato acontecia era dizer (em inglês) “Não me pergunte, pergunte a ele, que foi quem falou”. Eu pensava que, com o tempo, essa minha atitude faria os alunos perceberem que era mais lógico e natural pedir esclarecimento a quem de fato produziu a elocução mal-entendida, ao invés de perguntar a mim. Mas o comportamento da turma não mudou e, ao iniciarmos o segundo semestre juntos, voltou a se repetir. Mantive minha postura, mas não houve mudança na forma como a interação acontecia.

Este tipo de comportamento, tão dependente do professor, me parecia em desacordo com a forma com que os alunos se posicionavam na aula, já descrito anteriormente como bastante autônoma. Eu entendia essa dependência como pontual no comportamento da turma porque acontecia menos freqüentemente do que suas atitudes autônomas, em geral restrita às situações em que não ouviam o que um outro aluno falava. A partir destes entendimentos surgiu, então, a minha questão: “Por que meus alunos me pedem para mediar esclarecimento na comunicação entre eles ao invés de fazê-lo autonomamente?”. Passei algumas aulas observando mais atentamente o comportamento do grupo, não só na interação entre eles, mas também nas interações comigo e com o material didático (na forma como lidavam com os exercícios extraclasse, principalmente). Comecei a observar, então, que apesar de a atmosfera ser extremamente amigável e descontraída nas aulas, ainda havia traços de formalidade na interação: os exercícios extra pareciam ser encarados estritamente como obrigação para nota, ao invés de oportunidades de aprendizado; o entendimento do meu papel como

professora era a de “detentora e/ou transmissora do saber”, e por isso a última palavra tinha que ser a minha.

O entendimento dos alunos de que a aula era uma interação formal, onde o professor tem papel central, poderia justificar posicionamento com relação à minha mediação na interação. Se fosse esse o caso, entretanto, isso demonstraria que meu entendimento quanto à interação estava em desacordo com os entendimentos dos alunos, já que eu percebia que todos entendiam nossa aula como um ambiente informal, com pouca assimetria nos direitos de participação. Mas, uma vez que essa dúvida estava no âmbito das sensações, pois foi baseada em poucas observações casuais e nenhuma indagação direta aos alunos, considerei necessário ter um pouco mais de fundamentação para os novos entendimentos que eu tentava obter sobre aquela interação. Percebi, então, a necessidade de desenvolver um trabalho de investigação. Para tanto, percebi também a necessidade de transformação da minha questão. No início, comecei a me questionar acreditando que a turma percebia a interação como informal, e depois passei a ter a impressão de que os alunos percebiam a aula como uma situação formal – ou seja, percebi que precisava aprofundar meu entendimento a respeito do posicionamento tomado pelos meus alunos quanto à nossa interação. Finalmente, cheguei a uma questão que me pareceu servir melhor para o entendimento a que eu buscava chegar com o grupo: “Como minha turma de intermediário 2 entende a interação em sala de aula?”.

Definida a questão, o próximo passo, então, foi decidir como investigá-la, o que será melhor explicado na seção que se segue.

3.3.

Método

O meu processo de questionamento aconteceu ao final da unidade 1 do livro, cujo tema era *Changing Roles* (Papéis em Mudança)⁶, e que tratava da

⁶ A escolha da palavra “mudança” na tradução de “*changing*”, ao invés da palavra “troca”, se deu em virtude de o objetivo do material didático ser a discussão sobre as mudanças que estão acontecendo nos papéis tradicionalmente conferidos ao homem e à mulher na sociedade e na família. A palavra “troca” poderia dar a conotação de que homem e mulher estão assumindo um o papel do outro, o que não está de acordo com as questões levantadas pelo material.

mudança nos papéis entre homens e mulheres na sociedade. A unidade que se seguia tinha como título *The School Upside Down* (A Escola de Cabeça para Baixo), e se propunha a discutir a educação moderna. Percebi, então, uma feliz e oportuna congruência entre o tema da unidade a ser trabalhada e o meu questionamento.

