



**Flávio Barreto Soares**

**O processo de tomada de decisão de uma  
professora de inglês como língua  
estrangeira: fatores influentes**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Orientadora: Inés Kayon de Miller**

Rio de Janeiro  
Abril de 2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**Flávio Barreto Soares**

**O processo de tomada de decisão de uma  
professora de inglês como língua  
estrangeira: fatores influentes**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profa. Inés Kayon de Miller**  
**Orientadora**

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Bárbara Jane Wilcox Hemais**  
Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Maria Elisa Knust Silveira**  
Universidade Federal Fluminense – UFF

**Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade**  
Coordenador Setorial do Centro de Teologia  
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 4 de abril de 2007

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

## **Flávio Barreto Soares**

Graduou-se em Letras (Inglês e Literaturas) na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) em 1998. Coursou Especialização em Língua Inglesa na PUC-Rio em 2000. Participou de diversos congressos na área de TESOL. É professor de inglês e consultor acadêmico de um grupo educacional na cidade do Rio de Janeiro.

### Ficha Catalográfica

Soares, Flavio Barreto

O processo de tomada de decisão de uma professora de inglês como língua estrangeira: fatores influentes / Flavio Barreto Soares ; orientadora: Inês de Kayon Miller. – 2007.  
115 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Tomada de decisão. 3. Fatores influentes. 4. Sala de aula. 5. Planejamento. 6. Modelo etno-cognitivo. I. Miller, Inês de Kayon. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

## **Agradeço,**

- à Deus, pelo dom da vida;
- aos meus pais Marinez e Fernando, pelo incentivo e investimento que sempre fizeram no meu processo educacional;
- aos meus pais de amor Glória e Arnaldo, pelo carinho, motivação e colo sempre que precisei;
- à minha esposa Claudia, sem você eu não teria conseguido, obrigado pelo amor e pelo Pedro;
- ao meu filho Pedro, por me trazer uma motivação que eu nem sabia que tinha;
- à Professora Inês Kayon de Miller, minha orientadora, por me mostrar o caminho e por acreditar nas minhas loucuras, obrigado por participar desta aventura;
- à Professora Tânia Gastão Saliés, por não me deixar desistir, quando parecia que nada ia dar certo;
- à Chiquinha, secretária da pós-graduação do Departamento de Letras, pela paciência mesmo nos momentos mais difíceis;
- ao Departamento de Letras da PUC-Rio pela concessão da bolsa de isenção;
- ao meu amigo Roberto, pelo incentivo;
- à todas as instituições e professores envolvidos que não puderam ter seus nomes citados, obrigado pela disponibilidade, este trabalho é nosso.

## Resumo

Barreto, Flávio Soares; Miller, Inés Kayon de (Orientadora). **O processo de tomada de decisão de uma professora de inglês como língua estrangeira: fatores influentes.** Rio de Janeiro, 2007, 115p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo deste trabalho é investigar o processo de *tomada de decisão* de uma professora de inglês como língua estrangeira, especialmente os *fatores influentes* nestas decisões, que são, de fato, os elementos identificados e analisados nesta pesquisa. Neste estudo, o processo de tomada de decisão dos professores é visto em uma perspectiva sócio-cognitiva (Woods, 1996), onde a sala de aula é considerada em suas dimensões social, cognitiva e afetiva (Allwright, 1988, 1996; Van Lier, 1996). Os fatores influentes são analisados dentro dos três estágios da tomada de decisão descritos por Woods (1996) em seu modelo etno-cognitivo, que são: (i) os eventos/ações em sala de aula, que juntos formam um curso; (ii) o planejamento que precede estes eventos e ações, onde o professor atua de forma a criar o curso e elementos que formarão os eventos citados acima; e, (iii) a compreensão/interpretação que vem logo em seguida, através de quais ações e eventos são entendidos e avaliados, alimentando o processo de planejamento que por sua vez irá influenciar ações e eventos futuros, dando início ao novo ciclo. Assim, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de base micro-etnográfica (cf: Erickson, 2001), cuja metodologia focaliza o comportamento das pessoas no seu ambiente de trabalho, descrevendo a sua cultura e as relações sociais, buscando entender como as pessoas vêem a si mesmas e o seu grupo. Assim, foram feitas gravações em vídeo de duas aulas da professora. Uma semana depois a professora foi convidada a narrar para o autor-pesquisador o que havia acontecido na aula gravada em vídeo. De comum acordo com a professora, decidiu-se, ainda, recorrer à adaptação do processo chamado por muitos autores de ‘storytelling’ (Calter, 1993; Casanave & Schecter, 1997; Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 1990, 1999; Trimmer, 1997; Witherell & Noddings, 1991; in Contreras E., 2000). As decisões do professor, em qualquer nível ou momento do curso, são influenciadas por vários

fatores simultaneamente, além de representar e sinalizar suas crenças, suposições e conhecimento.

### **Palavras-chave**

Tomada de decisão, fatores influentes, sala de aula, planejamento, modelo etno-cognitivo.

## Abstract

Barreto, Flávio Soares; Miller, Inés Kayon de (Advisor). **The decision-making process of a teacher of English as a foreign language: Influential Factors**. Rio de Janeiro, 2007, 115p. MA Dissertation - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The aim of this study is to investigate the decision-making process of a teacher of English as a foreign language, more specifically the influential factors upon those decisions which are identified and analyzed in this research. The decision-making process is studied within a social cognitive view (WOODS, 1996), where the classroom is considered as being a multidimensional environment, with its social, affective and cognitive dimensions (ALLWRIGHT, 1988, 1996; VAN LIER, 1996). The influential factors are analyzed within an ethno-cognitive model developed by Woods (1996) and constituted of: (i) the events/action in the classroom, which together constitute a course; (ii) the planning that precedes these events and actions, where the teacher acts to create the course and elements that will form the events cited above; and, (iii) the understanding/interpretation that comes immediately afterwards, through which actions and events are understood and evaluated, feeding the planning process that in turn will influence future actions and events, starting a new cycle. Thus, this study is micro-ethnographic based (Erickson, 2001): its methodology focuses on people's behavior in their work environment, describing its social culture and relations, searching to understand how these people see themselves and the group they are in. Thus, two classes of the same teacher were videorecorded. One week later the teacher was invited to tell the author what had happened as she watched the classes on the videotape. The researcher and the teacher decided to make use of the process called by many authors as 'storytelling' (Calter, 1993; Casanave & Schecter, 1997; Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 1990, 1999; Trimmer, 1997; Witherell & Noddings, 1991; in Contreras E., 2000). The teacher's decisions, in any level or moment of the course, are influenced by several factors simultaneously, and they also represent and signal her beliefs, assumptions and knowledge. Moreover, this study contributes to a better

understanding of necessary content to be approached in teacher education courses that will help them in this constant decision-taking process.

### **Keywords**

Decision-making, influent factors, classroom, planning, ethno cognitive model.

## Sumário

1	A razão para fazer	11
2	Tomando decisões	16
2.1	Fatores influentes	19
2.1.1	A cultura escolar	23
2.1.2	As crenças	27
2.1.3	Os alunos	30
2.1.4	O material didático	32
2.2	A sala de aula	34
2.3	O modelo de Woods	38
3	Planejamento e expectativas	41
3.1	Planejando o currículo	42
3.2	Modelos de planejamento de currículo	44
3.2.1	O modelo conteudista: o Humanismo Clássico	45
3.2.2	O modelo objetivista: o Reconstrucionismo	47
3.2.3	O modelo processual: o Progressivismo	48
3.3	O novo pragmatismo: um currículo Multidimensional	50
3.3.1	Os parâmetros do currículo	51
3.3.2	Análise de necessidades	52
3.3.3	A confecção do programa	53
3.4	Por que planejar?	56
3.4.1	O processo de planejamento	57
3.4.2	Professores interpretando a necessidade dos alunos	58
3.4.3	As expectativas do professor	59
3.4.4	A 'unidade do curso': recursos e limites	60
3.4.5	Professores fogem do planejamento	61
3.4.6	Implementação do planejamento: conceitos genéricos	62

4	Ações e eventos	67
4.1	As ações e eventos da pesquisa	67
4.2	Como se aproximar das ações e eventos	69
4.3	Os dados da pesquisa	74
4.3.1	As instituições	75
4.3.2	O livro	77
4.3.3	A professora	78
4.3.4	Os alunos	79
4.3.5	As aulas gravadas	80
5	Compreensão e interpretação	82
5.1	Avaliando o planejamento	82
5.2	A compreensão e interpretação da professora	84
5.3	Decisões: fatores influentes	85
6	Para mantermos o esforço	94
7	Referências Bibliográficas	97
8	Anexos	107

# 1

## A razão para fazer

*"O único homem realmente culto é aquele que aprendeu a aprender. Aquele que aprendeu a se adaptar às mudanças. Aquele que percebeu que nenhum conhecimento é seguro, e que somente a procura do conhecimento é que dá alguma segurança."*

(Rogers, 1983: p. 120)

Tomar decisões não é uma tarefa fácil. Apesar de ser um exercício que fazemos de forma constante em nossas vidas, decidir é uma tarefa complexa e difícil, pois sempre temos que considerar as opções que se apresentam e então decidir qual iremos escolher. As decisões envolvem sempre uma escolha. Dentre as opções que se apresentam, precisamos decidir em favor de uma, ou algumas, em detrimento de outras. As decisões, de certa forma, definem ou norteiam nossa vida. Tomamos decisões mais simples como qual roupa vestir, ou qual sabor de sorvete escolher; e também, decisões que exigirão um esforço maior como qual profissão escolher, com quem devo casar, dentre muitas. Nem sempre entendemos os motivos pelos quais decidimos o que decidimos, contudo, toda decisão é um exercício de estudo de possibilidades que se apresentam.

O ato de decidir nem sempre implica em escolher o que é melhor, em determinados momentos precisamos escolher o que é mais pertinente, e até mesmo o que é possível de ser feito. Um exemplo disto são as decisões que o professor faz por questões de tempo, nesta situação decidem o que fazer nem sempre em função do que vai ser melhor, mas muitas vezes em função do que é possível ser feito dentro do limite de tempo disponível. Neste sentido, decidir pode ser também um ato doloroso, decide-se algo em função do que podemos fazer e não do que devemos ou achamos melhor fazer.

Na sala de aula fazemos este exercício com muita frequência. Decidimos qual atividade fazer, de que forma, com quais recursos. O professor possui uma gama de opções dentre as quais precisa, muitas vezes, escolher apenas uma. Esse processo exige um conhecimento acerca de todas as possibilidades disponíveis no momento em que decidimos algo. Dentre os fatores que se apresentam no

momento da decisão, quais são levados em consideração? Qual a influência destas decisões na prática do professor tanto dentro quanto fora de sala de aula?

De acordo com Widdowson (1990:7), o ensino de línguas pode ser visto como uma atividade de resolução de problemas: um tipo de pesquisa operacional que produz soluções para problemas locais. Portanto, o professor é um gestor que analisa os recursos e limites que se apresentam – o programa da instituição onde trabalha, o perfil de seus alunos, os recursos físicos disponíveis (CD player, computador, DVD player), o material utilizado, entre outros – e utiliza essas informações para então poder decidir de que forma irá planejar sua aula, para em seguida colocá-la em prática.

Portanto, as decisões do professor geram ações, que no contexto da sala de aula, influenciam as interações que lá acontecem, interferindo assim, no processo de aprendizagem dos alunos.

Meu interesse em estudar este tópico vem da minha experiência como consultor acadêmico de uma editora. Trabalho com professores de língua inglesa acompanhando a utilização de livros didáticos. Tendo trabalhado nessa área por quase sete anos, um dos fatores que mais me chamam atenção ao visitar algumas instituições, é o fato de que alguns professores, mesmo tendo influência de fatores muito parecidos e mesmo estando na mesma instituição, produzem aulas tão distintas com resultados tão diversos.

Os fatores que influenciam o que acontece em sala de aula são muitos. Ao conversar com estes profissionais sobre a importância do livro utilizado, por exemplo, percebo que a solução que se apresenta para alguns, pode ser considerada problema para outros. Posso perceber também, que existem vários fatores, além das crenças, que influenciam as decisões tomadas por estes professores, tais como: o programa da escola, os recursos disponíveis para o professor, o perfil dos alunos, dentre outros.

Portanto, neste estudo, decidi mapear os processos de tomada de decisão de uma professora de inglês como LE, desde seu planejamento até a execução de sua aula. Considerarei instigante entender melhor a importância que o professor tem na condução dos eventos em sala de aula e de que forma toma suas decisões. Apesar da estrutura de um curso ser em grande parte determinada pelo programa da instituição, pela coordenação da instituição, pelo material didático utilizado, entre

outros, o professor, ainda assim, tem um papel de grande importância na condução dos eventos que acontecem em sala de aula. Como já citei anteriormente o professor é um gestor, suas decisões são norteadas por diversos fatores que parecem estar presentes em diversos estágios desde o planejamento de sua aula até a execução das ações previstas neste planejamento.

Adotei neste estudo os conceitos de Woods (1996), que sugere um modelo ‘etno-cognitivo’ de tomada de decisões, que inclui três componentes: (i) os eventos/ações em sala de aula, que juntos formam um curso; (ii) o planejamento que precede estes eventos e ações, onde o professor atua de forma a criar o curso e elementos que formarão os eventos citados acima; e (iii) a compreensão/interpretação que vem logo em seguida, através da qual, ações e eventos são entendidos e avaliados, alimentando o processo de planejamento que, por sua vez, irá influenciar ações e eventos futuros, dando início ao novo ciclo. Desta forma, interpretei os comentários reflexivos feitos pela professora sobre sua aula gravada, procurando observar os fatores que influenciavam suas decisões. Todos os participantes (professores, alunos, coordenadores, etc.) estão envolvidos neste processo com o objetivo de realizar este curso. De acordo com Woods (1996), as decisões levam à ações, que quando realizadas resultam em eventos em sala de aula. Após um determinado período de tempo, esta série de eventos é chamada de curso. Logo, segundo Woods, um curso é o resultado do esforço cognitivo que é o processo de tomada de decisão.

As decisões que resultarão nos eventos citados acima são baseadas em conhecimentos e crenças que os participantes trazem como bagagem para este processo. Não somente conhecimentos específicos sobre o assunto a ser trabalhado, mas também conhecimento sobre o mundo e seu estado atual. Assim como crenças que são tanto sobre como se aprende uma língua, como crenças sobre relações interpessoais, entre outras. Portanto, parte do entendimento a respeito de um curso depende do entendimento sobre as decisões que estão por trás deste curso, e parte do entendimento acerca das decisões por trás do curso está relacionado ao entendimento dos conhecimentos e crenças que estão por trás destas decisões.

Como esta pesquisa é de base micro-etnográfica, a metodologia se baseia nos estudos de Lüdke & André (1986). Segundo estes autores, o pesquisador

desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta. Na primeira, o pesquisador seleciona e define os problemas, o local onde o estudo se realizará e estabelece contatos para a entrada em campo. Na segunda etapa, o pesquisador busca sistematicamente os dados selecionados como mais importantes com o intuito de compreender e interpretar o fenômeno estudado. Por fim, na terceira etapa busca-se dar conta de explicar o fenômeno estudado, tentando-se encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno e situar as várias descobertas num contexto mais amplo.

Como a atividade de ensinar está relacionada às crenças pessoais do professor (que são referências importantes para ele), suas atitudes em sala de aula são o resultado de suas crenças (Lunenburg & Schmidt, 1989). Os estudos em aquisição de segundas línguas buscam, hoje, entender como essas crenças interferem no processo de ensino e aprendizagem da língua, afetando a prática do professor e também a vida escolar dos alunos.

Para entender o ensino de língua estrangeira (doravante denominado LE) é preciso, portanto, conhecer os professores e o que eles sabem sobre a forma de ensiná-la, o que pensam sobre sua prática e como este conhecimento e os processos de pensamento são aprendidos através da educação formal do professor e de sua experiência de trabalho, ajudando-o a moldar práticas de ensino mais eficientes (Freeman e Richards, 1996).

De acordo com Kudiess (2005), o estudo sobre as crenças dos professores de LE interessa, principalmente, às instituições de ensino responsáveis por preparar o professor para ensinar. Assim, a reflexão sobre o ensino ou *reflective teaching* tem se tornado uma peça essencial na educação do professor (Zeichner & Liston, 1996), uma vez que este deve considerar as pressuposições e as crenças dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua. Como coloca Bartlett (1990:212), “ao nos tornarmos reflexivos, somos forçados a adotar uma atitude crítica de nós mesmos como professores individuais de segunda língua, desafiando nossas visões pessoais sobre o ensino”.

Uma vez que a vida do professor não pode ser separada de sua prática (Goodson, 1992), hoje se defende investigar o professor no seu local de trabalho, buscando interpretar as suas ações não só a partir do que realiza em aula, mas também a partir de suas próprias perspectivas. Assim, os estudos, buscam dar voz

aos pensamentos e às ações dos professores (Cochran-Smith & Lytle, 1990; Bailey & Nunan, 1996), procurando entender não somente que conhecimentos utilizam quando ensinam, mas como os processos de aprendizagem se desenvolvem e que crenças, vivências e experiências fundamentam sua forma de ensinar.

Os sistemas de crenças individuais dos professores trazem também seus objetivos e valores em relação ao processo de ensino e aprendizagem da LE, bem como a definição de seu papel em sala de aula. As crenças e os valores dos professores formam a sua “cultura de ensino” (Richards e Lockhart, 1996).

No capítulo dois, vou tratar das decisões e seus fatores influentes. Destacarei o processo de decisões no ambiente de ensino de línguas, tratarei de alguns fatores influentes tais como: a cultura escolar, as crenças dos professores, os alunos e o material didático. Estes não são os únicos fatores identificados na pesquisa, no entanto destacarei neste estudo apenas os mais recorrentes. Um outro fator influente, o programa de ensino das instituições, será tratado no capítulo sobre planejamento. Ainda no capítulo dois farei um relato sobre como enxergo a sala de aula, além de apresentar o modelo de Woods (1996), conforme já citado anteriormente.

No capítulo três, farei um breve histórico das teorias de confecção de currículo, palavra usada neste capítulo para me referir ao programa de ensino. Faço isto por entender que muitas decisões que influenciam a prática do professor em sala são tomadas sem a participação do professor. Neste capítulo, apresento modelos de currículo e planejamento que nos ajudarão a entender as ações da professora pesquisada.

No capítulo quatro, mostrarei a definição de Woods (1996) para ações e eventos, assim como descreverei as ações e eventos pesquisadas neste estudo, bem como a metodologia utilizada para coleta dos dados.

No capítulo cinco, farei a análise dos dados de acordo com a interpretação da professora em relação a sua própria aula, conforme será explicado no capítulo quatro.

No capítulo seis farei um breve relato de como este estudo influenciou a minha prática pedagógica, assim como, farei algumas considerações que acho útil para o nosso campo de trabalho.

## 2

### Tomando Decisões

"Ser ou não ser, - eis a questão."

(Shakespeare, 2005:56)

Professores tomam decisões em diversos momentos do seu dia-a-dia. Qual atividade utilizar para apresentar determinado tópico? Será que devo utilizar uma música para apresentação? Quantas questões devo colocar na prova? E aquele aluno com dificuldades, como posso ajudá-lo? Esta é uma atividade constante. De fato, tomar decisões representa um dos exercícios mais executados pelo professor, ao longo de sua carreira.

Neste capítulo, vou descrever, mais detalhadamente, os estágios pelos quais as decisões perpassam e que conseqüências trazem para o planejamento e execução de ações e eventos futuros, segundo o proposto por Woods (1996). Antes, não poderia deixar de falar dos fatores que influenciam as decisões, dentre eles a cultura das instituições, as crenças dos professores, os alunos e o material didático, tópicos que serão abordados mais adiante.

Segundo Woods (1996), as decisões acontecem quando o 'estado atual' é diferente do 'estado desejado'. O estado atual do aluno, por exemplo, pode geralmente ser identificado através de uma prova de nivelamento e entrevista, ou com base em suas experiências anteriores. Sabemos que um grupo nunca será totalmente homogêneo, mas o professor precisa ter uma idéia, mesmo que geral, a respeito de que tipo de conhecimento prévio seus alunos trazem para sala de aula.

Outro conceito que precisa ser levado em conta para a tomada de decisão, segundo Woods (1996), está relacionado ao 'estado desejado'. Este conceito é influenciado por vários fatores, entre eles: o programa da instituição onde o professor está inserido; os recursos dos quais ele dispõe; o perfil dos alunos, assim como suas próprias crenças, suposições e saberes. De acordo com Finney (2002), o programa de ensino precisa ser flexível para poder receber atualizações, isto é, as decisões que o professor toma durante o planejamento podem ser atualizadas à medida que o programa é implantando e novas necessidades são identificadas nos alunos. Então, mesmo que o professor tenha objetivos bem claros a respeito de

onde quer chegar, eles precisam ser flexíveis para acomodar as necessidades percebidas ao longo do caminho.

Neste sentido então, podemos perceber que o professor toma decisões tanto durante o planejamento da aula, quanto durante a implementação do planejamento. De acordo com Clark e Peterson (1986), para que se possa ter uma visão clara acerca das decisões dos professores, torna-se fundamental entender a diferença entre as decisões que acontecem antes do curso (decisões de planejamento) e aquelas que acontecem durante a aula propriamente dita (decisões interativas). Isto é, precisamos entender a diferença que existe entre as decisões feitas na preparação da aula e aquelas feitas durante a aula.

A principal diferença encontra-se nos fatores que serão levados em consideração no momento da tomada de decisão. Nas decisões de planejamento, os professores geralmente consideram primeiro o conteúdo e depois os processos e objetivos. Por outro lado, nas decisões interativas os alunos geralmente figuram em primeiro lugar, seguidos pelos processos e conteúdos (Woods, 1996).

Em seguida, o professor precisa planejar. Definir planejamento não é uma tarefa fácil, devido à complexidade dos fatores envolvidos. Quando falo em planejamento, posso me referir às decisões em diferentes instâncias, a saber: (a) decisões sobre o planejamento (“Acho que vou planejar algumas atividades para minha aula amanhã.”); (b) decisões que ocorrem no momento da aula (“Acho que vou ter de explicar isso em português.”); e, (c) decisões em relação a procedimentos com efeitos menos específicos (“Como vou ajudá-los a desenvolver a fluência oral?”, ou, “Será que eu deveria dar as instruções em português para este grupo?”). Estas questões são apenas alguns exemplos que denotam, na realidade, as diversas possibilidades que interagem com o professor durante o processo de elaboração de um curso. Poderia me referir também ao planejamento do programa, planejamento da aula, planejamento de uma avaliação. A palavra planejamento está relacionada a momentos distintos do processo de tomada de decisão do professor.

Todo planejamento envolve algum tipo de decisão. Esse processo, segundo Woods (1996), acontece tanto no nível consciente quanto inconsciente. Não vou tratar aqui desta distinção, já que é uma tarefa árdua, até mesmo para os psicólogos, que são os especialistas no assunto. Vou destacar, apenas, que as decisões carregam em si algum nível de intencionalidade. Quando se faz algo,

mesmo que espontaneamente, sempre conseguimos caracterizar aquela ação como resultado de alguma decisão, desde que esta ação não seja fruto de algum fator externo. Se alguém empurra você, você não se movimentou porque decidiu fazê-lo, e sim porque um fator externo lhe impeliu a isso. Desta forma, quando o professor opta por utilizar determinado procedimento em aula, o faz com algum objetivo e sob a influência de diversos fatores, dentre eles suas crenças. Como a quantidade de opções que o professor dispõe para implantar seu planejamento é muito grande, ele precisa gerenciar essas opções utilizando parâmetros para essa escolha.

Woods (ibid.) coloca que a interpretação dos professores acerca de todo o processo – incluindo o método, o currículo, o comportamento dos alunos, etc. – desde o planejamento até a sala de aula, influencia de forma direta as decisões a respeito das atividades e sua implementação. As interpretações dos professores acerca deste processo são transmitidas aos alunos de formas bem sutis. Apesar dos alunos nem sempre interpretarem os acontecimentos da mesma forma que os professores, esta interpretação, com certeza, influenciará a forma pela qual o aprendizado poderá acontecer. De acordo com Johnson (1995:40), a aprendizagem dos alunos se beneficia “quando os alunos percebem as intenções e expectativas de seus professores claramente”, e segundo Barcelos (2000), isto acontece também quando os professores percebem as expectativas e intenções dos alunos de maneira clara. No entanto, para efeito deste estudo, iremos tratar apenas das intenções e expectativas do professor.

O processo de tomada de decisão influencia a estrutura dos eventos de um curso. Todos os participantes – professores e alunos – são responsáveis, de uma forma ou de outra, pelas decisões que são necessárias para que um curso aconteça. Um aluno pode decidir não participar de uma atividade, por exemplo, logo esta decisão afetará a forma pela qual o professor irá conduzir a mesma. Neste sentido, Woods (1996) mostra que as decisões levam a ações que, quando colocadas em prática, produzem os eventos em sala de aula. Essa série de eventos é o que chamamos de curso após um período de tempo. Assim, a tomada de decisão é um processo cognitivo que resulta em um curso, e, quanto maior for o número de participantes envolvidos na tomada de decisão, maior será a chance deste curso atingir seus objetivos.

Como já foi dito anteriormente, as decisões dos professores são baseadas em conhecimento prévio de diversas naturezas, tais como: conhecimento dos

alunos e suas experiências anteriores, conhecimento do currículo da instituição onde se encontra, conhecimento sobre o que acontece em sala de aula. O professor irá então fazer uma avaliação acerca deste conhecimento e então decidir de que forma irá interagir com ele, se para transformá-lo ou mantê-lo como está. Logo, para compreender um curso torna-se necessário compreender as decisões que culminam no mesmo. E, para compreender as decisões, torna-se fundamental compreender o conhecimento e crenças que estão embutidos nelas.

Não é, necessariamente, o professor quem toma todas as decisões sozinho. Em algumas instituições, o professor recebe quase todo o planejamento pronto e se torna apenas um executor. Em alguns casos também, o aluno é quem toma as decisões acerca do seu aprendizado, como, por exemplo, alunos de cursos de inglês executivo que recebem aulas particulares. Eles podem decidir por direcionar o curso para alguma necessidade imediata como uma apresentação em inglês; uma prova de nivelamento ou até uma oportunidade de emprego.

Esta discussão só se torna relevante se considerarmos que a função do professor é altamente complexa. Ele possui uma gama de opções muito variadas além de fatores diversos a serem considerados no momento que toma suas decisões. Então torna-se indispensável analisarmos de que forma ele decide o que vai acontecer e como vai acontecer. E ainda, de que forma as decisões afetam decisões subsequentes, além dos fatores que estão em ação durante todo processo.

Quando o professor decide o que fazer em determinado momento, ele se depara com um fato imutável: só se pode fazer uma coisa de cada vez. Os aspectos mais abstratos do planejamento que estão interconectados de diversas formas precisam ser transformados em uma seqüência linear que ocorre em momentos específicos (Woods, 1996). Este processo coloca o professor em uma posição em que precisa decidir o que fazer em cada momento.

## 2.1

### Fatores influentes

A entrevista com a professora nos revelou a complexidade do processo de tomada de decisão em relação à quantidade e variedade de fatores que influenciam

estas decisões. E ainda, à quantidade e variedade de possibilidades acerca do que pode ser decidido em diferentes momentos de uma aula ou de um curso.

Em sua pesquisa, Woods (1996) coloca que os dados apontavam para uma quantidade enorme de fatores que influenciavam as decisões dos professores, e, que em cada momento de decisão existem fatores que pesam mais ou menos nestas decisões. Woods também sugere que dividir esses fatores em categorias poderia resultar em uma análise preconceituosa e que poderia também esconder peculiaridades importantes ao estudo. Isto se deve ao fato das decisões sofrerem a influência de vários fatores simultaneamente, e ainda, ao fato desses fatores estarem, na maioria dos casos, interconectados. O que faz com que a missão de conectar um único fator a uma única decisão seja, praticamente, impossível, assim como dissociar os fatores das decisões resultantes.

