

## 5 Metodologia

“Não são as respostas que movem o mundo. São as perguntas.”  
(Comercial de TV do Canal Futura, 2010- 2011)

Este capítulo descreve a metodologia de pesquisa empregada neste estudo cujo objetivo é o de obter maior compreensão de como os mapas mentais, recursos didáticos multimodais, colaboram para a construção de sentidos que o aprendiz faz dos conteúdos aos quais é exposto durante a aula de inglês e organizados no mapa.

### 5.1 Considerações sobre possibilidades e metodologias de pesquisa

Allwright & Bailey (1991, p.52) explicam que toda pesquisa objetiva basicamente melhorar, apurar, aumentar o entendimento sobre algo. Os autores alertam, no entanto, que existem pontos de vista distintos sobre os tipos de entendimento que almejamos. No campo das ciências humanas temos dois paradigmas de pesquisa operando em oposição: o paradigma positivista/racionalista e o humanista.

O primeiro foi estabelecido há cerca de seis séculos e contribuiu para o que definimos e entendemos como ciência ainda hoje. Segundo esse paradigma, o pesquisador é visto como separado do objeto estudado. Seus valores não estão envolvidos no processo investigativo e hipóteses são testadas com o intuito de determinar que causas geram certos efeitos. O objetivo geral é o de apresentar generalizações explicativas. Este paradigma foi tão bem sucedido que muitos o

consideraram, e talvez ainda o consideram<sup>51</sup>, como gerador de fatos carregados de verdade e lógica (Edge and Richards, 1998, p.336).

Por outro lado, percebeu-se ao longo do tempo que outras formas de saber e investigar eram necessárias para entender os seres humanos, abrindo espaço para a construção de outros paradigmas como, por exemplo, o paradigma humanista, ou naturalista. Nesta perspectiva, pesquisadores se consideram como participantes das situações investigadas, seus valores e crenças são fatores a serem incorporados à forma de pesquisar, definição do objeto de pesquisa e como representar e usar as conclusões levantadas.

A pesquisa gerada de acordo com os preceitos do primeiro paradigma é normalmente denominada 'quantitativa'. Em uma pesquisa quantitativa a análise de dados gera informações numéricas ou estatísticas. Outros tipos de dados de origens diversas são qualitativos e geralmente relacionados ao paradigma humanista (Allwright & Bailey, 1991).

As pesquisas de cunho quantitativo são pautadas pela objetividade que tende a receber maior prestígio no campo das pesquisas científicas por seu caráter mais exato, pela consideração integral do objeto e devido a sua base sólida em fatos concretos. Em pesquisas nas áreas das ciências físicas e biológicas, a objetividade é fundamental.

Entretanto, antropologistas concluíram que: “o conteúdo do conhecimento não é nunca inteiramente independente do sujeito, ao contrário, é o resultado do encontro entre sujeito e objeto” (Maquet, 1964, p.53 apud Allwright & Bailey, 1991). Assim, nas ciências humanas, a objetividade e a subjetividade, ambas, são de relevância grande para os estudos desenvolvidos, dependendo dos dados gerados e do objeto a ser observado. A ponderação e responsabilidade em relação às escolhas metodológicas é essencial, pois apesar da inclinação dos pesquisadores na direção de métodos objetivos de coleta e análise de dados, há vantagens e desvantagens em cada escolha.

---

<sup>51</sup> “Academics can stay in position a long time, and few of them are keen to participate in an even dismantling of the structures according to which their own eminece was achieved” (Edge & Richards, 1998: 337). Tradução: “Os acadêmicos podem manter a posição por um longo período de tempo e poucos deles estão dispostos a participar em uma desconstrução justa de estruturas segundo a qual a suas próprias reputações foram alcançadas.”

A sala de aula, por exemplo, tendo um caráter predominantemente humano e interativo, não pode ser considerada apenas como um conjunto de fatos incontestáveis. Existem estudos estatísticos sobre o ensino e a aprendizagem. Contudo, há um limite de até onde a objetividade pode nos conduzir. Os arsenais da pesquisa qualitativa podem auxiliar na superação desse limite. Isto não significa, no entanto, que a análise qualitativa é pertinente apenas quando o alcance da análise quantitativa é esgotado. Um caminho não necessariamente elimina o outro. A escolha depende do objeto a ser pesquisado, dos objetivos e dos dados para análise.