Considerando a) que a investigação se centraria na interação em sala de aula; b) que o questionamento não partia de um problema a ser solucionado, somente de uma necessidade de entendimento da situação de que eu e os alunos participávamos; c) que eu precisava da participação de todos para chegar a um entendimento; d) que eu tinha somente o tempo de aula para isso; e e) que havia conformidade entre o tópico do meu questionamento e o tópico da próxima unidade a ser trabalhada em sala, a Prática Exploratória, então, se mostrou altamente apropriada como abordagem de pesquisa para esse estudo. Afinal, com os temas abordados pelas unidades do material didático, as atividades pedagógicas com potencial exploratório (APPEs, cf. seção 2.3) seriam não somente a melhor opção de atividades de pesquisa, mas também estariam totalmente integradas aos assuntos das aulas, tornando a investigação mais natural para os alunos, e permitindo aproveitar ao máximo o tempo de aula.

Como já discutido anteriormente, nenhuma forma de registro consegue captar e permitir a compreensão de todos os eventos ocorridos na interação. Em se tratando de uma pesquisa de caráter etnográfico, quanto maior a abrangência do registro dos elementos e características da interação, maior a possibilidade de entendimento não somente para mim enquanto pesquisadora, mas também para aqueles que tenham acesso ao estudo. Sendo assim, decidi utilizar três tipos de registro. O primeiro foi fazer gravações em vídeo. Voltando à idéia de que a comunicação vai além da sentença (seção 2.8), retomo a observação de Tannen & Wallat (2002) de que os participantes de uma interação não são emissores e receptores isolados de mensagens, e que há comportamentos verbais e não-verbais que são fontes de comunicação e só podem ser entendidos em relação ao contexto em que estão inseridos. As gravações em vídeo se mostraram, então, mais adequadas do que as gravações em áudio para a presente investigação, uma vez que o comportamento não verbal pôde ser mais precisamente registrado e analisado. Através das filmagens, pretendi ter um registro mais completo dos

comportamentos, dos diálogos e incidentes ocorridos na interação, da disposição dos alunos em sala de aula e, também, possibilitar que todos estes dados pudessem ser acessados várias vezes. A segunda forma foi fazer notas de campo. Estas tiveram a intenção de registrar meus próprios *insights* que ocasionalmente poderiam acontecer durante a aula, ou servir de relato de aulas que não foram gravadas. Finalmente, a terceira forma foi usar atividades de pesquisa, que não eram questionários e sim atividades pedagógicas com potencial exploratório (APPEs). Estas objetivavam registrar os *insights* dos alunos e, principalmente, gerar reflexão e discussão sobre o tema estudado – que, por sua vez, foram registradas nas gravações.

As aulas foram gravadas através de uma filmadora localizada ao fundo da sala, sobre uma carteira. As filmagens eram iniciadas quando os alunos entravam na sala, ou minutos antes disso, e terminadas quando os mesmos saíam do recinto (exceto em 13/04, quando a fita terminou antes de eu desligar a câmera, mas a aula já havia acabado e eu conversava informalmente com Alex). O fato do término das gravações se dar após a saída dos alunos permitiu registrar as conversas informais que sempre ocorriam após a aula ter sido oficialmente terminada.

A disposição dos alunos na sala foi um pouco alterada, para que todos fossem captados pela câmera, tentando-se manter, entretanto, a arrumação habitual em semicírculo (sou eu quem dispõe as cadeiras antes da aula começar). Os alunos estavam cientes da filmagem, pois eu pedi permissão para fazê-lo. Eles se mostraram confortáveis com a situação, mas acredito que a presença de uma câmera normalmente altera um pouco o comportamento das pessoas. Então, como a pesquisa durou várias semanas, em aulas sem propósitos investigativos específicos, não fiz gravações, apenas notas de campo. Além disso, houve duas aulas (16/03 e 20/04) em que algum problema técnico não permitiu a filmagem. Como a falha só foi percebida ao final das aulas, há como dados destas datas apenas minhas notas de campo ou registro das minhas memórias. Estes detalhes serão melhor explicados na descrição das respectivas aulas.

3.4.

