

4

Análise e discussão do trabalho para entender

Ao definir a forma de apresentação dos dados, levei em conta dois pressupostos da investigação. O primeiro é que a interação não pode ser prevista, o que contribui diretamente na idealização da pesquisa, impossibilitando o desenvolvimento de um planejamento pré-definido. O segundo é o que gera a preocupação com a autenticação.

Minha intenção foi deixar disponível a maior quantidade de dados possível para justificar meus entendimentos e também possibilitar a interpretação pessoal do leitor, para que chegue aos seus próprios. Apresentarei, então, não somente as respostas às APPEs, mas também qualquer outra forma de disponibilização de dados que julguei necessária, no momento, para facilitar a interpretação dos interessados no meu trabalho. O formato que julguei mais adequado para unir logicamente várias formas de apresentação de dados foi um diário de pesquisa, registrando e decidindo dia-a-dia a melhor maneira de informar o leitor.

4.1.

Diário de pesquisa

Por considerar que a maneira mais adequada de apresentar os dados era em forma de diário, para cada aula:

- a) reproduzo o planejamento pedagógico, a fim de deixar acessível minhas intenções enquanto professora, mencionando os objetivos pedagógicos e as atividades a serem utilizadas (a reprodução das páginas do material didático está no Anexo 4);
- b) reproduzo o planejamento do trabalho-para-entendimento, a fim de deixar acessível minhas intenções enquanto pesquisadora, demonstrando como integrei a investigação ao trabalho pedagógico;

- c) apresento fotos da disposição do grupo na sala (das aulas gravadas em vídeo), para visualização do espaço físico e proximidade dos participantes entre si. Em relação a esse ponto vale mencionar que as fotos foram tiradas aleatoriamente a partir das gravações em vídeo e que meu posicionamento se alternava durante as aulas entre em pé e sentada. Como minha orientação pedagógica é de não assumir o papel de figura central na interação, eu tentava ficar sentada para sinalizar simetria à posição dos alunos, como se pode ver na foto da Aula 5 (figura 21);
- d) descrevo o desenvolvimento da interação, buscando englobar e disponibilizar todos os acontecimentos;
- e) reproduzo as respostas dos alunos às APPEs (as originais estão no Anexo 1), transcrições de partes da conversação que considere relevantes para o entendimento (as traduções para o português estão no Anexo 2), assim como meus *insights* sobre o que estava acontecendo, a fim de aumentar o alcance das descrições e tornar os dados mais autênticos.

Um ponto importante a ser mencionado é que optei por fazer a discussão da 3ª fase (APPE 7) em português. Allwright & Bailey (1991:173), ao discutirem os fatores que criam ansiedade em sala de aula, apontam que:

(...) o ensino de língua destitui os alunos de seus meios de comunicação normais e então da habilidade de se comportarem por completo como pessoas normais. Ele tira algo de sua humanidade. Certamente os alunos reportam que uma de suas maiores preocupações é que quando são forçados a usar a língua que estão aprendendo eles constantemente sentem que estão representando a si mesmos de forma ruim, mostrando apenas uma parte de sua personalidade real, apenas uma parte de sua inteligência real.

Eu percebo nos meus alunos essa sensação de inferioridade ao se comunicarem em inglês, o que os leva muitas vezes a se sentirem frustrados. Abaixo, reproduzo um desses incidentes, a título de exemplificação. Esta sequência foi retirada da mesma atividade da sequência 1. Os alunos estavam fazendo um exercício de debate onde havia um grupo a favor e outro contra as

mudanças ocorridas nos papéis masculinos e femininos na sociedade de hoje, e estavam bastante engajados na discussão.

Seqüência 2 – Dificuldade de expressão em inglês

1	Alex	No but not it's not the point (...) É: (.)
2		today with the the: globalization a:nd the:
3		é you you need change (.) the old roles
4		roles, rules, roles ((olha para Clarisse,
5		que balança a cabeça afirmativamente para a
6		palavra roles)) for to prove (.) this side.
7		Today when the wo- when the woman é: é:
8		((mexe as mãos)) sai de casa é: é: go out,
9		go out? ((olhando para Clarisse))
10	Clarisse	[[Yes.
11	Gabriel	[[Get out.
12	Alex	When the woman go out é: é: in the morning
13		and work out all day long and tonight come
14		back, is not a: (.) >it's a< it's a
15		necessity, it's not a: (...) it's it's not
16		because she she she isn't a good a good a
17		good mother or she isn't a good wife. É:
18		it's it's because today is, there is a
19		necessity that the woman to to work and to,
20		to, to ((mexe as mãos)) to be more
21		independent é: than for example (than your
22		mother) (.) That é: because this today é:
23		(...) é: é: ((mexe as mãos)) we have a a: we
24		have (.) é: problems (.) é: like é: (.)
25		the: (.) é: (.) the the the family é: pô já
26		(enrolei) tudo.

É possível perceber aqui a dificuldade de Alex em expressar uma idéia mais elaborada sobre a necessidade da mulher moderna de ter um emprego. Seu discurso apresenta muitas pausas, marcadores de hesitação (“é”), alongamentos e repetições de palavras, demonstrando que o aluno pára para pensar ou processar seu pensamento. Além disso, também percebemos que ele utiliza a movimentação das suas mãos para sinalizar que não está conseguindo terminar sua elocução. Ao final, nas linhas 25 e 26, desiste de expressar sua opinião, rendendo-se à falta de habilidade de comunicar-se como deseja em inglês.

Este tipo de episódio acontecia com alguma frequência nas aulas, sendo que outra estratégia dos alunos para lidar com a dificuldade de expressar suas idéias em inglês era passar para o português, às vezes pedindo permissão para fazê-lo, às vezes não. Eu tentava trabalhar com eles a diminuição de ansiedade, pedindo que falassem com calma e se concentrassem no que sabiam dizer, mas eles sempre se mostravam frustrados em não comunicar suas idéias com a exatidão que queriam.

Uma vez ciente desta característica da turma, ponderei que o objetivo da discussão era chegar a um entendimento, priorizando a qualidade de vida, e que esta atividade não deveria trazer nenhum tipo de frustração ou desconforto para os alunos. Conduzir a conversa em inglês diminuiria as chances de participação dos alunos quanto à clareza de suas idéias e, de certa forma, me colocaria em um lugar de superioridade em relação a eles. Como eu estava em busca de um sentimento totalmente oposto, o de parceria, o uso de português era mais apropriado para criar uma atmosfera de busca por entendimento.

A seguir, então, apresento o diário, cuja numeração das aulas se refere ao início da pesquisa e não ao real início das aulas (a Aula 1 do diário é, de fato, a quinta aula do semestre letivo).

▪ **Aula 1 - 16/03/2005**

Planejamento pedagógico:

Realizar a aula na sala de vídeo, uma vez que há exibição de um vídeo clipe.

Finalizar a unidade 1, cujo tema era “Papéis em Mudança” (“*Changing roles*”), fazendo a atividade final de debate sobre o assunto do texto proposto, que falava sobre homens divorciados na África do Sul que têm a custódia dos filhos e pedem pensão para a ex-mulher.

Iniciar a unidade 2, cujo tema era “A Escola de Cabeça para Baixo” (*The School Upside Down*) fazendo a atividade de introdução ao tema, que era a discussão da letra e do vídeo clipe da música “*Another brick in the wall*” do Pink Floyd (página 18 do livro do aluno). Esta atividade seria usada também como contextualização para a atividade de leitura (páginas 19 e 20 do livro do aluno), a ser feita em seguida. O texto tratava de uma passagem do livro “*The Clergyman’s Daughter*”, de George Orwell, que trazia um episódio onde uma professora era advertida pela diretora da escola por utilizar exercícios e atividades diferentes dos que os pais queriam, enfatizando que a escola deve satisfazer os pais pois são eles que pagam as mensalidades.

Planejamento do trabalho-para-entendimento:

Observação: a APPE 1 foi elaborada a partir do meu planejamento de curso, que previa terminar a unidade 1 na aula anterior e iniciar a unidade 2 nesta aula. Como não foi possível seguir o planejamento, a unidade 1 precisou ser ainda trabalhada nesta aula, e o tema educação não pôde ser trabalhado desde o início da aula. Julguei ser apropriado, mesmo assim, que a APPE fosse realizada no começo do encontro. Avisei aos alunos que era uma atividade relacionada à outra unidade, mas que só alcançaria seu objetivo se fosse realizada antes de iniciarmos a aula.

Iniciar pedindo aos alunos que respondam à APPE 1. Fazer a atividade final de debate da unidade 1 do material didático. Logo após a finalização do exercício, conversar rapidamente com os alunos sobre o tema recém discutido na unidade como um todo (mudança de papéis), para introduzir o assunto de papéis de professores e alunos, objetivo de reflexão da APPE 2. Distribuir as folhas da APPE 2 entre os alunos e dar tempo para que respondam. Dar continuidade à aula, de acordo com o planejamento pedagógico.

Disposição dos participantes:

Figura 4 – Foto da Aula 1

Nesta foto pode-se perceber a atmosfera descontraída, amigável e informal das aulas, pois os alunos estão rindo, não estão olhando diretamente para mim (professora), estão sentados sem preocupação com a postura e estão vestidos com roupas informais, inclusive alguns calçando chinelos.

Desenvolvimento da aula:

A aula foi realizada na sala de vídeo. Seguindo o planejado, pedi aos alunos que respondessem à APPE 1 como primeira atividade do dia. Expliquei a eles que tal atividade fazia parte da unidade 2, mas que mesmo tendo que finalizar a unidade 1 naquela data, era importante fazer a atividade no começo da aula. Reproduzo, a seguir, a pergunta da APPE 1 e as respostas traduzidas dos alunos⁷.

Quais são as suas expectativas para a aula hoje? Por quê?

1. *Eu acho que posso aprender mais a cada dia. Neste semestre eu tenho mais tempo livre do que no último semestre então eu espero me desenvolver melhor.*
2. *A cada aula espero aprender um pouco mais sobre essa língua. Porque eu estou fazendo um curso de inglês que tem uma metodologia progressiva e eu acho que no final do curso eu vou estar falando inglês.*
3. *Eu espero ter uma aula divertida com assuntos interessantes. Às vezes a aula se torna um pouco cansativa mas eu entendo que é difícil fazer uma aula. Eu gosto muito de algumas atividades que fazemos com todo o grupo.*
4. *Minhas expectativas para a aula de hoje são aprender mais inglês, jogar um jogo diferente, aprender como dizer as palavras em inglês com mais perfeição, etc.*
5. *Quando eu venho para a aula eu espero aprender inglês mais e mais. Eu espero falar, escrever e ler em inglês com perfeição porque isto vai ser muito importante para a minha futura profissão.*

Figura 5 – Expectativas para a aula

A partir das respostas 1, 2, 4 e 5 percebo na maioria dos alunos a crença de que aprender inglês é um processo, visto que mencionam como expectativas para a as aulas “aprender mais a cada dia”, “me desenvolver”, “a cada aula espero aprender um pouco mais”, “no final do curso vou estar falando inglês”, “aprender mais inglês”, “aprender inglês mais e mais”. As respostas 4 e 5, por sua vez, sugerem a crença de que é necessária a perfeição na comunicação em inglês: “dizer as palavras em inglês com mais perfeição”, “espero falar, escrever e ler em

⁷ As reproduções das respostas originais em inglês, com suas respectivas traduções, encontram-se no Anexo 1.

inglês com perfeição”. Essa crença se relaciona com a idéia de que aprender é um processo e que, por isso, só se aprenderia realmente o idioma ao “final do curso” (resposta 2).

Nas respostas 3 e 4, que mencionam “espero ter uma aula divertida” e “jogar um jogo diferente”, percebo a existência da crença de que a aula de inglês deve conter diversão, pois a sua falta, ou a falta de “assuntos interessantes”, a torna “cansativa” (resposta 3). Aparece também a crença de que o professor é o único responsável pela preparação da aula: “mas eu entendo que é difícil fazer uma aula” (resposta 3). Por outro lado, nas suas respostas os alunos não se colocam como objetos do método, do livro ou do professor, o que pode indicar um posicionamento de se sentirem agentes do processo de ensino aprendizagem.

Percebi nas respostas, ainda, uma tendência dos alunos em acreditar que na sala de aula de inglês só se aprende a língua inglesa, uma vez que suas expectativas não mencionam nem indicam outras possibilidades de aprendizado. Cito como fundamentação deste entendimento:

- a) nas respostas 2, 4 e 5 os alunos mencionarem explicitamente “aprender inglês”;
- b) a resposta 1 reporta a esperança de uma aluna de ter mais tempo para estudar inglês, pois no semestre anterior ela estava envolvida com outro curso que a impediu de estudar para o idioma em casa, e por isso sentiu que aprendeu pouco (fui professora da turma no estágio anterior e por isso conheço esse episódio).

Finalmente, na resposta 5, aparece a crença de que saber inglês é uma exigência do mercado de trabalho, pois o aluno afirma que dominar o idioma com perfeição “vai ser muito importante para a minha futura profissão”. Percebo, então, uma indicação de que o aprendizado de inglês tem função social, preparando o profissional para o mercado de trabalho.

Passamos para atividades do material didático, como planejado, e ao final da atividade de debate da unidade 1, dirigi a discussão para o tema “papéis”. Em seguida, pedi aos alunos que pensassem nos papéis de alunos e professor e respondessem à APPE 2. Seguem as reproduções das respostas (traduzidas) que obtive para a atividade:

Na sua opinião, quais são os papéis de professor e aluno no processo de aprendizagem?

1. *Eu acho que não tenho um papel para o processo de aprendizagem de professor e aluno. O professor tem que aprender para depois ensinar e o aluno tem que aprender somente para saber.*

2. *Antigamente o relacionamento entre alunos e professores era muito diferente. Os professores eram autoritários e controladores. Hoje em dia os professores são mais flexíveis...*

3. *professor → ensinar; passar conhecimento; ajudar os alunos e manter uma atmosfera amigável (respeitando a turma)*
aluno → estudar; respeitar e manter uma atmosfera amigável também.

4. *Professor – estudar, ensinar, entender a turma*
Aluno – estudar, fazer o trabalho de casa, ler livros extraclasse, assistir filmes em inglês

5. *O papel do professor é abrir a mente do aluno para o novo conhecimento. O papel do aluno é estar aberto para aprender este novo conhecimento.*

Figura 6 – Papéis de professor e aluno

Encontro nessas respostas uma congruência com a resposta 3 da APPE 1 (figura 5), na parte em que diz “mas eu entendo que é difícil fazer uma aula”, (ênfase minha).

Ressalto das respostas para a APPE 2 as seguintes partes para me justificar:

- a) “O professor tem que aprender para depois ensinar e o aluno tem que aprender somente para saber”, figura 6, resposta 1;
- b) o professor deve “ensinar” e “passar conhecimento” e o aluno deve “estudar”, figura 6, respostas 3 e 4;
- c) “O papel do professor é abrir a mente do aluno para o novo conhecimento. O papel do aluno é estar aberto para aprender este novo conhecimento”, figura 6, resposta 5.

Após analisar essas expressões nas respostas dadas às APPEs 1 e 2, percebi uma tendência da turma em ver o professor como totalmente responsável pelo

conhecimento a ser “adquirido”⁸ na aula, em entender que a responsabilidade do aluno é estar aberto a este “conhecimento”, e que seu trabalho para se desenvolver está associado ao trabalho extra classe, mas a partir do que o professor iniciou. Percebo neste discurso uma visão de educação aliada ao modelo de transmissão do conhecimento, que remonta ao padrão tradicional de ensino, de instrução frontal. Comparando com as respostas da APPE 1 (exceto a número 3), em que os alunos se posicionam como agentes que adquirem o saber no processo de ensino-aprendizagem, encontro aqui um paradoxo. Essa contradição pode ser entendida como uma pluralidade de vozes no discurso, segundo a orientação de Bakhtin.

Na resposta 2 à APPE 2, encontramos um aluno mencionando que os professores do passado eram autoritários e controladores, e os atuais não o são. O que imagino, no momento, como possibilidade de justificação para a coexistência dessas visões contraditórias, é que os alunos percebem uma dinâmica diferente em sala de aula (não houve especificação da escola ou do curso), com espaço para uma participação mais ativa nas decisões do processo de ensino aprendizagem. Porém, não há ainda uma opinião formada sobre o funcionamento da interação em sala de aula. Seguindo a visão de Dewey, há crenças, e não um pensamento refletido sobre o assunto. Há somente a noção advinda da experiência como aluno nos dias de hoje, e por isso a ressonância da idéia “tradicional” de ensino no discurso dos estudantes se torna proeminente.

