

CAROLINA VIANINI AMARAL LIMA

**EXPERIÊNCIAS DE INDISCIPLINA E APRENDIZAGEM: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE UM CURSO
LIVRE DE INGLÊS**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

CAROLINA VIANINI AMARAL LIMA

**EXPERIÊNCIAS DE INDISCIPLINA E APRENDIZAGEM: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE UM CURSO
LIVRE DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: (3A) Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009

Ficha catalográfica

Dissertação defendida e aprovada em 07 de agosto de 2009, pela banca examinadora constituída pelos professores relacionados a seguir:

Profa. Dra. Laura Stella Miccoli (UFMG) – Orientadora

Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)

Profa. Dra. Liliane Assis Sade Resende (UFSJ)

Aos queridos amigos da 'casa verde'.

AGRADECIMENTOS

A vigência de um processo de mestrado promove mais que crescimento intelectual e acadêmico - promove encontros, desencontros, rompimentos, descobertas, angústias e êxtase. Enfim, promove novas experiências e, por conseguinte, crescimento pessoal. Esse processo não percorri sozinha. Como precisei de ajuda! Por isso, meu sincero agradecimento a todos que estiveram comigo nessa caminhada.

A Deus, por colocar em nossas vidas as pessoas certas, e também as erradas, nos momentos certos.

Ao meu marido, Cristofe, pelo apoio incondicional, pelo carinho, amor e pela capacidade de me tranquilizar nos momentos mais difíceis. À minha filha, Clara, por clarear minha vida e por ser capaz de compreender, na pouca idade, minhas ausências.

Aos meus pais, Aparecida e Fausto, pelo exemplo de honestidade e trabalho árduo e por cultivarem em seus filhos a humildade e a perseverança. À minha irmã, Karina, por sempre acreditar em mim e a meu irmão, André, por se fazer tão presente na vida da Clarinha.

À Professora Dra. Laura Miccoli, minha orientadora, por ‘accolher’ e acreditar em uma desconhecida; pela oportunidade de poder fazer pesquisa com prazer.

À Professora Dra. Vera Menezes, por ter retrçado meu caminho, meu eterno agradecimento.

À Professora Dra. Liliane Assis pela disponibilidade, boa vontade, amizade e incentivo. Sem ela, seria tão mais difícil!

À Ana Maria, por ter me recebido em sua casa em uma manhã de domingo para discutirmos as primeiras idéias e pelo encorajamento constante. À Neusa por dividir comigo suas enriquecedoras experiências. A ambas por terem permitido a realização desta pesquisa.

Ao Professor Dr. José Antônio Oliveira por atender a uma ex-aluna com a atenção e a presteza de sempre.

À professora Dra. Reinildes Dias pelo incentivo e pelas aulas enriquecedoras.

À professora Dra. Ana Maria Barcelos pela iluminadora bibliografia sobre indisciplina.

À professora Dra. M. Fátima Queiroz, que com sua simpatia única, me apresentou Erikson.

Aos informantes desta pesquisa, em especial à professora participante, pela grandeza de permitir que outros aprendam com suas experiências.

Aos meus ‘amigos do carro’, por fazerem do percurso São João - BH um momento de diversão. Ao Celso e à Carla, em especial, por auxiliarem-me a me familiarizar com a vida acadêmica. Ao Celso, mais uma vez, pelas inúmeras gentilezas.

Aos meus alunos Gustavo e Rubens pela gloriosa ‘ajuda técnica’.

Às companheiras e companheiro do grupo ACCOOLHER pela amizade e pelos encontros iluminadores.

À Cida, minha ‘madrinha’, por estar sempre disposta a ouvir, pelas mensagens providenciais, por nos fazer acreditar que nada é impossível e pelo bom humor de todo dia.

(...) within a given time and space, there are constraints and affordances that make certain actions probable, others possible, and yet others impossible (LANTOLF & THORNE, 2006).

SUMÁRIO

RESUMO.....	12
ABSTRACT	13
CONVENÇÕES UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DE DADOS GRAVADOS EM ÁUDIO.....	14
LISTA DE TABELAS	15
LISTA DE GRÁFICOS.....	16
CAPÍTULO 1- PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO.....	17
1.1.CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA.....	17
1.2. JUSTIFICATIVA.....	21
1.3. OBJETIVOS.....	26
1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	26
CAPÍTULO 2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1.EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA.....	28
2.2. INDISCIPLINA NA SALA DE AULA	30
2.2.1. Delimitando o conceito de indisciplina	30
2.2.2. Causas de indisciplina	33
2.2.3. Indisciplina e teoria da atividade	35
2.2.4. Indisciplina no curso de idiomas	39
2.3. DEFININDO ADOLESCÊNCIA.....	43
2.3.1. Princípios básicos da teoria de Erikson	47
2.3.1.1. O desenvolvimento da personalidade e o conceito de identidade segundo Erikson	47
2.3.1.2. O desenvolvimento humano geral – as Oito Idades do Homem	49
2.3.1.2.1. A quinta idade do homem - adolescência: Identidade x confusão de papéis	50
2.3.1.2.2. O desenvolvimento do adolescente	51
2.3.2. O adolescente na sociedade contemporânea	56
CAPÍTULO 3- METODOLOGIA	61

3.1. A PESQUISA QUALITATIVA NA SALA DE AULA	61
3.2. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA, DOS PARTICIPANTES E DOS PROCEDIMENTOS	63
3.2.1. A escola	63
3.2.2. Os participantes	64
3.2.2.1. Os estudantes	64
3.2.2.2. Os professores	66
3.2.3 Procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados	67
3.2.4. Processo de coleta de dados	68
3.2.5. Instrumentos de coleta de dados	69
3.3. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	75
CAPÍTULO 4- RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
4.1. CONCEPÇÕES DE INDISCIPLINA DOS ESTUDANTES E PROFESSORES	80
4.1.1. A indisciplina para os estudantes	80
4.1.2. A indisciplina para os professores	87
4.2. RELAÇÃO ENTRE MOTIVOS PARA ESTUDAR INGLÊS E COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA.....	93
4.3. RELAÇÃO ENTRE AS TAREFAS OU EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELA PROFESSORA E COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA.....	99
4.3.1. Exercícios que mais motivam os estudantes na sala de aula	99
4.3.2. Exercícios que não motivam os estudantes na sala de aula.....	102
4.3.3. Tipos de tarefas/exercícios que contribuem para a indisciplina na sala de aula de adolescentes.....	109
4.4. RELAÇÃO ENTRE AÇÕES OU ATITUDES DA PROFESSORA E COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA.....	117
4.5. SUGESTÕES DOS ESTUDANTES E PROFESSORES PARA SE EVITAR A RECORRÊNCIA DE INDISCIPLINA NAS AULAS.....	127
4.6. REAÇÕES DOS PARTICIPANTES AOS RESULTADOS DO ESTUDO.....	136
4.6.1. Reações dos estudantes.....	136
4.6.2. Reações da professora	138
4.6.3. Reações do professor	139
4.6.4. Reações da diretora acadêmica.....	139
CAPITULO 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	141

5.1. IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	141
5.2. SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	144
5.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
ANEXOS.....	159
ANEXO I- CARTA CONVITE AOS PROFESSORES ; TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	160
ANEXO II- CARTA À DIREÇÃO DA ESCOLA	162
ANEXO III- CARTA CONVITE AOS ESTUDANTES E SEUS PAIS; TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	163
ANEXO IV- QUESTIONÁRIOS	165
ANEXO V- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	166
ANEXO VI- RESPOSTA AOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	167
ANEXO VII- QUESTIONÁRIO PARA A ELICITAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS, EXPECTATIVAS E INTERESSES DOS ESTUDANTES.....	168

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em um curso de inglês, que é parte de uma rede tradicional de escolas de idiomas no Brasil, de uma cidade do interior de Minas Gerais. O estudo teve como objetivo investigar as experiências de indisciplina e aprendizagem de uma professora e estudantes adolescentes na sala de aula. Para tal, averiguamos a relação entre indisciplina e fatores como (a) as crenças dos estudantes e professores acerca da indisciplina; (b) os motivos dos estudantes para estudar inglês; (c) as tarefas de sala de aula; e (c) as ações e atitudes da professora, vislumbrando, em última instância, compreender de que forma a indisciplina afeta o processo de ensino e aprendizagem de inglês para, assim, buscar subsídios para um melhor aproveitamento das oportunidades de aprendizagem que a sala de aula propicia. O referencial teórico apoiou-se nas Experiências de Sala de Aula (Miccoli, 1997, 2000, 2003, 2004, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e), as quais foram interpretadas através da Teoria da Atividade (Coughlan e Duff, 1994; Lantolf e Thorne, 2006; e outros). Além disso, uma bibliografia sobre indisciplina e suas causas (Amado, 1998, 2000, 2001; Aquino, 1996; Bzuneck, 2004; Castro, 2003; Guimarães, 1996; Guimarães, 2004a, 2004b; La Taille, 1996; Passo, 1996; Rego, 1996; Salles, 2005; Sayão e Aquino, 2007 e outros), bem como questões psicológicas da adolescência, através da Teoria da Adolescência de Erikson (1950, 1959, 1968, 1976), compõem o marco teórico. Os resultados sugerem que as concepções de disciplina e indisciplina da professora, bem como as circunstâncias de seu ambiente de trabalho, modulam suas ações, tomadas de decisão e escolhas metodológicas, acarretando um desencontro entre suas escolhas e as expectativas dos estudantes e, conseqüentemente, prejudicando a relação professor-aluno, desfavorecendo a criação de um ambiente propenso à aprendizagem e, em última instância, a própria aprendizagem.

ABSTRACT

This piece of research was carried out at an English Language Institute in Minas Gerais, which is part of a traditional network of English language schools in Brazil. It was aimed at investigating the experiences of indiscipline lived by a teacher and her teenage students in the classroom and its impact on learning. Hence, the relationship between disruptive behavior and aspects such as (a) the teacher and the students' conceptions of indiscipline; (b) students' reasons to study English; (c) the tasks used in the classroom and (d) the teacher's actions and attitudes was investigated, so as to try to understand the ways in which indiscipline affects the process of teaching and learning English, with a view to make the best of the learning opportunities that the classroom offers. The theoretical framework includes Classroom Experiences (Miccoli, 1997, 2000, 2003, 2004, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e), which are framed within Activity Theory (Coughlan e Duff, 1994; Lantolf e Thorne, 2006; and others). In addition, references on indiscipline and its causes, (Amado, 1998, 2000, 2001; Aquino, 1996; Bzuneck, 2004; Castro, 2003; Guimarães, 1996; Guimarães, 2004a, 2004b; La Taille, 1996; Passo, 1996; Rego, 1996; Salles, 2005; Sayão e Aquino, 2007 e outros), along with adolescence psychological issues, through Erikson Adolescence Theory (1950, 1959, 1968, 1976), compose the theoretical framework. The results suggest that teacher's conceptions of both discipline and indiscipline, as well as the circumstances of her working environment, affect her actions, decision making and methodological choices, leading to a mismatch between her pedagogical choices and students' expectations and, consequently, impairing the teacher-student relationship, disfavoring the emergence of a favorable learning environment, which, ultimately, affects students' learning experiences.

CONVENÇÕES UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DE DADOS GRAVADOS EM ÁUDIO

. pausa curta (equivalente a pausa de respiração, marcada por vírgula em linguagem escrita)

... pausa média

((inint)) fala ininteligível

(()) relatos de ocorrências não verbais, comentários/explicações do transcritor

[...] supressão de trechos com informações redundantes ou desnecessárias

Negrito: fala enfática

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DATA E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PARTICIPANTES..	73
TABELA 2- DATAS DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS	75
TABELA 3- COMPORTAMENTOS CONSIDERADOS INDISCIPLINADOS PELOS PROFESSORES.....	88
TABELA 4- RELAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE INDISCIPLINA DOS ESTUDANTES E DOS PROFESSORES.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- INDISCIPLINA PARA OS ESTUDANTES	80
GRÁFICO 2- MOTIVOS PARA ESTUDAR INGLÊS.....	93
GRÁFICO 3- EXERCÍCIOS QUE MAIS MOTIVAM OS ESTUDANTES NA AULA DE INGLÊS	100
GRÁFICO 4- EXERCÍCIOS QUE NÃO MOTIVAM OS ESTUDANTES NA AULA DE INGLÊS	102
GRÁFICO 5- REAÇÕES DOS ESTUDANTES A EXERCÍCIOS QUE NÃO OS MOTIVAM	106
GRÁFICO 6- TIPOS DE ATIVIDADE QUE OS ESTUDANTES ACHAM QUE CONTRIBUEM PARA A INDISCIPLINA NA AULA DE INGLÊS	110
GRÁFICO 7- AÇÕES OU ATITUDES DA PROFESSORA QUE CONTRIBUEM PARA A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA	117
GRÁFICO 8- SUGESTÕES DOS ESTUDANTES PARA SE EVITAR COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA NA SALA DE AULA	128

CAPÍTULO 1

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Construção do problema

Para uma pesquisa pautada nas experiências de professores e estudantes, começo relatando minhas próprias experiências em sala de aula como professora de inglês, já que foi a partir delas que surgiu a necessidade da busca por respostas a questões que afligem o professor no seu dia-a-dia.

Comecei a estudar na escola de inglês onde hoje leciono quando tinha nove anos. Sempre foi um lugar que me trazia prazer, gostava das aulas, me sentia motivada a estudar e participar. Um bom tempo depois, já no curso de Letras, fui convidada pela direção a fazer um *pre-service* e logo depois comecei a dar aulas. Foi, certamente, a realização de um sonho. No primeiro ano do curso de Letras já estava empregada, trabalhando no lugar onde estudei e, principalmente, em uma instituição de renome na cidade, reconhecida pela qualidade e pelo investimento no profissional de ensino. Tudo era perfeito: salas de aulas amplas e equipadas com materiais modernos, excelente material de apoio para os professores, número restrito de alunos por turma, professores altamente qualificados e acostumados a trabalhar em um ambiente cooperativo, uma direção aberta a sugestões e ‘dentro da sala de aula’, trabalhando lado a lado com o professor. Não demorou muito e percebi que não era tudo assim ‘tão perfeito’ e que, mesmo em um ambiente aparentemente ideal para o ensino, problemas ocorriam. Logo comecei a vivenciar uma série de tensões no âmbito da sala de aula e a perceber uma série de dilemas: nem sempre o aluno estava ali porque queria - principalmente o adolescente, que, muitas vezes estudava inglês por vontade dos pais; nem sempre podia contar com alunos motivados e interessados, apesar de toda minha preparação e treinamento e dos recursos tecnológicos disponíveis tanto na sala de aula quanto na escola; nem sempre era possível estabelecer uma relação entre o meu desejo e a expectativa dos meus alunos; e nem sempre todos os alunos respeitavam o colega, ou até mesmo me respeitavam. Enfim, percebi que a minha sala de aula (a do curso de idiomas), assim como qualquer outra, não está livre de tensões. Como lembra Miccoli (1984):

todo professor sabe que é impossível finalizar um semestre sem vivenciar problemas. Como consequência do processo de ensinar, o qual requer a participação ativa do aluno, especialmente no ensino de línguas, o mero encontro de diferentes indivíduos em uma sala de aula traz não somente riqueza à atmosfera, mas também produz conflitos inevitáveis (p.1)¹.

A partir dessa nova percepção do meu contexto de trabalho, meu foco de interesse passou a ser os adolescentes, uma vez que a maioria das tensões e dilemas pelos quais eu passava aconteciam na sala de aula composta por esse público. Depois, já como coordenadora dos cursos de adolescentes da escola, pude confirmar, a partir dos relatos dos colegas de trabalho, que uma questão que aflige professores do curso de idiomas de forma recorrente, sejam eles novatos ou experientes, diz respeito à habilidade de lidar com adolescentes, mais exatamente com traços de indisciplina das turmas de adolescentes. Da mesma forma, muitas das queixas que recebo dos próprios alunos estão relacionadas a comportamentos de indisciplina dos colegas de classe.

Zolnier (2007) fala das condições ideais para se ensinar e da realidade enfrentada pela maioria dos professores:

em um mundo perfeito, talvez fosse possível definir um aluno ideal como sendo bem educado, obediente e inteligente. O professor estaria sempre feliz, motivado, altamente qualificado e capaz de oferecer sempre um ensino prazeroso e significativo. A escola seria sempre limpa, bonita, organizada, livre de conflitos, o lugar ideal para construção do conhecimento. Porém, a realidade é muito distante daquilo que é idealizado por todos e uma das maiores dificuldades encontradas refere-se à indisciplina dos alunos (p.37).

Quase tudo do contexto descrito por Zolnier é encontrado em muitos cursos de idiomas. Normalmente, nesses locais as salas são limpas e organizadas, o material é atualizado e dispõe-se de recursos tecnológicos modernos. Além do mais, os professores são, em sua maioria, capacitados e bem treinados para lidar com essa tecnologia. Faltam, muitas vezes, no entanto, o aluno ‘educado’ e ‘obediente’ e o professor ‘feliz’ e ‘motivado’.

Uma vez que os problemas são inevitáveis, dentre eles a indisciplina, como podem então os professores de língua lidar com eles, especialmente com a questão da indisciplina? Zolnier (2007) cita quatro formas de se lidar com os problemas físicos e emocionais

¹ Tradução livre de “Every teacher knows that it is impossible to end a term without having experienced some problems. As a consequence of the teaching process, which requires the student’s active participation, especially in the teaching of languages, the mere gathering of different individuals in a classroom not only brings richness to the atmosphere but also produces inevitable conflicts” (MICCOLI, 1984, p.1).

decorrentes do exercício da profissão de professor no contexto da escola pública: a) acomodar-se e oferecer um ensino deficitário; b) ignorar ou simplesmente conviver com a indisciplina, sem comprometimento com um trabalho de qualidade; c) abandonar a profissão; d) trabalhar em conjunto, envolvendo todos os profissionais da instituição, na busca de soluções.

No caso do professor de curso de idiomas, apenas as duas últimas opções seriam imagináveis, ou seja, ou o professor abandona a profissão ou busca trabalhar em conjunto com os colegas e a direção na busca de soluções, já que, por múltiplas razões, não se pode acomodar e oferecer um ensino deficitário, e, muito menos, ignorar ou conviver com a indisciplina. Uma análise feita por Miccoli (1984) pode ajudar a compreender porque apenas as duas últimas opções são cabíveis ao professor de curso de idiomas. Seu estudo teve como objetivo pesquisar os problemas que professores de cursos de idiomas de Belo Horizonte enfrentavam em suas salas de aula, o que foi feito através da coleta de um *corpus* de problemas autênticos e específicos. A pesquisadora investigou os problemas que professores de sete diferentes cursos de idiomas de Belo Horizonte enfrentavam em suas salas de aula e realizou um estudo comparativo entre os problemas desses professores e aqueles vivenciados por professores de escolas regulares e de universidades.

A dissertação de mestrado de Miccoli (1984) atesta que, no contexto brasileiro, indivíduos com interesses diversos e particulares pagam os cursos de idiomas por um ensino diferenciado daquele que tiveram acesso nas escolas regulares. Assim, os cursos de idiomas oferecem aos alunos tudo o que eles não tiveram antes: turmas pequenas, atenção individual, ênfase na comunicação, aulas que priorizam o ‘uso da língua’, cursos com curta duração etc. Naquela época, Miccoli (1984) já reportava que a maioria dos cursos de idiomas são também ‘empresas’ cujo objetivo é lucrar e, por isso, veem seus alunos como ‘clientes’ que pagam por um serviço e que, portanto, têm direito a um retorno satisfatório. Assim, uma vez que é o aluno quem mantém a instituição, todas as mudanças, inovações e aperfeiçoamentos têm em vista mantê-lo no curso e atrair novos alunos. Dessa forma, os cursos de idiomas priorizam o ‘aluno-cliente’, disponibilizando serviços que servem primeiramente ao aluno e não aos professores (ex.: departamentos de assistência ao aluno).

Lembra a pesquisadora que nem todos os cursos de idiomas possuem tais serviços, mas “o ponto é que cursos de idiomas sempre pensarão duas vezes antes de fazer qualquer

coisa que possa ‘ameaçar’ a permanência do aluno naquela instituição”² (MICCOLI, 1984, p.54, grifo da autora). Além do mais, complementa a autora, todo investimento em metodologia, pesquisa, programas de treinamento de professores, dentre outros, têm como motivação atender às expectativas do aluno, no intuito de manter estável o número de ‘clientes’ nas salas de aula e na instituição como um todo. Dentre os serviços disponibilizados aos professores, oferecem-se frequentes sessões de treinamento, *workshops* e um time de coordenadores para ajudá-los com os problemas que eventualmente enfrentam. Mais uma vez, Miccoli (1984) pontua que nem todos os cursos de idiomas oferecem esse tipo de serviço e explica que isso serve para ilustrar que “mesmo que um curso de idiomas invista dinheiro, tempo e energia em programas de desenvolvimento profissional, o principal objetivo é melhorar seu time de professores para aumentar a satisfação do aluno com aquele curso em particular”³ (1984, p.55).

Diante desse contexto, pareceu-nos pertinente investir em uma pesquisa que priorizasse a voz de quem vivencia os processos de ensino/aprendizagem no ambiente de curso de idiomas. Apesar de serem muitas as questões que emergem nesse contexto, optamos por investigar as experiências de indisciplina vivenciadas por uma professora de adolescentes e pelos próprios estudantes adolescentes numa sala de aula, já que se trata de uma questão que aflige a ambos em qualquer ambiente de ensino e, principalmente, de um problema que pode ter implicações para o processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, torna-se relevante o levantamento de questões como: quais as implicações para a aprendizagem da segunda língua quando as escolhas metodológicas da professora são influenciadas pela indisciplina? Como alunos e professora veem a relação entre as atividades propostas em sala de aula e comportamentos de indisciplina? Quais ações da professora e quais tipos de atividades geram mais indisciplina na sala de aula?

Uma vez problematizadas as questões pertinentes a este estudo, aprofundamos, na seção que se segue, as razões para conduzi-lo.

² Tradução livre de “(...) the point is that PLIs [Private Language Institutes] will always think twice before doing anything which might ‘endanger’ the stay of a student at that PLI” (MICCOLI, 1984, p.54).

³ Tradução livre de “(...) even if a PLI invests money, time and energy in staff development programs, their main objective is to improve their teaching staff so as to increase the student’s satisfaction with that particular institute” (MICCOLI, 1984, p.55).

1.2. Justificativa

A preocupação com a indisciplina e suas implicações para o ensino parece ter recebido, no Brasil, grande atenção nos últimos anos, haja vista a revisão bibliográfica feita para esta pesquisa que inclui vasta quantidade de livros publicados a partir de 2000 que, de alguma forma, tratam da (in)disciplina na sala de aula e/ou nas escolas, livros esses dirigidos não só a especialistas e professores, mas também aos pais e à família (Alves, 2001; Antunes, 2002; Antúnez et al., 2002; Aquino, 2000, 2003; Boruchovitch e Bzuneck, 2004; Bueno, 2002; Castro, 2003; Castro & Carvalho, 2001; Chakur, 2001; Demo, 2000; Donatelli, 2004; Fante, 2005; Freller, 2001; Freitas, 2003; Galvão, 2004; Nascimento, 2004; Oliveira e Rosar, 2002; Oliveira, Souza & Rego, 2002; Paggi & Guareschi, 2004; Parolin, 2003; Rebelo 2002; Santana, 2004; Sayão e Aquino, 2007; Silva, 2004; Sousa Santos, 2000, 2004; Tardeli, 2003; Tura, 2000; Vasconcellos, C. 2003, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e; Vasconcellos, M. 2001; Xavier, 2002; Zagury, 2000). Da mesma forma, encontra-se uma série de artigos, em diversas áreas de estudo, que tratam da (in)disciplina, e/ou questões relacionadas a esse tema, em periódicos nacionais recentes (Briza e Del Claro, 2005; Chechia e Andrade, 2005; Cortes, 2005; Garcia, 2006; Gentile, 2000; Gerquelin e Carvalho, 2007; Lopes, 2005; Silveira et al., 2005; Tuleski et al., 2005 etc.).

Dentro do contexto da Lingüística Aplicada (LA), podemos também encontrar algumas referências ao assunto (Basso, 2006; Coelho, 2006; Dutra e Oliveira, 2006; Miccoli, 2006, 2007a, 2007b; Zolnier, 2007). No entanto, a indisciplina não é o foco principal desses estudos, revelando a natureza superficial dessas investigações, no que tange a questão (in)disciplinar, para o contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Daí a pertinência da ampliação das pesquisas sobre esse tema. A esse respeito, Aquino (1996, p.40) pontua que a indisciplina ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico e que, portanto, “a temática disciplinar passou a se configurar enquanto um problema interdisciplinar, transversal à Pedagogia, devendo ser tratado pelo maior número de áreas em torno das ciências da educação”.

Assim como em qualquer ambiente escolar, os cursos de idiomas também possuem seus problemas. Na dissertação de Miccoli (1984), a análise dos dados revelou que os problemas enfrentados por professores de inglês nas diferentes instituições educacionais de Belo Horizonte diferiam no tipo e na frequência, isto é, os problemas eram peculiares a

cada uma das três populações pesquisadas. Nesse sentido, Miccoli (1984, p.48) resume que “qualquer tentativa de ajudar professores a lidar com os problemas que mais os afligem deve levar em consideração as peculiaridades de cada ambiente assim como a população de professores que trabalha nesses ambientes.”⁴ Mais ainda, constatou-se que a maioria dos problemas relatados pelos professores de cursos de idiomas estavam relacionados a ‘problemas envolvendo alunos’ (*Problems involving students*). Dentro dessa categoria, estabelecida pela pesquisadora, a análise dos dados mostrou que a maioria dos problemas reportados por esses professores concentrou-se na categoria ‘Problemas específicos que causam perturbação à sala de aula’ (*Specific Class Disruption*), a partir da qual três subcategorias se destacaram: 1- Comportamentos perturbadores de alunos específicos (*Disruptive behaviour of individual students*), constituindo 48% dos problemas relatados; 2- Alunos adolescentes (*Adolescent students*), com 43% dos problemas relatados; 3- Disciplina da turma (*Class discipline*), com 9% dos problemas.

Outro dado importante dessa pesquisa é com relação aos problemas em que os professores de cursos de idiomas reportaram maior dificuldade de encontrar soluções. Uma das áreas que se destaca é ‘Problemas com alunos adolescentes’, na qual até mesmo professores experientes reportaram ter grande dificuldade, o que indica, para a pesquisadora, que essa é uma área problemática persistente (p.63). Nesse sentido,

o fato de que professores de inglês como língua estrangeira ou segunda língua, assim como outros professores, enfrentam problemas ou conflitos aos quais às vezes não sabem como reagir, sugere que há necessidade de um estudo sistemático dos problemas que esses professores enfrentam em suas salas de aula (MICCOLI, *ibid.*, p.2).⁵

Portanto, os problemas são peculiares ao ambiente educacional. Por isso, pode-se lidar com um mesmo problema de maneiras diferentes em uma sala de aula da escola estadual, da escola particular, do curso de idiomas etc. Se na sala de aula do curso de idiomas temos, de um lado, professores, muitas vezes, experientes, que se sentem ‘perdidos’ em meio aos comportamentos de indisciplina de seus alunos adolescentes, e por

⁴ Tradução livre de “(...) any attempt to help teachers deal with the problems which afflict them the most should take into consideration the peculiarities of each setting as well as the population of teachers who work for each of them” (MICCOLI, 1984, p.48).

⁵ Tradução livre de “The fact that ESL/EFL teachers, like other teachers, do face problems and conflicts to which they sometimes do not know how to react suggests that there is need for the systematic study of problems that ESL and EFL teachers face in their classroom” (MICCOLI, 1984, p.2).

outro lado, temos também alunos que sofrem as consequências desses comportamentos, então, certamente, a investigação do ambiente onde tudo isso ocorre – a sala de aula – assim como dos indivíduos que compõem esse ambiente – estudantes e professor - pode contribuir para a elucidação de questões que permeiam a indisciplina e, eventualmente, para a melhoria do ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Com relação às experiências de professores e alunos, Miccoli (2007b) alerta, em uma pesquisa realizada recentemente⁶, que, apesar do potencial das experiências, existem poucas pesquisas publicadas com foco nas mesmas. Há um tratamento predominantemente superficial das experiências, que assumem um papel meramente ilustrativo nas pesquisas, palestras e comunicações no contexto da LA. As experiências são normalmente utilizadas pelo pesquisador a) para revelarem aspectos dificilmente detectáveis através apenas da observação de um professor ou de um aluno; b) ou utilizam-nas para auxiliar o leitor na análise dos dados; c) ou ainda para o pesquisador ilustrar suas afirmações em relação à análise dos dados.

Essa pesquisa de Miccoli (2007b) demonstrou que apesar de haver referência às experiências, o número de trabalhos com esse foco ainda é limitado, especialmente diante da quantidade de problemas que afetam o professor no seu dia-a-dia. Nas palavras da autora:

as experiências dos professores ou dos estudantes acontecem como que num vácuo contextual. Não se faz referência ao contexto. Entretanto, é esse o desafio que o professor de línguas enfrenta: ser bem sucedido apesar dessas circunstâncias. O mesmo acontece com o estudante: é dentro das limitações do contexto que sua aprendizagem acontecerá (p.268).

Por isso a necessidade de ampliar a base de pesquisas que tratem das experiências do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira em contextos tão conflituosos.

Assim, essa autora (2007b) propõe uma agenda de pesquisas que busque registrar as experiências de professores e estudantes nesses contextos a fim de que se compreenda de que maneira lidam com esses desafios, e como os superam ou não. São três as metas dessa agenda de pesquisas:

1- conhecer melhor a situação de ensino de línguas estrangeiras nas salas de aula;

⁶ A pesquisa foi realizada entre 2004 e 2005 e considerou as pesquisas publicadas com a palavra *experiência* no título.

2- fazer com que professores e estudantes se sintam mais bem preparados para lidar com essas situações de ensino tão comuns, porém frequentemente ausentes do foco das pesquisas;

3- tornar possível uma interação mais estreita entre professor, o estudante e o pesquisador para que os pesquisadores e professores estejam mais em sintonia com os desafios que professores e estudantes enfrentam em seu dia a dia.

Apesar da complexidade e do emaranhado de sentidos que o termo indisciplina comporta, ele é comumente utilizado entre professores, coordenadores e alunos no contexto escolar. É comum ouvir professores reportando que o problema da turma é a indisciplina ou que determinado aluno é indisciplinado. Da mesma forma, alunos se queixam de que o problema da sala é a ‘bagunça’. Nem sempre há um consenso do que seja indisciplina. O que se quer dizer é que o termo indisciplina parece estar arraigado às crenças que diferentes indivíduos, com experiências diversas, têm a respeito desse tema.

Assim Barcelos (2006a) explicita sua visão acerca de crenças:

entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, *co-construídas em nossas experiências* e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (p.18, grifo nosso).

Dessa forma, podemos inferir que as crenças são *experienciais*, ou seja, são parte das (re)construções de nossas experiências. Ao tratar da relação entre narrativas, crenças e experiências de aprender inglês, Barcelos (2006b) explica:

(...) experiência é uma questão de ajustamentos e reajustamentos de coordenações de atividades ao invés de um estado de consciência. Cada ação é uma resposta a ações prévias e testes de hipóteses. Nessa interação, nossas crenças têm um papel importante – elas são hipóteses que nós testamos e avaliamos e que levam (ou não) a mudanças em nossas ações. Essa adaptação contínua é direcionada e adequada a cada contexto específico onde cada pessoa vive (Campbell, 1995) (p.150).

Assim, compreender a relação entre as experiências de professores e estudantes e suas crenças a respeito da indisciplina pode proporcionar a ampliação dos conhecimentos acerca desse tema.

Além do mais, Barcelos (2006a), ao tratar dos tipos de questões que vêm sendo investigadas nos trabalhos sobre crenças, ressalta a importância de trabalhos que tratam de crenças mais específicas. Segundo ela, estudos que investigam crenças sobre aspectos mais específicos “contribuem para uma compreensão mais detalhada a respeito de fatores mais específicos dentro do processo de aprendizagem/ensino de línguas e da relação desses fatores com crenças” (p.23); bem como de trabalhos que focalizam a relação entre as crenças de alunos e professores (p.24). Barcelos (2006a) destaca ainda a necessidade de se incrementar a investigação sobre crenças e sua relação com o contexto e experiências:

alguns estudos atuais começam a se preocupar mais com a influência do contexto e das experiências nas crenças e nas ações dos professores e alunos (Barcelos, 2000; Conceição, 2004; Pereira, 2005), mas ainda temos poucos estudos (p.23).

Em virtude do exposto, acreditamos que uma pesquisa que priorize as experiências de indisciplina que uma professora e seus alunos vivenciam na sala de aula, aliada a uma análise de suas crenças a esse respeito, pode ajudar na compreensão dos problemas de indisciplina e suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua.

Nesta seção, apresentamos as razões para realização desta pesquisa: 1- a carência no campo da LA de pesquisas que tratem especificamente da relação indisciplina e aprendizagem de língua estrangeira na sala de aula; 2- a necessidade de se tratar problemas peculiares aos diferentes ambientes educacionais; 3- a carência de pesquisas dentro da LA que explorem o potencial das experiências e 4- a necessidade de expansão de investigações que tratem de crenças específicas, bem como da relação entre crenças, contexto e experiências.

Na seção seguinte, traçamos os objetivos gerais e específicos que este estudo pretende alcançar.

1.3. Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as respectivas experiências de uma professora e estudantes adolescentes com relação à indisciplina na sala de aula de um curso livre de inglês, a fim de que se possa tentar compreendê-las e, assim, apurar o leque de alternativas para tratar a indisciplina na sala de aula, vislumbrando um melhor aproveitamento das oportunidades de ensino que a sala de aula propicia. Portanto, as perguntas que motivam este estudo são:

- 1- Quais comportamentos ou atitudes, na sala de aula de adolescentes, a professora e os estudantes consideram indisciplinados?
- 2- Qual a relação entre os motivos pelos quais o estudante está na sala de aula de inglês e comportamentos de indisciplina?
- 3- Qual a relação entre exercícios propostos pela professora e a indisciplina? Quais tipos de exercícios geram mais indisciplina na sala de aula de adolescentes?
- 4- Qual a relação entre as ações e atitudes da professora e comportamentos de indisciplina?
- 5- Quais sugestões a professora e os alunos têm para se evitar a recorrência dos comportamentos de indisciplina que porventura ocorrem na sala de aula?

Através desses questionamentos, o que se pretende, em última instância, é aprofundar a compreensão do que se manifesta como indisciplina na sala de aula do curso de idiomas, no intuito de oferecer a coordenadores, professores e alunos alternativas para o tratamento da indisciplina, a fim de que se possa promover uma atmosfera de sala de aula menos conflituosa, capaz, assim, de propiciar um ambiente mais favorável ao ensino e à aprendizagem.

1.4. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, do qual nos ocupamos até o momento, apresenta a contextualização da pesquisa, a justificativa, o objetivo geral e os específicos.

O segundo capítulo traz a revisão da Literatura, dividindo-se em três partes. A primeira parte dedica-se a uma revisão sobre as experiências de professores e estudantes em sala de aula, principal referencial teórico da pesquisa, ressaltando a relevância do tema para os estudos que tratam do ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Na segunda parte, discutimos as noções de indisciplina do ponto de vista teórico, discorrendo sobre seus significados e possíveis causas. Ainda nessa parte, apresentamos o recorte utilizado neste estudo para tratar do assunto e discutimos a relação entre professor, aluno adolescente e indisciplina no curso de idiomas. Já na terceira parte, fazemos uma revisão sobre a definição de adolescência na literatura e de alguns aspectos psicológicos pertinentes a essa faixa etária. Concluimos o segundo capítulo com alguns apontamentos sobre a adolescência na sociedade contemporânea.

O terceiro capítulo dedica-se aos procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa. Nele apresentamos a descrição a) do contexto da pesquisa; b) dos participantes; c) dos procedimentos e instrumentos utilizados na coleta dos dados e d) dos procedimentos adotados para a análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta a análise e discussão dos dados referentes à experiência da turma com relação à indisciplina.

O quinto capítulo traz as considerações finais, seguido dos anexos e referências bibliográficas.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Experiências em sala de aula

Miccoli (1997, 2000, 2003, 2004, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d) vem desenvolvendo e tem orientado, há 10 anos, pesquisas que têm como foco a experiência em sala de aula de língua estrangeira. Segundo Miccoli (2007a),

essa orientação se justifica por subscrever a um paradigma de pesquisa qualitativo no qual a teoria emerge da observação da prática e, principalmente, por subscrever ao princípio de que os dados devem ser autênticos, pois ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a *experiência*. A visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história (p.208, grifo da autora).

Segundo Miccoli (1997), a sala de aula deve ser vista como uma cultura que envolve os participantes (estudantes e professores) em experiências que vão além dos domínios linguísticos e cognitivos. Dentro da sala de aula, experiências individuais são afetadas por experiências sociais e afetivas. Da mesma forma, o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula, suas expectativas, histórias de vida e motivações também influenciam a situação de aprendizagem. Assim, uma análise das experiências que emergem no contexto da sala de aula de línguas pode contribuir para o entendimento do processo de aprendizagem da L2⁷.

De acordo com essa pesquisadora (2007a), a grande relevância das experiências é o processo que representam, uma vez que “uma experiência revela algo que é importante para aquele que a relata” (p.234). Dessa forma, é interessante para o processo de ensino e aprendizagem que esse conteúdo seja mais bem explorado. Ao explorarmos melhor o conteúdo das experiências reportadas por professores podemos ampliar nossos conhecimentos acerca do processo de ensinar ou facilitar ou orientar. Da mesma forma, ao ouvirmos os estudantes, podemos aprender mais sobre o estudar e o aprender. Assim, “os papéis do social e das emoções deixarão de ficar à margem do processo de ensino e aprendizagem e virão à tona” (MICCOLI, 2007a, p.234).

⁷ Nesta dissertação, utilizaremos o termo L2 para se referir a segunda língua e /ou língua estrangeira.

Ancorando-se em Maturana (2001), Miccoli (2007a) explica que há uma clara distinção entre a experiência e a explicação da experiência. Segundo ela,

a explicação da experiência gera uma reformulação de si própria a partir da operação da linguagem que dá origem a essa experiência que é aceita por aquele que a vivencia e por outros. Portanto, a explicação está na observação da experiência, e não na experiência propriamente dita. A explicação da experiência é sempre uma proposição que reformula o fenômeno ou acontecimento vivenciado através da linguagem pela utilização de conceitos e critérios de validação compartilhados por um grupo de pessoas que, em última instância, a aceitam (p.235).

Assim, as experiências pessoais de um indivíduo se entrelaçam com as experiências pessoais de outro e formam uma teia cuja compreensão exige a consideração de muito mais do que o conteúdo dos depoimentos ou das interpretações dos pesquisadores sobre os dados que elas constituem. Para Miccoli (2007a, p. 235), “através do foco na experiência seguido da sua explicação vai-se além da superficialidade do acontecimento ou fenômeno, pois se apreende a importância das relações, interações e das emoções no meio em que as experiências acontecem”.

A autora esclarece que na pesquisa focada na experiência, teoria e prática caminham juntas, não havendo supervalorização de uma em detrimento da outra e vice-versa. As observações e respostas da prática podem ser moduladas por teorias e perguntas de pesquisa.

Assim a teoria pode ajudar a enxergar aspectos da prática que poderiam passar despercebidos. Consequentemente, embora seja da prática e na prática que as teorias situadas e socialmente relevantes se desenvolvam, qualquer descrição da sala de aula de língua e das experiências que nela ocorrem envolve elementos de uma teoria que situa os fenômenos práticos (MICCOLI, 2007a, p.208).

Ademais, Miccoli ressalta (2007b) que a experiência de professores e alunos é do interesse dos pesquisadores porque se pode, através delas, buscar ações que contribuam para a resolução de uma série de desafios que emergem nas salas de aula de língua estrangeira no Brasil. Em suas palavras,

a natureza diversa das experiências permite conhecer melhor os acontecimentos problemáticos vivenciados no cotidiano da escola ou sala de aula. Isso, por sua vez, contribui para buscar a melhor maneira de enfrentá-los e, por fim, solucioná-los (p.264).

Miccoli (1997) divide as Experiências em Sala de Aula (ESA) em experiências diretas e indiretas, sendo as diretas internas à sala de aula e de natureza cognitiva, social e afetiva; e as indiretas externas à sala de aula e de natureza contextual, pessoal, conceptual ou futura. Essas categorias e suas respectivas subcategorias foram utilizadas na análise das experiências relatadas pelos participantes da turma investigada. Essa categorização e suas implicações serão apresentadas na última seção do terceiro capítulo, no qual tratamos dos procedimentos adotados para a análise dos dados desta pesquisa.

Finalizamos esta seção ressaltando o fato de que o foco nas experiências de professores e estudantes contribui para a compreensão dos acontecimentos problemáticos que emergem na sala de aula, dos quais a indisciplina faz parte. Assim, através da exploração das experiências de quem vivencia os eventos da sala de aula em seu cotidiano, podemos buscar modos de superar desafios que o processo de ensino e aprendizagem apresenta em qualquer contexto.

Seguimos, na próxima seção, com a revisão teórica sobre indisciplina e suas formas de interpretação.

2.2. Indisciplina na sala de aula

2.2.1. Delimitando o conceito de indisciplina

Dentre os autores pesquisados para esta dissertação, o único consenso sobre (in)disciplina na escola é que as idéias envolvendo o assunto estão longe de serem consensuais.

De acordo com Yves de La Taille (1996, p.9) o tema indisciplina é delicado e até perigoso. Segundo o autor, isso se dá devido a pelo menos três razões: 1- corre-se o risco de normatizar o real na tentativa de descrevê-lo e assim cair no moralismo ingênuo do tipo ‘a indisciplina na sala de aula seria a decorrência da falta de valores de nosso tempo’. Porém, como questiona esse autor, de *quais* valores? 2- incorrer no reducionismo, explicando o fato por uma única dimensão; 3- a complexidade e, até, a ambiguidade do tema.

