

5. Movimentos em diálogo

Este estudo pautou-se, primordialmente, na busca de entendimentos sobre a relação entre as contribuições de um trabalho pedagógico-discursivo centrado no uso de textos diversos e uma maior participação dos alunos nas práticas interacionais em nossas salas de aula no sentido de possibilitar uma ressemantização da interação nesse contexto. Tive, assim, como objetivo-chave, nas sequências das microcenas analisadas, discutir em que medida as ações desenvolvidas, associadas aos materiais utilizados, à prática pedagógica e às ações comunicativas dos participantes, possibilitaram a reconstrução de sentidos convencionais atribuídos ao professor, ao aluno e à interação em sala de aula.

Passo, agora, a dialogar com os resultados do programa de ações pedagógico-discursivas, buscando sintetizar até que ponto essa proposta possibilitou uma reconfiguração dos papéis de professor-alunos e contribuiu para uma reversão do modelo de interação em sala de aula descrito no *Movimento 1*.

5.1 Principais mudanças nas ações comunicativas e papéis dos alunos

As análises das sequências que compõem as microcenas 2, 3, 4 e 5 (capítulo 4) mostraram a existência de um repertório bem mais amplo de ações comunicativas por parte dos aprendizes, em contraste com a aula mais tradicional, focalizada no *Movimento 1* (seção 4.1.2). Foi possível observar esses alunos mobilizando estratégias discursivas e interacionais diferenciadas em diversas oportunidades, a saber: construção e sustentação do piso conversacional; tomada e auto-alocação do turno de fala; abertura e fechamento do tópico e tomadas de turnos para fornecer auxílio ao colega através da retroalimentação de sua fala ou para tecer comentários de apoio ou de crítica, muitas vezes, enunciados em dueto. Também, podemos destacar como marca desse agenciamento mais efetivo dos alunos nas trocas conversacionais: atenção às falas dos colegas; depoimentos pessoais; pedidos de ajuda ao colega; o uso de marcadores discursivos para

expressão de opinião, concordância e emprego de argumentação e contra-argumentação consistentes na veiculação e defesa de seus pontos de vista. De igual modo, o foco de atenção, assim como o controle interacional e discursivo, foram pulverizados em múltiplos focos, uma vez que a voz professoral – que regula a interação e define que tipo de conversa é pertinente em cada momento – deixou de ser preponderante. Em lugar disso, a troca entre os alunos foi mais valorizada, com a intensificação dos trabalhos em pares, trios ou em grupos pequenos e, por conseguinte, a construção colaborativa e o confronto de ideias tornaram-se parte integrante dessas aulas. Além disso, todas as atividades empreendidas contribuíram de forma efetiva para o estabelecimento dessas mudanças e a solidificação dessa prática mais cooperativa. Isso se dá na medida em que essas tarefas serviram de base para promover inúmeras interações envolvendo as experiências e conhecimento de mundo dos alunos, possibilitando, assim, não apenas a expansão de seu repertório de sentidos e esquemas de conhecimentos, mas, sobretudo, levando-os a ter uma postura crítico-reflexiva frente aos textos trabalhados.

Um dos fios centrais, portanto, que percorre a maior parte das práticas conversacionais analisadas foi justamente o da troca e/ou compartilhamento de ideias, o que levou em várias dinâmicas tanto à projeção de *footings* de cooperação quanto de embate ou confronto de opiniões. O falar e o fazer falar, tão típicos da identidade descritiva do professor, também fizeram parte em muitos momentos das falas e ações comunicativas dos alunos, como, por exemplo, quando eles trabalham em conjunto e compartilham valores e opiniões em relação à ordem disciplinar do colégio ao criticarem de forma veemente a falta de pulso daqueles responsáveis pela manutenção da disciplina (extrato 6). Podemos observar esses alunos pensando em conjunto ou em colaboração um com o outro, ou seja, alunos operando em um *ethos* colaborativo na construção de discursos que criticam a ação do Professor Keating de incentivar seus alunos a rasgarem as páginas do livro (extrato 5).

É observável ainda alunos emitindo opiniões que desvelam juízo de valor positivo/negativo sobre atitudes, valores e dilemas morais e éticos dos personagens do filme *O clube do Imperador* (extratos 12 e 13) ou se posicionando de forma assertiva em relação às ações de afronta e intimidadoras do grupo dos *Skinheads* para com o jovem árabe, no filme *Strangers* (extratos 10 e 11).