Idealização do trabalho-para-entendimento

Após ter decidido sobre a abordagem da investigação, elaborei um planejamento-para-entendimento inicial dos meus objetivos e das APPEs que acreditava me ajudariam a chegar ao entendimento que eu buscava. Desde o princípio este planejamento tinha caráter de idealização, isto é, foi pensado para servir como fio condutor da pesquisa. O paradigma construtivista, por entender que a realidade é co-construída, não comporta um planejamento pré-definido e sem espaço para alterações durante o processo investigativo. Se a “realidade” é construída pela interação, não pode ser prevista ou controlada, e admite apenas uma idealização de pesquisa, com linhas mestras e objetivos a seguir, sendo estes, porém, flexíveis, deixando o planejamento aberto a adaptações perante o desenvolvimento da interação.

A idealização do meu estudo encontra-se reproduzido a seguir, incluindo a descrição das APPEs. A descrição detalhada das APPEs tem a intenção de facilitar o entendimento do leitor a respeito da integração entre pedagogia e investigação. Assim como a idealização da pesquisa, as atividades elaboradas inicialmente não podem ser consideradas definitivas. Se admito a possibilidade de adaptações para o planejamento, esta possibilidade acaba se estendendo para as atividades que serão utilizadas. Sua idealização, entretanto, se faz necessária também pelo motivo de estabelecer linhas mestras e objetivos a serem perseguidos durante a investigação.

Idéia principal: Desenvolver, em 3 fases, uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, focalizando nos papéis de aluno e professor, com a intenção de entender o posicionamento dos meus alunos como alunos, e o posicionamento que eles esperam que eu adote como professora.

1ª fase: APPE 1, APPE 2.

Objetivo: refletir sobre expectativas em relação às aulas e papéis de aluno e professor.

▪ **APPE 1**

Proposta: Refletir sobre a pergunta “What are your expectations for the class today? Why?” (Quais são as suas expectativas para a aula hoje? Por quê?), apresentada em tiras de papel, conforme representada na Figura 1 abaixo:

What are your expectations for the class today? Why?

Figura 1 – APPE 1

Trabalho-para-entendimento: Utilizar como primeira atividade da aula, antes de iniciar a unidade sobre educação, para que os alunos não se influenciem com o tema e respondam (por escrito) mais livremente.

▪ **APPE 2**

Proposta: Refletir sobre a pergunta “In your opinion, what are the roles of teacher and student in the learning process?” [sic] (Na sua opinião, quais são os papéis de professor e aluno no processo de aprendizagem?), apresentada em tiras de papel (Figura 2).

In your opinion, what are the roles of teacher and student in the learning process?

Figura 2 – APPE 2

Trabalho-para-entendimento: Fazer uma ligação com o tema da unidade anterior, “*Changing Roles*” (Papéis em Mudança), sobre as transformações nos papéis de homem e mulher na sociedade, e abrir espaço para indagar e ter por escrito o entendimento dos alunos sobre os papéis do professor e do aluno no processo de aprendizagem.

2ª fase: APPE 3, APPE 4, APPE 5.

Objetivo: reflexão sobre como “acontece” ou “funciona” a interação em sala de aula, focando a) responsabilidades de professor e aluno; e b) elementos e desenvolvimento de uma aula.

▪ **APPE 3**

Proposta: Elaborar um pôster em folha de papel 40kg, utilizando hidrocores, registrando as conclusões de um debate oral.

Trabalho-para-entendimento: A partir da discussão sobre os objetivos da educação proposta pelo material didático, pedir aos alunos que elaborem um pôster registrando suas conclusões.

▪ **APPE 4**

Proposta: Refletir sobre a pergunta, apresentada em folhas de papel: “What do you understand as CLASS (i.e., what are its elements, how does it work...)? You can write or draw your answer.” (O que você entende por AULA [i.e., quais são seus elementos, como funciona...]? Você pode escrever ou desenhar sua resposta).

What do you understand as CLASS (i.e., what are its elements, how does it work...)? You can write or draw your answer.

Figura 3 – APPE 4

Trabalho-para-entendimento: Iniciar um questionamento sobre como eles entendem o funcionamento de uma aula.

▪ **APPE 5**

Proposta: Elaborar um pôster em folha de papel 40kg, utilizando hidrocores, registrando as idéias discutidas pelo grupo.