Retomando a questão do reducionismo, La Taille (1996) explica que existem dois tipos de reducionismo: o psicológico e o sociológico. No primeiro, reduz-se o fenômeno estudado ao jogo de mecanismos mentais isolados do contexto em que estão, ou seja,

desconsideram-se características sociais, culturais e históricas. No segundo, atribui-se a causas gerais todo comportamento humano, desprezando-se variáveis psicológicas, que são consideradas como mero subproduto de determinações sociais. O autor sugere duas posturas para se evitar o reducionismo: “ou possuir um grande sistema explicativo que articule várias dimensões ou, na ausência de tal sistema (que é o caso mais frequente), situar claramente a análise no nível escolhido e sem afirmar a onipotência da explicação apresentada” (p.10).

No desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela segunda sugestão. Como exposto na seção anterior, a pesquisa com experiências permite uma compreensão mais clara dos eventos na sala de aula por ouvir aqueles que vivenciam esses eventos em seu cotidiano: professor e estudantes. Nossa proposta foi justamente a de considerar o ponto de vista desses participantes com relação à indisciplina, uma vez que, a nosso ver, o modo como se entende a indisciplina é determinante para as ações, comportamentos e tomadas de decisão na sala de aula, tanto por parte do professor quanto dos estudantes.

Para Rego (1996) a dificuldade de se abordar a questão da indisciplina está não somente na complexidade do assunto, mas também na carência de pesquisas que tratam o tema com refinamento; e ainda na multiplicidade de interpretações que o tema encerra. Segundo essa autora,

o próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. *Também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que forem aplicadas.* Como decorrência, os padrões de disciplina que pautam a educação das crianças e jovens, assim como os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado, não somente se transformam ao longo do tempo como também se diferenciam no interior da dinâmica social (p.84, grifo nosso).

Podemos inferir, portanto, que os significados geralmente atribuídos à indisciplina, especialmente no meio educacional, estão fortemente entrelaçados às crenças sobre o assunto, o que interfere diretamente nos eventos da sala de aula. Segundo Rego (1996),

o modo como interpretamos a indisciplina (ou a disciplina), sem dúvida, acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, já que fornece elementos capazes

de interferir não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar (p.87).

Assim como no caso do professor, a interpretação que o aluno faz da indisciplina também influencia seu comportamento em sala de aula. Dessa forma, neste estudo, tomamos as crenças dos participantes, ou seja, seus modos de ver e entender a indisciplina como ponto de partida. Longe de propor uma interpretação da indisciplina baseada em mitos e dogmas do senso comum, o que pretendemos é discutir as implicações das crenças de indisciplina dos professores e estudantes para o ensino e aprendizagem de inglês.

Logo, a partir de Silva e Neves (2006), no presente estudo, consideramos a indisciplina na sala de aula como

a manifestação de actos/conduas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os actos e condutas manifestados pelos alunos e legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de disciplina, enquanto que os actos e condutas não legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de indisciplina (p.7).

Acrescentamos, à definição de Silva e Neves (2006), a opinião dos estudantes. Portanto, a indisciplina, neste estudo, será tomada como atitudes, atos e condutas não legitimadas tanto pelo professor, quanto pelos alunos.

Também adotamos como parâmetro, para analisarmos as concepções de indisciplina dos participantes, os níveis de indisciplina propostos por Amado (1998, 2000, 2001)⁸ e apresentados por Silva & Neves (2006). Essas autoras explicam que Amado (1998, 2000, 2001) define três níveis de indisciplina:

o primeiro, que intitula de "desvios às regras de produção", abrange os incidentes a que é imputado um caráter "disruptivo" por causarem "perturbação" ao bom funcionamento da aula. O segundo nível, "conflito interpares", contempla os incidentes que traduzem essencialmente dificuldades de relacionamento entre os

⁸ AMADO, J. da S. Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 11, n.º 2, pp. 35-55, 1998.

_____. *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA, 2000.

_____. *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA, 2001.

alunos, podendo também traduzir-se em fenômenos de "violência" e "bullying". Finalmente, o terceiro nível, "conflitos da relação professor/aluno", inclui os comportamentos que, de algum modo, põem em causa o poder e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola (p.10, grifos das autoras).

Uma vez definido o construto indisciplina para este estudo passaremos agora para a discussão sobre suas possíveis causas.

2.2.2. Causas de indisciplina

Discorrer acerca das causas da indisciplina na sala de aula e na escola é, novamente, uma tarefa polêmica porque, assim como na definição do termo, pode-se recorrer a múltiplas perspectivas teóricas.

O livro 'Indisciplina na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas'⁹ é uma boa evidência disso. Nele, La Taille (1996, p. 9-24), por exemplo, atribui a indisciplina em sala de aula, entre outros fatores, ao enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha. Lajonquière (1996, p.25-38) afirma, na mesma obra, que a única resposta que a psicanálise pode oferecer com relação às causas de comportamentos de indisciplina é endereçar-nos ao passado educacional, uma vez que, "o saber singular produzido pela e na psicanálise se dá sempre a *posteriori*. (...) Assim, os conhecimentos produzidos à luz da conexão psicanálise/educação se revelam inúteis no sentido da predição" (p.28-29). Já Aquino (1996, p. 39-56), após uma análise sócio-histórica (centrada nos condicionantes culturais) e psicológica (pautada na influência das relações familiares na escola) acerca da indisciplina, situa a gênese do fenômeno na relação concreta entre professor e aluno. Para Guirado (1996, p.57-72), que recorre a Foucault, a indisciplina seria um dos efeitos de uma relação de poder. Como essa autora entende permitir como facultar, a seu ver, "a rede de relações disciplinares faculta a indisciplina" (p.68). Guimarães (1996, p. 73-82), por sua vez, recorre a pressupostos sociológicos e explica a indisciplina e suas causas a partir de uma reflexão sobre a duplicidade sempre presente nas práticas sociais. Enquanto Rego (1996, p. 83-102) trabalha com a indisciplina e o processo educativo através de uma perspectiva vygotskiana, Araújo (1996, p. 103-116) propõe uma leitura entre moralidade e

⁹ AQUINO, J.G. (org.) *Indisciplina na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

indisciplina a partir do referencial piagetiano. Passos (1996, p. 117-128) opta pela pedagogia crítica para tratar do tema e questiona, a partir de Enguita (1989), a obsessão, por parte da maioria das instituições, pela manutenção da ordem, denunciando os efeitos negativos do exercício permanente da autoridade sobre os alunos. Carvalho (1996, p.129-138) aborda a indisciplina a partir de uma perspectiva filosófica e propõe uma reflexão sobre

os usos dos termos disciplina e indisciplina em seus diferentes contextos e utilizações, buscando esclarecer possíveis confusões linguísticas advindas do fato de que estas, assim como várias expressões de uso corrente por parte dos agentes institucionais da educação, têm profundas raízes históricas e múltiplos usos igualmente legítimos (p. 130).

Por fim, França (1996, 139-148) advoga que a indisciplina deixou de ser matéria do trabalho ético e campo de exercício das instituições políticas, para ser entendida como expressão de um sintoma individual. Assim, “imerso na sua própria psicologia, aquele que produz um ato indisciplinado denota-o a partir de suas próprias paixões. Sente-se livre do julgo externo ao realizá-lo, pois é sua vontade que foi explicitada” (FRANÇA, 1996, p. 142).

Uma ressalva importante com relação às múltiplas perspectivas teóricas para se tratar a indisciplina é que elas não se excluem. Ao contrário, se completam, já que todas têm o mesmo objetivo: explicar a indisciplina, que não resulta de fatores isolados. No entanto, como lembrou La Taille (ibid), nem sempre é possível articular um grande sistema explicativo que dê conta das várias dimensões envolvidas na questão da indisciplina.

Diante do exposto, optamos por abordar as causas da indisciplina na turma pesquisada através da Teoria da Atividade, na Teoria Sociocultural de Vygotsky, compreendendo a sala de aula de línguas como um sistema de atividade, sendo a indisciplina parte desse sistema - e também um sistema de atividade em si - procurando, portanto, estabelecer uma relação entre a emergência de comportamentos indisciplinados e a qualidade da estrutura material e social do contexto de aprendizagem.

Uma vez exposto a opção pela Teoria da Atividade para investigar as causas de indisciplina da turma estudada, na próxima seção, aprofundamos nossa visão a esse respeito.

2.2.3. Indisciplina e Teoria da Atividade

Sem pretender fazer uma síntese que faça justiça à complexidade e abrangência da Teoria da Atividade, nos limitaremos aos aspectos que têm especial relevância para a análise da indisciplina em sala de aula.

Miccoli (1997, p.24), citando Lantolf e Appel (1994), explica que a Teoria da Atividade é composta por três dimensões, as quais se referem: 1) ao contexto; 2) à intenção e à circunstância da atividade, ou seja, ao motivo ou propósito e 3) às metas ou objeto ao qual a atividade é dirigida. De acordo com essa teoria, uma atividade sem uma meta não tem sentido, ou seja, toda e qualquer atividade requer um motivo ou razão. Asbahr (2005) explica que,

as atividades humanas diferem por diversas razões: vias de realização, tensão emocional, formas etc., mas o fundamental que distingue uma atividade de outra é seu objeto, isto é, “o objeto da atividade é seu motivo real” (Leontiev, 1983, p. 83). Uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto; a isso chamamos de motivo. *O motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto.* Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, *a atividade só existe se há um motivo* (p. 109-110, grifo nosso).

De acordo com Lantolf (2000, p. 8), “necessidades se tornam motivos quando se direcionam a um objeto específico”¹⁰. Dessa forma, exemplifica o autor, a fome não se torna um motivo até que a pessoa decida procurar comida, ou ainda o letramento não se torna um motivo para uma atividade até que as pessoas decidam aprender a ler e a escrever. A realização de uma atividade, por sua vez, se dá através de condições e circunstâncias específicas, físicas ou mentais, no nível das operações. Portanto, “motivos se referem a porque algo é feito, metas se referem ao objeto daquilo que é feito e operações se referem ao modo pelo qual algo é feito”¹¹ (LANTOLF e APPEL, 1994, p.21 apud MICCOLI, 1997, p.25).

É importante ressaltar que sistemas de atividade não operam independentemente, ou seja, um determinado sistema de atividade é influenciado por múltiplos eventos e

¹⁰ Needs become motives once they become directed at a specific object.

¹¹ Tradução livre de “Thus, “motives refer to why something is done; goals refer to the object of what is done, and operations refer to how something is done” (LANTOLF e APPEL, 1994, p.21 apud MICCOLI, 1997, p. 25).

comunidades, cada qual podendo ser analiticamente descrito como integrantes de outros sistemas de atividade (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 225). Nesse sentido, “pesquisar a atividade requer a análise de sua estrutura e das relações entre seus componentes, requer descobrir qual é o motivo da atividade” (ASBAHR, 2005, p.110).

Se pensarmos a indisciplina como uma atividade, uma análise das motivações iniciais dos estudantes para estar em sala de aula, por exemplo, pode auxiliar na compreensão dos motivos que fomentam comportamentos indisciplinados na sala de aula. Além disso, podemos também compreender melhor a indisciplina através da investigação dos reais motivos que subjazem e justificam as ações dos estudantes em sala de aula, principalmente quando da realização das tarefas sugeridas pela professora.

Há que se ressaltar, de antemão, que o termo atividade, sob o prisma histórico-cultural, deve ser diferenciado de seu uso corrente. Segundo Lantolf e Thorne (2006),

‘Atividade’, no sentido do russo *deyatel’nosti*, descreve uma poderosa dialética que tem suas raízes em contradições como pensar e fazer, saber e desempenhar, individual e sociedade, idealismo e materialismo, valor de uso e valor de troca, e internalização e externalização¹² (p.209, grifo dos autores).

O que mais nos interessa para o presente estudo, no entanto, é a diferenciação dos termos atividade (*activity*) e tarefa (*task*), comumente intercambiáveis no campo de ensino e aprendizagem de L2. Para diferenciar tarefa de atividade, Roebuck (2000, p.84, apud Lantolf e Thorne, 2006, p.237) sugere que “uma tarefa representa o que o pesquisador (...) gostaria que o aprendiz fizesse e uma atividade é o que o aprendiz realmente faz. Assim, atividade é o modo como os aprendizes – enquanto agentes – constroem a tarefa”.¹³ Nos termos de Coughlan e Duff (1994, p.175), tarefa seria uma espécie de ‘projeto comportamental’ (*behavioral blueprint*) para elicitar dados de sujeitos (e.x.: sequências de fala no passado). O termo atividade, por outro lado, descreve o que indivíduos e grupos realmente fazem enquanto engajados em algum processo comunicativo e traz consigo a

¹² Tradução livre de “Activity’, in the sense of Russian *deyatel’nosti*, describes a powerful dialectic rooted in contradictions such as thinking and doing, knowing and performing, individual and society, idealism and materialism, use-value and exchange-value, and internalization and externalization” (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 209).

¹³ Tradução livre de “To differentiate task and activity, Roebuck suggests that ‘the task represents what the researcher ... would like the learner to do, and activity is what the learner actually does. Thus, activity is how learners- as agents- construct the task’ (2000:84)” (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 237).

ideia de desempenho cognitivo/comunicativo quando se relaciona e, em parte, produz seu contexto sócio-institucional (LANTOLF e THORNE, 2006, p.234).

De acordo com Lantolf e Thorne (2006, p. 240), assim Lantolf e Pavlenko resumem a aplicação da teoria da atividade para a aprendizagem de línguas:

não necessariamente todas as pessoas em salas de aula de línguas têm o objetivo de aprender a língua e a razão para isso é porque elas têm diferentes motivos para estarem na sala de aula, porque, por sua vez, têm diferentes histórias. Não importa se no domínio operacional todas elas estão engajadas nos mesmos comportamentos visíveis, por exemplo, ouvir e repetir, ler e escrever, desempenhar, em grupos, atividades comunicativas ou baseadas em tarefas (task-based). *Cognitivamente, essas pessoas não estão engajadas na mesma atividade. E isso é o que realmente importa, porque é a atividade e a significância que modelam a orientação do indivíduo para aprender ou não.* Essa orientação, por sua vez, é por nós percebida como dinâmica e flexível e sujeita a possíveis mudanças uma vez que as circunstâncias do indivíduo mudam (2001, p.148, grifo nosso).¹⁴

Nesse curso, indivíduos envolvidos em uma mesma tarefa podem estar, na verdade, envolvidos em atividades diferentes devido à história pessoal, objetivos e habilidades de cada um. Em seu estudo, Gillette (1994, p.196) explica que “o motivo inicial de uma atividade determina o caráter daquela atividade”.¹⁵ Ela exemplifica: se um professor, numa sala de aula de línguas, pede a dois alunos para escreverem uma redação, mas um dos alunos está em aula apenas para atender a um requerimento, enquanto o outro deseja genuinamente aprender a língua, os dois não estão engajados na mesma atividade. As redações podem até parecerem similares ao olhar do professor. No entanto, adverte essa autora, diferentes resultados de aprendizagem devem ser esperados quando aprendizes têm orientações tão divergentes para uma mesma tarefa.

O que acontece na sala de aula de adolescentes de cursos livres, de modo geral, é que nem sempre o aprendiz está ali porque deseja realmente aprender inglês. Muitas vezes, ele o faz por vontade dos pais ou simplesmente para fazer parte de um grupo, o que quer

¹⁴ Tradução livre de “It is not necessarily the case that all of the people in language classes have the goal of learning the language and the reason for this is because they have different motives for being in the class, because in turn they have different histories. It doesn’t matter that in the operational domain they are all engaged in the same overt behaviors, for example, listening and repeating, reading and writing, communicative/task-based group work. Cognitively, they are not all engaged in the same activity. And this is ultimately what matters, because it is the activity and significance that shape the individual’s orientation to learn or not. This orientation, in turn, is perceived by us as dynamic and flexible and subject to possible change once the individual’s circumstances change (2001:148)” (LANTOLF e THORNE, 2006, p.240).

¹⁵ Tradução livre de “(...) the initial motive of an activity determines the character of that activity” (GILLETTE, 1994, p.196).

dizer que o aprendiz adolescente pode estar em sala de aula cumprindo, executando tarefas designadas pelo professor, mas não necessariamente engajado em atividades que possam conduzi-lo à aprendizagem. E se o estudante não está envolvido em atividades de aprendizagem de L2, o que mais ele pode estar fazendo na sala de aula?

Outros estudos da Teoria da Atividade, no entanto, apontam que um motivo inicial pode ser alterado de acordo com as qualidades estruturais e interacionais do contexto onde a aprendizagem ocorre (LANTOLF e AHMED, 1989; LANTOLF e GENUNG, 2002; THORNE, 2003). Sob o prisma da Teoria da Atividade, motivos e metas que catalisam a atividade humana “são formados e reformados sob circunstâncias históricas e materiais específicas” (LANTOLF e GENUNG, 2002, p.191 apud LANTOLF e THORNE, 2006, p.242)¹⁶, as quais incluem, segundo Lantolf e Thorne (2006), a divisão de trabalho e regras de interação que estruturam uma comunidade de prática. Logo, os tipos de tarefas utilizados em sala de aula, bem como as escolhas metodológicas feitas pelo professor, e a própria relação professor-aluno e alunos entre si podem influenciar o grau de interesse do aprendiz (os seus motivos e metas) com relação às tarefas e à aula e, conseqüentemente, afetar seu modo de ação, viabilizando, ou não, a aprendizagem.

Portanto, se considerarmos que na sala de aula as oportunidades de aprendizagem se dão na forma de tarefas e atividades, a interpretação que professores e alunos fazem dessas tarefas e atividades é de extrema importância para o processo de aprendizagem porque é a partir dessa interpretação que as metas ou objetivos serão estabelecidos ou não. Como coloca Miccoli (1997, p.25),

como professores de língua, nós acreditamos que os aprendizes compreendem os objetivos das diferentes tarefas que trazemos para a sala de aula. (...) Nós, como professores, teríamos que aceitar a possibilidade de que múltiplos processos de aprendizagem de L2 podem ocorrer em uma mesma sala de aula; cada qual baseado em uma interpretação diferente dos eventos da sala de aula (Luria, 1979).¹⁷

¹⁶ Tradução livre de “Lantolf and Genung remind the reader that the goals and motives catalyzing human activity ‘are formed and reformed under specific historical material circumstances’ (p.191) (...)” (LANTOLF e THORNE, 2006, p.242).

¹⁷ Tradução livre de “As language teachers, we believe learners can understand the objectives of the different tasks we bring into the classroom. (...) We, as teachers, would have to accept the possibility of multiple L2 learning processes happening in the same classroom; each one based on an interpretation of classroom events” (MICCOLI, 1997, p.25).

Diante das circunstâncias, podemos concluir que não é fácil para o professor de adolescentes disponibilizar tarefas que possam se transformar em atividades de aprendizagem, as quais envolvem, como visto, uma série de fatores (história pessoal, habilidades e objetivos de cada aprendiz). Assim, de tarefas a atividades passamos, inevitavelmente, pela figura do professor. Além de ter que estar atento aos tipos de tarefas trazidos à sala de aula, o modo como o faz, suas atitudes, seu relacionamento com os alunos, suas tomadas de decisão frente aos acontecimentos, podem alterar o interesse do aprendiz com relação às tarefas e à aula. O que acontece, no entanto, é que nem sempre o professor, no curso de idiomas, é o único responsável pelas escolhas das tarefas, do material didático e até mesmo do seu modo de agir em sala de aula de adolescentes. É esse argumento que desenvolvemos na próxima seção.

2.2.4. Indisciplina no curso de idiomas

Como mencionamos na seção introdutória desta dissertação, problemas são peculiares a cada ambiente. Problemas da ordem professor-aluno, por exemplo, podem ser encarados de formas muito divergentes em instituições públicas e privadas. Como discutido na mesma seção, grande parte dos cursos de idiomas no Brasil são, na verdade, empresas, que privilegiam seus alunos-clientes. Essa postura, por parte das escolas privadas de um modo geral, gera sérias implicações para o relacionamento entre o professor e o aluno na sala de aula. Castro (2003), em seu livro ‘Professor submisso, aluno-cliente. Reflexões sobre a docência no Brasil’, faz um apanhado histórico-cultural dessa situação, focalizando a identidade profissional do professor e a erosão do prestígio da categoria. É Castro (2003) quem explica:

a hipertrofia da rede privada de ensino desencadeou uma corrida em busca de alunos pagantes, alterando profundamente sua identidade social: na escola-empresa, eles se transformaram em clientes e, como tal, não podem sofrer qualquer contrariedade gerada por quem é simples empregado da organização (p.53).

Uma vez que pagam por um ‘serviço’, é grande a capacidade de alunos e seus pais de acionarem mecanismos de intimidação dentro e fora da escola. No caso do curso de idiomas, por exemplo, aluno insatisfeito com determinado professor ou com a aula, na melhor das hipóteses, muda de turma e reclama com o novo professor, ou vai direto à

direção que normalmente, nessas instituições, é muito acessível. Assim, o professor nesse contexto além de cumprir métodos, cronogramas, normas e conteúdo programático precisa ainda atender às exigências específicas de seus ‘clientes’. No caso de adolescentes, os quais nem sempre estão em sala de aula porque querem genuinamente aprender outro idioma, essa tarefa pode se tornar ainda mais árdua.

No Brasil, todos os cursos de línguas são classificados como ‘curso livre’ pelo Ministério da Educação, não estando sujeitos a nenhum tipo de controle nem de reconhecimento (SCHÜTZ, 2006). Em várias redes de cursos de idiomas, o professor precisa se adaptar a um ‘pacote didático’ pré-determinado e rígido, que inclui desde o material didático até as provas; e nem sempre lhe é conferida a possibilidade de questionar ou alterar métodos e planos de aula. Para aferir a eficácia e qualidade do profissional e para garantir que o mesmo esteja atuando dentro dos padrões da instituição, é comum a prática de observação das aulas, feita por instrutores acadêmicos, com ou sem solicitação prévia, ou seja, em muitos casos, o professor não é nem avisado com antecedência de que sua aula será observada. Ao profissional que trabalha nesses contextos uma disposição, implícita ou explicitamente, é imposta: cumprir, sem questionamentos e com efetividade, o programa determinado, dentro do prazo estimado, de maneira tal que os alunos queiram permanecer na instituição.

Um agravante com relação ao conceito de aluno-cliente é a forma através da qual esses alunos são atraídos para a instituição. Ao discurso pedagógico alia-se o discurso publicitário¹⁸. Há uma forte venda da ideia de que, no curso de idiomas, as aulas são inovadoras, atraentes, o método é atualizado e de que ali, ao contrário da escola regular, realmente se aprende o idioma. Para o público infanto-juvenil, por exemplo, é comum propagandas de escolas de idiomas alardeando coisas do tipo ‘*aqui você aprende brincando*’ ou ‘*aqui aprender inglês é fácil e divertido*’. Assim, a consequência mais evidente desse tipo de pensamento é a expectativa, por parte dos estudantes, de uma aula que seja sempre motivante, variada, repleta de jogos e brincadeiras, com muita música e tecnologia. Qualquer atividade que exija mais concentração pode não ser bem aceita por envolver trabalho árduo. Afinal de contas, como clientes eles não estão pedindo nada mais do que lhes foi prometido.

¹⁸ Para uma apreciação mais ampla sobre o discurso publicitário produzido por institutos de ensino de línguas estrangeiras, ver Carmagnani (2001).

A esse respeito, Castro (2003, p.51) denuncia a difusão inconsequente da proposição do ‘aprender brincando’, elaborada, segundo a autora, a partir de interpretações locais das teorias de Maria Montessori e Jean Piaget. De acordo com essa autora, o olhar parcial e pouco fundamentado sobre essas teorias sugere a escola como espaço da brincadeira, e não do trabalho, o que estimula a irresponsabilidade dos estudantes e inspira a indisciplina dentro da escola. Dessa forma, a sala de aula torna-se um campo de tensões: de um lado o professor que precisa ensinar os conteúdos programados no tempo determinado de forma que todos (estudantes, pais, direção acadêmica) fiquem satisfeitos com seu serviço, de outro os alunos-clientes que se sentem no direito de definir os rumos de seu processo de aprendizagem, rejeitando tarefas que não lhes agradem ou interessem.

Sayão e Aquino (2007) discutem, entre outras questões, a relação informal entre família e escola, também válida para o contexto do curso de idiomas. Eles explicam que a partir de meados da década de 70 a relação entre escola e família se estreitou e a escola se transformou na ‘segunda família’ para seus alunos - relação esta que acaba se tornando delicada, e até tensa, porque há:

uma pedagogização cada vez maior das relações familiares, paralela à familiarização igualmente crescente das relações escolares. A escola espera que os pais sejam professores particulares de seus alunos, enquanto os pais esperam que os profissionais da educação sejam “segundos pais” de seus filhos (p.107, grifo dos autores).

Outra complicação resultante dessa mistura entre família e escola, segundo os autores, é a questão da afetividade. Quando se pensa na escola como um espaço público, portanto não privatizável, é lá que a criança deve perder sua exclusividade. Uma educação baseada na afetividade contrapõe essa idéia, impedindo a transição do significado de ser *um* – o filho querido – para *mais um*. Sayão e Aquino (2007) denunciam:

(...) em algumas escolas privadas, essa figura do profissional afetivo é valorizada como uma estratégia de fidelização do cliente. Assim, essas escolas passam a fazer o exato oposto do que deveriam, do ponto de vista educacional. Então, essa balela da afetividade ou da amizade entre os profissionais de educação e os alunos precisa ser repensada urgentemente. Escola é lugar de trabalho árduo que não comporta esse tipo de ideia (p.106).

Esses autores explicam que quando evocam que as relações não sejam obrigatoriamente afetuosas na escola, estão tentando marcar o caráter público e impessoal

do ato de educar. O distanciamento afetivo entre professor e aluno é também amplamente defendido por Castro (2003) que, assim como Sayão e Aquino (2007), propõe uma relação mais profissional entre escola/família e professor/aluno. Segundo Castro (2003, p.136), “o docente precisa conscientizar-se de que é referência básica para os estudantes sobre comportamento, ideais e valores sociais, cumprindo princípios básicos da hospitalidade, discrição e cordialidade”. E para isso não precisa ser necessariamente ‘amigo’ do aluno. Também Bzuneck (2004), ao tratar das limitações do senso comum no uso de estratégias motivacionais esbarra na questão da afetividade:

(...) algumas professoras acreditam que para se ter alunos motivados é suficiente criar um clima emocional positivo em classe, o que se consegue simplesmente sendo uma pessoa agradável, atenciosa, toda desvelo e carinho. Sem diminuir a importância dessas qualidades positivas, deve-se ter presente que os alunos precisam ser motivados para tarefas significativas, desafiadoras, mesmo que sejam árduas, não prazerosas, exigentes e sob cobrança externa (p.29).

Como se vê, são muitas as questões envolvidas com a indisciplina - a adolescência também é uma delas. Trabalhar com adolescentes certamente não é tarefa fácil. No entanto, é tarefa pela qual quase todo professor terá que passar. Zolnier (2007) aponta para a necessidade de se preparar melhor o professor para lidar com o adolescente, principal público-alvo de grande parte dos professores. Segundo ela (p.35), “estuda-se muito sobre a aprendizagem infantil, a formação da mente e da linguagem nas crianças, mas ignora-se a evolução ocorrida na vida dos adolescentes, a quem o ensino das quatro últimas séries do ensino fundamental é oferecido”. Realmente, não é comum encontrar nos cursos de Letras disciplinas voltadas para as questões dos desafios no ensino dos quais a indisciplina e os adolescentes sejam parte. Muitos professores de cursos de idiomas, oriundos da graduação em Letras, nem sempre encontram auxílio para lidar com adolescentes e/ou indisciplina nos cursos de idiomas. Se quiserem lidar com essa questão de forma mais amena e eficaz, os professores devem procurar por si só auxílio, o que muitas vezes acontece, e o problema se instala em sala de aula, já que, de modo geral, essa ajuda decorre da troca de queixas entre os colegas e/ou de leituras nem sempre escritas sob a ótica de um tratamento científico da adolescência.

Tendo em vista o exposto acima, acreditamos que conhecer as características e desafios da adolescência, para além do senso comum e da literatura de auto-ajuda, pode

auxiliar o trabalho do professor que lida com essa faixa etária, tanto com relação às suas escolhas metodológicas, quanto ao modo como se posiciona frente a esse público.

2.3. Definindo adolescência

Grossman (1998) destaca que o significado da adolescência passou por perceptíveis mudanças ao longo do tempo. Segundo essa autora, a ideia do que chamamos hoje adolescência é pressentida a partir do século XVIII com o Iluminismo. Mais exatamente no século XIX, com o fortalecimento dos Estados Nacionais, o avanço acelerado da industrialização e da técnica e a necessidade de organização dos trabalhadores, houve uma redefinição dos papéis iniciais de mulheres e crianças. Também nessa época, de acordo com a autora, um duplo movimento percorre as relações entre pais e filhos: “de um lado, um investimento crescente no filho, identificado como o futuro da família e, por outro, a visão do filho como objeto de amor. A infância passa a ser encarada como um momento privilegiado da vida e a criança é identificada como uma pessoa” (p.71). Nesse momento, afirma Grossman (1998), a figura do adolescente é delineada com precisão. Segundo ela,

este período é delimitado, no menino, como o que se estende entre a primeira comunhão e o bacharelado, e na menina, da primeira comunhão ao casamento. Ao longo do século XIX, a adolescência passa a ser reconhecida como um "momento crítico" da existência humana. A adolescência é temida como uma fase de potenciais riscos para o próprio indivíduo e para a sociedade como um todo. Ela se torna presente como tema dos estudos de médicos e educadores (p.71, grifo da autora).

Atualmente, em termos cronológicos, segundo Martins, Trindade e Almeida (2003),

a Organização Mundial da Saúde define os adolescentes como pessoas de 10 a 19 anos e o termo '*gente jovem*' é utilizado para incluir os grupos (OPS- Organización Panamericana de la Salud, 1998, p.77). Para o estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13/07/1990), o adolescente é o indivíduo que se encontra entre a faixa etária de 12 e 18 anos de idade (p.555, grifos das autoras).

No entanto, o termo adolescência comporta muito mais que as diversas e importantes mudanças que ocorrem no âmbito biológico e fisiológico. De acordo com Osório (1989),

a adolescência é uma etapa evolutiva peculiar ao ser humano. Nela culmina todo o processo maturativo biopsicossocial do indivíduo. Por isto, não podemos compreender a adolescência estudando separadamente os aspectos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais. Eles são indissociáveis e é justamente o conjunto de suas características que confere unidade ao fenômeno da adolescência (p.10).

Segundo ele, determinar o início da adolescência, bem como seu término é complexo, já que esse fenômeno envolve as transformações psicossociais por que passam os adolescentes, as quais estão intrinsecamente ligadas às modificações biológicas (puberdade) dessa faixa etária, assim como ao ambiente sociocultural do indivíduo.

Debortoli (2003) explica que não é possível atribuir um entendimento único e universal à adolescência. Em suas palavras,

a adolescência não é apenas uma etapa obrigatória que todos devem atravessar/suportar até chegar à idade adulta: tempo da produção, da maturidade, da liberdade, da utilidade. O tempo e o espaço da adolescência dependem das histórias, das trajetórias e particularidades da vida das pessoas e podem se manifestar de maneiras as mais distintas, com significados os mais particulares (p.35).

Gallatin (1986, p.13) afirma que o conceito de adolescência é ‘ardiloso’ e questiona: “que outra coisa ocorre entre a puberdade e a idade adulta, e que preenche supostamente quase uma década?” Ela se remete à Erikson (1950, 1959, 1968) na tentativa de responder a essas questões. Segundo a autora, Erikson “fala da aquisição de um sentido de identidade pessoal durante o intervalo que marca o fim da infância e precede o atingimento da idade adulta” (p. 15). No entanto, essa aquisição, pontua a autora, não ocorre de forma tranquila. Em sua leitura de Erikson, Gallatin (1986) conclui que no período da adolescência o jovem integra o que ele aprendeu a respeito de si mesmo durante a infância. Ela explica:

neste período, ele dominou certas habilidades, talvez tenha começado a desenvolver certos talentos e a adquirir certos traços. Mas, antes da “idade da razão”, antes que ele possa começar a se perceber com algum grau de objetividade, ele não pode decidir precisamente o que *fazer* com eles (talentos e traços), como integrá-los de forma que seja capaz de realizar algum tipo de existência significativa durante a idade adulta. Por volta do início da adolescência, a criança já adquiriu os instrumentos da idade adulta. Durante a adolescência, sugere Erikson, aprende como usá-los (p.16, grifos da autora).

Além disso, Gallatin (1986, p. 16), explicando Erikson (1950, 1959, 1968), afirma que “o sentido de identidade pessoal que cada jovem alcança para si é **único**” (grifo da

autora), ou seja, depende de uma série de fatores, quais sejam: as habilidades com as quais ele nasceu, as oportunidades que ele teve para desenvolvê-las, as experiências emocionais pelas quais ele passou, o tipo de pais que teve e a cultura na qual passou sua infância.

Desse modo, o conceito de adolescência envolve elementos como a integração de experiências passadas, o desenvolvimento de um sentido de individualidade e a consciência crescente do próprio destino. Gallatin (1986, p.17) pontua, no entanto, que não basta catalogar os eventos que ocorrem na adolescência (mudanças biológicas, intelectuais, sociais e emocionais), mas sim saber qual o impacto que cada um desses eventos pode ter sobre os outros. Além disso, adverte essa autora,

ao enfatizar o que há de comum entre todos os adolescentes e ao concentrar-se sobre as experiências do 'adolescente típico', os manuais mais tradicionais obscurecem o desenvolvimento realmente crítico da adolescência: o desenvolvimento de um sentido de individualidade ou, como disse Erikson, de um sentido de identidade interior (p.17).

Existe, segundo Gallatin (1986), uma série de teorias e perspectivas que tratam da adolescência. Ela defende que a psicologia do adolescente deve ser abordada de uma forma integrada, que englobe todas as áreas envolvidas no processo da adolescência e ainda resolva os problemas pertinentes a essa área. Para ela, a Teoria de Erikson (1950, 1959, 1968) é que dá conta dessa tarefa, já que

- 1- Contém elementos de todas as outras (ex: de Hall, Freud e Sullivan);
- 2- Retrata a adolescência como um período-chave no desenvolvimento da personalidade;
- 3- Propõe uma possível solução para o dilema da tempestade e tormenta;
- 4- Fornece um arcabouço conceitual para muitas das facetas do desenvolvimento normal e anormal do adolescente. (GALLATIN, 1986, p.182).¹⁹

Com relação ao dilema da tempestade e tormenta, as colocações de Martins, Trindade e Almeida (2003) podem ajudar a clarear essa noção. Segundo elas, Stanley Hall, um dos pioneiros nos estudos sobre adolescentes²⁰, caracterizou o período da adolescência como uma época de tempestade e de tormenta devido à oscilação entre tendências

¹⁹ Gallatin (1986) admite que o único aspecto da adolescência que a teoria de Erikson não trata adequadamente é o desenvolvimento feminino.

²⁰ Seu primeiro livro sobre o assunto, *Adolescence, Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, foi publicado em 1904 (MARTINS, TRINDADE e ALMEIDA, 2003, p.555).

contraditórias (energia, exaltação, letargia, indiferença etc). Como caracterizou a adolescência como um estágio do desenvolvimento, as influências do meio foram negligenciadas, difundindo-se a ideia de que a adolescência é naturalmente conturbada, perspectiva esta que, segundo as autoras, se incorporou ao pensamento social orientando as concepções mais tradicionais da adolescência. Oliveira e Da Costa (1997) complementam que Erikson (1976) introduz a ideia do ambiente como fator constituinte da identidade do indivíduo e enfatiza a singularidade e a individualidade, reconhecendo as diferenças culturais. De acordo com essas autoras,

todo adolescente enfrenta mais ou menos os mesmos problemas, dentro da sua cultura, mas esses devem ser vistos como parte de um processo que começa na infância e que provavelmente só vai terminar na velhice. Assim, o conceito de tempestade e tormenta é substituído, na [teoria de Erikson], pelo de “crise normativa”, que se ajusta ao fato de que grande parte dos jovens passa pela adolescência sem sofrer perturbações sérias, e pelo de “moratória”, segundo o qual o adolescente precisa de tempo para integrar-se na vida adulta e a sociedade o concede, através de um adiamento das tarefas do adulto, baseado num compromisso entre ele e a sociedade (p.4, grifos das autoras).

Portanto, a teoria de Erikson, e seus desdobramentos, permitem situar a adolescência por meio da inserção histórica e cultural, reconhecendo que esta etapa do desenvolvimento envolve a interação do indivíduo com os outros e com o contexto; o que é particularmente interessante para o contexto do curso livre, no qual é comum o encontro de indivíduos de diferentes contextos sócio-econômicos e culturais. No curso onde esta pesquisa foi realizada, por exemplo, numa mesma sala de aula, podemos encontrar adolescentes de diferentes escolas públicas e privadas, adolescentes de classe alta e adolescentes que trabalham para pagar seus estudos, adolescentes que conhecem outros países e outros que mal saíram de seus bairros.

Por essas razões, selecionamos essa teoria para aprofundarmos as noções acerca da adolescência, cientes de que a psicologia e áreas afins nos oferecem uma miríade de possibilidades, as quais ultrapassam o escopo teórico deste estudo. Na próxima seção, descrevemos os princípios básicos em que se baseia a teoria de Erikson.

2.3.1. Princípios básicos da teoria de Erikson

Apesar de a adolescência receber um papel de destaque na teoria de Erikson, ele não trata apenas desta etapa da vida, mas do desenvolvimento humano em geral. Devido à abrangência de seus estudos e das limitações de espaço e escopo deste trabalho, focalizaremos, os aspectos que têm especial relevância para o desenvolvimento do adolescente.

2.3.1.1. O desenvolvimento da personalidade e o conceito de identidade segundo Erikson

De acordo com Gallatin (1986, p.182), em linhas gerais, a teoria de Erikson (1950, 1959, 1968) considera o desenvolvimento da personalidade como um processo contínuo e infinito, enfatizando a construção e organização gradual da mesma, ou seja, a personalidade é vista como um “todo orgânico”. Assim, três grandes sistemas interagem para formar a personalidade: o biológico, o social e o individual. “Estes três sistemas são inseparáveis e mutuamente interdependentes. Nenhum deles pode existir sem os outros” (GALLATIN, 1986, p, 183).

Quanto à **dimensão biológica**, segundo Gallatin (1986, p. 183), Erikson acredita que “o desenvolvimento ocorre numa sequência mais ou menos previsível e que esta é, em parte, governada por algum tipo de mecanismo inato ou fator “maturacional” (grifo da autora). No entanto, esse processo não se desenvolve no ‘vácuo’, dado o caráter particular do ser humano de nascer num estado de dependência. Assim, a dimensão biológica só faz sentido quando se assume também a existência de uma **dimensão social**, que envolve uma série de acomodações mútuas (ajustamento do bebê à família para ser um ser humano civilizado, assim como da família às necessidades e hábitos do bebê). Salienta-se que a natureza exata dessas acomodações varia imensamente de cultura para cultura. A ‘personalidade humana’ é formada, assim, em todas as culturas, pela interação entre o biológico e o social. Entretanto, duas pessoas nunca desenvolvem personalidades idênticas. É aí que entra a **dimensão individual**. Às dimensões biológica e social, associa-se um elemento ‘individual’ ou ‘ego’ no desenvolvimento da personalidade.

Embora todos os seres humanos nasçam com uma necessidade de categorizar e organizar suas experiências, nunca duas pessoas nascem com exatamente o mesmo equipamento para fazê-lo. Cada uma percebe e responde ao mundo de uma forma um pouco diferente, e a forma como ela será percebida e com que responderá a ela será particular (GALLATIN, 1986, p. 186).

Desse modo, a finalização do processo de personalidade está calcada num firme sentido de **identidade**. Para se tornar um ser humano psicologicamente são, o indivíduo precisa desenvolver um firme sentido de identidade, que envolve o reconhecimento de que ele é uma pessoa única, dentro de uma determinada sociedade, com um passado, presente e futuro particulares. De acordo com Gallatin (1986), Erikson atribui a necessidade de criação de um sentido de identidade à evolução humana. Ela explica:

à medida que a civilização progrediu, cada tribo teve que conceber-se como sendo superior, talvez para distinguir e conseguir dar um sentido a todas as diferenças de cor, costumes e aparência que haviam emergido. Isto levou cada uma delas a se ver como uma *pseudoespécie* (...). E o que era válido para cada grupo também tornou-se válido para cada ser humano. Cada pessoa desenvolve a necessidade de sentir-se “especial” ou “única” dentro de seu próprio grupo (p. 187, grifos da autora).

Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2003) pontuam que

construir uma identidade, para Erikson (1972), implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. O autor entende que identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido (p.107).

Essas autoras explicam que a formação da identidade recebe a influência de uma série de fatores, quais sejam: 1- intrapessoais, que envolvem as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade; 2- interpessoais, que se referem à identificação com outras pessoas; 3- culturais, que se remetem aos valores sociais, tanto globais quanto comunitários, a que a pessoa está exposta. Portanto, “este sentimento de ter uma identidade pessoal dá-se de duas formas: a primeira é perceber-se como sendo o mesmo e contínuo no tempo e no espaço; e a segunda é perceber que os outros reconhecem essa semelhança e continuidade” (SCHOEN-FERREIRA, AZNAR-FARIAS e SILVARES, 2003, p.107). Em outras palavras, a identidade, assim como o desenvolvimento da personalidade em geral, também tem uma dimensão biológica, uma social e uma individual.

Para Erikson, segundo Gallatin (1986), a adolescência é um período particularmente crucial para a formação da identidade. É nesse estágio que o indivíduo pode localizar seu ego no tempo e no espaço, ciente de que teve um passado único, vislumbrando um futuro também pessoal para si próprio.