Logo que iniciei esta pesquisa, a pretensão era a de trabalhar com um número maior de participantes para que assim pudesse apresentar alguns resultados estatísticos, em paralelo aos de cunho subjetivo e apresentar ao leitor uma pesquisa em que o potencial da análise qualitativa e da quantitativa fossem explorados para responder às questões de pesquisa. Porém, por motivos de disponibilidade de participantes para a realização das atividades da pesquisa, apenas dois aprendizes são contemplados neste trabalho.

Diante de tal realidade e da dificuldade de se traçar um diálogo entre os dois paradigmas por meio de dados gerados com apenas dois participantes, essa pesquisa se assume como qualitativa. Considerando que a mesma “envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto, se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Ludke & André, 1986, p.13), deixando de lado o tratamento estatístico de dados, essa pesquisa melhor se alinha com o paradigma humanista.

O fato do estudo se basear em dados coletados de um universo tão pequeno não diminui, no entanto, a validade deste trabalho enquanto pesquisa acadêmica. Cada participante, segundo Ludke & André (1986), se constitui em uma unidade dentro de um sistema mais amplo e por isso, “em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê?, o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?” (Ludke & André, 1986, p.18).

Ainda, de acordo com estas autoras, Ludke & André (1986, p.17): “quando queremos estudar algo singular que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o

estudo de caso”. Assim, dois estudos de caso são apresentados. Cada participante se constitui em um caso distinto, por mais que os casos venham eventualmente a ser tratados comparativamente neste trabalho.

O propósito de um estudo de caso reside não em generalizar, comparar ou fazer experiências com grandes populações, mas sim, em focar nas particularidades da pessoa ou grupo em análise através da “interpretação em contexto” (Ludke & André, 1986, p.18). O interesse está no particular e não no que há de representativo de processos maiores. Contudo, as descobertas e considerações esboçadas com base em um determinado caso podem ter o potencial de elucidar questões relativas a outros casos e podem contribuir com, ou encorajar, pesquisas mais abrangentes (Casanave, 2010). Acredito, por exemplo, que o perfil dos aprendizes aqui estudados assemelhe-se em alguns ou muitos aspectos com o perfil de outros aprendizes de língua inglesa.

## **5.2**

### **Justificativas e objetivos da pesquisa**

No princípio do ano de 2010, fui “apresentada” aos mapas mentais e comecei a utilizá-los em minhas aulas sem fazer muitas reflexões críticas sobre essa nova prática e suas implicações pedagógicas. Simplesmente, instalei o programa que me permitia a confecção de mapas em meu computador e desde então venho empregando este recurso, além de todos os outros com os quais já trabalhava, como forma de “fotografar” as aulas para os aprendizes, ou seja, registro os pontos mais relevantes das mesmas nos mapas mentais que confecciono para poder disponibilizar este registro posteriormente aos aprendizes.

Após inúmeras leituras realizadas durante o mestrado sobre a importância de uma postura crítica frente às práticas pedagógicas, me senti instigada a tentar compreender as seguintes questões:

- 1- O uso de mapas mentais nas aulas individuais de inglês auxilia no processo de aprendizagem? Em que medida? Como? Por que?

2- Quais seriam as vantagens e desvantagens do uso deste recurso no contexto de aulas individuais de inglês para adultos?

Meus objetivos ao buscar encontrar respostas para estas perguntas de pesquisa seriam o de identificar se, e até que ponto, os mapas:

- a) contribuem para um ensino integrador, ou seja, ajudam os aprendizes a empregarem diferentes modos semióticos conjuntamente para a construção de sentido;
- b) podem ser vistos como uma estratégia de aprendizagem usada pelos aprendizes para fomentar outras estratégias e torná-los mais autônomos e mais conscientes sobre suas práticas enquanto aprendizes.

Neste estudo, meu interesse não é o de comprovar em termos exatos, por assim dizer, se a utilização dos mapas garante um resultado de aprendizagem mais ou menos eficaz. Ao contrário, me alinho com a visão de Ludke & André (1986, p.18), segundo a qual: “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”. Deste modo, meu interesse encontra-se no processo de aprendizagem e não no produto da aprendizagem e, mais ainda, em como os aprendizes entendem e experienciam esse processo. Por isso, neste estudo os aprendizes não só recebem os mapas mentais desenvolvidos por mim, como também, desenvolvem seus próprios.