Ainda segundo Woods (1996), os professores, quando solicitados a relatar os fatores mais importantes em determinado momento de decisão, podem pensar naqueles que nem sempre são os mais importantes realmente, e sim, os mais peculiares ao momento da entrevista. Ele coloca ainda que fatores relevantes a determinadas decisões podem aparecer fora do momento de análise daquela determinada decisão.

Outro fato que deve ser ressaltado é que cada professor toma suas decisões levando em consideração fatores diferentes que serão considerados de acordo com as crenças destes professores. A variedade de fatores que os professores precisam levar em consideração no momento da tomada de decisão é uma das razões principais da complexidade do processo de ensino. A estrutura interna do processo de tomada de decisões é que torna possível o gerenciamento desta complexidade que irá produzir, por sua vez, a estrutura das aulas e, por conseguinte, do curso.

As decisões tomadas pela professora neste estudo foram baseadas em seu conhecimento de alguns fatores relacionados a situações específicas que se apresentaram. Durante o processo de tomada de decisão os fatores parecem estar todos interconectados. Por exemplo, enquanto assistia a um determinado trecho de sua aula, a professora explica porque não utiliza o gravador em determinada atividade de compreensão auditiva:

(A4) Esse mesmo procedimento aqui, aliás, como é o mesmo livro aqui do B ((essa entrevista foi realizada em uma outra Instituição)), o mesmo conteúdo eu

uso aqui e lá ((na instituição A)), com algumas adaptações. Lá a gente não tem..., a sala não é bem equipada, a janela é aberta. Noutro dia teve um ensaio de escola de samba ali embaixo da janela (rindo), eu não conseguia falar. E... não tenho gravador, para usar o gravador tenho que pedir emprestado da outra professora, aí fica aquele vai e vem de gravador.

Como pode-se perceber nesta narrativa, vários fatores são levados em consideração pela professora no momento em que toma suas decisões. As "adaptações" a que ela se refere são feitas sob a influência tanto da falta dos recursos necessários em uma das instituições ("a sala não é bem equipada (...) não tenho gravador, para usar o gravador tenho que pedir emprestado da outra professora."), quanto por força de condições do lugar onde a escola está localizada ("Noutro dia teve um ensaio de escola de samba ali embaixo da janela (rindo), eu não conseguia falar.").

Poderíamos dizer, então, que os fatores funcionam como argumentos que podem ser aplicados tanto a favor quanto contra determinada decisão. Esse processo de análise de argumentos é o que vai levar, em um último momento, à tomada de decisão.

Outro aspecto que surgiu na entrevista com a professora, diz respeito à existência de um conflito entre fatores. Ao mesmo tempo em que ela pensa que precisa trazer atividades para a instituição que seus alunos só veriam se estivessem estudando em um curso pago, como no trecho a seguir, ela também precisa agir de acordo com os recursos que lhe são oferecidos. Isto significa, para ela, ter que re-elaborar o planejamento, buscando desenvolver novos procedimentos. Logo, percebe-se que o processo de tomada de decisão funciona como um processo de gerenciamento de argumentos, que vai resultar na decisão final sobre as atividades e por fim sobre o curso.

(A11)...Eu acho que a sensação que eles têm e passam para mim, é que eles são iguais aos alunos que pagam um curso particular. Alguns até demonstram assim, "professora você trouxe umas coisas legais, nunca vi isso, no meu colégio não tem isso, a professora só colocava exercício no quadro". Então, eu acho que faz bem, um dos motivos também é fazer bem ao aluno, eles gostam,...

Como já citamos anteriormente, Widdowson (1990:7) coloca que o ensino de línguas pode ser visto como uma atividade de resolução de problemas: um tipo de pesquisa operacional que produz soluções para problemas locais. Portanto, o professor é um gestor que gerencia fatores para tomar decisões. Para gerenciar esta

variedade de fatores que se apresenta no momento da tomada de decisão, o professor precisa estar muito bem preparado, isto é, ele precisa ter clareza sobre as possibilidades que se relacionam à sua realidade em sala de aula. O professor precisa também estar informado acerca das teorias sobre aquisição da linguagem e teorias de ensino aprendizagem. Todos estes fatores serão seus argumentos nos momentos de tomada de decisão.

Na área de gestão de negócios, a tomada de decisão no processo de trabalho é considerada a função que caracteriza o desempenho da gerência. Independentemente do aspecto da decisão, esta atitude deve ser fruto de um processo sistematizado, que envolve o estudo do problema a partir de um levantamento de dados, produção de informação, estabelecimento de propostas de soluções, escolha da decisão, viabilização e implementação da decisão e análise dos resultados obtidos (GUIMARÃES & ÉVORA, 2004). No caso da prática pedagógica, o professor é quem gerencia a sua sala de aula. Ele identifica os problemas e procura soluções para resolução deste problema. No trecho a seguir, a professora explica porque coloca as regras gramaticais no quadro. Ela identificou um problema, neste caso vários problemas, e criou uma solução para estes problemas.

(A16) Sempre faço. Uma duas, três, quatro aulas, têm que ficar fazendo no quadro. Primeiro, porque sempre falta um que não pegou com o colega, aí a gente repete. É uma forma de revisar a regra, pra que eles tenham um contato novamente com a regra e não esqueçam nenhum detalhe. Coloquei no quadro mais uma vez para eles não se enrolarem, porque eu sei que têm dificuldades. Tem alunos ali que têm muitas dificuldades, então, precisam ver, olhar para aquilo ali, mais de uma vez. E na verdade dessa vez eu já coloquei no quadro já com a ajuda deles, eles é que iam me falando as regras e eu ia colocando no quadro.

Como podemos identificar na declaração da professora, ela explica que coloca as explicações no quadro por três motivos: primeiro por causa dos alunos que faltam, segundo para revisar o conteúdo e terceiro para aqueles alunos que, segundo a professora, precisam olhar para o tópico.

Existe ainda um fator complicador neste processo que é o fato de que cada grupo que se forma terá um perfil diferente. Cada aluno tem uma experiência de vida diferente assim como expectativas diferentes. Além disso, a interação do professor nunca é a mesma em todos os grupos com os quais trabalha, mesmo porque, cada aluno tem um tipo de disponibilidade diferente para o aprendizado.

Alguns estudam porque querem, outros porque precisam e alguns porque são obrigados pelos pais ou chefes. Logo, o professor também precisa estar preparado para poder adaptar todo seu conhecimento a cada nova realidade que se apresenta.

Como podemos perceber as decisões dos professores irão influenciar os tipos de interações que acontecerão em sala de aula, que por sua vez são fator essencial na criação das oportunidades de aprendizado que surgirão. Assim, uma decisão bem informada irá desencadear um processo que pode resultar em aprendizado.

As decisões dos professores são, então, fatores de grande importância no processo de aprendizado dos alunos. Quanto mais bem informado for o professor melhores serão as oportunidades de aprendizagem dos alunos (FINNEY, 2002). Quando me refiro a oportunidades, assim como Allwright (2003), não estou atestando que o aprendizado irá acontecer ou não. Vale também ressaltar que acredito que as oportunidades podem ser criadas tanto por professores como pelos alunos. O importante é que as oportunidades de aprendizagem serão diferentes para as diferentes pessoas em sala de aula e/ou de acordo com o momento da aula.

A seguir destaco alguns dos fatores influentes que pude identificar na entrevista com a professora. Ela justifica suas decisões se referindo sistematicamente à cultura escolar, aos seus princípios ou crenças pedagógicas, às necessidades dos alunos e ao material didático, entre outros. Ela também se refere ao programa da instituição, contudo este fator será discutido no capítulo três.

### **2.1.1**

#### **A Cultura Escolar**

Previamente à reflexão sobre a cultura escolar, cabe uma referência às concepções do termo cultura, conforme literatura sobre o tema.

Em estudo realizado por Motta (1996), a respeito da relação entre a cultura nacional e a cultura organizacional, é destacado o conceito de cultura adotado pela antropologia contemporânea, principalmente o desenvolvido por Lévi-Strauss e Geertz. Para Lévi-Strauss (1958), todas as culturas constituem-se em linguagem e códigos. A cultura teria a função de prover os grupos ou nações de um referencial

que permitiria ao homem dar sentido ao mundo e às suas ações. A cultura, no entanto, segundo Geertz (1973), não é uma qualidade ou um poder determinante do comportamento individual, mas um sistema de relações e significados que permite uma descrição inteligível de comportamentos, valores, crenças e princípios dos diferentes grupos. Nesse sentido, a cultura não atribuiria papéis e determinaria comportamentos dos quais os indivíduos não pudessem escapar, antes, eles estariam constantemente reinterpretando os significados, códigos e linguagens particulares de cada grupo ou nação.

No tocante especificamente às organizações, estas são parte de uma sociedade e de sua cultura, e constroem pressupostos básicos que são compartilhados (Motta, 1996). Esses pressupostos, no entanto, segundo o autor, passam por limitações de hierarquia e metas organizacionais. A cultura organizacional, segundo Schein, seria:

Um conjunto de pressupostos básicos inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo, ao aprender a lidar com problemas de adaptação externa e de integração interna que se revelou suficientemente adequado para ser considerado válido e, portanto para ser ensinado aos novos membros como o modo correto de perceber, de pensar e de sentir os referidos problemas. (Apud Nóvoa, 1995, p. 29)

Segundo Thévenet (1991), a cultura é uma fonte de referências, exprimindo, ao mesmo tempo, a personalidade da organização e também a permanência e a coerência de um sistema de referências que ela constitui para si mesma, aparecendo como recurso e consequência do modo pelo qual a empresa trata seus problemas de ambiente e coesão interna. Sendo um conteúdo, um conjunto de elementos que distingue uma organização da outra, a cultura pode ser localizada, descrita e escrita.

O conceito de cultura organizacional foi transportado para a área de educação na década de 70. A principal contribuição trazida por esse referencial de análise foi a possibilidade de uma análise das organizações escolares que vai além da racionalidade técnica e da racionalidade organizacional, constituindo-se em uma racionalidade político cultural (Nóvoa, 1995).

Erickson (1987) apresenta três definições de cultura que poderiam ser mais adequadas para estudar a organização escolar. A primeira delas analisa a cultura organizacional como um código genético, como um conjunto de pequenos pedaços que formam o todo de um grupo social. Uma segunda concepção considera a

cultura como uma estrutura conceitual construída a partir da visão da realidade de cada um dos membros do grupo, isto é, seria uma construção das visões compartilhadas por eles. Essa concepção busca traçar uma identidade entre os símbolos, valores e princípios compartilhados pelos diferentes membros do grupo: "este conceito enfatiza um firme padrão organizacional, coerência no sistema de significações e identidade na compreensão dos símbolos entre os diferentes membros do grupo social" (ibid: 13). Uma terceira concepção considera a cultura como resultado do conflito no interior dos grupos sociais. A ênfase, portanto, seria no movimento constante dos valores, princípios, símbolos e regras resultantes das interações no interior da organização.

Ao contrário das duas primeiras concepções, que enfocam o estudo da cultura na tradição transmitida pela socialização, esta última concepção enfoca a cultura mais na perspectiva dos conflitos e negociações que se processam na criação da cultura compartilhada. O sentido da palavra "compartilhada" nesse caso é o de que padrões comportamentais, valores, princípios e regras são seguidos até que novas formas sejam reelaboradas, reinterpretadas e implementadas pelo grupo. Nessa perspectiva, o interesse central não é o conhecimento da cultura em si, mas as relações entre a cultura estabelecida ou compartilhada e a situação concreta. Isto é, observar como essa cultura "compartilhada" gera comportamentos e reinterpreta as normas ditadas pelas políticas educacionais no interior das organizações.

Desse modo, de acordo com Silva (2001), as organizações escolares, por um processo constante de interação entre seus membros, estariam criando uma cultura orientadora das ações desses membros, sem, no entanto, constituir-se em um quadro estático. As diferentes visões da organização, os diferentes valores e crenças dos atores produzem uma dinâmica que se expressa na experiência concreta e nas realizações que se processam no interior da escola.

Giroux ressalta o caráter ideológico e de contestação que acompanha as diferentes formas de cultura que caracterizam as organizações escolares, fruto das diferentes visões e negociações que se processam: "as escolas são a incorporação histórica e estrutural de formas e cultura que são ideológicas no sentido de que elas têm o significado de realidades constantemente contestadas e experienciadas diferentemente pelos indivíduos e grupos" (apud Bates, 1987, p. 109, tradução nossa).

As organizações educacionais, como afirma Silva (2001), apesar de estarem integradas em um contexto cultural mais amplo, relacionado à cultura nacional, cultura familiar etc., produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras.

Resumindo as diferentes concepções de cultura e sintetizando a diversidade de elementos que compõem a cultura organizacional e escolar, vemos que a cultura escolar seria resultado de um processo interativo, em que o universo dos símbolos e significados estariam constantemente sendo reinterpretados e a realidade construída.

A compreensão da cultura da escola como um processo dinâmico e negociado entre os diferentes atores do processo pedagógico permite uma compreensão mais aprofundada da contribuição de tais atores na construção dos valores, crenças e princípios, assim como nas ações que se processam na realidade cotidiana.

Os estudos já realizados sobre culturas organizacionais das escolas apresentam diferentes metodologias, podendo abordar diversos de seus aspectos. Dentre eles, destaque-se o estudo realizado por Gomes (1993) que tem por objeto a identidade profissional dos professores, a cultura organizacional de duas escolas e sua influência no processo pedagógico escolar. A metodologia utilizada foi a do estudo das representações das práticas educativas e organizacionais, buscando explicitar os processos simbólicos presentes em ambas as escolas.

Nesse mesmo estudo, Gomes menciona outras abordagens metodológicas possíveis. Uma delas tem na análise da socialização prévia dos atores organizacionais um elemento fundamental para a definição da cultura escolar. Assim, a cultura nacional, a cultura de formação dos professores e de outros atores do processo educacional seriam elementos capazes de fornecer os princípios definidores da cultura escolar.

Outra abordagem, ainda, considera a diversidade da cultura intra-organizacional como ação de aprendizagem cultural e invenção e difusão de novos padrões culturais, tendo os processos conflitantes como elemento fundamental na construção da cultura.

Os enfoques apresentados relacionam-se com a reflexão proposta neste estudo, na medida em que a análise da cultura organizacional da escola, partindo dessas concepções, permite compreender as interações que se processam no seu

interior e detecta as suas influências nos resultados educacionais (Silva, 2001), mais especificamente nas decisões dos professores.

No trecho da entrevista a seguir, percebemos como este fator influencia o cotidiano dentro da sala de aula:

(A10) Eles são proibidos de entrar na aula com mais de quinze minutos de atraso, o que eu particularmente acho errado. Eu acho que é uma norma rígida, boa, tem muitas vantagens, como por exemplo aqui em B, as vezes a gente tem aluno que chega trinta minutos atrasado, o cara entra e senta e te pergunta o que está acontecendo e você tem que dar atenção e aí acaba que atrapalha o fluxo da aula, porém, nesse contexto que a gente tá vendo aí, que é A, que é numa comunidade. Os alunos falam assim: “professora eu saí de casa às cinco horas da manhã, eu vim de trem, eu moro em Bangu, eu vim só com o dinheiro da passagem, cheguei aqui atrasado porque o ônibus demorou, porque teve trânsito, ou porque o elevador estava demorando lá embaixo, e não deixam entrar.” Então aí, eu acho errado. Eu já falei várias vezes e eles dizem: “ah, temos que ter um mínimo de disciplina.” Eu também acho que temos que ter um mínimo de disciplina, mas acontece que em determinados momentos, você tem que ver que essa disciplina está atrapalhando. É melhor o cara chegar quarenta minutos atrasado, entrar na sala, ver o que foi dado, anotar no caderno dele, do que perder a aula. E outra, ele se sente, o quê que acaba acontecendo, essas pessoas que moram longe, que têm esse tipo de dificuldade, vão porque querem, certo? Você não vai sair de casa cinco horas da manhã, morando em Bangu, pra estudar numa comunidade, se você não está com vontade de melhorar na vida. Essas pessoas desistem. Porque as dificuldades para chegar já são tantas, e aí o cara chega lá e depois de quinze minutos ele não pode entrar. Eu acho isso errado, mas.... não faço as regras.

Tanto em uma instituição como em outra, a professora precisa adequar suas ações em sala à um componente que não é decidido por ela.

### 2.1.2

#### **As crenças**

Segundo Halliday (1982), a lingüística é formada por outros assuntos, além da sala de aula no seu sentido físico, e que mesmo assim estão presentes nas entrelinhas, por trás de nossas práticas de ensino. Esses assuntos são, entre outros, nosso conceito sobre os alunos, sobre aprendizado, sobre interação, enfim, sobre a realidade que nos cerca. Portanto, percebemos que todo estudo acerca das práticas do professor, direta ou indiretamente, fala sobre os conceitos ou ‘crenças’ que o

professor traz sobre sua prática, seus alunos, enfim, sobre o processo de ensino como um todo.

Segundo Kudiess (2005), é importante considerarmos a forma de pensar do professor, pois esta irá refletir as suas atitudes e decisões na prática de ensino. Segundo Clark & Peterson (1986), o comportamento dos professores é substancialmente influenciado e até mesmo determinado pelos seus processos de pensamento.

Uma vez que as crenças individuais das pessoas afetam significativamente seu comportamento (Pajares, 1992), a compreensão do sistema educativo, sua problemática e complexidade de suas relações inter-pessoais (Ecalte, 1998) requerem um estudo aprofundado das crenças e seu efeito nos professores e na vida acadêmica (Lunenburg & Schmidt, 1989), na prática de ensino da LE, na cultura e no desenvolvimento profissional do professor e na preparação do futuro professor (Aston, 1990). É consenso na literatura que as crenças afetam a tomada de decisão do professor. Tanto o conhecimento condicional apresentado por Paris *et al.* (1983) quanto as orientações de valores (que nada mais são do que sistemas organizados de crenças) influenciam a forma de planejar do professor, as decisões curriculares e de ensino.

Porém, há uma grande dificuldade na definição dos termos crenças e conhecimento do professor (Clandinin & Connelly, 1987; Pajares, 1992, dentre outros). Como resultado, tem-se uma variedade de interpretações do termo crenças, entre elas destacamos: crenças como determinantes do comportamento (Brown & Cooney, 1982), como proposições descritivas, prescritivas e avaliadoras (Rokeach, 1968) e como perspectivas do professor (Tabachnick & Zeichner, 1984). Já o termo conhecimento é definido como declarativo ou real, conhecimento processual (Anderson, 1983) e conhecimento condicional ou crenças (Paris *et al.* 1983). Entre as inúmeras definições para os termos crenças e conhecimento do professor, destacamos o ‘conhecimento prático pessoal’ (Clandinin & Connelly, 1987), o qual é visto por Roehler *et al.* (1988) como uma base para se examinar o ‘conhecimento pessoal’ dos professores.

As crenças educacionais (idéias pré-concebidas e teorias implícitas, Clark, 1988) e orientações para o ensino (Porter & Freeman, 1986) também devem ser consideradas em um estudo sobre as crenças dos professores. Devem ser igualmente investigadas as influências do conhecimento do professor no ensino

(Woods, 1996), considerando-se os conceitos de ‘conhecimento arte’ (*art knowledge*), ou ‘conhecimento do ofício’ (*job knowledge*) (Freeman & Richards, 1993), e do conhecimento profissional, desdobrado por Schön (1987) em ‘saber na ação’ (*knowing-in-action*) e ‘reflexão na ação’ (*reflection-in-action*).

Apesar de não ser possível nesta pesquisa abordar as origens, ou mudanças, das crenças da professora escolhida, estes são dois aspectos importantes nesta área do pensamento do professor. É importante conhecer como as crenças são originadas, se através do processo de aculturação e construção social (Van Fleet, 1979), se da incorporação de idéias de outras pessoas (Lasley, 1980) ou se de inferências de si mesmas, ambiente e circunstâncias (Nisbett & Ross, 1980). Para Nisbett & Ross, as experiências prematuras influenciam os julgamentos finais, tornando-se teorias (ou crenças) difíceis de serem mudadas.

Os fatores de mudanças das crenças também devem ser considerados. O modelo de mudança conceptual de Posner *et al.* (1982) explica como os conceitos podem ser mudados. Eles entendem que as crenças metafísicas e os conceitos são centrais para uma concepção e responsáveis por filtrarem novas informações antes destas se tornarem conhecimento adquirido. Para Posner *et al.* (1982), é pela assimilação que novas informações são incorporadas dentro de crenças já existentes na ecologia, e a acomodação acontece quando a nova informação não pode ser assimilada, então, as crenças existentes são substituídas ou reorganizadas. Mas dificilmente as crenças são substituídas, a menos que sejam provadas insatisfatórias.

Com base na revisão de literatura nesta área, destacamos a seguir os três aspectos mais importantes na formação dos sistemas de crenças do professor e seus sistemas: 1) a experiência do professor como aluno de LE (‘imagens guias’ de episódios passados e ‘telas intuitivas’ (Goodman, 1988), imagens vividas pelo professor quando aluno (Calderhead & Robson, 1991), memória episódica como modelo para a prática de ensino do professor (Nespor, 1987) e o conceito de *apprenticeship of observation* (Lortie, 1975) – imagens de ensino que o professor possui vindas de sua memória como aluno); 2) a formação como fonte de crença (relação entre crença e prática, Mayer & Goldsberry, 1987; Brown & Cooney, 1982); 3) a experiência pessoal (estudo das crenças com professores com e sem experiência, Brousseau *et al.*, 1988).

Após apresentar conceitos-chaves sobre crenças de professores encontrados na literatura, considero importante destacar neste estudo as crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem da LE envolvendo o professor de língua especificamente. Investigarei como ele percebe o processo de ensino e aprendizagem, o qual é fundamentado pelas suas crenças, pressuposições e conhecimentos (conceito BAK, Woods, 1996), e as crenças do professor sobre si mesmo e do ambiente de aprendizagem (Williams & Burden, 1997). Para tanto, procurarei entender como as crenças têm efeito no comportamento do professor em sala de aula, nas suas atitudes e decisões (influência das crenças de forma consciente ou não, Karavas-Doukas, 1996), as crenças dos professores e os papéis assumidos em aula (Lynch, 1989), influenciando até mesmo o que os alunos aprendem e determinando, também, o estilo de ensino dos professores. Por meio deste estudo, buscarei aprofundar como a professora entende e interpreta a situação de ensino e aprendizagem à luz de seus sistemas de crenças (Woods, 1996).

### 2.1.3

#### Os alunos

De que forma os alunos aprendem uma segunda língua? Qual atividade é mais eficaz para fixação de determinado conteúdo? E quais fatores influenciam os que nossos alunos aprendem e de que forma essa influência exercida?

Os alunos são a razão pela qual nós professores existimos como profissionais. Por isso mesmo, eles exercem - como podemos perceber nesta pesquisa - uma grande influência nas decisões que a professora entrevistada toma. O tipo de atividade que ela utiliza, assim como o conteúdo que ela aborda, são definidos pela interpretação que faz em relação ao aprendizado de seus alunos, entre outros fatores.

Em um trecho da entrevista com a professora, ela declara que,

(B2) A sensação que eu tenho quando eles me perguntam sobre a prova, é que eles só querem saber da prova, só estudam para a prova. Eles não querem saber se estão ali estudando, que precisam ter um vocabulário melhor, precisam ter uma fluência melhor, não. O objetivo ali é a prova. No outro canto (instituição A) a

gente já tem uma outra idéia. Os alunos parecem que ficam sugando tudo que você pode dar, ficam esperando tudo que você pode ensinar. Claro que é não é esse mundo 'Alice no país das maravilhas'. Tem alguns desinteressados também, como aqui (instituição B) tem muitos alunos que estão interessados. Mas proporcionalmente, os de lá são mais interessados. Acho que lá eles estão interessados no processo e os daqui o produto final, como se o professor fosse capaz de programá-los.

Este é um dos vários exemplos que aparecem na entrevista, que demonstram como os alunos influenciam a motivação da professora e sua postura em relação aos grupos.

De acordo com Ellis e Barkhuizen (2005), a linguagem produzida pelos alunos (*learner language*), isto é, a linguagem oral ou escrita produzida por eles, se apresenta como a principal fonte de informação do professor acerca do desenvolvimento dos mesmos. Contudo, neste estudo identificamos outros fatores relacionados aos alunos exercendo influência nas decisões da professora, como por exemplo, a situação sócio-econômica destes alunos, assim como a relação afetiva professor/aluno. A professora pesquisada coloca que, entre outras coisas, a sua aula "precisa fazer bem ao aluno" se referindo ao fato de que seus alunos da instituição pública devam se sentir tão importantes quanto os da instituição particular.

Outro aspecto que se pode ser percebido na análise da entrevista com a professora é a motivação de seus alunos. Para Lewis (2002), o conceito de motivação é diferente para um professor de línguas do que para um professor de outra matéria. Um professor de história, por exemplo, pode motivar seus alunos a se interessarem pela matéria, enquanto que o professor de línguas espera mais do que interesse. Segundo Lewis (*ibid*), a língua é uma habilidade, uma habilidade precisa ser aplicada, não apenas guardada em suas mentes ou admirada à distância.

Os professores podem encorajar o uso da língua pelo uso de motivação intrínseca ou extrínseca. Lewis (*ibid*) afirma que alguns alunos possuem uma motivação intrínseca muito forte; eles conhecem os benefícios do aprendizado de outra língua. Outros precisam ser lembrados onde podem chegar com esse aprendizado. Por exemplo, em sociedades onde o estudo da literatura é importante, os professores enfatizam os benefícios da leitura de poesia, contos, e romances no texto original da língua em estudo, sem tradução. Em outros contextos, os professores podem destacar benefícios comerciais para seus alunos: em nosso país, a língua inglesa é muito valorizada entre as empresas nacionais e multinacionais,

os empregados que falam inglês têm acesso a cargos privilegiados. Mostrar para os alunos os empregos que só irão conseguir se falarem inglês é uma boa forma de motivar seus alunos (Lewis, *ibid*).

Já a motivação extrínseca para Lewis (2002), pode ser provocada através diversas ações. Os professores podem trazer material de leitura adicional, mostrar um vídeo para exemplificar um tópico mais difícil, ou até convidar falantes nativos para que os alunos usem a língua em uma situação autêntica. Em algumas situações, os prêmios podem ser prejudiciais e até causar problemas. van Lier (1996) relata em seu estudo que organizou um jogo de gramática envolvendo dois times para motivar seus alunos, infelizmente, os times ficaram tão competitivos que discutiam por qualquer motivo e logo perderam o foco da atividade que era o tópico gramatical.

A seguir trataremos da influência do material didático nas decisões da professora.

#### **2.1.4**

#### **O Material Didático**

Nos dados deste estudo que analisaremos no capítulo cinco, veremos a professora citar diversas vezes que utiliza sugestões que estão no manual do professor do livro utilizado pelas instituições onde trabalha, além de citar outros materiais, tais como CD, DVD, etc. Por este motivo, discuto brevemente a seguir alguns pontos do relacionamento entre professores de inglês como LE e o material didático

Nos estudos relacionados à utilização de material didático publicado e não feito pelo próprio professor, encontramos dois pontos de vista opostos (Crawford, 2002). Para alguns professores, os livros didáticos comerciais, atrapalham, no sentido que não permitem que eles pratiquem sua capacidade de planejar e de adaptar seus cursos às necessidades de seus alunos. Além disso, a linguagem utilizada nestes livros, não é uma representação da realidade.

De outro lado, alguns professores têm uma opinião mais positiva em relação aos livros comerciais. Para estes profissionais, o livro pode ser uma

oportunidade de desenvolvimento profissional para o professor, além de incentivarem o estudo autônomo por parte dos alunos.

A preocupação em relação à capacidade dos materiais produzidos comercialmente de contemplarem as necessidades individuais dos alunos, não é um tópico recente. O'Neil (1982), já questionava o uso destes materiais, com o argumento de que cada grupo é tão único que nenhum material poderá atender todas as suas necessidades. No entanto, esse argumento ignora a idéia de que existam necessidades lingüísticas e de aprendizado que sejam comum a muitos alunos (Ellis, 1997).