Como a adolescência ocupa uma posição chave na Teoria de Erikson – como um período que, ao mesmo tempo, recapitula todos os estágios anteriores e antecipa todos aqueles que virão - precisamos compreender, mesmo que em linhas gerais, como Erikson trata o desenvolvimento humano antes de nos atermos ao desenvolvimento específico do adolescente.

2.3.1.2. O desenvolvimento humano geral – as Oito Idades do Homem

Erikson distribuiu o desenvolvimento humano em estágios, os quais chamou de psicossociais, tratando o ciclo vital como um contínuo onde cada fase influencia a seguinte. Assim, “cada estágio da vida se desenrola de acordo com um plano de base definido e ao menos parcialmente inato, e cada um deles apresenta ao indivíduo um desafio característico” (GALLATIN, 1986, p. 190). Esses desafios, que são oito, ele chamou de ‘crises normativas’ ou ‘conflitos nucleares’ e devem ser resolvidos desde o nascimento até a morte. Segundo Gallatin (1986),

cada conflito ou crise deixa sua marca no indivíduo (além disso, isto tem necessariamente que acontecer, uma vez que o indivíduo terá que alcançar alguma continuidade em suas experiências) e, uma vez que a vida e civilização humanas devem, necessariamente, evoluir juntas, cada conflito também deixa sua marca na sociedade. Para cada uma das oito idades do homem, há instituições e valores correspondentes (p.190).

É importante ressaltar que o termo crise, segundo os pressupostos eriksonianos, não é sinônimo de rebeldia ou catástrofe, mas de mudança, de um momento no desenvolvimento em que se tem que optar por uma ou outra direção, revendo-se antigos valores ou escolhas, o que pode ocorrer de forma gradual ou tumultuada.

As oito idades do homem se alicerçam nos seguintes conflitos ou crises:

- Na infância: 1) confiança básica x desconfiança básica; 2) autonomia x vergonha e dúvida; 3) iniciativa x culpa; 4) produtividade x inferioridade.
- *Na adolescência: 5) identidade x confusão de papéis.*

- No jovem adulto: 6) intimidade x isolamento.
- No adulto: 7) generatividade x estagnação e 8) integridade x desesperança.²¹

Como a adolescência é a quinta idade do homem, focalizaremos na crise correspondente a essa fase.

2.3.1.2.1. A quinta idade do homem - adolescência: Identidade x confusão de papéis

Erikson considera a adolescência como um tipo de período crítico (mas, não necessariamente turbulento) porque a criança, no seu processo de amadurecimento, aprende muito a respeito de si mesma ao assimilar os costumes e valores de sua cultura. Nas suas interações com as outras pessoas, ela começa a tecer impressões a respeito das características que ela tem em comum com outras pessoas e também das que lhe são únicas, ou seja, a criança começa a formular uma identidade, que é um processo extremamente complexo, envolvendo o ego num processo contínuo de avanços e recuos:

(...) a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental e pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles. Ao mesmo tempo, ele julga a maneira como eles o julgam, de acordo com o modo como ele se vê, em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele (ERIKSON, 1968, p. 22-23 apud GALLATIN, 1986, p. 201).

Este é um período crucial para a formação da identidade graças às capacidades do ego do adolescente.

Para que uma pessoa forme uma identidade e determine em que medida ela é: a. como todas as outras pessoas, b. como algumas outras pessoas, c. como nenhuma outra pessoa, ela deve ser capaz de considerar, rapidamente, uma série de alternativas diferentes. Ela deve ser capaz de colocar sua existência dentro daquilo que Erikson denominou 'perspectiva histórica', avaliando o tipo de indivíduo que foi no passado, que é no presente e que provavelmente poderá vir a ser no futuro. (GALLATIN, 1986, p.201-202, grifo da autora)

Assim, o indivíduo depende de um complexo conjunto de habilidades cognitivas que não se desenvolvem antes da adolescência.

²¹ Para uma descrição completa das Oito Idades do Homem, ver Gallatin (1986, p. 189-210).

Além de possuir as aptidões necessárias para decidir-se quanto a uma identidade, o adolescente também se defronta com certas pressões para que o faça. Gallatin (1986, p.202, grifo da autora) explica que “tendo entrado num estágio de ‘transição’ entre a infância e a idade adulta, o adolescente se torna consciente de todos os ajustamentos – pessoais, ocupacionais, sexuais e ideológicos – que serão exigidos dele, antes que atinja a maturidade.”

O adolescente se vê diante de inúmeras escolhas e precisa tomar uma série de grandes decisões a respeito de si mesmo, apoiando-se nas suas identificações do passado (nos resultados de suas tentativas de enfrentar as outras crises normativas) e olhando adiante (para as crises da idade adulta), desenvolvendo estratégias para enfrentar os novos desafios. Em outras palavras, muitas coisas acontecem ao mesmo tempo neste período, o que pode acarretar indecisão e desorientação. Daí esse conflito nuclear que caracteriza a quinta idade do homem ser identificado como ‘identidade x confusão de identidade’.

2.3.1.2.2. O desenvolvimento do adolescente

De acordo com Gallatin (1986, p.212-213, grifo da autora), “o conflito nuclear da adolescência, como a teoria de Erikson o descreve, envolve a resolução de sete ‘conflitos parciais’, cada um dos quais reflete um dos quatro conflitos da infância, ou uma das três crises da idade adulta”. A resolução desses sete conflitos é que garante uma significação para o passado do indivíduo para que o mesmo possa se preparar adequadamente para o futuro e, assim, formar um sentido seguro de identidade.

A seguir, delineamos, a partir de Gallatin (1986), cada um dos sete conflitos separadamente, embora o adolescente tenha que lidar com muitos deles ao mesmo tempo.

1- Perspectiva temporal x confusão temporal

O primeiro fato a ser considerado na descrição da crise de identidade do adolescente é o desenvolvimento de uma perspectiva temporal, que se vincula à coordenação do passado com o futuro:

a fim de formular um plano coerente para sua vida adulta, o adolescente deve avaliar aquilo que ele se tornou, e ponderar aquilo que ele gostaria de se tornar. A fim de dirigir suas energias para algum fim, ele deve ser capaz de estimar, com base em sua experiência passada, quão longe ele deve ir para que atinja o objetivo que escolheu (GALLATIN, *ibid.*, p. 214).

Diante da multiplicidade de escolhas (que envolvem memórias, antecipações e possibilidades) para coordenar o passado e o futuro, pode ocorrer confusão temporal.

2- Autocerteza x inibição

Para assimilar o passado, o adolescente precisa acreditar que sua história prévia forma um todo integrado que faz sentido. Da mesma forma, ele também deve planejar seu futuro, na expectativa de que alcance seus objetivos na idade adulta. Para isso, o jovem precisa desenvolver um sentimento de autoconfiança. Segundo Gallatin (1986, p.215, grifo da autora), “Erikson denomina esta convicção interna de *auto-certeza*”. É esse sentimento que leva o jovem a buscar sua independência e liberdade.

No entanto, essa mesma autora (p.215, grifos dela) explica que “a *autocerteza* só pode ser adquirida através do *autoexame* e é nisto que repousa seu maior perigo. Em suas tentativas de avaliar seus ‘lucros e perdas’, o adolescente pode se sentir tomado por uma dolorosa inibição”. Essa inibição resulta do fato de que o adolescente tem agora uma personalidade pública e, portanto, está exposto aos companheiros da mesma idade e ao julgamento dos líderes (ERIKSON, 1968). Gallatin ressalta que, segundo Erikson, a maioria dos adolescentes resolve este conflito de forma bem sucedida: “tudo isso, no curso normal dos acontecimentos, é contrabalançado pela autocerteza, agora caracterizada por um sentido definitivo de independência da família, encarada como a matriz das autoimagens, e por uma certeza antecipatória” (ERIKSON, 1968, p. 183 apud GALLATIN, 1986, p. 215).

3- Experimentação de papel x fixação de papel

A experimentação de papéis por parte do adolescente depende da resolução dos conflitos anteriores, ou seja, somente com o desenvolvimento de uma perspectiva temporal e do sentimento de autocerteza é que o adolescente poderá se decidir entre um ou outro papel.

A experimentação de papéis é crucial para um bom desenvolvimento do adolescente. Como se depara com uma quantidade muito grande de alternativas e possibilidades para escolher, o jovem só poderá descobrir para onde se dirigem suas verdadeiras preferências e talentos se tiver acesso a todas as possíveis escolhas dos papéis que venha a desempenhar na sociedade.

Entretanto, caso o adolescente se sinta confuso em meio a tantas possibilidades; ou ainda restringido por poucas opções, pode experimentar um tipo de ‘fixação de papel’ ou ‘identidade negativa’, acreditando ser mais fácil

derivar um sentido de identidade a partir de uma identificação total com aquilo que só em última análise se suporia que ele fosse, do que ter que lutar por um sentido de realidade em papéis aceitáveis que são inatingíveis com seus recursos internos. A declaração de um jovem ‘prefiro ser completamente inseguro do que um pouco seguro’ e a de uma jovem, ‘pelo menos, na sarjeta sou a maior’, evidenciam o alívio que se segue à escolha de uma identidade negativa (ERIKSON, 1968, p. 178 apud GALLATIN, 1986, p. 216).

4- Aprendizagem x paralisia operacional

Sem dúvida, uma das escolhas mais críticas durante a adolescência é a que se refere ao trabalho, já que este marca o lugar do indivíduo na sociedade. O desenvolvimento de um sentido de produtividade, que é um resíduo da quarta idade do homem, é crucial no que se refere à percepção de si mesmo. Assim, na avaliação e exploração de sua vocação futura, o adolescente se ampara nas capacidades adquiridas durante aquele estágio prévio.

No entanto, Gallatin (1986, p.217) pondera que, “embora muitos adolescentes eventualmente acabem por encontrar seu lugar na hierarquia ocupacional, aqueles que se consideram mal-preparados podem se ver incapazes de dispender a energia necessária numa escola ou emprego”, desenvolvendo um sentido de paralisia operacional, que tem como base o sentido de inferioridade, também resultante da quarta idade do homem.

Gallatin (1986) sugere que, como no caso dos conflitos anteriores, é desejável que o adolescente tenha um determinado período de experimentação, uma oportunidade de tentar antes de se decidir.

Essas quatro primeiras crises ecoam estágios prévios do desenvolvimento (primeira, segunda, terceira e quarta idades do homem). As duas crises que se seguem não mais refletem conflitos anteriores, mas antecipam os que virão (quinta e sexta idades do homem).

5- Polarização sexual x confusão bissexual

Em antecipação à futura intimidade heterossexual (*sic*), que é parte do conflito nuclear do começo da idade adulta (intimidade x isolamento), ocorre entre os adolescentes uma polarização sexual e eles começam a tentar definir e redefinir o que significa ser ‘homem’ e ‘mulher’. Erikson, segundo Gallatin (1986, p.212, grifos da autora), admite que há grandes diferenças culturais a esse respeito, “e presume-se que uma clara identificação com um sexo ou com o outro – um sentido de confiança na própria ‘feminilidade’ ou ‘masculinidade’ – contribui significativamente para um forte sentido de identidade”.

No entanto, no curso das tentativas de identificações sexuais, o adolescente pode começar a revelar um sentido de confusão, gerando insegurança, que pode ser expressa através do início prematuro de uma intimidade física, ou ainda evitando-se o contato sexual.

Gallatin explica que Erikson reconhece que não é raro os adolescentes atravessarem períodos de atividade genital promíscua, abstinência completa ou, mais comumente, jogo sexual sem engajamento genital. No entanto, esses períodos representam ajustamentos temporários que permitem ao adulto jovem o estabelecimento de um equilíbrio em direção à intimidade com o parceiro ou parceira sexual.

6- Liderança e sectarismo x confusão de autoridade

Assim como na crise anterior, esta crise também antecipa um estágio posterior. A expansão dos horizontes sociais do adolescente, bem como sua participação numa comunidade mais ampla, o ajudam a determinar como irá se preparar para a crise da generatividade x estagnação que acontece na meia idade (sétima idade do homem). As experiências com vários papéis, a iniciação em uma ocupação, seus encontros com o sexo oposto, contribuem para que o adolescente encontre seu lugar na sociedade e antecipe suas futuras contribuições, enquanto cidadão. Através dessas experiências, o adolescente aprende a tomar a responsabilidade de liderança e a assumir uma atitude sectária nos

momentos apropriados. Dessa forma, “a autoridade do lar, tão significativa para a criança, é gradativamente substituída por uma submissão à comunidade, e os valores originalmente transmitidos à criança por seus pais são refinados e elaborados” (GALLATIN, 1986, p.219).

Contudo, ao ampliar seu círculo de contatos sociais, o adolescente passa a perceber que há uma série de valores divergentes aos quais ele deve se submeter, o que pode acarretar uma confusão de autoridade. Para solucionar essa confusão, o adolescente precisa comparar esses valores com os seus - especialmente aqueles que lhes foram transmitidos por sua família - a fim de formular uma crença pessoal.

7- Comprometimento ideológico x confusão de valores

Gallatin (1986) explica que

a fim de se vincular solidamente em sua comunidade e para organizar seu passado com suas experiências atuais, em função de suas aspirações futuras, o adolescente deve possuir aquilo que Erikson denomina um sentido de *comprometimento ideológico* (p.220, grifo da autora).

Em outras palavras, ele precisa verificar uma compatibilidade em tudo que ele fez, o que faz e o que planeja fazer; e ainda acreditar que seus valores e objetivos são significativos no contexto social mais amplo, isto é, que a sociedade os aprova e subsidia. É esta ‘ideologia pessoal’ que auxilia o adolescente a enfrentar o sentido de confusão de autoridade e a evitar uma confusão de valores.

Segundo Gallatin (1986, p.220, grifo da autora), “Erikson também sugere que a formulação de uma ideologia ou filosofia pessoal permite ao jovem resolver **todos** os conflitos parciais da crise de identidade”.

Portanto, na perspectiva eriksoniana, a adolescência é um período de experimentação em que, a partir da idéia de moratória, os adolescentes fazem uma ‘pausa para respirar’ e precisam ter a oportunidade de explorar, testar e experimentar, antes de assumir as responsabilidades da vida adulta (GALLATIN, 1986, p.226-227). De acordo com Gallatin (1986, p.229), “é improvável que todos os adolescentes possam passar pelo tipo de moratória que Erikson descreve como um ideal”. No entanto, essa autora acredita

que a grande maioria dos adolescentes poderia se beneficiar disso. A seu ver, para que o jovem descubra exatamente quem ele é, seria necessário algum grau de experimentação, ou pelo menos de exposição, e indecisão no que tange às alternativas de estilo de vida, sistema de valores, vocação. Em outras palavras, um crescimento pessoal que leve a um firme sentimento de identidade está atrelado à resolução de certos conflitos.

A teoria da adolescência de Erikson é particularmente interessante para o contexto escolar porque não se concentra no que há de comum entre os adolescentes, ou seja, não rotula a adolescência como uma fase turbulenta e problemática, o que é tão comum não só no meio educacional, mas em nossa sociedade, de modo geral. Ao contrário, enfatiza a singularidade e a individualidade do adolescente. Munido dessas informações, o profissional que lida com esse público pode ponderar que, na sala de aula, trabalha com indivíduos, pessoas que possuem sentidos únicos de identidade - formados a partir de circunstâncias singulares - e não com uma 'massa', que age e se comporta da mesma maneira. Além disso, o professor, ao estar ciente dos conflitos que o adolescente deve solucionar para desenvolver um sentido sólido de identidade, além de reconhecer a importância da experimentação nessa etapa da vida, pode refinar suas habilidades para lidar com esse público.

Como a perspectiva eriksoniana aponta para a necessidade de se considerar o desenvolvimento do adolescente dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, na próxima seção buscamos compreender o papel da adolescência na sociedade contemporânea, o que, a nosso ver, é relevante quando se quer tratar da indisciplina nas salas de aula atuais.

2.3.2. O adolescente na sociedade contemporânea

Apoiando os conceitos eriksonianos, Salles (2005) afirma que

condições históricas, políticas e culturais diferentes produzem transformações não só na representação social da criança e do adolescente, mas também na sua interioridade. Há uma correspondência entre a concepção de infância presente em uma sociedade, as trajetórias de desenvolvimento infantil, as estratégias dos pais para cuidar de seus filhos e a organização do ambiente familiar e escolar (p. 34).

Ela explica que o social constitui o subjetivo. Desse modo, a história de vida, mesmo que singular, não é um processo independente da sociedade. Trazendo essa questão para o momento social contemporâneo observamos que

a identidade da criança e do adolescente é construída hoje numa cultura caracterizada pela existência de uma indústria da informação, de bens culturais, de lazer e de consumo onde a ênfase está no presente, na velocidade, no cotidiano, no aqui e no agora, e na busca do prazer imediato. A subjetividade é, então, construída no comigo mesmo, na relação com o outro e num tempo e num espaço social específicos (p.35).

De acordo com essa autora, na sociedade moderna, as crianças e os adolescentes inseriam-se em condições sociais específicas que acentuavam sua dependência frente ao adulto.

Na sociedade contemporânea, caracterizada pela aceleração, pela velocidade, pelo consumo, pela satisfação imediata dos desejos, pela mudança das relações familiares e da relação criança/adolescente/adulto, o processo de socialização é distinto daquele que ocorria anteriormente (SALLES, 2005, p.38).

A autora coloca que, no sentido clássico, a socialização é sempre um processo que se dá do adulto sobre a criança, e que, portanto, exclui a reciprocidade e implica uma relação de desigualdade entre criança e adulto, na qual está embutida a ideia de que a criança, em formação, é um ser inacabado.

No entanto, estudos das últimas décadas vêm, juntamente com as mudanças verificadas nas relações adultos/crianças e pais/filhos, questionar a ideia de socialização no sentido clássico do termo. Nas palavras de Salles (2005),

a situação atual vem, assim, se contrapor à ideia de socialização pela qual se concebia que os adultos, pais e professores em especial detinham as informações às quais as crianças poderiam ter acesso, e aquilo que deveriam saber e/ou lhes era permitido fazer era controlado e estabelecido de acordo com as faixas etárias (p.38).

Hoje, as tecnologias de comunicação, como a TV e a Internet, permitem que crianças e adolescentes entrem em contato com qualquer tipo de informação sem o controle dos pais.

Segundo Salles (2005), na contemporaneidade, crianças e adolescentes são vistos como sujeitos e não só como sujeitadas ao processo de socialização. Eles são atores que interagem e reagem, negociam e redefinem a realidade social. À criança e ao adolescente dá-se o direito de terem suas exigências respeitadas. As relações familiares se baseiam mais

no diálogo, na participação, na igualdade, na afeição e na compreensão. A autora explica que,

o modelo atual de família, segundo Lasch (1991), é o da igualdade entre os indivíduos e o do respeito às diferenças individuais. A importância da igualdade nas relações familiares é afirmada e essas se tornam relações entre pares e de não exigências. Não há normas rígidas de conduta e as exigências são vistas como irrealistas. A diferença é aceita e respeitada. A imposição de limites é passível de discussão (p.39).

E complementa,

hoje, há uma maior liberdade e autonomia para os jovens e uma diminuição da autoridade e controle paternos. Os métodos autoritários e diretivos de educação são criticados. Procura-se minimizar as diferenças entre as gerações e evitar que a criança seja lembrada de sua imaturidade e dependência. Exalta-se a juventude, fazendo com que os mais velhos desejem ser jovens e que as relações entre pais e filhos se transformem, com os pais perdendo a autoridade, questionando o que fazem de errado, e a criança, o adolescente e o jovem querendo apenas ter direitos. Segundo Lasch (1991), no século XX glorifica-se a juventude e diminui-se a autoridade dos pais (p. 38).

Como destaca Salles (2005, p.39, grifo da autora), “a cultura hoje é a cultura do evitar conflitos, do suavizar o que é penoso. Substitui-se o certo e o errado por relações humanas e a ‘amizade se torna a nova religião’ (Lasch, 1991, p.139)”. Assim, pais, principalmente, e professores veem no discurso do especialista a salvação para os dilemas com seus filhos/alunos, acarretando uma quase dependência desse tipo de orientação (Cunha, 1997; Lasch, 1991; Sayão e Aquino, 2007).

Paralelamente a essa nova configuração das relações familiares e escolares, Salles (2005) pontua que o jovem torna-se modelo para as outras faixas etárias, apoiado na difusão social do culto à aparência, à beleza, à erotização. Assim, o envelhecimento tende a ser postergado. Há ainda uma tendência em se afirmar a superioridade da criança e do adolescente frente ao adulto dada à familiaridade desses públicos com as novas tecnologias. De acordo com essa autora, outro aspecto que tende a igualar a criança, o jovem e o adulto é o direito de consumir. Salles (2005) explica:

a relação criança e adulto é permeada pela cultura do consumo, na qual a felicidade se iguala à posse de bens materiais. Os objetos que se possui são projeções do eu e a imagem é algo que chama atenção e define posições sociais. As coisas e os objetos que possuímos demarcam relações sociais, definem o estilo pessoal, hierarquizam e discriminam grupos. Aquilo que possuímos diz quem somos, mostrando nossos gostos, interesses e estilo de vida. Mesmo que o acesso ao consumo seja restrito, pois depende da condição social, o referencial é

o mesmo. A diferença está no que se consome, que varia de acordo com os diferentes grupos sociais (p.39).

No entanto, de acordo com Salles (2005), mesmo que a criança e o adulto tenham se igualado em alguns aspectos, as diferenças entre eles permanecem, acarretando uma ambivalência da sociedade frente à criança e o jovem. Se de um lado há uma tendência em se promover uma igualdade entre as faixas etárias, explica a autora, por outro, ainda há uma perpetuação das diferenças compartimentalizando as idades em papéis e atividades específicas. Ao mesmo tempo em que a criança e o adolescente são reconhecidos como sujeitos e com direitos sociais, e, portanto, alvo de ofertas de bens e serviços sociais, eles não têm necessariamente esses direitos reconhecidos e continuam distantes e excluídos de certas práticas sociais e políticas, permanecendo em espaços sociais próprios. Enfim, proporciona-se uma maior liberdade e autonomia para as crianças e para os jovens, mas o poder do adulto ainda permanece.

Como exposto acima, as modificações nas condições sociais, históricas e culturais pelas quais passa a sociedade acarretam mudanças no modo de reconhecimento da infância e da adolescência, o que traz implicações na forma pela qual crianças e adolescentes se constroem como indivíduos. Logo, o professor que trabalha com esses públicos precisa estar atento a essas transformações se quiser realizar um trabalho que seja significativo para seus alunos e para si próprio.

Neste capítulo, nos ocupamos da revisão teórica acerca das pesquisas ligadas aos objetivos deste estudo. Tendo em vista as limitações de se articular um grande sistema explicativo capaz de abarcar todas as dimensões da indisciplina, alicerçamo-nos nas experiências dos professores e estudantes e propomos a interpretação da indisciplina à luz da Teoria da Atividade, investigando, respectivamente, a relação entre comportamentos indisciplinados e fatores como (a) as crenças dos participantes acerca do tema; (b) os motivos dos estudantes para estudar inglês; (c) as atividades e tarefas de sala de aula e (d) as atitudes e ações do docente. Além de ser um tema complexo e abrangente, a indisciplina deve ser considerada dentro das peculiaridades de cada ambiente educacional. Assim, neste estudo, situamos a análise do fenômeno ao contexto específico que nos interessa - uma sala de aula de adolescentes de um curso livre de inglês – destacando algumas especificidades desse contexto que podem potencializar a emergência de comportamentos indisciplinados, tais como: a concepção do aluno como cliente, o discurso publicitário que associa a

aprendizagem de inglês nesses ambientes à diversão e ao entretenimento, a valorização da afetividade como estratégia de fidelização do cliente, a carência de treinamento profissional de qualidade para se lidar tanto com a indisciplina, quanto com adolescentes, entre outros. Ainda neste capítulo, apresentamos algumas definições de adolescência, bem como os princípios básicos da Teoria da Adolescência de Erikson (1950, 1959, 1968) para aprofundarmos as noções acerca desta etapa da vida. Finalmente, traçamos alguns apontamentos sobre a adolescência na sociedade contemporânea, destacando a importância de professores estarem conscientes das transformações sociais, históricas e culturais a fim de que realizem um trabalho significativo.

No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia utilizada na realização deste trabalho.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, subdivido em três seções, descrevemos a metodologia utilizada na condução da pesquisa.

Na primeira seção, discorremos sobre a pesquisa qualitativa e a pesquisa em sala de aula. Também revisamos as características da metodologia de estudo de caso, bem como as justificativas para sua adoção neste estudo. Na segunda seção, descrevemos o formato da pesquisa especificando, primeiramente, o contexto em que foi realizada, traçando um perfil da escola e dos participantes e, em segundo lugar, os instrumentos utilizados para coleta de dados, assim como as razões para tê-los adotados nesta pesquisa. Finalmente, a terceira seção apresenta os procedimentos seguidos para a análise dos dados, onde fazemos uma descrição completa das categorias de experiências de Miccoli (2007c, 2008).

3.1. A pesquisa qualitativa na sala de aula

Denzin e Lincoln (2006, p.17) advertem que qualquer definição da pesquisa qualitativa deve atuar dentro de um complexo campo histórico. No entanto, propõem uma definição genérica deste tipo de pesquisa: “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Esses autores explicam que essas práticas transformam o mundo em uma série de representações (notas de campo, entrevistas, conversas, gravações, fotografias etc.). Dessa forma,

a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (p.17).

Lembrando que como o objetivo principal desta pesquisa é tentar compreender as experiências de indisciplina de uma professora e de estudantes adolescentes na sala de aula de um curso livre de inglês e seu impacto na aprendizagem de L2, esta pesquisa foi realizada dentro de uma sala de aula. Allwright e Bailey (1991, p.2) afirmam que, como o próprio nome sugere, a pesquisa na sala de aula está centrada na própria sala de aula e

procura, desta forma, investigar o que realmente acontece nesse ambiente. Brown e Rodgers (2002, p.79) ressaltam que a pesquisa na sala de aula busca focalizar aspectos importantes tanto para professores quanto para alunos, mais exatamente os modos pelos quais professores e alunos interagem na sala de aula, numa tentativa de fazer com que a pesquisa educacional seja mais prática e acessível não só aos professores, mas também aos alunos.

Para tanto, métodos qualitativos de pesquisa foram utilizados através da adoção de uma perspectiva etnográfica, que, segundo Rodrigues Júnior (2007, p.536), “prevê a opção, da parte do(a) pesquisador(a), por uma abordagem mais focada na investigação de aspectos particulares de práticas sociais e culturais de determinados grupos de indivíduos”. Ferramentas etnográficas também foram utilizadas, as quais, de acordo com o mesmo autor (2007, p.536), “em pesquisas qualitativas, indica a utilização de técnicas e métodos típicos da etnografia, o que, no entanto, não qualifica tal abordagem como etnográfica propriamente dita”.

Denzin e Lincoln (2006, p.17) explicam que a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, dentre eles o estudo de caso, que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Segundo Conceição (2006), citando Johnson (1992),

os estudos de caso são a) naturalistas, já que o procedimento de coleta é realizado no ambiente natural em que o estudo é realizado; b) descritivos, pois descrevem um fenômeno. Contudo podem ir além da descrição, passando à interpretação de um contexto ou cultura; c) longitudinais, pois realizam-se em períodos longos de observação. Alguns estudos de caso, porém, são de curta duração; d) qualitativos, apesar da possibilidade de proverem informações de caráter quantitativo. Ainda segundo Johnson (*op.cit.*), o estudo de caso é definido a partir da unidade de análise, que pode ser um professor, uma sala de aula, uma escola, uma agência, uma instituição ou uma comunidade. Podem ser investigados um ou vários casos específicos, sendo o número de casos sempre pequeno, permitindo uma análise criteriosa (p.191).

Nesse sentido, o estudo de caso foi escolhido como metodologia de pesquisa por se adequar à natureza deste estudo: a) naturalista, uma vez que os dados foram coletados em um cenário natural, ou seja, num local onde se desenrolam as experiências do cotidiano (Denzin e Lincoln, 2006); b) descritivo, pois apresenta uma descrição dos fenômenos observados na sala de aula; c) longitudinal, já que envolveu um período de observação de um semestre

letivo²², o qual, embora curto, devido à limitação de tempo típica de um mestrado, foi suficiente para gerar dados significativos; d) de natureza qualitativa, cujo principal objetivo foi compreender e interpretar as experiências de indisciplina dos participantes em uma turma, em uma sala de aula e suas confluências para a aprendizagem. Além disso, a unidade de análise deste estudo foi uma sala de aula, com seus alunos e professores, sendo apenas um caso investigado (a indisciplina), permitindo uma análise criteriosa do mesmo.

3.2. Descrição do contexto da pesquisa, dos participantes e dos procedimentos

Nesta seção descrevemos o contexto onde a pesquisa foi realizada, bem como o perfil dos participantes nela envolvidos. Para salvaguardar a identidade dos informantes, todos eles tiveram seus verdadeiros nomes substituídos. Não demos aos estudantes a oportunidade de escolherem seus nomes porque, como se tratam de adolescentes, correríamos o risco de quebrarem o sigilo e revelarem suas ‘novas identidades’ aos colegas e professores. Também não revelamos aos professores os ‘novos nomes’ dos alunos. Os professores, por sua vez, escolheram os seus.

3.2.1. A escola

A pesquisa foi realizada em um curso livre de inglês, que é parte de uma rede tradicional de escolas de inglês no Brasil. Localizada em uma cidade de Minas Gerais, a escola conta com um corpo docente especializado e qualificado. A direção financia congressos e cursos constantemente no intuito de motivar os professores a se manterem atualizados nas questões pedagógicas e de ensino. Os professores trabalham em times para o desenvolvimento de todas as atividades utilizadas em sala de aula, o que inclui desde o planejamento das aulas, até a elaboração de provas. Todos são encorajados a partilharem seus êxitos e dificuldades em reuniões diárias (nos grupos de trabalho) e semanalmente (às sextas-feiras, dia reservado para reuniões acadêmicas e sessões de aprimoramento profissional).

²² A pesquisadora acompanhou a turma durante um semestre letivo e a coleta oficial dos dados foi feita durante três meses do período de observação.

Além da excelente infra-estrutura, como salas de aula equipadas com *e-board* (quadros interativos que aliam som, cor, movimento e uma série de recursos multimídia), os alunos têm acesso ao centro multimídia da escola (livros, *audio-books*, DVDs, revistas e jornais internacionais etc.) e ao site da instituição (o qual disponibiliza uma série de atividades para todos os níveis). A escola é ampla, bem localizada, limpa e organizada; os professores dispõem de um bom acervo de bibliografia educacional para consulta e estudo, bem como de espaço para trabalho individual e coletivo (sala dos professores equipada com quatro computadores para uso exclusivo dos docentes).

A escolha desse ambiente para a coleta de documentos para este estudo foi baseada em quatro fatores. Primeiramente, trata-se do local onde eu, a pesquisadora, trabalho há onze anos como professora e há cinco como coordenadora das turmas de pré-adolescentes e adolescentes. Portanto, é um ambiente que conheço bem e que, assim, proporciona-me segurança para realizar a pesquisa. Além disso, já venho desenvolvendo há algum tempo na instituição estudos informais sobre o público adolescente, que são minha área de interesse particular e também o principal público de estudantes da escola. A partir disso, surgiu a necessidade de se formalizar esses estudos a fim de se obter uma visão mais precisa de um dos problemas mais recorrentes nas salas de aula de adolescentes da instituição. Ademais, ponderamos que o curso livre é um local interessante para se investigar a ocorrência de indisciplina porque se trata de um ambiente de onde, normalmente, não se espera que ela insurja, uma vez que as turmas são pequenas, as salas bem equipadas, poucos encontros semanais acontecem, há variedade de material didático etc. Finalmente, a direção da escola ofereceu-me, desde o início, todo o apoio e suporte necessário para a realização da pesquisa, por ter interesse nos seus resultados para fins de aprimoramento institucional e pedagógico.

3.2.2. Os participantes

3.2.2.1. Os estudantes

Os estudantes convidados a participar desta pesquisa faziam parte de uma turma do nível intermediário da escola de inglês supracitada.

Essa escolha foi baseada em uma série de fatores. Primeiramente, tratava-se de uma turma que já estava sendo acompanhada pela direção acadêmica devido a comportamentos de indisciplina. Assim, partiu da própria diretora acadêmica a sugestão de realizar a pesquisa com esses alunos. Depois, consideramos o fato de que a fase intermediária de estudos é o período no qual professores e estudantes mais se queixam de problemas de indisciplina. Além disso, a maioria dos estudantes nessa fase começou a estudar inglês no curso livre por volta dos nove anos de idade, assim, já estavam na instituição por cerca de cinco anos. Nessas circunstâncias, concluímos que esses alunos já estavam, de certa forma, familiarizados com alguns desafios do percurso estudantil e, portanto, seriam capazes de descrever suas experiências de indisciplina na sala de aula. Além do mais, estudantes do nível intermediário estão ‘no meio do caminho’, ou seja, já não mais estão envolvidos pela ‘novidade’ de se aprender uma segunda língua, mas também não desconsideram as demandas do percurso estudantil.

A turma era composta por quatorze alunos, com idade média de quatorze anos, sendo nove deles meninos e cinco meninas, oriundos das duas principais escolas particulares da cidade. Todos estudavam inglês no curso de idiomas supracitado há cinco anos, ou seja, desde a infância. Alguns deles também estudavam juntos na escola regular desde a infância. Uma análise das fichas escolares, que contêm uma série de informações sobre o percurso educacional do aluno na instituição, como notas, mudança de turma e de professor e observações dos professores antecedentes, evidenciou que, com raras exceções²³, os estudantes dessa turma, em especial os meninos, tiveram quedas consideráveis nas suas notas ao longo dos anos de estudo. Além disso, nas observações feitas pelos professores anteriores, havia menção, na ficha de vários alunos, de desinteresse, conversa constante e falta de comprometimento com os estudos.

Quando se iniciaram as observações, a turma estava na segunda fase do curso intermediário (que tem duração de um ano e meio). Logo, já estudavam juntos, sob a direção da professora Luciane, há seis meses.

²³ Apenas três meninas não apresentaram queda considerável das notas ao longo dos cinco anos de estudo, nem problemas de desinteresse ou comportamento.

3.2.2.2. Os professores

A professora

A professora da turma, por sua vez, foi sondada para participar da pesquisa porque apesar de ser uma profissional com dezesseis anos de experiência, havia relatado anteriormente ter particular dificuldade em lidar com os adolescentes dessa turma. Ela havia, inclusive, solicitado ajuda da diretora acadêmica, a qual passou a acompanhar a turma, através de observações esporádicas para oferecer subseqüentes sugestões à professora.

Era interessante, então, ter como informante uma profissional, a qual, mesmo com larga experiência de sala de aula, declarava-se ainda inapta a lidar com os desafios que estudantes adolescentes impõem, especialmente com a indisciplina. Quando convidada, a professora aceitou fazer parte da pesquisa e prontificou-se a contribuir para a realização da mesma (ver anexo I carta-convite e termo de consentimento livre e esclarecido).

Luciane, assim como eu (a pesquisadora), também foi aluna, desde a infância, do curso de idiomas no qual hoje leciona. Além de professora, é também coordenadora geral da escola há dois anos. Luciane, que tem trinta e quatro anos, é graduada em Psicologia. É uma profissional dedicada que gosta do que faz e está sempre se atualizando, buscando se aprimorar. É uma pessoa extremamente sensível e que prima pela perfeição.

Após um mês do início da coleta de dados em sua sala, a professora tomou a decisão de abandonar a turma, mediante autorização da direção, por causa da indisciplina. Mesmo com toda a experiência profissional e auxílio da coordenação da escola, a professora se sentiu inapta a continuar com a turma. Apesar disso, continuou a colaborar com a pesquisa, respondendo ao questionário e à entrevista. Um segundo professor assumiu a turma e também se prontificou a colaborar com as investigações (ver anexo I carta-convite e termo de consentimento livre e esclarecido).

O professor

Logo após a saída de Luciane, Ronaldo aceitou o convite da direção para assumir a turma, ciente de todos os acontecimentos. Essa escolha, segundo a direção, foi baseada na disponibilidade de horário do docente e também no seu perfil como professor.

Ronaldo, que tem trinta e cinco anos, é graduado em Letras e é professor de inglês há onze anos. Tem experiência em ambientes educacionais variados, como cursinho pré-vestibular e universidade. Trabalha nesta escola de idiomas há dez anos e também foi aluno da mesma. Assim como Luciane, é um profissional que busca se atualizar e que gosta de lecionar. É muito calmo e age com tranquilidade frente aos problemas que emergem na sala de aula.

3.2.3 Procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados

Uma vez que esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo de investigação, que prevê “um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17); e tratando-se de uma pesquisa de base etnográfica, a combinação de vários instrumentos de coleta de dados se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas. Ademais, como as experiências e as crenças dos professores e estudantes na sala de aula não são sempre articuladas e de simples acesso, o uso sistemático de vários instrumentos de coleta auxilia a consistência das informações obtidas.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa para a coleta de dados foram: (1) um questionário com itens abertos, possibilitando explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes; (2) gravações em vídeo das aulas, as quais em (3) sessões de visionamento funcionaram como instrumento mediador entre pesquisador e entrevistado, bem como ferramenta para promover a reflexão acerca dos eventos ocorridos na sala de aula; (4) entrevistas semi-estruturadas individuais, em português, possibilitando a ampliação da discussão sobre a indisciplina e outros tópicos emergentes durante a entrevista e promovendo uma interação produtiva entre entrevistado e pesquisador, além de respostas pessoais, (5) observação de aulas e notas de campo, que complementam os demais instrumentos de coleta de dados e a triangulação.

A seguir, descrevemos o processo para a coleta dos dados, seguido da explicação dos instrumentos usados nessa pesquisa.

3.2.4. Processo de coleta de dados

Antes de iniciar a coleta de dados, solicitamos à diretoria da escola autorização formal para realizar a pesquisa na escola (ver anexo II). Concedida a autorização, seguiu-se com o pedido formal à professora (ver anexo I). Assim, a pesquisadora fez uma primeira visita à turma em que explicou os objetivos da pesquisa. Naquele momento, fez-se o convite informal aos alunos, que concordaram em participar. A formalização do convite se deu através de cartas-convite e termos de comprometimento livre e esclarecido (TCLE) endereçadas a cada um dos estudantes, juntamente com uma solicitação de autorização dos pais, por se tratar de informantes menores (ver anexo III).

Antes de iniciarmos a coleta formal dos dados, a pesquisadora observou três semanas de aula, sendo duas delas filmadas, no intuito de familiarizar os estudantes tanto com sua presença em sala, quanto com a filmadora, que era pequena e foi alocada num ponto discreto da sala. Estes dados foram descartados, para assegurar sua validade e confiabilidade.

A coleta formal de dados começou em abril de 2008, terminando em junho, antes das provas finais do semestre. A turma que serve de cenário para a pesquisa mantinha dois encontros semanais de uma hora e quinze de duração.

Como após quatro semanas do início da coleta formal dos dados a professora tomou a decisão de deixar a turma por se sentir inapta a lidar com os comportamentos, a seu ver, indisciplinados dos alunos; e um outro professor assumiu a turma, os questionários (Anexo IV) e as entrevistas semi-estruturadas (Anexo V) foram antecipadas a fim de que a professora e os alunos pudessem ter a oportunidade de refletirem acerca do acontecido. Para tal, foi feita uma edição das aulas da professora para uso nas sessões de visionamento durante as quais aconteceriam as entrevistas.

Selecionar os trechos da aula para compor a edição das gravações seguiu dois critérios. Primeiro, partiu-se das respostas da professora e dos estudantes aos questionários, especialmente em relação à pergunta: *na sala de aula, o que você normalmente considera como indisciplina?* Segundo, consideramos os três níveis de indisciplina de Amado (1998, 2000, 2001) - (1) desvios às regras de produção: inclui os incidentes que causam perturbação ao bom funcionamento da aula; (2) conflito interpares: contempla os incidentes que traduzem essencialmente dificuldades de relacionamento entre os alunos, podendo

também traduzir-se em fenômenos de violência e *bullying*; (3) conflitos da relação professor/aluno: inclui os comportamentos que, de algum modo, põem em causa o poder e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola – selecionando segmentos da aula que atendessem a essa categorização.

Assim, a partir das repostas dos questionários e dos níveis de indisciplina estabelecidos por Amado (1998, 2000, 2001), editou-se um vídeo das aulas (com aproximadamente quarenta minutos de duração) com eventos que, seguindo os critérios estabelecidos, se configuravam como indisciplina. Após assistirem ao vídeo, a professora e estudantes responderam a uma entrevista semi-estruturada individual.

Ressaltamos que as sessões de visionamento com os alunos, assim como as entrevistas semi-estruturadas, aconteceram apenas em referência às aulas da professora, uma vez que a referência às aulas do professor acarretaria uma segunda entrevista semi-estruturada e a geração de uma quantidade de dados que ultrapassaria o escopo original da dissertação. Ainda assim, consideramos importante coletar a visão do professor sobre a turma porque, afinal de contas, ele passou a fazer parte do contexto da pesquisa e não poderia ser simplesmente ignorado. O professor passou, então, por uma sessão de visionamento diferente da dos alunos e da professora. Ronaldo assistiu a um vídeo de suas aulas, cuja edição seguiu os mesmos critérios do vídeo da professora, ou seja, consideramos as respostas do professor ao questionário, que foi o mesmo respondido por Luciane (ver Anexo I), e os níveis de indisciplina de Amado (1998, 2000, 2001).

Destacamos, ainda, que essa participação de Ronaldo foi importante porque criou um parâmetro de comparação entre as crenças de dois diferentes professores sobre a indisciplina de uma turma, o que enriqueceu a análise da relação entre crenças de indisciplina de professores e suas ações/comportamentos em sala de aula.