Compreendo que considerações, seja acerca do processo, seja acerca do produto de uma prática pedagógica são paradoxais e de difícil apreensão. Entretanto, apesar desse estudo almejar compreender o impacto da minha prática trabalhando com mapas mentais junto a meus aprendizes por meio das opiniões dos próprios aprendizes, ressalto que o meu posicionamento ante ao exposto por eles não é neutro, já que “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (Ludke & André, 1986, p. 3).

### 5.3 Contexto da pesquisa

Conforme apresentado na seção anterior, a presente pesquisa resulta de questionamentos sobre o(s) efeito(s) da minha prática profissional. A fim de buscar entendimentos sobre estes questionamentos, convidei dois aprendizes, que denominarei de MSM e VD, para os quais eu ministrava aulas individuais sem vínculos institucionais, isto é, enquanto professora autônoma, a fazer parte desta pesquisa.

A pesquisa em sala de aula é tarefa delicada, pois ser analisado, seja de que modo for ou com que fim, gera ansiedade entre os participantes (aprendizes e professores) e pode levá-los a agir na defensiva (Allwright & Bailey, 1991). Deste modo, conseguir consentimento dos participantes, garantir seu anonimato e deixá-los à par do que acontecerá é uma boa estratégia para a construção de uma relação de confiança e segurança e para a redução dos níveis de ansiedade.

A fim de evitar constrangimentos e ansiedade nos aprendizes, expus a minha intenção de desenvolver o presente estudo, expliquei minhas motivações, garanti que eles teriam suas identidades preservadas e convidei os dois a colaborar com o mesmo. Ambos aceitaram prontamente. Assim, os aprendizes são juntamente comigo, no papel misto de professora e pesquisadora, os atores desta pesquisa, enquanto aprendizes e também pesquisadores, na medida em que se investigam e observam.

MSM e VD são profissionais, com a agenda lotada de atividades. As aulas de inglês são apenas uma no universo de atividades que compõe o dia-a-dia deles. Para facilitar a dinâmica para eles, as aulas e a geração de dados para a pesquisa ocorreram nas residências dos aprendizes.

Cabe ressaltar ainda que os participantes desta pesquisa não se conhecem e não tiveram qualquer contato durante a realização da mesma. Na sub-seção a seguir, eles serão individualmente apresentados.

### **5.3.1 Participantes**

#### **5.3.1.1 MSM**

MSM é engenheiro civil e tem 47 anos.

Comecei a dar aulas individuais para MSM em Agosto de 2010. MSM possuía nível intermediário de inglês, de acordo com o que me foi possível diagnosticar. Nesta época, ele trabalhava em sua própria empresa; tinha uma rotina relativamente estável e sua necessidade principal de aprender a língua era pessoal: para viajar com mais segurança, se fazer entender em situações corriqueiras e eventuais situações profissionais, entre outras necessidades. MSM usava a língua pouco ou nada em suas atividades profissionais. Começamos então a trabalhar o que no jargão de ensino de inglês como LE se denomina ‘inglês geral’. Adotamos um livro didático e iniciamos os trabalhos.

MSM sempre foi extremamente responsável em todos os aspectos: fazia as lições de casa, participava ativamente da aula, era muito pontual, interessado, dedicado, enfim, tinha o perfil de aluno desejado por muitos, talvez pela maioria, dos professores.

Após onze meses desde a primeira aula que tivemos, expliquei para ele sobre a pesquisa que pretendia realizar e o convidei a participar. Sempre atento às aulas e aberto a experiências de aprendizagem, MSM não hesitou em colaborar.

#### **5.3.1.2 VD**

VD tem 38 anos e é analista de sistemas.

Comecei a dar aulas individuais para VD em Junho de 2011. VD trabalhava em uma empresa multinacional de consultoria na área de tecnologia da informação (TI) e assim, mais do que por qualquer outra razão, buscava aprender

a língua por razões profissionais. VD possuía nível básico de inglês e depois de uma checagem rápida de suas habilidades, interesses e necessidades, optei por utilizar com ele um livro didático de inglês para negócios (Business English) para direcionar as aulas.