A visibilidade que os livros comerciais têm hoje, os torna mais vulneráveis a críticas do que os materiais produzidos pelos professores. Existem muitas pesquisas nesta área. Por exemplo, Allwright (1981), coloca que os materiais comerciais tomam decisões que deveriam ser tomadas pelos professores e alunos. Para Nunan (1989), estes materiais não apresentam modelos lingüísticos realistas. Kramch (1987), sugere que eles não estimulam estudos culturais. Contudo, por algum motivo, o mercado de publicações cresce em todo mundo a cada ano.

Existem, no entanto, poucos estudos acerca da função dos materiais comerciais na sala de aula de línguas. Allwright (1981), afirma que existem vários pontos de vista sobre este tema, contudo, destacaremos os dois que representam os posicionamentos mais percebidos pelo autor. O primeiro considera que os livros, ou materiais publicados, compensam as deficiências dos professores, e garantem que o programa seja todo abordado de forma coerente. Esta posição seria embasada na premissa de que "bons" professores sempre sabem quais materiais usar para cada grupo, com isso, não desejam, e nem precisam, de material publicado.

Um segundo ponto de vista considera que os materiais publicados trazem decisões que já foram tomadas por alguém com mais experiência do que o professor. Apesar de parecer um argumento negativo, muitos professores o utilizam para justificar a utilização de materiais comerciais. Estes professores ainda acrescentam que aceitam essa premissa por não ter nem tempo, nem tecnologia para produzir algo melhor e mais barato (McDonough & Shaw, 1993).

Qualquer que seja o posicionamento adotado, gostaria de ressaltar que os professores têm um papel crucial na utilização destes materiais. Não invariavelmente, os melhores autores são professores com vasta experiência. Nós vivemos em uma era global, onde os materiais precisam ter um nível de

sofisticação cada vez mais elevado, e nós, professores, não por falta de capacidade, e sim por falta de tempo, e como já mencionei anteriormente, de tecnologia não conseguimos produzir algo que seja atraente para os alunos.

Um aspecto importante que precisa ser lembrado é: que os materiais publicados contribuem com objetivos e conteúdo, mas não determinam nenhum dos dois. O que é aprendido, é um produto da interação entre professor, alunos e todo material disponível. discutiremos estas interações na seção a seguir (Allwright, 1981).

De acordo com Tílio (2006), grande parte dos problemas educacionais (inclusive os que advém da adoção de um livro didático) podem ser solucionados com a atenção devida à formação profissional do professor. Profissionais despreparados, que não sejam educadores, apenas conhecedores do código lingüístico (no caso do ensino de inglês como língua estrangeira) são mais suscetíveis à "ditadura do livro didático" e sua utilização e implementação como currículo. O que gostaria de ressaltar aqui é que acredito que professores bem preparados para o exercício da educação tenham maiores condições de minimizar esse e outros problemas surgidos no contexto educacional, a partir do momento que estejam conscientes dos pressupostos presentes nos modelos culturais e ideológicos dos livros didáticos.

## **2.2**

### **A Sala de aula**

A sala de aula apresenta uma natureza social própria, sendo o local de representação de uma diversidade de papéis. Tal complexidade, contudo, não se restringe à sala de aula de língua inglesa, contexto em foco nesta pesquisa. A sala de aula de ensino de línguas é apenas um dos múltiplos tipos de salas de aula existentes. Deste modo, as considerações discutidas neste capítulo referem-se à natureza da sala de aula em geral, enquanto construto maior que abarca diversos tipos de sala de aula, de acordo com conteúdos e situações particulares.

Gostaria de utilizar nesta pesquisa a definição de sala de aula de línguas dada por van Lier (1988:47), quem a define como sendo a reunião de duas ou mais

pessoas (das quais uma geralmente assume o papel de instrutor), por um período específico de tempo, com o objetivo do aprendizado de línguas. Os participantes dessa reunião trazem suas experiências de vida que irão interagir no momento da aula. Mesmo sabendo que as pessoas envolvidas nesse contexto têm um objetivo comum que é o aprendizado de línguas, o tipo de envolvimento de cada um será marcado, dentre outros fatores, pelo objetivo que cada um desses participantes tem para esse aprendizado. Essa definição nos permite, ainda, considerar grupos de diversos tamanhos, tanto aulas individuais, quanto em grupos maiores.

De acordo com Kuschnir (2005), diversos fatores estão em jogo durante a aula, o que faz com que ela seja considerada um espaço multidimensional, assim como seus participantes, onde estas dimensões – entre elas: cognitiva, afetiva e social – interagem simultaneamente, fazendo deste contexto uma unidade sistêmica. Uma abordagem que privilegie a interação e dê importância ao outro não pode deixar de considerar que as relações em sala de aula pressupõem um encontro – ou confronto – de julgamentos, valores, apreciações, particulares a cada participante da interação. Deste modo, ao comparecer ao evento social ‘aula’ cada participante – professores e alunos – deve ser considerado em sua totalidade, como um ser uno, onde todas as suas características pessoais apresentam igual valor e importância.

Corroborando com esta visão de sala de aula, em determinado trecho de nossa entrevista com a professora ela fala que,

(B16) O tipo afinidade que os alunos têm com o professor influencia muito. Eles fazem as atividades, ficam com vergonha se não fizerem os exercícios. Você fazer com o que o aluno goste de você e das suas aulas dá muito mais certo do que você impor uma atividade, impor um procedimento, impor um comportamento. Você ser agradável, buscar um jeito melhor. É claro que nem sempre todos vão gostar de você.

Neste sentido, de acordo com Allwright e Bailey (1991), a sala de aula pode ser vista como um caldeirão (*the crucible*), onde professores e alunos se reúnem para que o aprendizado possa acontecer. E quando acontece, é resultado das reações dos elementos que estão em interação neste caldeirão, ou seja, professores e alunos, interagindo simultaneamente em diversas dimensões. Isso é o que torna a sala de aula um espaço de pesquisa tão rico, pois nele acontecem

diversas coisas para as diversas pessoas presentes. Também, por podermos abordar o que acontece ali de diversas formas e com diversos olhares.

Desta forma, a sala de aula se apresenta como um espaço de convivência entre as diferenças. Sendo um ambiente de interação em diversas dimensões, cada participante traz para esse ambiente sua personalidade única com características que são peculiares a cada indivíduo. Gardner<sup>1</sup> (1999) considera que a sala de aula precisa ser um ambiente onde as diferenças sejam mais do que toleradas, elas precisam ser levadas em conta durante todo processo educacional. Já que todos nós, alunos e professores, dispomos de um estilo próprio de interação. Para isso o professor precisa estar atento a essas diferenças para poder levá-las em consideração no momento das decisões. E ainda, para que possa promover tipos de interações onde seus alunos possam interagir de acordo com suas próprias características, onde suas habilidades e limites sejam respeitados.

Gardner (ibid.) afirma que a sala de aula só será um lugar de oportunidades iguais para todos, a partir do momento que o professor abandonar sua preferência de interação e reconhecer as diferenças como fator determinante nas decisões em sala de aula. Mas isso não é tarefa fácil. Primeiro, o professor precisa ter um conhecimento acerca de si próprio, no que tange suas tendências de interação e assim saber como lidar com elas. Depois, precisa reconhecer as necessidades de seus alunos, para que possa promover uma aproximação entre ambas as expectativas. Como já coloquei anteriormente, reconhecer as diferenças é muito mais do que admitir que elas existam, é levá-las em conta em todos os momentos de tomada de decisão.

As reações de cada participante às interações em sala de aula são fator determinante para que sejam criadas as condições onde o aprendizado possa acontecer. Segundo Allwright (2003), o que podemos ter em sala de aula é o que o autor chama de “oportunidades de aprendizagem”, já que não podemos planejar o que o aluno vai aprender, nós apenas contribuimos para criar um ambiente que propicie o aprendizado, não podemos planejar e nem prever que tipo de aprendizagem vai acontecer. Não podemos planejar as reações dos nossos alunos, nem tampouco a disponibilidade de cada um para a interação em sala. O termo “oportunidades de aprendizagem”, inclui oportunidades criadas tanto por

---

<sup>1</sup> Em seu livro *Inteligência: Um Conceito Reformulado* o psicólogo Howard Gardner revisita sua teoria das inteligências múltiplas e faz diversas aplicações ao contexto pedagógico.

professores quanto por alunos, além de oportunidades resultantes do acaso e não somente do planejamento do professor. A qualidade das oportunidades de aprendizagem está intimamente conectada com a qualidade das interações que acontecem em sala, mas não é fator determinante da mesma. Logo, quanto mais bem informado estiver o professor a respeito das necessidades de seus alunos, melhores serão suas decisões e melhores serão as interações em sala aumentando a qualidade das oportunidades e a possibilidade de que o aprendizado aconteça. Mas para isso, é necessário que tanto professores quanto alunos estejam envolvidos nas decisões que resultam na aula.

As oportunidades citadas por Allwright (2003) podem ser momentos rápidos de uma aula, uma aula inteira, um curso inteiro ou até uma experiência de morar no exterior que também se configura em uma ótima oportunidade de aprendizagem. Como não podemos estabelecer com precisão o exato momento em que a aprendizagem acontece, não podemos estabelecer também com exatidão quais são as oportunidades de ensino ou de aprendizagem. Van Lier (1996) considera que as atividades em sala de aula precisam ser planejadas no sentido de promover o tipo de interação que chama de oportunidades de aprendizado de alto aproveitamento (*optimal opportunities for learning*). O autor ainda coloca que as interações em sala de aula precisam ser pesquisadas em detalhe, assim como as relações de poder e controle entre os elementos desta interação. Mais uma vez, percebemos a estreita relação que existe entre as decisões dos professores, a qualidade das interações em sala e as oportunidades de ensino.

Tanto professores quanto alunos trazem para sala de aula uma bagagem de experiências anteriores que irão interagir no momento da aula. O professor traz, entre várias: o planejamento da aula, o programa de ensino que muitas vezes é determinado pelo livro ou pela instituição na qual trabalha, suas expectativas, experiências anteriores tanto como professor como aluno, etc. Os alunos trazem: suas expectativas, em alguns casos as expectativas dos pais, seus conhecimentos acerca do mundo, suas experiências anteriores como alunos, entre outras.

De acordo com esta perspectiva, então, o aprendizado acontece na interação dos variados e complexos fatores citados acima. Apesar de nós professores termos a possibilidade de planejar a maioria dos acontecimentos em sala de aula, nunca poderemos planejar as reações que os integrantes dessa interação irão ter e nem como nossos alunos irão aprender. Entendemos assim, que os aprendizes têm uma

contribuição de suma importância no processo de aprendizado, as decisões dos professores irão influenciar as interações em sala tanto quanto as decisões dos alunos.

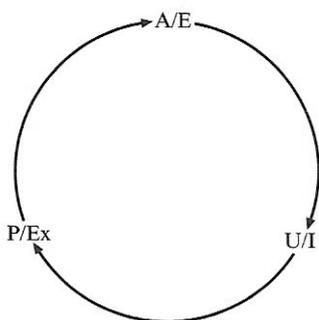
## 2.3

### O Modelo de Woods

Tal como expliquei anteriormente, neste estudo abordaremos o processo de tomada de decisão de uma professora. Para tal, seguirei o modelo cognitivo sugerido por Woods (1996). Segundo o autor esse modelo precisa incluir três elementos essenciais. O núcleo central deste modelo é o que observamos em sala de aula: decisões acontecendo como ações e eventos em sala. Projetando à frente no planejamento de lições futuras, podemos destacar processos de planejamento nos quais eventos e ações futuras são escolhidos e organizados. Projetando para trás, dos eventos em sala para lições, cursos e outras experiências anteriores relevantes na vida dos professores, podemos destacar os processos de interpretação, incluindo conhecimento anterior, suposições e crenças, com os quais esses eventos e ações de sala de aula são entendidos e avaliados.

Portanto, Woods (ibid.) sugere o que ele chama de modelo ‘etno-cognitivo’ de tomada de decisões (figura 1) que inclui três componentes: (i) os eventos/ações em sala de aula, que juntos formam um curso; (ii) o planejamento que precede estes eventos e ações, onde o professor atua de forma a criar o curso e elementos que formarão os eventos citados acima; e, (iii) a compreensão/interpretação que vem logo em seguida, através do qual ações e eventos são entendidos e avaliados, alimentando o processo de planejamento que por sua vez irá influenciar ações e eventos futuros, dando início ao novo ciclo. Além de interações entre estes componentes, existem interações dentro de cada um deles. Cada componente destes está estruturado (com sub-componentes que estão relacionados entre si), e cada componente procede e evolui através de alguns processos. Entender essas estruturas e esses processos é essencial para a compreensão do processo de ensino de segunda língua. Em cada um desses estágios o professor toma decisões que sofrem a influência de diversos fatores como já citamos anteriormente.

Fig. 1 Modelo etno-cognitivo de tomada de decisão



A/E: Ações e Eventos (Actions/Events)

U/I: Compreensão e Interpretação (Understanding/Interpretations)

P/Ex: Planejamento e Expectativas (Planning/Expectations)

O autor ainda sustenta que existem duas características deste modelo que são cruciais para a compreensão do processo de tomada de decisões. Primeiro, este modelo não representa aspectos hierárquicos do processo: ele não mostra a importância de um evento em particular nas decisões imediatamente subsequentes às ações, nem tampouco no planejamento em outros níveis, por exemplo sub-planos imediatos ou planos superordenados de longo prazo. Para isso precisaríamos de uma versão mais complexa do modelo.

Segundo, existe uma distinção importante implícita nos pares de termos usados neste modelo, especificamente nos pares ‘ação’ e ‘evento’ e também no par ‘interpretação’ e ‘compreensão’. O termo ‘evento’ pressupõe algo que está acontecendo a alguém, e não sendo feito por alguém. Em outras palavras, isto implica em uma recepção passiva mais do que uma produção ativa de um ato deliberadamente consciente. De igual forma, no par de termos ‘interpretação’ e ‘compreensão’, existe uma distinção paralela. O termo ‘compreensão’ implica em algo que acontece a alguém – um papel relativamente mais passivo – enquanto ‘interpretação’ implica em um papel relativamente ativo do participante na formulação dos resultados.

Este modelo, no entanto, não conta com uma oposição paralela ao termo ‘planejamento’. Este termo pressupõe um engajamento ativo por parte do indivíduo na formulação de ações futuras. Contudo, uma parte importante do processo de tomada de decisões dos professores é expressa pelo termo ‘expectativa’ –

pressupondo um papel relativamente passivo por parte do professor no desenrolar dos fatos.

Podemos perceber através da figura, que esses estágios formam um ciclo que não termina. O par planejamento/expectativas irá influenciar ações/eventos, que sua vez serão compreendidos/interpretados, interagindo com o planejamento/expectativas novamente e dando início ao novo ciclo, que como já discutimos antes pode acontecer tanto no nível dos micro-eventos quanto dos macro-eventos.

Apesar de esses três componentes estarem interconectados, ainda assim podem ser distinguidos um do outro. Deste modo, para efeito de análise, discutiremos cada um separadamente nos capítulos a seguir, apesar de sabermos que quando falamos de um precisamos mencionar o outro.

### 3

## Planejamento e Expectativas

*“Você poderia me dizer, para que lado eu devo ir, por favor?” perguntou Alice.*

*“Depende muito de onde você quer chegar,” disse o gato de botas.*

(Lewis Carroll, 1963:59)

Como apresentei no capítulo anterior, o modelo sugerido por Woods (1996) não representa uma ordem de importância entre seus estágios. Contudo, para poder estudar cada estágio separadamente, achei conveniente começar pelo planejamento e expectativas. Além disso, dados coletados serão descritos de acordo com cada estágio de decisão e dentro do capítulo pertinente.

De acordo com Farrell (2002), os professores geralmente se perguntam ‘o que fazer’ antes de entrar em sala de aula. Isto denota a complexidade na definição do que será feito durante a aula. Planejar, de fato, não é tarefa das mais fáceis. Ao mesmo tempo que precisa ser sistematizado, através de uma seqüência lógica, sofre diversas influências que dinamizam a sua estrutura e o seu delineamento. Muitos professores fazem seus planejamentos anuais, semestrais, por unidade, semanais e até por aula (Yinger, 1980). Os planejamentos anuais e semestrais geralmente envolvem a listagem de objetivos para um programa específico. Já o planejamento de uma unidade é uma série de lições que gira em torno de um mesmo tema como “*The Family*” (A família), por exemplo. O planejamento de aulas dia a dia é o resultado de um processo complexo que inclui o ano ou período, e o planejamento das unidades. Um planejamento diário é a descrição de como professores e alunos irão agir de acordo com um objetivo comum (Farrell, 2002).

A professora participante desta pesquisa, quando perguntada sobre porquê trouxe determinada atividade para aula, sustenta claramente os objetivos que tinha para aquela atividade como: "o importante é que eles façam as frases corretamente" ou "eu queria que eles se sentissem motivados a usar o tópico da lição que são os modais".

Na análise dos dados, percebi também, que o programa de ensino da instituição se configura como fator influente nas decisões que a professora toma em seu planejamento e até traz algumas decisões já prontas. A professora explica,

por exemplo, que precisava "revisar os comparativos para poder apresentar o superlativo". Essa ordem de apresentação é determinada pelo programa da instituição e do material didático que ela utiliza.

Por entender que o programa de ensino da instituição traz para o professor muitas decisões já tomadas, entre elas o material didático a ser utilizado, e que, pela minha experiência como professor, o professor geralmente não participa da confecção deste programa, decidi traçar um breve histórico da evolução das teorias relativas a esse assunto, tentando identificar os reflexos de cada tradição na confecção dos programas e sua influência na prática pedagógica da professora pesquisada.

### 3.1

#### Planejando o Currículo

De acordo com Finney (2002) o termo 'currículo' possui uma variedade de definições; em um sentido mais simples pode ser considerado um sinônimo da palavra programa, como uma especificação do conteúdo e da ordem em que as atividades devem aparecer; em um sentido mais abrangente, o termo se refere a todos os aspectos do planejamento, implementação e avaliação do programa educacional, o porquê, como e o quê. Kelly (1989:14), em sua pesquisa sobre a teoria e prática do currículo, sugere que o mesmo deva ser entendido "como o pano de fundo do programa educacional de uma instituição" e afirma que cada definição deve incluir o seguinte:

As intenções dos planejadores, os procedimentos adotados para implementação dessas intenções, as experiências reais dos alunos como resultado das tentativas dos professores de implantar suas intenções ou dos planejadores, além do 'aprendizado invisível' que acontece como um produto da organização do currículo, e também da escola. (Kelly, 1989:14)

Do campo da lingüística aplicada temos uma definição de 'currículo' proposta por Richards, Platt e Platt no *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (1992:94):

Trata-se de um programa educacional que contenha:

- a. Os objetivos educacionais do programa. (o fim)
- b. O conteúdo, procedimentos e experiências que serão necessários para a obtenção desses objetivos. (os meios)
- c. Algum instrumento para avaliar se os objetivos educacionais foram alcançados.

Estas definições também incluem os participantes do processo de confecção do currículo, que são os planejadores: dentre eles os administradores, os professores e os alunos, ainda que menos explicitamente.

Apesar da longa tradição dos estudos em pesquisa e desenvolvimento do currículo no campo da educação em geral, o campo do ensino de inglês como LE não tem participado dos resultados advindos desses trabalhos e sim daqueles desenvolvidos por lingüistas ou lingüistas aplicados.

Neste sentido, Finney (2002) mostra que, na última década os pesquisadores do campo de ensino de inglês como LE têm percebido a importância desses estudos em educação (Stern, 1983; Richards, 1984; Nunan, 1988; Johnson, 1989).

No entanto, como sugerem Clark (1987) e White (1988), o ensino de línguas não está totalmente isolado dos principais avanços da teoria educacional, sofrendo até, grande influência de seus principais achados filosóficos. Essa visão é compartilhada por Johnson (1989) que sugere que o campo do ensino de línguas, depois do advento da abordagem comunicativa, está agora mais interessado no processo de planejamento de currículo como um todo, com uma tendência de se unir ao campo das pesquisas educacionais em geral, e dos estudos relacionados ao currículo em particular.

Neste estudo, a palavra currículo será usada de acordo com a definição proposta por Richards, Platt e Platt do *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (1992:94), que se refere ao programa educacional (objetivos, conteúdo e avaliação) de uma instituição.

## 3.2

### Modelos de Planejamento de Currículo

De acordo com Stern (1983), as mudanças nas teorias da linguagem e do aprendizado se refletem nas mudanças das práticas pedagógicas e nas teorias de confecção de currículos. Como este trabalho é sobre decisões do professor, percebo a necessidade de observar a influencia que o programa da instituição tem tanto nas decisões da professora quanto na escolha do material didático. Para esta finalidade, trato das teorias de confecção de currículos, por entender que estes ou trazem ações prontas para a professora colocar em prática, ou influenciam sobremaneira as decisões que a professora toma.

O material didático que a professora usa nas instituições onde trabalha, a seqüência na qual ela apresenta os tópicos, os momentos de avaliação, o tempo do qual ela dispõe para apresentar os tópicos, entre outras ações, são fatores determinados pelo currículo adotado pela instituição onde ela trabalha.

No trecho a seguir podemos perceber um exemplo de tópico e de duração que são determinados pelo currículo da instituição:

(B18) Isso é uma coisa que eu não gosto de fazer que é apresentar o tópico no final. Eles já estão cansados, doidos pra ir embora. Mas como eu estava apertada com o programa, então eu fiz isso para eles poderem fazer os exercícios em casa. Eu tive que revisar tudo depois na aula seguinte.

Finney (2002) afirma que, tanto Clark (1987) quanto White (1988), se apóiam no modelo desenvolvido por Skilbeck (1982), para estudar os 'sistemas de valores' que sustentam as tradições educacionais e, ainda, relacioná-los ao ensino de línguas. As três tradições são identificadas como Humanismo Clássico, Reconstrucionismo e Progressivismo, que eles relacionam com a abordagem estrutural, funcional e processual, respectivamente.

A seguir apresentarei brevemente um relato sobre cada tradição e as implicações destas na confecção dos currículos, com o intuito de explorar a evolução destas teorias e o reflexo delas na prática da professora pesquisada. Não foi identificado, nesta pesquisa, o tipo de tradição adotada por cada instituição e nem se elas adotam algum tipo especificamente. No entanto, será possível observar

o reflexo de vários focos: ora na forma, ora no processo, ora na função, etc.; o que sugere um modelo de currículo multifocal. Contudo, mais uma vez, não é possível afirmar se este é o caso. Por isso, analisarei cada tradição que influenciou este modelo multifocal em separado, até chegar a ele especificamente.

### 3.2.1

#### **O Modelo Conteudista: O Humanismo Clássico**

De acordo com Finney (2002), o foco central do currículo no modelo conteudista é o que deverá ser aprendido, ou transmitido, ao aprendiz. Na tradição Humanista Clássica, o conteúdo é uma herança de valor cultural, cuja compreensão contribui para o desenvolvimento intelectual do aluno como um todo; e, do ponto de vista do objetivismo epistemológico, o conteúdo é um tipo de conhecimento que já foi identificado como universal, imutável e absoluto. Este modelo representou a filosofia dominante na história dos sistemas educacionais ocidentais por vários séculos. Ele surgiu a partir das teorias do conhecimento que se remetem a Aristóteles e Platão. Sua plataforma de apoio se baseia no fato de que a maioria das pessoas, quando desafiadas, conseguiriam sugerir conceitos definitivos em relação ao que consideram essencial em uma ‘boa’ educação, por exemplo, literatura, ética/religião, física, biologia, história, uma segunda língua; resultando em uma habilidade de “pensar com eficiência, comunicar pensamentos, fazer julgamentos relevantes, diferenciar valores” (Hirst, 1965:2). Sem dúvida, isto acontece devido ao poder que este modelo exerce sobre nós como produtos de um currículo conteudista.

No entanto, Kelly (1989) argumenta que este modelo é inadequado, como base para o planejamento de um currículo, porque não fornece fundamentos para lidar com assuntos mais abrangentes em educação, além de não levar em consideração as habilidades ou problemas de cada aluno individualmente, nem as complexidades do processo de aprendizado como um todo.

Em uma era de globalização e de crescimento de sociedades multi-culturais, não se pode justificar a abordagem de uma única cultura. Apesar do apelo de uma "educação para todos", esse modelo não consegue atender às diferentes

necessidades de uma população estudantil em massa, onde os educandos não são mais uma elite treinada para comandar a massa trabalhadora. Uma vez que a ciência não se baseia mais nas teorias objetivas, lógicas ou livre de valores, e sim caminha insegura em um mundo cheio de descobertas e incertezas da física quântica, os fundamentos do saber universal não são mais seguros, nem tampouco uma filosofia da educação baseada nesses fundamentos (Finney, 2002).

Posso acrescentar, ainda, que o conteúdo é muito pouco para ser a única premissa do planejamento de um currículo, uma vez que existem diversos fatores a serem considerados, tais como: os alunos, os professores, os recursos disponíveis, dentre outros.

No campo do ensino de inglês como LE, este modelo se encontra representado em um currículo baseado na gramática, onde o programa é descrito de acordo com itens gramaticais e de vocabulário.

Levando-se em consideração a definição de currículo proposta por Richards (1998), os objetivos desse tipo de programa seriam transmitir o conhecimento a respeito de um sistema lingüístico para os alunos e assegurar que eles consigam usar as regras gramaticais e o vocabulário desta língua. O conteúdo, ou o programa, seria então uma seleção em seqüência de tópicos gramaticais isolados e vocabulário; os procedimentos de aula incluiriam repetições de frases gramaticalmente corretas; explicações de regras gramaticais e memorização de listas de vocabulário. A avaliação seria baseada na habilidade dos alunos de produzirem frases gramaticalmente corretas.

Então, o ponto de partida de currículo baseado na gramática é um conceito de língua como um sistema fixo, ignorando fatores como o contexto, usos da língua, gêneros e necessidades individuais; sendo assim, esse modelo reflete uma abordagem essencialista (ou objetivista) do significado.

Com o advento da abordagem comunicativa no final dos anos 60, esse modelo foi deixando de ser usado gradativamente. Apesar do conteúdo possuir seu espaço nos programas de ensino, ele deixa de ser [não é mais] o fator principal no planejamento do currículo. Houve algum movimento em direção ao funcionalismo, mas na análise dos dados, deste estudo, será possível perceber a co-existência dos modelos nas decisões da professora.

### 3.2.2

#### O Modelo Objetivista: O Reconstrucionismo

A pedra fundamental deste modelo de planejamento de currículo não é mais o conteúdo, e sim os objetivos do programa. Desta forma, ele se relaciona à segunda tradição educacional identificada por Skilbeck (1982), o Reconstrucionismo, onde o objetivo principal da educação reside em fomentar alguma transformação social.

Este modelo surgiu a partir do movimento de gerenciamento científico da educação e do trabalho de psicólogos behavioristas da primeira metade do séc. XX; que definiam o aprendizado como um processo de mudanças de comportamento observáveis, que poderia ser quantificado.

De acordo com Finney (2002), foi o influente lingüista R. W. Tyler, quem promoveu o uso de objetivos behavioristas como base para o planejamento de currículos em 1930, bem antes do crescimento do movimento, nos anos 60.

Nesta mesma época, Mager (1962, In: Finney, 2002) publicou seu livro *Preparing Instructional Objectives*, e deu uma definição bem clara de objetivos behavioristas, que consistia em três características essenciais:

1. Eles deveriam descrever o comportamento desejado sem ambigüidade.
2. Eles deveriam descrever as condições sob as quais o desempenho deva ocorrer.
3. Eles deveriam estabelecer padrões para desempenho aceitável (critérios).

Estas características ainda estão presentes na variedade de termos que existem, hoje em dia, na descrição dos resultados de aprendizagem desejados: indicadores de performance, objetivos de aprendizagem, objetivos de performance e resultados esperados que são relevantes. Como apontado por Finney (2002), esse modelo se torna interessante para aqueles que buscam ou acreditam que possa haver:

1. *Objetivos claros*: Os objetivos do programa seriam claros tanto para os professores quanto para os alunos, o que facilitaria a seleção de materiais e atividades.