Além de todos estes entendimentos a respeito do meu interesse investigativo, pude perceber que em termos lingüísticos meus alunos conseguem expressar suas idéias com clareza, em especial conseguindo se situar corretamente na utilização dos tempos verbais (presente, passado e futuro). Merece atenção, entretanto, o emprego do infinitivo e do artigo “the” (que parecem sofrer interferência do português), assim como o uso do presente simples para a terceira pessoa do singular.

Fizemos a atividade de introdução ao tema da unidade 2 e assistimos ao vídeo clipe. A atividade de leitura, entretanto, não foi realizada por falta de tempo.

⁸ A escolha da palavra “adquirido” foi baseada nas respostas dos alunos.

Por motivos de falha técnica, somente a primeira hora de aula foi filmada. Apesar de não ter feito notas de campo, logo que constatei que não houve gravação da hora final de aula, registrei minhas memórias sobre o encontro.

▪ Aula 2 – 23/03/2005

Planejamento pedagógico:

Uma vez que não foi possível fazer a atividade de leitura, como foi planejado para a aula anterior, relembrar a atividade de introdução ao tema da unidade (discussão da letra e do videoclipe da música “*Another brick in the wall*”), para contextualizar o texto a ser lido em seguida, já descrito no planejamento pedagógico da aula 1. Fazer a atividade de leitura e compreensão de texto (páginas 19 e 20 do livro do aluno), e as atividades de introdução e prática de língua relacionadas ao uso de “*It’s about time*” e “*It’s high time*” (página 21 do livro do aluno).

Planejamento do trabalho-para-entendimento:

Realizar a aula no Centro de Recursos, onde há duas mesas redondas (estilo de mesa de reunião), para ser mais fácil fazer os pôsteres. Iniciar a aula pedindo aos alunos que esclareçam suas opiniões quanto às responsabilidades do professor e dos alunos. A partir de suas respostas às APPEs da aula anterior, entendi que eles esperam que o professor seja totalmente responsável pelo conhecimento a ser “adquirido” na aula⁹ e que o “trabalho” do aluno começa depois que termina o do professor, ou seja, o aluno desenvolve aquilo que o professor introduziu na aula.

Após a tarefa da atividade de leitura que discute se e como as escolas de hoje se ajustam ou se adaptam às expectativas dos pais, utilizar a orientação do manual do professor de discutir os objetivos da educação para fazer a APPE 3. Aproveitar a contextualização para fazer a APPE 4. Seguir com o planejamento pedagógico e fazer a atividade de prática de língua sobre fazer críticas. Utilizar a última tarefa desta atividade para fazer a APPE 5.

⁹ Idem à nota 8.

Disposição dos participantes:

Figura 7 – Foto da Aula 2

Nesta foto da Aula 2 vemos como fica a disposição dos alunos quando estão no Centro de Recursos. Entendo que as mesas redondas são mais adequadas não somente à confecção dos pôsteres, mas também para promover uma atmosfera mais propícia às discussões. Não estou aparecendo na foto porque, nesta aula, eu me sentava à mesa com eles apenas quando julgava que minha intervenção era necessária. Nos outros momentos, deixava os alunos trabalhando autonomamente, aproveitando o ambiente criado pela sala.

Desenvolvimento da aula:

A aula foi realizada no Centro de Recursos. As alunas Camila e Carina compareceram com uma hora de atraso e, por acreditar que elas não viriam à aula, não pedi esclarecimento das opiniões da aula anterior. Considerei que dois, em um universo de cinco, era uma quantidade muito grande e que poderia afetar o entendimento.

A atividade de leitura se alongou por toda a aula, por três motivos. O primeiro foi que os alunos tiveram dificuldade nas questões de interpretação de texto. O segundo foi que, na discussão sobre se e como as escolas de hoje se ajustam ou se adaptam às expectativas dos pais, surgiram opiniões como “a palavra final nas decisões quanto à educação é do dono da escola ou instituição de ensino” e “pais e alunos devem opinar, mas a decisão final é do dono”. Frente a

tais posicionamentos, explorei mais o assunto, pedindo esclarecimentos para compreender melhor as opiniões, como pode ser visto a seguir na transcrição de alguns segmentos da discussão.

Seqüência 3 – Quem decide é o dono da escola

- 1 Clarisse So ahn (.) let me see if I if I
 → 2 understand. Parents nowadays can ahn
 → 3 influence on how schools (.) work and
 → 4 (.) teach students, right? Do you think
 it's ok?
 5 Alessandra I think-
 6 Clarisse [Do you think they should?
 → 7 Alessandra I think they can é: (.) they can é offer
 → 8 suggestion (.) about the: the work (.)
 → 9 in general but é it's it's not it didn't
 → 10 mind that the principal é (.) will
 → 11 change all the: all the suggestions.

Neste primeiro trecho, percebo novamente um posicionamento mais ativo quanto ao processo de ensino-aprendizagem, estendendo-se aos pais. Estávamos discutindo quem poderia influenciar na forma como a escola ensina, e os alunos (linha 15) e os pais (linha 1, de forma reportada por mim) são citados. O paradoxo entre posicionamento ativo e passivo, já identificado na APPE 2, volta a aparecer também, quando Alessandra admite que o fato de os pais e estudantes opinarem não necessariamente leva o dono da escola a aceitar as sugestões (linhas 7 a 11), e nenhum aluno discorda de seu comentário.

(...)

- 12 Clarisse Ahn so you think that parents should
 13 suggest. Who else (.) can su- make
 14 suggestions?
 15 Camila Students.
 16 Clarisse Students should, can suggest also. They
 17 are also but who decides after all?
 18 Does parents-
 19 Alex ((Esfrega os dedos da mão fazendo sinal
 20 de dinheiro))
 21 Clarisse Oh.
 22 ((risos))
 23 Alessandra Oh my God. Now some schools, I think
 so.
 24 Alex [Yeah, it's
 25 the money
 26 Clarisse Let's think about, let's think about=
 27 Alex [if you pay
 28 Clarisse =schools that are not focussed on
 29 money, ok? So parents can because
 30 you're using the verb can, pay

31 attention. Parents CAN suggest,
 32 students CAN suggest. So it means that
 33 their suggestions-
 34 Alessandra But who decide é: who decide is the
 35 dono.
 36 Clarisse The owner the owner.
 37 Camila [É.
 38 Alessandra [The owner of the school.
 39 Clarisse Not even the principal, the owner, the=
 40 Camila [No.
 41 Clarisse =owner.
 42 Alessandra [The owner.

Nesta parte da discussão os alunos afirmam que o poder de decisão na escola está nas mãos do seu dono, reforçando a idéia de passividade dos pais e estudantes. Penso que esse posicionamento pode ter como uma de suas motivações a crença de que o sistema educacional está se tornando comercial, como indicado por Alex (nas linhas 19, 20, 24 e 25) na insinuação de que é o dinheiro quem decide. Seu comentário foi reforçado por Alessandra na linha 38. Outra indicação para este meu entendimento é o esclarecimento dos alunos de que o poder de decisão não é do diretor e sim do dono da escola, como visto nas linhas 39 a 42.

43 Clarisse Do you think that's how it should be?
 44 What do-
 45 Camila [No.
 46 Clarisse No? How should it be? (.) Who should have
 47 the final word?
 48 Camila The owner ().
 49 Clarisse The owner? Do you think it's correct the
 50 owner to decide the final word?
 51 Gabriel [I think I think (.) é: everybody
 52 should (..) have a: common sense.
 53 Clarisse ((Olha para Alessandra)) What do you think?
 54 Gabriel [[()
 55 Alessandra [[Everybody? All the students, all the
 56 parents?
 57 Camila The school-
 58 Gabriel [Yes.
 59 Camila The school is the owner's. He:-
 60 Carina ()
 61 Camila [[He-
 62 Gabriel [[But if he doesn't have: (.) é clients.
 63 Alessandra Ok but it's the utopia.

Neste trecho, percebo que Gabriel tem a crença de que o processo de ensino-aprendizagem deve contar com a participação ativa de pais e alunos, pois comenta que se deveria chegar a um senso comum nas decisões relacionadas à

escola (linhas 51 e 52). O que acho interessante aqui é que ele consegue enxergar essa divisão do poder de decisão mesmo quando a escola é encarada como um negócio. Meu entendimento vem do fato de que quando Alessandra o questiona nas linhas 55 e 56, e Camila reforça a idéia do poder advindo da detenção do dinheiro na linha 59, o aluno responde com a idéia de que sem alunos/clientes não há escola/negócio. Parece-me, então, que para Gabriel a divisão de responsabilidades, ou seja, a participação ativa de todos envolvidos no contexto educacional, é inerente ao processo de ensino-aprendizagem.

(...)

→	64	Clarisse	You know what's behind this kind of
→	65		decision? You have to think like this.
→	66		You go to school because you're looking
→	67		for what?
→	68	Camila	Education
→	69	Clarisse	Education. So, the owner of the school
→	70		is the owner of the education?
	71	Gabriel	No.
	72	Carina	No.
→	73	Camila	Nowadays (I think) yes.
	74	Clarisse	And is this correct?
	75	Camila	No (but) the government should () but.
	76	Clarisse	A: instead of asking you to: to answer
	77		individually, that's why we are here
	78		today, these are the two questions I
	79		wanted to ask you and I think it's
	80		important to write, I told you last
	81		class, because when we write we organize
	82		our thinking and our thoughts. (.) What,
	83		a: (.) what are the education goals?

Neste momento final da discussão, eu quis propor uma reflexão sobre o posicionamento dos alunos, que julguei pouco autônomo e passivo, uma vez que eles reconhecem que escola é para educar (linhas 64 a 68) mas aceitam o fato de que as decisões educacionais são tomadas pelo dono da escola (linhas 16 a 19, 22 a 25, 34 a 42, 59, 63 a 70 e 73). De acordo com suas opiniões, este teria apenas objetivos econômicos (linhas 18, 19, 22 a 27). A participação dos alunos e pais para eles seria, então, apenas secundária (linhas 1 a 4, 7 a 19).

O terceiro motivo para o alongamento da atividade de leitura foi o fato de que houve dificuldade para fazer o pôster sobre objetivos da educação (APPE 3). Os alunos discutiram pouco e lhes foi difícil ir além das “respostas-padrão”:

“educação é para desenvolver”, “educação é para abrir a mente”, “educação é para ensinar as coisas. As explicações só aconteceram mediante o meu questionamento: “desenvolver o quê?”, “abrir a mente para o quê?”, “ensinar que coisas?”. Houve vários momentos em que eu intervim na confecção do pôster fazendo estes questionamentos. A transcrição abaixo ilustra um desses momentos.

Seqüência 4 – Expandindo respostas-padrão

- | | | |
|---|------------|--------------------------|
| 1 | Clarisse | Objectives of education. |
| 2 | Carina | Learn? |
| 3 | Clarisse | Learn what? |
| 4 | Alessandra | Learn more. |
| 5 | Clarisse | Learn more WHAT? |
| 6 | Camila | Education. |

Achei que tal dificuldade poderia indicar que as opiniões que estes alunos têm sobre educação, em especial quanto aos seus objetivos, seriam mais um reflexo dos discursos que normalmente ouvimos, baseados na educação tradicional, ao invés de um espelho de suas próprias opiniões e reflexões sobre o assunto (discurso heteroglóssico sem pensamento reflexivo que os conscientizasse das vozes proeminentes).

Ao ver que a aula chegava ao final e que o pôster não estava finalizado, iniciei uma discussão de sumarização, como se vê a seguir.

Seqüência 5 – Papel social da educação

- | | | |
|----|----------|---|
| 1 | Clarisse | Have you noticed that you are, you are, in |
| 2 | | everything that you are saying, you're |
| 3 | | basically saying that school has a social |
| 4 | | role in our lives? |
| 5 | (Carina) | (Isso). |
| 6 | Clarisse | Ahn, because you have- to open our minds to |
| 7 | | other cultures. Why do we need to open our |
| 8 | | minds to other cultures? To have good |
| 9 | | relationships. (.) Yes? A:hn so ((olha para |
| 10 | | o poster)) learn more about the world, |
| 11 | | people, things. You have (only), you always |
| 12 | | put the social side in here. So it's not |
| 13 | | only about subjects. Mathematics, Physics. |
| 14 | | Chemistry. It's also about relationships, |
| 15 | | people, yes? Is that what you're saying? I |
| 16 | | guess. |
| 17 | Carina | Yes. |

A análise do pôster será feita na Aula 3, data em que foi terminado. Porém, acho importante mencionar que durante seu processo de confecção nesta aula,

percebi uma conotação social dada aos objetivos da educação no que os alunos estavam escrevendo. Decidi, por isso, me certificar de seus entendimentos para, na próxima aula, poder desenvolver uma discussão sobre o assunto. Minha idéia era confrontar essa importância dada à educação na formação do aprendiz como indivíduo ao entendimento de que quem toma as decisões quanto à escola é o seu dono.

O término do tempo de aula interrompeu a finalização do pôster. Assim, não houve tempo hábil para a realização da última tarefa da atividade de leitura, para a atividade de prática de língua e para as APPEs 4 e 5.

Ao final da aula, Gabriel, Alex e Alessandra ficaram por alguns momentos sozinhos no Centro de Recursos e comentaram, em uma conversa informal em português, que haviam gostado muito da aula por terem apenas conversado. Como mencionado anteriormente, não houve tempo para fazer a atividade de prática de língua, então não houve uma parte da aula focada especificamente em regras gramaticais – e esta foi a primeira vez no semestre em que isto aconteceu. Quando retornei ao Centro de Recursos, fui incluída na conversa e, como já mencionado na descrição da APPE 6, a aluna Alessandra relatou que se sentiu bem naquela aula porque costuma sentir uma “sensação de incompetência” em relação às lições. Esclareceu dizendo que porque há sempre novos itens de gramática para aprender em toda aula, ela sente que quase não há oportunidade para a prática oral da língua inglesa sem a preocupação e obrigação de estar aprendendo algo novo. E que ter sempre algo novo para aprender dá “sensação de incompetência”. A partir desta conversa, percebi a necessidade de criar uma nova APPE (ver descrição da APPE 6 na seção 3.3) e investigar como os outros alunos se posicionavam com relação ao depoimento de Alessandra.

Surpreendi-me com a declaração da Alessandra, pois sempre pensei que os alunos se sentiam bem durante as aulas. Se a “sensação de incompetência” fosse compartilhada pelos outros integrantes da turma, haveria necessidade de entender melhor o que cada aluno associava com incompetência, refletir coletivamente para aprofundar os entendimentos da turma e, depois, pensar o que fazer a respeito para que todos se sentissem à vontade e menos frustrados na aula.

Esta aula também serviu como evidência de que a Prática Exploratória atende às necessidades de uma investigação em sala de aula. A alteração do planejamento pedagógico, devido ao não cumprimento do mesmo na aula anterior,

não interferiu na pesquisa – as atividades foram simplesmente realocadas. Da mesma forma, houve espaço para o adiamento de uma discussão devido à ausência de duas alunas. Finalmente, a utilização das APPEs tem criado, de fato, uma boa integração entre pesquisa e pedagogia, pois o grupo não parece sentir que está se afastando do curso da aula quando as estamos fazendo.

▪ **Aula 3 – 30/03/2005**

Planejamento pedagógico:

Terminar a atividade de leitura fazendo a atividade sobre opiniões negativas quanto à educação (página 20 do livro do aluno). Fazer a atividade de introdução e prática de língua (página 21 do livro do aluno), não realizada na aula anterior. Passar à atividade de conscientização de regras da língua relacionada à terceira condicional (página 22 do livro do aluno), seguida da atividade de prática de língua no mesmo tópico (página 23 do livro do aluno).