VD demonstrou-se interessado e engajado desde a primeira aula. Além da intensa participação em aula, complementava as aulas realizando todos os exercícios de casa, além de sempre buscar novas fontes para praticar, como leituras extras e filmes, entre outros.

Em nossa primeira aula, expliquei que utilizaríamos além do livro didático, recursos complementares entre os quais figurava o mapa mental. O software com o qual eu desenvolvia os mapas foi instalado no computador de VD e assim comecei a usar o mapa em todas as aulas dele para registrar o conteúdo que estudávamos durante as aulas, ou seja, a cada aula um mapa era por mim desenvolvido e a ele, disponibilizado.

Um mês depois da nossa primeira aula, conversei com ele sobre a pesquisa e ele concordou em participar.

### **5.3.2 Livro didático, programas, aulas e objetivos**

#### **5.3.2.1 MSM**

Quando este aprendiz iniciou as aulas comigo, seu objetivo era o de aprimorar suas habilidades na língua inglesa para fins sociais diversos. O livro selecionado para as aulas dele foi *New English File Intermediate Multipack A*<sup>52</sup>. O objetivo desse livro é, segundo relatado na introdução do manual do professor para o primeiro livro da série, *New English File Elementary*, fazer com que os aprendizes desenvolvam a habilidade oral e todas as atividades e seções são direcionadas para que este fim seja alcançado. Realizamos todo o programa desse

---

<sup>52</sup> Oxford University Press, 2006.



livro, *Multipack A*, e então iniciamos o *Multipack B*, livro subsequente, no momento em que também iniciei minha pesquisa.

A primeira lição (*file*) do *Multipack B* trata do tema educação. Abordei itens lexicais relacionados ao tema através de perguntas sobre sua experiência pessoal e após lermos um texto sobre o assunto. O primeiro mapa feito por MSM, Anexo 2, registrou esta aula sobre educação.

Após o desenvolvimento do primeiro mapa, MSM foi contratado por uma nova firma e passou a necessitar da língua inglesa regularmente para fins profissionais. Como já estudávamos há mais de um ano com o livro de inglês geral citado acima, decidi, em conjunto com ele, fazer uma experiência com um livro de outra editora, focado em *business*, para mudar a dinâmica das aulas, conforme a nova realidade dele. O livro escolhido foi *The Business, Intermediate*<sup>53</sup>.

Na introdução do livro do aluno, os objetivos descritos são os de auxiliá-lo a aprender duas coisas: como fazer negócios em inglês e como usar a linguagem necessária para esta tarefa.

O segundo mapa desenvolvido por MSM, Anexo 4, baseou-se na primeira lição do livro novo, *The Business*, cujo tema era a cultura do local de trabalho e a hierarquia em ambientes profissionais.

O terceiro mapa deste aprendiz, Anexo 6, foi desenvolvido com base em uma aula onde corriji alguns exercícios feitos como tarefa de casa e esclareci as dúvidas que ele apresentou. Os exercícios eram sobre tempos verbais no passado e estruturas usadas quando se dá conselhos. O conteúdo de seu terceiro mapa teve origem ou nos exercícios ou na nossa interação durante esta aula.

---

<sup>53</sup> Macmillan, 2007.

### 5.3.2.2 VD

Com este aprendiz as aulas já foram iniciadas com foco em inglês para negócios com base nas exigências profissionais do aprendiz. O livro adotado foi *Business Result Elementary*<sup>54</sup>. O objetivo deste material, de acordo com a introdução encontrada no manual do professor, é o de ajudar o aprendiz a se comunicar com mais eficiência em ambientes profissionais.

O primeiro mapa confeccionado por VD, Anexo 10, resumiu as três primeiras unidades deste livro. As seguintes funções foram trabalhadas nessas unidades: falar sobre países e nacionalidades; perguntar e responder sobre informações pessoais; soletrar; cumprimentar na chegada e na saída; falar sobre tipos de empresa e atividades; fazer reservas e pedidos por telefone; dizer e entender números; descrever o ambiente de trabalho; iniciar e terminar uma ligação telefônica; deixar uma mensagem telefônica.

O segundo mapa de VD, Anexo 12, resumiu a quarta unidade de seu livro didático na qual as seguintes funções foram trabalhadas: falar sobre tecnologia; falar sobre atividades diárias; fazer perguntas; falar sobre procedimentos em sequência; pedir e oferecer ajuda.