2. *Facilidade na avaliação*: Quando se tem objetivos claramente especificados, o sucesso dos alunos, e do programa, poderiam ser facilmente e precisamente avaliados no sentido de se os objetivos foram alcançados.
3. *Mensurabilidade*: Tanto no setor formal quanto de negócios, este modelo ofereceria métodos claros de levantamento de necessidades, definição de metas de aprendizado, assim como produtos mensuráveis do programa educacional.

No entanto, concordo com as críticas bastante severas a esta abordagem apresentadas por Kelly (1989). Ele argumenta que filosoficamente esta abordagem reduzia as pessoas ao nível de um ser automatizado, que poderia ser treinado para se comportar de determinada forma, deixando de lado conceitos como autonomia, auto-satisfação e desenvolvimento pessoal. Por isso, se tornaria obsoleta, em uma tentativa de impor um funcionamento linear a um processo que é espiralado e cíclico. Contudo, Kelly (1989) sugere que este modelo poderia ser apropriado para área de treinamento vocacional e outras que se baseassem na transmissão de habilidades específicas.

### **3.2.3**

#### **O Modelo Processual: O Progressivismo**

Kelly (1989) resume as objeções aos modelos conteudista e objetivista afirmando que nenhum dos dois modelos ajuda na decisão que antecede todas as outras: a escolha do conteúdo ou objetivos. Para tanto, propõe um modelo de planejamento de currículo que considere a questão de valor como preocupação principal do planejamento educacional.

O objetivo da educação de acordo com o modelo processual seria permitir a evolução do indivíduo na direção da sua auto-satisfação. Este modelo considera o desenvolvimento da compreensão em oposição à recepção passiva de conhecimento ou aquisição de habilidades específicas. Além disso, os objetivos não são definidos de acordo com um produto final específico, mas sim em relação aos processos e procedimentos pelos quais o indivíduo desenvolve sua compreensão e visão de mundo possibilitando uma aprendizagem contínua. Desta

forma, o conteúdo é baseado em princípios resultantes de pesquisas na área de aprendizagem assim como nos objetivos gerais do processo educacional, o que permite a elaboração de objetivos conectados com os princípios processuais.

De acordo com Finney (2002), este modelo se baseia em conceitos que levam em consideração as necessidades, interesses e processos de desenvolvimento dos alunos. Desta forma, trata-se de um modelo que precisa estar aberto às críticas acerca da subjetividade na definição destes conceitos. Contudo, com o crescimento das pesquisas no campo da psicologia desenvolvimentista, a filosofia que é base deste modelo ganha maior aceitação. Na prática, este modelo é menos atraente do que o objetivista como base para o desenvolvimento de projetos relacionados a currículos nacionais.

No campo de ensino de inglês como LE, existe uma tendência ao ‘currículo centrado no aprendiz’ (Nunan, 1985, 1988; Candlin, 1984), inclusive com uma tentativa de definição deste tipo de currículo (Dickinson, 1987). Apesar destas idéias servirem como apoio às áreas de pesquisa e desenvolvimento de currículo, ainda não são centrais como princípios de planejamento destes.

Apesar de ter abordado os modelos de currículo de forma organizada, os desenvolvimentos no campo de ensino de inglês não tem sido tão claros, nem coerentes. Neste sentido, Johnson (1989) se refere a uma revolução, e como toda revolução, aconteceu em meio a um certo caos. Este período é chamado pelo autor de período de surgimento de mil métodos.

A mudança da abordagem estrutural começou no final dos anos 60, e nos anos 70 observa-se uma proliferação de várias abordagens advindas dos programas comunicativos, além do surgimento do interesse maior nos estudos de planejamento de currículo do que nas metodologias de ensino. O conceito de competência comunicativa foi muito debatido e analisado, criando-se definições mais apuradas. Widdowson (1984), declara que,

Não existe algo como um programa comunicativo, o que temos são metodologias que estimulam o aprendizado comunicativo.

Finney (2002) afirma que para planejarmos um currículo, apoiado nas pesquisas de aquisição de primeira e segunda língua, teorias do discurso e da análise de gêneros, desenvolvimentos da sócio e psicolinguística, é necessário um

roteiro, para confecção do currículo, que seja flexível, mas que oriente um rumo a seguir.

### 3.3

#### O 'Novo Pragmatismo': Um Currículo Multidimensional.

Ciente da complexidade que tentei descrever na seção anterior a respeito da abordagem comunicativa, Finney (2002) explica que muitos professores hoje em dia afirmam estar usando uma abordagem comunicativa em seus programas, sem uma definição clara a respeito do que seja uma abordagem comunicativa ou dos princípios e processos relativos ao planejamento de um currículo. Dentro das várias publicações sobre esse assunto, que incluem Richards (1984), Nunan (1988), Johnson (1989), entre outros, identifiquei contribuições dos modelos antigos para a formação dos atuais, dentre elas: a análise de necessidade, foco tanto no processo quanto no produto, foco no aprendiz e na aprendizagem, avaliação (*assessment*) em cada estágio; e, o mais importante, a necessidade da interação e integração dos diferentes aspectos dos processos de confecção, implementação e interpretação (Woods, 1996). Todos estes aspectos podem ser identificados na entrevista com a professora pesquisada neste estudo como veremos no capítulo cinco.

Nas seções anteriores tentei traçar um breve histórico das teorias de confecção de currículos. Com todas as pesquisas na área de ensino de inglês como LE que estão disponíveis hoje, percebo que um modelo de currículo que seja abrangente precisa ter seu foco na forma, nos processos e nas funções (Kern, 2000), além de levar em consideração as necessidades de todos aqueles envolvidos no processo pedagógico.

O modelo multidimensional, proposto por Johnson (1989) e abordado nesta pesquisa para buscar entender as decisões da professora participante, tenta representar a direção 'pragmática' ou 'ecletica' (Brown, 2002:11) que professores têm seguido no ensino de línguas. Nas próximas subseções adoto os aspectos sugeridos por Johnson (1989: xii), na descrição do modelo, como roteiro para melhor compreensão dos dados deste estudo.

O modelo que proponho possui três dimensões: a dos parâmetros, os objetivos do currículo, ou o que parece possível de ser alcançado; a pragmática, os limites do que é passível de ser alcançado; e finalmente a dos participantes do processo de decisão, que têm a tarefa de integrar os parâmetros e a pragmática. A tomada de decisão acontece em quatro estágios: planejamento do currículo, especificação de fins e meios, implementação do programa, e a implementação das aulas... A ‘avaliação’ não é vista como um estágio e sim como parte necessária e integrante de cada um dos estágios mencionados acima.

Na análise das decisões da professora, tentarei identificar alguns dos estágios descritos acima. Como a professora, nas duas instituições em que trabalha, já tem um programa pré-estabelecido, analisarei suas decisões durante a implementação dos dois programas que dispõe, assim como durante a implementação das aulas.

Como já citei anteriormente no capítulo dois, é importante ressaltar que a professora não é a única a tomar decisões durante a implementação das aulas; os alunos também participam ativamente delas. No entanto, para efeito deste estudo, iremos analisar apenas as decisões da professora. Uma visão mais completa exigiria, sem dúvida, incluir as decisões dos alunos.

### **3.3.1**

#### **Os Parâmetros do Currículo**

O papel daquele que estabelece os parâmetros do currículo é semelhante ao de um malabarista, que precisa manter seus malabares em movimento. Estes malabares representam as necessidades dos alunos, as necessidades das instituições ou de um departamento acadêmico, talvez as necessidades da sociedade como um todo ou de algum grupo específico, além das necessidades dos professores e administradores que são os executores do currículo. Essas necessidades tão diversas representam tanto recursos quanto limites que precisam ser analisados de acordo com os princípios e objetivos educacionais do programa. Em um currículo integrado, os parâmetros guiam outras decisões, mas precisam estar abertos para mudanças.

Nos dados deste estudo percebo que, apesar da professora não participar da confecção do currículo e nem da escolha de material, ainda assim, ela possui uma

margem de flexibilidade muito grande para poder levar em consideração as necessidades de seus alunos que aparecem ao longo do caminho. Portanto, os parâmetros do currículo não podem ser uma camisa de força, mas sim uma direção a seguir com possibilidades de ajustes ao longo do caminho. Contudo, certamente muitas decisões são tomadas durante este processo, decisões estas que não podem ser mudadas pela professora.

### **3.3.2**

#### **Análise de Necessidades**

A análise de necessidades é vista como o ponto de partida mais lógico para o desenvolvimento de um programa que esteja de acordo com os aprendizes e suas necessidades, apesar de haver algumas divergências a respeito do que deva ser incluído. Brindley (1989, In: Johnson, 1989) sugere a existência de duas orientações:

1. uma visão mais específica das necessidades, orientada para o produto, que tem seu foco na linguagem necessária para algum propósito futuro em particular e que é desenvolvido por especialistas.
2. uma visão mais abrangente das necessidades, orientada para o processo, que leva em consideração fatores como motivação, estilos de aprendizagem, assim como comportamento na língua definido pelo aprendiz.

Brindley (ibid: 64) sugere que os dois tipos de análise de necessidades são úteis: “um com o objetivo de coletar informações factuais para o estabelecimento de objetivos abrangentes relacionados ao conteúdo lingüístico, o outro com o objetivo de reunir informações sobre os aprendizes que possam ser usadas para guiar o processo de aprendizagem já em curso.”

Os resultados da análise de necessidades são aplicados no desenvolvimento dos objetivos do programa e na escolha da metodologia mais apropriada. Os participantes da análise de necessidades deveriam incluir o maior número possível de participantes do programa, e certamente os alunos também.

De acordo com Finney (2002), quando os alunos participam da escolha do conteúdo, existe uma possibilidade maior desses alunos considerarem esse conteúdo como relevante às suas necessidades e assumirem uma postura ativa na avaliação do curso. Em uma abordagem integrada, a análise de necessidades acontece tanto antes quanto durante o curso, contribuindo para o desenvolvimento do diálogo professor-aluno na decisão dos objetivos de aprendizagem.

Nos dados deste estudo, a professora diversas vezes justifica o uso de determinadas rotinas em sala de aula com problemas identificados ao longo do curso, como podemos perceber no trecho a seguir:

(B7) Várias vezes quando estamos fazendo exercícios do livro. Olha ali ((apontando para o vídeo)), você ta vendo? Eles olham para a parede, olham para baixo, estão realmente demonstrando que não estão interessados em responder àquelas perguntas. Por isso, muitas vezes eu altero o que está no livro. Altero as perguntas, altero uma frase que eles tenham que fazer, para alguma coisa mais próxima da realidade deles. Até pelo tipo de relacionamento que a gente já criou na sala.

### 3.3.3

#### A Confecção do Programa

O conteúdo e os procedimentos de um curso, geralmente são representados por metas ou objetivos de aprendizagem; no campo do ensino de línguas, existe uma variedade de formas de representarmos objetivos, assim como uma gama de discussões acerca do papel dos objetivos. Finney (2002) propõe a formulação do que chama de “objetivos relacionados ao processo”. Ele cita o exemplo de um curso de inglês com fins acadêmicos (EAP), onde o aluno seria capaz de selecionar e aplicar estratégias de leitura apropriadas a suas necessidades. Outro tipo de objetivo proposto por Finney seria o “instrucional”, que estaria mais ligado à metodologia (por exemplo, “Desenvolver a autoconfiança do aluno em relação a fala”). Questionamentos sempre existirão – e devem existir. Os objetivos são uma direção, tanto para alunos quanto para professores, do que pode vir a acontecer na aula.

Os conteúdos do curso são geralmente organizados na forma de um programa, que é definido por Yalden (1984:13) como “um documento público, um registro, um contrato, um instrumento que representa a negociação de todas as partes envolvidas”. É importante ressaltar que Yalden fala das partes efetivamente envolvidas, e não das que deveriam estar envolvidas.

Neste capítulo já fizemos uma rápida descrição de alguns programas a medida que tratamos dos modelos de planejamento de currículo: programa estrutural, funcional, e o processual. Todos esses programas foram tratados como independentes entre si. Contudo, um dos modelos de programas mais usado é exatamente aquele que integra aspectos destes três que acabamos de relacionar, que pode ser chamado de programa de foco variado (Allen, 1984), ou proporcional (Yalden, 1987). De acordo com Yalden, os três princípios que apóiam a confecção de um programa para o ensino de línguas são: (1) a visão de como a língua é *aprendida*, que resultaria em um programa estrutural; (2) a visão de como a língua é *adquirida*, que resultaria em um programa processual; (3) a visão de como a língua é *usada*, que resultaria em um programa funcional. Através da integração destes três princípios, Yalden nos sugere a criação de um programa proporcional, com uma base semântico-gramatical, um componente lingüístico baseado nas funções da língua e tópicos baseados nos interesses dos alunos. Nos primeiros estudos em ensino de línguas, a estrutura recebia uma ênfase maior, antes de uma mudança para o foco nas funções e em seguida o uso de tarefas e tópicos para o uso criativo da língua. As formulações de Allen acerca do programa de foco variado, são muito parecidas com essas de Yalden. Allen também sugere três componentes: estrutural, funcional e experiencial. O programa incluiria todos os níveis, todo tempo, mas com mudança de ênfase nos diferentes estágios do aprendizado.

<b>Estrutura/Função</b>	<b>Função/Habilidades</b>	<b>Tarefa/Tópico</b>
<p>Maior ênfase em estruturas e funções. Introdução de técnicas e estratégias de aprendizado</p>	<p>Foco em funções específicas. Aplicação através de tarefas e atividades de resolução de problemas</p>	<p>Trabalho estrutural de revisão. Programa de tarefas, foco nos processos de aprendizagem e estratégias para encorajar o uso criativo da língua</p>
Nível Elementar	Nível Pré-Intermediário	Intermediário e acima

As vantagens de um modelo multidimensional são resumidas por Yalden (1987:120) como,

Um modelo que permite aos tomadores de decisões na confecção dos programas, uma maior liberdade para reagir a novas necessidades percebidas nos aprendizes, ao mesmo tempo que promove um roteiro para o professor que não consegue ou não deseja ser ‘totalmente comunicativo’.

Finney (2002) acrescenta que este modelo representa que um professor experiente faz com um programa que oferece opções para sua implementação, e se mais desenvolvido, pode criar espaço para negociação entre professor e aluno em situações reais de comunicação em sala de aula.

Nos dados desta pesquisa, podemos perceber que a professora muda seu foco a todo momento, ora declara que seu objetivo é a estrutura ("frases corretas"), ora declara que seu objetivo é o processo ("que os alunos se sintam bem"), ora declara que seu objetivo é comunicativo ("que os alunos sintam vontade de usar o tópico").

Nas duas instituições onde trabalha, pude perceber que a professora tem certa liberdade de direcionar suas ações para determinada necessidade que identificar ao longo do curso, desde que não mude a ordem de apresentação dos tópicos que está no programa preparado pela instituição ou sugerido pelo próprio livro. Em determinado grupo ela tem alunos mais interessados, ou motivados, então ela propõe um foco maior na estrutura e na função, em outro grupo, os alunos têm mais facilidade de assimilar os tópicos, porém, a professora tem mais dificuldade de motivá-los, desta forma, ela volta seus esforços para o processo.

O programa é apenas um roteiro, pois sabemos que o aprendizado depende de vários fatores como a interação entre professor e alunos, além das abordagens,

atividades, materiais e procedimentos adotados pelo professor. Na perspectiva da abordagem comunicativa, as necessidades e desejos dos alunos devem ser considerados no processo de ensino/aprendizagem, e a ênfase está no uso da língua para estimular o uso de atividades comunicativas.

O argumento que queremos defender com um modelo integrado na elaboração de currículos, é que a capacitação e o desenvolvimento do professor precisam ser constantes, explorando a maior variedade de materiais, métodos, abordagens e avaliações. Finney (2002) afirma que, em um modelo como este, os professores precisam ser reflexivos, analíticos e criativos, abertos à novos métodos e idéias; e, que um dos objetivos dos cursos de formação de professores deve ser o desenvolvimento de professores pesquisadores. Talvez desta forma, a metodologia de ensino possa refletir os objetivos do currículo e as experiências dos professores possa contribuir para o processo de atualização deste currículo. Um dos motivos pelos quais a professora aceitou participar deste estudo, era a oportunidade de "refletir" um pouco mais sobre sua própria prática de ensino.

### **3.4**

#### **Por que planejar?**

Alguns professores podem se questionar sobre o porquê de planejar suas aulas. Alguns escrevem planejamentos bem elaborados; outros planejam dentro de suas cabeças. Professores pré-serviço dizem que escrevem seus planejamentos somente porque algum supervisor vai requisitá-lo. Depois de graduarem, muitos professores param de escrever seus planejamentos. No entanto, poucos professores entram em sala de aula sem algum planejamento mesmo que não escritos. Os planejamentos são um registro sistemático das considerações do professor acerca do que será abordado em sala de aula. Richards (1998:103) sugere que o planejamento ajuda o professor a refletir sobre a aula antecipadamente com o objetivo de “resolver problemas e dificuldades, estruturar sua aula, e produzir um ‘mapa’ para seguir, além de ser um registro do que foi abordado”.

(A11) Ah! Aí eles ficaram em grupos para fazer o ‘silent dictation’. Era como se fosse um jogo, mas que não valia nada. Isso não está no manual do livro, é alguma coisa que eu vi em algum manual alguma vez na vida e aí eu adaptei. Porque era mais uma prática disso aqui (comparativos), eu vi que eles estavam precisando de mais prática porque ainda estavam inseguros.

No trecho acima, podemos perceber que a professora planeja algo que não está no manual do livro por identificar uma necessidade de seus alunos.

Existem ainda razões internas e externas pelas quais o professor deva planejar (McCutcheon, 1980). As internas seriam: para se sentir mais seguro, para aprender mais sobre o tópico a ser abordado, para que a aula seja mais tranquila, e para se prevenir em relação a determinados problemas antes que eles aconteçam. As externas seriam: satisfazer as expectativas de um supervisor ou ajudar um professor substituto caso seja necessário. Os alunos também se beneficiam do planejamento quando o professor leva em consideração as diferenças de interesses, estilos de aprendizagem, habilidades e conhecimentos prévios de cada aluno.

### **3.4.1**

#### **O processo de planejamento**

De acordo com Woods (1996), o processo de planejamento obedece alguns critérios, entre eles: lida com a interação de informações declaradas e procedurais; envolve uma análise do público a que se destina, analisando contexto, para produzir, organizar e colocar em ordem uma seqüência de idéias de diferentes níveis de generalização; além de transformar conceitos abstratos em uma linguagem com seqüência linear. O processo de planejamento do professor envolve uma estruturação do curso e seus sub-componentes, que, através de uma série de decisões, precisam conectar os objetivos conceituais do curso – que geralmente são identificados e analisados – aos eventos em sala de aula – que geralmente são produzidos – usando uma série de estruturas intermediárias.

O objetivo de um professor quando está planejando é levar o aluno, ou os alunos, de um estado inicial do curso (seja qual for o nível), assim como é percebido pelo professor, a um estado final deste curso (ou objetivo final), através de uma seqüência de experiências. Para alcançar este objetivo, existem alguns itens que precisam ser considerados. Primeiro, a seqüência citada acima, precisa ser

formada por eventos que sejam capazes de engajar os alunos e também precisa estar organizada de tal maneira que eles possam se beneficiar dela de alguma forma. Isso significa que as habilidades atuais dos alunos são interpretadas e levadas em conta ao longo do planejamento. Segundo, a seqüência de experiências precisa estar organizada de tal forma a levar os alunos até objetivo do curso. Isso significa que assim como as habilidades dos alunos, os objetivos do curso também são levados em consideração no planejamento. Quando estes dois aspectos são levados em consideração pelo professor, ele percebe a diferença entre as habilidades atuais dos alunos e os objetivos do curso de forma dinâmica no processo de planejamento.

### **3.4.2**

#### **Professores interpretando as necessidades dos alunos**

A interpretação dos professores em relação aos objetivos do curso pode ser expressa de diversas formas. No capítulo cinco, a professora fala sobre “habilidades orais”, “aprender a gramática”, entre outros. Em diversos momentos da entrevista, a professora coloca que precisa fazer determinados procedimentos de forma a que os alunos alcancem os objetivos do curso da forma como são percebidos por ela. Em outros momentos, ela coloca a impossibilidade de alcançar esses objetivos por causa de fatores físicos, como falta de equipamentos em determinada instituição. Apesar do professor nem sempre ser aquele que toma decisões relativas aos objetivos do curso, a sua interpretação em relação a esses objetivos vai influenciar suas decisões de planejamento. Na seção anterior já ressaltai a importância de se envolver o maior número de participantes possível no processo de planejamento de currículo, e considero o professor como um dos participantes mais importantes deste processo, apesar de sabermos que na maioria das instituições isto não acontece.

A interpretação dos professores em relação às habilidades dos alunos também se configura em um fator de grande importância na confecção do curso, que precisa ser formulado de forma que o aluno consiga se engajar nele e ainda se beneficie desse engajamento. Engajar pode significar tanto compreender o curso,

quanto ser capaz de participar das atividades propostas. Ur (2000: 22), coloca que as atividades propostas pelos professores precisam conter o que chama de “orientação para o sucesso” (*success-orientation*), isto é, as atividades precisam estar organizadas de forma que os alunos tanto as entendam quanto consigam ter algum nível de sucesso ao realizá-las. Aqui faz-se necessária uma explicação. Não estamos falando de perfeição ao usar o termo sucesso, e sim de atividades que sejam possíveis de serem realizadas pelos alunos. Ur ainda afirma que o professor precisa estar ciente do conhecimento prévio necessário para o engajamento em cada atividade que propõe, além de saber se seus alunos estão preparados para elas.

Parte da interpretação acerca das habilidades dos alunos está intimamente conectada com percebê-los como grupo ou indivíduos. Além de ser um processo constante, o professor precisa avaliar seus alunos para poder entender que tipos de atividades, e em que níveis, estarão orientadas para o sucesso. Além de conhecer que tipos de atividades suscitarão o engajamento dos alunos, ou seu interesse.

### 3.4.3

#### **As expectativas do professor**

Outro fator que está presente no planejamento são as expectativas. Quando o professor interpreta os objetivos do curso, ele também desenvolve suas próprias expectativas em relação aos alunos tanto dentro de cada atividade quanto no decorrer do curso inteiro. Essas expectativas também irão exercer forte influência nas decisões do professor dentro do planejamento.

Expectativas, invariavelmente se relacionam com valores construídos. As expectativas tanto dos professores quanto dos alunos se transformarão em valores positivos ou negativos ao longo do curso, e esse valores irão exercer forte influência nas interações que se seguem. Portanto, tanto professores quanto alunos são responsáveis pelo tipo de valor que será criado a partir das interações em sala de aula. Expectativas não alcançadas podem se transformar em frustração, causando algum tipo de bloqueio na interação em sala de aula. O professor que não vê suas expectativas alcançadas, pode se sentir desestimulado com determinado aluno ou grupo de alunos. Assim como o aluno que não alcança seus objetivos

pode se frustrar e ficar bloqueado para interações futuras, ou se sentir desestimulado a continuar estudando.

Apesar dos procedimentos e estratégias usados pelos professores variarem de acordo com cada professor, Woods (1996) achou uma série de pontos similares entre os 22 professores que pesquisou em seu trabalho. À medida que produzem os eventos em sala de aula, as decisões dos professores em relação ao planejamento vão formando gradualmente o que Woods chama de ‘unidade do curso’. Continuando o processo de planejamento, essa estrutura começa a apresentar um incrível grau de linearidade, com os conceitos e idéias sendo acomodados nos limites do calendário e do relógio.

#### **3.4.4**

##### **A 'unidade do curso': recursos e limites**

Nesse processo o professor tem, entre outras, duas tarefas importantes a cumprir. A primeira é, transformar os objetivos conceituais do curso em uma seqüência linear de eventos que serão experimentados pelos alunos. A segunda, é identificar como esses objetivos conceituais podem ser divididos de acordo com os limites cronológicos do curso, isto é, onde determinadas unidades começam ou acabam, quanto tempo irão durar, etc. Essas duas tarefas são cumpridas através de decisões que os professores tomam ao longo do curso, baseadas em avaliações de decisões anteriores.

Mais uma vez podemos perceber nos parágrafos acima que os professores precisam levar em consideração uma quantidade enorme de fatores em suas decisões. Uma das estratégias para lidar com essa situação que percebemos nos dados deste estudo e no de Woods (1996), é tratar esses fatores como ‘recursos’ e ‘limites’. Esses termos já são usados na literatura em educação. Por exemplo, no trabalho de Leinhardt (1989), a habilidade cognitiva de ensinar é descrita com a inclusão destes dois termos, recursos (conhecimento da matéria, conhecimento dos alunos, material disponível e tempo) e limites (a necessidade de manter os alunos ativos e com atenção, tempo, ambiente), além de levar em consideração a

flexibilidade necessária por parte dos professores para que eles possam gerenciar recursos e limites.

Podemos chamar de ‘recursos’ todos os fatores que contribuem para aumentar as possibilidades ou opções disponíveis para os professores. Os recursos mais conhecidos são aqueles que estão no ‘resource centre’ em algumas instituições. Mas o termo ‘recursos’ também inclui os recursos mentais do professor – lembrança de experiências anteriores, recursos físicos como a sala de aula e a aparelhagem necessária para aula. Como veremos no capítulo quatro, a professora trabalha com o mesmo currículo e o mesmo livro em duas instituições. No entanto, em uma delas ela tem salas refrigeradas, tocadores de CD e vídeo, enquanto em outra não consegue nem chegar na sala de aula em algumas oportunidades. Outros exemplos de recursos são aqueles colhidos pelo próprio professor no intuito de tornar a comunicação em sala de aula o mais autêntico possível, tais como: figuras de revistas, textos da *internet*, entre outros.

Já o termo ‘limites’, por outro lado, se refere aos fatores que diminuem, limitam o número de possibilidades ou opções disponíveis para os professores. Entre os vários limites encontrados pelos professores podemos citar os limites de tempo (quanto tempo se tem para fazer algo, em que momento algo pode ser feito) e os limites conceituais, como o currículo da instituição. Como citamos no parágrafo anterior existem aqueles limites trazidos pela falta dos recursos. O livro utilizado pela professora pesquisada, por exemplo, vem acompanhado de vídeo e CDROM, contudo, ela não possui os aparelhos necessários para usar esses recursos em determinada instituição.

### **3.4.5**

#### **Professores fogem do planejamento**

As pesquisas sobre o que os professores realmente fazem quando planejam suas aulas (Richards & Lockhart, 1994), nos mostram que eles geralmente fogem do que foi planejado. Ainda, quando os professores escrevem seus planejamentos dia a dia, eles geralmente não descrevem comportamentos.

A pesquisa de Bailey (1996:38) com seis professores de LE experientes, nos mostra as seguintes razões pelas quais eles fogem do planejamento: 1. “Para o bem comum.” Aqui os professores deixam o planejamento de lado para discutir um assunto trazido por um aluno que ele, professor, considera importante para todos os outros alunos. 2. “Ensinar algo atual.” Às vezes os professores abandonam o planejamento completamente para tratar de um assunto do momento. 3. “Avançar com a lição.” Os professores fazem uma mudança de atividades para fazer a lição acabar mais rápido. 4. “Adaptar-se ao estilo de aprendizagem dos alunos.” Os professores podem alterar seu planejamento para se adaptar ao estilo de algum aluno ou alunos que foram deixados de fora no planejamento. 5. “Envolver os alunos.” Os professores eliminam alguns estágios do planejamento para obter maior envolvimento dos alunos, principalmente se eles não estiverem respondendo. 6. “Distribuir o dom.” Neste último item os professores mudam seu planejamento para encorajar os alunos mais quietos a participarem mais e não deixar que os mais participantes dominem a aula. Esses resultados mostram que o processo de tomada de decisão dos professores é dinâmico e acontece antes, durante e depois de cada aula.