Também, a criticidade se faz presente nos *footings* de desacordo ou desaprovação no que tange à argumentação do aluno Bob sobre competitividade, sucesso, ética e moralidade nos dias de hoje (extratos 12 e 13).

Outras ações que desvelam sentidos menos convencionais em relação ao papel do aluno dizem respeito à habilidade de alguns alunos de trazer exemplos empíricos, depoimentos pessoais ou histórias vivenciadas por colegas para enriquecer a discussão e sustentar seus pontos de vista. Podemos destacar ainda a ação de fazer referência a outras vozes para dar legitimidade às suas falas, além do uso de recursos dramatúrgicos, tais como modulação ou animação de voz para ilustrar seus argumentos. São ilustrativos desse conjunto de ações: (1) as histórias trazidas pelos alunos Cida e Brad (extrato 4, linhas 63-65, 67 e 71-72, respectivamente) que relatam a experiência de colegas que se submeteram a dietas rígidas para parecerem com seus ídolos; (2) o comercial da *Dove* trazido pelo aluno John (extrato 4, linhas 75-78 e 80-83) para ilustrar seu posicionamento sobre o padrão de beleza difundido na mídia; (3) o relato do aluno Joe (extrato 5, linhas 13-17), descrevendo as principais características de sua personalidade e de seu perfil de aluno; a voz de um ex-aluno do colégio lançada pelo aluno Pete (extrato 6, linha 71) para dar respaldo à sua insatisfação em relação às mudanças acontecidas no seu contexto escolar e a modulação de voz feita pelo aluno John (extrato 6, linhas 62 e 79-80) para marcar seu *footing* de desagrado à falta de pulso dos dirigentes da escola.

É possível perceber ao longo das diferentes sequências analisadas que há em operação aspectos micros e macros do jogo interacional. Pôde-se observar no nível micro alunos sustentando a conversa de forma colaborativa e trabalhando em conjunto na expressão de ideias ora de concordância e respaldo, ora de contestação e crítica à fala dos colegas na discussão de diversos temas. Dessa forma, os alunos, inseridos histórica e culturalmente em contextos específicos de conversação, puderam partilhar, disputar ou confrontar valores socialmente constituídos. Em outras palavras, foi justamente por meio desse processo comunicativo, pelo qual os aprendizes desvelaram seus posicionamentos e pontos de vista que valores agregados ao que foi dito foram colocados frente a frente e, por conseguinte, estabeleceram um diálogo com valores da sociedade, ou seja, com o contexto mais amplo – sócio-histórico e cultural de construção de sentidos.

O quadro que trago a seguir resume a estrutura de aula/interação prevalente, bem como as principais ações e papéis dos aprendizes evidenciados na análise dos três últimos movimentos (*Movimento 2, 3 e 4*). Todas as ações destacadas contrariam e se diferenciam de forma expressiva da atuação e participação mais tradicional exercida pelos aprendizes em muitas salas de aula. As ações e o conjunto de papéis de atividades (Sarangi, 2010) dos alunos deixam transparecer determinadas dimensões de suas identidades que rivalizam com o papel social (ibid.) historicamente atribuído ao aluno – o de participante/receptor passivo ou indiferente, cujas falas muitas vezes são vazias ou reproduzem sentidos acriticamente. O quadro 14 destaca ainda as principais mudanças observadas no papel do aluno no processo interacional.

AULA (Movimentos 2, 3 e 4)	
<u>Padrão de Interação</u> • Mais simétrico e colaborativo, com maior alternância no gerenciamento das atividades; • Participação e agenciamento mais efetivo dos alunos; • Estrutura de participação do tipo IIIa e IIIb; • Quebra na verticalidade do discurso; • Sistema de troca de turnos menos rígido, ficando o controle das trocas interacionais por vezes nas mãos dos alunos.	<u>Arranjo espacial /Tarefas</u> • Variado (semicírculo e círculo); • Variedades de interação (P-A, P-AA, A-A, AA-AA); • Maximização de trabalhos em pares, trios e grupos pequenos; • Temas e tarefas diversificadas; • Maior espaço para a interação aluno-aluno.