O terceiro mapa deste aprendiz, Anexo 14, foi feito com base em uma aula na qual revisei pronomes interrogativos e advérbios de frequência e ainda corrigimos exercícios pendentes.

O quarto mapa, Anexo 16, foi feito com base em uma aula extra, que não seguia a sequência proposta pelo livro didático. Nesta aula apresentei alguns vídeos abordando o tema ‘diversidade cultural’ e então conversamos sobre coisas tipicamente brasileiras e eu comecei registrando alguns itens para auxiliar nossa conversação no mapa. Quando percebi que VD estava envolvido com o tema, pedi para que ele fizesse as anotações a partir daquele ponto e concluir o mapa como tarefa de casa. O que foge ao tema ‘diversidade cultural’, nesse quarto mapa, foi abordado durante a correção do exercício da aula anterior.

---

<sup>54</sup> Oxford University Press, 2009.

## 5.4 Opções metodológicas

De acordo com Casanave (2010), qualquer dado pode ser utilizado em uma pesquisa de estudo de caso. Entretanto, quanto maior a variedade de dados maior a chance de se compreender o caso mais amplamente e a partir de diferentes pontos de vista (Ludke & André, 1986, p.19). Deste modo, o questionário, a entrevista e os *journals* foram selecionados como instrumentos geradores de dados numa tentativa de conseguir uma maior aproximação com a perspectiva dos aprendizes acerca do trabalho realizado com mapas mentais em suas aprendizagens.

A geração de dados para esta pesquisa se deu da seguinte forma: os aprendizes responderam em um primeiro momento, duas semanas após terem aceitado participar da pesquisa, a um questionário, proposto por mim. O objetivo era o de captar as percepções deles sobre o trabalho didático com mapas mentais que eu vinha desenvolvendo até aquele momento com ambos.

Em um segundo momento, duas semanas depois, eles desenvolveram mapas mentais e com cada mapa, um *journal*, compreendido nesta pesquisa como um relato de experiência onde os aprendizes puderam registrar suas impressões e sensações com a realização da tarefa. Em princípio, até pensei em analisar os mapas desenvolvidos por eles em termos de design e aspectos multimodais, isto é, buscar compreender que modos semióticos eles empregam para a construção de sentido e com que propósito. Entretanto, descartei essa possibilidade por me sentir mais movida por questões referentes ao possível valor que confeccionar o mapa mental da sua aula teria para a aprendizagem deles. Por isso, os *journals*, nos quais os aprendizes abordam a experiência de desenvolver cada um dos mapas, e não os mapas dos quais nasceram, foram considerados como dados para a análise.

Uma semana após a finalização da tarefa de produção dos mapas pelos aprendizes, cada qual acompanhado de seu respectivo *journal*, eles participaram de uma entrevista comigo. Baseada nos dados gerados pelos diferentes instrumentos citados acima e na consideração das informações apreendidas deles de maneira global, busco responder às perguntas que deram origem a este estudo.

Cada instrumento de geração de dados é abordado em maior detalhamento nas sub-seções a seguir.

#### **5.4.1 Questionário**

O objetivo do questionário era o de captar as percepções dos aprendizes sobre o trabalho didático com mapas mentais que eu vinha realizando com ambos. Este trabalho consistia em registrar no mapa mental os principais pontos trabalhados durante a aula e após a aula, disponibilizar estes mapas para os aprendizes via email. A cada aula um novo mapa era desenvolvido. A participação dos aprendizes na confecção destes mapas de aula era encorajada. Eles colaboravam com exemplos e ajudavam a selecionar as imagens que iriam compor o mapa. Entretanto, a idealização e materialização do mesmo eram de minha autoria.

Autores como Allwright & Hanks (2009), Robinson (2009) e Tapscott (2009) contemplam um ensino mais focado no aprendiz, com maior responsabilidade e autonomia sendo delegada ao aprendiz. Tomando como base esse modelo de ensino mais centralizado no aprendiz, ‘um tamanho veste a um’, meu objetivo ao propor as questões do questionário era compreender se e até que ponto os aprendizes valorizavam elementos como a autonomia e o direcionamento das próprias aprendizagens enquanto promotores de um processo de aprendizagem mais proveitoso. O fato é que não havia muita autonomia nem direcionamento em ver a professora desenvolver o mapa mental e depois receber este mapa que foi feito por ela e enviado a eles não por solicitação deles, mas, por iniciativa da própria professora. Assim, entender qual era a representatividade da minha prática com os mapas mentais para eles era o que eu tinha em mente ao propor as perguntas.