3.2.5. Instrumentos de coleta de dados

Questionário

Para responder às perguntas desta pesquisa, usamos um questionário com itens abertos (Anexo IV). De acordo com Abrahão (2006, p. 222), “os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos

informantes?”. Segundo essa autora, apesar desse tipo de questionário requerer um tratamento mais sofisticado na análise dos dados, eles disponibilizam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados.

Como mencionado anteriormente, os questionários dos alunos e da professora foram aplicados antecipadamente devido à saída da professora da turma. Até que se definisse um outro professor para assumir a turma, os alunos foram dispensados da aula (dia 14/05). Na ocasião, a pesquisadora solicitou à direção a aula seguinte (dia 19/05) para que pudesse aplicar os questionários aos alunos, em vista daquele ser o momento apropriado para promover algum tipo de reflexão diante do acontecido. Os alunos preencheram o questionário em aula na presença da pesquisadora, que os orientou a responder às perguntas individualmente e esclarecer as possíveis dúvidas com a pesquisadora, e não com os colegas. Também os adverti que após responderem ao questionário faríamos um exercício de revisão, para evitar que respondessem de ‘qualquer jeito’ para poderem sair mais cedo. Em geral, os alunos foram cooperativos.

O questionário da professora foi enviado por e-mail quando ela ainda estava com a turma (02/05) e retornado antes da saída dela (03/05). O questionário do professor também foi enviado e retornado por e-mail (04/07).

Gravação em vídeo das aulas

Abrahão (2006, p.226) explica que “as gravações em áudio e vídeo constituem uma técnica usada na pesquisa qualitativa com o objetivo de registrar em detalhes as ações e interações de sala de aula”. Esse recurso foi escolhido para promover a comparação dos dados obtidos no questionário com o que realmente ocorria na sala de aula.

As gravações em vídeo funcionaram também como ferramenta mediadora durante a entrevista, possibilitando que os participantes se lembrassem dos eventos da sala de aula, auxiliando-os a relatarem seus pontos de vista com clareza. Ademais, esse recurso “oferece a possibilidade de registro dos aspectos verbais e não verbais das interações, da organização física da sala de aula, da movimentação de professores e alunos etc.” (ABRAHÃO, 2006, p. 227), o que é relevante quando se quer capturar comportamentos e exercícios que porventura promovam a indisciplina na sala de aula.

Estávamos cientes de que gravações em vídeo poderiam inibir tanto a professora quanto os alunos. Logo, como mencionado anteriormente, seguimos as orientações de Abrahão (2006), e as primeiras filmagens foram descartadas como dados de pesquisa. Também solicitamos a autorização por escrito de todos os participantes e garantimos a utilização dos resultados somente para cumprir os objetivos da pesquisa. Vale ressaltar que os alunos reagiram com naturalidade à presença da pesquisadora e da filmadora, como evidenciam os comentários abaixo, feitos durante as sessões de visionamento:

João Lucas: Você ficou quanto tempo lá na sala?

Carolina: Até agora, dois meses.

João Lucas: Nossa, nem percebi. (SV²⁴, 28/05/2008)

Amanda: Nossa, eu nem lembrava que a câmera tava na sala. É engraçado ver a gente, né? (SV, 26/05/2008)

Sessões de visionamento

De acordo com Abrahão (2006),

as sessões de visionamento, também chamadas por outros pesquisadores de sessões reflexivas, envolvem a exposição das gravações em vídeos das aulas observadas aos participantes, professores e alunos, esperando levantar, com tal exposição, a perspectiva dos actantes sobre suas próprias ações e provocar a conscientização dos mesmos sobre o seu fazer (p. 227).

Nesta pesquisa, esse recurso foi utilizado durante as entrevistas semi-estruturadas. Os participantes assistiram a segmentos das aulas para que pudessem se lembrar dos acontecimentos da mesma e, assim, nomear e explicar os comportamentos de indisciplina que ocorreram nas aulas, bem como refletirem sobre uma possível associação entre os tipos de atividade, ações da professora e a ocorrência de indisciplina na aula.

Abrahão (2006, p.228) pontua que as sessões de visionamento podem ser constrangedoras. Logo, uma série de cuidados foi tomada para que os participantes fossem preservados. As sessões ocorreram em uma sala de aula na escola onde a pesquisa foi realizada por ser um ambiente familiar aos alunos. As sessões foram individuais (apenas

²⁴ Essa letra refere-se à abreviação da palavra 'sessão de visionamento', um dos instrumentos utilizados na coleta de dados. As abreviações dos demais instrumentos de coleta são: E: entrevista; Q: questionário; NC: nota de campo. Essas abreviações encontram-se, principalmente, no capítulo referente à análise dos dados.

com a presença da pesquisadora) e os informantes foram orientados de que assistiriam a um vídeo com partes das aulas observadas e depois responderiam a uma entrevista baseada em suas percepções do que viram e vivenciaram em aula. Também foram esclarecidos da maneira como essa seleção ocorreu, a saber: com base nas respostas deles e da professora ao questionário, bem como nas categorias de indisciplina de Amado (1998, 2000, 2001). O controle remoto ficou com a pesquisadora que se prontificou a pausar mediante solicitação do participante, que também foi encorajado a tecer comentários sobre suas práticas, a dos colegas ou a da professora quando quisesse.

Quanto à sessão de visionamento da professora, ela foi realizada na casa da mesma, a pedido dela, no dia 23/05, ou seja, uma semana após ela ter tomado a decisão de deixar a turma. Assim como os estudantes, a professora também foi informada acerca dos critérios para seleção das cenas e da possibilidade de comentar quando sentisse necessidade. Ela mesma ficou encarregada de pausar o vídeo de acordo com seu interesse.

A sessão de visionamento do professor ocorreu no dia 09/07 em uma sala de aula da escola, após o término das provas finais do semestre. Foram seguidos os mesmos procedimentos adotados com a professora.

Entrevistas semiestruturadas

Segundo Abrahão (2006), as entrevistas semiestruturadas permitem maior flexibilidade e a emergência de temas e tópicos não previstos pelo pesquisador. Portanto, “é um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais.” (ABRAHÃO, 2006, p.223)

As entrevistas (Anexo V), elaboradas tendo em vista as perguntas desta pesquisa, foram realizadas logo após as sessões de visionamento e ocorreram de forma descontraída, como uma conversa, tanto com os estudantes quanto com os professores, o que pode ser evidenciado pela linguagem informal que todos os informantes e a pesquisadora utilizaram.

Todas elas foram gravadas, mediante autorização dos participantes. Antes de se transformarem em dados para serem analisados, a pesquisadora transcreveu todas as entrevistas gravadas. Aos professores foram enviadas as transcrições de suas respectivas entrevistas para que pudessem lê-las e terem a oportunidade de esclarecer, retirar ou acrescentar informações.

Ressaltamos que, acima de tudo, como previsto por Abrahão (2006), as entrevistas semiestruturadas oportunizaram a expressão de fatos ou acontecimentos relevantes aos informantes, o que foi notável especialmente para a professora. Como a entrevista dela aconteceu cerca de uma semana após sua decisão de deixar a turma, percebeu-se que Luciane fez da entrevista um momento de desabafo. Ela ainda estava muito abalada com os acontecimentos, chegando a chorar ao final. Aquele foi um momento em que ela precisava ser ouvida, tanto que, por várias vezes, Luciane se esquivava das perguntas na tentativa de esclarecer e justificar sua decisão de largar a turma.

Na tabela abaixo apresentamos as datas e durações das entrevistas:

Tabela 1: Data e duração das entrevistas dos participantes

INFORMANTE	DATA	DURAÇÃO
Luciane (professora)	23/05	33'36"
Ronaldo (professor)	09/07	16'07"
Amanda	26/05	9'20"
Ana Laura	29/05	17'29"
Cássia	30/05	13'53"
Claúdia	19/06	10'44"
Douglas	06/06	12'06"
Felipe	12/06	8'51"
João Lucas	28/05	11'20"
Jonas	17/06	14'49"
Márcio	10/06	7'54"
Pedro	02/06	6'55"
Renato	11/06	8'20"
Sara	10/06	9'50"
Saulo	19/06	9'39"
Thiago	09/06	9'10"

Observação de aulas e notas de campo

Para Abrahão (2006, p.225), “a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação”.

Nesta pesquisa, as observações das aulas foram acompanhadas de notas de campo com o objetivo de complementar as demais ferramentas de coleta de dados, auxiliando a triangulação. Além do mais, como a professora e os alunos nomearam, no questionário e na entrevista, comportamentos indisciplinados na sala de aula; e pretendia-se identificar exercícios e atitudes que geravam mais indisciplina, as observações das aulas e as notas de campo auxiliaram a captar detalhes que, porventura, fugiam ao alcance da câmera de vídeo (olhares, cochichos, gestos); e que mais tarde contribuiriam para o processo de análise dos dados. Após a observação das aulas, os professores faziam comentários com a pesquisadora, que se dispunha a ouvi-los, sem oferecer qualquer tipo de *feedback*, como opiniões ou sugestões sobre determinada atitude ou aluno, porque não era objetivo desta pesquisa promover reflexões que pudessem alterar as ações dos professores em sala de aula. Para ambos (professora e professor), foi acordado que, tão logo obtivéssemos o resultado da análise dos dados, eles seriam comunicados desses resultados e convidados a refletir junto à pesquisadora (o que será exposto no capítulo quatro durante a discussão da análise dos dados).

Faz-se necessário uma nota importante com relação às observações das aulas. Lembremos que, antes do início da coleta de dados desta pesquisa, a professora havia solicitado auxílio da diretora acadêmica para lidar com as dificuldades impostas pela turma. Assim, a diretora, esporadicamente e em acordo com a professora, observava suas aulas e a orientava. A coleta de dados desta pesquisa coincidiu com algumas dessas observações (uma com a professora e outra com o novo professor). Nas ocasiões em que a diretora observou as aulas, a pesquisadora se ausentou, ciente de que a presença de dois observadores em aula, com objetivos diferentes, poderia influenciar o comportamento dos alunos, além de poder ser ‘duplamente’ tenso para os professores. Essa interferência da diretora acadêmica quando Luciane era a professora teve consequências nas ações da professora, com implicações para a indisciplina e o ensino, o que será explicitado no capítulo sobre a análise dos dados.

A tabela 2 apresenta o período das observações formais das aulas.

Tabela 2: Datas das observações das aulas

Professor	Abril	Maio	Junho
Luciane	02, 07, 21, 23, 28, 30	05, 07, 12	-----
Ronaldo	----	21, 26, 28	02, 04, 11, 16, 18, 23, 25

3.3. Procedimento de análise dos dados

Para analisar os dados deste estudo, adotamos procedimentos da pesquisa qualitativa, tomando uma postura interpretativista e valorizando o contexto no qual o estudo se insere (Denzin e Lincoln, 2006).

As respostas obtidas por meio dos questionários e das entrevistas, foram agrupadas em categorias (Nunan, 1992), registrando-se a reincidência das respostas e tabulando-se o número de vezes que cada tipo de resposta foi mencionada. O critério denominado *regrounding* (Seliger e Shohamy, 1990) foi utilizado para testar a confiabilidade das categorias geradas. Esse critério consiste em voltar aos dados por uma segunda vez, através de uma leitura minuciosa, e comparar os resultados de uma segunda análise com os resultados da primeira, procurando-se estabelecer conexões entre as partes, padrões e aspectos comuns às duas análises. Assim, gráficos foram feitos, possibilitando a apresentação objetiva dos resultados da pesquisa.

No entanto, para que os resultados não se limitassem à mera listagem de comportamentos, ações, atividades ou sugestões, aliamos à análise quantitativa dos dados, a categorização das experiências de professores e estudantes de acordo com Miccoli (2007c), interpretando essas experiências à luz da Teoria da Atividade, além de uma análise da indisciplina e suas causas a partir de diferentes autores (Amado, 1998, 2000, 2001; Aquino, 1996; Bzuneck, 2004; Castro, 2003; Guimarães, 1996; Guimarães, 2004a, 2004b; La Taille, 1996; Passos, 1996; Rego, 1996; Salles, 2005; Sayão e Aquino, 2007 e outros).

Essa categorização ajudou a garantir a validade e a confiabilidade do tratamento dos dados da pesquisa de natureza qualitativa (Miccoli, 2007c, p.220). Mais ainda, esse olhar

detalhado sobre as experiências dos professores e dos estudantes possibilitou uma apreciação mais rica e ampliada dos eventos da sala de aula estudada.

De acordo com Miccoli (2008), as categorias de experiências emergem:

(...) a partir dos acontecimentos em sala de aula, as experiências diretas são de natureza *cognitiva, social* ou *afetiva*. Já as experiências indiretas vêm à tona na busca de compreensão sobre o sentido da experiência direta vivenciada por um professor ou por um estudante. Em outras palavras, as experiências indiretas se aninham nas experiências diretas, podendo ser de natureza *contextual, pessoal, conceptual* ou *futura* (p. 3, grifos da autora).

As experiências diretas são internas à sala de aula. As experiências cognitivas, primeira categoria das experiências diretas, referem-se ao processo de aprendizagem em seu aspecto cognitivo. Nessa categoria estão as percepções dos alunos em relação (1) às atividades²⁵ de sala de aula, (2) aos objetivos, às dificuldades e dúvidas em relação às atividades de sala de aula, (3) à sua participação e ao seu desempenho nas atividades, bem como (4) à aprendizagem que decorre delas, (5) ao ensino dessas atividades, (6) aos assuntos relacionados às atividades e (7) as estratégias de aprendizagem utilizadas para aproveitar ao máximo essas atividades.

As experiências de natureza social referem-se, como o próprio nome indica, ao domínio social - maneiras como a interação se organiza e maneira como professor e estudantes se relacionam. Nesta categoria se incluem as experiências sobre: (1) interação, (2) tensões nas relações interpessoais entre professor e estudantes ou entre estudantes, (3) como os estudantes percebem a si mesmos como estudantes de inglês, (4) o professor em seu papel, (5) os grupos que se formam em sala de aula, seus membros e como esses grupos se relacionam com outros grupos, (6) a sala de aula como uma entidade pessoal e, finalmente, (7) as estratégias de lidar com a competição em classe.

Dando continuidade às categorias de experiências, passamos agora para as experiências afetivas, que dizem respeito ao lado afetivo ou emocional de se estar em classe. As subcategorias das experiências afetivas se remetem a sentimentos (1) negativos ou positivos; (2) de motivação, interesse, esforço; (3) de auto-estima; (4) às atitudes do professor e (5) às estratégias afetivas.

²⁵ Aqui, o termo 'atividades' se refere às tarefas ou exercícios de sala de aula.

As experiências indiretas são externas à sala de aula. A primeira categoria dessas experiências são as de natureza contextual e incluem as referências ao ambiente em que a aprendizagem acontece. São subcategorias das experiências contextuais: (1) experiências institucionais; (2) experiências relativas à língua estrangeira; (3) experiências decorrentes da pesquisa; (4) experiência do tempo; (5) experiências pessoais, que se dividem em a) experiências por nível socioeconômico; b) experiências anteriores; c) experiências da vida fora da sala de aula; d) experiências no trabalho e no estudo.

As experiências conceituais expressam as concepções dos estudantes e professores. Nela, as experiências resultam de outras anteriores e refletem expectativas. Aqui se incluem: (1) as concepções sobre o ensino de inglês e a relação ideal entre professor e aluno; (2) as concepções sobre a aprendizagem de inglês em geral, ex. seus estágios e desafios, (3) e as crenças sobre seu próprio processo de aprendizagem, ex. como os estudantes percebem seu próprio processo de aprendizagem.

A última categoria indireta são as experiências futuras, que se remetem a planos para o futuro. De acordo com Miccoli (2007c, p.217), “essas experiências podem se referir a aspectos cognitivos, sociais ou afetivos, mas revelam que há algo que ainda precisa ser trabalhado ou alcançado”. As experiências futuras podem ser expressas em termos de (1) intenções, ex., planos de ação que terão um efeito no desempenho do estudante, (2) vontades, ex., a identificação de algo que pode não ser facilmente atingido, mas que, mesmo assim, ainda é importante para o processo de aprendizagem; (3) necessidades, identificação de uma área que merece uma atenção urgente ou (4) desejos, ex., experiências que refletem metas mais distantes, tais como viajar ao exterior ou falar fluentemente.

Durante o processo de categorização das experiências para esta pesquisa, atentamos para o fato de que não havia referências explícitas, na taxonomia proposta por Miccoli (2007c), a experiências de estudantes com relação à indisciplina, o que atribuímos ao fato de que a categorização original (Miccoli, 1997) parte das experiências de estudantes em contexto universitário, onde, normalmente, a ocorrência de indisciplina é incomum. A referência às experiências de indisciplina se encontra documentada (em Miccoli, 2006) apenas nas experiências vivenciadas por professores. De acordo com Miccoli (2007c), um dos objetivos de se documentar e explorar a categorização de experiências em classes de língua inglesa é o fato de que a “taxonomia apresentada pode vir a ser melhorada ou ampliada” (p.220). Diante disso, propomos a adição do tema indisciplina a uma das

subcategorias das experiências sociais. A subcategoria ‘Tensão nas Relações Interpessoais’ abarca as experiências negativas da interação em sala de aula, durante a comunicação ou no trabalho. Nela aparecem temas como competição, críticas, riscos ou exposição negativa, e, a partir deste estudo, indisciplina.

Apesar de termos efetuado a categorização das experiências dos informantes, optamos por não apresentá-la nesta dissertação uma vez que a relação entre experiências de aprendizagem em seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos, e outras experiências indiretas estão além do foco delimitado pelas perguntas de pesquisa. Assim, no capítulo seguinte, apresentamos os resultados acompanhados de sua discussão partindo dos relatos das experiências de aprendizagem dos participantes.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os resultados obtidos na pesquisa. Como mencionado no capítulo anterior, as respostas dos participantes ao questionário e à entrevista, em conjunto com as notas de campo feitas a partir das observações das aulas, foram agrupadas em categorias, tabuladas de acordo com suas reincidências e organizadas de modo a responderem cada uma das perguntas específicas da pesquisa. Gráficos contendo as perguntas de pesquisa e as respostas obtidas através da triangulação dos instrumentos mencionados acima auxiliarão a apresentação concreta dos resultados. Cabe lembrar também que partimos da categorização de experiências de professores e estudantes proposta por Miccoli (2007c) para aprofundarmos a compreensão dos eventos de indisciplina que emergiram na sala de aula, bem como das implicações desses eventos para o ensino e aprendizagem de inglês.

Este capítulo se divide em seis seções. A primeira apresenta a relação entre indisciplina e as crenças dos participantes sobre o assunto. A segunda trata da relação entre os motivos apresentados pelos estudantes para estudarem inglês e comportamentos indisciplinados em sala de aula. Na terceira seção, discutimos a relação entre indisciplina e as tarefas ou exercícios propostos pela professora, percorrendo acerca dos exercícios que mais motivam os estudantes na aula de inglês, os que não os motivam, bem como sobre o modo como os aprendizes reagem às atividades que não os interessam, além de apresentarmos os tipos de atividades que, segundo os participantes, contribuem para a indisciplina na sala de aula. A quarta seção traz a relação entre as ações ou atitudes da professora e comportamentos de indisciplina. Na quinta seção são apresentadas e discutidas as sugestões dos participantes para evitar a recorrência de indisciplina na sala de aula e, finalmente, a sexta seção se ocupa em trazer as reações dos participantes aos resultados.

De forma a facilitar a visualização e apresentação dos resultados, apresentamos, primeiramente, os gráficos, que expõem os resultados para cada uma das perguntas de pesquisa, seguidos dos relatos das experiências e das discussões, os quais permitem uma análise interpretativa dos resultados.

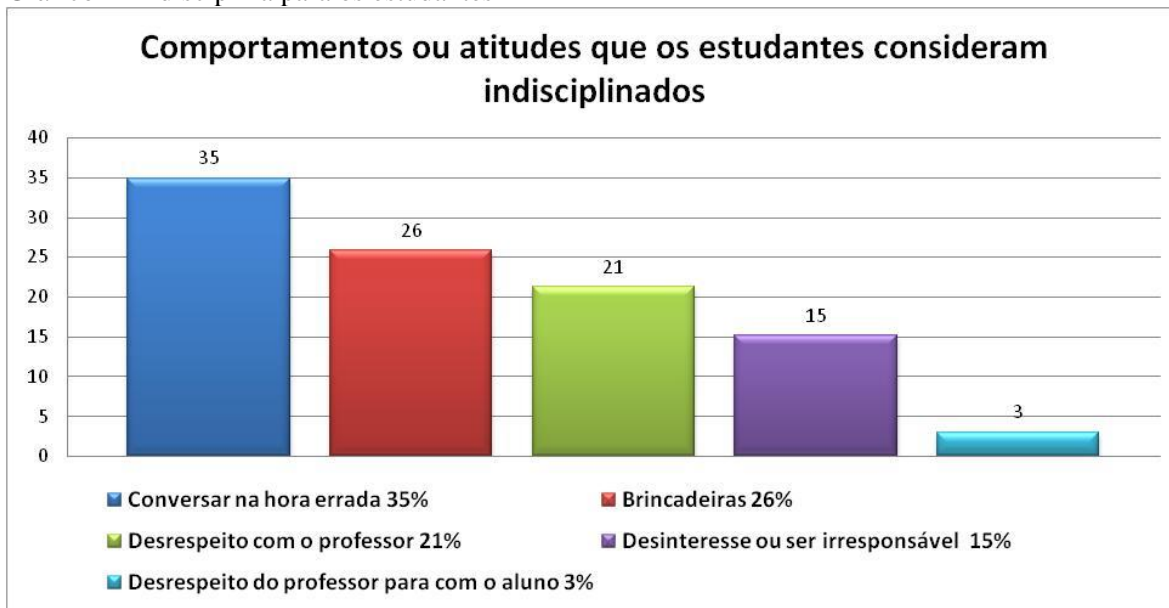
4.1. Concepções de indisciplina dos estudantes e professores

4.1.1. A indisciplina para os estudantes

A primeira pergunta desta pesquisa é: *quais comportamentos ou atitudes, na sua aula de adolescentes, a professora e os alunos consideram como indisciplina?* Essa pergunta teve como objetivo captar as crenças dos professores e dos estudantes com relação à indisciplina, uma vez que, como mencionado no capítulo teórico, o ponto de partida para definirmos o termo indisciplina neste estudo foi considerar a visão dos professores e estudantes acerca do assunto uma vez que acreditamos que essa significação orienta suas atitudes e comportamentos na sala de aula e, conseqüentemente, traz implicações para o processo de ensino e aprendizagem do inglês.

O gráfico abaixo registra os comportamentos ou atitudes que os estudantes consideram como indisciplina na sala de aula.

Gráfico 1- Indisciplina para os estudantes



Dentre as respostas obtidas, 35% delas aponta a ‘conversa na hora errada’ como principal comportamento que os alunos associam à indisciplina. As ‘brincadeiras’ aparecem em segundo lugar, com 26% das respostas. O terceiro comportamento mais apontado pelos estudantes como indisciplina é o ‘desrespeito com o professor’, com 21% das respostas,

seguido do ‘desinteresse ou fato de ser irresponsável’, com 15% das respostas. Finalmente, 3% das respostas apontam o ‘desrespeito do professor para com o aluno’ também como um comportamento ou atitude de indisciplina.

Uma primeira maneira de interpretar os comportamentos de indisciplina mencionados pelos estudantes é associá-los às categorias de indisciplina definidas por Amado (ibid.) e descritos no capítulo 2 desta dissertação. A maior parte das respostas - conversa na hora errada (35%), brincadeiras (26%) e desinteresse (15%) - se encaixa no nível 1 de indisciplina, ou seja, tratam-se de desvios às regras de produção, que abrange incidentes de caráter disruptivo por causarem perturbação ao bom funcionamento da aula. As brincadeiras (26%), apesar de muitas vezes envolverem conflitos interpares, como discussões ou deboches, não chegam a ser um tipo de *bullying* ou violência porque não expressam dificuldade de relacionamento entre os estudantes. Pelo contrário, os estudantes dessa turma demonstram grande familiaridade e intimidade uns com os outros. Portanto, as brincadeiras não configuram o nível 2 de indisciplina de Amado²⁶ (ibid.). O desrespeito com o professor (21%), que pode ser entendido como conversar no momento de uma explicação, desobedecer a uma ordem, e, principalmente, responder ao professor de forma mal educada, ou seja, confrontar o professor, se encaixa no nível 3 de indisciplina de Amado (ibid.), isto é, configura conflitos da relação professor/aluno e inclui os comportamentos que, de algum modo, questionam o poder e a hierarquia do docente. Há também referência ao inverso, ou seja, desrespeito do professor para com o aluno (3%), que, da mesma forma, traduz respostas mal dadas aos estudantes pelo professor e sarcasmo ao chamar a atenção e, portanto, também se encaixam no nível 3.

A partir dos relatos dos estudantes acerca de suas experiências relacionadas às suas crenças de indisciplina, obtemos uma apreciação mais ampla de como eles entendem os comportamentos ou atitudes associados à indisciplina. Ressaltamos que, devido à restrição de espaço, os excertos apresentados constituem uma amostra de cerca de 30% dos relatos.

Em primeiro lugar, os relatos de Cláudia, João Lucas, Thiago e Douglas sintetizam o que os aprendizes entendem por ‘conversa na hora errada’ (35% das respostas) e ‘brincadeiras’ (26%), principais comportamentos associados à indisciplina, que se

²⁶ O nível 2- ‘conflito interpares’- contempla os incidentes que traduzem essencialmente dificuldades de relacionamento entre os alunos, podendo também traduzir-se em fenômenos de violência e *bullying*.

explanam através do riso, das ‘gracinhas’, dos comentários com os colegas em momentos em que eles próprios consideram inapropriados.

- Ex.²⁷1 CAROLINA: O que você entende como indisciplina, Cláudia? Cê acha que nessas aulas teve indisciplina?
CLAÚDIA: Nossa! Teve demais. Eh... O pessoal levantava pra ir pro lixo, assim, no meio da aula, aí a gente já perdia a explicação... Ou alguém passava do lado de fora e um fulano já comentava disso. Nada na aula... O professor tava falando uma coisa e o outro tava rindo, jogando estojo no outro e tal, outro repetindo o que aluno já falou, então, assim, a gente... Teve muita indisciplina e tudo atrapalhou muito as aulas, fazendo com que a Luciane perdesse o limite. A gente perdeu o limite e ela perdeu... A explicação, assim, ela não conseguia mais explicar pra gente, e, assim, a gente que foi prejudicado.
(E, 19/06/08)
- Ex.2 CAROLINA: Você acha que nessas aulas que você viu teve algum comportamento, alguma atitude de indisciplina?
JOÃO LUCAS: Muito. Só no vídeo aí... Conversar toda aula, tacar estojo no outro, soco, responder ela, um tanto de coisa.
(...)
CAROLINA: Então você acha que você fazia bagunça. Você poderia me explicar um pouco isso? O que é fazer bagunça?
JOÃO LUCAS: Ah, a gente ficava conversando de outros assuntos que aconteciam na aula, aí contava uma coisa engraçada e todo mundo ria...
(E, 28/05/2008)
- Ex. 3 CAROLINA: E você acha que nessas aulas que você viu teve algum comportamento de indisciplina?
THIAGO: Teve. Teve muita brincadeira, ninguém prestando atenção. Igual eu tava vendo aqui, tava muita conversa, ninguém prestava atenção na Luciane e a Luciane tentando falar, e ninguém prestava atenção. Todo mundo conversava, até as meninas, tudo, todo mundo. Eu acho que atrapalha muito mesmo, não tem como não.
CAROLINA: Pra você, então, a indisciplina nessa turma é a conversa?
THIAGO: A conversa e as bobagens, sabe?
CAROLINA: As brincadeiras.
THIAGO: É. As brincadeiras. **(E, 09/06/2008)**
- Ex.4 CAROLINA: Você acha que ela se sente estressada por causa da conversa?
DOUGLAS: É. Isso. E pelas gracinhas também, pelas bobagens. Um fica rodando o boné, o outro fica fazendo gracinha pro outro, fica rindo. Assim, eu acho que até eu se fosse professor também eu ia estressar, né?
(E, 04/06/2008)

Já o desrespeito com o professor, terceiro comportamento mais associado pelos alunos à indisciplina (21% das respostas), aparece como consequência dos outros dois comportamentos mencionados anteriormente (conversa e brincadeira), os quais, por sua

²⁷ Abreviação de ‘excerto’. Os excertos serão numerados para facilitar a referência aos mesmos.

vez, não deixam de ser uma forma de descaso para com a professora, já que a atenção do aprendiz não está voltada para o que ela oferece. O responder ao professor de forma mal educada é também entendido como uma forma de desrespeito, e, portanto, de indisciplina, o que demonstra que esses alunos têm noção da hierarquia da sala de aula na qual o professor exerce a posição de comando, como evidenciam os relatos de Sara e Amanda:

- Ex. 5 CAROLINA: Na sala de aula, o que você normalmente considera como indisciplina? **(Q, 19/05/2008)**
SARA: Responder ao professor de uma forma mal educada, porque acaba chateando ele.
- Ex. 6 CAROLINA: Você acha que nessas aulas teve indisciplina?
AMANDA: Teve.
CAROLINA: O quê, por exemplo?
AMANDA: É... Falta de respeito com o professor, né? Não respeitar, ficar conversando, ele tá explicando uma coisa, tá conversando, falando de outra coisa. Ele tá dando matéria nova e a gente não tá nem aí. **(E, 26/05/2008)**

No entanto, apesar de reconhecerem a autoridade da professora, isso nem sempre era uma garantia contra a falta de respeito, pelo menos para determinados alunos. Araújo (1996) explica que instrumentos de coação - como os que a professora costumava utilizar, especialmente com esses alunos, como ameaçar mandar para fora de sala ou para a sala da diretora, ligar para as mães etc. - só funcionam com sujeitos que temem a autoridade.

Aqueles que não respeitam a autoridade, porque o sentimento de medo ou de afeto não estão presentes em suas relações, ignoram as ordens e regras impostas, e, pelo contrário, quanto mais o professor se irrita e grita, por exemplo, mais podem se satisfazer internamente (ARAÚJO, 1996, p.111).

O relato de João Lucas, que, juntamente com outro aluno, após um mês do final da coleta de dados foi convidado pela direção a parar de estudar inglês na escola, demonstra esse desafio à autoridade da professora, o que desencadeava um movimento de ação e reação, uma espécie de 'batalha' entre ela e certos alunos:

- Ex. 7 CAROLINA: E quais os motivos, você acha, que fez com que ela mudasse de atitude?
JOÃO LUCAS: Por causa que a gente tava muito aceso.
CAROLINA: Vocês estavam exagerando.
JOÃO LUCAS: É. *Tava respondendo ela.* Eu não respondia não, *mas tinha uns meninos que tavam respondendo ela, atrapalhando ela a falar de propósito.*
CAROLINA: Você acha que eles tavam fazendo de propósito?

JOÃO LUCAS: É.

CAROLINA: Você pode me falar mais sobre isso?

JOÃO LUCAS: *Ah, ela falava e aí só pra insultar, ele ia... O aluno ia lá e falava só pra insultar ela.*

CAROLINA: Você acha que eles faziam pra insultar?

JOÃO LUCAS: *É, mas só algumas vezes. Tinha algumas vezes que a gente ia falar normal e ela não aceitava, por causa que a gente tinha feito bagunça. Começava a aula a gente fazia bagunça, aí depois a gente queria... A gente parava, aí ela já tava nervosa, aí na hora que a gente queria prestar atenção, aí ela já tava nervosa por causa do começo, aí ela não respondia. (E, 28/05/2008)*

O quarto comportamento apontado pelos estudantes como indisciplina é o ‘desinteresse ou ser irresponsável’ (15% das respostas). Novamente, essa conduta reflete os dois principais comportamentos associados à indisciplina: conversa e brincadeira. Os relatos de Renato, João Lucas e Amanda ilustram esse fato:

- Ex. 8 RENATO: E também o *desinteresse* era muito grande.
CAROLINA: Então você acha que os comportamentos de indisciplina é o *desinteresse*? O que você considera como indisciplina?
RENATO: *Desinteresse, também, tipo, os caras que tão lá as mãos obrigam. Eles não querem fazer inglês, saca? E eles vão lá só pra brincar mesmo e atrapalhar os outros que tão lá querendo aprender. (E, 11/06/2008)*
- Ex. 9 CAROLINA: Mais alguma coisa que você queira falar?
JOÃO LUCAS: *Ah, no geral foi uma bagunça pura. Por causa que ela mandava escutar e todo mundo olhava pro lado, fingia que tava fazendo as coisas e na hora que ela chegava perto, aí começava a olhar pro papel. Eu fiz isso... Porque eu tenho preguiça, de vez em quando.*
CAROLINA: Você fez isso por preguiça.
JOÃO LUCAS: *É. E desinteresse. [pausa] Só isso. (E, 28/05/2008)*
- Ex.10 CAROLINA: Como que você interpreta a relação indisciplina e aprendizagem?
AMANDA: *Indisciplina? Indisciplina é... Foram os alunos que falaram muito na aula, que não tavam nem aí pro inglês, não tavam nem aí pras pessoas que tavam a fim de aprender, sabe? As pessoas que não respeitam os outros. E aprendizagem, nem todo mundo tava, nem todo mundo gosta muito de estudar, né? Aí todo mundo deixava... Ficava sem fazer tarefa, fazia as coisas meio com má vontade. (26/05/2008)*

É também interessante notar nessas experiências que o ‘desinteresse ou o ser irresponsável’ parece estar atrelado, entre outros fatores, à ausência de motivos e metas por parte de alguns alunos para a realização das tarefas de sala de aula (ex.9 e 10) e até mesmo para estar em sala de aula (ex. 8 e 10). Discutiremos mais a esse respeito na próxima seção,

após exposição do segundo gráfico que traz a relação entre indisciplina e os motivos pelos quais os alunos dizem estar na aula de inglês.

Finalmente, o ‘desrespeito do professor com o aluno’ é também um tipo de comportamento apontado pelos alunos como forma de indisciplina (3% das respostas), como explica Ana Laura:

- Ex.11 CAROLINA: Na sala de aula, o que você normalmente considera como indisciplina? (Q, 19/05/2008)
ANA LAURA Gracinhas de aluno, *respostas mal dadas tanto pelos alunos quanto pelos professores, ‘deboche’ da parte de ambos, faltas de educação, falta de organização e enquanto um fala outros fazem o mesmo.*

O relato da aluna, acima de tudo, nos atenta para o papel influenciador que tanto a escola, quanto o educador podem exercer sobre os indivíduos. Como pontua Rego (ibid, p.96), a partir de uma perspectiva vygotskyana, “*o comportamento (in)disciplinado é aprendido*”. Segundo a autora, o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo de seu desenvolvimento. Assim, no seu processo de constituição, o indivíduo, através de inúmeras interações sociais, recebe informações e influências de diferentes elementos que fazem parte do seu ambiente, como pessoas (pais, irmãos, primos, vizinhos, colegas de escola, professores etc.), instituições (família, escola), meios de comunicação (TV, Internet) e instrumentos (livros, brinquedos etc.), todos eles entendidos como importantes mediadores. De acordo com Rego (ibid., p.96), a educação exerce um papel crucial sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas complexas, como agir de modo consciente, deliberado, de autogovernar-se, aspectos diretamente relacionados à disciplina, segundo a autora.

Ainda com relação às crenças dos estudantes sobre indisciplina, é interessante notar, como ilustram abaixo os relatos de Cláudia e Cássia, a relação que os aprendizes fazem entre indisciplina e aprendizagem:

- Ex.12 CAROLINA: E como que você vê a relação indisciplina e aprendizagem?
CLÁUDIA: Eh... *A indisciplina tava atrapalhando muito a aprendizagem de todos. Muitos ali tavam atrapalhando aqueles que tavam querendo aprender e a Luciane, tentava, na medida do possível, explicar a matéria. Só que tava ficando meio difícil porque todo mundo tava falando ao mesmo tempo e tal, todo mundo queria falar, muita coisa em português, acho que a gente tinha que*

controlar um pouco o nosso português porque a gente tá numa aula de inglês, então se a gente quer melhorar nosso vocabulário é praticando aqui na aula e *tava meio confuso, a indisciplina tava muito exagerada.*
(E, 19/06/2008)

Ex.13 CAROLINA: E como que você vê a relação indisciplina e aprendizagem?

CÁSSIA: Indisciplina e aprendizagem?

CAROLINA: Isso, você acha que a indisciplina afeta a aprendizagem?

CÁSSIA: *Nossa! Demais! Eu acho que se eu tivesse numa turma mais madura, assim, que não tivesse tanta gracinha, às vezes ia me influenciar a mudar meu jeito por causa deles, entendeu? Ia ser uma aula séria que eu aproveitar mais o inglês.*

CAROLINA: Você acha que o fato de ter muita brincadeira te ajuda a ser mais dispersa?

CÁSSIA: *É. Não é que me ajuda a ser mais dispersa, mas não ter vontade de ficar muito ligada. Não é que me ajuda a dispersar, porque isso é de cada um mesmo, sabe? ((inint)) É difícil pra mim assim também. Eu não consigo, minha cabeça fica num lugar totalmente diferente. Mas, ajuda sim a não ter vontade de participar mais ainda, porque não tem um ali que se destaca demais participando, o que mais aparece ali na voz é fazendo graça, é rindo.*

(E, 30/05/2008)

Todos os aprendizes acreditam que com indisciplina, como eles a entendem, não há aprendizagem, ou seja, a disciplina é entendida como um pré-requisito para a aprendizagem e o sucesso escolar, o que é uma ideia muito difundida no meio educacional (Carvalho, 1996; Lajonquière, 1996; Passos, 1996; Rego, 1996). De qualquer forma, esses relatos mostram como os alunos se sentiam incomodados, e até prejudicados, por seus próprios comportamentos e de seus colegas. Notamos ainda como o ‘clima de indisciplina’ contagia e influencia o comportamento de certos alunos (excerto13).

As experiências relacionadas às concepções dos estudantes sobre a indisciplina nos proporcionam uma noção inicial da conjuntura da sala de aula, do clima tenso e desconfortante que a indisciplina constante criava para a professora e os estudantes. É interessante perceber que os grupos de comportamentos ou atitudes que os estudantes consideram como indisciplina (conversa, brincadeiras, desinteresse, desrespeito do aluno para com o professor e vice-versa) se sobrepõem e se interconectam, criando uma teia de relações: o desinteresse do aluno, seja pelas tarefas, pelo professor ou simplesmente pelo fato de ter que estar na aula de inglês, cria espaço para conversa e brincadeiras, as quais, por sua vez, modulam a reação da professora, que chama a atenção, não é atendida e responde mal a alguns alunos, que percebem a irritação do professor e desafiam sua autoridade, conversam e brincam mais e mais e incomodam outros colegas, que esperam

uma reação da professora e assim o círculo se mantém. Em síntese, esse movimento de ações e reações intermoduladas criou uma espécie de ‘campo de batalha’ na sala de aula. Professora e estudantes não faziam uma mesma leitura dos eventos da sala de aula.

Vejamos, na seção seguinte, a visão dos professores sobre a indisciplina na sala de aula.

4.1.2. A indisciplina para os professores

Dando continuidade à resposta da primeira pergunta desta pesquisa, enfocamos agora o ponto de vista dos professores acerca da indisciplina na sala de aula e nas possíveis implicações dessas experiências para o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme antevisto no capítulo 2, o modo como interpretamos a (in)disciplina traz uma série de implicações para a prática pedagógica. As observações das aulas, bem como as notas de campo, corroboram essa idéia. O(s) significado(s) que os professores atribuem à indisciplina na sala de aula é de fundamental importância para a relação professor-aluno porque é através dessas acepções que os professores moldam suas ações, atitudes e tomadas de decisão na sala de aula, o que desencadeia, por sua vez, reações por parte dos estudantes às escolhas do professor.

Durante as observações das aulas da professora e do professor, ficou claro como as concepções e expectativas dos mesmos interferiam em suas atitudes e tomadas de decisão em sala de aula. Para a professora, vários comportamentos são considerados como indisciplina, ao passo que a lista do professor é bem menos extensa. Dessa forma, Luciane se incomodava com a conduta dos alunos muito mais facilmente que Ronaldo, o que gerava, no caso dela, um maior ‘desgaste’ da relação professor-aluno, intensificado a cada dia, culminando no abandono da turma pela professora. Ponderamos que ela já convivia com a turma há seis meses quando iniciamos a pesquisa - o que também pode ter contribuído para esse desgaste da relação – e o professor assumiu a turma ciente dos problemas que enfrentaria.

A tabela abaixo, montada a partir das respostas dos professores em seus respectivos questionários, mostra os comportamentos que a professora e o professor consideram indisciplinados na sala de aula e a relação que fazem entre indisciplina e aprendizagem:

Tabela 3- Comportamentos considerados indisciplinados pelos professores

	PROFESSORA (Luciane)	PROFESSOR (Ronaldo)
COMPORTAMENTOS OU ATITUDES DE INDISCIPLINA NA SALA DE AULA	<ul style="list-style-type: none"> - desobedecer a regras; - chegar atrasado regularmente; - não fazer ou não entregar trabalhos em dia; - recusa em participar; - conversa paralela e de assuntos não pertinentes à aula; - ataques de rebeldia e agressividade verbal; - apatia ou falta de interesse do grupo; - cochichos, perguntas feitas fora de hora, comentários despropositados; - agitação. 	<ul style="list-style-type: none"> - brincadeiras que não permitem a comunicação efetiva entre professores e alunos, prejudicando completamente o processo de ensino e aprendizagem.
RELAÇÃO INDISCIPLINA E APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> - com indisciplina é impossível ocorrer aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - dependendo do grau de indisciplina a aprendizagem não ocorre adequadamente. Mas há casos em que os alunos podem estar conversando, por exemplo, mas nem por isso não estejam aprendendo.