Neste estudo, veremos a professora mudar seu planejamento por vários destes motivos e por outros que não foram identificados no estudo de Bailey (1996).

A seguir trataremos de conceitos genéricos relacionados à implementação e avaliação do planejamento. Nos capítulos posteriores, trataremos destes tópicos em relação à professora pesquisada.

### **3.4.6**

#### **Implementação do planejamento: conceitos genéricos**

Cada professor tem seu próprio estilo de trabalho, e por consequência de planejamento. Os professores adaptam seus planejamentos ao implementá-los, seguindo critérios. De acordo com Bailey, “ao colocarmos o planejamento em prática, precisamos estar atentos para usá-lo como ponto de partida para criação das melhores oportunidades de aprendizagem possíveis” (p.38). Na entrevista

com a professora, podemos perceber algo parecido com o que Bailey (1996) sugere: que o planejamento é um mapa “que descreve onde o professor quer chegar com aquela aula, de preferência levando seus alunos consigo” (p. 18). A segunda parte desta citação é mais importante, uma vez que o professor precisa estar ciente da necessidade de fazer mudanças durante a aula de acordo com o desenrolar das ações e eventos.

O momento em que o professor coloca seu planejamento em ação durante a aula é considerado por Farrell (2002) como sendo o mais difícil do modelo sugerido por Woods (1996) que citamos no capítulo dois. Nesse momento o planejamento vai interagir com todos os outros elementos do caldeirão citado por Allwright (2003), e que já tratamos no capítulo dois. Nós professores sabemos como é fácil sermos desviados do planejamento por eventos não planejados. No entanto, devemos nos lembrar que o planejamento original foi produzido de acordo com intenções baseadas no diagnóstico que fizemos dos alunos.

As mudanças que a professora faz durante a sua aula refletem estes conceitos apresentados no parágrafo anterior, como por exemplo, no trecho B17, a seguir, quando ela fala que manda seus alunos irem ao quadro corrigir os exercícios quando ela percebe que eles estão com sono:

(B17) Isso é uma coisa que eu faço. Quando eles estão com sono eu mando colocar as respostas no quadro, para poder acordar.

Apesar deste procedimento não estar descrito no planejamento da professora, ela faz uso dele ao identificar que seus alunos estão com sono. Vemos que a professora planeja e trabalha durante a aula para criar melhores chances de manter a atenção de seus alunos. Ela também planeja para aumentar o aproveitamento do tempo em sala de aula, como no trecho a seguir:

(B18) Isso é uma coisa que eu não gosto de fazer que é apresentar o tópico no final. Eles já estão cansados, doidos pra ir embora. Mas como eu estava apertada com o programa, então eu fiz isso para eles poderem fazer os exercícios em casa. Eu tive que revisar tudo depois na aula seguinte.

As decisões da professora parecem advir de uma noção de planejamento de aula representada na adaptação do modelo de Hunter e Russel (1977) feita por Shrum e Glisan (1994) (figura 2), que incluíram um espaço maior para o

envolvimento dos alunos na aula.

<b>Fase da aula</b>	<b>Papel do professor</b>	<b>Papel dos alunos</b>
I. <i>Perspectiva</i> (abertura)	Perguntar o que os alunos aprenderam na aula anterior. Antecipar a nova aula.	Dizer o que aprenderam anteriormente. Participar da antecipação.
II. <i>Estimulação</i>	Preparar os alunos para a nova atividade. Introduzir atividade para chamar atenção dos alunos	Relacionar a atividade a sua realidade. Participar da atividade de atenção.
III. <i>Instrução / Participação</i>	Apresentar a atividade. Avaliar a compreensão. Incentivar o envolvimento.	Fazer a atividade. Mostrar entendimento. Interagir com os outros alunos.
IV. <i>Fechamento</i>	Perguntar o que os alunos aprenderam. Antecipar aulas futuras.	Falar sobre o que aprenderam Dar sugestões para aulas futuras.
V. <i>Reforço</i>	Apresentar outras atividades para reforçar conteúdo Criar oportunidades de interação.	Fazer as novas atividades.  Interagir com os outros alunos.

Adaptado de Shrum & Glisan (1994)

**Figura 2** Componentes Genéricos de um Planejamento.

De acordo com Shrum e Glisan (1994: 187-188), à medida que o tempo passa e que os alunos ganham mais competência, eles “assumem um papel mais ativo na escolha do conteúdo e da estrutura das lições”. As lições também sofrem variações porque os mesmos conceitos podem precisar ser reforçados várias vezes com abordagens diferentes.

Mostraremos como a professora parece estar respondendo algumas das perguntas sugeridas por Farrell (2002: 34),

- O que você gostaria que seus alunos aprendessem e por quê?
- Todas as tarefas são necessárias – valem a pena e estão no nível certo?
- Quais materiais, recursos, etc., serão usados e por quê?
- Que tipo de interação será estimulada – em pares ou em grupo – e por quê?
- Quais instruções serão necessárias e de que forma serão dadas (escritas, orais, etc.)? Quais perguntas serão feitas?
- Como você irá monitorar a compreensão dos alunos durante os estágios da

lição?

Farrell (2002) sugere duas grandes razões pelas quais os professores se desviam do planejamento: primeiro, quando a aula claramente não está indo bem e o planejamento não está ajudando o professor a alcançar seus objetivos; segundo, quando alguma coisa acontece durante a aula que traz a necessidade de improvisação.

No trecho a seguir, vemos que a professora participante deste estudo possui mecanismos para lidar com certas situações que podem interferir em seu planejamento, como alunos que não participam porque estão com sono.

(B17) Isso é uma coisa que eu faço. Quando eles estão com sono eu mando colocar as respostas no quadro, para poder acordar.

Quando a aula não está dando certo, o professor geralmente faz ajustes ao planejamento original. Este procedimento pode ser difícil para professores iniciantes, pois eles podem não ter experiência suficiente para perceber que as coisas não estão dando certo. Eles podem também não ter conhecimento suficiente para criar um plano substituto de momento. Nenhum manual do professor pode antecipar os problemas que podem ocorrer durante uma aula (como a falta de um equipamento); no entanto, provocam a impossibilidade de se manter fiel ao planejamento. Os professores podem acumular este saber profissional com o tempo, a medida que passam por mais experiências.

Ur (1996) coloca que durante a implementação do planejamento, os professores tentam monitorar dois itens importantes, que são: variedade e ritmo da aula. Variedade tanto de apresentação como de tipo de atividade ajuda a manter a aula dinâmica e interessante. Para trazer variedade para sala de aula, os professores devem sempre tentar mudar o ritmo das atividades variando de rápidas para mais lentas. Eles podem ainda mudar a organização dos alunos trazendo tarefas individuais, em pares, em grupos, ou para a turma inteira. As atividades também devem variar em seu nível de dificuldade, algumas mais fáceis e outras mais desafiadoras. As atividades devem estar de acordo com os interesses dos alunos e não só dos professores. Contudo, Ur sugere que essa variedade de atividades “não pode ser agrupada de qualquer jeito”, com o risco de termos um planejamento

desordenado. Por isso, a autora propõe que atividades mais difíceis apareçam no início da aula e as mais calmas antes das mais agitadas. No entanto, os professores podem sentir a necessidade de experimentar variações para perceber o que funciona melhor em determinadas aulas.

O ritmo está relacionado à velocidade com que a aula se desenrola, assim como a duração das atividades. No intuito de auxiliar os professores a desenvolver seu próprio senso de ritmo, Brown (1994) sugere os seguintes itens: (1) as atividades não podem ser nem muito longas e nem muito curtas; (2) várias formas de apresentar uma atividade devem ser utilizadas; (3) a transição entre as atividades deve ser clara. Se os professores puderem lembrar de trabalhar para o benefício de seus alunos, mais do que para si próprio, eles podem evitar o risco de propor muitas e diferentes atividades somente porque estão no planejamento.

## 4 Ações e Eventos

A ação de um indivíduo é parte de um evento maior, que resulta, assim como inclui, outras ações e suas conseqüências imprevisíveis.

(Devon Woods, 1996)

Neste capítulo trato das ações e eventos que são fruto, dentre outros fatores, do planejamento da professora que participou desta pesquisa. Descrevo, também, a forma como coletei os dados da pesquisa.

### 4.1

#### As Ações e Eventos da Pesquisa

Estabelecer unidades de análise no processo de pesquisa pode seguir, no mínimo, dois caminhos. Um seria o de se estabelecer um sistema externo para a análise dos eventos de sala de aula. Outro seria aquele que segue o modelo de Erickson e Schultz (1982), onde as estruturas são examinadas da forma como são percebidas, interpretadas e categorizadas pelos participantes, tanto professores quanto alunos.

Neste estudo, ao invés de analisarmos o discurso de sala de aula, usamos uma visão da estrutura do curso baseada na professora participante. Uma vez que, o papel do professor é de extrema importância na confecção das ações e eventos em sala de aula, o nosso foco é na perspectiva do professor. Para podermos determinar as estruturas que conectam as ações e eventos em sala de aula à estrutura do curso, usamos, além da aula gravada em vídeo, entrevistas com a professora acerca das ações e eventos que ocorreram na aula.

De acordo com Bühler (1965), através dos sentidos percebemos som e movimento em sala de aula. Qualquer coisa em um nível acima – tudo que compreendemos e nos faz sentido – é uma interpretação ou construção abstrata. Isto inclui a interpretação dos sons em fonemas, dos fonemas em morfemas, morfemas em componentes lexicais e gramaticais na sintaxe, e estes em frases e orações. Quando passamos para o nível do discurso verbal e não verbal, as orações,

frases, e linguagem corporal se combina para se transformarem em atos com força ilocucionária ou “pragmática”.

O que acontece em sala de aula não é exatamente o que é planejado ou esperado pelos participantes. A forma como o currículo é executado, é diferente da forma pela qual é concebido, tanto pela instituição quanto pelo livro. As interações de sala de aula não podem ser planejadas pelo professor. Em seu trabalho, Woods (1996), cita o exemplo de uma professora que começou sua aula com uma discussão sobre ‘acid rain’, simplesmente porque as palavras haviam sido deixadas no quadro pela professora que havia usado a sala anteriormente. Na realidade essa discussão não havia sido planejada pela professora, mas com certeza se tornou uma excelente “oportunidade de aprendizagem” (Allwright, 1984), funcionando como fonte de exercícios para o desenvolvimento de fluência auditiva e familiaridade cultural. Além de ser uma oportunidade de aprendizagem de coisas que nem podemos prever e nem sempre estão relacionadas ao currículo ou ao planejamento.

Na abordagem centrada no participante adotada nesta pesquisa, o pesquisador pode interpretar a estrutura de um curso com o participante (aluno ou professor), ou ainda entrevistar os participantes e usar suas verbalizações como base para reconstrução das interpretações dos próprios participantes. Esta abordagem pode ser um começo para que possamos entender o papel dos eventos, ações e interações em sala de aula na construção do curso (Contreras, 2000). Neste estudo, a estrutura de curso é resultado da observação do discurso em sala de aula entre professor e alunos, e ainda, do discurso da professora falando retrospectivamente sobre as lições que se passaram e sobre o que aconteceu nelas.

Mey (1977) e Anderson (1983), dentre outros, sugerem formas de organização dos eventos e ações em sala de aula, tanto no que diz respeito aos micro-eventos, atividades dentro da aula, quanto no que diz respeito aos macro-eventos, aulas dentro de um curso. Esses autores, entre outros, nos fornecem diversas sugestões de organização tanto dos macro-eventos quanto dos micro-eventos. Neste estudo, a professora entrevistada já possui um programa pronto, tanto das instituições que trabalha, quanto do livro texto. Estamos interessados nas decisões que a professora toma para interagir com esses programas e transformá-los em seu planejamento, e também nos fatores que são considerados no momento que toma decisões em relação aos eventos em todos os níveis, de aula e do curso. Assim, interpretarei as ações e eventos que acontecem em sala de aula, como fruto,

entre outros fatores, da intercessão do programa sugerido com a interpretação da professora acerca deste programa.

## **4.2 Como se aproximar das ações e eventos**

Sintonizado com a importância de procurar descrever e compreender o que acontece em sala de aula e proporcionar ao professor elementos para refletir sobre sua prática (Mortmer, 2002, dentre outros), acredito que é preciso melhorar nossa compreensão sobre o que ocorre na sala de aula, ou seja, como professores e alunos conferem estabilidade ao seu contexto de ação.

As questões propostas nesta pesquisa foram pesquisadas com base na análise sócio-interacional do discurso. Foi realizada uma análise qualitativa, com o objetivo de investigar a sala de aula como um construto social em que as relações interacionais atuam como possíveis mediadores da sócio-construção do conhecimento. Para tanto, procurou-se uma metodologia apropriada para o foco da investigação. Lüdke e André (1986) afirmam que não existe um método de pesquisa que possa ser determinado como o melhor ou mais eficaz, embora muitas pesquisas já tenham sido realizadas nesta área. Segundo Stubbs e Delamont (1976, In: Lüdke & André, 1986: 15), “a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”.

Em seu estudo sobre metodologia, Lüdke & André (1986) ressaltam que o pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta. Na primeira, o pesquisador seleciona e define os problemas, o local onde o estudo se realizará e estabelece contatos para a entrada em campo. É nessa fase que as primeiras observações são feitas e também a seleção sistemática de aspectos que realmente serão investigados. Schatzman e Strauss (1973, In: Lüdke & André, 1986: 15) afirmam que neste tipo de pesquisa o problema não precisa estar diretamente vinculado a uma linha teórica predeterminada nem é

necessário que haja hipóteses explicitamente formuladas, bastando que o pesquisador possua um esquema conceitual a partir do qual possa levantar questões relevantes.

Neste sentido, comecei este estudo tendo em mente a vontade de analisar o processo de planejamento do professor, para entender melhor como suas decisões eram feitas, conforme já citado anteriormente. A escolha da professora deste estudo foi feita, devido ao contexto rico que se apresentou. Ela trabalha em duas instituições com características muito distintas, contudo, possui um programa de ensino muito parecido para as duas instituições, além de utilizar o mesmo material didático.

Na segunda etapa descrita por Lüdke & André (1986), o pesquisador busca sistematicamente os dados selecionados como mais importantes com o intuito de compreender e interpretar o fenômeno estudado.

Para tanto, decidi gravar duas aulas em vídeo e, uma semana após as gravações, estas foram assistidas e comentadas pela professora. Ela foi solicitada a apertar o botão de pausa para parar o vídeo e fazer comentários em relação às suas aulas, a professora fez relatos não estruturados acerca de pensamentos, planejamentos e decisões relativos aos eventos de aula em vídeo. Sempre que possível, foi deixado a cargo da professora a iniciativa de fazer os comentários. No entanto, onde nenhum comentário era feito, eu, na função de entrevistador, com o intuito de fazer com que a professora falasse algo, apertava o botão de pausa e provocava um comentário dizendo algo como: “O que estava acontecendo neste momento?”, ou “O que você estava fazendo aqui?” (...) O momento específico em que a fita era pausada não é o elemento crucial da pesquisa.

Finalmente, na terceira fase da pesquisa, busca-se dar conta de explicar o fenômeno estudado, tentando-se encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno e situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Ainda segundo Lüdke & André (1986), essa interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido. O meu estudo se inspira nesta visão de pesquisa.

As atividades de interpretação ocorrem dentro de um certo cenário, são influenciadas pelos recursos materiais e culturais aí presentes e, ao mesmo tempo, focalizam esse mesmo ambiente, constituindo-o pelo ato de interpretar (Coulon,

1995). Sem um contexto visível, objetos e eventos têm um significado indeterminado. Seu significado está entrelaçado ao uso ou à vivência dos sujeitos participantes por meio da fala e da interação. A interação, incluindo-se todos os detalhes que a constituem para além da fala - gestos, entonação, atitudes de silêncio, movimentos diferenciados com o corpo - confere significado aos objetos e situações. Todos esses elementos constitutivos da interação estão indexados pelo contexto em que ela transcorre. É importante estar atento aos ‘índices’ que ligam a interação e o contexto. Atividades de interpretação e contexto refletem-se mutuamente. Quem interpreta dá forma ao objeto interpretado. Por sua vez, as características do objeto e do contexto em que ele se encontra dão forma à interpretação que constitui o objeto. Reflexividade e indicialidade são lados opostos de uma mesma moeda. São aspectos inerentes à realidade social. Suas manifestações e conseqüências são temas de pesquisa centrais da etnometodologia.

Ao discutir a reflexividade e a indicialidade da produção de significados em uma interação Coulon (1995), destaca a importância do vídeo no trabalho de campo. Os documentos em vídeo permitem captar essa dimensão indicial, ajudando a revelar o implícito das interações, contribuindo para a proposição de relações entre as condutas observadas e as estruturas mais gerais.

No momento em que a professora entende e interpreta as ações e eventos, assim como seu planejamento, é que podemos perceber mais claramente as crenças em ação, assim como quais fatores estão influenciando determinadas decisões. Woods (1996) divide a interpretação dos professores de acordo com vários tipos de fatores influentes. Em nosso estudo, na entrevista com a professora encontramos diversos desses fatores influenciando suas decisões, que por sua vez, podem ser indício de crenças em ação. Entre eles podemos citar: o perfil das instituições onde trabalha, o perfil dos alunos de cada instituição, a forma como interpreta o currículo das instituições, além de suas leituras sobre teorias de ensino e aprendizagem. Ao interagirem simultaneamente, esses fatores e crenças irão determinar a escolha que a professora faz por alguma ação em detrimento de tantas outras que estão à sua disposição.

De acordo com Garrido (2006), em uma pesquisa que se caracteriza como qualitativa ou “naturalística” o objetivo do pesquisador é observar, estudar e analisar o fenômeno sem manipular o objeto de estudo ou tratá-lo experimentalmente. Esse tipo de pesquisa é contrária à abordagem quantitativa que

objetiva mensurar e estudar o fenômeno isoladamente. Neste estudo, foi realizada uma análise qualitativa, com o objetivo de investigar a sala de aula como um construto social em que as relações interacionais atuam como possíveis mediadores da sócio-construção do conhecimento. Desse modo, a pesquisa qualitativa considera todos os componentes envolvidos no estudo, observando-os de forma holística e tendo “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Ludke & André, 1986).

Já existem vários trabalhos sobre o conjunto de crenças dos professores de línguas, entre eles se destaca o de Woods (1996), que tentou categorizar e descrever o conjunto de crenças, suposições e conhecimento de um grupo de professores; e, ainda o de Kudiess (2005) que faz o mesmo procedimento com alunos no sul do Brasil. Em seu trabalho, Woods desenvolve um modelo etno-cognitivo para desenvolver sua pesquisa. Como podemos perceber ao final da pesquisa, o que o autor faz é uma descrição do conjunto de crenças, suposições e conhecimento de um determinado grupo. Diferente do trabalho de Woods, o que queremos nesta dissertação é tentar descrever quais elementos estão em jogo no momento que a professora toma suas decisões, sejam eles crenças, suposições, conhecimentos ou outros.

Apesar deste estudo não ser estritamente de observação do participante (o autor não estava realmente participando com os sujeitos do curso), o autor é, contudo, um membro da cultura dos professores de línguas e tem o que Woods (1996) chama de ‘competência de membro’, isto é, uma habilidade de interpretar as declarações dos professores dentro do escopo de significados comuns à profissão dos professores de línguas, e fazer perguntas tais como “O que você fez hoje?” de uma forma que um colega faria.

Este estudo também se caracteriza como uma pesquisa de base micro-etnográfica (cf. Erickson, 2001). Utilizei esta metodologia porque ela focaliza o comportamento das pessoas no seu ambiente de trabalho, descrevendo a sua cultura e as relações sociais, buscando entender como as pessoas vêem a si mesmas e o seu grupo. Considerando alguns dos componentes da situação estudada (visão holística, Diesing, 1971) e partindo de seus participantes (princípio êmico, Spradley, 1979), o pesquisador pôde se aproximar e interagir com as pessoas investigadas, formulando hipóteses e conceitos para entender a realidade estudada. Segundo Erickson (2001), parte da responsabilidade do etnógrafo é ir além do que

é entendido explicitamente, “identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência dos atores locais”. Dessa forma, a ênfase nesse tipo de pesquisa “é descobrir tipos de coisas que fazem a diferença na vida social; ênfase na *qualitas* mais do que na *quantitas*” (Erickson, 2001: 12).

A impossibilidade logística de estar presente na sala de aula da professora criou uma oportunidade verdadeira da mesma narrar para o autor-pesquisador o que havia acontecido na aula gravada em vídeo. De comum acordo com a professora, decidimos recorrer à adaptação do processo chamado por muitos autores de ‘storytelling’ (Calter, 1993; Casanave & Schecter, 1997; Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 1990, 1999; Trimmer, 1997; Witherell & Noddings, 1991; in Contreras E., 2000). Através deste processo, professores fazem um intercâmbio de experiências, onde colocam suas opiniões em relação ao que acontece em suas próprias aulas.

Encontramos apoio teórico em Contreras (2000) quando apresenta a mudança em direção a ‘storytelling’ na pesquisa educacional e na formação de professores que surgiu por dois motivos: primeiro, como um paradigma de pesquisa alternativo que demanda formas mais humanas e sensíveis ao contexto de se desenvolver um entendimento mais profundo sobre educação, que vai além da observação, controle e prescrição; e segundo, como um meio poderoso de construção de teorias de ensino uma vez que utiliza a visão do participante como componente de análise. Podemos ressaltar também as sugestões de alguns pesquisadores de que as crenças devem ser inferidas através de declarações, intenções e ações (Jonhson, 1994; Rokeach, 1968; Pajares, 1992).

De acordo com Woods (1996), a tentativa de obter dados em forma de ‘relatos de professores’ ao invés de frases generalizadas sobre suas crenças tem duas razões: 1) narrativas pessoais têm sido produtivas na geração e análise de dados em outras áreas de estudo, como, por exemplo, no trabalho de Agar e Hobbs (1983), que ajudariam na análise de dados dos professores; 2) as crenças (e suas interações) nem sempre são inteiramente acessíveis de forma consciente, assim como os professores também podem responder de acordo com o que gostariam de crer ou gostariam de revelar no contexto da entrevista.

Uma crença articulada no contexto de um ‘relato’ sobre eventos, comportamentos e planos concretos tendem a estar mais arraigados no comportamento real. Esse fenômeno tem um paralelo no caso do discurso

monitorado discutido por Labov (1972) e Tarone (1982) em pesquisas sobre fonologia, mudanças de som e interlíngua. A premissa teórica que embasa a presente geração de dados é que professores de línguas sabem muito sobre si próprios no contexto de ensino de línguas, contudo, apesar de terem vivido experiências, eles provavelmente não as categorizaram nem rotulam. No entanto, vejo como importante o trabalho de colaboração e de auto-conhecimento promovido no processo deste estudo.

### 4.3

#### Os dados da pesquisa

De acordo com Erickson (2001), através das gravações em vídeo, as questões levantadas podem ser estudadas mais detalhadamente e as interações podem então ser observadas sob vários ângulos. Utilizando esses instrumentos de pesquisa, é possível fazer inferências com base na riqueza de detalhes, já que as interações gravadas podem ser revistas quantas vezes forem necessárias. Entretanto, segundo Spitalnik (1996), existem algumas limitações no uso do material gravado em vídeo. Primeiramente, sabe-se que várias circunstâncias podem influenciar as interações face a face. A classe social, história de vida, grupo social, estado de espírito e outros fatores exercem uma forte influência nas interações no contexto sala de aula, mas não podem ser colhidos através de gravação em vídeo. Erickson (2001) afirma que o etnógrafo deve utilizar dois métodos primários de pesquisa e coleta de dados: observar e perguntar. Logo, faz-se necessário entender que “o que as ações das pessoas significam para elas pode ser aparente a partir da observação, no entanto, é necessário perguntar-lhes por meio de entrevistas formais e informais para confirmar tais sentidos” (Erickson, 2001: 13).

Entendo que tanto a gravação em vídeo como as entrevistas são abordagens essenciais para uma coleta de dados que se aproxime com bastante precisão dos acontecimentos. Através desses meios, o pesquisador busca dar conta de analisar de forma mais profunda o objeto que se quer focalizar na pesquisa. Essas observações, segundo Erickson (2001), podem gerar *insights* sobre a organização e

a interpretação das ações recorrentes no contexto da sala de aula. A pesquisa micro-etnográfica é uma abordagem que

trata do significado literal e metafórico das ações para os atores sociais enquanto ainda documenta essas ações concreta e detalhadamente na sua realização rotineira. É o método de pesquisa fundamentalmente mais construtivista à nossa disposição e é especialmente apropriado para tornar analítica e narrativamente visíveis os aspectos mais prosaicos do cotidiano. Uma vez que os ambientes de aprendizagem são constituídos recursivamente pelas práticas discursivas do cotidiano da sala de aula, a micro etnografia é um meio de descobrir a natureza interacional dos ambientes de aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar, para melhorar as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las tais como se apresentam no momento” (Erickson, 2001: 12).

O *corpus* que utilizamos neste trabalho é constituído da gravação em vídeo de duas aulas de 75 minutos, ministradas pela professora participante da pesquisa em duas instituições diferentes, nas quais ela utiliza o mesmo livro. Em seguida duas entrevistas sobre as aulas gravadas foram feitas uma semana após a gravação de cada aula.

#### **4.3.1**

##### **As Instituições**

Passo a descrever nesta seção as duas instituições, localizadas na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada em duas instituições diferentes. A instituição A é pública, pertence ao governo do estado do Rio de Janeiro e oferece cursos gratuitos para a comunidade como de secretariado, informática e língua inglesa. As aulas duram cento e cinco minutos por semana que podem se dividir em duas aulas de 75 minutos e os alunos em sua maioria vêm para o centro unicamente para as aulas de inglês. Como o prédio fica no topo de um morro, na Zona Sul da cidade, o acesso para quem vem de fora da comunidade se dá ou por dentro da própria comunidade, o que é muito perigoso e estressante, ou através de elevadores que sobem por dentro do morro para o prédio. Existem 4 elevadores, no entanto geralmente somente um está disponível e em alguns dias. No primeiro dia que fui à comunidade não havia elevadores disponíveis e a professora me

aconselhou a não tentar subir por dentro da comunidade com o equipamento de gravação. O acesso ao prédio fica totalmente bloqueado quando há guerra entre traficantes ou entre traficantes e a polícia. Além de que a escola de samba da comunidade ensaia bem perto do prédio e, quando isso acontece, as aulas ficam prejudicadas.

As condições de conservação do prédio são muito precárias. Além dos problemas do elevador faltam outros tipos de material, tanto de higiene como de trabalho para os professores e alunos, tais como tocadores de CD, vídeo e computadores, além de carteiras que precisam ser transportadas a cada aula, pois não existem em número suficiente para equipar todas as salas. Essa situação cria um clima de muita insatisfação tanto de professores quanto dos funcionários da escola. Os professores que são funcionários públicos ficam esperando o tempo necessário para pedir transferência enquanto que os contratados não podem fazer o mesmo.

Nesta instituição a professora não recebe nenhum apoio pedagógico, todo planejamento que ela faz e todo material que traz para sala é produzido e pesquisado por ela mesma. Ela também não tem uma supervisora, isto é, ninguém para assistir e comentar suas aulas.

A instituição B é um instituto binacional, particular, tradicionalmente especializado no ensino de inglês e situado em um bairro de classe média da cidade do Rio de Janeiro. Lá as salas são bem grandes e bem equipadas com carteiras novas, ar refrigerado, tocadores de CD e vídeo em cada sala. Além disso, a escola dispõe de um laboratório multimídia e uma biblioteca. O prédio é bem conservado e enfeitado com quadros e cartazes relativos ao aprendizado da língua inglesa tais como eventos, fotos de cidades onde o idioma é falado e avisos pertinentes ao funcionamento da escola em geral.

Nesta instituição a professora conta com a ajuda de uma supervisora que assiste e comenta suas aulas, ela dispõe de uma sala com recursos para o professor já preparados de acordo com o material utilizado. Esta instituição possui um departamento acadêmico que funciona para produzir material de apoio e promover encontros de atualização para os professores.