Os dois aprendizes receberam o questionário em mãos e posteriormente, também por email. O questionário pode ser visualizado no Quadro 4 abaixo. Minha única instrução foi solicitar que eles respondessem as perguntas o mais francamente possível, pensando nas aulas e na experiência de aprendizagem que

eles vinham vivenciando enquanto aprendizes de língua estrangeira. MSM me entregou o questionário respondido na aula subsequente. VD enviou suas respostas por email cerca de uma semana após a entrega do questionário.

Quadro 4- Questionário sobre mapas mentais

<b>Questionário sobre mapas mentais</b>	
<b>Responda as questões propostas abaixo da forma mais completa possível.</b>	
1)	<u>Primeiro contato</u>
	a. Qual foi seu primeiro contato com um mapa mental?
	b. Como se sentiu?
	c. Quais foram seus sentimentos e percepções em relação a ele?
	d. Teve alguma dificuldade de lidar com ele?
	i. Se sim, qual ou quais?
2)	<u>Contatos posteriores</u> : Você vêm tendo aulas ao longo dos últimos meses, ou semanas, nas quais um mapa é desenvolvido pela professora utilizando as questões, atividades e discussões surgidas nas aulas. Esse mapa é enviado a você por email em um momento posterior a aula.
	a. Qual seria o objetivo da confecção deste mapa e da disponibilização dele para você?
	b. O que você faz com os mapas que recebe?
	i. Você os lê?
	1. Como? Com que frequência?
	ii. Você os imprime?
	1. Com que propósito?
	iii. Você faz anotações neles?
	iv. Outros usos?
	c. Você acha que eles auxiliam seu processo de aprendizagem da língua estrangeira? Justifique sua resposta.
	i. Se sim, de que maneira(s)?
	ii. Se não, por que não?

#### **5.4.2** ***Journals***

Quando convidei os aprendizes a participarem desta pesquisa, expliquei que aceitar o convite implicaria em algum momento que eles desenvolvessem seus

próprios mapas, isto é, eu daria minha aula normalmente, porém as anotações e confecção do mapa daquela aula seria a responsabilidade deles. Cada mapa deveria ser acompanhado de um *journal* que relatasse como foi a experiência de desenvolver aquele mapa.

Nas aulas cuja tarefa de casa seria a de confeccionar o mapa, tentei me manter no papel mais imparcial possível. Nada escrevi, nada sinalizei como importante. A intenção era de que essa tarefa pudesse ser uma oportunidade dada aos alunos para que os mesmos exercessem sua autonomia.

MSM produziu três mapas e conseqüentemente, três *journals*. VD produziu quatro mapas e quatro *journals*.

### 5.4.3 Entrevista

Para encerrar a pesquisa, recorri à entrevista semi-estruturada, realizada com cada participante individualmente e gravada. A entrevista qualitativa é definida por Burgess (1984b, p. 192 apud Richards, 2003, p.50) como uma “conversa com um propósito”<sup>55</sup>. O propósito, segundo Richards (2003, p.50), é o de conseguir captar da forma mais completa possível a percepção de mundo do entrevistado.

Aos participantes não foi dada a oportunidade de direcionar a entrevista ou propor questões. A entrevista foi baseada em um roteiro previamente elaborado com base nos temas pesquisados. O roteiro da entrevista encontra-se nos Quadros 5 e 6 abaixo. Apesar de ter elaborado apenas um roteiro para as duas entrevistas, fiz algumas adaptações que considerei cabíveis para a realidade de cada entrevistado.

O roteiro de entrevista foi dividido em duas partes. Na primeira parte, onze perguntas sobre o processo de aprendizagem de inglês (LE) foram propostas. Na segunda parte, o foco era a experiência de confeccionar mapas tendo como pano

---

<sup>55</sup> “(...) ‘conversation with a purpose’ ”

de fundo o processo de aprendizagem. Para tanto, dez questões foram respondidas pelos aprendizes.