MUDANÇAS NO REPERTÓRIO DE AÇÕES DOS ALUNOS

⇒ Turnos de fala

- Tomando e, algumas vezes, alocando o turno de fala;
- Autosseleccionando-se para tomada de turnos;
- Competindo pelo turno de fala;
- Construindo turnos de fala em dueto;
- Compartilhando o gerenciamento dos turnos;
- Retroalimentando a fala do colega;
- Sustentando a fala do colega;

⇒ Tópico

- Abrindo e fechando o tópico conversacional;
- Contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento do tópico conversacional;
- Sustentando o piso conversacional, com turnos bastante longos às vezes;

⇒ Posicionamento

- Avaliando as contribuições dos colegas;
- Enunciando *footings* de apoio e/ou crítica;
- Indicando atenção às falas dos colegas;
- Posicionando-se de forma crítico-reflexiva;
- Compartilhando a responsabilidade pelo gerenciamento das atividades;

⇒ Recursos

- Empregando recursos dramatúrgicos como modulação ou animação de voz;
- Fazendo uso de recursos prosódicos (palavras ou frases ditas em tom acelerado ou com aumento no tom de voz);
- Trazendo exemplos empíricos, depoimentos pessoais ou histórias vivenciadas por colegas para enriquecer a discussão e sustentar seus pontos de vista;

EFEITOS



RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DE ALUNO ALUNO MAIS PARTICIPATIVO, ARGUMENTATIVO E BASTANTE AUTÔNOMO

NOVO PAPEL DO ALUNO

Papéis orientados para a atividade do debate:

- ✓ **Debatedor** (participante ativo, sustentando sua fala com argumentos consistentes e compartilhando experiências pessoais ou vivenciadas por colegas).
- ✓ **Incentivador** (colaborador ativo, ratificando, retroalimentando e complementando a fala do colega);
- ✓ **Confrontador** (Participante crítico-reflexivo, expressando juízo de valor positivo e negativo, tomando posições que rivalizam com o posicionamento do colega e, até mesmo, com o da professora);
- ✓ **Avaliador** (das contribuições dos colegas);
- ✓ **Mediador** (orientando a condução do debate).
- ✓ **Porta voz do grupo** (resumindo e expressando os pontos de vista dos colegas). (**Papel discursivo**)

Quadro 14 - Novo papel do aluno

Tendo examinado o conjunto de ações dos aprendizes, passo, agora, a analisar as ações e prática pedagógica do professor para melhor entendermos as mudanças na configuração interacional da sala de aula em foco e apontarmos possíveis mudanças no que tange à projeção de novos papéis para o professor no processo interacional.

5.2

Mudanças nas ações e prática pedagógica do professor

Refletindo sobre os modos de ação do professor ao longo dos quatro movimentos, podemos notar que, diferentemente do *Movimento 1*, cuja estrutura de participação revelou a presença do modelo tradicional de interação (professor-alunos), onde o professor é a figura central e suas ações resumem-se, principalmente, em manter o controle da interação e o foco de atenção dos aprendizes, nos outros três, o professor deixa de agir paulatinamente como a voz preponderante em aula, tentando desviar qualquer possibilidade de desvio de foco de atenção e passa a ser apenas uma das várias vozes engajadas na prática de coconstrução de sentidos, o que sugere uma ressignificação de poder e do papel do professor em aula. De fato, o discurso mais colaborativo e expressivo dos aprendizes (seção 5.1) vai em paralelo com uma prática pedagógica e uma estrutura de participação mais maleável e, por conseguinte, menos assimétrica, que foi construída, pouco a pouco, a cada aula.

A fim de delinear as ações do professor que favoreceram a reconfiguração de regras mais típicas que regem a interação e a comunicação entre professor-alunos em sala de aula, faz-se necessário examinar mais atentamente os procedimentos pedagógicos e os tipos de interação. Podemos classificar as interações ocorridas em três tipos: (1) o professor interagia de forma **mais centralizadora**, operando como falante primário na maioria das trocas conversacionais, recaiando em suas mãos o controle total da interação (*Movimento 1*); (2) o professor exerce uma posição **mais descentralizadora** ao operar como mediador ou facilitador do processo interacional e ao favorecer o desenvolvimento de atividades em pares, trios ou em grupos, mas que contam na maioria das vezes com seu gerenciamento (*Movimento 2, 3 e 4*); (3) o professor atua como **observador** do evento comunicativo. Há, assim, um relaxamento

bastante significativo do gerenciamento da interação, com os alunos passando a interagir de forma mais autônoma e sem depender da fala avaliadora do professor (*Movimento 4*, nas atividades de narração da história em conjunto e na atividade de debate), o que leva a uma inversão de papéis entre alunos e professor do ponto de vista da aula tradicional, com os aprendizes operando na condução da interação e o professor assumindo uma posição de observador da dinâmica.