Planejamento do trabalho-para-entendimento:

Realizar a aula no Centro de Recursos, para utilização das mesas grandes na finalização do pôster. Iniciar a aula pedindo aos alunos que finalizem o pôster, explorando e aprofundando melhor o assunto sobre objetivos da educação. Aproveitar a contextualização e fazer a APPE 4. Fazer a última tarefa da atividade de leitura proposta pelo material, onde havia depoimentos com opiniões negativas sobre educação e se deveria discutir que tipos de educação geram tais tipos de opiniões. A partir daí, iniciar a APPE 6 (que, como já explicado na seção 3.4 e na descrição acima da Aula 2, foi desenvolvida a partir de uma conversa informal na referida aula). Trabalhar com a atividade de prática de língua relacionada a fazer críticas e sugestões de mudança até a última tarefa, e então fazer a APPE 5. Seguir com o planejamento pedagógico.

Disposição dos participantes:



Figura 8 – Foto da Aula 3

Esta foto serve para reforçar minha afirmação de que os alunos tinham o hábito de se vestir e se sentar despojadamente nas aulas. Alessandra está de terno porque vai para as aulas diretamente do trabalho, mas quando esteve de férias, comparecia com roupas informais (como será possível ver na foto da Aula 5).

Eu apareço aqui de pé, o que geralmente acontecia quando sentia necessidade de gerenciar melhor a interação. Em muitos momentos, entretanto, permanecia sentada para reforçar a sensação de baixa assimetria das aulas.

Desenvolvimento da aula:

A aula foi realizada na sala de aula, pois o Centro de Recursos estava sendo utilizado. O aluno Alex não estava presente. Iniciamos a aula comentando dúvidas sobre o livro de exercício e, depois, perguntei aos alunos se achavam que estava faltando algo no pôster. Pedi então que o completassem, mas eles não se mostraram muito motivados e fizeram lentamente a atividade, que por isso acabou se estendendo mais do que o planejado. A figura 9 apresenta o resultado final do pôster.

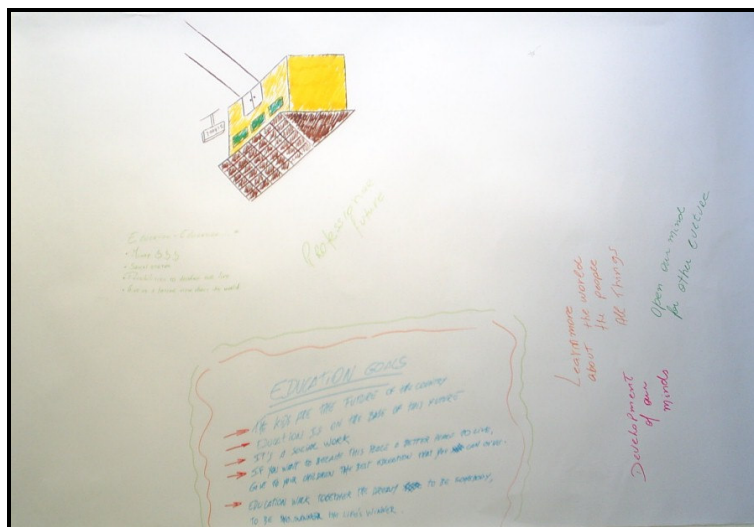


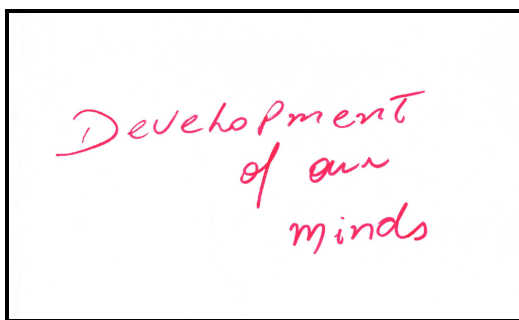
Figura 9 – Pôster “Objetivos da Educação”

Como este pôster foi confeccionado com os alunos sentados em uma mesa redonda, cada um oferecendo sua contribuição sem mudar de lugar, não há uma orientação espacial definida, e os dizeres estão em diferentes direções no papel. Poderíamos considerar esta distribuição como uma manifestação gráfica de um “trabalho conjunto para entender” e não de um “trabalho para apresentar”. Para uma visualização mais detalhada, cada contribuição será analisada em separado, nas figuras a seguir. Ao lado ou abaixo de cada figura, apresento suas respectivas traduções.



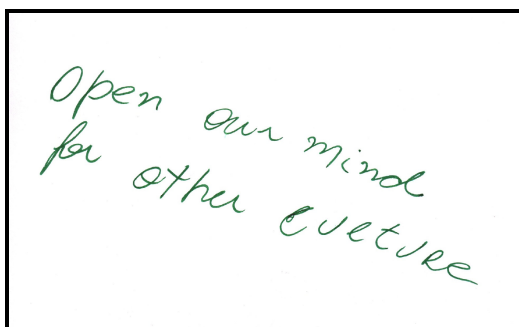
Figura 10 – Pôster “Objetivos da Educação”, detalhe 1

Na figura 18 encontramos a representação visual da escola, símbolo da educação.



*Desenvolvimento
das nossas
mentes.*

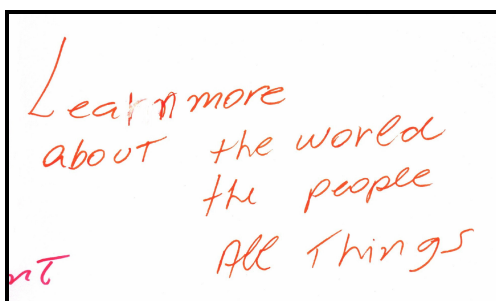
Figura 11 - Pôster “Objetivos da Educação”, detalhe 2



*Abrir nossa mente
para outra cultura.*

Figura 12 - Pôster “Objetivos da Educação”, detalhe 3

Nas figuras 11 e 12 encontramos as noções de “desenvolvimento” e “abertura” da “mente”, que denotam representações mentalistas/racionalistas da educação.



*Aprender mais
sobre o mundo
as pessoas
todas as coisas.*

Figura 13 - Pôster “Objetivos da Educação”, detalhe 4

Na figura 13 novamente encontramos a noção de desenvolvimento, com a idéia de se “aprender mais”. Há ainda uma representação de que a escola é responsável pela formação do indivíduo, pois é onde se aprende sobre “todas as coisas”.

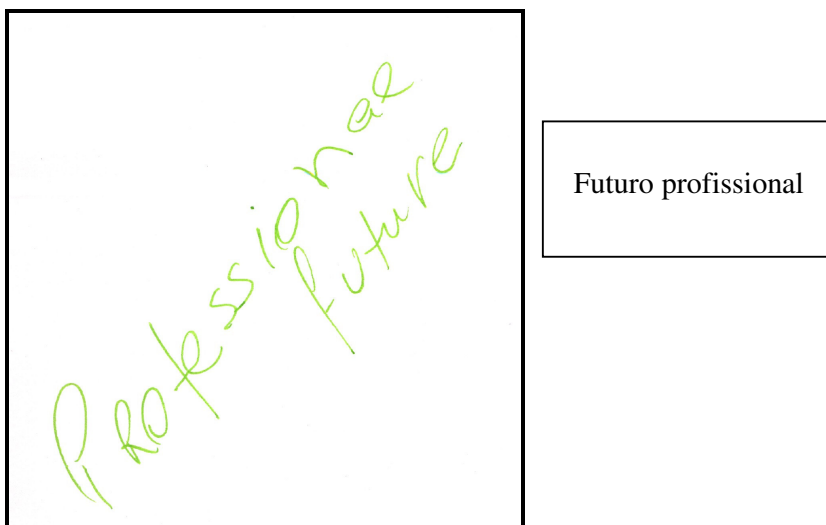


Figura 14 - Pôster “Objetivos da Educação”, detalhe 5

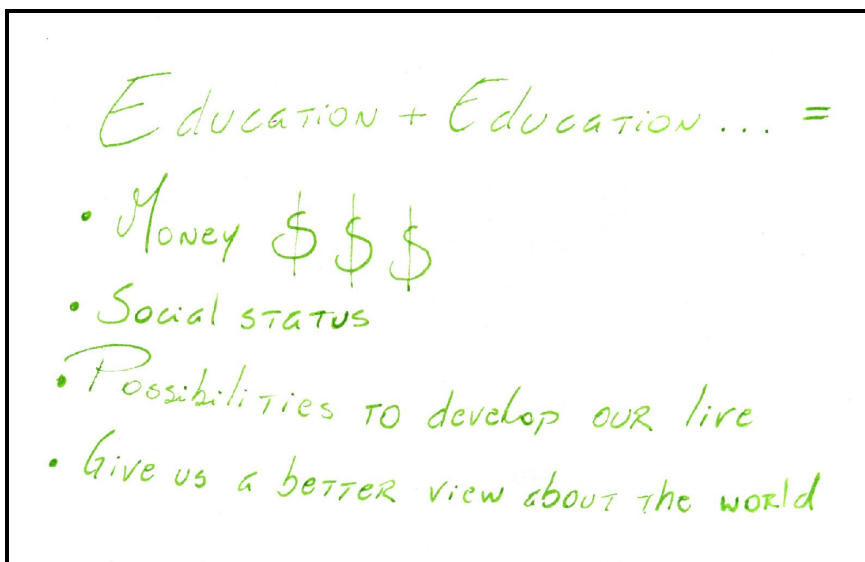


Figura 15 - Pôster “Objetivos da Educação”, detalhe 6

Educação + Educação...=

- *Dinheiro \$\$\$*
- *Status social*
- *Possibilidades de desenvolver nossa vida*
- *Dá-nos uma visão melhor do mundo*

Nas figuras 14 e 15 aparece a menção à responsabilidade que a educação tem no futuro profissional dos alunos e seu reflexo no “desenvolvimento” de suas

vidas, mencionando explicitamente o reflexo financeiro e no “*status* social”. A figura 15 repete, assim, a visão de “desenvolvimento” e de “*melhor* visão do mundo”, que já havia aparecido nas figuras 11, 12 e 13.

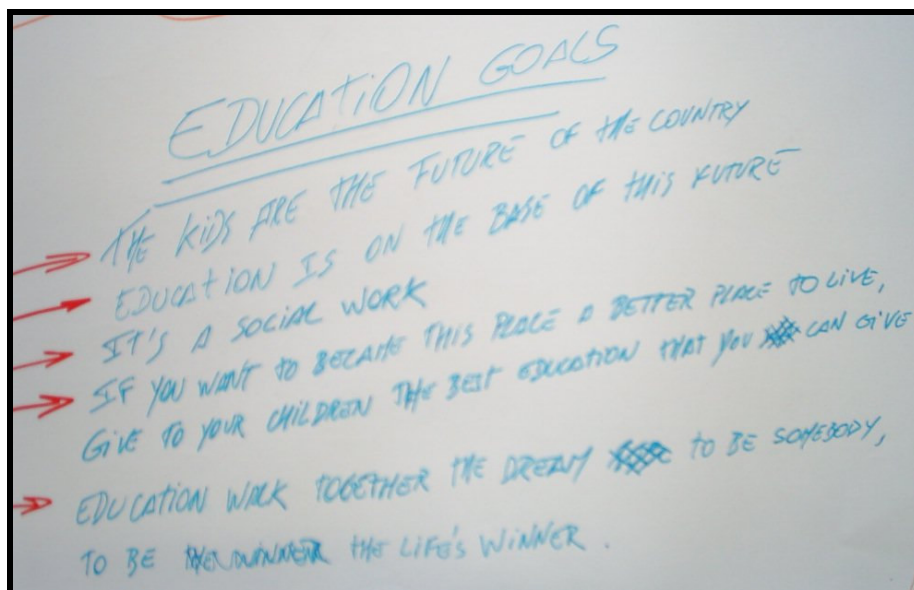


Figura 16 - Pôster “Objetivos da Educação”, detalhe 7

Objetivos da educação:

- As crianças são o futuro do país
- A educação está na base deste futuro
- É um trabalho social
- Se você quer transformar este lugar em um lugar melhor para viver, dê às suas crianças a melhor educação que pode dar
- Educação caminha junto com o sonho de ser alguém, ser um vencedor da vida

Finalmente, a figura 16 traz a crença de que a educação exerce um papel social: “a educação está na base do futuro”, sendo “um trabalho social” porque forma o indivíduo que está no mundo. Esta idéia de que a escola forma o indivíduo já havia aparecido na figura 13. Reaparece, também, a visão de que a educação é responsável pelo desenvolvimento do homem, que só com educação pode “ser alguém”, “um vencedor da vida”.

Resumindo, percebi pelo pôster, como já mencionei antes, que os alunos vêem a escola como tendo uma função social, formando o indivíduo e

contribuindo para a vida em sociedade, pois “ensina” sobre as pessoas, sobre as culturas, “abre a cabeça” dos alunos para esses assuntos, “dá uma visão melhor do mundo” e forma as crianças, que são o futuro do país. Há o entendimento, então, de que a educação influencia a forma de ver e estar no mundo, e os relacionamentos interpessoais. Existe também a função profissional, de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, possibilitando melhores oportunidades de sucesso financeiro. Não houve, entretanto, nenhuma menção ao corpo ou ao afeto. Enquanto terminavam o pôster, eu questionava os alunos sobre o que eu estava entendendo, e eles confirmaram minha interpretação.

Acho importante colocar que, durante este processo, o seguinte diálogo ocorreu:

Seqüência 6 – Intervenção dos alunos

- | | | |
|----|------------|---|
| 1 | Alessandra | Where do you want to: arrive? Chegar, |
| 2 | | arrive? |
| 3 | Clarisse | What do you mean? |
| 4 | Alessandra | O quê que você (). Onde é que você quer |
| 5 | | chegar? |
| 6 | Clarisse | A:h, what's my objective? |
| 7 | Alessandra | [AH. |
| 8 | Camila | É. |
| 9 | Clarisse | I want to understand how YOU understand |
| 10 | | education and how you understand what are |
| 11 | | your roles and my roles. |
| 12 | Camila | Now I want (to know) what you think about |
| 13 | | this. |

Esta iniciativa das alunas, de interromperem o curso da atividade e pedirem justificativas e explicações, demonstrou não somente interesse pela interação em curso, mas autonomia quanto à mesma. Denota também reconhecimento de pouca assimetria entre mim e os alunos, uma vez que eles se sentem confortáveis em me questionar e exigir posicionamentos. Eu expliquei que estava recolhendo as opiniões deles para entendê-los melhor e que iria apresentar meus entendimentos para eles na próxima aula. Acredito que este episódio serve, também, como ilustração da característica da Prática Exploratória de enriquecer o espaço discursivo na sala de aula, ao criar oportunidades para reflexão conjunta.

Seguindo esta discussão, eu disse aos alunos: “Se vocês dizem que a educação é tão importante, vocês não acham que deveriam ter uma participação mais ativa no processo? Minha pergunta para hoje é como vocês entendem que o

aprendizado acontece?”. Pedi-lhes que, antes de responder, me esclarecessem as respostas que deram às APPEs 1 e 2 (como eu havia planejado fazer na aula 2 e não fiz), ou seja, que me esclarecessem seu posicionamento quanto aos papéis de aluno e professor. Uma parte da conversa está transcrita abaixo.

Seqüência 7 – Aprende-se mais com o professor

1	Clarisse	So my function here is to be the source of
2		the knowledge? Is that is that how you see
3		it or it's not that?
4	Alessandra	The source ()?
5	Clarisse	[[Fonte, the source.
6	Gabriel	[[Yes.
7	Alessandra	Yes.
8	Clarisse	Only me? (.) Nobody else? Nothing else?
9	Alessandra	[No.
10	Gabriel	[No (.) we learn
11		é: with each other.
12	Clarisse	Also? You learn with each other.
13	Camila	Yes. But when I come here you are the
14		source.
(...)		
15	Carina	We learn more with you.
16	Camila	We expect to learn more with the tea-
17		teacher. You study for this. You know.

Como é possível notar, percebi que eles entendem o professor como fonte do conhecimento, fonte principal de aprendizado. Mas eles também reconhecem que aprendem uns com os outros, sendo que não tanto quanto aprendem com o professor e que não é o objetivo principal de ir a aula. Percebi ainda que os alunos têm consciência de que o professor se prepara para sua profissão, e eles respeitam e valorizam isso.