### 4.3.2

#### O Livro

O livro utilizado pela professora é o *New Interchange*, volumes 1 da editora *Cambridge University Press*, cujo objetivo é o ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira para adolescentes e adultos. Trata-se de uma série escrita em inglês americano, produzida nos Estados Unidos e visando o mercado internacional, formada por quatro livros (Intro, 1, 2 e 3), e que vai do nível inicial até o intermediário. Com exceção do primeiro livro, escrito pelo autor da série apenas (Jack C. Richards), os demais volumes da série foram escritos em parceria com mais dois autores (Jonathan Hull e Susan Proctor).

Este livro é usado em ambas instituições e não foi escolhido pela professora e sim pela coordenação de cada instituição, apesar dos dois contextos de aula serem bem diversos tanto em aspectos sociais quanto culturais. Este material é acompanhado de livro de atividades, DVD, livro de atividades para o DVD, CD-ROM, CD de áudio, manual do professor e livro de atividades para a área de negócios. No entanto, a professora só utiliza a maior parte destes recursos na instituição B, uma vez que não possui os aparelhos necessários na instituição A.

O livro adotado é importado, portanto com um alto custo para os padrões financeiros dos alunos da instituição A, o que cria certa dificuldade para se adquirir o material. Assim, a maioria utiliza o livro texto que lhes é emprestado pela biblioteca da escola e fazem fotocópias do livro de atividades para poderem fazer os exercícios determinados pela professora em casa.

Outro fator que vale a pena ressaltar é o fato deste material não ter sido inicialmente feito para alunos brasileiros, desta forma os temas abordados nem sempre estão de acordo com aqueles que poderiam ser de interesse dos alunos. O material também não trata das dificuldades específicas dos falantes de português do Brasil.

Em relação ao programa, a série propõe uma interação entre gramática (o mínimo necessário para um nível básico de proficiência na língua - Richards, Hull & Proctor, 1998:vi), funções (que desenvolvem as habilidades comunicativas dos alunos, habilitando-os a participar de situações comunicativas simples sobre uma grande variedade de tópicos - Richards, Hull & Proctor, 1998:vi), tópicos

interessantes e relevantes para os alunos, compreensão oral e escrita (para diferentes objetivos e em diferentes contextos), produção escrita, pronúncia (com foco na forma de falar dos nativos), vocabulário (tanto produtivo quanto receptivo), e produção oral (o objetivo final dos livros; todos os demais elementos mencionados anteriormente têm como objetivo dar suporte à produção oral). O Livro adota, portanto, um modelo funcionalista de teoria da linguagem, i.e., ênfase no uso da língua.

### 4.3.3

#### A Professora

A professora participante é graduada em Letras (Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa), pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. É especialista em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro onde também concluiu seu mestrado em Estudos da Linguagem no Departamento de Letras.

Ela tem experiência no ensino de inglês de 12 anos. Já trabalhou como professora e coordenadora em diversas instituições particulares, tanto escolas quanto cursos de línguas e atualmente trabalha nas duas instituições pesquisadas.

A professora concordou em participar deste estudo por acreditar que a reflexão sobre a nossa própria prática pedagógica nos ajuda a tomar decisões melhores em sala de aula. No trecho a seguir ela narra a influência que sua experiência como mestranda teve em sua prática.

(B5) Antigamente, antes do meu mestrado, eu era mais ansiosa. Eu achava que tinha que atropelar os momentos e isso mudou com as leituras de Allwright: as oportunidades. Agora eu espero, eu deixo um ajudar o outro. Nem que aquilo me tome cinco minutos, depois a gente ganha esse tempo em uma correção ou em um trabalho. Mas eu tento ficar mais atenta às oportunidades que acontecem em sala. E essas oportunidades acontecem muitas vezes, só que nem sempre a gente vê. A gente não percebe.

#### 4.3.4

### Os Alunos

Apesar da instituição A estar localizada dentro de uma comunidade carente para ajudar na formação dos membros da mesma, a maioria dos alunos é composta de moradores de bairros vizinhos. Esses alunos procuram esta escola como forma de adquirirem alguma formação para conseguir um emprego melhor. A maioria tem como objetivo se inserir na área de turismo já que nesta região onde moram existem muitos visitantes de fora do país. A classe é bem heterogênea composta por homens e mulheres já adultos com idades entre 30 e 40 anos com uma única exceção que é um adolescente de 16 anos.

Dentro da turma que foi gravada temos pessoas que já moraram nos Estados Unidos e estão apenas querendo manter o conhecimento adquirido lá. Temos pessoas que trabalham no comércio local e lidam com turistas estrangeiros, assim como adolescentes que ainda não vêm um objetivo próximo para o aprendizado da língua. Ao contrário da maioria das Instituições públicas, as turmas são pequenas com no máximo 20 alunos. Este grupo era composto de 8 alunos no dia da filmagem.

O grupo observado da instituição B era composto de quinze adolescentes com idades entre 13 e 16 anos. A maioria deles moradores do bairro e todos de classe média. Eles vêm para escola andando ou de carro trazidos pelos pais. Esses alunos, segundo a professora, estão estudando inglês porque os pais querem. Portanto, o envolvimento deles com a aula não é tão grande como os da instituição A. A professora durante a entrevista explica:

(B1) Lá (instituição A) as atividades que você traz (atividades extras), eles olham com outros olhos. O que você traz, pode ser um trabalhinho pequeno, um exercício bobo, uma brincadeira bem simples, eles adoram. Eles vêm aquilo mesmo como um momento para diversão, apesar de saberem que estão aprendendo. Aqui não (instituição B), como os alunos têm acesso a diversos recursos, eu me sinto sempre nadando contra a maré, correndo o tempo todo para buscar uma coisa diferente. Tem momentos que você para e pensa que nada agrada. Parece aquelas crianças que têm tudo e você fica sem saber o que dar de presente. E aquela que não tem nada e você sabe que qualquer presente vai agradar.

### 4.3.5

#### As Aulas Gravadas

Como expliquei na seções anteriores, as aulas foram gravadas e comentadas pela professora que é a mesma nas duas instituições. A série e o volume do livro utilizados nos dois contextos também são os mesmos.

A primeira aula foi gravada no dia vinte e sete de outubro de 2005, no período da manhã na instituição A. Esta aula é a continuação da apresentação dos comparativos e superlativos iniciada na aula anterior, na seção *Grammar Focus* (Anexos 1 e 2). A professora inicia a aula escrevendo trios de substantivos no quadro (house/apartment/house at the beach, RJ/SP/MG, Xuxa/Angélica/Julia Roberts). Logo abaixo ela escreve vários adjetivos (big, beautiful, expensive, cheap e comfortable) e pede aos alunos que formem duas frases para cada trio comparando os substantivos. Ela então escolhe alguns alunos para escreverem suas frases no quadro e outros para ajudá-los na correção. Esta atividade não estava prevista no manual do livro, foi incluída pela professora.

Em seguida a professora explica o que é um *'silent dictation'*, isto é um ditado sem som, apenas com figuras. Ela mostra pares de figuras (BMW/FIAT, Chocolate/milho, leão/canguru, neném/garoto, cozinha de madeira/cozinha de mármore grafite) e pede que eles façam uma frase para cada par comparando as figuras. No ditado ganha mais pontos quem conseguir adivinhar a frase que a professora tem em mente para cada par. Logo após ter mostrado as figuras, ela corrige as frases que cada um fez para o ditado e pede que eles formem frases no superlativo, oralmente, com algumas figuras, seguido de uma breve revisão no quadro das regras dos comparativos e superlativos. Esta atividade também não estava prevista no manual do livro, foi incluída na aula pela professora.

Para finalizar a aula, a professora corrige no quadro um texto do livro de atividades onde os alunos teriam que preencher lacunas usando os comparativos e faz em sala com eles outro exercício parecido do livro texto onde os alunos teriam que completar as lacunas usando os comparativos e os superlativos. A professora também passa alguns exercícios para casa. Esta parte estava prevista no manual do professor. A se comunica com os alunos em inglês o tempo todo em que estão em sala.

A segunda aula foi gravada no dia dezesseis de novembro de 2005 na instituição B. O livro é o *New Interchange 1* e nesta aula a professora continua o assunto ‘modais’, iniciado na aula anterior, sendo que nesta aula ela apresenta os modais no passado. Ela começa a aula entregando composições dos seus alunos que já foram corrigidas e em seguida pede que eles abram os livros na página 106 (Anexos 3 e 4). A professora cobre as atividades desta página, a seção *Grammar Focus*, seguindo todas as sugestões que estão no manual dos professores. As atividades são sobre situações em que precisamos achar explicações para faltas tais como: chegar atrasado, esquecer de encontrar alguém, etc.

Ela começa colocando no quadro exemplos de situações em que você precisa se desculpar (*being late / forgetting to meet someone / not accepting a date / not doing the homework*). Os alunos então pensam em explicações para essas situações e conselhos para quem passa por essas situações. Em seguida a professora pede que os alunos falem de situações que acontecem em sala de aula em relação a ela (professora) tais como correção de exercícios e aplicação de provas. Então ela pede que eles dêem conselhos sobre como eles gostariam que essas situações fossem conduzidas.

Na continuação, ela pede que os alunos façam os exercícios da página citada acima, corrijam com os colegas ao lado, toca o CD para que eles ouçam as respostas e por fim corrige as atividades junto com eles. No final da aula a professora deixa um espaço para as dúvidas. A aula é também conduzida em inglês, contudo, os alunos usam o português em vários momentos da aula.

## 5

### Compreensão e Interpretação

O planejamento é formado pela comparação dos objetivos com as conseqüências das ações, e em seguida pela escolha de ações das quais as conseqüências sejam compatíveis com os objetivos, que precisam ter pré-requisitos que possam ser cumpridos ou que possam entrar no planejamento de ações futuras.

(Devon Woods, 1996)

Uma pergunta ainda permanece sem resposta: de todas as possibilidades disponíveis ao professor, por que certas opções são escolhidas em detrimento de outras?

Neste capítulo mapeio as decisões da professora participante da pesquisa a partir da análise de sua interpretação das aulas gravadas. Para cada decisão tentarei identificar os fatores influentes e compreender até que ponto sua compreensão e interpretação das ações e eventos em sua aula interfere no seu planejamento anterior à aula e nos desvios que venha a fazer durante a aula.

#### 5.1

##### Avaliando o Planejamento

A constatação mais geral que se faz necessário ressaltar é que apesar de ter tentado evitar perguntas de juízo durante a entrevista, a professora naturalmente avalia seu planejamento e sua aula, refletindo sobre eles de forma espontânea. Em seu discurso percebo a influencia de autores que discorrem sobre a avaliação que o professor faz ou deve fazer de suas aulas.

De acordo com Ur (1996:219), é importante refletir ao final de uma aula e nos perguntar “se foi boa ou não e por quê?”. Esta forma de reflexão, segundo a autora, propicia um maior desenvolvimento do professor. Os termos “sucesso” e “fracasso” são relativos e suas definições irão variar de acordo com a perspectiva de cada professor e aluno. Entretanto, Brown (1994) argumenta que sem um componente de avaliação, o professor não tem como mensurar o sucesso de seus alunos e nem os ajustes necessários para a aula seguinte.

Brown (1994:398) define a avaliação como sendo um instrumento “formal ou informal, que o professor utiliza para julgar se os alunos tiveram oportunidades de aprendizagem suficientes”. Ur (1996) afirma que ao avaliarmos uma aula, o

critério mais importante é o aprendizado dos alunos, que é também o motivo primordial da mesma. Avaliar o que o aluno aprendeu é uma tarefa difícil, mas Ur coloca que nós ainda podemos fazer uma boa suposição. Esta avaliação pode ser feita com base “no nosso conhecimento dos alunos, do tipo de atividade proposta e em algumas atividades informais de avaliação que podem nos dar alguma dica do que foi aprendido” (ibid: 220). Ur nos sugere alguns critérios para avaliação da eficácia de uma aula e os apresenta na seguinte ordem: (1) os alunos pareciam estar aprendendo o tópico; (2) usaram a L2 durante toda a aula (dependendo do nível); (3) estavam prestando atenção durante toda aula; (4) gostaram da aula e estavam motivados; (5) estavam ativos durante toda aula; (6) a aula aconteceu de acordo com o planejamento; (7) a L2 foi usada de forma comunicativa (ibid). Os professores podem refletir sobre estes critérios e reordená-los de acordo com sua própria lista de prioridades.

Como mencionado anteriormente, pude perceber no discurso da professora respostas ao tipo de perguntas sugeridas por Farrell (2002). Ao assistir sua própria aula, a professora assumiu uma postura crítica em relação às suas decisões naturalmente. Levando em conta questões de sucesso no processo de ensino-aprendizagem, (Ur, 1996). A professora parecia estar respondendo as seguintes perguntas: “O que você acha que os alunos realmente aprenderam?”, “Quais atividades fizeram mais sucesso?”, “Menos sucesso? Por quê?”, “Você terminou a aula no horário?” ou “ Que mudanças (se houver alguma) você fará na sua prática e por que?” Apesar da professora reconhecer, após seu mestrado, a ocorrência de oportunidades de aprendizagem, ela demonstra não perceber a complexidade de tais oportunidades. Seu discurso aponta para a crença de que o professor é capaz de perceber quando o aluno aprende.

Uma tentativa no sentido de tratar da complexidade desta situação, poderia levar ao envolvimento dos alunos. Neste estudo, porém, os alunos não foram entrevistados, por isso, não podemos tratar de seus depoimentos sobre suas aulas. Fica a sugestão deste procedimento para futuros trabalhos, uma vez que, como já citado anteriormente, os alunos são participantes do processo de decisões e suas opiniões são de grande importância para o melhor entendimento do mesmo.

## 5.2

### A Compreensão e Interpretação da Professora

Na literatura que estuda as decisões do professor, diversos autores, entre eles Kudiess (2005) e Woods (1996), relatam a dificuldade em classificar ou categorizar os relatos dos professores dentro dos parâmetros pré-estabelecidos. Por esse motivo, neste estudo, usaremos o termo ‘crenças’ para nos referir a todas as razões internas levadas em consideração pelo professor no momento das decisões. Como já mencionado anteriormente, as crenças do professor têm um papel muito importante na forma como ele vai interpretar os eventos tanto no momento da aula quanto na preparação da mesma. Tomo como base Woods (1996), quando ele afirma que as crenças, juntamente com outros fatores, irão influenciar as decisões do professor na preparação dos eventos de sala de aula assim como na interpretação dos mesmos.

A realidade da sala de aula se faz pelo trabalho interpretativo de alunos e professores. A atividade permanente de interpretação do que se faz e do que ocorre produz e organiza as muitas circunstâncias do cotidiano escolar. Por esse motivo iremos analisar a aula da professora de acordo com a interpretação da mesma. Devido ao escopo deste trabalho, não incluímos as interpretações dos alunos, o que teria sido ideal para completar o quadro interpretativo a partir de todos os participantes.

Ao convidar a professora a refletir sobre suas aulas gravadas, acredito ter aproveitado a situação de pesquisa para criar momentos de reflexão profissional. No entanto, não o fizemos com o propósito de levar a professora a melhorar sua prática nem a provocar necessariamente um questionamento crítico. Esta postura se encontra em pesquisas que estudam o processo de desenvolvimento do professor e seguem o modelo do chamado “ensino reflexivo” (reflective teaching). Este tipo de pesquisa foi difundido por Cruickshank (1981; 1991) e Zeichner (1981-2, 1983) ao desenvolverem projetos com o intuito de auxiliar, tanto os professores pré-serviço quanto os já atuantes a ensinar de forma reflexiva (Bartlett, 1990).

A reflexão precisa, acima de tudo, ser crítica. Isto ocorre quando o professor se volta para sua prática, para o que ensinou, e reconstrói, torna a injetar vigor, recaptura os acontecimentos, as emoções do que realizou, sempre

comparando, repetindo ou mudando se preciso, num processo contínuo. É preciso ir além do aspecto metodológico e se envolver num processo mais amplo de questionamento partindo do *como* para o *porquê* ensinar.

No entanto, talvez pelo fato do trabalho reflexivo estar presente na proposta de trabalho junto aos professores da Instituição B, a professora assume uma postura reflexiva naturalmente, e sem nada lhe ter sido perguntado, ela faz o seguinte comentário em um dos momentos da entrevista:

(B14) O trabalho de sala de aula é cansativo, mas ele é muito gratificante. Você saber que aquele aluno aprendeu alguma coisa com você. É muito gratificante.

Essa declaração demonstra neste momento de interpretação de sua aula, a forma de pensar da professora sobre sua prática de um modo geral e não apenas resumidamente à aula que está assistindo.

Na seção a seguir iremos analisar diversos trechos da entrevista com a professora para identificar suas decisões e tentar mapear suas crenças e os fatores apontados por ela como influenciadores dessas decisões. Tentaremos relacionar até que ponto a compreensão/interpretação da professora em relação às ações e eventos em sala influenciam suas decisões de planejamento, que por sua vez irão influenciar suas ações e eventos futuros (Woods, 1996). Os comentários codificados com a letra A foram feitos na entrevista em que a professora comentou a aula da instituição A, e os comentários codificados com a letra B correspondem aos comentários da aula da instituição B. Como a professora das duas instituições é a mesma, inevitavelmente ela faz comentários de uma instituição mesmo assistindo à aula da outra, nos proporcionando oportunidades de entendimento de seu sistema de crenças.

### 5.3

#### **Decisões: Fatores Influentes**

A afirmação de Williams e Burden (1997), de que o aprendizado nunca acontece no vácuo é mais verdadeira do que nunca em uma aula de línguas. Estes

autores asseguram que um ambiente de aprendizado sofre a influência de três diferentes fatores: influências nacionais e culturais da língua estudada, o sistema educacional onde a língua está sendo estudada, e o ambiente imediato da sala de aula. Lewis (2002) sugere que o programa da escola, o livro, o currículo nacional, entre outros, são fatores que influenciam a forma como os alunos encaram o aprendizado em geral e de inglês como LE especificamente.

As decisões da professora participante deste estudo também sofrem influência de diversos fatores. Não conseguimos desassociar uma decisão de todos os seus fatores influentes e nem decidir qual fator é o mais importante, portanto, discutiremos a seguir as decisões da professora em conjunto com seus fatores influentes assim como as crenças. No texto da discussão e nos fragmentos grifarei em negrito os fatores predominantes.

Logo na primeira entrevista, assim que foi ligado o aparelho de vídeo, foi solicitado que a professora parasse em qualquer trecho que ela desejasse e fizesse comentários. E, ela, sem parar o vídeo, fez o seguinte comentário:

(A4) Esse mesmo procedimento aqui, aliás, como é o mesmo livro aqui do B ((essa entrevista foi realizada em B)), o mesmo conteúdo eu uso aqui e lá ((na instituição A)), com **algumas adaptações**. Lá a gente não tem..., a sala não é bem equipada, a janela é aberta. Noutro dia teve um ensaio de escola de samba ali embaixo da janela (rindo), eu não conseguia falar. E....., não tenho gravador, pra usar o gravador tenho que pedir emprestado da outra professora, aí fica aquele vai e vêm de gravador.

A adaptação à qual a professora se refere é em relação à sugestão do manual do professor. Ela explica que por questões físicas e de equipamentos, precisa fazer algumas mudanças em relação ao que é proposto pelos autores do livro. As adaptações acontecem pela diferença de equipamentos, portanto o perfil da instituição, isto é, o tipo de recursos que ela oferece, é um fator que exerce influência na decisão da professora acerca de como as atividades serão desenvolvidas. Por saber que a sala onde trabalha tem muito barulho e pela dificuldade de usar o equipamento necessário, a professora decide planejar suas aulas sem as atividades de compreensão auditiva propostas pelo manual do professor e que estão presentes nos livros dos alunos. Já na instituição onde ela dispõe do equipamento necessário, ela planeja suas aulas com as atividades de compreensão auditiva.

Aqui percebemos a professora considerando seus “**recursos e limites**” para tomar suas decisões (Leinhardt, 1989). Antes de decidir o que fazer, conforme já citamos no capítulo 2, o professor precisa tomar ciência de vários fatores que irão influenciar seu planejamento tais como seus recursos disponíveis, tanto físicos como no exemplo citado acima, como características dos seus alunos, o currículo da instituição e o calendário.

Neste trecho percebemos o quanto à questão dos recursos disponíveis influencia suas decisões. A professora consegue adaptar suas decisões somente porque possui um programa de ensino flexível que lhe permite lidar com as dificuldades que se apresentam (Finney, 2002). Aqui vemos a professora criando uma solução para um problema específico de sua realidade nesta instituição (Widdowson, 1990). Vale ainda ressaltar, que de forma alguma a professora consegue neste momento dissociar as dimensões da sala de aula que virão a tona em outro comentário. Ao falar da instituição A, a dimensão social se faz sempre presente e parece influenciar suas decisões frequentemente (Kuschnir, 2005).

Em outro evento de sala de aula a professora coloca pares de adjetivos no quadro e pede que os alunos escrevam duas frases para cada par usando o comparativo. No trecho A6, ela primeiro explica porque essa foi a primeira atividade da aula.

(A6) Dei "warm-up". Porque eles já tinham aprendido comparações na aula anterior. Eles já tinham tido um primeiro contato com isso, e aí eu dei esse exercício de 'warm-up'.

No trecho A7, ela descreve melhor os procedimentos da atividade:

(A7) Eu usei essa forma, **essa forma é a que está como sugestão do manual**, e eu gosto porque **é uma maneira que eles têm de visualizar...** porque **mandar fazer assim exemplos da cabeça deles demora muito**, toma muito tempo, e às vezes eles não conseguem lembrar de uma ator para comparar com outro ator, ou então o nome de um carro para comparar com outro carro. E eu colocando essas coisas no quadro, o exercício flui mais rápido e atinge o objetivo que eu quero, **porque o que eu quero na verdade é que eles façam a frase corretamente**, usem o comparativo corretamente, **não que eles lembrem marcas de carro ou pessoas famosas para comparar**. Você pode até ver que eles (os exemplos) são simples. Geralmente eu coloco um de cada tipo, por exemplo: um adjetivo curto, um adjetivo longo, um adjetivo que eu sei que a letra vai dobrar. Então, **tudo é de propósito para que eles vejam naquele exercício todas as possibilidades**, todas as variáveis para poder estudar e fazer depois o do livro.

Podemos identificar a influência de diversos fatores nessa decisão da professora. Primeiro, ela usou essa atividade como "warm-up" porque eles já haviam tido contato com o tópico, decisão **baseada no currículo do curso**. Aqui vemos o reflexo do modelo de planejamento genérico sugerido por Shrum e Glisan (1994), onde o objetivo das primeiras atividades da aula seria retomar tópicos apresentados anteriormente ou antecipar tópicos que ainda serão apresentados.

Segundo, ela utilizou uma sugestão do manual do professor, onde percebemos a **influência do livro** na sua aula. Conforme apontado por Tílio (2006), o manual do professor dos livros didáticos pode ser o melhor ou pior inimigo do professor. O manual pode ser visto de forma subserviente e seguido às escuras pelo professor, sem nenhum questionamento, ou, pode servir como mais um dos recursos disponíveis para a professora no momento de suas decisões. No trecho acima, a professora indica que seguiu a sugestão do manual porque ela estava alinhada a sua crença de que os alunos precisam “visualizar” os tópicos.

Terceiro, ela gostou da sugestão do manual porque ela acredita que seus alunos precisam “visualizar” os exemplos para poderem participar da atividade, isso demonstra uma **crença da professora em relação ao aprendizado de seus alunos** (Kudiess, 2005; Woods, 1996). Ela acredita que é importante que eles visualizem o tópico para que o aprendizado seja mais eficiente (Gardner, 1999).

Quarto, a professora acredita que esperar que seus alunos produzam exemplos de sua “própria cabeça demora muito” e pelo que podemos inferir, ela não acha interessante esperar, já com ela colocando os exemplos no quadro “o exercício flui mais rápido”, uma vez que o objetivo principal desta atividade para ela é “que eles façam a frase corretamente”, no caso desta atividade, que “usem o comparativo corretamente” e não que “eles lembrem de marcas de carro ou pessoas famosas”. Aqui vemos a professora demonstrando mais uma de suas **crenças sobre linguagem e aprendizado de línguas** (Kudiess, 2005; Woods, 1996), além de uma forte preocupação com o **tempo** em sua atividade (Shrum & Glisan, 1994). Esta preocupação só existe porque a professora possui um **programa a seguir** (Farrel, 2002).

Quinto, ela explica a escolha dos exemplos que seria para que eles tivessem a oportunidade de ver todos os possíveis usos do comparativo. Esta preocupação da professora com o uso correto da língua é um exemplo do **foco na forma**, somente

um **currículo que seja multifocal** permite ao professor voltar seus esforços para diferentes aspectos do aprendizado e diferentes momentos da aula (Allen, 1984; Yalden, 1987; Finney, 2002). Apesar da professora ter outros focos em sua prática, a forma se configura como elemento de importância em suas ações em sala de aula.

É muito interessante perceber como a professora interage com o item do **currículo**, que seria uma revisão dos comparativos (Finney, 2002), e de posse de seus recursos e limites, transforma esse currículo em algo concreto, que são as ações e eventos em sala de aula, através de suas decisões (Woods, 1996). Professores de diversas matérias fazem isso o tempo todo. De acordo com a análise que fizemos da professora pesquisada, podemos inferir que: a qualidade dos eventos em sala de aula está conectada, entre outros fatores, à **qualidade das informações que a professora possui** em relação a seus **recursos e limites**.

A professora ainda baseia suas decisões em **interpretações de ações e eventos anteriores**. Ela já sabe que “mandar fazer exemplos da cabeça deles demora muito”, porque em algum momento ela já tentou fazer dessa forma, ou assistiu alguém fazê-lo e segunda sua interpretação demorou muito. Podemos ver claramente um exemplo de que a compreensão/interpretação da professora em relação às ações e eventos em sala de aula influencia suas decisões no planejamento, que por sua vez influenciará **ações e eventos futuros** (Woods, 1996).

A seguir, em A8, a professora descreve a correção da atividade mencionada acima. Os alunos estavam fazendo o exercício em pares, então, ela pede que um dos membros do par escreva suas frases no quadro enquanto o outro membro corrige junto com os outros alunos na turma.

(A8) Porque que eu mandei escrever no quadro, **porque eles se confundem muito, assim alguns são muito safos, mas outros se confundem muito**, e aí eu mandei colocar no quadro senão fica aquela correção molenga que você tem que ficar repetindo dez vezes a mesma coisa. **Pedi para eles corrigirem, porque aí faz parte da minha pesquisa, o que eu acho importante**. Na verdade muitas vezes **eles mesmos sabem corrigir**, mas não corrigem com vergonha, por medo de ofender o colega, por medo de se meter, por medo de passar vergonha, por medo de ouvir assim: “não, eu não quero que você corrija, eu quero que a professora corrija”, porque já aconteceu isso. Então, muitas vezes tem alguém na sala, que não sou eu, que sabe a resposta certa mas não fala, por medo, por todos esses motivos que eu falei. E eu sei que tem, porque essas duas meninas do canto ((apontando para as alunas)), essa que te falei que poderia até estudar letras e seria até uma ótima professora de inglês, porque o inglês dela é maravilhoso. E essa outra menina de cá também ((apontando para a aluna)), que é também empregada

doméstica, as duas do canto, tem um inglês ótimo, trabalhou em hotel. Eu tenho certeza que elas duas conseguiriam corrigir.

Dentre os diversos fatores influentes que podemos perceber no trecho acima, gostaria de destacar a influência de um fator, ainda não citado, na decisão da professora de corrigir o exercício desta forma. Ela acredita que alguns alunos “se confundem muito” e podem se beneficiar da correção mais aberta pois contariam com a ajuda dos alunos mais “safos”. Segundo a professora, essa crença está relacionada à sua pesquisa, que tratou sobre erros. Ela acredita que alguns alunos têm capacidade de corrigir os outros e que pelos motivos citados por ela no trecho A8 acima não o fazem (Kudiess, 2005; Woods, 1996).