Como podemos observar, Luciane tem uma concepção de indisciplina bem diferente de Ronaldo. Rego (1996) explica que, por mais que a formação e transformação do conceito de indisciplina seja um processo dinâmico e pessoal, existem, no meio educacional, alguns significados que são geralmente atribuídos à palavra indisciplina e que podem moldar a concepção de professores e alunos acerca do que seja indisciplina. Segundo Rego (1996),

costuma-se compreender a indisciplina, manifesta por um indivíduo ou um grupo, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na “falta de educação ou de respeito pelas autoridades”, na bagunça ou agitação motora. Como uma espécie de incapacidade do aluno (ou de um grupo) em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados (p.85, grifos da autora).

Esta parece ser a descrição que mais se encaixa a lista de comportamentos indisciplinados apontados por Luciane e que condiz, também, com a percepção dos estudantes. Em um outro viés de análise, relacionamos a ‘indisciplina para os docentes’ aos grupos de comportamentos mencionados pelos aprendizes como indisciplina. A tabela abaixo mostra a convergência entre a concepção de indisciplina dos professores e dos estudantes:

Tabela 4- Relação entre a concepção de indisciplina dos alunos e dos professores

INDISCIPLINA PARA OS ALUNOS	INDISCIPLINA PARA OS PROFESSORES
1. Conversar na hora errada	Conversa paralela e de assuntos não pertinentes à aula
2. Brincadeiras	Cochichos, perguntas feitas fora de hora, comentários despropositados; agitação; brincadeiras que não permitem a comunicação efetiva entre professores e alunos
2. Desrespeito com o professor	Ataques de rebeldia e agressividade verbal
4. Desinteresse ou ser irresponsável	Desobedecer a regras; chegar atrasado regularmente; não fazer ou não entregar trabalhos em dia; recusa em participar; apatia ou falta de interesse do grupo

Rego (1986,p.85) explica que quando se entende a indisciplina como descrito acima, a disciplina, “parece ser vista como obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para um bom aproveitamento do que é oferecido na escola”. Luciane preconiza: “com indisciplina é **impossível** ocorrer aprendizagem”. Sua visão de indisciplina está pautada, portanto, em um forte sentimento de necessidade de disciplina, mesmo que ela não tenha consciência disso. Carvalho (1986, p.132) acredita que muitas das aflições que temos em relação à suposta indisciplina do aluno advém da crença de que exista um único tipo de comportamento a que chamamos disciplinado, a partir do qual o professor idealiza uma ordem invariável para o comportamento em sala de aula.

Basta atentar-nos para a riqueza de detalhes da lista da professora para percebermos como e quanto ela era afetada por comportamentos que julgava indisciplinados. Não há termos genéricos, como conversa ou brincadeiras, por exemplo. Tudo é minucioso na sua explicação, ex.: conversa paralela e de assuntos não pertinentes à aula. Nesse sentido, não surpreende que ela se sentisse tão incomodada com os comportamentos e atitudes dos

estudantes. Além do mais, durante a entrevista, a professora confessa que tende a tomar as coisas pessoalmente. Assim, quando um aluno dizia não estar gostando da aula, para ela, seria como se o mesmo estivesse afirmando não gostar dela, o que podemos associar às experiências afetivas, ou seja, ao lado afetivo ou emocional de se estar em classe, como ilustra o relato abaixo:

Ex. 14 CAROLINA: E você acha que nessas aulas ocorreu algum comportamento ou atitude de indisciplina? (E, 23/05/2008)

LUCIANE: Ah, com certeza...

CAROLINA: Você pode me dar algum exemplo?

LUCIANE: Talvez... *Eu sei que a minha expectativa é muito grande em relação aos alunos. É como se eu tivesse... Quando eu preparo uma aula, principalmente nessa turma. ... Todas as aulas eu preparo com ca..., assim muito focada, preparando bem os detalhes. Mas nessa turma, muito mais especial. Como era uma turma que tava me dando problema, era a turma que às vezes eu deixava pra trazer pra casa, fazia as aulas dos outros durante a semana pra manter um equilíbrio e essa eu fazia em casa com o maior detalhe, com a maior atenção, pensando 'o que eu vou fazer? O que vou fazer?' Então é como se eu fizesse um prato delicioso, que na minha cabeça tava delicioso, desse pra essa turma comer e a turma: 'ai credo não gostei' ou então 'ah, não vou comer não', 'ah, eu detesto isso'. Então assim eu tava sentindo que eu tava fazendo o meu melhor na aula e a turma não tava achando...*

CAROLINA: Então, eu estava te perguntando se você poderia citar alguns exemplos de indisciplina nessas aulas.

LUCIANE: Então, como eu tava falando, de tá preparando um super almoço, que na minha cabeça tava muito gostoso e aí o aluno não tá nem aí, fazendo outras coisas, eh...parece que ele não tá nem a fim de comer, de experimentar... Já que eu acho que, na minha cabeça, tá tão bom, tava tudo assim bonitinho, preparadinho, por que ele não vai querer absorver pelo menos um pouquinho? Falta de atenção, esses atrasos, vários alunos chegando atrasados, pra mim é uma forma de me... Sei lá de me estressar ou de me... Me deixar com raiva de alguma coisa. Eh... ((silêncio)). Brincadeiras fora de hora. Mas eu sei, eu sei disso, inconscientemente falando eu sei disso, eu estudei sobre isso, eu sei que esse adolescente vai ser assim. Eu não vou esperar que ele seja calado, eu não vou esperar que ele seja quietinho. **Mas**, tem momento pra tudo e nos momentos que eu tentava dar aula, eu não tava conseguindo. Os momentos de tensão... [...] Então eu acho que os momentos mais assim de indisciplina são falta de atenção, não fazer o que eu tava pedindo, às vezes numa conversa de 'pairwork' tinha aluno que não fazia, eu chegava perto e ((eles falavam)): 'eu já fiz'. Já fiz nada! Não tava nem fazendo, não tava nem aí pra fazer. Então é isso que tava me desorientando mais.

Essas experiências nos ajudam a perceber os vários sentimentos negativos (frustração, ansiedade, medo) que envolviam a professora. Os relatos evidenciam, acima de tudo, uma visão idealizada da professora da sala de aula, em que todos os alunos precisam gostar dela e da aula, o que pode estar ligado a seu forte sentimento de perfeição. Luciane

se auto-afirma uma perfeccionista, o que se traduz em suas aulas minuciosamente preparadas, seus ‘super almoços’, que precisam ser ‘saboreados’ pelos alunos. Aqui, percebemos que a professora nem sempre compreende que alunos e professores podem fazer diferentes leituras dos eventos da sala de aula, e que, portanto, nem sempre criarão sentido desses eventos da mesma maneira. Assim, ‘um banquete’ por ela preparado poderia ser interpretado pelos alunos como um ‘arroz com feijão’. Por mais que ela reconheça que possa ser um problema dela, que ela saiba, enquanto professora há dezesseis anos e graduada em Psicologia, que alunos adolescentes nem sempre ficarão quietos a aula toda, ela nutre uma expectativa de que eles demonstrem gostar dela e de suas aulas dando-lhe a devida atenção.

O professor Ronaldo, por outro lado, tem uma visão bem mais otimista sobre a indisciplina e a associa à falta de comunicação entre ele e seus alunos, e não a comportamentos específicos. Além do mais, para ele, a disciplina não é um pré-requisito para o sucesso do aprendiz, que pode, por exemplo, conversar e aprender ao mesmo tempo. Em outras palavras, Ronaldo tem uma posição mais aberta para com os comportamentos dos alunos, o que se traduzia no seu modo de agir em sala de aula, como mostra abaixo parte da entrevista feita com ele logo após a sessão de visionamento:

Ex.15 CAROLINA: Então, pra você, [...] o que pra você é indisciplina foi o momento que os meninos começam a mexer com as meninas do lado fora, e a turma toda pára pra conversar sobre aquilo e você teve que parar a aula... ((Ronaldo interrompe))

RONALDO: É. Porque que eu acho... Como é uma turma de adolescentes, *tem uns momentos que eles tão ali conversando, brincando com eles e eu, por exemplo, tô dando aula pra uma parte da turma. Mas o que acontece? Isso é típico da idade deles, então, na mesma hora que eles tão ali naquele bate-papo, eles vão voltar pra tentar ver o que tá acontecendo. Então, não acho que seria o caso de eu brigar, chamar a atenção da turma.*

CAROLINA: Isso não te incomoda.

RONALDO: Não me incomoda.

CAROLINA: *Você estar explicando alguma coisa e nem todos estarem prestando atenção.*

RONALDO: Justamente. Sabe por que não me incomoda? Porque *eu acho que é uma característica do adolescente, às vezes eles tão brincando, tão conversando, mas isso acontece várias vezes. Quando eu, por exemplo, faço uma pergunta pra um que tá falando demais, às vezes ele acerta. Quer dizer, ele está brincando, mas ele está acompanhando. Como pode acontecer o contrário, que eu pergunto e ele fala: ‘não sei’.*

CAROLINA: Aham.

[...]

CAROLINA: Mas, de qualquer forma, é um tipo de comportamento que não te incomoda.

RONALDO: Não me incomoda.

CAROLINA: Ele tá ali conversando, e você explicando.

RONALDO: *Porque eu acho que se me incomodasse o tempo todo, eu não conseguiria dar aula. Entendeu? Isso é uma característica... Isso é uma coisa que eu penso. Se eu preocupar com tudo que eles fazem, de brincadeira, de rir, de contar caso, de fazer piada com o outro, eu não vou dar aula, eu vou brigar o tempo todo com eles. Eu vou enfrentá-los o tempo todo. (E, 09/07/2008)*

Sabendo que, no plano individual, o termo indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que forem aplicadas (REGO, 1986, p. 84), não podemos apontar uma ‘melhor’ ou ‘pior’ visão de indisciplina. No entanto, podemos ponderar que uma percepção de indisciplina que promova uma atitude autônoma do indivíduo que internaliza e obedece a determinadas regras, não por subserviência cega, mas porque as entende como condição para o convívio social, facilita a relação professor-aluno e o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula (REGO, 1986, p.86).

Nesta seção respondemos à primeira pergunta de pesquisa ao apresentarmos as visões dos estudantes e dos professores quanto à indisciplina na sala de aula. Os estudantes concebem a indisciplina através de uma série de comportamentos, quais sejam: a conversa fora de hora, as brincadeiras, o desinteresse ou ser irresponsável, o desrespeito do aluno para com o professor e vice-versa. Verificamos, através de uma análise das experiências dos alunos, que esses comportamentos estão entrelaçados e podem ser relacionados às metas e motivos dos estudantes para estarem em sala de aula e para realizarem as tarefas propostas pela professora, o que será expandido nas próximas seções. Ainda nessa seção, conhecemos os comportamentos que o professores consideram indisciplinados e verificamos que a professora apresenta uma lista bem mais extensa e detalhada que a do professor, refletindo em suas ações em sala de aula e acarretando sentimentos negativos com relação a seu trabalho. A concepção dos estudantes quanto aos comportamentos de indisciplina se aproxima mais da descrição da professora; descrição esta que é mais ‘tradicional’ que a do professor, o que pode ser um indício de que alguns significados de indisciplina amplamente divulgados no meio educacional influenciam as concepções de professores e estudantes sobre o termo.

Passamos, a seguir, à resposta à segunda pergunta de pesquisa que busca compreender a relação entre as motivações dos estudantes e indisciplina.

4.2. Relação entre motivos para estudar inglês e comportamentos de indisciplina

A segunda pergunta que esta pesquisa pretende responder é: ‘qual a relação entre os motivos pelos quais o estudante está na sala de aula de inglês e comportamentos de indisciplina?’ Para tal, indagamos aos estudantes, tanto nos questionários, quanto nas entrevistas os motivos pelos quais eles estudam inglês. Esse questionamento se justifica porque pressupomos que estudantes adolescentes nem sempre estão em sala de aula porque querem, genuinamente, aprender inglês, fato que pode se ligar a comportamentos de indisciplina, especialmente se avaliado pelo viés da Teoria da Atividade. Se pensarmos a indisciplina como um sistema de atividade, uma análise das motivações iniciais dos estudantes para estar em sala de aula pode auxiliar na compreensão dos motivos que fomentam comportamentos indisciplinados na sala de aula.

O gráfico abaixo apresenta as respostas dos estudantes com relação aos seus motivos para estudar inglês.

Gráfico 2- Motivos para estudar inglês



O gráfico 2 nos mostra que 50 % das referências aos motivos para se estudar inglês estão relacionados com o futuro profissional, seguidos de 15 % de referência ao desejo dos pais, e outros 15 % à convicção de ser o inglês uma língua universal, a língua mais falada no mundo, daí a necessidade de se aprendê-la. 10 % das respostas estão ligadas à possibilidade de viajar para um país de língua inglesa, 5% à necessidade de comunicação com pessoas de outros países e, finalmente, temos 5% de referência à necessidade de se aprender inglês para passar no vestibular e como auxílio ao inglês da escola.

Como se pode observar, os motivos que os alunos apresentam para estudar inglês estão ligados à importância que eles próprios ou seus pais atribuem ao idioma, ou seja, se relacionam à ideia do inglês como língua mais difundida no mundo e, portanto, capaz de viabilizar conquistas como um bom futuro profissional, viagens, comunicação com indivíduos de outros países, passar no vestibular etc.

Vejamos parte do questionário respondido pelos aprendizes que ilustra os motivos apresentados por eles para estudarem inglês:

POR QUE VOCÊ ESTUDA INGLÊS? (Q, 19/05/2008)

- Ex. 16 RENATO *Eu estudo inglês pensando no meu futuro profissional e também porque eu gostava, está no passado porque eu não gosto mais.*
- Ex.17 JONAS *Para ajudar a me comunicar com as pessoas de outros países e até se eu viajar para o exterior, pois o inglês é a principal linguagem internacional e é usada em quase todos os países – senão todos.*
- Ex.18 SARA *Eu estudo inglês por questão de necessidade, sei que para passar no vestibular é necessário saber inglês, para ter um emprego também. Estudo inglês, pois sei que se não estudar agora vou me arrepender no futuro.*
- Ex.19 MÁRCIO *Eu estudo inglês porque minha mãe diz que me ajudará muito no futuro e na minha carreira. A língua inglesa é usada internacionalmente.*

Esses relatos nos mostram como os estudantes criam sentido do que significa o ‘estudar inglês’. Os motivos que os levam a estar em sala de aula são todos relacionados à importância que atribuem à língua inglesa. No entanto, essa importância é construída cultural e socialmente. A proposição da necessidade de se saber inglês para se garantir um futuro de sucesso é amplamente difundida em nossa sociedade e os estudantes apenas

reproduzem essa idéia em suas experiências, o que mais parece um discurso ensaiado, como atesta Cássia em sua entrevista:

- Ex.20 CAROLINA: E por que você acha que a turma chega nesse ponto insuportável? Quais os motivos pra isso?
CÁSSIA: Ah, *eu acho que vem da turma, eu já falei, a turma é muito 'dispersada', não tem jeito... É um grupo formado, a turma é muito grande, a turma já é muito difícil. Cada um por si já é muito animado, cada um por si, cê chega lá aí: 'ah não gosto de inglês'. Não tem nenhum que fala assim: 'ah, eu amo inglês. Eu estudo com o maior prazer'... Todos têm, assim, 'é porque eu penso no meu futuro'.*
CAROLINA: Você estuda por quê?
CÁSSIA: *Porque meus pais mandam, e sabem que é bom pro meu futuro e, a partir deles saberem isso, me passaram essa idéia também. Mesmo que eles deixassem eu sair, e eu detestando, não gosto de inglês, sei lá, mas eu não teria coragem de abandonar de jeito nenhum. Com a dificuldade que eu tenho, com o meu 'detestar' do inglês, eu não saio do inglês.*
CAROLINA: Você falou com tanta vontade o 'detestar', com tanta raiva.
CÁSSIA: *Nossa senhora, ter que sair duas e meia... ((inint)). Tem dia que dá um soninho, né? (E, 30/05/2008)*

A única aluna que apresenta motivos estritamente pessoais para estudar inglês é Cláudia, como evidencia o excerto abaixo:

- Ex.21 CAROLINA: Você gosta de estudar inglês?
CLÁUDIA: Gosto. *Eu sempre gostei de inglês, eu já faço há bastante tempo, esperei fazer nove anos pra entrar na ((nome da escola)), que é a idade mínima, então, assim, eu sempre gostei e nunca tive problema, assim, de pai e mãe obrigar a ir na ((nome da escola)). Assim, eu sempre gostei muito desde pequena, então, pra mim, é bom vir pra ((nome da escola)). (E, 19/06/2008)*

Os demais alunos não apresentam motivos para estudar inglês que pareçam ser genuinamente seus, mas os que seus pais e a sociedade lhes apontam. É quase uma obrigação. Como coloca Sara (ex.18), se não o fizerem agora certamente se arrependarão no futuro.

Portanto, nossa análise parte do princípio de que a motivação desses alunos para estudar inglês se baseia em incentivos externos e distantes, haja vista a grande referência, em suas respostas, à palavra 'futuro'.

Guimarães (2004a, p.44-45) assinala, baseando-se na pesquisa de Larson, Ham e Rafaelli (1989) que, de modo geral, a motivação de crianças e de adolescentes na escola não é intrínseca já que essa instituição não prioriza essa orientação porque se preocupa com a transmissão de conteúdos, com o desenvolvimento de habilidades, com a avaliação

do desempenho através de notas, dando ênfase, portanto, aos motivadores extrínsecos - situação que não se diferencia em grande parte dos cursos de idiomas. De acordo com essa autora, a motivação extrínseca

tem sido definida como motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades (p.46).

Por outro lado, para identificarmos a motivação intrínseca, Guimarães (2004a) sugere que a melhor forma é questionar se a pessoa exerceria o mesmo trabalho se este não fosse seguido de recompensas ou se não houvesse possibilidade de algum tipo de punição por não fazê-lo, ou seja, a pessoa motivada intrinsecamente faz algo por se sentir recompensada diretamente pela realização da tarefa.

No entanto, faz-se necessário uma ressalva quanto à dicotomia normalmente atribuída às motivações intrínseca e extrínseca. Segundo Guimarães (2004a, p. 47), vários autores assinalam que essa dicotomia é mais complexa do que tem sido demonstrada (Ryan e Stiller, 1991; Rigby, Deci, Patrick e Ryan, 1992). Ryan, Connell e Deci (1985, apud Guimarães, 2004a, p. 47), por exemplo, propõem que a motivação extrínseca é regulada por diferentes níveis ao longo de um *continuum* e ressaltam a tendência humana de integrar e internalizar aqueles comportamentos extrinsecamente motivados. Os níveis de internalização, de acordo com Guimarães (2004a), seriam: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. Essa autora (ibid., p.47/48) exemplifica esses níveis simulando as razões pelas quais um estudante realiza uma tarefa ou participa de uma aula. Neste caso, num primeiro momento – o da regulação externa - o estudante buscaria razões externas, como pressões, incentivos ou recompensas para justificar seu envolvimento, tais como ‘venho à aula de inglês porque meus pais mandam e não posso/quero contrariá-los’. Na regulação introjetada, o estudante não mais necessita da presença concreta do controle externo, mas a regulação ainda permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo. É como se ponderasse: ‘se não estudar inglês agora, enquanto sou novo, vou me arrepender no futuro’. No terceiro nível – regulação identificada - o aprendiz percebe e aceita a regulação como pessoal. Assim, se envolve na tarefa ou na aula porque acha importante fazê-lo. Finalmente, a regulação integrada refere-se ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. “As pressões ou

incentivos externos são, nesse caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção” (GUIMARÃES, 2004a, p.48). Dessa forma, explica a autora, os comportamentos regulados de forma integrada, mesmo que permaneçam instrumentais em relação à aprendizagem e ao desempenho, se equiparam aos comportamentos intrinsecamente motivados.

Essa visão vai ao encontro dos pressupostos da Teoria da Atividade, a partir da qual a motivação envolve múltiplos fenômenos, não sendo considerada uma força estável, predecessora de resultados de aprendizagem (LANTOLF e GENUNG, 2002 apud LANTOLF e THORNE, 2006). Tanto motivação (Dörnyei, 2001) quanto aprendizagem efetiva, assim como a não efetiva, estão imbuídas socialmente; “(...) é a qualidade da estrutura social e a atividade realizada dentro dessa estrutura que determinam os resultados de aprendizagem” (LANTOLF e GENUNG, 2002, p.191 apud LANTOLF e THORNE, 2006, p.241).²⁸ Assim, motivação não é um elemento que o aprendiz possui; ao contrário, a motivação envolve múltiplos fenômenos e responde a mudanças de ordem social e material (LANTOLF e THORNE, 2006).

Além disso, como vimos no capítulo 2, um motivo inicial pode sofrer alterações de acordo com a qualidade material e interpessoal do ambiente onde a aprendizagem ocorre, promovendo-a ou não. É o próprio aluno quem nos dá a dica:

Ex. 22 CAROLINA: Você disse aqui no seu questionário que você estuda inglês pra ajudar no seu futuro, mas que você não gosta de estudar inglês.
SAULO: *Tem hora que eu tenho preguiça. A maioria das vezes eu tenho preguiça de vir pra cá. Mas, quando chega aqui também não ligo não. Mas, eu fico com muita preguiça de vir pra cá. Mas, eu sei que ajuda no futuro, então...* (E, 19/06/2008)

Assim, mesmo que o aprendiz não venha para o curso de inglês porque deseja, genuinamente, aprender o idioma, uma vez em sala de aula, suas ações e trajetória dependerão, dentre outros fatores, dos significados e interpretações que atribuir aos eventos de sala de aula.

Ainda com relação às motivações dos estudantes, não só Cássia (ex.20) e Saulo (ex.22), mas vários outros alunos afirmam, em suas entrevistas ou questionários, não

²⁸Tradução livre de “(...) it is the quality of the social framework and the activity carried out within that framework that determine learning outcomes” (LANTOLF e GENUNG, 2002 apud LANTOLF e THORNE, 2006, p.241).

gostarem ou terem ‘preguiça’ de estudar inglês. Supomos que quando esses alunos afirmam que não gostam de inglês, querem dizer, na verdade, que não gostam da aula de inglês ou de ir para o inglês. A referência à ‘preguiça’ de ir para ou estar na aula de inglês aparece nas respostas de vários outros alunos. A esse respeito, Stipek (1993, apud Bzuneck, 2004, p.14-15) cita pesquisas recentes que apontam que à medida que as crianças sobem de série cai o interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de se aprender determinadas matérias. Além do mais, os resultados dessas pesquisas indicam que quanto mais avançadas as séries, os problemas referentes à motivação tendem a ser mais complexos e profundos “por terem raízes naqueles que se originaram nas séries iniciais e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas às características evolutivas do aluno” (BUZNECK, *ibid.*, p.15).

Essa ‘preguiça’ com relação ao inglês pode também estar relacionada a um motivo mais simples: o horário da aula, como confirma Cássia no excerto 20. Vir para a aula de inglês logo após a escola e o almoço certamente pode ser um grande desconforto para estudantes adolescentes.

Nesta seção, expusemos os resultados referentes à relação entre os motivos que os alunos apresentam para estarem em sala de aula de inglês e comportamentos de indisciplina, respondendo, assim, à segunda pergunta desta pesquisa. Averiguamos que os motivos dos estudantes estão ligados a incentivos externos e distantes, como desejo dos pais ou importância do inglês para um futuro profissional de sucesso. Através de uma análise, pelo viés da Teoria da Atividade, das experiências dos estudantes relacionadas aos seus motivos para estudar inglês, ponderamos que esses motivos podem ser reformulados de acordo com o significado que os aprendizes atribuem aos eventos da sala de aula, apontando que esta significação está atrelada à qualidade material (tarefas, exercícios, metodologia etc.) e interpessoal (relação professor-aluno, alunos entre si) que o contexto onde a aprendizagem ocorre, no nosso caso a sala de aula, oferece.

Na próxima seção, averiguamos, portanto, a relação entre indisciplina e as tarefas e exercícios utilizados em sala de aula.

4.3. Relação entre as tarefas ou exercícios propostos pela professora e comportamentos de indisciplina

A terceira pergunta de pesquisa investiga a ligação entre as tarefas/exercícios utilizados em sala de aula e comportamentos indisciplinados. Esse questionamento se justifica porque se advogamos que as tarefas trazidas à sala de aula podem se transformar em atividades e, portanto, modular a orientação do indivíduo para aprender, seria prudente fazer uma análise sobre essas questões na turma investigada.

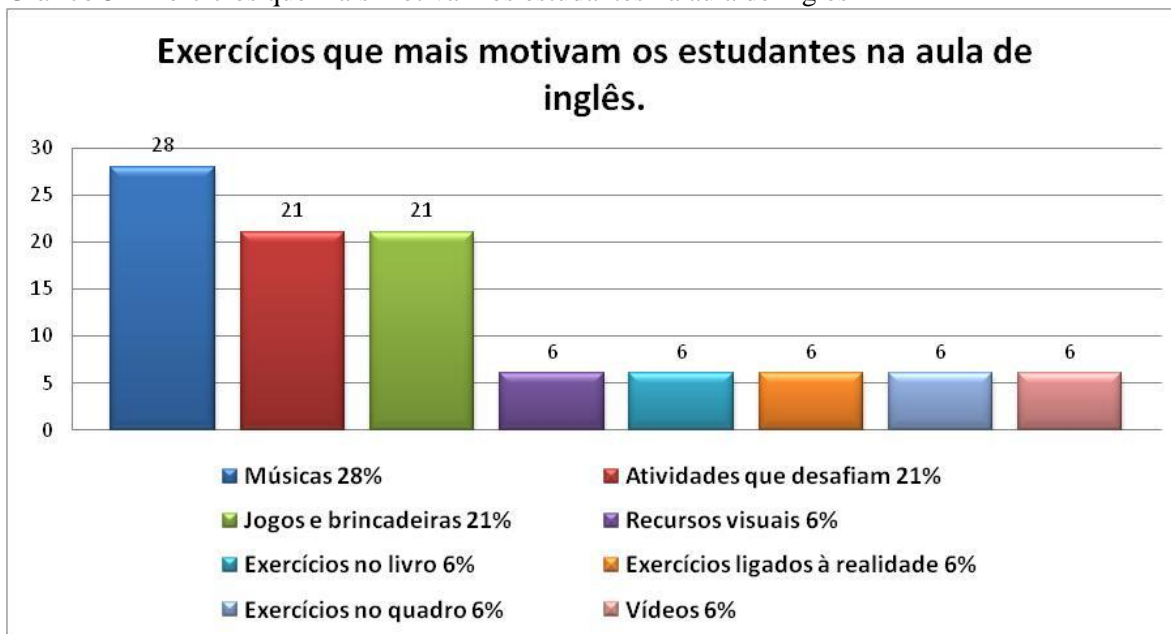
Para tal, questionamos os estudantes sobre os tipos de exercícios motivadores e desmotivadores realizados em sala de aula. Perguntamos ainda sobre atividades pedagógicas que, para eles, poderiam contribuir com a indisciplina na sala de aula. Pretendíamos, através dessas indagações, capturar tarefas significativas as quais levassem o estudante a traçar metas para realizá-las. Tarefas desmotivadoras seriam, portanto, contraproducentes, podendo contribuir, de alguma forma, com a indisciplina.

Os resultados indicam mais alusões às atividades desmotivadoras do que às motivadoras. Durante as entrevistas, por partimos de perguntas mais genéricas para darmos ao informante a oportunidade de discorrer sobre assuntos relevantes para eles, percebemos uma inclinação para se relatar os tipos de exercícios/atividades mais desmotivantes.

A seguir, apresentamos os resultados de cada pergunta separadamente - quais exercícios motivam os estudantes, quais os desmotivam, e quais atividades contribuem com a indisciplina na sala de aula - seguidos dos relatos das experiências e discussão.

4.3.1. Exercícios que mais motivam os estudantes na sala de aula

Gráfico 3- Exercícios que mais motivam os estudantes na aula de inglês



O terceiro gráfico mostra as tarefas/exercícios que os estudantes apresentaram como as que mais os motivam na aula de inglês. 28 % das respostas dizem respeito a tarefas que fazem uso de música em sala de aula. Logo após, 21% referem-se a atividades que desafiam os estudantes. Dentro dessas atividades, o *listening* é citado como algo ‘difícil’, mas que estimula. Na mesma proporção, os jogos e brincadeiras somam 21% das respostas, e o restante divide-se em referências a recursos visuais, como fotos e figuras (6%); exercícios no livro (6%); exercícios ligados à realidade (6%); exercícios no quadro²⁹ (6%), e, finalmente, vídeos (6%).

Os relatos dos estudantes ilustram com maior amplitude os tipos de tarefa apontadas por eles como motivadoras:

QUAIS ATIVIDADES OU EXERCÍCIOS MAIS O MOTIVAM NA AULA DE INGLÊS? (Q, 19/05/2008)

- Ex.23 RENATO: *Todos, menos trabalhos em dupla feitos em sala de aula e coisas bobas de criança. Acho que se o professor põe o aluno um pouco acima do nível que ele é, este, assim, vai produzir muito mais.*
- Ex.24 DOUGLAS: *O listening, pois com ele eu aprendo mais e o uso do CD do livro, pois tem muitos exercícios e posso corrigir a tarefa, pois vejo se estou sabendo.*

²⁹ Lembremos que o quadro da escola é um quadro interativo (*e-board*).

- Ex.25 THIAGO: *Exercícios no quadro, pois além de serem divertidos nós aprendemos muito.*
- Ex.26 ANA LAURA: *Músicas e atividades educativas, como jogos e brincadeiras. Apesar de que na aula da Luciane raramente havia atividades ou exercícios que nos motivassem.*
- Ex.27 SARA: *Eu não tenho muita motivação na aula de inglês, porém quando tem música ou novidades como o e-portifólio³⁰, eu fico um pouco mais motivada.*
- Ex.28 CÁSSIA: *As atividades ou exercícios que mais motivam a aula é quando usam-se gravuras para ilustrar a matéria e quando traz junto com a matéria, exemplos de coisa ligada à realidade.*

Como evidenciam os relatos, os alunos se motivam com música, com brincadeiras, com jogos, ou seja, associam a aprendizagem ao relaxamento e à diversão, o que pode se relacionar, entre outros fatores, ao próprio ambiente dos cursos de idiomas, os quais, muitas vezes, priorizam atividades lúdicas como estratégia de motivação e também de fidelização do aluno. Nesses locais, há uma preocupação constante, como mencionado no capítulo introdutório, com a satisfação do cliente, que paga por um serviço ‘diferenciado’. Nesta instituição, por exemplo, quando começam seus estudos, normalmente crianças, os estudantes são recebidos, diariamente, com aulas que se diversificam na base de brincadeiras, música, jogos etc³¹. Assim, cria-se um hábito e expectativa constante desse tipo de atividade nas aulas. Logo, para a aluna, ‘as atividades educativas’ se traduzem em jogos e brincadeiras (ex.26). As observações das aulas e notas de campo nos permitem afirmar que inclusive as ‘atividades que desafiam’ (22% das respostas) estão, em grande parte dos casos, relacionadas a exercícios de competição.

Por outro lado, percebemos também nas respostas dos estudantes uma preocupação com a aprendizagem, demonstrando que os tipos de exercícios que os motivam, na verdade, precisam ser desafiadores, estimulantes, divertidos, mas também precisam promover aprendizagem, o que corrobora que os estudantes têm como meta aprender outro idioma, pelo menos quando as atividades os motivam.

Vejamos a seguir os tipos de exercícios que não motivam os estudantes.

³⁰ *Blog* da turma criado pela professora com o intuito de envolver os alunos, especialmente em atividades de escrita.

³¹ Esta prática tem sido repensada pela instituição para evitar que os estudantes se habituem a esses tipos de atividade e, portanto, só se sintam motivados quando elas são utilizadas.

4.3.2. Exercícios que não motivam os estudantes na sala de aula

Gráfico 4- Exercícios que não motivam os estudantes na aula de inglês



O quarto gráfico mostra as atividades ou exercícios que desmotivam os estudantes dessa sala de aula. As atividades difíceis totalizam quase a metade das referências (47%), destacando-se dentre elas o *writing* e o *listening*, que são vistos como atividades longas, cansativas e que nem sempre os estudantes conseguem compreender, mesmo havendo sempre um objetivo claro para realizá-las, ex.: ouvir e responder às perguntas. Apesar de o *listening* ser mencionado como uma atividade que motiva pela dificuldade, as notas de campo e as entrevistas permitem afirmar que os exercícios de escuta têm uma conotação mais negativa que positiva para os estudantes. Vários foram os momentos, por exemplo, em que a professora precisou parar uma atividade de escuta devido à conversa ou falta de interesse dos alunos. A seguir, 16% dos relatos apontam as atividades no livro como desmotivantes. Novamente, as notas de campo corroboram essa estatística. Sempre que a professora pedia para abrir o livro, ouviam-se reclamações explícitas, como xingamentos e murmúrios, ou implícitas, como suspiros. Já 11% das respostas apontam os exercícios em dupla como desmotivantes porque os alunos, na verdade, ‘fingem que estão fazendo’, não apresentando, assim, desafio ou estímulo para os estudantes. As brincadeiras e competições, em contradição com a análise anterior, somam 11% das respostas e são vistas por alguns

como desmotivadoras devido ao elemento de disputa nelas inseridas. Por fim provas (11%) e exercícios de gramática (5%) são também considerados tipos de atividades desmotivantes.

Vejam alguns relatos que ilustram esses dados:

Quais atividades ou exercícios não o motivam na aula de inglês?
(Q, 19/05/2008)

Ex.29 THIAGO: *Exercícios longos e difíceis, pois eu tenho mais dificuldade de entender.*

Ex. 30 FELIPE: *Exercícios em dupla, porque quando um acaba, começa a conversar.*

Ex.31 SARA: *Quase todos, porque acabo ficando com sono. Quando tem muitos exercícios no livro, não gosto nem um pouco, pois fica enjoativo e cansativo e acabo nem prestando atenção.*

Ex. 32 DOUGALS: *Brincadeiras como jogo da velha, etc. Competições, de modo geral, porque um fica querendo ganhar do outro, irritando o outro.*

Ex.33 SAULO: *Os exercícios que não me motivam são gramática e outros escritos. Prefiro exercício para aprender a falar, não a escrever.*

Ex.34 CAROLINA: *Você consegue ver alguma relação entre as atividades, os exercícios que são usados na aula e os comportamentos de indisciplina?*

(E, 30/05/2008)

CÁSSIA: *Eu acho que alguns pode até ser que deixa a gente com mais liberdade, diversão. Mas se não tiver esses, a aula vai ficar mais cansativa, aí todo mundo vai dormir, entendeu? Tem gente que já dorme durante as aulas, você pode perceber que durante as aulas assim, dorme já. Imagina se só tiver esses exercícios que fica muito concentrado? Vai todo mundo dormir. Não vai ser uma aula assim, entendeu? ((inint)) Eu acho que se só tivesse isso, ia reclamar toda hora: 'ah tá faltando isso, tá faltando aquilo, não sei o quê, na aula'. Eu acho que ainda falta uma coisa, mas não sei o quê, sabe. Acho que falta alguma coisa pra interagir os alunos, eu não sei se é porque falta maturidade na turma, porque tá crescendo, começando a adolescência, aí, não sei.*

CAROLINA: *Você pode me dar alguns exemplos desses exercícios que você chama de exercícios de concentração?*

CÁSSIA: *De concentração?*

CAROLINA: *É. O que você acha que é exercício de concentração?*

CÁSSIA: *Listening eu acho que é muita concentração. Você perde uma palavra aí não dá. O Listening é um exercício de muita concentração. Aquele de falso ou verdadeiro, que você tem que ver onde que tá o erro, você tem que falar se certo ou se tá errado, sabe? Nossa! Aqueles lá você tem que ter muita concentração também pra você saber, porque depois se passa um aí você perde, aí às vezes você erra isso na prova. ((inint)) Porque é muita regrinha, entendeu? E a aula de inglês é corrente, não vai repetindo a matéria, cada aula é uma coisa nova. Tem que prestar atenção.*

CAROLINA: Então você acha que, por exemplo, uma aula só de *listening* seria muito cansativa?

CÁSSIA: Ia ser muito cansativo. Por exemplo, *eu não gosto de listening de jeito nenhum e uma aula só disso eu não ia gostar porque eu não entendo nada, não adianta.*

CAROLINA: Alguma outra atividade que você acha que é de concentração?

CÁSSIA: *Ah, tudo assim tem que ter concentração, sabe. Mas, assim, igual tem às vezes, uns jogos lá que é muito mais legal quando tem jogos. Pode deixar a turma, assim quando tem exercício de competição, a turma fica mais...*

CAROLINA: Agitada?

CÁSSIA: *A turma fica mais agitada, né? Não presta muita atenção, mas eu acho que é importante essas coisas de vez em quando, senão fica muito cansativo, já chega com preguiça, já chega com cara feia pra sala, toda hora olhando pro relógio, bocejando, aí acho que é chato até pro professor, entendeu?*

As experiências relacionadas aos tipos de exercícios que os estudantes apontam como desmotivantes evidenciam a complexidade da sala de aula. Se por um lado, alguns pedem mais jogos e competições, outros se sentem sob pressão em tais atividades. Enquanto uns não veem significado em atividades comunicativas, outros querem aprender a falar. O *listening* é desafiador, mas também pode ser difícil e cansativo.

Acima de tudo, essas experiências evidenciam o que já mencionamos na análise anterior. A aprendizagem é associada à descontração, ao relaxamento. Exercícios que envolvem um pouco mais de concentração, como os de escuta e escrita, são vistos como ‘maçantes’. Nesta instituição, ao longo do percurso educativo, há uma tendência a diminuir, sem serem totalmente excluídas, as atividades lúdicas devido à crescente exigência acadêmica³². Porém, a expectativa permanece. Como Cássia (ex.34) deixa claro, para não dormir em sala de aula, tem que ter jogo e competição; caso contrário, os alunos (ou clientes) vão reclamar.

É interessante também notar nos relatos acima a referência à falta de motivação na sala de aula, representada pela preguiça, pelo sono, pelo cansaço (ex.31 e 34), o que pode estar relacionado, entre outros fatores, ao que também já mencionamos anteriormente: o horário da aula e a queda do interesse nas atividades pedagógicas à medida que os alunos avançam academicamente, documentado por Stipek (1993, apud Bzuneck, 2004, p.14-15). No curso de idiomas, apesar de não haver diferentes tipos de disciplinas, ao avançarem, os conteúdos passam a ser mais complexos, aumentando o grau de dificuldade, especialmente

³² Nesta instituição, por exemplo, na fase pré-intermediária começa a preparação para exames internacionais de proficiência.

se o aprendiz apresenta lacunas de aprendizagem oriundas dos níveis anteriores. Este era o caso de onze dos quatorze alunos desta turma, o que pode ser aferido por três fatores: 1) a queda gradual de desempenho e notas; 2) as constantes dúvidas em sala de aula, especialmente as referentes a pontos gramaticais e 3) as percepções dos dois professores (Luciane e Ronaldo) que detectaram uma lacuna de aprendizagem em vários alunos da turma, tanto que o professor, ao fim da coleta de dados, estava começando um trabalho de revisão de determinados tópicos com a turma (*remedial work*). Assim, muitas vezes, o que desmotivava o aprendiz desta turma não era o exercício em si, mas a dificuldade e inabilidade em realizá-lo, como confirmam Thiago e Cássia (ex. 29 e 34, respectivamente).

Chama a atenção nas atividades motivantes e desmotivantes, o pouco interesse, ou até mesmo a rejeição, às atividades que demandam mais concentração e esforço, como as que trabalham as habilidades de escrita e audição, ou ainda gramática. Dessa forma, não é possível identificar na turma uma motivação positiva, ou seja, motivação através da qual os alunos valorizam “o aprender como objetivo pessoal, buscando auferir o maior proveito do processo de aprendizagem, acolhendo de boa vontade todas as condições de exigência que ele contenha” (BZUNECK, 2004, p.26). De acordo com Bzuneck (2004), os alunos até podem aprender quando motivados por fatores externos (como aprovação escolar, agradar pais e professores, almejar notas altas). No entanto, para ele, “os esforços educacionais devem seguir a trilha em direção à motivação intrínseca” (p.26), por mais ambicioso que seja esse objetivo. Segundo Guimarães (2004b, p.78), inúmeras pesquisas têm revelado que alunos motivados intrinsecamente ou voltados para a meta aprender valorizam a aprendizagem, são persistentes frente às dificuldades e desafios e, acima de tudo, se interessam pelo crescimento intelectual.

Os aprendizes desta turma querem aprender, mas desde que isso não acarrete muito trabalho. Por isso valorizam atividades envolvendo diversão. Não se quer dizer com isso que atividades lúdicas não conduzam à aprendizagem, mas que os objetivos pedagógicos dessas atividades devam ficar claros para os aprendizes para que eles possam atribuir metas que ultrapassem o mero ‘vencer o oponente’. No caso desta turma, por exemplo, as notas de campo e observações das aulas corroboram a dificuldade dos estudantes em atribuir metas de aprendizagem aos jogos ou brincadeiras. Quando a professora ou o professor traziam esse tipo de atividade para a sala de aula os alunos se envolviam, queriam participar, mas, ao mesmo tempo, notava-se que, muitas vezes, eles perdiam o objetivo pedagógico do jogo

em função da preocupação excessiva em vencer o oponente ou acabar primeiro. Nessas circunstâncias, faziam uso excessivo do português³³, o que levou a professora a parar várias vezes essas atividades antes de terminá-las.

Tentando estabelecer uma conexão entre os tipos de exercícios que não motivam os estudantes e comportamentos de indisciplina, perguntamos a eles como agem em sala de aula quando um exercício não os motiva. As reações dos aprendizes foram listadas no gráfico abaixo.