Para aprofundar ainda mais sobre suas representações a respeito da sala de aula, perguntei aos alunos em inglês como eles explicariam ou desenhariam uma aula (como aprendem) e distribuí a APPE 4. Como eles demonstraram não compreender bem o que fazer, expliquei novamente em português. Abaixo está a reprodução das respostas e suas respectivas traduções.

Na figura 17 vemos uma representação piramidal onde o professor está no topo, o aluno em segundo e os funcionários da escola na base. Apesar da representação hierárquica, há setas que sinalizam o intercâmbio entre todos os componentes no processo de ensino-aprendizagem.

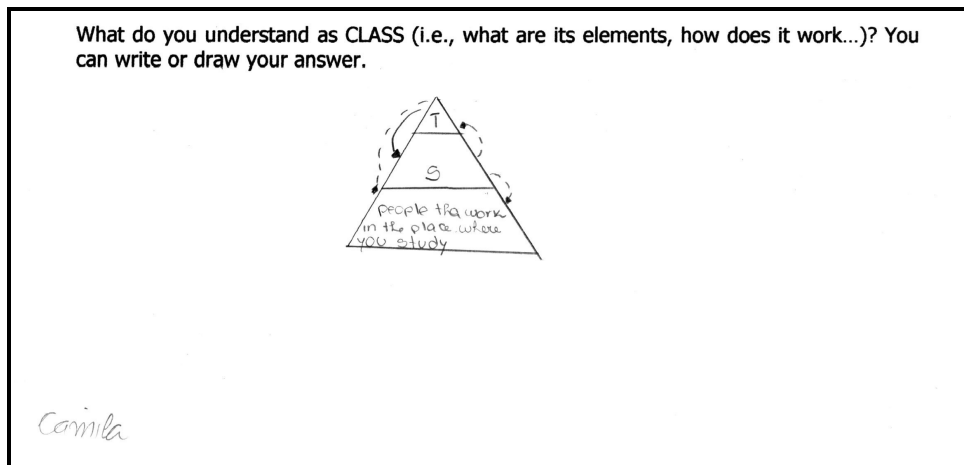


Figura 17 – Resposta 1 à APPE 4

$T = professor$

$S = aluno$

Pessoas que trabalham no lugar onde você estuda (escrito na base da pirâmide)

Na figura 18, por sua vez, temos a representação de que apenas o aluno aprende na sala de aula. O professor é representado como o responsável principal pelo aprendizado, sendo que os outros alunos teriam um papel secundário, visto que a seta não somente é pontilhada como eles figuram abaixo da relação professor-aluno.

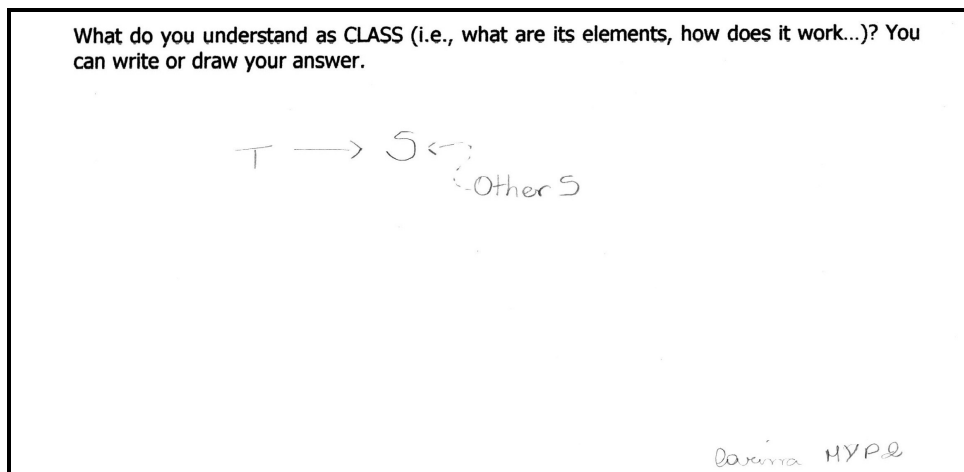


Figura 18 - Resposta 2 à APPE 4

$T = professor$

$S = aluno$

A figura 19 repete a orientação das figuras 17 e 18 de que o professor é o maior responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, e que os alunos apresentam um papel secundário. Está claramente presente, também, a visão mentalista da educação. O autor afirma graficamente e por extenso que o professor “tem” o conhecimento e o “dá” para os alunos, e que o que o professor aprende com os alunos não é um “conhecimento tão alto” quanto o que dá, como se vê abaixo.

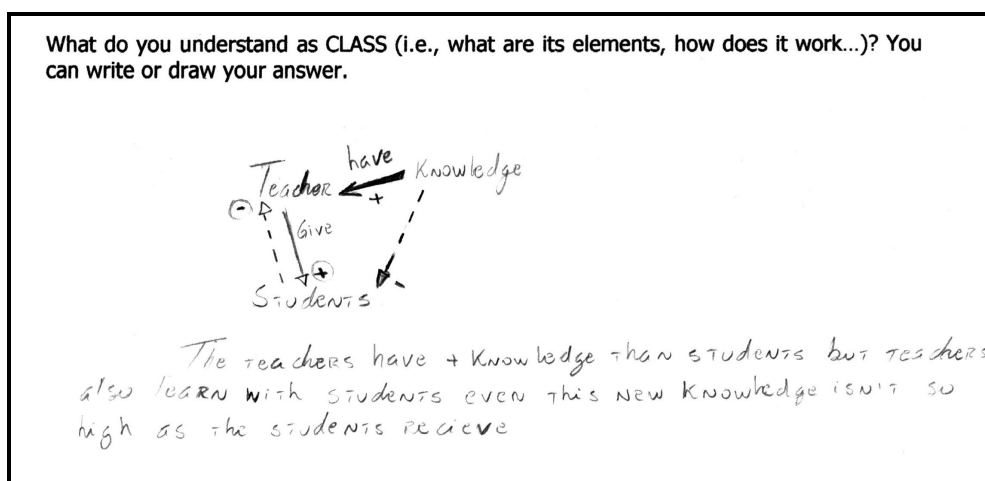
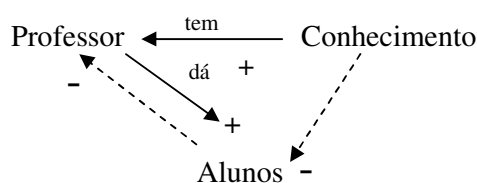


Figura 19 - Resposta 3 à APPE 4



Os professores têm mais conhecimento que os alunos mas os professores também aprendem com os alunos mesmo que esse novo conhecimento não seja tão alto quanto o que os alunos recebem.

A representação gráfica da figura 20 é que se afasta um pouco da visão do professor como responsável principal pelo processo de ensino-aprendizagem, mas ainda o coloca como “fonte”. Há indícios desta orientação na atitude de colocar o professor no centro e os alunos à sua volta, mas as setas representam uma troca entre todos os participantes sem diferenças hierárquicas.

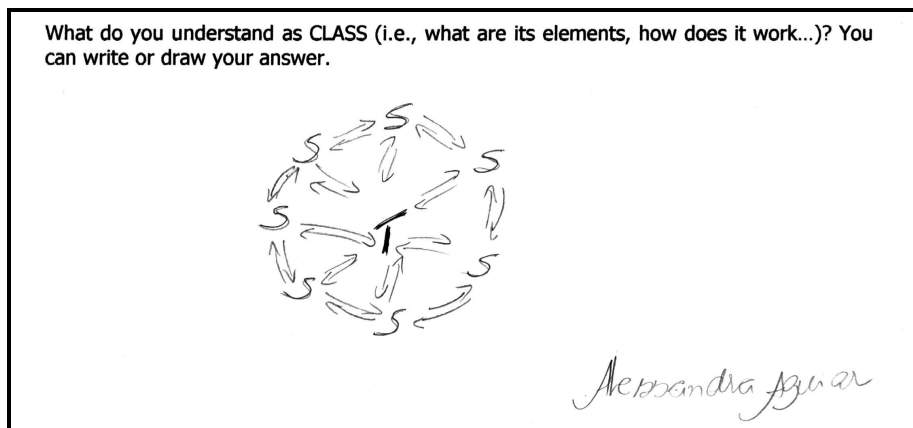


Figura 20 - Resposta 4 à APPE 4

T = professor

S = aluno

Entendo que há nestas respostas congruência com a discussão relatada anteriormente. Volto a perceber o entendimento de que, para estes alunos, o professor é o responsável principal pelo processo de ensino-aprendizagem, e os estudantes ocupam nele um lugar secundário. Pedi esclarecimento particularmente a cada aluno quanto ao seu desenho e a idéia é que os alunos também ensinam, tanto ao professor quanto aos outros alunos, mas que o professor ensina mais. Apesar de eles entenderem que o que se aprende com os alunos (e até outras pessoas da escola, como visto na figura 17) é “inferior”, a consciência de que esse aprendizado existe é um bom sinal em relação à percepção do que acontece na interação em sala de aula.

Durante a execução e a discussão da APPE 4, os alunos declararam querer ver as gravações das aulas. Eu disse que fazia parte do meu planejamento mostrar alguns trechos e perguntei o que eles estavam interessados em ver. Disseram que queriam ver a aula toda, e eu chamei atenção para o fato de que não tínhamos tempo para isso. Disseram, então, que queriam se ver falando. Achei este episódio uma indicação de que eles se interessam pelo próprio aprendizado, pois estavam curiosos para rever toda a aula e se verem produzindo oralmente. Este desejo parece estar em consonância com a posição ativa que expressaram na APPE 1.

Em seguida, realizei a atividade sobre opiniões negativas quanto à educação, que introduziria a APPE 6. Ao perguntar-lhes sobre que tipo de educação as pessoas que deram os depoimentos tinham em mente quando fizeram os

comentários, os alunos responderam “educação de cuspe-e-giz”, “educação arcaica”. Pedi que explicassem as respostas e eles disseram que era o tipo de educação onde “os alunos só escutam”, onde “não sabem para que serve o que aprendem” ou seja, “aprendem a fazer coisas mas não entendem para quê e não conhecessem a teoria que está por trás” e Camila deu como exemplo disto a Matemática. Percebi nesses posicionamentos um interesse por uma educação significativa, relacionada à vida do aprendiz, ou seja, que possa ser utilizada nela.

Continuei o assunto perguntando se eles estavam satisfeitos com a educação que tinham, e eles responderam timidamente que sim. Perguntei, então, como eles tinham a sensação de que tinham aprendido e a sensação de insucesso ou incompetência. Suas respostas foram voltadas para o aprendizado de inglês, e disseram que sentiam que tinham aprendido quando conseguiam conversar com um nativo ou um estranho em inglês. Questionei-os especificamente sobre estar em aula, e eles disseram que dentro de sala não sentem que aprendem ou que sabem inglês, mas também não sentiam a “sensação de incompetência” mencionada por Alessandra, porque entendiam tudo o que eu falava. A sensação de insucesso só aparece quando não entendem um filme em inglês.

Percebi por esses depoimentos que para os alunos a avaliação do seu aprendizado é feita através da utilização do conhecimento na vida real, que apresenta situações desafiadoras. Uma vez que já me conhecem e conhecem uns aos outros, sendo mais fácil entender o que é dito, participar da aula não oferece muito desafio e por isso não traz a sensação de aprendizado. Já conversar com um falante nativo ou um estranho, e ouvir falantes nativos em um filme, são atividades que oferecem desafio às suas habilidades de comunicação em inglês. Por isso, quando têm sucesso nesses episódios, têm também a certificação de que aprenderam o idioma. Vejo, então, convergência entre este posicionamento dos alunos e o posicionamento anterior de que educação boa é aquela que faz sentido para o estudante e pode ser aplicada na sua vida real. Há acordo também com o posicionamento de que o objetivo da educação é preparar o aluno para a vida, formando-o como indivíduo capaz de atuar na sociedade.

O que entendo como mais importante aqui é, entretanto, não só tais congruências e sim o fato de que os alunos estão realmente avaliando seu aprendizado no dia-a-dia, ou seja, estão atentos para perceberem se o que aprendem na vida escolar está sendo utilizado na sua vida cotidiana. Apesar de

terem mencionado isto ao falarem do aprendizado do inglês, o exemplo dado anteriormente de que a Matemática não tem utilização prática para a vida e nem faz sentido para eles pode servir de indicação que tal comportamento também ocorre para as outras matérias da escola.

Dei prosseguimento ao planejamento pedagógico e fiz a atividade sobre fazer críticas e sugestões através do uso das expressões “*It’s about time*” e “*It’s high time*” (página 21 do livro do aluno), que iniciaria a APPE 5. Durante a tarefa 2 (*Task 2*) o aluno Gabriel questionou a relevância do exercício. Para uma melhor discussão sobre o ocorrido, apresento a transcrição do diálogo, entrecortada com meus comentários e entendimentos.

Seqüência 8 – Abrindo um parêntese

1	Clarisse	Ok next topic, because you’re too lazy
2		today. Brazilian popular music.
3	Gabriel	We sh-, we, should, must, have, could.
4	Camila	Ahn? ((risos))
5		((risos))
6	Carina	We should, have, must, could.
7	Camila	[could.
8	Gabriel	Kill (.) some people like () Felipe Dylon.
9	Carina	[Caetano
10		Veloso.
11	Camila	((risos))
12	Carina	I don’t like Felipe Dylon.
13	Camila	Latino.
14	Gabriel	[[Latino.
15	Carina	[[No, Latino no.
16	Clarisse	So what needs to be changed in Brazilian
17		popular music?
18	Camila	The singers.
19	Clarisse	Use the structure to me, please.
20	Camila	[É: it’s about time
21		Brazilian popular music changed, the
22		singers.
23	Carina	[[()
24	Gabriel	[[Teacher can I opi- open a ((faz gesto de
25		parênteses))
26	Clarisse	Parenthesis?
27	Gabriel	Yes. I think this is the kind of exercise
28		that don’t,
29	Clarisse	Don’t?
30	Gabriel	Make: so much difference to us to us.
31		Because we are just repeating repeating.
32		It’s é:
33	Carina	()
34	Gabriel	We are not (.) developing.

(...)

O que vejo nessa sequência transcrita é que até a linha 18, os alunos estão interessados em discutir o tópico “música popular brasileira” e, mesmo sabendo que o exercício era para praticar estruturas pré-estabelecidas, as ignoram e discutem em sua própria linguagem. Quando eu volto a atividade para o uso da estrutura em estudo, na linha 19, Gabriel percebe o exercício como não mais relevante, uma vez que a proposta que ele entende é de repetição mecânica do item de língua. Como consequência, se opõe à realização da atividade.

O comportamento do aluno mostra conformidade com o entendimento da turma de que educação deve ser relevante e de utilidade prática. A sequência também ilustra um momento precioso em que o aluno articula seu entendimento sobre uma atividade pedagógica realizada em sala de aula, priorizando a qualidade de vida. Acredito que esta iniciativa esteja associada ao trabalho-para-entendimento que estava sendo desenvolvido. Entendo esse trabalho como facilitador de um espaço discursivo para que alunos e professores discutam o processo de ensino-aprendizagem, suas expectativas, suas crenças, seus posicionamentos e etc.

Frente ao acontecido, eu decidi explicar à turma qual era o objetivo da atividade, a fim de prover mais fundamento para suas avaliações quanto ao exercício.

- | | | |
|----|----------|---|
| 35 | Clarisse | The idea behind this exercise is the |
| 36 | | following, when do we need it's about time |
| 37 | | it's high time? To criticize. So, the idea |
| 38 | | of the exercise is, let's give students |
| 39 | | topics to criticize so they can practice |
| 40 | | the new structure. That's the point of the |
| 41 | | exercise. |
| 42 | Gabriel | No I just é: say that (.) we are just |
| 43 | | repeating we are not thinking é: thinking |
| 44 | | to: to do it. A- we don't need to think to: |
| 45 | Clarisse | You need to think because you need to give |
| 46 | | a proper reaction. |
| 47 | Gabriel | Oh, ok, but to: to use (.) this structure, |
| 48 | | don't need to think. |
| | (...) | |
| 49 | Camila | Essa maneira é cansativa, você inventa |
| 50 | | quase a mesma frase, |
| 51 | | pra dizer a mesma coisa. |
| 52 | Gabriel | [É. |
| | (...) | |
| 53 | Gabriel | Acho que deveria ser u- uma situação, toda |
| 54 | | (.) é: e você falar sobre ela, não pegar= |
| 55 | Camila | [() |

56 Gabriel =assim umas coisinhas que você vai falando
 57 pouquinho ()
 58 Clarisse [Então vamos falar da situação do
 59 livro. Talk about his situation now. It's a
 60 real situation, it has just emerged-
 61 Camila [It's about time it's about
 62 time the:=
 63 Carina =book () ((fala com a mão sobre a boca))
 64 Clarisse Ahn?
 65 Camila [[((risos))]
 66 Carina [[((risos))]
 67 Clarisse The book?
 68 Carina The book had new ideas about the exercises.
 69 Clarisse Ok. ((Olha para o Gabriel)) This is ok?
 70 Gabriel It's better. (.) Because is-, é: (.) one
 71 thing that we a:re living instead of
 72 instead of these things we c- are living
 73 but now this one that we have are real
 74 situation.