O quadro que trago a seguir resume os modos de ação do professor nos três últimos movimentos, em contraste com o modo de atuação mais tradicional evidenciado no *Movimento 1*.

MARCAS DAS AÇÕES DO PROFESSOR	
MOVIMENTO 1 Atuação mais tradicional	MOVIMENTOS 2, 3, 4 Quebra nos procedimentos mais tradicionais
• Prática pedagógica mais centralizadora; • É o professor que sempre abre e fecha o tópico conversacional e as microatividades que constituem a tarefa;	• Prática menos centralizadora, colocando o controle da interação à disposição da turma; • Não predomínio da fala professoral na organização e gerenciamento da interação;
• Define quem tem a vez de falar e que contribuição é válida ou mais apropriada; • Convoca os alunos a participar, selecionando quem vai falar pela nomeação direta ou olhar ou dirige-se à turma ou abre para voluntários;	• Convoca os alunos a participar sem endereçar questões a um aluno específico através de nomeação direta ou do olhar; ao contrário, lança perguntas ao grupo como um todo, permitindo, assim, a auto-alocação dos turnos de fala;
• Retroalimentação da fala dos alunos recai predominantemente nas mãos do professor;	• Retroalimentação da fala dos alunos partilhada entre professor e alunos;
• Predominância da verticalidade do discurso, com pouca ou nenhuma interação em pares, trios ou grupos pequenos; • Agenciamento do professor favorece a predominância do alinhamento padrão professor-aluno e o eco de sua voz;	• Abre maior espaço para a interação aluno-aluno ao incentivar o trabalho em conjunto (em pares, trios e grupos pequenos); • Promove o trabalho colaborativo entre professor-alunos também;

• Tipo de iniciação – faz uso de perguntas abertas ou fechadas que favorece o eco de sua fala; • Discurso facilitador, mas ao mesmo tempo, disciplinador e de manutenção do foco de atenção dos alunos e dos lugares de professor-aluno;	• Faz uso de comentários ou perguntas abertas instigantes ou genuínas que favorecem o eco das vozes dos alunos; • Incentiva a expansão mais livre e crítico-reflexiva da fala dos alunos; • Demonstra atenção às contribuições dos alunos; • Compartilha experiências e traz depoimentos pessoais;
• O modelo interacional da prática do professor caracteriza-se como I-R-A.	• Iniciação, progressão e condução do tópico discursivo partilhado entre professor-alunos ou entre os alunos apenas; • Pouca ocorrência da sequência I-R-A nas interações;
EFEITOS	
PAPÉIS DE ATIVIDADE DO PROFESSOR	
• Movimento 1	• Movimentos 2, 3 e 4
• Controlador da interação e do foco de atenção dos alunos; • Organizador da conversa em todos os momentos;	• Mediador ou Facilitador da interação; • Organizador da conversa em todos os momentos;
• Fornecedor de esclarecimento; • Avaliador da resposta “correta” ou desejada; • Retroalimentador da fala do aluno;	• Fornecedor de esclarecimento; • Avaliador das falas dos alunos ao se posicionar sobre as ideias e valores veiculados;
• Estimulador da participação dos alunos; • Disciplinador (coibindo qualquer desvio do foco de atenção);	• Incentivador das contribuições dos alunos. Busca valorizar o conhecimento de mundo do aluno, oferecendo oportunidades para que este, através da interação possa partilhar experiências;
• Participante ativo das aulas.	• Coparticipante das atividades, o professor é parte integrante do grupo; • Flexibilizador da assimetria (divisão de poderes) e dos papéis interacionais (sistema de troca de turnos) em sala de aula; • Relator de experiências; • Questionador; • Emissor de opinião, partilhando com os alunos seus pontos de vista; • Observador e ouvinte atento.