Gráfico 5- Reações dos estudantes a exercícios que não os motivam



Como o gráfico mostra, há uma relação entre atividades desmotivantes e os comportamentos considerados indisciplinados pelos estudantes e pela professora (ver tabela p.76). Em primeiro lugar, aparece a distração com 37% das respostas. Lembramos que o desinteresse é um comportamento associado a uma forma de indisciplina. Em segundo lugar, vem a conversa com 32% das respostas - atitude também reconhecida como indisciplina pela turma. Em terceiro, aparece a irritação com 26% das respostas. A irritação se manifesta como uma forma de desrespeito com o professor ou como 'ataques de rebeldia'. Finalmente 5% dos estudantes assumem que ficam quietos, não participam, o que, por sua vez, também pode ser associado ao desinteresse ou à apatia.

³³ Na página 85, no excerto 12, a aluna Cláudia comenta sobre o uso excessivo do português.

Esse resultado não é surpreendente. Se a tarefa não consegue instigá-lo, nada mais natural que o aprendiz se desvie dela e procure algo mais interessante para fazer em aula. No entanto, o que nos intriga nesses dados é a facilidade com que o aprendiz se desvia da tarefa. Há poucos relatos sobre o cumprimento da tarefa mesmo sem estar motivado por ela. Os 5% que afirmam ficarem quietos não nos dão pistas se realizam a tarefa ou não. O que esses dados revelam pode estar ligado ao que La Taille (1996) chama de ‘despotismo do desejo’. Segundo esse autor, uma importante contribuição da Psicologia foi a descoberta do papel das motivações (conscientes e inconscientes) nas condutas humanas. No entanto, essa descoberta, muitas vezes, acabou por legitimar o despotismo do desejo, que é um fato marcante, segundo o autor, nas escolas e universidades, onde os alunos não participam (nas escolas) ou desertam aulas (na universidade) que consideram ‘maçantes’, sem ao menos se preocupar com a qualidade intelectual da matéria dada e do professor. De acordo com La Taille (1996, p.21), “não é mais em nome de uma norma que se pode exigir certos comportamentos dos alunos, mas sim pela procura (no fundo impossível) de contemplar suas motivações mais recônditas”. Dessa forma, o trabalho do professor fica ainda mais árduo, quiçá impossível, porque uma vez que os alunos só se envolvem e realizam tarefas que os motivam, a preparação das tarefas e aulas precisa contemplar uma série de diferentes interesses nem sempre convergentes.

Há que se ponderar, portanto, a relação entre motivações do aprendiz e atividades significativas. Sabemos que as metas são estabelecidas a partir da interpretação que os estudantes fazem das tarefas, ou seja, os aprendizes se engajam em atividades que lhes são significativas. No entanto, esta significação não pode estar atrelada apenas ao prazer e à satisfação. Acima de tudo, é necessário que o estudante reconheça o aprender em si como significativo. Do contrário, qualquer esforço do professor será em vão. Guimarães (2004b) concorda que nem toda atividade planejada e proposta atraia os alunos para executá-la. Algumas características da tarefa, segundo ela, podem aumentar a vontade dos estudantes de se esforçarem e de se tornarem ativamente envolvidos na aprendizagem. De acordo com Guimarães (2004b),

a determinação do aluno para cumprir uma atividade escolar pode ocorrer quando: a) percebe razões significativas para tal, isto é, quanto tem a atenção voltada para a compreensão do conteúdo de uma atividade que pode melhorar ou levá-lo a obter novos conhecimentos ou habilidades; b) o significado daquele conteúdo está relacionado a interesses pessoais; e c) a proposta de atividade é

definida em termos de metas específicas e de curto prazo, favorecendo a percepção de que, com certo grau de esforço, sua conclusão é possível (p.81).

Além disso, essa autora lembra que os objetivos reais, bem como os significados da execução da tarefa para o aprimoramento de habilidades ou geração de novos conhecimentos devem ficar claros aos alunos. Ainda de acordo com Guimarães (2004b), Pintrich e Schunk (1996) sugerem que para tornar as atividades escolares potencialmente motivadoras, quatro origens da motivação intrínseca devam ser contempladas: o desafio, a curiosidade, o controle e a fantasia. O desafio está associado à percepção de competência, um dos determinantes primários da motivação intrínseca, diretamente relacionada à crença de autoeficácia. Segundo Guimarães (2004b, p.84), para promovê-la, “toda tarefa deve conter metas claras, significativas, mas cuja obtenção exija esforço”, ressaltando-se que os desafios estejam em nível intermediário de dificuldade. Situações incongruentes ou surpreendentes e, portanto, curiosas, despertam a atenção dos alunos pelo fato de estarem em desacordo com suas crenças ou conhecimentos anteriores. Além disso, incentivam os alunos a buscarem a informação necessária para a explicação e compreensão. O controle expressa-se quando o aprendiz, através da tarefa, percebe-se como sujeito do processo de aprendizagem e sabe que os resultados de desempenho dependem de seus esforços. Assim, ter a oportunidade de ser ouvido e de fazer escolhas pode facilitar a motivação do estudante para envolver-se em uma atividade. Finalmente, a fantasia, através de jogos ou simulações, pode ser muito favorável à motivação por promover satisfações que não ocorreriam em situações reais.

Dessa forma, o professor pode e deve fazer sua parte, estando ciente das características da tarefa que possam aumentar o interesse do aprendiz para realizá-la e fazendo uso dessas características ao preparar e escolher as tarefas trazidas à sala de aula. Entretanto, o aprendiz também precisa colaborar e ao menos compreender as atividades pedagógicas como possíveis mediadoras de sua aprendizagem.

Nesta seção, apontamos os tipos de exercícios que mais motivam os estudantes em sala de aula (música, atividades que desafiam, jogos e brincadeiras, entre outros), bem como os que não os motivam (atividades difíceis; ex.: *listening* e *writing*; atividades no livro, exercícios em dupla, competições, entre outros). Analisamos ainda as experiências relacionadas a esses exercícios e verificamos um forte interesse por parte dos aprendizes em atividades de aprendizagem que envolvam descontração, assim como uma rejeição a

exercícios que exigem maior concentração, o que atribuímos, em parte, ao próprio ambiente do curso de idiomas, aos quais se associa a ideia de que as aulas devam ser sempre diferentes e atraentes. A partir de Stipek (1993 apud Bzuneck, 2001, p.14-15), também associamos o desinteresse dos aprendizes para com as atividades em classe aos anos de estudo, reforçado nesta turma por uma defasagem quanto aos conteúdos de fases anteriores, além do horário das aulas. Ademais, a investigação dos tipos de atividade que os estudantes apontaram como motivadoras ou não, além de averiguar a relação entre falta de interesse na atividade e comportamentos indisciplinados, permitiu a constatação de que os aprendizes se desviam com grande naturalidade de exercícios que não os interessam de imediato. Assim, apesar de demonstrarem preocupação com a aprendizagem, os estudantes desta turma parecem não se envolverem nas atividades escolares como um fim em si mesmo, o que acaba dificultando o trabalho do professor. Apesar de algumas características da tarefa poderem aumentar a motivação do estudante para realizá-la, é preciso que ele reconheça a aprendizagem em si como significativa para que se interesse pelas atividades pedagógicas.

Na próxima seção, continuamos a discutir a relação entre os exercícios utilizados na sala de aula e comportamentos indisciplinados. Apresentaremos os exercícios que os alunos e a professora consideram como os que mais contribuem para a indisciplina na aula de inglês e as experiências relacionadas a isso.

4.3.3. Tipos de tarefas/exercícios que contribuem para a indisciplina na sala de aula de adolescentes

Gráfico 6- Tipos de atividade que os estudantes acham que contribui para a indisciplina



O gráfico acima expõe os exercícios que os aprendizes apontam como os que mais contribuem para a propagação de comportamentos indisciplinados na sala de aula. 36% das repostas apontam jogos e competições como as atividades que mais causam indisciplina na sala de aula. Depois, aparecem 25% de referências a exercícios longos ou difíceis, destacando-se, mais uma vez, dentre esses exercícios, os que trabalham a escuta e a escrita. Da mesma forma, as atividades orais em dupla ou grupo somam 21% das referências às atividades que mais geram indisciplina na sala de aula. Finalmente, 18% dos resultados se referem à falta de interesse por parte do aluno e não a atividade em si como propulsora da indisciplina na sala de aula.

Numa primeira leitura desses dados podemos averiguar uma correlação entre os tipos de atividades que contribuem com a indisciplina na sala de aula e os exercícios apontados como os que mais motivam os estudantes (como jogos e brincadeiras 22%), e também com os que não os motivam (como exercícios difíceis 47% e atividades em duplas 11%). As competições, jogos, brincadeiras se tornam, assim, um mal necessário: ao mesmo tempo em que estimulam os alunos, também contribuem para a indisciplina. Dessa forma, ao contrário das crenças estabelecidas, a indisciplina não é causada apenas pelo desinteresse, mas também pelo ‘excesso’ de motivação.

Vejamos alguns relatos das experiências dos estudantes que ilustram de modo mais amplo os tipos de atividades que, para eles, contribuíam para a indisciplina na sala de aula:

Que tipo de atividade ou exercício você acha que contribui para a indisciplina na aula de inglês? (Q, 19/05/2008)

Ex. 35 CÁSSIA O que contribui para isso é *exercícios de competição, jogos da velha, porém se não houvesse esses jogos seria péssimo, as aulas seriam ainda mais cansativas.*

Ex. 36 SARA Quando tem *competição porque um começa a querer falar mais rápido que o outro e fica uma zona a sala toda.*

Ex.37 CAROLINA: Você acha que tem algum exercício, alguma atividade que tem na sala de aula que gera mais indisciplina, que contribui com a indisciplina?

(E, 28/05/2008)

JOÃO LUCAS: Tem. *O listening. Porque ela manda ouvir e aí ninguém quer ouvir, aí fica conversando. Eu acho que gera bagunça por causa do desinteresse no inglês mesmo.*

CAROLINA: Então não é o exercício?

JOÃO LUCAS: É. *Por causa que tem muita gente que detesta inglês. Aí o listening é o mais chato assim, porque cê tem que ficar ouvindo, prestando atenção. Aí o menino, o aluno não quer prestar atenção e começa a conversar com o outro... Aí não presta atenção.*

CAROLINA: Você acha que o *listening* contribui pra isso?

JOÃO LUCAS: É. *Porque é difícil, tem que prestar atenção... E o aluno também, o aluno quando não gosta.*

CAROLINA: Algum outro exercício ou atividade que você acha que pode contribuir com a indisciplina?

JOÃO LUCAS: *Quando o aluno não gosta, não gosta mesmo, aí é tudo.*

CAROLINA: Qualquer exercício.

JOÃO LUCAS: É.

Ex.38 CAROLINA: Agora, cê acha que tem algum tipo de exercício, alguma atividade que pode gerar mais indisciplina? (E, 11/06/2008)

RENATO: Atividades em dupla.

CAROLINA: Atividades em dupla?

RENATO: Com certeza, porque, tipo, *eu não gosto de atividade em dupla. Eu não gosto não. Eu prefiro falar diretamente com o professor e tal. Porque acaba gerando uma conversa paralela, os caras sempre acabam mais rápido pra ficar à toa. É isso.*

CAROLINA: Você acha que na atividade em dupla acaba acontecendo isso. A pessoa conversa só pra terminar o exercício.

RENATO: É. *E acaba inventando também. O professor olha pra ele, ele chega e começa a falar inglês. Não adianta.*

CAROLINA: Você acha que esse tipo de atividade pode contribuir.

RENATO: Com certeza.

Ex.39 CAROLINA: Você acha que tem algum exercício que contribui mais pra indisciplina? (E, 06/06/2008)

DOUGLAS: Por exemplo, faz assim, *ela dá uma atividade lá e faz em dupla, aí, por exemplo, igual a dupla não quer fazer e fica conversando.*

CAROLINA: Você acha que atividade em dupla pode gerar indisciplina?

DOUGLAS: Não é que é isso. Tipo, tem atividade que ajuda, por exemplo, *depende da dupla também, se for aquela dupla que te ajuda, que ((inint)), aí não tem nada. Agora se for aquela dupla que conversa toda hora, aí...*
CAROLINA: *Aí você acha que vai tender pra uma outra conversa.*
DOUGLAS: *É.*

Os relatos acima exprimem, respectivamente, os tipos de atividade que os estudantes consideram como as que mais contribuem para a indisciplina na sala de aula: jogos e competições (ex.35 e 36), exercícios longos/difíceis (ex.37), atividades em dupla (ex.38 e 39) e a falta de interesse do aluno em realizar a atividade (ex. 39). Nessas experiências percebemos a dificuldade por parte dos estudantes em compreender as tarefas de sala de aula como possíveis mediadoras da aprendizagem. Mesmo sendo todas dirigidas a algum fim (ouvir e preencher as lacunas, discutir com o colega ao lado a resposta de uma determinada pergunta etc.), a meta aprender através da tarefa parece não ser compreendida pelos estudantes, que criam novas metas extrínsecas às atividades propostas pela professora, como acabar rápido para poder conversar com o colega ao lado sobre assuntos não pertinentes à tarefa, ou simplesmente não querer executar a tarefa de escuta porque acha chato.

No excerto 38, por exemplo, Renato expõe uma situação que era comum na aula de Luciane. Durante as atividades orais em dupla, os alunos começavam a falar juntos e com tom de voz alto, muitos aproveitavam a oportunidade para falar em português, fazendo com que a professora se irritasse ao ponto de pedir para pararem a atividade. Por outro lado, Douglas (ex.39) exemplifica uma situação que foi pouco aproveitada pela professora: trocar as duplas com maior frequência. Como Douglas afirma, dependendo do par com que se trabalha, executa-se ou não a tarefa. Em outras palavras, essas experiências nos mostram que, como sugerido pela Teoria da Atividade, o aprendiz constrói os termos e condições de sua própria aprendizagem (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 239).

Nos relatos das experiências referentes à falta de interesse por parte do aluno, e não à atividade em si como catalisadora de indisciplina, um dado chama a atenção. Trata-se de uma postura muito presente no ideário educacional: a associação de comportamentos indisciplinados, tanto pelos estudantes quanto por professores, a traços de personalidade de cada aluno e/ou a traços inerentes à infância ou a adolescência (REGO, 1996), como mostra o relato de Cláudia:

- Ex.40 CAROLINA: Então você acha que mesmo a professora trazendo coisas diferentes, por exemplo, quando ela pede pra fazer *listening* ou *reading* ou outra coisa, você acha que algum exercício causa mais indisciplina, ou não?
(E, 19/06/2008)
CLÁUDIA: Ah, não. Eu acho que se a sala toda é indisciplinada, ou algumas pessoas que são mesmo indisciplinadas, ou a maioria não tem disciplina, acho que não importa o exercício em si.
CAROLINA: Pode ser um *reading*, pode ser um *speaking*, pode ser o que for?
CLÁUDIA: Não, acho que não.
CAROLINA: Então você acha que os exercícios não interferem?
CLÁUDIA: Não. O problema tá no aluno mesmo.

Rego (1996, p. 89) explica que é comum atribuir a responsabilidade de comportamentos indisciplinados à própria criança ou adolescente como se as características individuais fossem definidas por fatores endógenos que não sofrem influências do universo cultural e da aprendizagem, deixando transparecer, a seu ver, uma concepção de desenvolvimento inatista. Nesse curso,

os traços comportamentais de cada aluno não poderão ser modificados pois já estão definidos desde o nascimento, fazem parte da ‘natureza de cada indivíduo’. Consequentemente, a experiência escolar não tem nenhum poder de influência e interferência no comportamento individual (REGO, 1996, p.89, grifos da autora).

Da mesma forma, Rego (1996, p.89) explica que quando se associa a indisciplina à infância ou adolescência “as características individuais também são dadas a priori, pois estão relacionadas à etapa da vida em que o aluno se encontra”, ou seja, trata-se de uma outra versão do inatismo porque “pressupõe a existência de características universais que se manifestarão em estágios previstos, independentemente das vivências realizadas em determinada cultura” (REGO, 1996, p.89).

O grande problema desse tipo de pensamento, de acordo com a autora, é que, além de se embasar em pressupostos preconceituosos, superados e equivocados sobre as bases psicológicas do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, atribui-se a gênese de comportamentos indisciplinados à influência de fatores extra-escolares no comportamento dos alunos, desviando o problema para além do alcance dos educadores e da escola. Quando se parte desta perspectiva, o professor e a escola nada podem fazer porque

o comportamento do aluno (indisciplinado ou não) não tem nenhuma relação com o que é vivido na escola, já que as características individuais (rebeldia,

passividade, intransigência, (in)capacidade de cooperação, agressividade etc.) são vistas como resultado de fatores inerentes a cada aluno ou das pressões recebidas no universo social (família, televisão, etc.) (REGO, *ibid.*, p.90-91).

No entanto, sabemos que, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, a escola e o professor, assim como a família e demais instituições sociais, também cumprem um papel primordial na constituição dos sujeitos. Rego (1996) pondera que o impacto que a educação familiar exerce sobre o indivíduo não é absoluto e irrestrito. Portanto, a constituição e desenvolvimento do indivíduo não se fundamentam exclusivamente nas experiências vivenciadas no interior da família, mas também nas inúmeras aprendizagens e interações que acontecerão nos diferentes contextos socializadores dos quais o indivíduo fizer parte, e isso inclui a escola. Nesse curso, o papel da escola

não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais, etc.) do aluno e sim o de oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras (que incidam na sua zona de desenvolvimento proximal), capazes de provocar transformações e de desencadear novos processos de desenvolvimento e comportamento (REGO, 1996, p.99).

Para finalizarmos a discussão sobre a relação entre os tipos de exercícios utilizados em sala de aula e indisciplina, tomaremos a visão da professora a esse respeito. Em sua entrevista e no questionário, Luciane aponta, assim como os estudantes, atividades cinestésicas como possíveis catalisadoras da indisciplina na sala de aula. Não há, no entanto, mais nenhuma referência em seus dados a outras atividades específicas. De acordo com ela, outras coisas que contribuem para a indisciplina na sala de aula são perguntas abertas, feitas para o grupo como um todo que geram, a seu ver, tumulto e agitação, vários falando ao mesmo tempo enquanto outros se inibem e se silenciam. Além disso, aulas de gramática, no seu entender, geralmente causam dúvidas fazendo com que o número de perguntas sejam mais recorrentes.

Indagamos também à professora se ela evitava ou privilegiava determinadas atividades em função da disciplina em sala de aula. Luciane afirma evitar atividades cinestésicas e atividades em que ela era o centro (*lockstep*). Por outro lado, privilegiava, em função da disciplina, atividades escritas individuais ou em pares, outras atividades em pares e atividades focadas no livro. Lembremos que dentre os tipos de exercícios que os estudantes citam como desmotivantes destacam-se os exercícios de escrita, exercícios em

dupla e exercícios no livro (ver seção 4.3.2), ou seja, exatamente os que Luciane privilegiava em função da disciplina. Uma possível leitura desses dados é pensar que Luciane, enquanto professora responsável e preocupada com o desempenho dos alunos, ao preparar suas aulas, vislumbrava metas de aprendizagem para suas aulas, optando, assim, por tarefas das quais acreditava que os estudantes não iriam se desviar, já que exigiam maior concentração, uma vez que havia percebido que atividades cinestésicas, como jogos e competições, geravam mais tumulto que aprendizagem. Vejamos alguns relatos das experiências da professora que ilustram esses aspectos:

Ex.41 CAROLINA: Como você interpreta a relação entre os exercícios, as atividades das aulas, que você normalmente usa nas aulas, e os comportamentos de indisciplina?

LUCIANE: ((silêncio)) Na minha cabeça, seriam assuntos... *Realmente o livro até é bem bom nesse aspecto, ele traz assuntos relevantes pra idade deles, assuntos que são relevantes. Mas, não sei até que ponto tava interessante pra eles. Mas até que ponto?... O que seria interessante pra eles? [...] São meninos muito diferentes, tem alunos ali que gostam de internet, como tem outros ali que detestam internet. Então é muito difícil você agradar todo mundo. Eu não saberia te disser assim agora qual atividade que eu... A hora que eu preciso de muita atenção deles, por exemplo, na hora de *listening*, tem aluno ali que... Que não tá a fim, ou então que tá com dificuldade, tipo a Cássia que vive dizendo que não entende nada, desespera todo mundo e acaba desesperando quem tá fazendo o exercício, que sou eu, que tô propondo o exercício... A hora de fazer trabalho em dupla, dependendo, se forem dois meninos assim que não tão a fim de nada, não fazem nada mesmo. Talvez eu pudesse ter mesclado mais, alunos mais falantes com menos falantes. Mas aquela turma assim se você ficar mexendo muito até piora, tipo, se você ficar trocando eles muito de lugar, fazendo muita atividade 'kinestética' também acaba piorando.*

CAROLINA: Por que as atividades 'kinestéticas'? O que você acha delas?

LUCIANE: *Acho que estimula, aumenta ainda mais a atividade deles. Eles já são muito ativos, muito falantes, então se eu deixá-los muito em pé, levantando, mudando... Eu acho que aumentaria mais a atividade. Mas, por outro lado, eles precisam desse momento também, porque eles não têm paciência de ficar 1 hora e 15 totalmente parados. Poderia ter mexido, fazê-los mudar mais.*

Ex.42 Eu tenho que esperar menos desse tipo de turma. [...] Eles não vão ser alunos iguais às outras turmas, eles não são iguais, eles são diferentes. *Mas, querendo ou não, a minha expectativa foi de que eles produzissem, foi de que eles prestassem atenção, foi de que eles fizessem o que eu estava propondo. Então quando eles não tavam fazendo o que eu tava propondo, sendo que era uma aula que eu tinha pensado... Que iria dar certo... Eu nunca cheguei na turma deles pensando: 'ah, essa aula vai ser uma meleca'. Eu chegava achando que 'hoje vai ser uma aula legal'. 'Hoje eu preparei tomando cuidado'. Eu tava tentando, assim, o máximo possível, vamos dizer assim, evitar momentos de estresse. Eu sabia que se eu corrigisse a tarefa ia dar problema, então eu vou fazer isso pra evitar. Então, foram momentos que eu fui tentando criar pra tentar fazer aqueles*

momentos de silêncio. Ah, eu sabia que se... Acho até que eu tô falando algumas atividades que eu fazia... Se eu perguntasse todo mundo ia... Então eu tava tentando fechar... [...] Então eu tava tentando, o máximo possível, pensar minuciosamente ((nas atividades)).

(E, 23/05/2008)

Como Luciane explica, quando preparava suas aulas, sua expectativa era de que a aula fosse interessante para os alunos já que ela havia preparado com tanto cuidado. Sua expectativa, acima de tudo, era a de que as tarefas que trazia para a classe fossem significativas para os estudantes, tanto quanto eram para ela. Os excertos nos permitem ainda observar, nas entrelinhas, a concepção de disciplina de Luciane, que tinha necessidade de mais momentos de silêncio e concentração, daí priorizar exercícios de escrita e evitar atividades cinestésicas que excitavam ainda mais os alunos. Por outro lado, ela reconhece que a troca frequente de pares poderia ter sido vantajosa para a turma. Luciane demonstra ainda sua dificuldade em atender indivíduos com interesses tão divergentes na mesma classe, especialmente para ela que considerava importante ‘agradar’ o aprendiz que, preferencialmente, deveria sair da sala de aula feliz e com a sensação de que aprendeu alguma coisa.

Essa divergência entre as escolhas da professora e os interesses dos alunos acabou por acentuar o desgaste da relação professor-aluno em sala de aula chegando ao ponto de fazê-la desistir da turma. Mais ainda, esse desencontro interferiu no grau de interesse e esforço dos estudantes – e, portanto, nos seus motivos e metas – para a realização das tarefas propostas, tornando-se dessa forma um empecilho à aprendizagem.

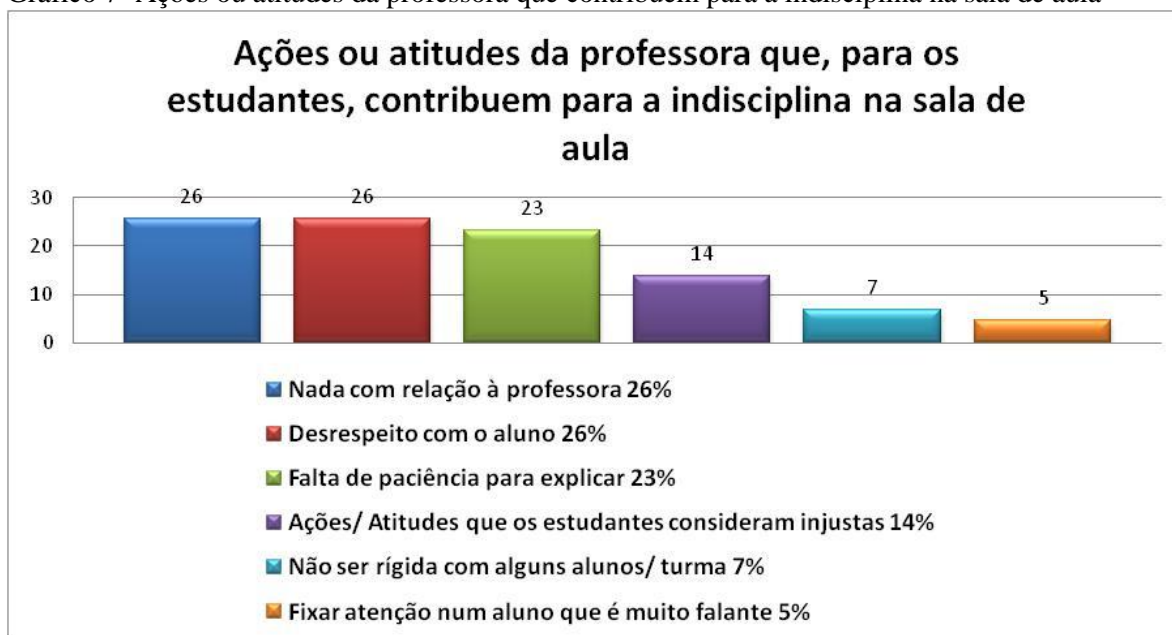
A investigação dos tipos de atividade que os estudantes e a professora apontam como os que mais contribuem para a indisciplina na sala de aula fecha a discussão sobre a relação entre as atividades utilizadas em sala de aula e comportamentos de indisciplina. Observamos uma correlação entre os comportamentos entendidos pelos alunos como indisciplina (ex.: conversar, desinteresse pela aula) não só com os tipos de exercícios desmotivadores para os estudantes (ex.: *listening* e *writing*; exercícios em duplas), mas também com os motivadores (ex.: jogos e brincadeiras). Assim, concluímos que a questão da indisciplina envolve mais que ter interesse em realizar determinados exercícios. Mais ainda, verificamos que nem sempre os aprendizes desta turma são capazes de identificar a aprendizagem como meta nas tarefas propostas pela professora, especialmente em competições e jogos, daí a emergência de comportamentos indisciplinados a partir dessas

atividades. Ao investigarmos o ponto de vista da professora sobre os exercícios utilizados em classe, observamos um desencontro entre suas escolhas e os interesses dos estudantes, aguçando o desgaste da relação entre eles e desfavorecendo um ambiente propício à aprendizagem.

Na próxima seção, trataremos da relação entre as ações da professora e indisciplina na sala de aula.

4.4. Relação entre ações ou atitudes da professora e comportamentos de indisciplina

Gráfico 7- Ações ou atitudes da professora que contribuem para a indisciplina na sala de aula



O gráfico acima apresenta as ações ou atitudes da professora que, do ponto de vista dos estudantes, contribuem para a emergência de comportamentos indisciplinados na sala de aula. Através da análise dos resultados nele apresentados, pretendemos responder à quarta pergunta desta pesquisa que diz respeito à relação entre as ações da professora na sala de aula e comportamentos de indisciplina. Esse questionamento se justifica porque consideramos que o modo como o professor conduz as tarefas pode modular o interesse dos estudantes para se envolverem com as tarefas propostas. Se considerarmos, a partir da

Teoria da Atividade, que as ações têm significados e interpretações pessoais e que os caminhos tomados pelos aprendizes dependem, dentre outros aspectos, do modo como eles significam e interpretam determinadas ações (LANTOLF E THORNE, 2006, p.239), a forma como o professor age na sala de aula cumpre importante papel no que tange a motivação e comportamento do aprendiz em sala de aula.

Observando o gráfico acima, verificamos que 26% das respostas apontam que não há ligação entre as atitudes da professora e a indisciplina dos alunos, e que, portanto, o ‘problema’ está na turma ou em alunos específicos, corroborando um fenômeno já mencionado na análise anterior: a perspectiva inatista de indisciplina que fomenta a associação de comportamentos indisciplinados ao aluno ou a uma faixa etária (adolescência). Da mesma forma, outros 26% assinalam o desrespeito com o aluno como uma atitude da professora que acarreta indisciplina na sala de aula. 23% das respostas relacionam a falta de paciência para explicar como um comportamento da professora que também conduz à indisciplina. Ações ou atitudes que os estudantes consideram injustas também são mencionadas com 14% de referência. 7% das respostas apontam o fato da professora não ser rígida com certos alunos ou com a turma como uma ação que contribui para a indisciplina e, finalmente, há 5% de referência à fixação da professora com um determinado aluno que é muito falante.

As experiências referentes às ações da professora na sala de aula e comportamentos de indisciplina envolvem experiências afetivas e sociais, como observamos nos relatos abaixo:

- Ex. 43 CAROLINA: Você acha que alguma coisa que ela fez pode ter contribuído pra sala ser mais indisciplinada? **(E, 26/05/2008)**
AMANDA: *Não, acho que não. Eu convivo muito com as pessoas que são indisciplinadas na sala, né? Eles são da minha sala de escola também, eu sei como que eles já são. Não é o professor, é o aluno que é indisciplinado e faz com que a sala toda fique indisciplinada.*
CAROLINA: Quando você fala que o aluno é indisciplinado, o que você quer dizer?
AMANDA: *Que ele é um aluno que não liga pra nada, que não liga pra nota, que não quer estudar, que fala muito, que não respeita.*

Em sua opinião, quais atitudes ou comportamentos da sua professora contribuem para a indisciplina na aula de inglês? **(Q, 19/05/2008)**

- Ex. 44 PEDRO *Nenhum ato da professora, penso que o próprio aluno possui a indisciplina.*
- Ex.45 MÁRCIO: *De vez em quando, a Luciane, por causa de alguns conversando, pára de explicar o assunto da aula.*
- Ex.46 CÁSSIA *Acho que o que contribui é a liberdade que ela dá para os alunos quererem 'aparecer' na aula, e a má vontade de explicar certas coisas.*
- Ex.47 CAROLINA: [...] As atitudes da professora na sala de aula e os comportamentos de indisciplina. Alguma coisa que ela faz, ou deixa de fazer, que pode contribuir pra indisciplina. **(E, 29/05/2008)**
 ANA LAURA: *Ah, eu acho que ela era, vamos dizer, tipo ignorante, sabe? A gente fazia alguma pergunta, que nem aquela hora que a Sara perguntou 'o quê?' aí ela ((imitou)) 'o quê?'((tom de voz jocoso)) Aí a pessoa, às vezes, é sensível, assim, fica magoada, e aí cê viu que aí depois todo mundo ficou zoando ela, falando 'ah, tomou', tipo, que ela levou tirada. Deboche de professor e até falta de atitude, por exemplo, quando um aluno tava falando muito mesmo, ela só xingava, ou então mandava pra fora ao invés de tentar conversar com ele. Eu acho até que se ela tivesse conversado mais com a sala sobre isso, não ficasse só xingando, não teria acontecido tudo que aconteceu assim, acho que ela não precisaria ter saído como professora.*
- Ex.48 CAROLINA: E você acha que tem alguma coisa que a professora faz que possa ter contribuído pra aumentar a indisciplina? **(E, 28/05/2008)**
 JOÃO LUCAS: *Ah, o estresse dela. No final, ela não queria nem corrigir tarefa, aí a gente falou: 'agora que a gente não presta atenção em nada'.*
 CAROLINA: *Então, quanto mais estressada ela ficava...*
 JOÃO LUCAS: *Quanto mais estressada ela ficava, mais a gente não queria fazer nada.*
 CAROLINA: *Então vocês já estavam fazendo pra poder perturbá-la mesmo?*
 JOÃO LUCAS: *É.*
 CAROLINA: *Vocês percebiam... ((João Lucas interrompe))*
 JOÃO LUCAS: *Por causa que teve um dia eu fui perguntar pra ela e ela não queria responder aí não perguntei mais nada na aula, fiquei quieto lá num canto.*
 CAROLINA: *Quando ela não queria te responder você ficava quieto ou fazia bagunça?*
 JOÃO LUCAS: *Não eu ficava... Eu não participava da aula não, aí eu conversava.*
 CAROLINA: *Aí você conversava porque ela não quis te responder.*
 JOÃO LUCAS: *É.*

As respostas de Amanda e Pedro (ex.43 e 44) ilustram a visão dos alunos quanto à ausência de ligação entre as ações da professora e comportamentos indisciplinados. Primeiramente, essas respostas demonstram que os estudantes estavam cientes das tentativas da professora e reconheciam seus esforços. Os estudantes, no entanto, repassam a responsabilidade ao aprendiz e associam, mais uma vez, comportamentos de indisciplina a

fatores inerentes ao aluno, que passa a ser “entendido como portador de defeitos ou qualidades morais e psíquicas definidas independentemente da escola” (PATTO, 1993 apud REGO, 1996, p.89).

O contrário também acontece quando os estudantes sugerem que a falta de rigidez da professora, ao ‘dar liberdade para certos alunos’ pode contribuir com a indisciplina (ex. 46). Nesta perspectiva, ao invés de se associar a indisciplina a traços da personalidade dos alunos, transfere-se para o professor total responsabilidade pela indisciplina na sala de aula - um outro reducionismo - pouco fundamentado, do problema. Rego (1996) explica que

nesta ótica, a origem da indisciplina está relacionada exclusivamente à falta de autoridade do professor, de seu poder de controle e aplicação de sanções. O problema parece se reduzir à presença de maior ou menor “pulso” para administrar e controlar a turma de alunos, assim como aplicar medidas punitivas mais ou menos rigorosas (p.89, grifo da autora).

Em ambos os casos o que se percebe é uma reprodução de crenças e meias-verdades sobre a indisciplina, que, em última instância, apontam para a necessidade de se explicar o fenômeno de modo menos parcial e mais fundamentado, sem ignorar as complexas relações entre o indivíduo, a escola, a família e a sociedade.

O desrespeito com o aluno, por sua vez, se dá através do xingamento, dos gritos, do não atender a um pedido do aluno, do chamar a atenção com deboche ou sarcasmo, (ex.47 e 48). No excerto 47, Ana Laura descreve um evento a que vários estudantes fazem referência nas entrevistas. Trata-se de uma passagem na qual a professora, ao chamar a atenção de Sara, que insistente e sistematicamente fazia a pergunta ‘*o que que é...?*’ para identificar o significado de palavras ou expressões em inglês, imita a voz da aluna com sarcasmo. Depois que os colegas começam a rir e debochar de Sara, a professora explica para a turma que sua intenção não foi ser grossa e que a aluna precisa aprender a se expressar em inglês e ainda esforçar-se para deduzir o significado de palavras ou expressões. No entanto, as boas intenções da professora não foram percebidas pelos estudantes, que tomaram a atitude como ofensiva e desrespeitosa. Esse fato mostra como professores e aprendizes podem fazer diferentes interpretações dos mesmos eventos em sala de aula.

A passagem da entrevista de João Lucas (ex.48) nos ajuda a entender como os alunos significam a falta de paciência da professora para explicar a matéria, assim como as

atitudes da professora consideradas injustas pelos alunos. O relato mostra a tensão da relação entre a professora e alguns alunos, especialmente os meninos: eles conversavam e brincavam entre eles, o que era interpretado pela professora como indisciplina, ela chamava a atenção e se irritava. Não obtendo sucesso, parava atividades em função deles, gerando indignação por parte dos outros (como afirma Márcio no excerto 45) que se posicionavam, ora em favor da professora ora em favor dos colegas. O ‘parar uma atividade’, especialmente aquelas que envolviam relaxamento como música e jogos, em função de alguns alunos que perturbavam a aula, foi entendido por certos estudantes como um ato de injustiça para com aqueles que estavam interessados no exercício. Luciane também negava auxílio a determinados alunos quando eles a solicitavam porque julgava que os mesmos não estavam prestando atenção quando deveriam – atitude também considerada pelos alunos como uma forma de injustiça. Esses indivíduos, por sua vez, se desinteressavam ainda mais pelas aulas e tarefas e conversavam, agora como uma afronta à professora.

Por último, o ato de fixar a atenção num aluno que é muito falante (apontado em 5% das respostas como uma atitude da professora que contribui com a indisciplina) nos remete ao caso Douglas - pivô da saída da professora da turma. Durante a coleta de dados, Douglas foi expulso de sala três vezes, sendo que na última delas a professora colocou seus objetos do lado de fora da sala. Luciane comunicou à direção sua atitude e foi aconselhada a discutir os fatos com a mãe do aluno, que, por sua vez, não aprovou a atitude da professora e, no momento, informou que outras mães também não estavam satisfeitas com o trabalho da professora, informação que foi decisiva para que Luciane abandonasse a turma.

Vejamos um trecho da entrevista de Douglas no qual ele nos apresenta seu ponto de vista sobre sua relação com a professora:

- Ex. 49 CAROLINA: E quais os motivos, em sua opinião, pra isso ter acontecido? Pra esses comportamentos de indisciplina terem acontecido? **(E. 06/06/2008)**
DOUGLAS: Ah, sei lá. *Porque desde o primeiro dia que eu fui lá na aula eu não fui muito com a cara da Luciane não... Não sei, acho que foi tipo assim, uma chatice, sabe? Aí qualquer coisa ela punha a culpa em mim e quanto mais ela punha a culpa em mim, mais eu pensava que ela tinha mais raiva de mim e muito mais coisa.*
CAROLINA: Você sentia que a professora tinha raiva de você?
DOUGLAS: *É... Aí eu fazia gracinha dela.*
CAROLINA: Aí você também *retribuía com raiva*. É isso?
DOUGLAS: *Aham.*

O que Douglas descreve no trecho acima pode ter sido o início de toda a desavença entre os dois. Douglas é um aluno muito falante e ativo, que brinca excessivamente em aula, não sendo surpreendente que Luciane se incomodasse e interpretasse seus comportamentos como indisciplinados. Daí a referência à fixação da professora com um aluno específico como uma atitude capaz de fomentar a indisciplina. Douglas afirma que não se identificou, desde o primeiro dia, com o estilo da professora e se sentia perseguido, acreditando que ela tinha raiva dele. Assim, retribuía da mesma forma, ou seja, com raiva, ‘fazendo gracinha da professora’, e desafiando sua autoridade a ponto de ser expulso de sala.

O caso Douglas demonstra, acima de tudo, as incompatibilidades que, entre professores e estudantes, podem modular suas ações em sala de aula e prejudicar seu relacionamento, afetando negativamente o processo de ensino e aprendizagem. Uma ação preventiva poderia ser identificar a fonte dessas incompatibilidades através do diálogo, como sugere Ana Laura (ex. 47).

Uma vez que esta seção trata das ações e atitudes da professora, consideramos, a seguir, suas percepções sobre o assunto.

O ponto de vista da professora

Segundo Luciane, existem dois momentos durante as aulas observadas. Nas primeiras aulas, ela se sente mais calma, o clima é mais ‘suave’ na sala de aula, e mesmo quando se exalta, não chega a ser desrespeitosa com os estudantes. Já nas últimas aulas, a professora é bem menos tolerante e não admite nenhum tipo de conversa ou até mesmo cochicho, além de ser mais rígida e radical. As notas de campo, bem como as gravações em vídeo das aulas e até os próprios alunos (ver excerto 48, p.118) confirmam essa mudança de comportamento da professora justificada, segundo ela, por orientação da direção acadêmica da escola, que já vinha acompanhando a turma há alguns meses.

Vejamos alguns trechos da entrevista de Luciane que exprimem suas experiências a esse respeito:

Ex.50 CAROLINA: E como que você interpreta a relação entre as suas ações, as suas atitudes na sala de aula e os comportamentos de indisciplina?

LUCIANE: As tentativas que eu tô fazendo?

CAROLINA: O seu comportamento, como você agia com eles e os comportamentos de indisciplina.

LUCIANE: Aqui tá bem claro que são dois momentos. *Nas primeiras aulas eu tava tranqüila, tentando controlar, tentando engolir, boazinha e tudo e não tava funcionando também. E mudei, ser mais chata e tal, não funcionou e teve o 'plus', né?! O 'mais' que seria a cara feia de alguns, reclamações de outros, quer dizer, os dois momentos pra mim não foram positivos. Eu ser boazinha demais e eu ser chata também não funcionou. Foi por isso que... Um dos motivos que eu resolvi largar mão de uma turma que tava me fazendo mal, que eu não tava dando conta, sabe, que eu não tava conseguindo lidar com eles. [...]*

Ex.51 CAROLINA: Você foi orientada?

LUCIANE: Fui.

CAROLINA: Hum...

LUCIANE: Pela direção. É... ela falou que queria duas coisas de mim: que eu fosse mais firme, menos boazinha... Assim... *As duas palavras que ela falou: firmeza e chatice. Tem que ser essas duas coisas com eles. Já que eles são chatos com você, cê tem que ser chata com eles. Foi aí que eu ... eu falei até com a Andréa³⁴ ((inint)) [...] Eu falei: 'Andréa eu não sei ser chata'. Aí a Andréa falou assim: 'eu também não'. Eu tenho essa experiência de ver alunos saindo de sala, mudando de professor, falando 'o fulano é chato'. Então, assim, eu não queria ser assim, mas... não me forçaram, mas me orientaram a ser desse jeito. E eu fui, entrei na onda. Acabou o que aconteceu? Pai reclamando, aluno reclamando. Eu sabia que isso ia acontecer e eu sabia que eu não ia dar conta disso, que eu não dou conta de aluno reclamando de mim. [...]*

Ex.52 CAROLINA: Você acreditava que essa orientação, que a sua mudança iria gerar alguma mudança... ((Luciane interrompe))

LUCIANE: Sim, confiei na experiência de quem me orientou. **Mas**, *com aquela dúvida, com aquele pé atrás, porque pela minha experiência eu não queria ser a professora chata. Eu não quero, eu não gosto de ser a professora chata. Detesto que os alunos... Até pode ser erro meu de tá achando isso, mas eu gosto que meus alunos gostem de mim, eu quero que meus alunos gostem de mim, que seja amigo meu. Talvez eu tenha que saber que nem todo mundo vai gostar. Nem todo mundo gosta de todo mundo. Mas, eu mudei sem tá com vontade de mudar. Foi assim.*

Ex.53 CAROLINA: Tem mais alguma coisa dessa turma que você queria falar, algum sentimento seu?