Pode-se perceber que a minha explicação não alterou o entendimento do aluno quanto ao exercício e, em acréscimo, sua opinião foi corroborada pela aluna Camila, como se vê nas linhas 49 a 51. Outro ponto importante é o desconforto com a falta de necessidade de “pensar” quando se está em aula (linhas 42 a 44 e 47 a 51), fundamentada com a falta de contextualização da atividade (linhas 53 a 57).

Para lidar com a situação, decidi, então, alterar o exercício. Na intenção de integrar as reivindicações dos alunos de que a atividade não exigia que pensassem, que os fazia usar a língua mecanicamente, e que havia pouco contexto para realizá-la, optei por colocar os tópicos de lado e aproveitar o contexto. Pedi aos alunos que fizessem críticas e sugestões de mudança para o material didático, acreditando que desta forma estava abordando um tópico mais real e relevante para a turma (linhas 58 a 60). Minha sugestão foi bem recebida pela turma, pois Camila e Carina logo se propõem a dar opinião (linhas 61 a 63).

A resposta dada pela aluna Carina mostra que ela também se posicionava contra a proposta do exercício, pois sua crítica foi a favor de mudanças no livro (linha 68), demonstrando concordância aos entendimentos de Gabriel e Camila. Pareceu-me evidente, então, que a maioria da turma busca um aprendizado relevante, significativo para sua vida, e capaz de fazê-los “pensar”, ou seja, usar sua capacidade cognitiva. Pareceu-me evidente, também, que os alunos estão atentos para julgar o que estão recebendo dentro da sala de aula. Vale mencionar

que a aluna Alessandra se posicionou no processo de discussão apenas para dizer que não havia entendido a estrutura.

O que vejo de mais importante neste episódio é que os alunos agiram ativamente em relação ao seu processo de aprendizagem, interferindo no curso da interação, na proposta do material e na decisão do professor de utilizá-la. Essa atitude demonstra uma postura responsável e participante em relação ao processo de ensino-aprendizagem, e a sequência (linhas 24 a 74) ilustra momentos interessantes de entendimento sobre a vida na sala de aula. Considero que estas interações não planejadas também têm um grande potencial exploratório, por gerarem importantes momentos de articulação e discussão de entendimentos individuais e do grupo. Elas surgem como momentos autênticos de pensamento reflexivo sobre a vida na sala de aula, realizado pelos seus “praticantes” – os alunos e sua professora.

Com a alteração da atividade, o tópico “relacionamento professor-aluno”, sugerido pelo exercício, não foi utilizado, e o pôster não foi feito. Devido ao avançado do horário e a exaustão do debate, optei por não perguntar ao final da aula se os alunos estavam com “sensação de incompetência” (parte final da APPE 6). Evidencia-se, mais uma vez, a flexibilidade da Prática Exploratória como componente investigativo que permite desenvolver a reflexão conjunta de forma integrada à pedagogia, respeitando o interesse dos participantes e, idealmente, sem desgastar (*burn out*) as pessoas. No futuro, pretendo refletir retrospectivamente sobre o trabalho exploratório no que tange a minha prática de ensino.

Uma vez que todas as APPEs foram realizadas (exceto a APPE 5, como já explicado), e que já havia acontecido muita discussão e reflexão sobre o tópico da investigação, decidi seguir para a discussão em busca de entendimento. Elaborei pôsteres resumindo o que eu tinha entendido quanto ao entendimento dos alunos a partir das respostas deles, e também pôsteres com os meus próprios entendimentos. As indicações que eu tinha era de que eles entendiam o professor como responsável pela aula e pelo aprendizado, sendo a fonte principal de conhecimento, e que a contribuição dos alunos para o processo era secundária, de menor importância. Entretanto, esses alunos se portavam de forma bastante

autônoma durante a interação, até mesmo tomando decisões que interferiam no curso da aula. Um dos meus objetivos durante a discussão pelo entendimento seria confirmar minha visão quanto ao entendimento dos alunos e, em seguida, confrontar a visão passiva do estudante com a exibição de trechos das gravações que demonstravam que eles tinham autonomia e tomavam decisões na interação em sala de aula.

▪ **Aula 4 – 06/04/2005**

Planejamento pedagógico:

Fazer as duas atividades relacionadas à terceira condicional (páginas 21 e 22 do livro do aluno), fazer a atividade relacionada à dar ênfase utilizando DO, DOES e DID (página 24 do livro do aluno), e fazer a atividade de reflexão sobre o papel do professor e como ele pode contribuir para uma aprendizagem significativo e de sucesso (página 25 do livro do aluno).

Planejamento do trabalho-para-entendimento:

Fazia parte da discussão pelo entendimento exibir trechos das gravações, de acordo com o pedido dos alunos. O aparelho de videocassete da escola, entretanto, estava com defeito. Optei então por adiar a discussão para a semana seguinte.

Além disso, as discussões relacionadas à pesquisa se alongaram bastante nas últimas aulas, consumindo mais tempo do que o esperado. Aproveitei o adiamento da discussão para dar ênfase à parte pedagógica, dando continuidade ao conteúdo programático. Em consequência disto, decidi não filmar esta aula. Como já havia feito filmagens por três semanas, e acredito que uma câmera em sala gera algum desconforto, optei por fazer apenas notas de campo, uma vez que não havia objetivos investigativos planejados.

Disposição dos alunos:

A aula foi ministrada na sala de aula da turma, com as cadeiras dispostas em semicírculo e os alunos sentados em localização da sua escolha.

Desenvolvimento da aula:

O aluno Gabriel faltou à aula, que se seguiu como o planejado. Alguns episódios que denotavam autonomia dos alunos frente à interação foram registrados em notas de campo, reproduzidas abaixo:

Nota de campo 1

Na atividade Language Awareness 2, Task 1 (página 24), havia uma nota quanto ao uso de linguagem coloquial que eu pedi que fosse lida em casa. As alunas Alessandra, Camila e Carina insistiram para que fosse lida em sala. Eu neguei o pedido e elas, logo em seguida, começaram a ler a nota em conjunto e em voz alta.

Ainda na mesma atividade, ao passar do item número 2 da Task 1 para a Task 2, a aluna Carina me interrompeu porque ainda estava terminando de completar o quadro da última atividade. Assim, fez com que eu a esperasse para seguir em frente e, conseqüentemente, toda a turma também.

Nota de campo 2

Enquanto fazia minhas notas de campo, fui novamente interrompida por Carina para esclarecer uma dúvida no exercício que estavam fazendo individualmente.

Nestas duas primeiras notas, vejo as alunas participando ativamente da aula, reconhecendo pouca assimetria entre meu papel de professora e seus papéis de alunas. Na nota de campo 1 elas não somente ignoram minha instrução de deixar a leitura da nota para casa, como se unem em uma só voz para fazê-lo. Entendo esta como uma forma de demonstrar que estavam unidas no entendimento de que a aula deve levar em consideração as suas necessidades e seus interesses, e que por isso os alunos têm poder de decisão no gerenciamento da interação. Carina corrobora este posicionamento ao me interromper nos dois episódios relatados na notas de campo 1 e 2, demonstrando não reconhecer grande assimetria entre aluno e professor.

Nota de campo 3

Durante a discussão sobre lembranças de escola, motivada pelo Exercício 1 da página 25 do livro do aluno, as alunas Camila e Carina cantaram o hino da escola primária onde estudaram.

Neste episódio, percebo novamente a inclinação dos alunos em fazer conexões com o que acontece em sala e suas vidas reais. Carina e Camila trouxeram para a interação memórias reais e de grande valor afetivo para elas, pois mencionaram que adoravam a escola (o que pode ser percebido no fato de ainda saberem cantar o hino, apesar de já estarem no ensino médio).

▪ **Aula 5 – 13/04/2005**

Planejamento pedagógico:

Esclarecer dúvidas quanto às atividades do livro de exercícios. Fazer a atividade de introdução e prática da expressão *I want + object + verb in the infinitive* (página 26 do livro do aluno), a atividade de revisão e expansão do *causative form* (página 25 do livro do aluno), a atividade de debate sobre o tema da unidade (página 27 do livro do aluno) e a atividade de encenação (*role play*), também sobre o tema (páginas 28 e 29 do livro do aluno). Nesta última tarefa, havia um texto sobre uma escola chamada Clearwater School, onde os alunos tinham responsabilidade pelo seu aprendizado e pela instituição, e tomavam decisões quanto a ela, juntamente com seus pais e os funcionários da escola. Na atividade, os alunos deveriam se dividir entre os representantes de cada segmento da comunidade escolar (administração, professores, alunos e pais), a fim de participarem de uma reunião para lidar com alguns casos que precisavam ser resolvidos.

Planejamento do trabalho-para-entendimento:

Realizar a aula na sala de vídeo, para poder exibir os trechos selecionados para a discussão pelo entendimento. Fazer a discussão utilizando os pôsteres confeccionados e o vídeo. Seguir com o planejamento pedagógico.

Disposição dos participantes:



Figura 21 – Foto da Aula 5

Com esta foto é possível perceber que meu posicionamento nas aulas não era sempre de pé. Uma vez que eu sentia uma atmosfera amigável na turma, e queria fomentar a sensação de baixa assimetria, eu passava muitos momentos sentada, como mencionado na Aula 4.

Desenvolvimento da aula:

A aula foi realizada na sala de vídeo. As alunas Camila e Carina não estavam presentes. A aula se iniciou com os esclarecimentos de dúvidas quanto às atividades do livro de exercícios, enquanto esperávamos que um dos diretores da escola fizesse o aparelho de videocassete funcionar. Ele não teve sucesso e, mais uma vez, a discussão foi adiada. Não houve tempo hábil para fazer a atividade de encenação.

▪ Aula 6 – 20/04/2005

Planejamento pedagógico:

Fazer a atividade de encenação, a atividade de introdução ao tema da unidade 3 (página 30 do livro do aluno) e a atividade de compreensão auditiva (página 31 do livro do aluno).

Planejamento do trabalho-para-entendimento:

Como o aparelho de videocassete continuava sem funcionar e a aluna Alessandra já havia avisado que não estaria presente na aula, optei por não fazer a

discussão pelo entendimento. Sendo assim, não planejei a filmagem da aula, apenas fiz notas de campo.

Disposição dos participantes:



Figura 22 – Foto da Aula 6

Esta foto ilustra a turma em uma atividade conjunta de debate com representação de papéis (criação de um comitê, como explicada na Aula 5). A disposição das cadeiras foi decidida através de uma discussão envolvendo todos (eu e os alunos), sugerindo que eles também têm consciência de que a forma como se organizam espacialmente influencia a interação. Esse episódio será analisado em detalhes a seguir.

Desenvolvimento da aula:

A aluna Alessandra e o aluno Alex não estavam presentes. O aluno Messias se transferiu para a turma nesta aula.

Após a leitura do texto sobre a Clearwater School, os alunos começaram autonomamente a discutir sobre a educação que têm. A discussão foi iniciada por Messias, e a seguir apresento minhas notas de campo sobre seu desenvolvimento:

Nota de campo 4

Messias alegou ter “emburrecido” na faculdade, pois os professores só cobravam memorização. Gabriel respondeu ao argumento fazendo no quadro um gráfico sobre a participação do professor no aprendizado do aluno no decorrer dos anos de estudo. O gráfico se parecia com este abaixo:

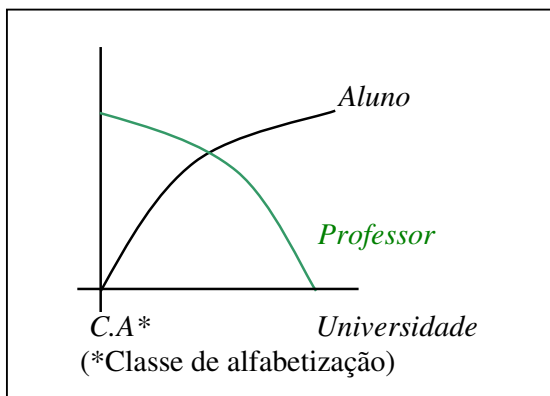


Figura 23 – Gráfico de participação do professor na vida estudantil do aluno

Gabriel disse também que a escolha entre memorizar e aprender é do aluno, em relação ao quanto vai precisar da informação em questão.

Os alunos se interessaram pela atividade de encenação que, como já explicado na Aula 5, propunha que eles se dividissem entre os representantes de cada segmento da comunidade escolar da Clearwater School (administração, professores, alunos e pais), a fim de participarem de uma reunião para lidar com alguns casos que precisavam ser resolvidos. Juntos chegamos à conclusão de que eles necessitavam se sentar de forma mais condizente a uma reunião ou comitê (ver disposição final dos alunos na figura 22). A discussão inicial havia se desenvolvido bastante, com todos participando ativamente, e por conseguinte os alunos me pediram que buscasse a câmera e filmasse-os, “já que estavam falando tão bem” (palavras deles). O aluno Messias teve de ser rapidamente inteirado da investigação para entender a razão da filmagem. Infelizmente, por motivos de falha técnica, apenas dois minutos de aula foram gravados. Na gravação ficaram registrados apenas os momentos em que eu acertava a câmera e os alunos iniciavam a atividade. Mais tarde, ao perceber a falha, registrei minhas memórias sobre a aula, apresentadas abaixo.

Nota de campo 5

Durante a atividade de encenação, devido ao posicionamento da escola de que os alunos têm responsabilidade nas decisões da comunidade escolar, como informado no texto, surgiu uma discussão paralela dos alunos quanto ao assunto. Eles acabaram concluindo que os alunos devem mesmo ter

responsabilidade e tomar algumas decisões. A discussão acabou chegando no assunto de que estávamos sempre atrasados no planejamento pedagógico e eu perguntei quem era que tinha que tomar decisões quanto a isso. A princípio eles disseram que era eu, mas lembrei-os que haviam acabado de discutir sobre a responsabilidade dos alunos, e eles concluíram que tinham uma parcela de responsabilidade também. Eu expliquei que não tinha coragem de cortar as discussões da turma quando eles se envolviam e se estendiam no assunto, e por isso atrasávamos o planejamento. Messias, então, sugeriu que eu fosse mais “incisiva” e não permitisse que as discussões se alongassem por demais. Os outros alunos disseram gostar do fato que eu não limitava as discussões, mas admitiram que o lado negativo disto era o atraso no cronograma, e aceitaram a sugestão do Messias.

Acredito que este episódio foi de grande valor para todos os participantes da investigação, especialmente por não ter sido planejado por mim. O que entendi do que aconteceu é que os alunos refletiram sobre nossa vida na sala de aula, e começaram a perceber que o papel de aluno implica responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem. A reflexão, por consequência, deixou todos mais conscientes de que alunos precisam tomar decisões em conjunto com o professor. O termo “mais consciente” significa que entendo que eles já tomavam decisões conjuntas, como mencionei anteriormente, e que essa reflexão continuada intensificou seus entendimentos sobre a vida na sala de aula. Afinal, a preocupação com o cronograma, o pedido de gravação e a sugestão de como o professor deve agir são formas de ação conjunta. Pelo fato dos estudantes terem reconhecido que também têm responsabilidade nas tomadas de decisão em sala, entendo, ainda, que a reflexão alterou algumas das vozes do discurso dos alunos, como consequência da característica dialógica da linguagem.