Essa decisão nos mostra mais um fator interagindo na construção dos eventos: as visões teóricas sobre aprendizado de segunda língua. Como a professora pesquisada estava cursando o mestrado, ela se familiarizou com muitas teorias que passaram a interferir em suas crenças e por consequência são levadas em consideração no momento de suas decisões (Kudiess, 2005).

De acordo com Viana et al. (2006), a análise das relações que se estabelecem no processo decisório permite compreender o papel e limites dos pesquisadores nessa dinâmica, a influência que exercem, a forma como se efetiva essa influência e em que momentos um resultado de pesquisa torna-se mais ou menos oportuno para quem toma as decisões, neste caso, o próprio pesquisador enquanto professor. A professora, enquanto pesquisadora, tem sua prática pedagógica influenciada por sua própria pesquisa (Kudiess, 2005), que vai ajudá-la a reinterpretar a sala de aula (Allwright, 2003).

Não posso deixar de destacar também o papel das **dimensões afetiva e social nesta interação** (Kuschnir, 2005). A professora coloca que os alunos que poderiam ajudar na correção, não o fazem por vergonha, medo de se intrometer, entre outros motivos citados. Aqui vemos como o tipo de interação que acontece em sala influencia, tanto as decisões da professora, quanto de seus alunos (Van Lier, 1996).

No trecho B5 da entrevista, podemos identificar a influência de suas leituras em suas decisões. Desta vez, a professora nos fala da influência de Allwright (1996) na forma como ela lida com o desenrolar das atividades.

(B5) Antigamente, **antes do meu mestrado**, eu **era mais ansiosa**, eu achava que tinha que atropelar os momentos e isso mudou com as **leituras de Allwright**. As **oportunidades**. Agora eu espero, eu deixo um ajudar o outro. Nem que aquilo me tome cinco minutos, depois a gente ganha esse tempo em uma correção ou em um trabalho. Mas eu tento ficar mais atenta às **oportunidades** que acontecem em sala. E essas oportunidades acontecem muitas vezes, só que nem sempre a gente vê. A gente não percebe.

No trecho acima, podemos destacar, mais uma vez, como a pesquisa desenvolvida pela professora influencia **a forma como ela enxerga a sala de aula** (Allwright, 2003). As suas próprias expectativas são influenciadas de forma que sua **concepção de tempo** necessário para cada atividade muda, para poder dar espaço as oportunidades de aprendizado que possam aparecer (Allwright, 2003). Além disso, a professora fala da importância de estarmos mais atentos a estas oportunidades (Barcelos, 2000).

No evento seguinte, a professora trouxe algumas figuras que deveriam ser usadas pelos alunos para criarem frases dentro do assunto proposto que eram os comparativos. A professora tinha uma frase em mente, e quem conseguisse adivinhar a frase da professora ganhava os pontos do jogo que não tinha premiação. Primeiro em A9, ela explica porque usou essa atividade neste momento da aula, que foi logo após uma breve revisão de comparativos.

(A9) O ‘silent dictation’ eu usei depois desse aqui, porque **eles** já tinham lembrado.

Em A11, ela explica como foi a atividade. Ela traz as micro-ações?

(A11) Ah! Aí eles ficaram em grupos para fazer o ‘silent dictation’. Era como se fosse um jogo, mas que não valia nada. Isso não está no manual do livro, é alguma coisa que eu vi em algum manual alguma vez na vida e aí eu adaptei. Porque era mais uma prática disso aqui (comparativos), **eu vi que eles estavam precisando de mais prática** porque ainda estavam inseguros. **É uma coisa diferente**, não é aquele exercício que põe no quadro e aí o aluno copia e faz. **Eles se sentem muito felizes de fazerem essas coisas diferentes**, sem ser aquela coisa de o professor escrever um exercício no quadro, eles copiam só, fazem e corrigem. Eu acho que a sensação que eles têm e passam para mim, é que **eles são iguais aos alunos que pagam um curso particular**. Alguns até demonstram assim, “professora você trouxe umas coisas legais, nunca vi isso, no meu colégio não tem isso, a professora só colocava exercício no quadro”. Então, eu acho que faz bem, **um dos motivos também é fazer bem ao aluno**, eles gostam, e **claro que praticar a gramática**.

Aqui a professora explica sua decisão de utilizar a atividade descrita acima por vários motivos. Primeiro, ela julgou que seus alunos estavam “precisando mais

de prática”, o que de alguma forma demonstra que a performance deles não estava de acordo com a sua expectativa (Ellis & Barkhuizen, 2005). A professora fez uma análise **das necessidades de seus alunos** e direcionou sua prática para tratar de um problema identificado por ela ao longo do curso (Brindley, 1989).

Segundo, ela acredita que atividades que **fujam da rotina** ajudam seus alunos a se sentirem mais motivados, porque “se sentem muito felizes de fazerem essas coisas”. Quando a aula toma um formato que foge do tradicional, onde o professor se parece com um palestrante, os alunos se sentem mais integrados ao ambiente da sala, o que faz com que esta fique mais leve (Bartlett, 1990).

Terceiro, por serem alunos de uma instituição pública, trazer estes tipos de atividades faz com que eles se sintam “iguais aos alunos que pagam um curso particular”, e isso “faz bem” aos seus alunos. **O afeto** influencia a qualidade das interações em sala. Os alunos da instituição pública se sentem **motivados** a participar da interação por se sentirem valorizados pelo planejamento da professora (Kuschnir, 2005).

Quarto, porque ajuda na prática da gramática. Novamente **o foco na forma** (Finney, 2002). Mais uma vez vemos uma decisão que é fruto da interação da professora com seus recursos, limites e crenças.

No entanto, veremos no trecho B1 a seguir que, na instituição B, a professora compara a reação de seus alunos em relação às atividades “diferentes” que ela traz para sala.

(B1) Lá (instituição A) as atividades que você traz (atividades extras), eles olham com outros olhos. O que você traz, pode ser um trabalhinho pequeno, um exercício bobo, uma brincadeira bem simples, eles adoram. Eles vêem aquilo mesmo como um momento para diversão, apesar de saberem que estão aprendendo. Aqui não (instituição B), como os alunos têm acesso a diversos recursos, eu me sinto sempre nadando contra a maré, correndo o tempo todo para buscar **uma coisa diferente**. Tem momentos que você para e pensa que nada agrada. Parece que aquelas crianças que têm tudo e você fica sem saber o que **dar de presente**. E aquela que não tem nada e você sabe que qualquer presente vai agradar.

Esse comportamento dos seus alunos descrito acima interfere na forma como a professora se prepara para as aulas em cada uma das instituições. Como em A, os alunos se “empolgam” com mais facilidade, ela não precisa pesquisar muitas atividades diferentes. Já em B, ela precisa sempre trazer algo novo para poder “agradar” seus alunos. Aqui vemos como a professora leva em conta a motivação

de seus alunos (Lewis, 2002). A professora associa a motivação dos alunos ao esforço realizado pelo professor para "**agradá-los**" agradá-los (Johnson, 1995).

Deu pra ver o que fiz?

No trecho a seguir temos mais um exemplo de como a professora enxerga a diferença dos alunos de A e B. Nesse trecho da entrevista, um dos alunos pergunta sobre a data da prova.

(B2) A **sensação que eu tenho** quando eles me perguntam sobre a prova, é que **eles só querem saber da prova**, só estudam para a prova. Eles não querem saber se estão ali estudando, que **precisam ter um vocabulário melhor, precisam ter uma fluência melhor**, não. O objetivo ali é a prova. **No outro canto** (instituição A) **a gente já tem uma outra idéia**. Os alunos parecem que ficam sugando tudo que você pode dar, ficam esperando tudo que você pode ensinar. Claro que é não é esse mundo 'Alice no país das maravilhas'. Tem alguns desinteressados também, como aqui (instituição B) tem muitos alunos que estão interessados. Mas proporcionalmente, **os de lá são mais interessados. Acho que lá eles estão interessados no processo e os daqui o produto final**, como se o professor fosse capaz de programá-los.

Podemos destacar no discurso da professora como ela adapta seu planejamento de acordo com o tipo de alunos que tem, para envolvê-los em sua aula, para trazer algo novo a cada aula, entre outros.

Nesta seção exemplifiquei com trechos da entrevista com a professora a complexidade do processo de tomada de decisão. Como pude constatar, são vários os fatores que influenciam este processo e que são levados em consideração pela professora em suas decisões.

## 6. Para mantermos o esforço

*Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não 'aprendo' nem 'ensino'.*

(Freire, 2002:95)

No início deste estudo, tinha a intenção de descobrir quais eram os fatores que influenciavam as decisões de uma professora atuando em seus dois contextos de trabalho. Ao procurar mapear as interpretações desta professora sobre suas próprias decisões, pude começar a perceber a complexidade do processo decisório. Por que o professor decide implementar determinada ação e não outra? Esta é uma pergunta com múltiplas respostas, como pudemos perceber no capítulo cinco.

Os fatores que emergiram na análise do discurso da professora, o material didático, a cultura da instituição, os alunos, entre outros, se relacionam com as diversas dimensões que interagem na sala de aula. De acordo com Kuschnir (2005), as dimensões social, afetiva e cognitiva, compõem o tripé estrutural, onde cada uma destas depende da outra para compor o todo da sala de aula. Da mesma forma, não podemos separar as decisões dos fatores influentes, uma vez que vários fatores podem interagir simultaneamente durante uma decisão.

As decisões tomadas no contexto da sala de aula, encontram-se inseridas na prática social de uma determinada sociedade, não existindo fronteiras entre o ambiente escolar e o mundo externo. A sala de aula não existe isolada do mundo que a cerca (Kuschnir, 2005). Assim, este contexto deve ser entendido como qualquer outro ambiente de interação social – e encontro face-a-face – com suas características particulares.

Considero fundamental expressar que quando comecei esta pesquisa, achei, de forma presunçosa, que poderia ajudar a professora participante a melhorar sua prática. Neste sentido, percebo agora que nos proporcionamos momentos mútuos de reflexão e de desenvolvimento profissional. Terminei o trabalho reconhecendo que a pessoa que mais foi transformada ao longo deste estudo fui eu, o próprio pesquisador. Ao interpretarmos a realidade alheia, acabamos por reinterpretar a nossa própria realidade. Esta é sem dúvida uma das grandes funções da pesquisa –

transformar aqueles que nela se envolvem. Assim como as decisões da professora soa influenciadas por diversos fatores, da mesma forma, minhas decisões em relação a este estudo foram se transformando a medida que novos fatores se apresentavam.

Por isso, antes de finalizar esta discussão, desejo ressaltar a importância do professor refletir constantemente sobre sua prática pedagógica. Esta investigação proporcionou ricos momentos de reflexão e entendimento para professora pesquisada e para mim, como professor, consultor e pesquisador. Estas oportunidades de educação continuada precisam ser fomentadas em cursos de formação de professores. Além disso, para entendermos como podemos contribuir para a formação de professores mais reflexivos, torna-se necessário entendermos melhor a função do formador de professores.

Infelizmente, durante os cursos de graduação, os professores têm poucas ou quase nenhuma oportunidade de refletir sobre suas práticas. O relatório da avaliação elaborado pelo MEC para o biênio 1999-2000 aponta para o fato de que a prática de ensino inexiste na maioria dos programas das Faculdades de Letras no Brasil (Paiva, 2001). De acordo com Zyngier (2003), quando muito, os alunos são expostos a conceituações teóricas através das quais adquirem todo um conteúdo necessário para prosseguir em pesquisas de pós-graduação, mas não são preparados para exercer o magistério. Para Schaafsma (1990: 127),

Os programas de formação dos professores, geralmente preocupados com procedimentos eficientes e organização, poderiam começar a considerar a “preparação do professor” como sendo essencialmente uma troca de histórias, que nos ajudariam a aprender mais sobre os alunos e os atos extremamente humanos de ensinar e aprender.

Para alcançar esse objetivo, é necessário que tenhamos, tanto na formação de professores quanto na educação continuada, mais momentos onde compartilhar nossas interpretações em relação a ações e eventos em sala de aula. Como parte integrante dos cursos de formação, futuros professores precisam observar e refletir com outros professores, discutir os tipos de recursos e limites utilizados em momentos de decisão e ainda descobrir suas próprias crenças em relação ao ensino e aprendizado de uma segunda língua (Miller e Cunha, 1997; Miller et al., no prelo; Allwright, e Miller, no prelo). Em consequência deste estudo, acredito que já que os professores passam uma grande parte do seu tempo tomando decisões, é

necessário ajudar futuros professores a entender melhor a complexidade do processo decisório e estar mais bem informados em relação as opções para lidar com os fatores influentes que se apresentam sem sentir-se pressionados ou sem saber o que fazer.

## 7.

### Referências Bibliográficas

ALLEN, J. P. B. General-purpose language teaching: A variable focus approach. In: BRUMFIT, C. J. *ELT Documents* 118 (pp. 61-74). Oxford: Pergamon Press, 1984.

ALMEIDA, A. **A emoção na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2001. 112p.

ALLWRIGHT, D. Social and pedagogic pressures in the classroom: The role of socialization. In: H. COLEMAN ( Ed.). **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a. p. 209-228.

\_\_\_\_\_. Making sense of life in the language classroom: The significance of participant orientations. **ESP Malaysia**, v.4, p. 41-63, 1996b.

\_\_\_\_\_. **From 'teaching points' to learning opportunities, and beyond**. Palestra apresentada no curso de "Issues in Language Learning and Teaching". PUC-Rio. 2003.

\_\_\_\_\_. What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36 (1), 1981.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 250p.

ALLWRIGHT, D., and I. K. Miller. Forthcoming. Exploratory Practice in pre-professional teacher preparation.

ARNOLD, J.; BROWN, D. H. A map of terrain. In: ARNOLD, J. ( Ed. ) **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**, 278-326. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese de Doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, Jack C., NUNAN, David (Eds.) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.

BAYLEY, K. M. The best-laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In: \_\_\_\_\_, & NUNAN, D. (Eds.). **Voices from**

**the language classroom: qualitative research in second language classrooms** (pp. 15-40). New York: Cambridge University Press, 1986).

BAZERMAN, C. Where Is the Classroom? In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (Ed.) **Learning and Teaching Genre**. Boynton / Cook. Heinemann. 1994. p. 25 – 30.

BERETTA, A. Attention to form or meaning? Error Treatment in the Bangalore Project. **TESOL** Quartely, vol.23, nº 2, 1989.

BREEN, M. P. & LITTLEJOHN, A. Classroom Decision-Making: Negotiation and process syllabuses in practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

\_\_\_\_\_, Language program evaluation: A synthesis of existing possibilities. In: JOHNSON, R. K. (Ed.). **The second language curriculum** (pp. 222-241). Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_, *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

\_\_\_\_\_, English Language Teaching in the "Post Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

BROWN, P. & LEVINSON, S. Politeness Some Universal in Language Usage. Cambridge, Cambridge University Press. 1987.

CÂMARA, M. Jr. **Dicionário de Lingüística e Gramática**. Ed. Vozes. 1981. 9ª Edição.

CANFIELD, J. & WELLS, H. C. *One Hundred Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom: A Handbook for Teachers and Parents*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976.

CARROLL, L. *Alice's Adventures in Wonderland*. New York: Macmillan, 1963.

CLARK, C.M., & PETERSON, P.L. *Teachers' thought processes*. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3.ed. New York: Macmillan, 1986, p.255-296.

CLARK, J. L. *Curriculum renewal in foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher* n.19, p.2-11, 1990.

CONTRERAS E., GERARDO A. *Self-Storying, Self-Understanding: Toward a Narrative Approach to EFL Teacher Education*. *TESOL Journal*, 2000

COULON, A. Etnometodologia e educação. In: FORQUIN, J.C. (Org.) **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995. cap.6, p. 300-349.

CRAWFORD, J. The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

DELGADO-GAITAN, C. *Literacy for empowerment: the role of parents in children's education*. New York: Falmer, 1990.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DIESING, P. *Patterns of Discovery in the Social Sciences*. Chicago: Aldine, 1971.

DUTRA, D. & MELLO, H. **A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas**. FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2004.

ECALLE, J. L'école: un monde subjectif de représentations entrecroisées. *Revue Française de Pédagogie* n.122, 1998, p.5-17.

EDWARDS, D.; MERCER, N. **Common Knowledge: the development of understanding in the classroom**. London: Routledge, 1987. 135 p.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford Introductions to language study. Oxford: Oxford University Press, 1997. 147p.

\_\_\_\_\_. Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. **TESOL** Quartely, vol. 32, nº 1, 1998.

ERICKSON, F. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A M. ( Orgs. ). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras,2001. P. 9-17.

\_\_\_\_\_. Conceptions of school culture: an overview. *Educational Administration Quartely*, v. 23, n. 4, Fall, 1987.

FARRELL, T. S. C. Lesson Planning. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

FINNEY, D. The ELT curriculum: a flexible model for a changing world. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

FREEMAN, D., D. Larsen-Freeman, J. Handscombe, D. Allwright and D. Woods (1991) Understanding second language teaching. Symposium at TESOL Conference, New York, April 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165p.

FREITAS, M.T. **Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000. 168p.

FRIES, C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor MI: The University of Michigan Press, 1945.

GARDNER, H. *Inteligência: Um Conceito Reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARRIDO, A. M. P. C. **Errar é humano! A vivência de erros e seus efeitos na produção oral sob a perspectiva do aluno de Inglês como Língua Estrangeira**. Rio de Janeiro, 2006. 140 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GEERTZ, C. *The Interpretation of cultures*. New York: New York Basic Books Inc. Publishers, 1973.

GÓES, M. C. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C.; SMOLKA, A. L. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: a interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

GOFFMAN, E. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. P. 77-109.

GOMES, R. *Cultura de escola e identidade dos professores*. Lisboa: Educa, 1993.

GOODSON, I.F. Studying teachers' lives: an emergent field of enquiry. In: GOODSON, I.F. (Ed.). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge, 1992. p.1-17.

GUIMARAES, Eliane Marina Palhares; EVORA, Yolanda Dora Martinez. Information system: instrument for decision making in management performance. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 1, 2004.

GUNN, C. Exploring second language communicative competence. *Language Teaching Research* 7, nº 2, 2003; pp. 240-258.

HALL, J. K. **Classroom Interaction and Language Learning**. In: Ilha do Desterro. Current Issues in the Teaching and Learning of second/ foreign Languages. Nº 41 – Julho / Dezembro de 2001. Florianópolis. p. 17 – 39.

HIRST, P. H. Liberal education and the nature of knowledge. In: ARCHAMBAULT, R.G. (Ed.), **Philosophical analysis and education** (pp. 113-138). London: Routledge & Kegan, 1965.

HORNBERGER, N. H. Language and Education, In McKay, S. L. & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

JAMES, C.; GARRET, P. **Language Awareness in the classroom**. Longman. 1991.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), p. 439-452, 1994.

\_\_\_\_\_. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

JOHNSON, R. K. *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

KELLY, A.V. *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing, 1989.

KERN, R. **Literacy and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRAMCH, C. J. Foreign language textbooks' construction of foreign reality. *Canadian Modern Language Review*, 44 (1), 95 - 119, 1987.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002. 213p.

KUMARAVADIVELU, B. The Post-method Condition: (E)merging Strategies for Second/ foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, vol.28, nº 1, p 27- 48. 1994.

\_\_\_\_\_. Critical Classroom Discourse Analysis. **TESOL Quarterly**, vol. 33, nº 3, p. 1999.

\_\_\_\_\_. Problematizing Cultural Stereotypes in **TESOL Quarterly**, vol. 37, nº 4, p.709-718.

\_\_\_\_\_. Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal*. Vol. 45/2. Abril 1991.

KURGANT, P. As teorias de administração e os serviços de enfermagem. In: \_\_\_\_\_. *Administração em enfermagem*. São Paulo : EPU, 1991. cap. 1, p. 3-13.

KUSCHNIR, A. **'Teacher', posso te contar uma coisa? A conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira**. Rio de Janeiro, 2003. 187p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LÉVI-STRAUSS. *Antropologie structurale*. Paris: Poln, 1958.

LEWIS, M. Classroom Management. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LOPES, M. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamentos e contextos mentais gerados pela professora. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. (Orgs.). **Aspectos da Linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn**. Santa Catarina: Insular, 2000. p. 247-271.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001. 99p.

McCARTHY, M. **Issues in Applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

McCUTCHEON, G. How do elementary teachers plan? The nature of planning and influences on it. *Elementary School Journal*, 81(1), 4-23, 1980.

McDONOUGH, J. & SHAW, C. *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Basil, 1993.

MERCER, N. Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education. In: B. Stierer & J. Maybin ( Eds. ), **Language, Literacy and Learning in Educational Practice**, p. 92-110. 1994. Clevedon: Multilingual Matters.

\_\_\_\_\_. **Words & Minds: How we use language to think together**. London: Routledge, 2000. 206p.

MILLER, I. K.; M. I. A. Cunha. 1997. Exploring our classrooms – and our teacher development sessions. Co-autoria com a Profa. Maria Isabel A. Cunha do Cap-UFRJ. In Taddei, E. (Ed.), *Perspectivas: O Ensino da Língua Estrangeira Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro*, p. 54-72.

MILLER, I.K., B. C. Barreto, I. C. R. Moraes Bezerra, M. I. A. Cunha, W.G. Braga, A.N. Kuschnir and M.L. Sette. Forthcoming. *Prática Exploratória: Questões e desafios*. In *Proceedings of the I CLAPFL (I Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas)*, Florianópolis, Brazil,

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190p.

MORAIS, R. **Sala de Aula. Que espaço é esse?** 16ª Ed. Papyrus, 2002. (Org.) Regis de Moraes

MORETO, V. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 124p.

MORTMER, E. F. Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 2, n. 1, p. 25-35, jan./abr. 2002.

MOTTA, F. C. P. Cultura nacional e cultura organizacional. In: VASCONCELOS, J. et al. *Recursos humanos e subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 197-229.

NORISH, J. **Language learners and their Errors**. ELTS (Essential Language Teaching Series). Ed: Roger H. Flavell. Macmillan Press – London. [S.D.]

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OCHS, E.; SCHIEFFLIN, B. **Language has a heart**. In: *Text* v. 9, n. 1, p. 7-25, 1989.

O'NEIL, R. Why use textbooks? *ELT Journal*, 36 (1).

PAJARES, M.F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3), 1992, p.307-332.

PALMER, P. J. The Hidden Wholeness ( Chapter III ). In: **The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 61- 113. 1998.

PANOVA, I.; LYSTER, R. Patterns of corrective Feedback and Uptake in an adult ESL classroom. **TESOL** Quartely. Vol. 36. nº 4. 2002.

PRABHU, N. S. The dynamics of the Language lesson. **TESOL Quarterly**, 26, p.226-241, 1992.

\_\_\_\_\_, There is No Best Method – Why? *TESOL Quarterly*, vol. 24, No. 2, 1990.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. **Journal of Pragmatics**, 27, 1997, p. 225- 231.

RICHARDS, J. C. What's the use of lesson plans? In: \_\_\_\_\_, (ed.) **Beyond Training (pp. 103 – 121)**. New York: Cambridge University Press, 1998).

RICHARDS, J. C., & LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. C., HULL, J. & PROCTOR, S. *New Interchange: Student's Book 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

RICHARDS, J. C., HULL, J. & PROCTOR, S. *New Interchange: Student's Book 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ROGERS, C. Freedom to learn. New York: Macmillan, 1983.

SCHAASFSMA, D. Lillie dancing. *Language Arts*, 67(2), 116-127, In Contreras E., Gerardo A. (2000) Self-Storying, Self-Understanding: Toward a Narrative Approach to EFL Teacher Education. *TESOL Journal*, 2000

SELINKER, L. **Interlanguage in International Review of Applied Linguistics**. Nº 10. 1972. p. 209-231.

SHAKESPEARE, W. Hamlet. São Paulo: Disal, 2005.

SHRUM, J. L. & GLISAN, E. *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1994.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. The culture of school, authority, hierarchy and participation: some elements for reflection. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 112, 2001.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. Introdução. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 1996. P. 7-11.

SPITALNIK, M. **A sinalização do afeto em sala de aula**. 184p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

SPRALEY, J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*. New York: John Wiley, 1979.

STERN, H. H. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press: 1983.

STEVICK, E. **Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry**. In: *Affect in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.

STUBBS, M. **Why is Language Important in Education?** The Need for Classroom Studies. *Studies of Classroom Language*. In: *Language, Schools and Classrooms: Contemporary Sociology of the School*, p. 15-23, 88-98, 99-117. Suffolk, UK.: Routledge. 1992.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Process they Generate: A step Towards Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v. 16, n. 3. Oxford University Press, 1995.

THÉVENET, M. A Cultura de empresa hoje em dia. *Revista de Administração*, v. 26, n. 2, p. 32-9, abr./jun. 1991.

TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio - discursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. Rio de Janeiro, 2006. 258p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

UR, P. **A Course in Language Learning and Teaching**. Practice and Theory. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. p. 227 – 253.

VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum**: Awareness, autonomy & authenticity. London: Longman, 1996. 248p.

\_\_\_\_\_. Some features of a theory of practice. **TESOL Journal** 4, p.6-10. 1994.

VIANA, Ana Luiza d'Ávila et al . Research for decision-making: a case study in Brazil. **Cad. Saúde Pública.**, Rio de Janeiro, v. 22, 2006.

VYGOTSKY, L. S. Extracts from **Thought and Language and Mind in Society**. In: B. Stierer & J. Maybin (Eds.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, pp. 45-58. 1994. Clevedon: Multilingual Matters.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318p.

WHITE, R. *The ELT curriculum: Design, innovation and management*. Oxford: Blackwell, 1988.

WIDDOWSON, H. G. Educational and pedagogic factors in syllabus design. In: BRUMFIT, C. J. (Ed.) *ELT Documents*. Oxford: Pergamon Press, 1984.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOLCOTT, H.. **Description Analysis, and Interpretation**. In: *Transforming Qualitative Data*. 1994. p. 9-54. Thousand Oaks: SAGE publications.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YALDEN, J. Syllabus design in general education: Options for ELT. In: BRUMFIT, C. J. (Ed.), *ELT Documents* 118 (pp. 11-21). Oxford: Pergamon Press, 1984.

ZEICHNER, K., & LISTON, D. *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

ZYNGIER, S. & LIBERALI, F.C. Reflexão crítica e o compromisso social na formação de professores. In: GIMENEZ, T. (org.), *Ensinando e Aprendendo Inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. **ABRAPUI**, 2003.

## Anexos

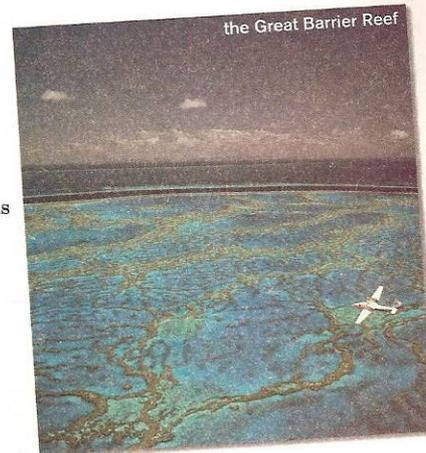
### Anexo 1

#### The biggest and the best!

## 2 CONVERSATION Describing countries

 Listen and practice.

- Paul: I'm going to Australia next year. Aren't you from "down under," Kelly?
- Kelly: That's right.
- Paul: I hear there's not much pollution, and the beaches are clean and beautiful.
- Kelly: Oh, yes. Australia has some of the most famous beaches in the world – like Bondi Beach.
- Paul: What else should I see?
- Kelly: Well, the Great Barrier Reef is there. It's the longest coral reef in the world.
- Paul: Wow! It sounds beautiful. You're lucky to be an Australian.
- Kelly: Thanks, but actually, I'm a New Zealander.



## 3 GRAMMAR FOCUS

### Comparisons with adjectives

Adjective	Comparative	Superlative
large	larger	the largest
long	longer	the longest
dry	drier	the driest
big	bigger	the biggest
beautiful	more beautiful	the most beautiful
famous	more famous	the most famous
good	better	the best
bad	worse	the worst

Which country is **larger**, Canada or China?  
Canada is **larger than** China.