LUCIANE: *Agora no momento eu tô num momento de alívio e, ao mesmo tempo, de um pouco de culpa, não é culpa, é um pouquinho de arrependimento. Assim, eu distancio, eu ((penso)): 'nossa, eu não devia ter largado essa turma'. Foi fraqueza, eu devia ter enfrentado. Mas, ao mesmo tempo eu tava pensando em mim, na minha saúde mental, eu não tava dando conta, não sei se é da turma, ou se é da minha cabeça mesmo. Eu tava me sentindo péssima como professora. A minha cabeça tava muito ruim, tava afetando até o meu corpo, eu tava tendo palpitação, eu tava tendo dor de cabeça, assim, várias coisas físicas*

³⁴ Nome fictício de uma professora da escola.

nos dias dessas aulas. Só de pensar em preparar uma aula pra eles, sabendo que eu ia sentar, gastar um tempo enorme com essa turma, preparando aula, fazendo 'blog', que era uma coisa que eu tava entusiasmada, sendo que eu tava entregando pérolas aos porcos, às vezes. Então eu tava ali, tentando... E observando as aulas eu percebo que eu tava fazendo o meu melhor... Se eu fosse minha aluna eu ia gostar, eu tava fazendo, eu tava assim, amiga deles, assim, principalmente no início, né? Eu tava tranquila, tava com um 'tone of voice' legal, não tava gritando, eu tava, assim, variando as atividades, então eu não sei... Eu me sinto meio aliviada agora. Ai que bom que eu não tô com eles mais. Quem sabe um outro professor menos estressado, menos... A [diretora acadêmica] falou isso pra mim, eu tenho que me distanciar um pouco do aluno, tipo assim, não pegar tanto o que ele fala pra me atingir tanto, o que eles falam, o que eles fazem me atinge muito. É como se eles tivessem não falando da aula, mas falando de mim, sabe, eles não gostarem da minha aula quer dizer que eles não gostam de mim, ou então, eles não prestarem atenção significa que eles não tão a fim de tá ali. [...]

Nos excertos acima percebemos como sentimentos paradoxais acometiam a professora: ser boazinha ou ser chata, xingar ou 'engolir seco', agradar ou desagradar (aos alunos, pais, diretora e a si mesma), continuar ou abandonar a turma, sentir alívio, culpa ou arrependimento? Acima de tudo, esses sentimentos demonstram como a experiência de indisciplina pode ser desgastante para o professor, chegando a suscitar dores físicas.

Um dado revelador é a facilidade de mobilidade dos alunos nos cursos de idiomas, o que acaba interferindo nas ações dos professores (ex.51). Luciane deixa claro seu receio de ser 'trocada': *'eu tenho essa experiência de ver alunos saindo de sala, mudando de professor, falando 'o fulano é chato'*. Assim, a professora molda suas ações de forma a satisfazer o aluno (ou cliente), já que sabe que uma vez insatisfeito ele, e/ou seus pais, podem reclamar, seja com a direção ou com um outro professor, comprometendo, dessa forma, sua reputação na escola. Talvez daí a necessidade de que os alunos gostem dela e de suas aulas.

É interessante observar como foge à Luciane a possibilidade de haver diferentes interpretações dos mesmos eventos da sala de aula. Ela parece não compreender que nem sempre os aprendizes percebiam as tarefas, cuidadosamente selecionadas, como importantes mediadoras da aprendizagem. Além disso, ainda se sente pessoalmente ofendida quando o aprendiz não demonstra interesse por suas aulas. Assim, incomodava-se excessivamente com quem não prestava atenção, desperdiçando momentos de interação que também pudessem oportunizar a aprendizagem.

Outro ponto crucial suscitado nas experiências da professora é a interferência da direção acadêmica em suas ações e atitudes na sala de aula. Luciane faz questão de deixar claro que foram dois momentos. Se antes de seguir a sugestão da diretora ‘respirava fundo e engolia sapos’, depois que resolveu ser mais firme e chata com os alunos, comportamentos que não estava habituada a assumir, sente-se mais aliviada, mas prejudica enormemente sua relação com a turma, chegando a um ponto insustentável de tensão e conflito. Salientamos que a interferência da direção aconteceu por solicitação da professora. Essa interferência acontecia na forma de aulas observadas, discussão e reflexão, baseadas, essencialmente, na percepção da diretora e da professora dos eventos da sala de aula, seguidas de planejamento para as próximas aulas (*action plan*). Foram dessas discussões que surgiu a ideia de priorizar algumas atividades pedagógicas (atividades de escrita e em pares, por exemplo) e diminuir outras (atividades cinestésicas) para manter a disciplina; e ainda de se criar mais momentos de silêncio e concentração, o que, como vimos na seção 4.3 (p. 98 a 116) acabou contrariando os interesses dos estudantes, que não se motivavam com exercícios de escrita e ansiavam por mais jogos/competições nas aulas. Esse desencontro se acentua com a mudança de postura da professora, que mudou sem estar com vontade de mudar (ex.52).

Dessa interferência dois pontos nos interessam. Primeiro, a mudança de comportamento da professora. A transformação de Luciane de uma professora ‘boazinha e amiga’ para uma ‘autoritária e intolerante’ ensina que ambas posições foram ineficazes para a diminuição da indisciplina na sala de aula. Ao supervalorizar o afeto (‘ser amiga’) e evitar ser ‘chata’ simplesmente para agradar (ou, pelo menos, para não desagradar) ao aluno, Luciane não estabelece com a turma regras e limites para uma convivência harmoniosa. Da mesma forma, ao se posicionar de forma autoritária, a professora passa a ser uma controladora, impondo ordens e regras por ela estabelecidas, na tentativa de submeter os aprendizes à obediência e à conformação. Os estudantes, por sua vez, encontram formas de se rebelarem. Luciane, portanto, não consegue alcançar o meio-termo, ou seja, estabelecer regras e normas orientadoras que fossem compreendidas por todos como condição necessária ao convívio social. De qualquer forma, a professora estava buscando alternativas para enfrentar um problema que muito lhe afligia.

O segundo ponto relaciona-se ao primeiro. O auxílio buscado por Luciane também se mostrou ineficaz, seja porque Luciane interpretou a sugestão ao seu modo, seja porque a sugestão não foi suficientemente clara. Inferimos que a intenção da direção acadêmica era

fomentar uma postura menos afetuosa e pessoal com relação aos eventos da sala de aula. No entanto, Luciane se descreve como uma pessoa extremamente afetiva, cujo *'perfil de personalidade é de agradar as pessoas'* (E, 23/05/2008). Nesse sentido, a sugestão de ser 'chata' e 'firme' não parte de uma necessidade interior, de uma reflexão, tanto que Luciane muda seu modo de agir *'com um pé atrás'* (ex.52). Em outras palavras, a professora assume uma postura que não acreditava e muda porque *'esperavam que ela mudasse'* (E, 23/05/2008).

Crucial é atentar para o papel de coordenadores, supervisores e preparadores de professores em geral, quanto à indisciplina em sala de aula ou na escola. A experiência de Luciane evidencia que, embora as boas intenções, a ação deve ser cautelosamente pensada e apropriada. Conhecer a fundo o contexto no qual a indisciplina se manifesta, bem como os envolvidos nesse contexto, é essencial para se entender os reais motivos da indisciplina. Por mais que se tenha algum conhecimento prévio sobre professores e alunos de uma escola, cada nova turma tem características próprias e peculiares. Por exemplo, em uma dada turma, um aluno pode não agir de modo cooperativo com seus colegas, mas quando em outra turma, com outros colegas, pode conviver de forma harmoniosa com seus pares. Diante dessas circunstâncias, o coordenador ou diretor que pretende auxiliar deve não só conhecer a turma, mas também estudar as circunstâncias do contexto e, principalmente, propor um trabalho reflexivo que possa levar professores e aprendizes a repensarem suas ações/comportamentos.

As ações, atitudes e comportamentos da professora nos remetem à estrutura social da sala de aula. Lembrando que os resultados de aprendizagem dependem, dentre outros fatores, da qualidade interacional do contexto de ensino e aprendizagem, um relacionamento harmonioso entre docentes e aprendizes é, certamente, favorecedor à aprendizagem. Se professores e alunos não conseguem ao menos conviver entre si, como será possível ensinar e aprender?

Nesta seção, discutimos a relação entre as ações da professora e comportamentos indisciplinares dos alunos em sala de aula. Documentamos que, para os alunos, certas ações ou comportamentos da professora contribuem para a indisciplina, quais sejam, o desrespeito com o aluno, falta de paciência para explicar, ser injusta com a turma, não ser suficientemente rígida com a turma, fixar a atenção em um aluno disruptivo. Houve ainda referência ao fato de que não há ligação entre as atitudes da professora e a indisciplina dos

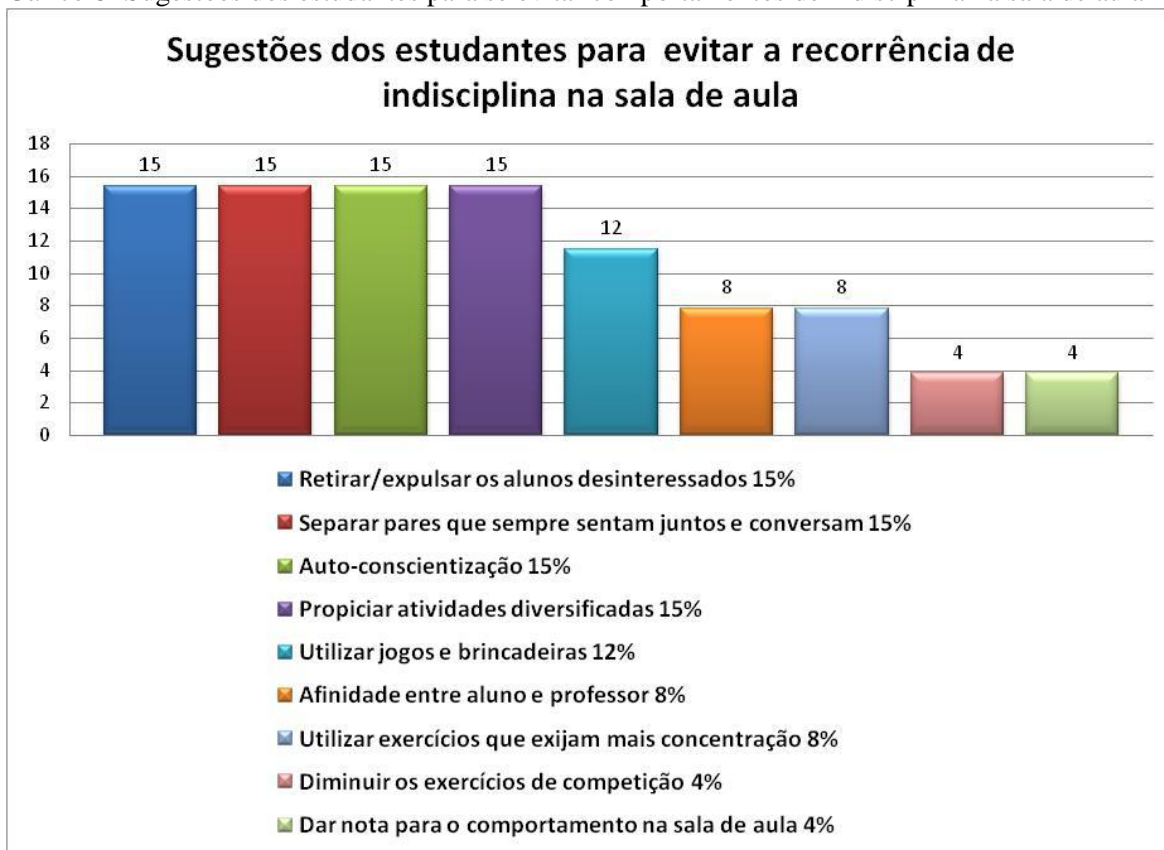
alunos na sala de aula, evidenciando (a) que os estudantes reconheciam as tentativas da professora para controlar a indisciplina, (b) uma perspectiva inatista de indisciplina como se esta fosse uma característica inerente aos alunos ou à adolescência. A análise das experiências da professora mostrou, por sua vez, que suas ações em sala de aula são moduladas às suas crenças quanto à indisciplina e às circunstâncias de seu ambiente de trabalho. Assim, o comportamento da professora em sala de aula é amalgamado, num primeiro momento, pela satisfação do aluno (e, conseqüentemente, de seus pais), acarretando uma conduta permissiva por parte da professora; e, depois, pela orientação da direção acadêmica, gerando um movimento radicalmente contrário, em que a professora passa a adotar uma postura autoritária e controladora com a turma. Em ambos os momentos, as tentativas para aliviar a indisciplina na sala de aula foram frustrantes porque não se buscou uma situação intermediária na qual os estudantes fossem levados a compreender regras e limites como orientadores de suas relações sociais. Ademais, observamos uma dificuldade por parte da professora em perceber que ela e os alunos poderiam fazer diferentes leituras dos eventos da sala de aula.

Na próxima seção, apresentaremos as sugestões dos estudantes e dos professores para se evitar a recorrência de comportamentos de indisciplina nas aulas.

4.5. Sugestões dos estudantes e professores para se evitar a recorrência de indisciplina nas aulas

O gráfico na página seguinte mostra as sugestões dos estudantes para se evitar a recorrência dos comportamentos de indisciplina que porventura ocorrem na sala de aula e responde à última pergunta desta pesquisa.

Gáfico 8- Sugestões dos estudantes para se evitar comportamentos de indisciplina na sala de aula



Como mostra o oitavo gráfico, os estudantes têm opiniões diversificadas sobre as possíveis formas de se prevenir a indisciplina na sala de aula, o que mostra, acima de tudo, como os aprendizes, mesmo que nem sempre pareçam, estão atentos ao que ocorre em sala de aula. Com 15% das respostas respectivamente, recomenda-se retirar ou expulsar os alunos desinteressados e que, portanto, atrapalham aqueles interessados nas tarefas ou na aula; separar pares que sempre se sentam juntos e conversam; promover a conscientização dos aprendizes com relação a seus comportamentos em sala de aula e propiciar atividades diversificadas. A seguir, há 12% de referências à utilização de jogos e brincadeiras para que a aula fique mais descontraída. Há também 8% de referências à necessidade de maior afinidade entre aluno e professor. Igualmente, a utilização de exercícios que exigem mais concentração recebe 8% de referência. Por fim, sugere-se, contraditoriamente, diminuir os exercícios de competição e, também com 4% das respostas, dar nota para o comportamento dos alunos em sala de aula.

Os relatos dos estudantes ilustram os dados acima:

- Ex.54 CAROLINA: [...] E a partir das suas experiências com essa turma, o que você acha que pode ser feito pra se evitar comportamentos de indisciplina em outras aulas, ou na sua sala de inglês? **(E, 26/05/2008)**
 AMANDA: *Olha, eu realmente acho que algumas pessoas deveriam sair da sala ou do inglês mesmo, porque tudo que devia fazer a Luciane já fez, já tentou de todas as maneiras...*
 CAROLINA: Você poderia me dar alguns exemplos das maneiras que você percebia que ela tentava?
 AMANDA: *Uai, ela colocava música, ela dava coisa pra gente, sei lá, divertir mais na aula. A turma é pequena. Teve esse computador³⁵ agora que também... Ar-condicionado, tudo pra gente se sentir mais confortável, e do mesmo jeito não teve muito efeito não.*
 CAROLINA: Então você acha que alguns alunos deveriam sair?
 AMANDA: *É. Porque eles não tão a fim de estudar mesmo e eles acabam atrapalhando as outras pessoas.*
- Ex.55 CAROLINA: E a partir das suas experiências com essa turma, o que você acha que pode ser feito pra se evitar comportamentos de indisciplina nas aulas de inglês? **(E, 28/05/2008)**
 JOÃO LUCAS: *Separar um amigo do outro, igual eu e o Douglas que tá toda hora junto, conversando. Ah... dar mais... Não sei não... porque dar mais lazer assim a gente não vai aprender nada.*
 CAROLINA: Como assim lazer?
 JOÃO LUCAS: *Tipo é... Brincadeira essas coisas, aí a gente não vai ficar aprendendo muito. Tem que dar a matéria, tem que dar, mas aí o povo não gosta, aí faz bagunça. É... eu acho que devia... Colocar mais brincadeira, brincadeira que eu digo, assim, cruzadinha, essas coisas que interessa mais a gente. Mas também não é muita não porque aí a aula vai ser só brincadeira e aí acaba que a gente fica mais bagunceiro ainda.*
- Ex.56 CAROLINA: [...] E a partir de suas experiências com essa turma, o que você acha que pode ser feito pra evitar comportamentos de indisciplina nas aulas de inglês? **(E, 30/05/2008)**
 CÁSSIA: O que eu acho que pode ser feito?
 CAROLINA: Isso. O que você acha?
 CÁSSIA: *((inint)) Tem que ter uma conversa... Tem que ter mais consciência. Eu acho assim tudo que podia fazer já foi feito. Já trocou de professor, melhorou. Eu achei que melhorou um pouquinho, mas eu acho, não acho que a culpa era da Luciane. De jeito nenhum! Eu achei que ela era uma boa professora. Assim, mas, eu acho que aí veio o desrespeito dos meninos por ela e o Ronaldo eu achei que ele conseguiu pôr mais moral nos meninos do que a mulher. Aí os meninos tão melhorando um pouco, mas eu acho que não é culpa do professor. [...] É a turma que tem que conscientizar, não sei se foi a conversa que a ((diretora acadêmica)) teve com a gente, se foi a saída da Luciane e a entrada do Ronaldo, não sei, mas eu acho que tem que vir é a conscientização da turma.*
 CAROLINA: E como que você acha que isso pode acontecer?

³⁵ Referência ao e-board

CÁSSIA: Amadurecer, é idade mesmo. E essas conversas que vai tendo mesmo, da ((diretora)), o Ronaldo, às vezes, se acontecer de novo, porque agora não teve alguma coisa muito... *Igual a Luciane, tinha umas certas brincadeiras dos meninos que a Luciane já brigava assim direto, e eles gostavam de aparecer porque o pessoal da sala ria, só que esse comportamento não é certo. Eu acho que a turma tinha que parar, eles não podem ficar 'aparecendo' assim porque não tá fazendo graça, entendeu? Tá sendo ruim pra eles. Aí eu acho que é isso, entendeu?*

Ex.57 CAROLINA: E a partir das suas experiências com essa turma, de tudo que aconteceu, o que você acha que pode ser feito pra evitar comportamentos de indisciplina nas aulas de inglês? **(E, 29/05/2008)**

ANA LAURA: Ah, eu acho que poderia ter mais atividades diferentes, *um relacionamento melhor com o professor, assim. Porque eu acho que o professor tem que ser professor, mas eu acho que ele tem que ser colega ao mesmo tempo, tipo... Ter tipo intimidade, porque tem professor que é tão frio assim que cê fica com medo de perguntar pra ele. Ele te passa isso ((inint)). Que nem o Ronaldo agora. Eu tô gostando muito dele, por exemplo, a gente faz piada, aí ele ri, mas a gente respeita a hora que a gente tem que brincar, a hora que tem que parar. E da Luciane eu não sentia isso. A gente brincava com ela e ela nunca ria de nada, nunca... Não tinha essa intimidade assim com a gente. Essa questão assim de colega e professor.*

Ex.58 CAROLINA: Ok. A partir das suas experiências com essa turma, o que você acha que pode ser feito pra evitar comportamentos de indisciplina nas aulas de inglês? **(E, 02/06/2008)**

PEDRO: Acho que... Não sei... Acho que... *Talvez exercícios mais difíceis, que precisam de mais atenção do aluno.*

CAROLINA: Exercícios de mais concentração?

PEDRO: É.

CAROLINA: Você poderia me dar algum exemplo desse tipo de exercício?

PEDRO: Deixo eu ver ...

CAROLINA: *Por exemplo, leitura.*

Ex.59 CAROLINA: Jonas, com relação às suas experiências com essa turma, o que você acha que pode ser feito pra evitar comportamentos de indisciplina nas aulas de inglês? **(E, 17/06/2008)**

JONAS: ((silêncio)) *Eu tinha falado do conceito. Eu acho que seria uma boa, de tirar ponto, assim, se a pessoa tiver conversando muito. E acho que o horário também porque, de tarde, assim, no começo da tarde, aí a pessoa ainda tá muito agitada.*

CAROLINA: Cê queria que fosse mais ao final da tarde.

JONAS: É.

CAROLINA: E por que você não muda de turma?

JONAS: Por causa dos meus amigos.

As experiências dos estudantes mostram as diferentes vozes da sala de aula: a voz dos alunos que sofrem a indisciplina e com a indisciplina e a dos que promovem e contribuem para a indisciplina.

O excerto 54 parte de uma aluna que se sente prejudicada pela indisciplina dos colegas e aponta uma solução radical: excluir da classe os alunos indisciplinados. Amanda cita as tentativas em vão da professora para controlar a indisciplina na sala de aula e descreve um contexto no qual não se espera que ocorra comportamentos indisciplinados (salas bem equipadas, aulas variadas e interessantes, número restrito de alunos em sala). Portanto, para ela, o problema da indisciplina está em alguns alunos desinteressados e ela não quer ser prejudicada por isso. Logo, a solução parece simples: retirar, da aula ou da turma, quem atrapalha. A opinião dessa aluna reflete uma visão exclusivista e excludente da escola, difundida, muitas vezes, pelo próprio meio educacional. Nessa perspectiva, que reflete, mais uma vez, uma concepção de indisciplina como inerente ao indivíduo, a sala de aula deve ser exclusiva dos que não ‘têm o problema’, excluindo-se, portanto, aqueles por quem a escola não pode fazer nada já que são ‘por natureza’ indisciplinados e, conseqüentemente, fadados ao fracasso escolar. Além disso, esse tipo de alternativa já se mostrou ineficaz através da experiência de Luciane relatada anteriormente (seção 4.4). Ao optar por expulsar o aluno da turma, a professora, além de não obter sucesso com relação ao manejo da indisciplina na turma, ainda foi criticada pela mãe do estudante.

No excerto seguinte (ex.55), João Lucas, que aliado a Douglas contribui para a indisciplina, sugere separar os pares que sempre sentam juntos, estratégia já mencionada pela professora, que reconhecia sua eficácia, mas procurava não trocar os alunos de lugar para evitar indisciplina (seção 4.3.3). Os próprios alunos reconhecem que quando trabalham com pares com os quais não têm muita intimidade se esforçam mais para realizar a tarefa. Ainda nesse excerto, João Lucas comenta sobre a duplicidade da utilização de jogos, brincadeiras e competições em aula e aponta como alternativa para o controle da indisciplina o uso moderado de tais atividades pedagógicas. Quando menciona exercícios ‘tipo cruzadinha’, João Lucas demonstra que nem sempre o jogo e a brincadeira precisam envolver competição ou movimento, que acabam gerando ‘bagunça’. Basta envolverem algum elemento de desafio e descontração para que despertem o interesse do aprendiz.

Cássia (ex.56) aponta a autoconscientização como saída para a indisciplina, ou seja, os alunos precisam entender, por si só, que a criação de um ambiente menos conflituoso e mais cooperativo em sala de aula depende, dentre outros fatores, de um esforço deles, o que, na verdade, não é uma alternativa fácil de alcançar porque envolve uma série de questões como história pessoal, experiências passadas, planejamento futuro, pressões etc.

Enfim, retoma a discussão sobre metas e objetivos de cada aluno para estudar inglês, estar em sala de aula e participar das tarefas propostas pelo professor. No entanto, não é um objetivo impossível. É provável que o aprendiz adolescente não consiga, por si só, compreender o que está por traz da indisciplina. Um trabalho reflexivo, portanto, pode auxiliá-lo na busca dessa conscientização.

Cássia (ex.56) e Ana Laura (ex. 57) destacam ainda a relação professor-aluno como um fator que pode vir a amenizar a indisciplina em sala de aula, seja através de uma relação mais firme e rígida (ex.56) ou de uma relação mais pautada na afetividade (ex.57). A afinidade entre professor e alunos, expressa por Ana Laura, aparece como condição para o estabelecimento de uma relação de confiança. As experiências dos aprendizes mostram que quando o aluno se identifica com o professor, ou seja, quando o percebe como um membro do grupo, ele se sente mais à vontade para perguntar, participar e, portanto, se interessa mais pela aula. No entanto, essa posição de ‘professor-colega’ é extremamente delicada e deve ser tomada com cautela. A linha que separa o ‘professor-colega’ do ‘professor-permissivo’ é muito tênue. Ter um bom relacionamento com os alunos não significa ter que agradá-los e entretê-los durante toda a aula. Para Aquino (1996) a compreensão e o manejo da indisciplina residem na relação concreta entre professor e aluno:

a saída possível está no coração mesmo da relação professor-aluno, isto é, nos nossos vínculos cotidianos e, principalmente, na maneira com que nos posicionamos perante nosso outro complementar. Afinal de contas, o lugar de professor é imediatamente relativo ao de aluno e vice-versa. Vale lembrar que, guardadas as especificidades das atribuições de agente e clientela, ambos são parceiros de um mesmo jogo. E o nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo (p.50).

Dessa forma, a relação professor-aluno deve se pautar no estatuto do próprio conhecimento. Segundo Aquino (1996, p.51), o que deve regular a relação entre professores e alunos é uma proposta de trabalho fundada intrinsecamente no trabalho do conhecimento, que inspirado no trabalho científico, envolve indagação constante e não requer que o aluno permaneça estático, calado, obediente. “O trabalho do conhecimento, pelo contrário, implica a inquietação, o desconcerto, a desobediência. A questão fundamental está na transformação desta turbulência em ciência, desta desordem em uma nova ordem...” (AQUINO, 1996, p.51).

Finalmente, Pedro sugere o uso de atividades que sejam difíceis, exigindo maior atenção do aprendiz. Com relação a esta sugestão, é preciso ponderar o grau de dificuldade da atividade para que o aluno não se sinta incapaz de realizá-la. Jonas, por sua vez, indica dar nota ou conceito para o comportamento dos alunos em aula para se evitar indisciplina, o que evidencia uma visão de disciplina como ordem invariável do comportamento, uma homogeneização de comportamentos alcançada através de mecanismos disciplinares. Neste caso, quem se comportar de modo contrário ao estabelecido será punido através da nota. Além do mais, quem estabelece as normas e parâmetros nesse contexto? Os alunos se conformariam com as prescrições do professor?

Uma vez delineadas as sugestões dos estudantes para se evitar a indisciplina na sala de aula, vejamos o que a professora e o professor pensam a respeito através dos relatos de suas experiências:

Ex. 60 CAROLINA: A partir das suas experiências com essa turma, o que você acha que pode ser feito pra se evitar comportamentos de indisciplina nas suas aulas? **(E, 23/05/2008)**

LUCIANE: Primeira coisa que eu sempre tinha na minha cabeça era *montar a aula do interesse deles. Então isso eu ainda continuo achando, que, apesar de não ter dado tanto efeito, é uma coisa que eu continuo acreditando muito. Levar em consideração a realidade deles. [...] Eh... Momentos mais 'thinking time', eu acho que ajuda sim, de fazê-los pensar antes de falar, senão eles acabam falando e deixando os que têm mais dificuldade: 'ah, não vou nem falar porque eu sei que fulaninho vai falar'*. Então eu sei que tem que ter esses *momentos de silêncio* sim. Mas eu acredito também, e eu sabia disso e ainda vou continuar acreditando: eles não vão ficar em silêncio. Eu sabia disso, minha expectativa não pode ser de que eles vão ficar em silêncio, ele vão falar sim, **mas** tem momentos que eles têm que prestar atenção **sim**. [...] *O silêncio, em alguns momentos, tem que ser colocado. [...] Variar mais as duplas, não deixar sempre as mesmas duplas, que eles acabam ficando com o par que eles gostam mais, então acaba não sendo produtivo, variar bastante. E isso não precisa ser tão knestético assim, cê pode variar rapidamente, vários tipos de coisas... Coisas escritas também, apesar de que às vezes eu fico meio em dúvida se devo ou não, mas tem momentos que eles escrevendo antes de falarem é um momento que eles têm pra eles pensarem, mas, por outro lado, eu acho que peca um pouquinho porque o 'speaking' que eu queria acaba sendo 'writing' e depois 'speaking'*. Então isso aí eu não sei, eu ainda tenho um dúvida sobre esse aspecto, de escrever antes de falar. Que eu me lembre.

Ex. 61 CAROLINA: Você teve pouca experiência com essa turma ainda, né Ronaldo. **(E, 09/07/2008)**
RONALDO: Tive.

CAROLINA: Mas, a partir das experiências que você teve com essa turma o que você acha que pode ser feito pra se evitar comportamentos de indisciplina nas aulas de inglês?

RONALDO: Em geral?

CAROLINA: É. E nessa turma também porque a gente tá falando mais especificamente dessa turma.

RONALDO: *Olha, o que eu percebi mais nessa turma é isso: eles querem mais que você esteja mais do lado deles, por exemplo, assim, quando eles querem falar alguma coisa, participar, brincar de alguma maneira, você tem que conquistar o seu público, principalmente com essa turminha. Eu acho que, por exemplo, assim, eu não tive problema com eles de disciplina nesse sentido porque eu soube juntar uma coisa com a outra. Eu fui professor, eu fui controlador e eu fui amigo ao mesmo tempo nesse período aí que eu tô com eles. Então eu acho que pra evitar é isso: não entrar de frente contra o que eles fazem, né? É tentar ir devagar com eles, preparar bem as atividades, trazer coisa que eles gostem, pra chamar a atenção, né? Acho que é isso. É. Basicamente é isso.*

CAROLINA: Nessa turma, né?

RONALDO: É.

CAROLINA: Em geral, tem alguma coisa que... Ou você acha que isso seria para as turmas em geral?

RONALDO: É. Porque acho que, em geral, a questão de indisciplina é mais é controle do professor mesmo.

CAROLINA: Controle? Quando você fala controle do professor é... ((Ronaldo interrompe))

RONALDO: Controle, assim... É. Fica meio ambíguo. *É controle de tudo, por exemplo, quando você prepara você tem que preparar atividades legais pro grupo participar, por exemplo... É lógico que eu não vou deixar eles falarem em português, brincar o tempo todo, mas se você vir que isso tá incomodando, então cê tem que cortar direto, mas sem precisar brigar, sem precisar bater de frente. Então é isso, é prestar atenção no seu grupo, no seu ambiente pra depois ser melhor e evitar confusão.*

Percebemos que tanto a professora quanto o professor veem a preparação de aulas do interesse dos estudantes como um meio para se evitar a indisciplina. No entanto, questionamos se professores realmente conhecem os reais interesses dos estudantes, especialmente adolescentes, os quais podem apresentar múltiplos interesses. Como apresentado na revisão teórica, costuma-se tomar o adolescente como parte de um todo que se comporta e age da mesma maneira, não se reconhecendo, portanto, a singularidade do indivíduo. Daí a importância de se conhecer as experiências dos estudantes, suas expectativas e interesses.

Enquanto a proposta de Luciane é a de promover mais momentos de silêncio e concentração, Ronaldo, por outro lado, defende uma interação mais pessoal e menos controladora entre professor e aluno. Na verdade, as posições dos professores refletem suas

concepções de (in)disciplina (ver seção 4.1.2). Luciane afirma que entende que os alunos não vão ficar quietos durante toda a aula; ainda assim, prioriza o silêncio e a atenção, corroborando sua visão de disciplina.

É interessante também perceber, por outro lado, a congruência entre o ponto de vista do professor e as expectativas dos alunos. Mesmo com o curto convívio com a turma, Ronaldo percebeu o que os alunos esperavam dele: um professor que fosse professor, ou seja, que ensinasse, assumindo o controle, vindo ao encontro das expectativas dos que esperam que o professor tenha ‘atitude’ e seja ‘amigo’. Ronaldo exercia controle, mas sem precisar ser autoritário; também ‘era amigo’ sem ser necessariamente permissivo. Aqui, a afetividade, expressa através do ‘ser amigo’, não visa agradar ou satisfazer o aprendiz, mas é verdadeira no sentido de promover uma atmosfera harmoniosa em sala de aula. Em outras palavras, as concepções de disciplina e indisciplina dos professores, bem como suas expectativas, modularam suas posturas em sala de aula. Luciane esperava que todos os aprendizes fossem capazes de compreender que as tarefas propostas objetivavam o desenvolvimento da aprendizagem. Ronaldo parece compreender melhor e aceitar a possibilidade de os aprendizes fazerem diferentes interpretações dos eventos em sala de aula, ou seja, que algumas tarefas poderiam ser mais relevantes para uns que para outros, ainda que ele as tivesse preparado com todo cuidado e atenção.

Não há como apontar receitas prontas para solucionar a indisciplina na sala de aula e na escola não só pela complexidade que o tema encerra, mas principalmente, devido às especificidades dos contextos nos quais a indisciplina emerge. No entanto, as experiências desta turma corroboram uma das premissas da Teoria da Atividade que postula que o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira estão intrinsecamente associados a forças de ordem cultural, social, institucional e discursiva, que apesar de possuírem uma inércia, podem ser questionadas, redirecionadas, enfraquecidas ou potencializadas de acordo com a situação (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 260). Nesse sentido, se considerarmos que toda ação é socioculturalmente mediada, “dentro de um determinado tempo e espaço, existem empecilhos e favorecimentos que fazem com que certas ações sejam prováveis, outras possíveis e outras simplesmente impossíveis” (LANTOLF e THORNE, *ibid.*, p.238).³⁶ Por isso, os esforços para o tratamento ou prevenção da indisciplina devem envolver um

³⁶ Tradução livre de “(...) within a given time and space, there are constraints and affordances that make certain actions probable, others possible, and yet others impossible” (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 238).

trabalho coletivo entre todos os envolvidos no contexto escolar: professores, direção, coordenação, monitores e, claro, os próprios alunos.

Na seção que se segue, apresentamos as apreciações dos informantes aos resultados da pesquisa.

4.6. Reações dos participantes aos resultados do estudo

Conforme acordado (ver anexos I e III), os resultados foram apresentados aos participantes da pesquisa para que pudessem refletir sobre eles, manifestarem suas opiniões e sugerirem modificações, caso necessário. As apresentações aconteceram em sessões particulares - estudantes, professora, professor, diretora acadêmica, respectivamente – para garantir a privacidade e a liberdade de expressão. Utilizou-se um resumo em Power Point, tendo os gráficos como parâmetros para as explicações. As sessões duraram cerca de 50 minutos com cada grupo de participantes, os quais foram convidados a interferirem e opinarem. Todas as apresentações ocorreram em salas de aula da escola onde a pesquisa foi realizada e solicitou-se dos participantes uma apreciação, por escrito, dos resultados apresentados (ver anexo VI).

A seguir, descrevemos como decorreram as apresentações aos respectivos grupos de informantes e discutimos algumas implicações de suas reações para o estudo.

4.6.1. Reações dos estudantes

Os resultados foram apresentados a cinco alunos³⁷ que faziam parte da configuração inicial da turma (quatro meninas e um menino) durante o horário de aula, cedida, gentilmente, pela professora atual da turma e sob a autorização da direção.

Um ano após a coleta dos dados, apenas seis dos quatorze alunos da turma ainda continuavam juntos; agora com uma terceira professora. No semestre seguinte à coleta de dados, seis alunos pararam de estudar inglês, um aluno mudou de turma e outro de cidade. Dois dos seis alunos desistentes (Douglas e João Lucas) foram, na verdade, convidados pela direção, em concordância com seus pais, a pararem de estudar inglês na escola para que pudessem refletir sobre seus comportamentos, considerados inadequados ao bom

³⁷ No dia da apresentação dos resultados, um aluno havia faltado à aula.

funcionamento das aulas, e a eles foi sugerido retomarem seus estudos apenas quando sentissem necessidade.

Esse elevado índice de desistência – 42% dos alunos da turma parou de estudar inglês – é um dado que intriga quando se investiga experiências de indisciplina. Afinal de contas, não há evento tão prejudicial à educação quanto a evasão escolar. O escopo deste estudo não nos permite precisar as razões que levaram esses alunos, a exceção de Douglas e João Lucas, a pararem de estudar inglês. Entretanto, baseando-nos nos relatos dos alunos remanescentes durante a apresentação dos resultados, podemos cogitar que as experiências negativas pelas quais os estudantes da turma passaram podem ter influenciado suas decisões quanto à interrupção de seus estudos.

Antes de iniciar a apresentação dos resultados, a pesquisadora convidou os estudantes presentes a comentarem sobre o que se lembravam ou o que gostariam de falar sobre suas experiências referentes ao tempo da coleta de dados. Os estudantes confidenciaram à pesquisadora como se sentiam angustiados naqueles dias em que tinham aula de inglês. Cláudia chegou a confessar que mentia para mãe, dizendo estar com dor de cabeça, para poder se ausentar das aulas, e que, naquele momento, faltava muito às aulas. Vários afirmaram não sentirem prazer de vir e/ou estar em aula porque sabiam que seria um ‘estresse’, além de relatarem ter a sensação de que não estavam aprendendo. A questão do horário também foi mencionada. Durante a coleta dos dados, eles estudavam no início da tarde (de 14h30 às 15h45) e no momento atual estudam à noite (de 19h às 20h15). Essa mudança de horário foi vista por eles como positiva, especialmente com relação a seus desempenhos. Eles consideram estarem mais dispostos à noite do que logo após a escola e o almoço. Também refletiram que a saída de alguns alunos da turma foi positiva, evitando o agrupamento de indivíduos que conversavam excessivamente. Os estudantes se mostraram interessados e à vontade para expressarem suas opiniões durante a apresentação. Chamou a atenção o modo como reagiram às percepções da professora. Vários consideraram reveladora a oportunidade de conhecerem o lado do professor. Da mesma forma, foi interessante notar como os estudantes se referiram à indisciplina e a seus comportamentos no passado, como algo já superado.

Abaixo, seguem as respostas dos estudantes aos resultados da pesquisa.

AMANDA: *Recebo os resultados apresentados como prova de que nossos comportamentos (dos alunos) foram muito ruins no passado. Os alunos não tinham ideia de como era e é difícil ser professor; conseguir agradar os alunos, e fazer com que os mesmos interajam nas aulas. E várias provas disso foram mostradas no trabalho.*

CÁSSIA: *O trabalho foi excelente. Realçou os defeitos e contradições que nossa turma possuía. Acho que isso foi muito bom para reconhecermos o outro lado da história (o professor) e como lidava (ou tentava lidar) com esses problemas.*

ANA LAURA: *Não sei fazer uso de uma palavra correta, mas pude analisar que foram resultados contraditórios, por exemplo, as brincadeiras que gostamos, ao mesmo tempo, é o que mais causava indisciplina. Acredito que muitas das respostas dadas, ações e atitudes que tínhamos em sala de aula eram por causa da idade, pela falta de maturidade e até por influência de amigos. Foi importante ver os resultados para sabermos como éramos e até para compararmos com a gente hoje, além de nos ajudar a melhorar cada vez mais. Todos os resultados foram críticas construtivas.*

CLÁUDA: *Fiquei surpresa com os resultados, achei que ficou bem rica a pesquisa, com gráficos que ajudaram bastante a entender os resultados.*

MÁRCIO: *Concordo com os resultados e me prontifico a melhorar em relação às aulas de inglês, de acordo com o que eu souber que esteja errando.*

4.6.2. Reações da professora

Cientes da sensibilidade de Luciane, não podíamos precisar quão aberta ela estaria aos resultados da pesquisa. Além disso, nossa expectativa era a de que os resultados pudessem incitar alguma forma de reflexão que, em última instância, a auxiliasse a buscar seus próprios meios para lidar com a indisciplina na sala de aula.

Durante a apresentação dos resultados, Luciane se mostrou receptiva, solicitando, inclusive, uma cópia da versão final da dissertação para acesso completo aos resultados, o que lhe foi garantido. A professora quis deixar claro que estava buscando soluções, isto é, que não estava de braços cruzados, ‘fingindo ensinar’, e que sua maior preocupação era promover a aprendizagem. Luciane se comoveu ao final, revelando, mais uma vez, sua sensibilidade e o impacto negativo da experiência de indisciplina para ela.

Apresentamos, na página seguinte, a apreciação da professora, a qual, em consonância com nossas expectativas, demonstra que os resultados ajudaram-na a refletir sobre sua prática.

LUCIANE: *Recebo os resultados apresentados de uma forma muito positiva. Eles confirmam que eu tentei de tudo e que queria muito que a aprendizagem acontecesse. Eles me alertam, entretanto, que minha concepção de indisciplina tem que ser repensada e que preciso me aprofundar no assunto já que este é sempre um tema recorrente no nosso dia-a-dia.*

Infelizmente, estou acostumada a ver a indisciplina como um "não gostar de mim ou da aula" e, a partir dos resultados, vou repensar a minha postura, tentar encontrar um equilíbrio e tentar sofrer menos, pois são inúmeros os fatores - muitas vezes contraditórios - que podem levar à indisciplina.

Vou tomar esta experiência como um grande aprendizado. Obrigada por ter me ajudado neste processo.

4.6.3. Reações do professor

Assim como os demais participantes, Ronaldo também foi receptivo aos resultados. Como sua visão de indisciplina é mais otimista que a de Luciane, suas experiências são mais positivas. A apresentação dos resultados também foi uma oportunidade de reflexão para o professor, como evidencia o relato abaixo.