Quadro 5- Entrevista Parte 1

Roteiro de entrevista de pesquisa:

PARTE 1

- 1) Por que você quer aprender inglês?
- 2) Como você determina ou sente se aprendeu/ está aprendendo ou não?
- 3) Com que frequência você pensa sobre sua aprendizagem?
- 4) Você sabe como você aprende melhor?
- 5) Que estratégias de aprendizagem você utiliza?
- 6) Você acha importante pensar sobre como você aprende ?
- 7) Quem você acha que tem uma melhor percepção sobre o que é melhor para você em termos de sua aprendizagem: você ou a professora? Justifique.
- 8) Você prefere auto-direcionar sua aprendizagem ou prefere deixar as decisões à cargo da professora? Por que?
- 9) Você acha que uma aula utilizando somente o livro didático (sem computador, sem qualquer recurso ou atividade extra) funcionaria para você, isto é, te auxiliaria a obter os resultados em termos de aprendizagem que você almeja? Justifique.
- 10) Você vem estudando inglês ao longo dos últimos meses e nas suas aulas, além do livro didático, a professora utiliza apresentações em PowerPoint, vídeos, materiais em áudio, artigos de revistas e jornais, músicas, jogos e mapas mentais. Como você vê a utilização de todo esse aparato em relação à sua aprendizagem de LE?
- 11) Dentro da sua aprendizagem de inglês, os mapas mentais representam uma parte do 'todo'. Você já teve experiências anteriores em que o 'todo' era composto sem os mapas. Qual é a importância do mapa no contexto global da sua aprendizagem?

## Quadro 6- Entrevista Parte 2

PARTE 2

- 1) Você teve a oportunidade de desenvolver seus próprios mapas e além disso, escrever *journals* que relatassem tal experiência. Nesta parte da entrevista, vamos focar nestas experiências. Primeiramente, você acha que aprendeu ‘mais’ inglês ao desenvolver seus próprios mapas (em comparação com outras atividades que você fez para aprender inglês como exercícios de casa, em aula, leituras etc)?
- 2) O que o mapa mental ajudou a aprender mais (em termos de conteúdo dos seus mapas)? Por que?
- 3) O que você acha que ainda tem dificuldades (em termos de conteúdos dos seus mapas)?
- 4) Você preferiu fazer seus mapas à mão ou pelo computador (escolher dependendo do entrevistado). O que determinou a sua escolha?
- 5) Você ilustrou ou não ilustrou seus mapas com imagens. Por que? Qual é a importância da utilização de imagens na sua aprendizagem?
- 6) Você utilizou ou não diferentes cores em seus mapas. Por que? As cores são relevantes para sua aprendizagem?
- 7) O mapa é uma estrutura radial, isto é, começa com um tópico central de onde raios irradiam em várias direções. Neste sentido, é bem diferente de uma escrita linear, como conteúdo registrado em um caderno, por exemplo. Isto foi um problema para você?
- 8) Você sentiu que os mapas têm limitações? Quais?
- 9) Que vantagens você notou?
- 10) Como você avalia a experiência de desenvolver mapas de um modo geral, tendo sua aprendizagem como pano de fundo?



## 5.5 Critérios para a análise dos dados

Os dados apresentam as impressões dos aprendizes conseguidas por meio de três formas de coletas de dados distintas:

- a) Impressões expressas individualmente em linguagem escrita, feitas em tempo assíncrono como resposta às perguntas do questionário.
- b) Impressões registradas individualmente na linguagem escrita em tempo assíncrono conseguidas nos *journals*. Apesar de também serem assíncronas, ou seja, o aprendiz teve tempo de pensar em seu discurso, as impressões relatadas nos *journals* tendem a ter caráter mais espontâneo, pois o aprendiz contou com bastante liberdade na seleção do conteúdo.
- c) Impressões síncronas e mais espontâneas já que foram respostas à perguntas não previamente conhecidas.

A análise dos dados é feita considerando dois grandes blocos temáticos, a saber: a percepção do aprendiz sobre a aprendizagem de LE e a percepção da aprendizagem de LE com mapas mentais.