Além disso, a preocupação deles em relação ao cronograma me pareceu uma indicação de que eles estão cientes de que há um objetivo ou resultado a ser atingido pelas aulas. O pedido de gravação também me parece uma preocupação com o aprendizado, pois o motivo alegado por eles para gravar era registrar uma aula onde todos estavam se desenvolvendo bem. Acredito que eles iriam querer ver a discussão posteriormente, da mesma forma que já haviam pedido para ver as gravações antes.

▪ Aula 7 – 27/04/2005

Planejamento pedagógico:

Fazer a atividade de compreensão auditiva (página 31 do livro do aluno) e as atividades de prática de língua (páginas 32 a 34 do livro do aluno).

Planejamento do trabalho-para-entendimento:

O aparelho de videocassete continuava sem funcionar, mas acreditei que já havia passado tempo demais desde a finalização das atividades de investigação (três semanas, esta seria a quarta). Decidi realizar a discussão pelo entendimento utilizando os pôsteres e, ao invés de usar as gravações, mencionar algumas das vezes em que eles foram autônomos e tomaram decisões quanto ao curso da aula (escolhi episódios recentes para que ainda se lembrassem deles).

Iniciar a discussão lembrando os acontecimentos da aula anterior, para inteirar os alunos que não estavam presentes das decisões tomadas pelo grupo. De acordo com o que já foi mencionado ao final da descrição do desenvolvimento da Aula 3, planejei mostrar os pôsteres com as minhas conclusões, discuti-los, pedir confirmação dos meus entendimentos quanto aos entendimentos dos alunos. Se fosse confirmado o entendimento de que o papel do aluno era passivo no processo de ensino-aprendizagem, sendo a responsabilidade toda do professor, confrontar a fala dos alunos com os episódios que, no meu entender, denotavam autonomia e tomada de decisão pelos alunos. Em seguida, apresentar o meu próprio entendimento e propor que chegássemos a um novo, de todo o grupo, perguntando o que se fazer depois de todo aquele debate.

Disposição dos alunos:

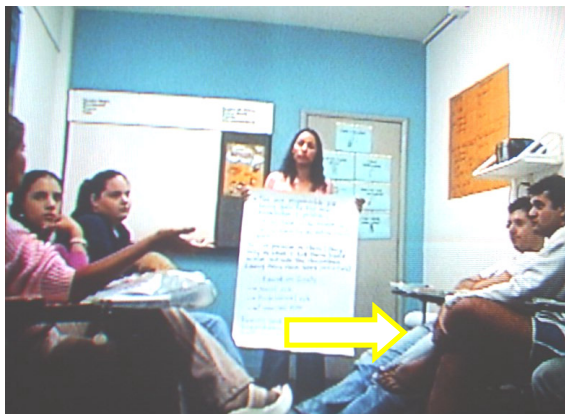


Figura 24 – Foto da Aula 7

Todos os alunos estavam presentes neste dia. Na foto 24 o aluno Gabriel está sentado ao lado do Alex, mas na filmagem só foi possível ver parte do seu corpo, indicado na foto pela seta.

Durante a discussão eu me mantive de pé para melhor mostrar os pôsteres, porém, também sentei em alguns momentos.

Desenvolvimento da aula

Observação: como a discussão durou mais de 40 minutos, optei por não trabalhar com transcrições na apresentação da discussão final. Tais transcrições seriam longas demais, principalmente porque há sete participantes, e muitas sobreposições de fala. Nesta seção, então, apresentarei de forma sistematizada e reportada as opiniões dos alunos.

A aula se realizou na sala de aula. Iniciei explicando novamente à turma porque havia decidido fazer a discussão final sem o aparelho de videocassete. Pedi aos alunos que inteirassem Alessandra e Alex da decisão tomada na aula anterior. Messias tomou a palavra e explicou que eu comentei que estava atrasada no cronograma e que eles acharam melhor que eu passasse a limitar e até cortar as discussões para otimizar o tempo de aula. Alessandra respondeu dizendo que se ficasse mais rápido o ritmo da aula, iria ficar mais difícil de acompanhar. Alex, por sua vez, disse que não achava que a aula estava rápida e sim que ele é que estava com muitos compromissos e ficou sem tempo para se dedicar ao inglês. Entendo que esta questão referente ao tempo e ao ritmo da aula é de grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Como consequência, sua análise merece um estudo detalhado, que não é possível de ser realizado neste trabalho, ficando para um momento futuro.

Em seguida, expliquei ao Messias a pesquisa em andamento, e depois contei à turma como havia surgido o meu questionamento para a investigação. Relembrei os incidentes em que eles me pediam para esclarecer algo que outro aluno havia dito, e eles reconheceram que eu sempre dizia para pedir o esclarecimento a quem produziu a elocução. Disse, então, que tal comportamento me intrigava porque não acontecia nas conversas cotidianas e porque não condizia com a autonomia que eles sempre tiveram na aula. Finalizei a explicação dizendo que me propus a investigar os entendimentos deles quanto à interação em sala de aula para

entender melhor o que estava acontecendo na nossa própria interação, e passei para a discussão pelo entendimento.

Iniciei a discussão mostrando o primeiro pôster, como se vê abaixo.

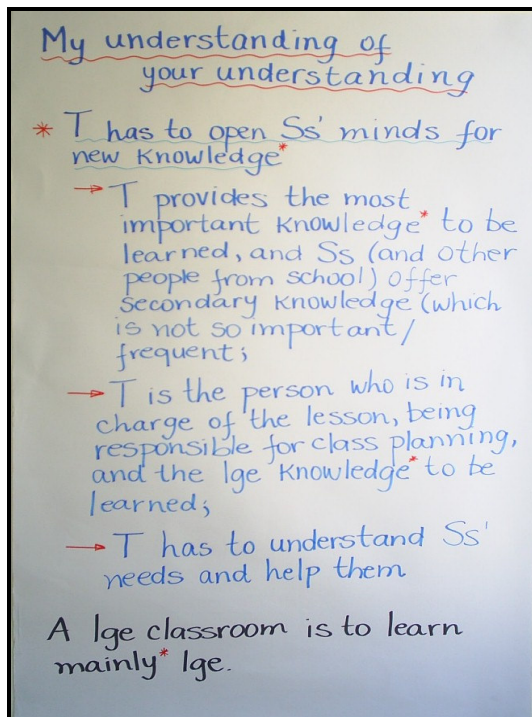


Figura 25 – Pôster “Meu entendimento sobre o seu entendimento”, parte 1

Meu entendimento sobre o seu entendimento

* O professor tem que abrir as mentes dos alunos para novo conhecimento*

- O professor provê o conhecimento* mais importante a ser aprendido, e os alunos (e outras pessoas da escola) oferecem conhecimento secundário (que não é tão importante/frequente);
- O professor é a pessoa encarregada pela lição, sendo responsável pelo planejamento da aula, e pelo conhecimento a ser aprendido;
- O professor tem que entender as necessidades dos alunos e ajudá-los.

Uma sala de aula de língua é para aprender principalmente* língua.

Expliquei que a palavra conhecimento estava marcada com um asterisco porque eu achava que precisava ser melhor definida por eles. Durante a leitura do pôster, Alex questionou a afirmação de que se aprende com outras pessoas. Camila respondeu que disse isso pensando na escola, onde se aprende com os funcionários também. Perguntei se no curso de inglês, então, era diferente e só se

aprendia inglês. Messias, Alessandra e Camila responderam que o Yázigi tem um material didático que apresenta temas e faz questionamentos que não acontecem no dia-a-dia. A idéia deles pode ser melhor traduzida na seguinte elocução de Alessandra:

Seqüência 9 – Debatermos outros temas no Yázigi

- | | | |
|---|------------|---|
| 1 | Alessandra | A gente vem pra cá achando que vai aprender |
| 2 | | só inglês. Chega no no no Yázigi |
| 3 | | especificamente e debate outros temas, como |
| 4 | | o papel da mulher, o papel do do homem, a |
| 5 | | gente acaba debatendo outros temas e |
| 6 | | pensando em outras coisas também. |

Percebo nestas opiniões o reconhecimento de um dos objetivos do material didático, da instituição Yázigi Internexus, e meu também, que é o desenvolvimento da formação do pensamento crítico nos alunos, trazendo assuntos atuais e relevantes para a sala de aula.

Ao final da leitura, perguntei se eles concordavam com meu entendimento, e a resposta foi afirmativa. Em seguida, disse que a conclusão que eu poderia chegar é que eles entendiam que o conhecimento principal vem do professor, o que eles confirmaram. Segui, então, para a exibição do segundo pôster, reproduzido abaixo.

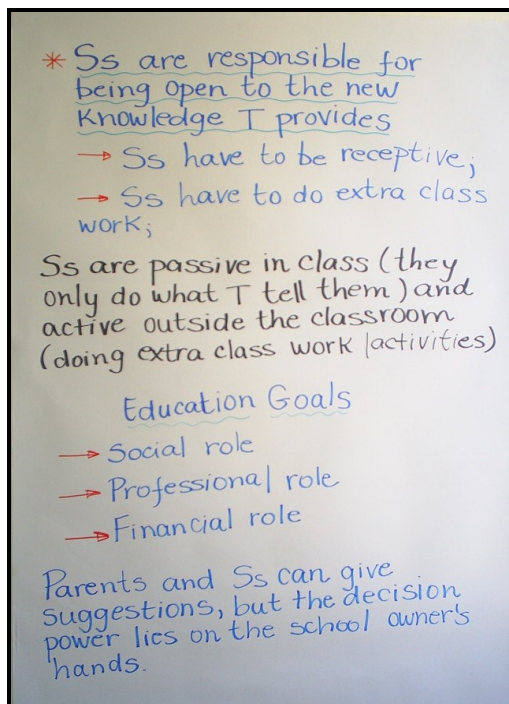


Figura 26 – Pôster “Meu entendimento sobre o seu entendimento”, parte 2

* Os alunos são responsáveis por estarem abertos ao novo conhecimento que o professor provê

- Os alunos têm que ser receptivos;
- Os alunos têm que fazer trabalho extraclasse;

Os alunos são passivos na aula (eles só fazem o que o professor os manda fazer) e ativos fora da sala de aula (fazendo exercícios e atividades extraclasse)

Objetivos da educação

- Papel social
- Papel profissional
- Papel financeiro

Os pais e os alunos podem dar sugestões, mas o poder de decisão está nas mãos do dono da escola.

Repeti o procedimento realizado com o primeiro pôster, ou seja, li seu conteúdo e pedi aos alunos que se manifestassem quanto ao meu entendimento. Novamente eles afirmaram que os interpretei corretamente. Sendo assim, apontei que, se o professor é a pessoa com o principal conhecimento e responsável por tudo na interação de sala de aula, e se os alunos são responsáveis apenas por estar com a mente aberta e estudar em casa, então o que eles realmente estavam dizendo é que os alunos são passivos em sala de aula. Para ilustrar essa passividade, disse que tal argumento se traduzia na figura abaixo:

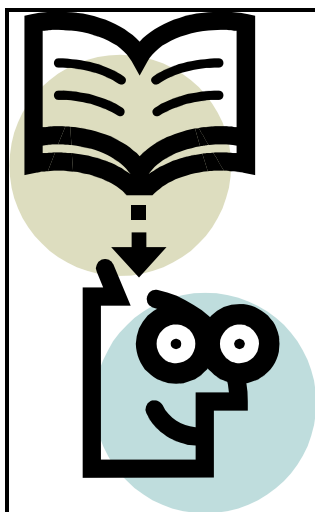


Figura 27 – Mente aberta

A reação dos alunos à figura foi de concordância; eles declararam entender que o ensino de inglês acontecia de tal forma – nas palavras de Alessandra, em uma “linha totalmente de mão única”, reforçando a orientação racionalista e o modelo de transmissão do conhecimento.

A fim de provocar uma reflexão sobre tal postura, uma vez que eu acreditava que eles eram autônomos sem consciência do fato, eu disse: “Então vocês só fazem o que eu mando”. Eles contestaram e aproveitei para introduzir os episódios em que eles tomaram decisões e interferiram na interação. Lembrei-os da vez em que Alessandra, Camila e Carina contrariaram meu pedido de ler uma nota do livro em casa e a leram em conjunto e em voz alta (episódio descrito na Aula 4), e da vez em que o Gabriel questionou o exercício do livro, levando à sua alteração (episódio descrito na Aula 3). Como já explicado anteriormente, escolhi os exemplos por serem recentes e possíveis de serem recordados pela turma. Confrontei tais atitudes à alegação de que os alunos são passivos em sala e perguntei: “Cadê os alunos passivos dessa turma?”. Eles se manifestaram da seguinte forma:

- Alex explicou que ele se considera passivo no aprendizado de inglês no que se refere à gramática, porque somente ouve o que a professora diz, não “analisa” nem “trabalha” o que está sendo dito.
- Alessandra pareceu concordar com esse argumento porque explicou que a passividade era em questão de conhecimento e não de fazer atividades ou tomar atitudes. Voltou a dizer que no aprendizado de inglês a linha era de mão-única e acrescentou que nas discussões dos temas é que a linha era “bagunçada”, porque todo mundo podia dar opinião.
- Camila e Carina, por sua vez, disseram não entender as discussões como aprendizado de inglês. Disseram também que o aprendizado era de mão-única porque eu, enquanto professora, não aprendia nada de gramática com os alunos, só eles é que aprendiam comigo, e que tudo o que eu dissesse sobre a língua elas acreditariam.
- Gabriel, antes de dar sua opinião, me perguntou se quando aprendemos uma língua estrangeira fazemos associação com a nossa língua materna. Eu disse que sim e ele, em conclusão, disse que o aprendizado era então ativo.

Eu finalizei a discussão quanto ao segundo pôster repetindo meu entendimento de que o que eles falavam não tinha muita relação com o que eles faziam, porque eles tomavam decisões e participavam muito mais ativamente do que eles pensavam. Usei como outro exemplo a vez em que Camila e Carina cantaram o hino de sua escola primária na aula, durante uma atividade de lembranças escolares (episódio descrito na Aula 4).

A indicação que tenho a partir desta discussão é de que os alunos entendem o aprendizado de uma língua como focado no aprendizado da gramática, e que ter autonomia e participação na aprendizagem é poder fazer algum tipo de julgamento ou avaliação sobre o “conteúdo” que está sendo “aprendido”. O questionamento do Gabriel, neste caso, passa a ser a melhor forma de ilustrar essa postura. Segundo seu raciocínio, uma vez que se faz associação entre a língua alvo e a língua materna, então o aprendizado é ativo. Ou seja, se a associação não fosse possível, se não houvesse parâmetros, o aprendizado seria passivo.

Passei para a discussão do terceiro pôster, cuja reprodução se pode ver em seguida.

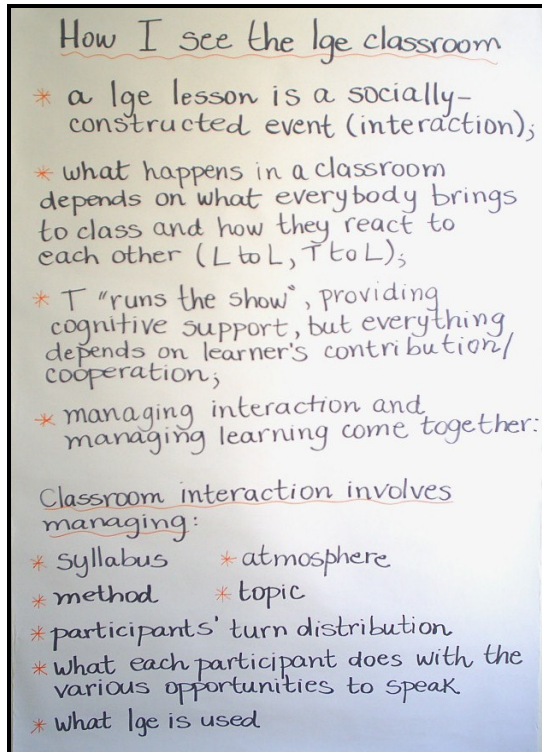


Figura 28 – Pôster “Como eu vejo a sala de aula de língua”

Como eu vejo a sala de aula de língua

- * uma lição de língua é um evento socialmente construído (interação);
- * o que acontece em uma sala de aula depende do que todos trazem para a aula e como eles reagem um ao outro (aluno com aluno, professor com aluno);
- * o professor “comanda o show”, provendo suporte cognitivo, mas tudo depende das contribuições e cooperação dos alunos;
- * gerenciar a interação e gerenciar o aprendizado acontecem juntos.