Trabalho-para-entendimento: Ao final do exercício do material didático que trabalhava com as expressões “*It’s about time*” e “*It’s high time*” para desenvolver a habilidade de fazer críticas e sugestão de mudança, e que elencava alguns tópicos como sugestão para discussão, elaborar um pôster com as idéias dos alunos sobre suas críticas ou sugestões de mudança quanto ao relacionamento professor-aluno, um dos tópicos sugeridos pelo exercício.

A APPE 5 não foi utilizada, pois no início da atividade, um aluno questionou a validade do exercício dizendo que ele não parecia servir para aprender, só para repetir mecanicamente a estrutura ensinada. Os outros alunos corroboraram a reclamação, e eu decidi alterar o exercício. Os tópicos foram postos de lado e pedi aos alunos que fizessem críticas e sugestões de mudança para o material didático, e com isso o tópico “relacionamento professor-aluno”, sugerido pelo exercício, não foi utilizado, impossibilitando a confecção do pôster, mas permitindo entendimentos discutidos no Capítulo 4.

▪ **APPE 6**

É importante explicar que essa APPE foi elaborada a partir da conversa informal que houve com alguns alunos na aula em que a APPE 3 foi realizada. A lição lidou com exercícios de leitura e compreensão de texto, discussões daí advindas, e terminou com a APPE 3. Foi a primeira aula do semestre onde não trabalhamos com gramática, pois as discussões ocuparam tempo maior do que o esperado. Ao final da aula, os alunos comentavam entre si o quanto gostaram da aula e uma aluna relatou que se sentiu bem porque costuma sentir uma “sensação de incompetência” nas lições. Explicou que porque há sempre novos itens de

gramática para aprender toda aula, sente que quase não há oportunidade para a prática oral da língua inglesa sem a preocupação e obrigação de estar aprendendo algo novo. Tal relato me deixou preocupada, pois os outros alunos poderiam estar com a mesma sensação, e não era minha intenção que a cada aula eles se sentissem incompetentes, e sim que sentissem que aprenderam algo novo ou desenvolveram seus conhecimentos.

Proposta: Discussão oral sobre “sensação de sucesso” e “sensação de insucesso ou incompetência” no aprendizado da língua inglesa: se eles têm, tentar defini-la, onde sentem (na escola, no curso de idiomas, ou em outros lugares).

Trabalho-para-entendimento: Após a realização da atividade do livro baseada em depoimento com opiniões negativas sobre educação e tipos de educação que geram tais opiniões, iniciar a discussão proposta na descrição desta APPE. Ao final da aula, perguntar se eles estavam sentindo “sensação de sucesso”.

Vale ressaltar que a identificação dos alunos nas APPEs ficou a critério dos mesmos – não lhes pedi que se identificassem, e quando me perguntavam se deveriam, eu dizia que não era necessário, dependia da vontade deles. A única exceção foi a APPE 4.

3ª fase: APPE 7.

Objetivo: Chegar a um entendimento quanto aos entendimentos sobre a interação.

▪ **APPE 7**

Proposta: Discussão pelo entendimento com a turma, utilizando pôsteres elaborados por mim a partir do que eu entendi do entendimento dos alunos quanto à interação em sala de aula e quanto aos papéis de aluno e professor. Utilizar também pôsteres com o meu próprio entendimento sobre as mesmas questões.

Trabalho-para-entendimento: Discutir a pertinência do meu entendimento sobre o entendimento deles. Confrontar o discurso dos alunos - de deixar mais responsabilidade na mão da professora - com partes das gravações onde eles tomaram iniciativas e mudaram o curso da aula, demonstrando que eles são mais autônomos do que parecem entender que são. A partir daí, perguntar aos alunos o que fazer quanto àqueles entendimentos.

Tendo abordado a construção dos dados, é chegado o momento de apresentá-los. Considerando a complexidade da situação estudada e as características teórico-metodológicas da pesquisa, apresentadas até aqui, optei por uma forma alternativa de disponibilização dos dados, forma esta que será devidamente explicada no próximo capítulo.