O primeiro bloco considera o que os aprendizes verbalizaram durante a entrevista, principalmente a primeira parte dela. Estes enunciados serão analisados à luz das seguintes questões:

- a) o que o aprendiz entende por aprendizagem de LE; A justificativa para esse tema é que a resposta para a pergunta: “Os mapas mentais auxiliam na aprendizagem de LE?” pode estar relacionada com o que os aprendizes consideram como uma aprendizagem bem sucedida de LE e também com o que eles consideram como condições e fatores que levam a ela.
- b) presença ou ausência de evidências que o colocam na posição de praticante da aprendizagem nos termos de Allright & Hanks (2009);

- c) indícios de filiação com o modelo Um Tamanho Veste Todos ou Um Tamanho Veste Um;

Os temas b e c remetem aos seguintes autores privilegiados neste estudo: Allright & Hanks (2009); Robinson (2009); Tapscott (2009); Buzan (2002). Estes autores partilham da visão de que cada um dos fatores abaixo, dentre outros, colabora para a construção de um processo de aprendizagem mais eficiente. São eles, resumidamente:

- 1) Papel mais ativo do aprendiz
- 2) Ensino mais personalizado e interativo
- 3) Professor facilitador
- 4) Conteúdo personalizado e plausível aos interesses e necessidades dos alunos

O modelo de ensino que respeita a esses preceitos é denominado ‘um tamanho veste a um’ e ele nasce em oposição ao modelo ‘um tamanho veste a todos.’ Parto da princípio que quanto mais perto de uma construção ‘um tamanho veste a um’ de aprendizagem o aprendiz está, mais valor ele verá no trabalho com mapas mentais.

Ao observar os aspectos a, b e c, atentarei também para a percepção e valor dos aspectos multimodais dos mapas mentais desenvolvidos pela professora e dos desenvolvidos pelos próprios aprendizes, acreditando que aprendizes tendendo a uma visão mais ‘um tamanho veste a um’ de aprendizagem, inscrevem mais valor a diferentes modos semióticos, além do verbal.

O segundo macrobloco foca na aprendizagem de LE com mapas mentais e leva em consideração dados do questionário, dos *journals* e da entrevista, em especial, a segunda parte dela. Este bloco é compartimentado em dois temas principais que guiam a análise:

- a) experiência menos autônoma com mapas mentais, que considera o momento da pesquisa em que a professora desenvolvia os mapas. Percepções sobre este estágio foram registradas nos questionários;

b) experiência mais autônoma com mapas mentais, que considera a experiência de confeccionar mapas mentais por parte dos aprendizes. Os *journals* e a entrevista elucidarão a análise.

O discurso dos alunos nos dois macro-blocos é perpassado pela análise das EDAs do sistema classificatório de Oxford (1990) descobertas, ou praticadas, via confecção de mapas mentais e naturalmente, sem a interferência destes, sempre atentando para possíveis interseções. Apesar da recomendação de Chamot (2004, p.15) para que mais de um método seja utilizado ao se pesquisar as estratégias, nesta pesquisa cada opção metodológica é investigada separadamente. A justificativa é que a análise de estratégias dentro desta dissertação não é um fim em si. Ao contrário, é um meio utilizado na tentativa de se encontrar respostas para as perguntas de pesquisa. Logo, uma metodologia muito elaborada para a análise das estratégias não é cabível.

## 5.6 Resumo

Neste capítulo o direcionamento metodológico desta pesquisa foi apresentado. O paradigma quantitativo e o qualitativo de pesquisa foram brevemente distinguidos e a opção pelo segundo para nortear esse trabalho foi explicitada. Aspectos procedimentais e contextuais em relação a pesquisa e os dois aprendizes aqui estudados também foram apresentados.

A análise dos dados selecionados procede então da seguinte forma:

- 1) Divisão dos dados nos macro-blocos temáticos: aprendizagem de LE e aprendizagem de LE com mapas mentais;
- 2) Macro-bloco ‘Aprendizagem de LE’ foca nas entrevistas, em especial, a primeira parte dela.
- 3) Macro-bloco ‘Aprendizagem de LE com mapas’ considera os questionários, os *journals* e também a entrevista, com ênfase em sua segunda parte.

4) EDAs permeiam a análise de casa macro-bloco.

Esse esquema de análise visa contemplar de forma mais ampla possível o potencial de informações que podem ser fornecidas pelos dados para esclarecer as questões propostas por esta pesquisa.