Quadro 15 - Mudanças no papel do professor

Triangulando os resultados das ações dos aprendizes descritos na seção 5.1 com os do professor (seção 5.2), pode-se observar que a fala-em-interação da sala de aula pesquisada pôde ser reconfigurada de diferentes maneiras. Algumas mudanças em relação à sua organização tradicional (seção 2.4) foram redesenhadas por meio de diversos modos de gerenciamento e de participação, como ilustrado pela análise dos dados desta pesquisa (capítulo 4).

Quanto à participação dos alunos, os dados evidenciam que ela acontece de **três formas** distintas. A **primeira** que chamaremos aqui de ***participação tradicional*** – muito presente nas trocas conversacionais do *Movimento 1* e em alguns momentos dos *Movimentos 2* e *3* - está diretamente relacionada à visão clássica do papel de aluno como receptor passivo do conhecimento e executor das tarefas propostas pelo professor. Esse tipo de atuação foi observado quando o professor se colocou, predominantemente, como controlador do tópico conversacional e o padrão interacional dominante na sala de aula seguiu a estrutura triática I-R-A, resultando numa participação dos aprendizes minimizada, com contribuições monossilábicas e nada espontânea e pouco colaborativa.

A **segunda** denominada de ***tático-cooperativa*** se refere a uma participação mais negociada e ativa dos alunos, como pudemos evidenciar em vários momentos dos *Movimentos 2* e *3*, quando os alunos operaram de forma mais espontânea, ativa e cooperativa, se posicionando de forma bastante assertiva e, até mesmo crítica, em relação às falas dos colegas e aos temas debatidos, porém, no entanto, ainda dependente da fala avaliadora ou do gerenciamento do professor em vários momentos.

O **terceiro** tipo que chamaremos de ***autônomo-reflexivo*** se refere à forma como os alunos se portaram nas trocas interacionais do *Movimento 4*. A interação mostrou um alunado bastante participativo, mais argumentativo e totalmente autônomo. Tal percepção fundamenta-se no fato de os aprendizes terem atuado de forma ativa e espontânea no gerenciamento do debate, criando envolvimento, direcionando o tópico e negociando coletivamente os significados sobre as ações e atitudes do professor (Mr. Hundert) e do aluno (Sedgewick Bell) sem recorrer ao professor em nenhum momento e, por conseguinte, com padrões de interação bastante simétricos.

Os dados mostraram, portanto, que a participação dos alunos foi pontuada por modos de ação conjunta, com os aprendizes assumindo a posição de ouvintes

atentos à fala dos colegas e se mostrando muito ativos nas trocas conversacionais e no agenciamento das atividades. Da mesma forma, a atuação do professor contribuiu efetivamente para a redescritção das regras mais típicas que governam a interação e a comunicação na sala de aula em foco. O entrelaçamento de todas as mudanças descritas anteriormente (seção 5.1 e 5.2) leva a ressignificação da sala de aula, como ilustrado na figura abaixo.



Figura 12 - Sala de aula ressignificada

A triangulação da análise dos dados até aqui apresentada (seção 5.1, 5.2 e 5.3) possibilitou responder aos objetivos específicos das perguntas de pesquisa – “Até que ponto a nova proposta ressignifica os papéis interacionais de professor e aluno e o modelo de interação em sala de aula?” e “Que fatores contribuíram para um maior ou menor envolvimento dos alunos?”. Na próxima seção, lanço meu olhar sobre o objetivo geral deste estudo a fim de delinear os principais efeitos e contribuições da operacionalização do programa de ações pedagógico-discursivas para a interação da sala de aula focalizada.

5.3

Retomando a pergunta de pesquisa

Reverendo criticamente o caminho trilhado com o objetivo de operacionalizar o programa de ações pedagógico-discursivas, cujo objetivo-chave foi favorecer um ambiente de aprendizagem colaborativo, com maior participação dos alunos, podemos enumerar pontos positivos resultantes desse programa que trouxeram possibilidades de ressemantização da interação e a construção de uma sala de aula participativa no contexto focalizado. Entre eles, ressaltamos:

- (1) introdução gradual de novas práticas discursivas e interacionais para alunos e professor, pautadas por uma flexibilização da assimetria que levou gradativamente a uma mudança nos padrões interacionais e na estrutura de participação;
- (2) reformulação da organização interacional e do arranjo espacial tradicionalmente encontrada naquele contexto, o que possibilitou que a atividade conversacional fosse construída de forma coparticipativa e com uma participação mais ativa dos alunos;
- (3) reformulação dos padrões discursivos e interacionais, com os aprendizes atuando no gerenciamento de algumas atividades. Essas modificações conduziram gradativamente à reversão do esquema aula tradicional internalizado, das expectativas dos alunos quanto à possibilidade e relevância de sua participação, como, por exemplo, quando os alunos se envolveram em uma atividade conversacional da qual o professor não fez parte e participou apenas como observador (extratos 11, 12 e 13);
- (4) os recursos e textos trabalhados, sobretudo, aqueles pautados no trabalho com vídeos, constituíram modos eficazes de se engajar o aprendiz em práticas significativas que favoreceram tanto o aprimoramento de sua competência discursiva quanto de sua criticidade frente aos textos trabalhados;
- (5) a diversidade de tarefas e atividades utilizadas geraram diferentes maneiras de se participar em aula, assim como diferentes configurações dos participantes em sala de aula e sua organização em grupos, em trios, em pares, ou ainda em um único grupo, exigiram diferentes estruturas de participação e configuração espacial. Assim, as estruturas de participação utilizadas por professor e alunos na fala-em-interação de sala de aula envolveram a tomada ou disputa pelo turno de

fala, o compartilhamento e manutenção do piso conversacional e a construção de um foco de atenção conjunta;

(6) criação de oportunidades de aprendizagem e interação que romperam os limites da sala de aula convencional ao fazer uso de dinâmicas que favoreceram o confronto e o partilhar de ideias entre os aprendizes de modo que eles pudessem ecoar suas vozes e exercitar suas habilidades de construção e negociação de sentidos;

(7) promoção de envolvimento do aluno com o professor, com os colegas e com o trabalho realizado, favorecendo a formação de aprendizes menos passivos ou indiferentes às atividades empreendidas;

(8) reorientação do trabalho com a habilidade oral em sala de aula, fazendo com que a comunicação acontecesse de forma menos controlada, porém, mais dinâmica e informal, resultando num aperfeiçoamento daquela habilidade por parte dos alunos;

(9) possibilidade de criação de novas regras de ação e papéis para os participantes da interação (professor-alunos) e a formação de usuários da linguagem mais competentes e atentos às contribuições dos colegas e que participaram ativamente da construção dos significados com os quais trabalharam;

(10) o entrelaçamento de todas as ações descritas aponta para a possibilidade de uma releitura dos métodos de ensino de LE tradicionais.

A partir de todo percurso da pesquisa, dos dados gerados e analisados, foi possível observar que a construção de uma sala de aula participativa se dá por meio de um trabalho conjunto e demanda mudanças nas ações, práticas e regras mais típicas que regem a interação e a comunicação entre professores e alunos. Ficou claro também que a contemplação de qualquer reconfiguração da sala de aula tradicional passa por uma ressignificação de poder (mitigação da assimetria) e dos papéis de atividade e identidades de professores e alunos, como ilustrado nas seções 5.1 e 5.2.

Vimos que para que a interação aconteça de forma mais cooperativa e simétrica é imprescindível que haja espaços possíveis de participação conjunta entre os alunos por meio de trabalhos em pares ou em grupos, valorizando, assim, o eco e a criticidade das vozes dos alunos. É necessário ainda ter atenção a detalhes que podem parecer pouco relevantes, mas que formam a base da

interação em sala de aula, como, por exemplo, o tipo de perguntas e comentários que o professor faz e como ele lida com as respostas, ou com o que é dito pelo aprendiz.

Também é interessante, para a construção de uma sala de aula participativa e responsiva ao perfil dos alunos de hoje: (1) saber selecionar textos que possam alavancar discussões e um posicionamento mais crítico-reflexivo dos aprendizes; (2) ter atenção às dinâmicas e às diferentes atividades propostas, uma vez que elas geram diferentes tipos de interação e estruturas de participação.

Na próxima seção, teço as considerações finais a respeito do percurso da pesquisa aqui empreendido e dos resultados da operacionalização do programa proposto, sem, com isso, pretender colocar um ponto final neste ciclo de trabalho ou alcançar verdades definitivas, visto que toda investigação sobre interação na sala de aula está sujeita a ressignificações e releituras.