A interação em sala de aula envolve gerenciar:

- * o conteúdo programático;
- * o método;
- * a atmosfera;
- * o tópico;
- * a distribuição do turno de participação;
- * o que cada participante faz com as várias oportunidades para falar;
- * qual língua é usada.

Ao proceder à leitura do pôster, expliquei aos alunos que eu entendo que cada participante da nossa interação é uma pessoa diferente, em oposição à idéia de que todos são apenas “alunos”, ou seja, iguais e sem características pessoais. Aprofundei minha opinião dizendo: “A forma como vocês estão aqui dentro e o que vocês fazem aqui dentro é definitivo para o que acontece na interação. Quem resolve o que está acontecendo aqui dentro são muito mais vocês do que eu”. Seguindo na leitura, quando cheguei ao item do pôster que diz “o professor comanda o show”, esclareci a idéia dizendo que eu somente coordenava, mas o que o que eles faziam dentro de sala é que determinava as oportunidades de aprendizado que eles tinham. Mais à frente, na leitura dos elementos gerenciados na interação em sala de aula, reforcei a idéia de que eles realizam esse gerenciamento lembrando-os do episódio em que o Gabriel provocou a mudança do exercício. Utilizei esse exemplo para falar da escolha do método, pois imaginei que fosse opinião deles que não tinham controle sobre isso, que era escolhido pela instituição e seguido pelo professor. Alterar a realização de uma atividade me pareceu uma boa forma de provar à turma que eles interferiam na metodologia da aula. Não houve discussão ou contestação de idéias ao final desta etapa.

O quarto pôster tinha como objetivo reforçar o meu entendimento de que a interação em sala de aula depende da contribuição de todos os seus participantes, e não está sob controle do professor, por mais detalhado que tenha sido seu planejamento. Utilizei como base o diagrama presente em Allwright & Bailey (1991:25), intitulado “A relação entre planos e resultados” (*The relationship*

between plans and outcomes), mas adaptei-o ao meu entendimento, adicionando alguns itens, como se vê abaixo.

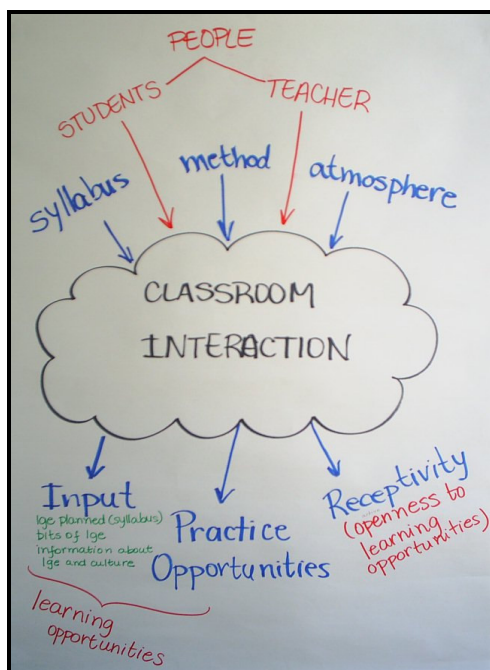


Figura 29 – Pôster “Interação em sala de aula”



Somente quando assisti a gravação da aula é que percebi que havia feito o diagrama na vertical, diferente do original, que foi elaborado na horizontal. Esta decisão não foi consciente e acredito que foi resultante do fato de eu ter feito todos os pôsteres de uma só vez, então na confecção deste eu segui a orientação vertical que havia dado ao outros. O diagrama original de Allwright & Bailey (1991:25) pode ser visto na figura abaixo.

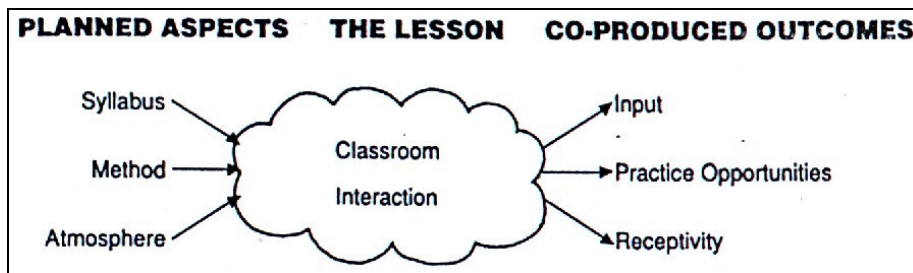


Figura 30 – A relação entre planos e resultados; Allwright & Bailey, 1991

Os itens adicionados ao meu próprio diagrama foram “Pessoas, alunos, professor”. Entendi ser importante realçar a participação de alunos e professores enquanto pessoas, ou seja, indivíduos, a fim de evidenciar o argumento de que são eles quem determinam o que acontece na interação em sala de aula, a despeito do planejamento do professor.

Ao discutir meu entendimento, disse aos alunos que meu planejamento não pode prever como cada um vai estar na aula ou como vai interagir com o grupo. Repeti a idéia de uma afirmação de Allwright & Bailey (1991:19) que julguei resumir bem meu ponto de vista: interação se faz junto, não se faz no outro¹⁰. A partir disso, perguntei o que deveríamos fazer com todo aquele entendimento. Os alunos focaram a discussão na questão de estarmos atrasados no cronograma e na busca de uma forma de lidar com isso. Abaixo, apresento as suas idéias.

■ Gabriel

Acredita que culpa do atraso é mais deles mesmos, pois na sua turma de pré-vestibular os alunos se focam no conteúdo porque querem passar no exame.

¹⁰ A citação original diz “interação obviamente não é algo que você faz *nas* pessoas, mas algo que as pessoas fazem junto, coletivamente” (“...interaction is obviously not something you just do to people, but something people do together, collectively”) [itálicos no original].

Quando o professor se alonga, os alunos pedem: “Aula! Aula!”. Acha que a solução é focar mais na matéria. Apesar de entender que alongar as discussões desenvolve o inglês que eles já sabem, acha que isso impede que se aprenda o que vem pela frente. Eu respondi nesse momento dizendo que isso não era necessariamente verdade. Expliquei que sempre que eles se alongavam aparecia algo novo para aprender, e que a prova era tudo o que estava no quadro ao final da discussão (eu tenho o hábito de escrever no quadro todos os novos itens de linguagem que surgem nas discussões, objetivando exatamente que percebam que a prática cria oportunidades de aprendizado). Gabriel também acha que a aula ter duas horas dificulta, porque eles se perdem, não conseguem administrar o tempo.

▪ Alessandra

Entende que se alongar nas discussões não é ruim porque estão se alongando usando inglês, então praticam. Acredita que para otimizar a aula o que é necessário é um esforço de cada aluno em se preparar melhor antes do encontro, se esforçando para contribuir individualmente na interação. Disse que eu, enquanto professora, por ser muito preocupada com o aprendizado da turma, acabo suprimindo esse “erro” deles. E isso toma tempo de aula, porque não faz parte do meu cronograma lidar com as atividades extraclasse. E disse que eles não fazem as atividades por falta de tempo.

▪ Camila

Entende que se alongar nas discussões não é um problema, que o problema é o tempo.

▪ Alex

Segue um pouco o entendimento da Alessandra, porque disse que se alongar não é um problema. Ele se considera o problema, porque não faz as atividades extras nem estuda individualmente.

Nesta etapa da discussão, notei que os alunos estão conscientes de que têm responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Eles mostraram perceber

que a contribuição individual faz diferença na interação em sala de aula, e que o resultado dela advindo é influenciado por eles. O que também se destaca no discurso dos alunos é o que eles consideram “conteúdo” e “aula”. Nas APPEs 1 e 2 aparece a idéia de que aprender inglês se resume a aprender estruturas gramaticais, crença que se repetiu na discussão desta aula.

O objetivo deste trabalho-para-entendimento foi pensar para entender a interação em sala de aula, mas a turma se focou na questão de como lidar como atraso no cronograma. A turma sabia que esta era uma questão minha, e eu a havia mencionado na aula anterior, mas em nenhum momento eu a relacionei com o trabalho exploratório, porque esta questão não fazia parte dos meus objetivos para ele. Percebo, então, mais um exemplo de que a Prática Exploratória ajuda as questões a virem à tona e serem discutidas por todos, ao invés de serem atribuídas unicamente ao professor.

Apesar de ter ficado um pouco decepcionada com este fato, pois esperava mais interesse pela discussão sobre educação, tentei combinar a necessidade de ação levantada pelos alunos com a característica intensificada neste trabalho-para-entendimento: a consciência da divisão de responsabilidade no processo de tomada de decisões na interação sugerida na mudança do discurso dos estudantes. Por conseguinte, sugeri como uma possibilidade de otimização da aula que eles ficassem mais atentos à participação nas discussões. Em algumas delas eu necessito ficar pedindo o comentário deles, ou pedindo que justifiquem suas opiniões e, uma vez que eles sabem que eu vou fazer isso, poderiam agir voluntariamente e economizaríamos tempo. Alessandra e Alex voltaram a dizer que o problema era a falta de preparação para a aula. Uma vez que estão despreparados, fica mais difícil responder rápido ou verbalizar suas opiniões em inglês.

Outra sugestão que dei foi para que passassem a ficar mais perceptivos ao que funciona melhor em aula, o que não funciona, e o que dá para fazer para melhorar. Apontei que eles também têm que dar sugestões porque o que eu acho que está bom pode não estar, e eu não tenho como acessar as opiniões deles sem que eles as tornem acessíveis. Completei comentando que faz parte de ser participante cada um perceber que tem uma responsabilidade por estar na interação, e ver como ela funciona melhor, ou julgar se já está boa como está. Concluí dizendo que devemos todos juntos pensar como chegar a um meio termo

entre aproveitar a aula do jeito que eles gostam (ou seja, se alongando nas discussões que acham interessantes) e lidar com o nosso limite de tempo. Enfatizei que eu não percebo sozinha as questões, nem as resolvo sozinha também. Entendo que teria sido melhor se a turma tivesse chegado a estas conclusões por si só, mas infelizmente a discussão havia tomado muito tempo de aula e considerei que precisávamos seguir em frente com o trabalho pedagógico.

Alex, então, se posicionou dizendo que não adianta seguir com o cronograma e não aprender. Comentou que fez um curso de inglês completo em outra instituição, antes de ir para o Yázigi, que recebeu diploma inclusive, mas que não aprendeu nada. “Continuei no *the book is on the table*”, ele comentou. Perguntei qual era a diferença agora, e ele e Camila responderam que no Yázigi eles falavam. Camila, Carina e Gabriel tinham a mesma experiência de Alex - estudaram na mesma escola de idiomas que ele antes de ir para o Yázigi. Todos concordavam na idéia de que no Yázigi aprendiam porque colocavam o idioma em prática. Volta-se aqui à crença de que o ensino é para a vida prática, fora da sala de aula, e à crença de que a aprendizagem inclui os alunos como agentes no processo (no Yázigi eles aprendem porque praticam). Estas crenças, aparentemente contraditórias sobre o processo de aprendizado de línguas (considerando tudo o que já foi discutido), sugerem a polifonia do discurso nesta área profissional.

Camila e Gabriel me perguntaram se as outras turmas de Make Your Point estavam passando pela mesma situação que a turma deles. Eu disse que tinha conhecimento da situação de todas as turmas por ser parte das minhas atribuições de orientadora pedagógica, mas que não podia falar do assunto por ética profissional.

Sentindo que a discussão não iria mais em frente, finalizei sugerindo ao grupo que se perguntassem mais se estavam tendo o que queriam quando vinham às aulas. Lembrei que se Alex tivesse se perguntado isso logo de início no antigo curso, teria economizado tempo e dinheiro.

Nesta etapa da discussão me pareceu que os alunos têm consciência de que a prática do idioma é essencial para o seu aprendizado, e que eles estão preocupados com seus resultados de aprendizagem, pois julgam e comparam os resultados que têm agora e que já tiveram antes. Pareceu-me também que eles sentem que estão aprendendo no Yázigi. Considero ainda como evidência do foco na aprendizagem a opinião de que o tempo é um problema. Ou seja, ter um limite de tempo especificado e um cronograma a cumprir age como um impedimento para o

andamento da aula do jeito que a eles é satisfatório. Alessandra, ao discutir sobre esse tema, chegou a dizer que para ela o que menos importa é o livro, que este poderia ser finalizado em qualquer quantidade de tempo, desde que significasse que ela aprendeu. Como já mencionado, a análise detalhada da questão do tempo merece um estudo próprio, que esta dissertação não comporta fazer.

4.2.

Primeiros entendimentos

A seção anterior teve como objetivo apresentar os dados construídos durante a investigação e, juntamente com eles, apresentar alguns dos múltiplos entendimentos e *insights* que fui construindo durante todo o processo. Considerarei esses como meus primeiros entendimentos por, de fato, terem sido os iniciais. O processo reflexivo, porém, não se esgotou com o fim da pesquisa dentro de sala de aula, e os entendimentos alcançados posteriormente serão apresentados na seção 4.3.

No momento, para facilitar a análise e discussão a que este capítulo se propõe, farei uma recapitulação do que construí ao longo da investigação. Apresento meu entendimento quanto aos entendimentos dos alunos em dois grupos: debatidos e não debatidos. A minha proposta com isso é associar: a) os entendimentos diretamente verbalizados pelos alunos e aqueles que construí a partir de suas respostas às APPEs, e que foram debatidos com eles em busca de confirmação, e b) os entendimentos que construí a partir de suas ações e comentários, mas para os quais não pedi confirmação. Meu objetivo é poder estabelecer um diálogo entre o que os alunos dizem entender e o que percebo que eles fazem.

4.2.1.

Entendimentos debatidos

Os alunos da minha turma de Intermediário 2 enunciaram as seguintes crenças:

- o aprendizado de inglês é transmissão de conhecimento, onde o professor é aquele que o possui e é responsável pela aquisição do mesmo pelos alunos e, conseqüentemente, responsável pela aula (Aulas 3 e 7);
- o professor se prepara profissionalmente para desempenhar este papel (Aula 3);
- os alunos são responsáveis por estudar individualmente o que foi visto em sala a fim de se prepararem para um melhor desenvolvimento na aula (Aulas 1 e 7);
- se aprende com outras pessoas além do professor, mas é dele que vem o “conhecimento principal”; o que se aprende com as outras pessoas (alunos e funcionários da escola) é secundário (Aula 3);
- o objetivo primeiro de ir à aula é aprender com o professor (Aula 3);
- o professor também aprende com os alunos, porém estes aprendem mais com o professor do que ele com os estudantes (Aula 3);
- ter autonomia e participação no processo de ensino-aprendizagem é poder fazer algum tipo de julgamento ou avaliação sobre o “conteúdo” que está sendo “aprendido” (Aula 7);
- o objetivo da educação é preparar o indivíduo para a vida real, tanto na esfera profissional quanto na esfera pessoal – papel social, influenciando os relacionamentos interpessoais e as formas de ver e estar no mundo – (Aulas 2 e 3);
- dentro de uma instituição educacional os pais e alunos podem opinar, mas quem decide realmente é o dono da escola (Aula 2);
- na sala de aula de inglês se aprende essencialmente só inglês, mas no Yázigi se discute sobre assuntos mais atuais e de maior relevância para a vida real (Aulas 1 e 7).

4.2.2.

Entendimentos não debatidos

Os alunos da minha turma de intermediário 2 parecem entender que:

- aprender inglês é, basicamente, aprender gramática (Aula 7);

- um bom aprendizado é aquele que tem aplicação prática na vida real (Aula 3);
- a avaliação da eficácia e relevância do aprendizado é dada pela possibilidade de aplicação do que foi aprendido na vida real (Aula 3);
- ser integrante de uma turma, dentro de uma instituição de ensino, estabelece objetivos a serem alcançados dentro de um limite de tempo, ambos determinados pela instituição (Aulas 6 e 7);
- ter limites de tempo e conteúdo estabelecidos pela instituição pode interferir negativamente no aprendizado, por às vezes coibir o que realmente interessa aos alunos estar fazendo na sala de aula (Aula 7).