RONALDO: *Endosso os resultados da pesquisa realizada sobre indisciplina em sala de aula. Particularmente acho que não existe um modelo perfeito de sala de aula ou de uma abordagem adequada para solução da indisciplina, e sim, é preciso analisar o cotidiano de cada sala, ou seja, cabe ao professor, a instituição, enfim, a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem conhecer o seu alunado para se tentar uma posição adequada de como a indisciplina deve ser abordada. Por outro lado, é muito importante conhecer o que realmente é a indisciplina, digo, não adianta tentar abordagens sem um embasamento teórico do por que isso ocorre ou do que pode ser feito.*

Percebe-se que nessa turma as posições adotadas pelos professores foram completamente diferentes, e, na verdade, não posso afirmar quem está certo ou não. Ambos educadores estavam querendo o melhor para a turma e que o aprendizado ocorresse. Posso afirmar que minha posição foi menos desgastante que a primeira professora, pois, a meu ver, nem toda indisciplina que ocorria prejudicava o aprendizado.

Concluo que a indisciplina é um fator que, de certa maneira, será fato recorrente em qualquer sala de aula e cabe aos educadores, concomitantemente com a administração e/ou coordenação, procurar meios para que isso não impeça o ensino-aprendizado. Um bom começo é o diálogo com a turma para identificar expectativas e sugestões dos aprendizes.

4.6.4. Reações da diretora acadêmica

Os resultados foram também apresentados à diretora acadêmica porque, como vimos, ela acompanhava a turma e suas recomendações modularam o comportamento e

tomadas de decisão da professora e, conseqüentemente, os resultados desta pesquisa. Além disso, os resultados interessavam à escola onde a pesquisa foi realizada já que problemas de indisciplina são comuns em turmas de adolescentes.

Assim como os professores e os estudantes, a diretora também demonstrou uma postura reflexiva frente aos resultados.

DIRETORA: Como Diretora Acadêmica da instituição onde foi desenvolvido este trabalho sobre indisciplina, gostaria de colocar que, em primeiro lugar, considero um privilégio termos tido oportunidade de fornecer material para um trabalho sério, relevante e que pode contribuir efetivamente para uma melhoria do relacionamento professor-aluno, conseqüentemente beneficiando o processo de ensino e aprendizagem .

O relato das conclusões da investigação, que me foi feito pela professora e pesquisadora Carolina Vianini, levou-me a refletir sobre outras possíveis abordagens para os casos de indisciplina. Considero especialmente interessante a sugestão de envolver direção, professor e alunos em um processo reflexivo através de textos e entrevistas. Fez-me refletir também sobre a importância de nos livrarmos de idéias preconcebidas sobre o conceito de indisciplina.

Não diria que na nossa instituição os eventos de indisciplina de adolescentes cheguem a constituir um problema de grandes dimensões; no entanto ocorrem com relativa frequência com adolescentes de determinada faixa etária e social.

Devo dizer que já estamos tentando incorporar práticas sugeridas pela pesquisadora, e aí fica mais uma vez evidenciada a relevância do trabalho da professora Carolina.

As apreciações dos participantes evidenciam que o trabalho atingiu o principal objetivo a que se propôs, ou seja, aprofundar a compreensão do que se manifesta como indisciplina na sala de aula do curso livre, no intuito de oferecer a coordenadores, professores e alunos alternativas para o enfrentamento deste problema, a fim de se promover um ambiente mais favorável ao ensino e à aprendizagem. Essas alternativas não precisam ser prescrições de como agir ou se comportar. Ao contrário, ao disponibilizarmos aos interessados uma análise do que pode estar por trás da indisciplina, oferecemos, na verdade, subsídio para reflexão. Assim, professores, alunos e coordenadores podem chegar a conclusões que lhes sejam significativas, traçando suas próprias metas em busca de soluções.

As reações dos informantes aos resultados fecham este capítulo que trouxe a análise e discussões dos dados da pesquisa.

No capítulo seguinte apresentaremos as considerações finais deste estudo.

CAPITULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo se divide em três seções. A primeira apresenta algumas implicações dos resultados obtidos nesta pesquisa para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Na segunda seção, apontamos sugestões para investigações futuras que possam expandir algumas questões levantadas neste estudo. Finalmente, a terceira seção se ocupa em apresentar as considerações finais do trabalho.

5.1. Implicações para o ensino e aprendizagem de língua inglesa

Muitas das implicações advindas deste estudo não se destinam apenas aos cursos de idiomas, contexto desta pesquisa, mas também à grande parte dos contextos brasileiros, pelo menos, onde o ensino e aprendizagem de língua inglesa, e também de outras disciplinas, ocorrem.

Primeiramente, este estudo demonstra a necessidade de professores se conscientizarem da importância das experiências de seus alunos para o processo de ensino e aprendizagem. Como os resultados apontam, os problemas da turma investigada emergem, dentre outros aspectos, de um desencontro entre as propostas da professora e as expectativas dos estudantes, revelando que indivíduos fazem diferentes leituras dos eventos da sala de aula. Através de uma investigação das experiências de aprendizagem de cada estudante em sala de aula, pode-se conhecer melhor a pessoa, suas expectativas, experiências passadas, preferências, crenças etc., e, principalmente, seus motivos para agirem nas práticas sociais. Um modo simples e efetivo de se ter acesso às experiências dos alunos é através de questionários abertos, os quais podem revelar dados importantes que auxiliem a adequação das aulas aos interesses dos aprendizes e também do professor. Como sugestão, no anexo VII, apresentamos, como um modelo que poderá ser adaptado de acordo com os objetivos do professor, um questionário para a elicitación de experiências, expectativas e interesses dos estudantes. Esse questionário foi utilizado com alunos universitários de um curso de Letras, em diferentes salas de aula, nas quais havia grupos heterogêneos e dos quais a professora não tinha nenhum conhecimento prévio. Apesar de as perguntas estarem em inglês, os alunos foram orientados a responderem no idioma

(inglês ou português) que se sentissem mais à vontade. A partir dessa escolha já se obtinha uma primeira idéia sobre o estudante, a saber: seu grau de familiaridade com relação à língua estrangeira. Com os dados em mãos e devidamente tabulados, na aula seguinte, partiu-se para uma discussão dos resultados, envolvendo toda a classe, apontando o que seria, ou não, possível ou viável, e assim, promovendo uma adequação entre exigências e expectativas às possibilidades e necessidades não só dos alunos, mas também da professora. Dessa forma, ambos já sabiam o que esperar das aulas e uns dos outros.

Uma segunda implicação que este trabalho traz para o ensino e aprendizagem de L2 é a importância, por parte dos professores, de conhecerem suas próprias crenças com relação à indisciplina e a adolescência, bem como as implicações de suas concepções para suas ações, escolhas e tomadas de decisão em sala de aula. Como os resultados demonstram, as crenças de indisciplina podem facilitar ou dificultar a relação professor-aluno em sala de aula e, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, professores, não só de inglês, mas de um modo geral, assim como coordenadores, supervisores e diretores, precisam aprofundar o conhecimento teórico sobre a indisciplina, e também sobre a adolescência, e evitar, seja em sala de aula ou em conversas informais, a reprodução de ideias pré-concebidas e, por vezes equivocadas, acerca dos temas, já que essas idéias se propagam pelo meio educacional, alcançando, obviamente, os estudantes. Como postula Rego (1996),

é necessário também que os educadores, além de refletirem constantemente sobre as regras presentes na escola (São coerentes? São justas? São necessárias? Podem ser negociadas ou flexibilizadas?), busquem uma coerência entre sua conduta e aquela que se espera dos alunos. Afinal, é também através da imitação dos modelos externos que a criança aprende (Vygotsky, 1984) (p.99).

Da mesma forma, é importante que aquele que se propõe a auxiliar o professor com problemas de indisciplina na sala de aula, seja ele o diretor, coordenador ou supervisor, faça uma análise criteriosa dos eventos em relação ao contexto e aos participantes antes de propor alternativas, as quais, na verdade, devem partir de um trabalho reflexivo, tanto com o professor, quanto com os alunos da turma. De acordo com Dutra e Melo (2001, p.47 apud Dutra e Oliveira, 2006, p. 179), através da prática reflexiva o professor “tem a oportunidade de refletir sobre “como” e “por quê” toma certas atitudes em sala de aula”. Da mesma forma, acreditamos que esse exercício pode ser estendido aos alunos que também podem

ser levados a refletir sobre seus comportamentos em sala de aula, repensando, juntamente com professores, suas ações ao se conscientizarem sobre suas crenças, experiências, conhecimentos e inconsistências. Esse tipo de trabalho pode ser realizado por coordenadores, diretores e professores em forma de pesquisa-ação, por exemplo, que também pode ser crítica e colaborativa (PIMENTA, 2005).

Outra questão que este trabalho evidencia é a relevância de se investigarem os fatores que motivam ou desmotivam os estudantes em sala de aula, bem como formas de se canalizar e manter estável a motivação dos estudantes, que nem sempre é intrínseca. Lembrando que os problemas são peculiares aos contextos educacionais, procurar entender o que motiva ou não o aprendiz em determinado ambiente pode auxiliar na prevenção ou tratamento de comportamentos indisciplinados. Guimarães (2004b) lembra que é comum atribuir a falta de motivação dos alunos a fatores emocionais, familiares, econômicos, a características da personalidade, preferências por outras situações não ligadas à escola (ex.: jogos, música, cinema, etc.). No entanto, pontua a pesquisadora,

a motivação de um aluno e suas causas não é um assunto que se limite à família, a ele próprio ou a outras condições fora da situação escolar. O que ocorre normalmente é uma combinação de fatores, resultando num sistema de interações multideterminadas. De maior relevância é o que acontece dentro da escola e da própria classe (p.78).

Concordamos quando ela defende que professores e educadores devem tomar conhecimento dos determinantes da motivação intrínseca se almejam oportunizar sua ocorrência em situações escolares. Da mesma forma, também precisam estar cientes dos aspectos da sala de aula e da própria escola que potencialmente conduzam os alunos àquela motivação.³⁸

Também é relevante, para o ensino e aprendizagem de línguas, ponderar as consequências do discurso publicitário envolto nos cursos de idiomas. Associar esses locais a ambientes onde se aprende brincando, por exemplo, pode ser efetivo, num primeiro momento, para atrair clientes, mas certamente essa ideia acaba sendo contraproducente a médio ou longo prazo porque alimenta uma percepção de ensino pautada exclusivamente na diversão e entretenimento, o que pode impulsionar o surgimento de comportamentos indisciplinados.

³⁸ Para uma descrição completa sobre (a) os determinantes da motivação intrínseca, ver Guimarães, 2004 a; (b) os aspectos da sala de aula e da própria escola que potencialmente conduzem os alunos a formas desejáveis de motivação, ver Guimarães, 2004b.

Acima de tudo, a investigação da sala de aula como um sistema de atividade pode ser de grande valia para o ensino e aprendizagem de L2 porque, ao se buscar os reais motivos de uma atividade, faz-se uma análise da estrutura e dos componentes da atividade, ou seja, procura-se compreender a ação de diferentes ferramentas de mediação (ferramentas materiais e simbólicas e formações sociais, como comunidades de prática reais, distantes ou imaginárias) e suas implicações para a aprendizagem, bem como a influência de diferentes sistemas de atividade, ligados ou não à educação, que co-existem na sala de aula e, por sua vez, influenciam esse sistema de atividade.

5.2. Sugestões para pesquisas futuras

As experiências de indisciplina na sala de aula de língua estrangeira são um campo frutífero para investigação porque podem ser analisadas através de múltiplas perspectivas. A partir desta pesquisa, sugerimos a expansão ou averiguação dos seguintes aspectos:

- 1- Investigações com professores e alunos de outros ambientes educacionais onde a aprendizagem de línguas ocorre, como escolas regulares públicas e privadas;
- 2- Estudos comparativos em diferentes ambientes educacionais;
- 3- Estudos que investiguem a relação indisciplina em contextos específicos e rendimento escolar;
- 4- Estudos que aprofundem a relação entre indisciplina e fatores motivacionais de professores e estudantes;
- 5- Pesquisas interventivas, colaborativas e longitudinais que possibilitem, tanto aos professores quanto aos estudantes, refletirem acerca de suas experiências e crenças de indisciplina de modo a problematizarem suas práticas e ações;
- 6- Investigações de diferentes formas de mediação e suas implicações para a aprendizagem, bem como do modo como sistemas de atividade, relacionados ou não à educação, influenciam um determinado contexto educacional.

5.3. Considerações finais

A escola onde esta pesquisa foi realizada é um ‘lugar ideal’ para se lecionar e aprender. Excelente infra-estrutura, turmas pequenas, apoio da coordenação etc. E ainda

assim, uma professora, graduada em Psicologia, com dezesseis anos de experiência e consciente dos desafios que o público adolescente pode oferecer, abandona a turma porque não consegue lidar com a indisciplina. Assim como a professora, os alunos também relatam sentimentos de incômodo com relação ao comportamento dos colegas, com seus próprios comportamentos e com o comportamento e atitudes da professora. Em outras palavras, este estudo mostra que a indisciplina pode ocorrer em qualquer sala de aula, inclusive na sala de aula 'bem equipada e moderna' do curso livre, na qual trabalha uma professora competente e preparada.

Se a indisciplina pode estar presente em qualquer contexto de aprendizagem, a questão primordial, neste caso, passa a ser avaliar seu impacto para o ensino e aprendizagem. Silveira et al. (2005) explicam que, de acordo com Estrela (1992),

as influências da indisciplina no processo pedagógico começam a ser sentidos nos seus efeitos sobre o professor. Ao interferir no seu trabalho, a indisciplina causa-lhe mal-estar físico e psicológico, podendo provocar desgaste, irritação e limitação, não só do trabalho pedagógico, como também da interação entre professor e aluno. O tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, o sentimento de perda da eficácia da aula e a diminuição da auto-estima pessoal são também fatores que levam ao desânimo em relação à profissão. Assim sendo, a indisciplina interfere altamente no processo pedagógico, afetando a aprendizagem do aluno e comprometendo o desempenho do professor (p.2).

A questão se desvia, portanto, para a dimensão que a indisciplina pode tomar, o que se liga, entre outros fatores, ao modo como se interpreta a indisciplina (ou a disciplina), já que essas significações interferem na interação estabelecida com os alunos, nos critérios adotados para avaliá-los e no estabelecimento dos objetivos pedagógicos de modo geral.

Neste estudo, a experiência da indisciplina afeta o processo de ensino e aprendizagem de L2 porque interfere na qualidade material e interacional, principalmente, do contexto de aprendizagem. A professora molda suas escolhas metodológicas, bem como suas ações e tomadas de decisão em aula, em função de suas concepções de (in)disciplina, contrariando as expectativas dos estudantes, o que acarreta um forte e rápido desgaste da relação professor-aluno. As experiências da professora e dos estudantes revelam que a indisciplina contribui para a formação de uma atmosfera de sala de aula conflituosa e tensa, que, indubitavelmente, compromete o processo de ensino e aprendizagem. Qualquer bom

profissional da educação sabe que um ambiente que favoreça a aprendizagem deve ser livre de tais adversidades.

Acima de tudo, a investigação evidencia que a experiência da indisciplina pode ser extremamente desgastante para o professor. É provável que muitos aprendizes desta turma se esqueçam, ao longo de suas vidas escolares, dessas experiências. Outros podem lembrá-las como um fato banal, e até cômico: ‘lembra quando aquela professora largou a turma por causa da bagunça que a gente fazia?’ Para a professora, no entanto, a experiência da indisciplina é algo mais profundo porque deixa marcas em sua trajetória profissional e pessoal, afeta sua autoestima, seu equilíbrio psíquico-emocional, seu brio, suas motivações, e deixa, acima de tudo, um sentimento de impotência. Possivelmente, inúmeros professores, iniciantes ou experientes, se reconhecerão, pelo menos em parte, nas experiências de Luciane. Muitos abandonam não turmas, mas suas profissões, e desistem da tarefa de ensinar devido à indisciplina.

Silva e Neves (2006, p.6) lançam o questionamento: ‘se a indisciplina preocupa tanto os professores e se sobre ela já se desenvolveu uma vasta investigação, por que razão têm os professores tanta dificuldade em encontrar soluções para este problema?’ As próprias autoras nos trazem uma possível resposta. Segundo elas,

provavelmente, muitos professores desconhecem grande parte da investigação que se faz neste domínio e alguns dos que a conhecem, possivelmente, não lhe reconhecem a devida utilidade. Trata-se de um problema ao nível da formação de professores, em que as fronteiras entre a investigação e a intervenção continuam fortemente marcadas (p.6).

A explicação das autoras é particularmente interessante porque aloca o problema em sua raiz, ou seja, na formação de professores. Assim, não tratam as consequências, mas antes, investigam as causas. A falta de um conhecimento mais amplo e fundamentado e, portanto, menos parcial e superficial sobre as questões disciplinares parece ser mesmo a gênese da dimensão que o problema ganha nas salas de aula. Professores se preocupam e se ocupam tanto com a indisciplina que perdem oportunidades valiosas de promoverem a aprendizagem. Novamente Silva e Neves (2006) discutem que vários autores sugerem (por exemplo, Amado, 2000) que a solução deve estar mais na prevenção do que na correção. No entanto, como as autoras ponderam, como é que se pode prevenir quando não se sabe como agir convenientemente? Segundo elas, não só para a resolução correta de eventos de

indisciplina, mas também para sua prevenção é importante os professores conhecerem os meios de análise que a investigação lhes pode proporcionar.

Acreditamos que não só o conhecimento mais detalhado sobre a indisciplina e de temas afins, mas também a observação crítica da prática pode auxiliar o futuro professor a lidar com o problema de forma mais efetiva. Em outras palavras, o que propomos é uma aliança entre conhecimento teórico, adquirido nos cursos de Letras, e conhecimento prático, adquirido através da observação e do teste de hipóteses nos estágios. Certamente, há muito que se aprender com quem já lida com o problema na prática pedagógica diária.

Esperamos, através deste estudo, ter contribuído para a compreensão do papel da indisciplina no processo de aprendizagem de L2. A sala de aula jamais estará livre de conflitos. Por isso é importante conhecer os dilemas e desafios do ensinar, transformando-os em molas propulsoras do crescimento profissional e pessoal. Através deste estudo - cujos resultados, nas falas dos interessados, geraram consciência e autocrítica - lançamos mais uma luz sobre a questão da indisciplina. Esses resultados apontam para a possibilidade de uma prática futura mais significativa para os envolvidos e para a expectativa de que essas experiências sejam úteis para aqueles que buscam práticas mais expressivas, seja como professores, coordenadores ou estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M.H.V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006
- ALLWRIGHT, D; BAILEY, K.M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALVES, R. *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- AMADO, J. da S. Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 11, n.º 2, pp. 35-55, 1998.
- _____. *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA, 2000.
- _____. *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA, 2001.
- ANTUNES, C. *Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ANTÚNEZ et.al.. *Disciplina e Convivência na Instituição Escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In.: AQUINIO, J.G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. *Do Cotidiano Escolar: ensaios sobre ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.
- _____. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, U.F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In.: AQUINIO, J.G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- ASBAHR, F. da S.F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, p. 108-119, Maio/Jun/Jul/Ago 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>> Acesso em 19/08/2009.

BARCELOS, A. M. F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach. Tese de doutorado em ensino de inglês como segunda língua.. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006a.

BARCELOS, A.M.F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006b. Disponível em:
< <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/06Barcelos.pdf>>. Acesso em 27/04/2009.

BASSO, E.A. Quando a crenças faz a diferenças. In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006

BELTRÃO, I. R. *Corpos Dóceis, Mentas Vazias, Corações Frios – Didática: o discurso científico do disciplinamento*. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J.A. (orgs.) *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BROWN, D; RODGERS, T. S. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

BRIZA, L. e DEL CLARO, P. Aluno agressivo? Ele precisa de afeto e de limites. *Nova Escola*. Ed. 184, p.38-39, ago. 2005.

BUENO, J. G. (org.). *Escolarização, Práticas Didáticas, Controle e Organização do Ensino*. Araraquara: JM Editora, 2002.

BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In.: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J.A. (orgs.) *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAMPBELL, J. *Understanding John Dewey: Nature and cooperative intelligence*. Chicago: Open Court, 1995.

CARVALHO, J.S.F. DE. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In.: AQUINIO, J.G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

CASTRO, A.D. e CARVALHO, A.M.P. (orgs.) *Ensinar a Ensinar – didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001.

CASTRO, G. *Professor submisso, aluno-cliente. Reflexões sobre a docência no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

CARMAGNANI, A.M.G. As Escolas de Línguas e o Discurso Publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In.: GRIGOLETTO, M. E CARMAGNANI, A.M.G. (orgs), *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo, S.P. Humanitas FFLCH/USP, 2001.

CHAKUR, C.R.S.L. (org.). *Problemas da Educação sob o olhar da Psicologia*. Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

CHECHIA, V. A. e ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, v.10, n.3, p. 431-44, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?lng=pt> Acesso em 28/04/2009

COELHO, H.S.H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CONCEIÇÃO, M.P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese. (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CONCEIÇÃO, M.P. Experiências de Aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v.6, n.2, p.185-206, 2006.

CORTES, B.A. Ética é limite. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.3, n. 1, p.31- 49, 2005.

COSTA, R.A. *Disciplina na Escola e Constituição da Subjetividade*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editorias, 2002.

COUGHLAN, P. e DUFF, P.A. Same task, different activities: analysis of SLA task from an activity theory perspective. In.: LANTOLF, J.P. e APPEL, G. (ed.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

CUNHA, M.V. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 46-64, 1997.

DEBORTOLI, J.A.O. Adolescência(s). Identidade e formação humana. In.: CARVALHO, A.; SALLES, F. e GUIMARÃES, M. (orgs.) *Adolescência*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG; PROEX – UFMG, 2003.

DEMO, P. *Conhecer & Aprender – sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

DONATELLI, D. *Quem me Educa? A Família e a Escola diante da (in)disciplina*. São Paulo: Arx, 2004.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman, 2001.

DUTRA, D.P. e MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, p. 147-156, 2001.

DUTRA, D. P. e OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: PontesEditores, 2006.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto editora, 1992.

ENGUIITA, M.F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERIKSON, E. *Childhood and Society*. New York: Norton, 1950.

_____. Identity and the Life Cycle. *Psychological issues*, 1, p.1-171, 1959.

_____. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton, 1968.

_____. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972, 1976.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FRANÇA, S.A.M. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In.: AQUINIO, J.G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

FRELLER, C. C. *Histórias de Indisciplina Escolar – o trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FREITAS, L. *A Moral na Obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLATIN, J. *Adolescência e Individualidade*. Editora HARBRA Ltda, 1986.

GILLETTE, B. The role of learner goals in L2 success. In.: LANTOLF, J.P. e APPEL, G. (ed.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

GALVÃO, I. *Cenas do Cotidiano Escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na Escola. *EDT- Educação Temática Digital*. Campinas, v. 8, n.1, p.121-130, 2006.

GENTILE, P. Indisciplinado ou hiperativo? Como identificar os alunos que sofrem do distúrbio de atenção e ajudá-los a continuar aprendendo. *Nova Escola*, n.132, p.30-32, maio 2000.

GERQUELIN, J. e CARVALHO, M.C.N. Escola e comportamento anti-social. *Ciências & Cognição*, ano 04, v.11, p.132-142, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/>>. Acesso em: 27/04/2009.

GROSSMAN, E. Adolescência através dos tempos. *Adolescência Latinoamericana*, v.1, n.2, p.68-74, jul./set. 1998. Disponível em: http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141471301998000100003&lng=es&nrm=pf Acesso em: 30/04/2009.

GUIMARÃES, A.M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In.: AQUINIO, J.G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

GUIMARÃES, S.E.F. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In.: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J.A. (orgs.) *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

_____. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In.: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J.A. (orgs.) *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In.: AQUINIO, J.G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

JOHNSON, D.M. *Approaches to research in Second Language Learning*. New York, Longman, 1992.

LA TAILLE, Y. De. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In.: AQUINIO, J.G. (org.) In.: *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

LAJONQUIÈRE, L. DE. A Criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. AQUINIO, J.G. (org.) In.: *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In.: LANTOLF, J. P (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J.P. e AHMED, M.K. Psycholinguistic perspectives on interlanguage variation: a vygotskian analysis’. In.: Gass,S. ; Madden, C. ; Preston, D. and Selinker, S. (eds.) *Variation in Second Language acquisition: psycholinguistic issues*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

LANTOLF, J.P. e G. APPEL. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

LANTOLF, J.P. e A. PAVLENKO. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In.: M. Breen (Ed.). *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research*. London: Longman, 2001.

LANTOLF, J.P. e GENUNG, P.B. “I’d rather switch than fight”: an activity-theoretic study of power, success, and failure in a foreign language. In.: KRAMSCH, C. (ed.) *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum, 2002.

LANTOLF. J.P. e THORNE. S.L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press, 2006.

LARSON, R.; HAM, M.; RAFAELLI, M. The nurturance of motivated attention. In.: AMES, C.; AMES, R. (eds.) *Advances in Motivation and Achievement: Motivation Enhancing Environments*. Connecticut, JAI Press Inc., v.6, p.45-80, 1989.

LASCH, C. *Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Edital Pueblo y Educación, 1983.

LOPES, A. Disciplina. É mais fácil para os alunos seguir regras que eles ajudam a criar. *Nova Escola*. Ed. 183 , p.45-49, junho/julho 2005.

LURIA, A.R. *The making of mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MARTINS, P. de O., TRINDADE, Z.A. e ALMEIDA, A.M. de O. O Ter e o Ser: Representações Sociais da Adolescência entre Adolescentes de Inserção Urbana e Rural. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v.16, n. 3, p.555-568, 2003. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/188/18816314.pdf>>. Acesso em 30/04/2009.

MATURANA, H.R. Biologia do conhecer e epistemologia. In.: MAGRO, C.; PAREDES, V. (orgs). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, p.19-124, 2001.

MICCOLI, L.S. *Problem Solving and Conflict Management in the English as Foreign Language Classroom: a Case Study of Brazilian Teachers of English*. Unpublished MA thesis. University of California, Los Angeles, USA, 1984.

_____. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom*. Unpublished PhD Dissertation. University of Toronto, Canada, 1997.

_____. A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences. *Claritas*, v. 6, n. 3, p. 185-204, 2000.

_____. Individual classroom experiences: A socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 61-91, 2003.

_____. Collective and individual classroom experiences: A deeper view of EFL learning in a Brazilian university. *Revista Virtual da Linguagem – ReVel*, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: www.revelhp.cjb.net. Acesso em: 27/04/2009.

_____. Tapando Buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.1, p. 129-158, 2006.

_____. A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.7, n.1, p. 208-248, 2007a.

_____. Por um Novo Tratamento da Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. *Revista Crop*, n.12, p.263-283, 2007b. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/> Acesso em: 27/04/2009.

_____. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Revista de Estudos da Linguagem*, v.15, n.1,p.197-224, 2007c.

_____. Como foi para mim: reflexão crítica no processo de aprendizagem – o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: Kevin John Keys. (Org.). *Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em Lingüística Aplicada*. 1 ed. Goiânia - GO: UFG, v. 1, p. 25-42, 2007d.

_____. Atividade, Complexidade e Colaboração: Observando e Ouvindo Lições, Histórias e Reflexões. ACCOOLHER. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

NASCIMENTO, W. F. *Esboço de Crítica à Escola Disciplinar*. São Paulo: Loyola, 2004.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, C.A.A. e Da COSTA, A.E.B. Categorias de conflitos no cotidiano de adolescentes mineiros. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v.10, n.1, 1997. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/188/18810107.pdf>>. Acesso em: 30/04/2009.

OLIVEIRA, D.A. e ROSAR, M.F.F. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, M.K., SOUZA, D.T. e REGO, T.C. (orgs.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

OPS. *La salud en Las Americas*. Vol.1. Washington, DC, 1998.

OSÓRIO, L.C. *Adolescente Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PAGGI, K. P. e GUARESCHI, P. A. *Os Desafios dos Limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAROLIN, I. *Pais e Educadores: É proibido Proibir?* Porto Alegre: Mediação, 2003.

PASSOS, L.F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In.: AQUINIO, J.G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, K. B. A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. Dissertação de mestrado em estudos linguísticos. UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso> Acesso em 12/05/2009.

PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1996.

REBELO, R. A.A. *Indisciplina Escolar: Causas e Sujeitos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

REGO, T.C.R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In.: AQUINIO, J.G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

RODRIGUES JÚNIOR, A. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.2, p.527-552, jul./dez.2007.

ROEBUCK, R. Subjects speak out: how learners position themselves in a psycholinguistic task. In.: LANTOLF, J.P (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

RIGBY, C.S., DECI, E.L., PATRICK, B.C, RYAN, R.SM. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, v.16, n.3, p.165-185, 1992.

RYAN, R.M.; CONNELL, J.P.; DECI, E.L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In.: AMES, C.; AMES, R. (eds.). *Research on Motivation in Education*. Connecticut: Jai Press Inc, v.7, p.115-149, 1991.

RYAN, R.M., STILLER, J. The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: AMES, Carole, AMES, Russel (eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Connecticut: Jai Press Inc, v. 7, p. 115-149, 1991.

SALLES, L.M.F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de psicologia* (Campinas), v.22, n.1, p.33-41, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000100005> Acesso em: 30/04/2009

SANTANA, J. V.S. *Tendência Anti-Social na Escola: uma postura indisciplinar ou um pedido de socorro?* São Paulo: Vetor, 2004.

SAYÃO, R. E AQUINO, J.G. *Família: modos de usar*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SCHOEN-FERREIRA, T.H; AZNAR-FARIAS,M. e SILVARES, E.F. de M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos da Psicologia (Natal)*, v.8., n.1, p. 107-115, jan./abr.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000100012&script=sci_arttext&lng=es> Acesso em: 30/04/2009.

SCHÜTZ, R. Como Escolher um Programa de Inglês. *English Made in Brazil*. 26 de outubro de 2006. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-como.html>>. Acesso em 30/05/2009.

SELIGER, H.W. e SHOHAMY, E. *Second Language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SILVEIRA, R. M. C. F. et al. *Indisciplina no Ensino Médio: a concepção de indisciplina e sua repercussão na prática pedagógica*. In: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares de Redes de Professores que Fazem Investigação em sua Escola, 2005, Lajeado -

RS. IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares de Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola. Lajeado-RS : UNIVATES, 2005. Disponível em: <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho005.pdf>. Acesso em: 01/07/2009.

STIPEK, D.J. *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.

SILVA, N. P. *Ética, Indisciplina & Violência nas Escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, M.P. e NEVES, I.P. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, v.19, n.1, p.5-41, 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37419102.pdf>>. Acesso em: 29/04/2009.

SOUSA SANTOS, B. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA SANTOS, B. (org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: 'Um Discurso sobre as Ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDELI, D.D'Á. *O Respeito na Sala de Aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

THORNE, S.L. Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning and Technology* v.7, n.2, p.38-67, 2003.

TULESKI, S.C. et al. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e a pedagogia caminhando juntas. *Revista do Departamento de Psicologia*. UFF, v. 7, n. 1, p.129-137, Jan./Jun.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n1/v17n1a10.pdf>>. Acesso em: 27/04/2009.

TURA, M. de Lourdes. *O Olhar que não quer ver – história da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente: do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir a aprendizagem*, 4^a ed. São Paulo: Libertad, 2003.

_____. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora*, 7^a ed. São Paulo: Libertad, 2006a.

_____. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*, 15^a ed. São Paulo: Libertad, 2006b.

_____. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, 6^a ed. São Paulo: Libertad, 2006c.

_____. *Para onde vai o Professor - Resgate do Professor como Sujeito de Transformação*, 11^a ed. São Paulo: Libertad, 2006d.

_____. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*, 15^a ed. São Paulo: Libertad, 2006e.

VASCONCELOS, M. (org.). *(In)disciplina, escola e contemporaneidade*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Editora Mackenzie, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, M.L. (org.). *Disciplina na Escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ZAGURY, T. *Limites sem Trauma: construindo cidadãos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ZOLNIER, M. *Língua Inglesa: Expectativas e Crenças de Alunos e de uma Professora do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

ANEXOS

ANEXO I
CARTA CONVITE AOS PROFESSORES E TERMOS DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada (o) (nome da professora/professor),

Como requisito para o desenvolvimento de minha pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, vou conduzir um estudo sobre experiências de indisciplina de adolescentes na sala de aula de um curso livre de inglês.

A coleta de dados será realizada da seguinte forma: para a/o professor(a) e os alunos, um questionário sobre suas concepções de indisciplina, gravações em vídeo de algumas aulas - seguidas de sessões de visionamento e entrevistas semi-estruturadas - e observações de algumas aulas, com o objetivo de compreender os comportamentos de indisciplina que ocorrem na sala de aula e suas implicações para o ensino e aprendizagem de inglês.

Solicito sua permissão para coletar dados em suas aulas às segundas e quartas de 14h30min às 15h45min. Sua colaboração ajudará a promover o bem estar de outros professores e estudantes nas salas de aula de idiomas e contribuir com o processo de ensino/aprendizagem nesse ambiente.

Serão garantidos os seus direitos ao anonimato com relação a todas as informações prestadas. Os resultados de toda coleta de dados ficarão restritos aos objetivos da pesquisa. Você terá acesso aos resultados antes de serem publicados e terá a oportunidade de refletir com a pesquisadora sobre os mesmos, manifestando sua opinião e sugerindo modificações, caso elas sejam necessárias.

Atenciosamente,

Carolina Vianini Amaral Lima
Mestranda da UFMG/ BH – Minas Gerais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES

Projeto de pesquisa: Experiências de Indisciplina e Aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês.

Concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada acima, estando ciente dos objetivos desse estudo e de que todas as informações prestadas, por meio de questionários, entrevistas e gravações em vídeo das aulas, serão mantidas no anonimato. Compreendo que posso me retirar do projeto a qualquer momento, se assim o desejar, e que receberei uma cópia dos resultados finais do presente estudo.

Data:

Telefone:

Endereço eletrônico:

Nome do(a) professor(a) colaborador(a): _____

Assinatura: _____

Observações:

ANEXO II CARTA À DIREÇÃO DA ESCOLA

Prezadas (nomes das diretoras),

Pretendo realizar um estudo sobre experiências de indisciplina na sala de aula em um curso livre de inglês para minha pesquisa de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. Venho através desta, solicitar autorização para que esse estudo seja realizado na (nome da escola).

Gostaria de realizar esta pesquisa em uma turma de nível intermediário de adolescentes (turma da professora Luciane às segundas e quartas de 14h30min às 15h45min). Como professora e coordenadora de turmas de adolescentes da (nome da escola), esta escolha foi baseada no fato de que essa é a fase na qual tanto professores, quanto alunos mais se queixam de problemas de disciplina. Além do mais, já venho desenvolvendo há algum tempo na escola estudos informais sobre adolescentes, que são minha área de interesse particular e também o principal público de estudantes da instituição. A partir disso, surgiu a necessidade de se formalizar esses estudos a fim de se possa ter uma visão mais precisa de um problema que dificulta o processo de ensino/aprendizagem nas salas de aula de adolescentes e desgasta a relação aluno/professor.

A coleta de dados pretende ser da seguinte forma: para a professora e os alunos, um questionário sobre suas concepções de indisciplina, gravações em vídeo de algumas aulas seguidas de sessões de visionamento, entrevistas semi-estruturadas e observações das aulas. Segue em anexo as cartas que serão endereçadas à professora e aos alunos e seus pais, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que os participantes deverão assinar.

Atenciosamente,

Carolina Vianini Amaral Lima

Autorizamos a coleta de dados conforme especificado acima.

(nome da diretora acadêmica)

(nome da diretora administrativa)

ANEXO III
CARTA CONVITE AOS ESTUDANTES E SEUS PAIS; TERMO DE
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS
ESTUDANTES

Prezados pais do aluno(a) _____,

Como professora e coordenadora dos cursos de adolescentes da (nome da escola), fui autorizada pela direção a conduzir minha pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira nesta instituição. O principal objetivo da pesquisa é investigar a relação entre aspectos de ensino e aprendizagem de língua inglesa e indisciplina. Tendo em vista os benefícios que professores e alunos podem ter com os resultados da pesquisa, venho, através desta, solicitar a autorização dos senhores pais para realizar esse trabalho na turma do nível intermediário da qual seu filho(a) faz parte.

Para realizar esse estudo, algumas aulas serão gravadas em vídeo e os alunos responderão a um questionário e a uma entrevista, os quais serão agendados de acordo com a disponibilidade de horário de cada participante. No caso do aluno não aceitar participar da pesquisa, nos dias de gravação das aulas ele poderá assistir as mesmas aulas em outra turma, se assim o desejar. No entanto, a adesão de todos seria importante para a realização do estudo.

Serão preservados os direitos ao anonimato de todos os participantes em todas as informações prestadas. Os resultados da coleta de dados serão restritos aos objetivos da pesquisa. Os participantes terão acesso aos resultados antes de serem publicados e a oportunidade de refletirem com a pesquisadora sobre os mesmos, manifestando opiniões e sugerindo modificações, caso elas sejam necessárias.

Atenciosamente,

Carolina Vianini Amaral Lima

Mestranda da UFMG/ BH – Minas Gerais

Professora e coordenadora dos cursos de adolescentes

da (nome da escola)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS ESTUDANTES

Concordo em participar, voluntariamente, do trabalho de mestrado da professora Carolina Vianini, que tem como principal objetivo investigar a relação entre aspectos de ensino e aprendizagem de língua inglesa e indisciplina, estando ciente de que todas as informações prestadas, por meio de questionários, entrevistas e gravações em vídeo das aulas, serão mantidas no anonimato e restritas aos objetivos da pesquisa. Compreendo que posso me retirar do projeto a qualquer momento, se assim o desejar, e que terei acesso a uma cópia dos resultados finais do presente estudo.

Data:

Telefone:

Endereço eletrônico:

Nome do aluno colaborador: _____

Assinatura: _____

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

Autorizo meu filho(a) a participar da pesquisa, estando ciente dos objetivos desse estudo e de que todas as informações prestadas, por meio de questionários, entrevistas e gravações em vídeo das aulas, serão mantidas no anonimato e restritas aos objetivos da pesquisa.

Data:

Nome do aluno colaborador: _____

Assinatura dos pais ou responsável: _____

ANEXO IV

QUESTIONÁRIOS

- Questionário para os alunos:

- 1- Por que você estuda inglês?
- 2- Quais atividades ou exercícios mais o motivam na aula de inglês?
- 3- Quais atividades ou exercícios **não** o motivam na aula de inglês?
- 4- Quando uma atividade ou exercício **não** o motiva, o que você faz?
- 5- Na sala de aula, o que você normalmente considera como indisciplina?
- 6- Que tipo de atividade ou exercício você acha que contribui para a indisciplina na aula de inglês?
- 7- Em sua opinião, quais atitudes ou comportamentos da sua professora contribuem para a indisciplina na aula de inglês?

- Questionário para os professores:

- 1- Na sala de aula, o que você normalmente considera como indisciplina?
- 2- Que tipo de atividade ou exercício você acredita que contribua para a indisciplina na aula de inglês?
- 3- Quais de suas atitudes ou comportamentos você acredita que contribuam para a indisciplina na aula de inglês?
- 4- Você evita alguma atividade ou exercício em função da disciplina na sala de aula?
- 5- Você privilegia alguma atividade, exercício ou habilidade em função da disciplina na sala de aula?

ANEXO V ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro para a entrevista semi-estruturada aplicada aos alunos após a sessão de visionamento.

- 1- De que forma você interpreta seu comportamento e o comportamento da professora nas aulas nas aulas que você assistiu?
- 2- Como você interpreta a relação indisciplina e aprendizagem?
- 3- Você acha que ocorreu algum comportamento ou atitude de indisciplina? Poderia citar alguns exemplos?
- 4- Quais os motivos, em sua opinião, para isso ter acontecido?
- 5- Como você interpreta a relação entre as atividades/exercícios utilizados na sala de aula e os comportamentos de indisciplina?
- 6- Como você interpreta a relação entre as ações da professora e os comportamentos de indisciplina nas aulas?
- 7- A partir de suas experiências com essa turma, o que você acha que pode ser feito para se evitar comportamentos de indisciplina nas aulas de inglês?

Roteiro para a entrevista semi-estruturada aplicada aos professores após a sessão de visionamento.

- 1- De que forma você interpreta seu comportamento e o comportamento dos estudantes nas aulas nas aulas que você assistiu?
- 2- Como você interpreta a relação indisciplina e aprendizagem?
- 3- Você acha que ocorreu algum comportamento ou atitude de indisciplina? Poderia citar alguns exemplos?
- 4- Quais os motivos, em sua opinião, para isso ter acontecido?
- 5- Como você interpreta a relação entre as atividades/exercícios utilizados na sala de aula e os comportamentos de indisciplina?
- 6- Como você interpreta a relação entre suas ações e os comportamentos de indisciplina nas aulas?
- 7- A partir de suas experiências com essa turma, o que você acha que pode ser feito para se evitar comportamentos de indisciplina nas aulas de inglês?

ANEXO VI
RESPOSTA AOS RESULTADOS DA PESQUISA

Apresentação dos resultados da pesquisa – ‘Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês’

Mestranda: Carolina V.A. Lima / Orientadora: Laura Miccoli (UFMG)

Caro participante, como você recebe os resultados apresentados?

Mais uma vez, obrigada por sua colaboração!

ANEXO VII
QUESTIONÁRIO PARA A ELICITAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS,
EXPECTATIVAS E INTERESSES DOS ESTUDANTES

GETTING TO KNOW THE STUDENTS – Teacher: Carolina Vianini

Please, answer the following questions individually. Feel free to use the back of the page if you want to expand your answers.

- 1- What's your name? _____
2- How old are you? _____

3- Where are you from?

4- Tell me about your experiences with English. Have you studied English in a private language school?

5- What are your hobbies/ interests/ likes and dislikes, etc.?

6- What do you expect from our English lessons? What kind of activities do/don't you like doing in the classroom?

Thanks for your help!

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](#)