Which country is **the largest**: Russia, Canada, or China?  
Russia is **the largest** country of the three.

What is **the most beautiful** mountain in the world?  
I think Fujiyama is **the most beautiful**.

For more information on comparatives and superlatives, see the appendix at the back of the book.

**A** Complete questions 1 to 4 with comparatives. Complete questions 5 to 8 with superlatives. Then ask and answer the questions. Check your answers in the appendix.

- Which country is ..... , Monaco or Vatican City? (small)
- Which waterfall is ..... , Niagara Falls or Angel Falls? (high)
- Which city is ..... , Hong Kong or Cairo? (crowded)
- Which lake is ..... , the Caspian Sea or Lake Superior? (large)
- Which mountain is ..... : Mount McKinley, Mount Everest, or Fujiyama? (tall)
- What is ..... river in the world, the Nile or the Amazon? (long)
- Which country is ..... with tourists: Spain, France, or Italy? (popular)
- What is ..... ocean in the world, the Pacific or the Atlantic? (deep)

**B Class activity** Write four questions like those in part A about your country or other countries. Then ask your questions around the class.

## Anexo 2

## Unit 14

## 2 CONVERSATION *Describing countries*

**12** This exercise introduces comparisons with superlative adjectives (e.g., *the most famous beaches/the longest coral reef*).

- Books closed. Introduce the topic of comparing countries by asking the class to compare any two countries that most Ss know something about – even if they haven't actually visited them (e.g., the U.S. and the U.K.; Japan and China; Brazil and Mexico). Elicit information from the class by asking questions like these:

Which is larger, . . . or . . . ? Is . . . warmer than . . . ?  
Where would you prefer to take a vacation, in . . .  
or in . . . ?

- Now set the scene for the conversation: Someone is asking about another person's country. Play the audio program. Ss listen. Then check Ss' general

comprehension by asking what kinds of things the two people discussed. Write Ss' ideas on the board.

- Books open. Play the audio program again. Present the conversation line by line. Explain any new words:

**"down under"** = a nickname for Australia and New Zealand, which are below the equator in the Southern Hemisphere

**the Great Barrier Reef** = a 2,000-km (1,250-mile) reef off the northeastern coast of Queensland, Australia (See the photo on page 87.)

**coral** = a white, pink, or reddish stonelike substance formed from the bones of very small sea animals  
**reef** = a line of rocks, sand, or coral just above or just below the surface of the sea

- Ss practice the conversation in pairs.

## 3 GRAMMAR FOCUS *Comparisons with adjectives*

**12** This grammar focus reviews the comparative forms of adjectives with *-er* and *more* (+ *than*); it also presents the superlative forms of adjectives with *the* + *-est* or *most*.

- Review how comparative adjectives are used when comparing two things (e.g., Which country is larger, Canada or China?). If necessary, quickly review how to form comparative adjectives. (Note: See the notes in Unit 3, Exercise 9 on page T-18 in this Teacher's Edition. Also, refer Ss to the Unit Summary for Unit 3 on page S-4 of their textbook.)

- Explain how superlatives are always used with the definite article *the* (e.g., *the largest/the most beautiful*): (1) to compare three or more things (e.g., "Which is the largest: Russia, Canada, or China?" [Answer: Russia]); or (2) to compare two or more things when using the phrase *in the world* (e.g., What is *the* largest continent *in the world*, Africa or Asia? [Answer: Asia]).

- Refer Ss to the Unit Summary for Unit 14 on page S-15 of their textbook. Then share with the class these guidelines for forming the superlative with adjectives. Write them on the board and encourage Ss to copy them into their notebooks for future reference:

- For adjectives ending in two consonants, add *-est* (or just *-st* if the adjective ends in *e*): long – longest, large – largest.
- For adjectives ending in *y*, change *y* to *i* and add *-est*: pretty – prettiest.
- For adjectives ending in a single vowel + consonant, double the final consonant and add *-est*: big – biggest.
- For other adjectives of two or more syllables, add *most*: famous – most famous, beautiful – most beautiful.

- Use the audio program to present the adjective forms, questions, and responses in the boxes. Play the audio program once more, pausing it to allow Ss to repeat.

- Optional:** Elicit some adjective pairs from the class and write them on the board (e.g., *cheap/expensive, dirty/clean, safe/dangerous, interesting/boring*). Then ask for volunteers to try spelling the comparative and superlative forms for each one.

### A

- Read the instructions aloud. Then have Ss complete the task individually. Either elicit Ss' answers or have Ss check them against the list of adjectives in the appendix at the back of their textbook.
- Ss compare answers in pairs. Then check answers around the class by having volunteers give their answers and write them on the board.

### Answers

- Which country is **smaller**, Monaco or Vatican City?
- Which waterfall is **higher**, Niagara Falls or Angel Falls?
- Which city is **more crowded**, Hong Kong or Cairo?
- Which lake is **larger**, the Caspian Sea or Lake Superior?
- Which mountain is **the tallest**: Mount McKinley, Mount Everest, or Fujiyama?
- What is **the longest** river in the world, the Nile or the Amazon?
- Which country is **the most popular** with tourists: Spain, France, or Italy?
- What is **the deepest** ocean in the world, the Pacific or the Atlantic?

### B Class activity

- Ss work individually (or in pairs if the two Ss are from the same country) to write four questions like those in part A. Then Ss take turns asking the rest of the class their questions.

## Anexo 3

What would you do?

## 7 CONVERSATION

A  Listen and practice.

Tanya: Is your houseguest still staying with you?

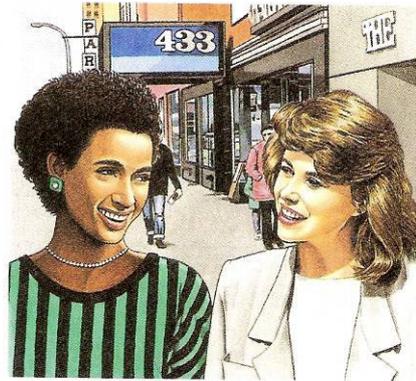
Ruth: No, after three weeks, she finally left.  
Thank goodness!

Tanya: So how did you get rid of her?

Ruth: Well, I lied and told her my parents were coming for a visit and I needed the room. I probably shouldn't have lied. Now I feel bad. What would you have done?

Tanya: Oh, I would have told her to leave after a week. By the way, my father-in-law is coming to visit us next week. Can I move in with you for a few days?

Ruth: No way!



B What would you do if a houseguest stayed too long?

## 8 GRAMMAR FOCUS

Past modals 

Use *would have* or *should have* + *past participle* to talk about *imaginary or hypothetical actions in the past*.

What **would you have done**? I **would have told** her to leave.  
I **wouldn't have done** anything.

What **should I have done**? You **should have spoken** to her about it.  
You **shouldn't have lied** about it.

A Read the situations in column A. What would have been the best thing to do? Choose suggestions from column B. Then compare with a partner.

A

- The teacher borrowed my favorite book and spilled coffee all over it. ....
- I saw a classmate cheating on an exam. So I wrote her a letter about it. ....
- A friend of mine always has messy hair. So I gave him a comb for his birthday. ....
- I hit someone's car when I was leaving a parking lot. Luckily, no one saw me. ....
- My aunt gave me a cigarette lighter for my birthday. But I don't smoke. So I gave it back to her. ....

B

- You should have spoken to him about it.
- I would have told her that I'd prefer something else.
- I would have spoken to the teacher about it.
- I would have waited for the owner to come back.
- You should have exchanged it for something else.
- I wouldn't have said anything.
- You should have warned her not to do it again.
- You should have left a note for the owner.

B **Group work** Make another suggestion for each situation above. Then compare answers with classmates.

## Anexo 4

## Unit 15

## 7 CONVERSATION

This exercise introduces hypothetical events in the past expressed through past modals (*would/should have + past participle*).

- Books closed. Introduce the topic of the conversation by explaining that a *houseguest* is someone who is visiting or staying in a person's home. Then ask the class if anyone ever has houseguests or has been a houseguest before, like this:

Do you ever have houseguests?

Do you ever have guests who stay too long?

What do you do when people ask if they can stay with you, and you don't really want them to?

Have you ever been a houseguest?

## A

- Explain the situation: Ruth is talking to her friend Tanya about a houseguest who was staying with her. Write these questions on the board and ask Ss to listen for answers to them:

*Was Ruth happy when her guest left?* (Yes. She said, "... she finally left. Thank goodness!")

*How long did the guest stay?* (Three weeks)

*How did Ruth get rid of the guest?* (She lied and told the guest that her parents were coming for a visit and she needed the room.)

*What would Tanya have done?* (She would have told

the guest to leave after a week.)

*Who's coming to visit Tanya?* (Her father-in-law)

- Play the audio program once while Ss listen and take notes to answer the questions. Then elicit Ss' responses to check answers.
- Books open. Ss look at the picture while listening to the audio program again. Present the conversation line by line, allowing Ss to practice each sentence. Then explain the following words and expressions, if necessary:

**Thank goodness!** = I'm really happy.

**get rid of her** = make her leave

**lied** = told someone something that wasn't true

**I feel bad.** = I'm sorry for what I did.

**father-in-law** = the father of a spouse; here, Tanya's husband's father

**move in with you** = start living with you

**No way!** = here, used to say that you will definitely not do or allow something

- Ss practice the conversation in pairs.

## B

- Read the question aloud and elicit responses around the class. Encourage Ss to use unreal conditional sentences with "I would . . ." (e.g., "I'd tell her I have to go out of town." / "I'd ask him to leave because my house is going to be fumigated for termites.").

8 GRAMMAR FOCUS *Past modals*

This exercise practices past modals to describe unreal situations – imaginary or hypothetical ones – situated in the past.

- Play the audio program to present the sentences in the box. Point out that these past modals are used to describe imaginary or hypothetical actions in the past – that is, things that might have happened in the past but actually didn't.
- Explain that we use *would have + past participle* to talk about actions in the past that were possible but that, in fact, did not happen. (Note: Tell Ss to consult the appendix at the back of their book whenever they need to check an irregular past participle form.) Then write on the board these examples and others that the Ss suggest:

*What would you have done?*

*I would have spoken to her sister.*

*I wouldn't have said anything.*

- We use *should have + past participle* to make a strong suggestion about a past event that did not, in fact, actually happen. Write on the board these examples and additional ones from the class:

*What should I have done?*

*You should have asked her to move to a hotel.*

*You shouldn't have allowed her to stay so long.*

## A

- Go over the instructions. Present the sentences in columns A and B, and explain any vocabulary that Ss ask about (e.g., *spilled, cheating, messy, comb, exchanged, warned, left a note*). Then Ss work individually to match the situations with the most appropriate suggestions. After pairs compare answers, check Ss' responses around the class.

## Answers

- |            |          |
|------------|----------|
| 1. a/c/f   | 4. d/h   |
| 2. a/c/f/g | 5. b/e/f |
| 3. a       |          |

## B Group work

- Ss work in small groups to come up with their own suggestions for each situation in column A in part A. Remind them to use past modals. Group members should decide on their best suggestion for each of the five situations.
- Call on groups to read their best suggestions aloud.

Optional activity: *Verb contest*

- See page T-161.

## Anexo 5:

### Entrevista 07.12.2005

(A1) Essa menina é muito boa.

(A2) É Nil. Ela trabalhou como empregada doméstica nos Estados Unidos não sei quanto tempo, mas ela tem um inglês maravilhoso. Eu já falei pra ela, eu tava tentando convencê-la a fazer o curso de letras. Mas ela não quer, quer ir pra lá porque dá mais dinheiro.

(A3) Tudo bem. Mas desses cinco aqui, ((apontando para o vídeo)) só essa aqui mora em favela. ((apontando para uma das alunas)) Os outros todos são moradores de Copacabana. Você entendeu? É engraçado isso. E já foi feita uma pesquisa, que a maioria dos alunos que estudam na FA de graça. Não são realmente alunos da comunidade. Porque eles colocam dentro da comunidade pra atender à comunidade.

(A4) É. Eu coloquei os... Ta até aqui né? ((apontando para o planejamento)) Vou botar número 1 pra você saber. Eu coloquei os... os objetos e os adjetivos e eles tinham que fazer frases em pares. Esse mesmo procedimento aqui, aliás, como é o mesmo livro aqui do B ((essa entrevista foi realizada em uma outra Instituição)), o mesmo conteúdo eu uso aqui e lá, com algumas adaptações. Lá a gente não tem..., a sala não é bem equipada, a janela é aberta. Noutro dia teve um ensaio de escola de samba ali embaixo da janela (rindo), eu não conseguia falar. E....., não tenho gravador, pra usar o gravador tenho que pedir emprestado da outra professora, aí fica aquele vai e vêm de gravador.

(A5) Não, é da escola. Mas só tem um pra duas salas. E quando tem o gravador, por exemplo, no nível cinco eu não tenho o CD. Aí ou tem o equipamento e não tem o CD para utilizar com os alunos. Então alguns exercícios eu faço uma adaptação.

(A6) De 'warm-up'. Porque eles já tinham aprendido comparações na aula anterior. Eles já tinham tido um primeiro contato com isso, e aí eu dei esse exercício de 'warm-up'.

(A7) Eu usei essa forma, essa forma é a que está como sugestão do manual, e eu gosto porque é uma maneira que eles têm de visualizar... porque mandar fazer assim exemplos da cabeça deles demora muito, toma muito tempo, e às vezes eles não conseguem lembrar de uma ator para comparar com outro ator, ou então o nome de um carro para comparar com outro carro. E eu colocando essas coisas no quadro, o exercício flui mais rápido e atinge o objetivo que eu quero, porque o que eu quero na verdade é que eles façam a frase corretamente, usem o comparativo corretamente, não que eles lembrem marcas de carro ou pessoas famosas para comparar. Você pode até ver que eles (os exemplos) são simples. Geralmente eu coloco um de cada tipo, por exemplo: um adjetivo curto, um adjetivo longo, um adjetivo que eu sei que a letra vai dobrar. Então, tudo é de propósito para que eles vejam naquele exercício todas as possibilidades, todas as variáveis para poder estudar e fazer depois o do livro.

(Durante a correção do exercício)

(A8) Eles já estavam fazendo em duplas, então por isso eu não mandei checar em pares, que eu sempre mando checar em pares. Não mandei checar em pares porque eles já estavam fazendo em duplas. Porque que eu mandei escrever no quadro, porque eles se confundem muito, assim alguns são muito safos, mas outros se confundem muito, e aí eu mandei colocar no quadro senão fica aquela correção molenga que você tem que ficar repetindo dez vezes a mesma coisa. Pedi para eles corrigirem, porque aí faz parte da minha pesquisa, o que eu acho importante. Na verdade muitas vezes eles mesmos sabem corrigir, mas não corrigem com vergonha, por medo de ofender o colega, por medo de se meter,

por medo de passar vergonha, por medo de ouvir assim: “não, eu não quero que você corrija, eu quero que a professora corrija”, porque já aconteceu isso. Então, muitas vezes tem alguém na sala, que não sou eu, que sabe a resposta certa mas não fala, por medo, por todos esses motivos que eu falei. E eu sei que tem, porque essas duas meninas do canto ((apontando para as alunas)), essa que te falei que poderia até estudar letras e seria até uma ótima professora de inglês, porque o inglês dela é maravilhoso. E essa outra menina de cá também ((apontando para a aluna)), que é também empregada doméstica, as duas do canto, tem um inglês ótimo, trabalhou em hotel. Eu tenho certeza que elas duas conseguiriam corrigir.

(silent dictation)

(A9) O ‘silent dictation’ eu usei depois desse aqui, porque eles já tinham lembrado.

(A10) Eles são proibidos de entrar na aula com mais de quinze minutos de atraso, o que eu particularmente acho errado. Eu acho que é uma norma rígida, boa, tem muitas vantagens, como por exemplo aqui em B, as vezes a gente tem aluno que chega trinta minutos atrasado, o cara entra e senta e te pergunta o que está acontecendo e você tem que dar atenção e aí acaba que atrapalha o fluxo da aula, porém, nesse contexto que a gente ta vendo aí, que é A, que é numa comunidade. Os alunos falam assim: “professora eu saí de casa às cinco horas da manhã, eu vim de trem, eu moro em Bangu, eu vim só com o dinheiro da passagem, cheguei aqui atrasado porque o ônibus demorou, porque teve trânsito, ou porque o elevador estava demorando lá embaixo, e não deixam entrar.” Então aí, eu acho errado. Eu já falei várias vezes e eles dizem: “ah, temos que ter um mínimo de disciplina.” Eu também acho que temos que ter um mínimo de disciplina, mas acontece que em determinados momentos, você tem que ver que essa disciplina está atrapalhando. É melhor o cara chegar quarenta minutos atrasado, entrar na sala, ver o que foi dado, anotar no caderno dele, do que perder a aula. E outra, ele se sente, o quê que acaba acontecendo, essas pessoas que moram longe, que têm esse tipo de dificuldade, vão porque querem, certo? Você não vai sair de casa cinco horas da manhã, morando em Bangu, pra estudar numa comunidade, se você não esta com vontade de melhorar na vida. Essas pessoas desistem. Porque as dificuldades para chegar já são tantas, e aí o cara chega lá e depois de quinze minutos ele não pode entrar. Eu acho isso errado, mas.... não faço as regras.

(silent dictation)

(A11) Ah! Aí eles ficaram em grupos para fazer o ‘silent dictation’. Era como se fosse um jogo, mas que não valia nada. Isso não está no manual do livro, é alguma coisa que eu vi em algum manual alguma vez na vida e aí eu adaptei. Porque era mais uma prática disso aqui (comparativos), eu vi que eles estavam precisando de mais prática porque ainda estavam inseguros. É uma coisa diferente, não é aquele exercício que põe no quadro e aí o aluno copia e faz. Eles se sentem muito felizes de fazerem essas coisas diferentes, sem ser aquela coisa de o professor escrever um exercício no quadro, eles copiam só, fazem e corrigem. Eu acho que a sensação que eles têm e passam para mim, é que eles são iguais aos alunos que pagam um curso particular. Alguns até demonstram assim, “professora você trouxe umas coisas legais, nunca vi isso, no meu colégio não tem isso, a professora só colocava exercício no quadro”. Então, eu acho que faz bem, um dos motivos também é fazer bem ao aluno, eles gostam, e claro que praticar a gramática.

(A12) Esse ‘silent dictation’ na verdade, eu acho que é até adaptação do curso de teens, que a gente viu alguma vez em algum treinamento (promovido pela instituição B) e aí eu acabo que uso algumas vezes, em determinados exercícios. É diferente do ditado comum em que o professor dita e o aluno copia, é por isso..... Tem o aspecto visual também, as figuras né? Eles se empolgam. Acham que é uma competição, mas na verdade não é uma competição, eles estão só escrevendo ali, fazendo o exercício.

(A13) Depois você pediu para que eles formassem frases oralmente com as figuras, lembra?

(A14) Aí eles me davam as respostas deles e eles tinham que acertar... porque para mim o mesmo par de figuras poderia ter vários adjetivos. E eu escrevi um atrás da gravura. Ganhava pontos, entre aspas, o grupo que acertasse aquele adjetivo exatamente.

(A15) O 'silent dictation' foi para comparativo, aí eu usei as mesmas figuras, as que davam para fazer algum trabalho com o superlativo, para eles usarem o superlativo também. Porque na verdade o comparativo eles já tinham dado antes, o comparativo é revisão, o que é novo aqui é o superlativo. Mas eles vêm os dois juntos porque, inclusive alguns exercícios do livro e na prova, eles têm que identificar na frase se vão usar o comparativo ou o superlativo.

F: Depois no final você escreveu as regras no quadro.

(A16) Sempre faço. Um, duas, três, quatro aulas, têm que ficar fazendo no quadro. Primeiro, porque sempre falta um que não pegou com o colega, aí a gente repete. É uma forma de revisar a regra, pra que eles tenham um contato novamente com a regra e não esqueçam nenhum detalhe. Coloquei no quadro mais uma vez para eles não se enrolarem, porque eu sei que têm dificuldades. Tem alunos ali que têm muitas dificuldades, então, precisam ver, olhar para aquilo ali, mais de uma vez. E na verdade dessa vez eu já coloquei no quadro já com a ajuda deles, eles é que iam me falando as regras e eu ia colocando no quadro.

(A17) Essa aluna aqui ((apontando para o vídeo)) não consegue acompanhar a aula toda em inglês, aí quando eu percebo que ela está perdida eu vou e falo em português. Alguma explicação importante, alguma parte da gramática importante, que eu sei que não pode passar, eu falo em português. É melhor que eles entendam do que a coisa passe. Eu não sei se eles terão a oportunidade de ver isso de novo.

(A18) Lá (na instituição A) eu aguardo pra corrigir o trabalho de casa no final para aqueles que chegam atrasados poderem acompanhar a correção, não pelo mesmo motivo que eu faço em B. (Comentário B12)

(A19) Se tem uma coisa que me irrita é quando você está corrigindo e alguns alunos não anotam nada. Eu acho que é por preguiça.

(A20) Esse quizz do livro eu fiz porque achei interessante. Nem todos são interessantes, mas esse aí eu gostei.

(A21) Se eu tivesse como tirar mais cópias, eles fariam mais exercícios escritos. Porque colocar no quadro toma muito tempo.

## Anexo 6:

### Entrevista 20.12.2005

(B1) Lá (instituição A) as atividades que você traz (atividades extras), eles olham com outros olhos. O que você traz, pode ser um trabalhinho pequeno, um exercício bobo, uma brincadeira bem simples, eles adoram. Eles vêem aquilo mesmo como um momento para diversão, apesar de saberem que estão aprendendo. Aqui não (instituição B), como os alunos têm acesso a diversos recursos, eu me sinto sempre nadando contra a maré, correndo o tempo todo para buscar uma coisa diferente. Tem momentos que você para e pensa que nada agrada. Parece aquelas crianças que têm tudo e você fica sem saber o que dar de presente. E aquela que não tem nada e você sabe que qualquer presente vai agradar.

(B2) A sensação que eu tenho quando eles me perguntam sobre a prova, é que eles só querem saber da prova, só estudam para a prova. Eles não querem saber se estão ali estudando, que precisam ter um vocabulário melhor, precisam ter uma fluência melhor, não. O objetivo ali é a prova. No outro canto (instituição A) a gente já tem uma outra idéia. Os alunos parecem que ficam sugando tudo que você pode dar, ficam esperando tudo que você pode ensinar. Claro que é não é esse mundo 'Alice no país das maravilhas'. Tem alguns desinteressados também, como aqui (instituição B) tem muitos alunos que estão interessados. Mas proporcionalmente, os de lá são mais interessados. Acho que lá eles estão interessados no processo e os daqui o produto final, como se o professor fosse capaz de programá-los.

(B3) Eles (os alunos da instituição B) vêem o professor hoje em dia como uma pessoa que está servindo, está prestando um serviço. Como eu pago, no final do curso eu tenho que sair falando, não interessa como o professor vai fazer isso, o aluno está ali passivo. O professor que se vire para fazer dos alunos falantes de inglês. No outro (instituição A), eles têm essa noção de que você é o professor, mas eles têm a parcela de responsabilidade deles. Não são todos que pensam assim, mas a maioria me dá essa impressão.

(B4) Ele fala muito ((apontando para um aluno no vídeo)), ele participa muito e ele é diferente dos outros, porque nessa idade, isso é um problema do livro às vezes, a gente tem que cobrar deles uma discussão sobre tráfego, por exemplo, e eles não têm vocabulário para discutir, eles não conseguem argumentar ou não querem, são adolescentes. Esse menino é muito diferente porque ele fala bastante, mas a maioria não quer se expor pela idade, não quer falar nada. Isso é um problema que a gente enfrenta com o livro. Eles estão em um nível em que precisam discutir para melhorar a fluência e não tem nem maturidade nem vivência de mundo para discutir os temas desse livro, nem em inglês e nem em português.

(B5) Antigamente, antes do meu mestrado, eu era mais ansiosa, Eu achava que tinha que atropelar os momentos e isso mudou com as leituras de Allwright. As oportunidades. Agora eu espero, eu deixo um ajudar o outro. Nem que aquilo me tome cinco minutos, depois a gente ganha esse tempo em uma correção ou em um trabalho. Mas eu tento ficar mais atenta às oportunidades que acontecem em sala. E essas oportunidades acontecem muitas vezes, só que nem sempre a gente vê. A gente não percebe.

(B6) Eles (alunos da instituição B) têm preguiça de contribuir, de falar, de se expressar em inglês. Aquela aluna ((apontando para uma aluna)) sabia como ajudar o colega, ela sabia a tradução, ela sabia em inglês, porque ela não é uma aluna ruim, e ela ajuda em português.

(B7) Várias vezes quando estamos fazendo exercícios do livro. Olha ali ((apontando para o vídeo)), você ta vendo? Eles olham para parede, olham para baixo, estão realmente demonstrando que não estão interessados em responder àquelas perguntas. Por isso, muitas

vezes eu altero o que está no livro. Altero as perguntas, altero uma frase que eles tenham que fazer, para alguma coisa mais próxima da realidade deles. Até pelo tipo de relacionamento que a gente já criou na sala.

(Ela faz uma pergunta sobre marcar um encontro romântico e não aparecer)

(B8) Aqui a pergunta tem mais a ver com eles. Você está vendo? ((apontando para o vídeo)). Agora eles estão mais ligados. Porque vai ser engraçado, porque vai falar alguma coisa que todo mundo vai rir, aí eles ficam mais ligados.

(explicando como utiliza a sala inteligente da instituição B)

(B9) Na sala inteligente já existem vários exercícios preparados pelo departamento acadêmico, que eu prefiro usar o que já está prontinho pra não dar nenhum problema no computador.

(B10) O meu nível de tolerância com os alunos de A é muito maior do que com os alunos de B. Acho que é por causa das dificuldades que eles têm de chegar lá.

(B11) Olha como eles ficaram animados. Sabe porque? porque eu coloquei no quadro uma lista de situações minhas e eles têm que dar sugestões sobre a minha vida.

(B12) Eu corrigia os exercícios de casa no início da aula. Aí eles ficavam lá embaixo conversando com o segurança, enrolando, e só subiam depois de uns dez minutinhos. Eu mudei isso. Agora eu corrijo no final, no meio, onde me der vontade.

(B13) Quando a gente fez um treinamento internacional, em que o aluno tem ser espontâneo, tem que participar quando ele tiver vontade, que você não pode chamar. No início eu achei isso o máximo. Depois, eu comecei a ver que você fica fazendo isso o tempo inteiro e aqueles tímidos que ficam lá no canto, eles não falam nunca. E como eu avaliar aquele que não fala nunca? Porque se eu deixar ele não vai participar espontaneamente. Aí, eu até deixo uma parte da aula, porque aqueles que participam sempre você não precisa chamar, mas aqueles que não participam eu sempre chamo.

(B14) O trabalho de sala de aula é cansativo, mas ele é muito gratificante. Você saber que aquele aluno aprendeu alguma coisa com você. É muito gratificante.

(B15) Essa aula foi bem simples, bem normal, sem muitas atividades adicionais. Aliás, como a maioria das nossas aulas.

(B16) O tipo afinidade que os alunos têm com o professor influencia muito. Eles fazem as atividades, ficam com vergonha se não fizerem os exercícios. Você fazer com o que o aluno goste de você e das suas aulas dá muito mais certo do que você impor uma atividade, impor um procedimento, impor um comportamento. Você ser agradável, buscar um jeito melhor. É claro que nem sempre todos vão gostar de você.

(B17) Isso é uma coisa que eu faço. Quando eles estão com sono eu mando colocar as respostas no quadro, para poder acordar.

(B18) Isso é uma coisa que eu não gosto de fazer que é apresentar o tópico no final. Eles já estão cansados, doidos pra ir embora. Mas como eu estava apertada com o programa, então eu fiz isso para eles poderem fazer os exercícios em casa. Eu tive que revisar tudo depois na aula seguinte.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)