Os alunos parecem também:

- estar preocupados com seu aprendizado, pois se interessaram em ver as gravações, em especial a da aula em que consideraram que “falaram bem” (Aulas 3 e 6);
- perceber quando conseguem utilizar na prática o que viram em sala de aula, apesar de isto não parecer ser uma atitude feita de forma sistemática ou consciente (Aula 3);
- agir em prol da relevância e significância do aprendizado de inglês, pois dentro de sala tomam atitudes guiadas pelos seus interesses e crenças pedagógicas, interferindo na interação (Aulas 3 e 4).

4.2.3.

Confrontando os entendimentos: construindo novos

Nos enunciados gerados durante o trabalho-para-entendimento, percebo vozes que ecoam a teoria de transmissão de conhecimento. Os alunos sugerem acreditar que o professor é um profissional preparado para ensinar, e detém toda a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem da turma – planejamento, método, conteúdo – e a parte que cabe aos alunos é apenas de estarem receptivos a tudo o que acontece na sala de aula. A participação do estudante é passiva, uma vez que não tem meios para questionar o “conhecimento apresentado” pelo professor – deve apenas “recebê-lo”. A parte mais “ativa” na participação do

aluno no processo se resumiria ao trabalho extra-classe, estudando e se preparando para as aulas, mas a partir do que o professor iniciou.

Durante a discussão sobre este entendimento percebido no discurso deles, os alunos confirmaram ser esta a perspectiva com que entendem a interação em sala de aula. Porém, quando afirmei à turma que o reflexo deste posicionamento era de que eles faziam tudo o que eu mandava, eles rejeitaram minha afirmação, negando que essa fosse a realidade deles. Em outras palavras, confrontados com a aplicação prática da postura que enunciam, os alunos não se reconhecem.

Este conflito entre discurso e ação também foi detectado por mim. Como já mencionado no Capítulo 3, o comportamento dos alunos em sala revelava, em geral, autonomia e percepção de pouca assimetria entre os participantes da interação. Cheguei a este entendimento por ter percebido vários episódios durante as aulas em que os alunos tomavam atitudes que influenciavam diretamente no gerenciamento da interação, ou seja, no curso da aula. Este tipo de comportamento interacional está de acordo com a idéia de que a educação deve ser relevante, significativa e útil na vida real (posicionamentos por mim percebidos na Aula 3). Sendo assim, seria lógica e até necessária a intervenção dos alunos na co-construção do conhecimento. Porém, os alunos enunciavam ter pouca influência nas decisões relativas ao processo educativo. O comportamento interacional da turma se encontra em conflito com as idéias enunciadas pelos estudantes sobre os papéis de aluno e professor e de como entendem o processo de ensino-aprendizagem.

Percebo aqui, então, a indicação de que o posicionamento verbalizado pelos alunos não é refletido, e por isso não corresponde ao que de fato fazem na sala de aula. Adotando o olhar de Dewey, poderia dizer que o discurso dos alunos denota que, além das idéias enunciadas não provirem de atividade intelectual que as justifiquem, existem também idéias não “percebidas” na consciência dos estudantes, baseadas na experiência, idéias essas que os levam a agir da forma muitas vezes contrária ao que enunciam, mas que não foram intelectualmente consideradas. Essa falta de congruência entre o que os alunos dizem e o que fazem sobre educação sugere a importância de buscarmos aumentar as oportunidades de reflexão (Dewey, 1959) em relação à experiência, para tentarmos estabelecer conexões racionais entre os atos e as crenças.

Acredito ficar mais claro como cheguei a este entendimento ao se analisar o episódio da Aula 6, onde Messias mencionou que “emburreceu na faculdade” por causa de seus professores, e Gabriel reagiu ao comentário fazendo um gráfico que denotava a diminuição da importância do professor ao longo da vida escolar (figura 23). Neste momento, o discurso dos alunos enunciava que o professor pode não ser “fonte de conhecimento”, e enunciava também uma diminuição na responsabilidade do professor pelo processo de ensino-aprendizagem – e como consequência um aumento na responsabilidade do estudante – descaracterizando a postura racionalista que advogavam.

Posso, inclusive, fazer mais uma observação: os alunos enunciam posicionamentos diferentes quando em situações diferentes. Ao falar de educação em abstrato, seus discursos têm linhas racionalistas. Entretanto, quando comentam sobre o mesmo tópico baseando-se em fatos de suas vidas, em experiências por eles vividas, os discursos dos alunos se aproximam do paradigma construtivista e, principalmente, do comportamento que têm dentro de sala de aula: divisão da responsabilidade entre alunos e professor. Há, por conseguinte, crenças guiando o comportamento dos alunos que não são por eles percebidas, e que só aparecem quando a situação apresenta alguma conexão com a experiência real de ser aluno. Assim, evidencia-se, mais uma vez, espaços para promover reflexão, ou trabalho intelectual com relação aos enunciados dos alunos quanto à educação.

Essas crenças ou idéias “não percebidos” estão em maior concordância com o comportamento em sala da turma, assim como com o papel social que eles atribuíram à educação na formação do indivíduo (Aulas 2 e 3). Uma vez que a escola influencia na forma como os alunos vão ver o mundo, os tipos de relacionamento que terão e suas profissões, seria lógica a conclusão de que eles têm o direito de opinar e decidir na área educacional.

Outro indicativo da não reflexão quanto às opiniões sobre educação e ensino-aprendizagem é a dificuldade que os alunos tiveram em verbalizar os objetivos da educação. Relembrando a atividade do pôster sobre o assunto (Aula 2), para eles foi difícil ir além das “respostas-padrão”: “educação é para desenvolver”, “educação é para abrir a mente”, “educação é para ensinar as coisas. A complementação dos pensamentos só aconteceu mediante o meu questionamento: “desenvolver o quê?”, “abrir a mente para o quê?”, ensinar que coisas?”. A necessidade da minha intervenção evidencia idéias não refletidas, isto

é, idéias que não provieram de um trabalho intelectual em busca de justificativas razoáveis sobre aquilo que é enunciado, e que por isso não conseguem ser justificadas ou trabalhadas.

Utilizei o termo “resposta-padrão” visando elaborar meu entendimento sobre a discordância observada entre o discurso e o comportamento dos alunos quanto à interação em sala de aula. A intenção é reforçar o entendimento de que os alunos não estão conscientes das crenças presentes em seus discursos, crenças que são de fato eco das idéias que comumente ouvimos em relação a educação – ou seja, são eco da polifonia existente na educação como prática social.

Volto, para fundamentar este meu posicionamento, aos conceitos de “voz” de Bakhtin, que é a consciência falante presente nos enunciados, e do caráter dialógico da linguagem, onde há intertextualidade nos discursos – a polifonia, já descrita no Capítulo 2 como a “introdução do enunciado alheio no contexto do nosso próprio discurso” (Junqueira, 2003:35).

Após analisar as respostas dos meus alunos quando diretamente perguntados sobre educação e, em seguida, analisar sua participação em sala de aula, entendo que seus enunciados apresentam um grau alto de alteridade. Acredito que as opiniões proferidas quanto à educação deixam prevalecer as vozes comumente ouvidas sobre o assunto (senso-comum), e que provavelmente provêm de seus familiares mais velhos e/ou dos professores que já tiveram. A dificuldade em elaborar e justificar enunciados como “escola é para ensinar *coisas*”, “educação é para abrir a mente”, “educação é para desenvolver” evidencia um juízo de valor incompleto, sendo mais congruente com um ecoar de enunciados já repetidamente ouvidos, e por isso considerados como “a correta resposta a ser dada”. O mesmo pode ser dito quanto a forma como entendem o processo de ensino-aprendizagem. Enunciar que o professor é o centro do processo, responsável quase totalmente por aquilo que será “aprendido” e como será “aprendido” não encontra respaldo na interação que de fato acontece na aula. Relembrando episódios já mencionados anteriormente, os alunos interferem no desenvolvimento da aula (que, segundo seus enunciados, é planejado e determinado pelo professor), questionando exercícios e sua validade, assim como sugerem novas formas de fazer as tarefas e ajudam-se mutuamente a superar dificuldades (ao invés de depender unicamente da ajuda do professor). Sendo assim, agem com autonomia e com tomada de responsabilidade pelo curso da interação e pelo conhecimento construído

(processo de ensino-aprendizagem), em desacordo com o que enunciam. Porém, quando os enunciados advêm de situações que de alguma forma fazem conexões com a experiência real de ser aluno, o posicionamento das idéias se alinha mais às ações autônomas freqüentemente percebidas por mim.

A palavra-chave acredito ser, então, reflexão. No assunto educação e ensino-aprendizagem, para os alunos desta pesquisa, a falta de reflexão abafa a voz do aluno no seu enunciado, deixando a voz do senso comum ser predominante. Uma evidência deste entendimento pode ser o episódio em que, ao pararem para pensar sobre como ocorre o processo de ensino-aprendizagem (ao responderem à APPE 4), alguns alunos enunciaram que se aprende com outras pessoas além do professor. Este discurso põe por terra a idéia enunciada de que o aprendizado acontece na relação professor-aluno somente. A APPE 4 fez os estudantes pararem para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e novos enunciados surgiram, diferentes dos já proferidos. Por outro lado, no episódio relatado entre Messias e Gabriel, a situação já apresentava por si só possibilidade de reflexão, porque tinha alguma conexão com as ações dos alunos pois era uma conversa sobre suas próprias experiências. O que se percebeu, então, foi que a voz do senso comum foi abafada pela “voz da experiência”.

Refletir também parece ter modificado o entendimento de que “estar atrasado no cronograma é ruim”. Essa idéia inicial aos poucos foi passando a ser vista por alguns alunos através de outra perspectiva, a de que aprender é o que importa e ter limite de tempo acaba impedindo que o aprendizado flua no ritmo da turma.

Refletir aparentemente modificou, ainda, a percepção de que o professor é o total responsável pela interação. Ao longo dos debates os alunos começaram a alterar algumas características de seus enunciados, parecendo passar a entender que devem tomar decisões – e efetivamente o fizeram, decidindo que eu, enquanto professora, deveria limitar o alongamento das discussões.

Entendo, por conseguinte, que o trabalho-para-entendimento gerado na Prática Exploratória, por intensificar o espaço discursivo, gerou uma reflexão sobre os assuntos levantados, e meu confronto entre os enunciados dos alunos e suas ações dentro de sala geraram um outro trabalho reflexivo em cada estudante, sobre os discursos que proferem sobre os tópicos. Não estou advogando que minha pesquisa “resultou” em uma mudança nas opiniões dos alunos. Estou

apenas constatando que a reflexão contribuiu para a construção de conexões entre discurso e comportamento.

Acredito, também, que posso associar minha interpretação do que ocorreu na interação investigada com o dialogismo defendido por Bakhtin:

É no contato entre a língua e a realidade concreta, via enunciado, que a palavra pode expressar um juízo de valor, uma significação, uma expressividade. O significado é construído no discurso e essa construção envolve os participantes, a situação imediata ou o contexto mais amplo. (Junqueira, 2003:25).

Através da linguagem, os alunos se influenciaram mutuamente e, através da negociação por significado, cada participante recebeu influências que interferiram na estrutura e organização dos seus próprios enunciados. Por conseguinte, cada novo enunciado na corrente discursiva passou a ter também novas vozes. Entendo que essas novas vozes tenham sido resultado de um processo reflexivo dos estudantes, nos termos de Dewey: trabalho intelectual de busca por conexões lógicas e racionais. Isto porque tal “resultado” foi baseado na análise da experiência vivida por eles em sala e da discussão reflexiva dos seus próprios enunciados (que foram reportados e/ou reproduzidos por mim durante as nossas discussões), em busca de relações a serem reflexivamente articuladas.

É importante ressaltar aqui que a perspectiva bakhtiniana dialógica da linguagem está em acordo com o paradigma construtivista. Afinal, como já discutido no Capítulo 2, este paradigma entende que a realidade é apreendida interacionalmente, ou seja, co-construída pelos participantes de um determinado contexto. Em consequência, as realidades são múltiplas, situadas e estão em constante construção (não são definitivas). Esta incessante co-construção pode ser aplicada ao discurso através do conceito do dialogismo. A característica que considero mais importante nesse processo dialógico e sócio-construtivo, entretanto, é a de ter havido uma diminuição no grau de alteridade nos enunciados dos alunos. As mudanças percebidas nos discursos aproximaram os enunciados dos estudantes das práticas que de fato tinham em sala. A perspectiva construtivista entende que o significado é construído na interação, e a perspectiva bakhtiniana acrescenta que o enunciado expressa um juízo de valor ou significação proveniente do contato entre a língua e a realidade concreta. Na

situação investigada, percebo que a interação entre os enunciados de todos os participantes e suas respostas às APPEs, e a vida e as atitudes cotidianas na sala de aula, construiu novos significados. Alguns dos “novos” enunciados traziam um maior grau de identidade com o comportamento dos alunos em sala, o que não necessariamente acontecia com os “antigos” enunciados.

Acredito, ainda, que o elemento iniciador, ou melhor, catalisador, deste processo de “transformação” foi a reflexão, ou seja, o confronto crítico entre o discurso e a prática dos alunos. Assim, houve a diminuição do eco de outras vozes nos enunciados e foi possível ouvir melhor a voz da consciência individual de cada um. O que entendo aqui por consciência individual são as idéias que estavam de certa forma inconscientes nos comportamentos dos estudantes (idéias que não apareciam em seus enunciados por não terem sido percebidas, mas que influenciavam suas ações). No seu cotidiano, conseguiam notar se eram capazes de usar o que trabalhavam em sala em situações reais de suas vidas. E por perceberem isto e quererem o uso do conhecimento, muitas vezes reivindicavam dentro de sala atividades ou práticas que julgassem mais significativas para o aprendizado. Ou seja, em termos práticos, os estudantes geralmente se posicionavam em alinhamento com a abordagem sócio-construtivista. Por outro lado, enunciavam um posicionamento mais de acordo com a visão racionalista do conhecimento. Os enunciados só se aproximavam das suas ações quando tratavam da experiências reais que tinham, como no exemplo já citado da conversa entre Gabriel e Messias.

Chamo a atenção, entretanto, para o fato de que não estou defendendo a busca da eliminação das ressonâncias no discurso. Ao escolher Bakhtin como base teórica, reconheço que o nosso discurso é repleto de vozes dos outros. O que estou defendendo é a reflexão sobre o que dizemos, para entendermos melhor o que enunciamos, e para nos conscientizarmos das vozes que ecoamos e daquelas que abafamos.

É importante reconhecer, também, que no contexto da interação em sala de aula, a Prática Exploratória se mostrou capaz de abrir espaço para a reflexão de todos os envolvidos no trabalho-para-entendimento.

Concluo, então, com o entendimento de que as ações dos alunos eram motivadas pelos resultados práticos que observavam, sem terem sido refletidos e,

por isso, não se tornaram um princípio diretor consciente de suas atitudes. O risco que se corre agindo sem conexão lógica entre ação e propósito é cair na mecanicidade (Dewey, 1979). A reflexão posterior sobre suas práticas enquanto alunos possibilitou que conexões racionais fossem feitas, desenvolvendo um maior grau de consciência sobre suas próprias ações e as razões que os levavam a agir como agiam dentro de sala. Esta “maior consciência”, concorrente e conseqüentemente, começou a influenciar seus enunciados e o grau de responsabilidade em relação ao processo de ensino-aprendizagem. As evidências deste processo são os próprios enunciados dos alunos, e as decisões que tomaram quanto ao desenvolvimento da interação.

É crucial observar, por fim, que o meio utilizado para a reflexão foi a linguagem. Pode-se notar nesta investigação, então, a observação de Bakhtin de que, na sua função dialógica, a linguagem cria uma relação interpessoal que é responsável por nos constituirmos como seres históricos e sociais. Através da linguagem os participantes se influenciaram mutuamente e, através da negociação por significado, cada participante construiu oportunidades para si e para o grupo de rever e refletir sobre a estrutura e a organização dos seus próprios enunciados. Por conseguinte, cada novo enunciado na corrente discursiva passou a ter também novas vozes. Compartilho com Bakhtin, e percebo pelo trabalho-para-entendimento, essa noção de que o indivíduo é um sujeito histórico e ideológico cuja formação não ocorre sem a presença do outro (Junqueira, 2003:36).