

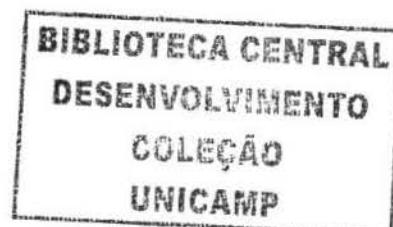
MARIA CARMEN KHNYCHALA CUNHA

**AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EM AULAS
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERCEPÇÕES
DE APRENDIZES REVELADAS PELA
METODOLOGIA Q**

- DOUTORADO -

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2005



**AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EM AULAS DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: PERCEPÇÕES DE APRENDIZES REVELADAS
PELA METODOLOGIA Q**

Maria Carmen Khnychala Cunha

Tese de **Doutorado** apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na área de Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Linda Gentry El Dash (UNICAMP/IEL)

Tese defendida e aprovada em 25 de agosto de 2005, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto
Presidente – Co-orientadora (UNICAMP/IEL)

Profa. Dra. Elza Taeko Doi (UNICAMP/IEL)

Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci (UNICAMP/IEL)

Profa. Dra. Célia Assunção Figueiredo (UFU/MG)

Prof. Dr. Michael Lewis Stricklin (UEPI/PI)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

de exemplar e a redação final da tese
realizada por MARIA CARMEN

MARIA CARMEN CUNHA

e aprovada pela Comissão Julgadora em
25/08/2005.



Cunha, Maria Carmen Khnychala.

C914a

Ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes reveladas pela Metodologia Q / Maria Carmen Khnychala Cunha. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Linda Gentry El Dash.

Co-orientador : Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Ambiente de sala de aula. 2. Aprendizagem. 3. Línguas. 4. Lingüística Aplicada. 5. Técnica Q. I. El-Dash, Linda Gentry. II. Busnardo Neto, Joanne Marie McCaffrey. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

Título em inglês: Learning environment in foreign language classes: learner's perceptions revealed through Q methodology.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Environment, Classroom; Learning; Languages; Applied Linguistics; Q technique.

Área de concentração: Lingüística Aplicada. *Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua Estrangeira*

Titulação: Doutorado. *em Lingüística Aplicada*

Banca examinadora: Profa. Dra. Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto, Profa. Dra. Elza Taeko Dói, Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, Profa. Dra. Célia Assunção Figueiredo e Prof. Dr. Michael Lewis Stricklin.

Data da defesa: 25/08/2005.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA UNICAMP
C914a
V EX
TOMBO BC/ 53642
PROC 16. P. 00123.06
C 8
PREÇO 11,00
DATA 04/01/06
Nº CPD

Bib ID 374717

RESUMO

Este estudo investiga as concepções de aprendizes sobre o ambiente de aprendizagem de suas salas de aulas de língua estrangeira. A Metodologia Q, em combinação com entrevistas qualitativas, foi utilizada para tornar visíveis estruturas escondidas em situações comunicativas e apresentar convergências, assim como variações, nas maneiras de pensar e construir a realidade. Os participantes pertencem a dois grupos de alunos cujos professores possuem perfis diferentes. Uma Amostra Q de 81 itens, adaptados a partir de oito instrumentos tradicionais utilizados na avaliação de percepções sobre ambientes de aprendizagem, foi estruturada com referência a categorias usadas na conceituação de ambientes psico-sociais. Os participantes foram instruídos a distribuir os itens ao longo de uma escala variando de “concordo totalmente” (+3) a “discordo totalmente” (-3). As distribuições foram intercorrelacionadas e as matrizes de correlação de 18 x 18 e 42 x 42 foram analisadas fatorialmente. Cada análise produziu três fatores, sendo que cada um desses representa um ponto de vista peculiar de um grupo de indivíduos em relação ao tema investigado. Os resultados apontam para a ocorrência simultânea de múltiplos fatores de ordem afetiva, social e cognitiva que podem influenciar o tipo de ambiente de aprendizagem de uma língua estrangeira. O ambiente em uma sala de aula parece ser o resultado de formas de interações entre variáveis que se relacionam ao aprendiz, ao professor e ao tipo de instrução proporcionada. Os resultados poderão se mostrar úteis para a área de Lingüística Aplicada, na busca de abordagens abrangentes que busquem articular as dimensões intelectuais e afetivas da constituição humana e que possam, assim, entender o sujeito em sua totalidade. Poderão, além disso, contribuir para a compreensão de fenômenos subjetivos envolvidos na aprendizagem de uma língua estrangeira, tais como a relação entre o ambiente e as atitudes de aprendizes, o que, por sua vez, poderá fornecer intravisiões para a avaliação do professor, de sua prática, para a preparação de professores, o desenvolvimento de materiais instrucionais e enfim, ser de valia para os aprendizes na percepção e compreensão de sua maneira de aprender.

Palavras-chaves: Ambiente – Ensino - Aprendizagem – Línguas estrangeiras –Lingüística Aplicada - Metodologia Q

SUMMARY

This study investigates the learners' conceptions of their foreign language classroom learning environment. Q Methodology in combination with interviews was used to bring out hidden structures in communicative situations and present convergences, as well as variations, in ways of thinking and constructing reality. The subjects belong to two groups of students whose teachers seemed to bear different profiles. An 81-item Q-sample adapted from eight traditional instruments for assessing perceptions of classroom learning environment was structured with reference to categories used for the conceptualization of psychosocial environments. The participants were asked to Q-sort the items from "most agree" (+3), to "most disagree" (-3). The Q-sorts were intercorrelated and the 18 x 18 and 42 x 42 correlation matrixes were factor analyzed. Analyses produced three factors. Each of these represents a peculiar point of view of a group of respondents concerning the question being investigated. The results indicate the simultaneous occurrence of multiple factors, affective, social and cognitive ones that may influence the kind of learning environment in a foreign language class. The environment in a classroom seems to be the result of type of interaction among variables that are related to the learner, the teacher and to the kind of instruction provided. The findings should prove useful to the area of Applied Linguistics in the quest of approaches that aim at the articulation of the intellectual and the affective dimensions, which constitute the human being. The findings might also contribute to a better understanding of subjective phenomena involved in learning a foreign language such as the relationship between the environment and students' attitudes, which may, in turn, provide insights for the assessment of the teacher's own practice, for teacher training and for instructional material development; finally it may be useful for learners in the perception and understanding of their way of learning.

Key words: Learning Environment – Foreign Languages – Program / Practice Assessment – Teacher Preparation - Q Methodology

Agradeço

- ❖ *À Profª Drª. Linda Gentry El Dash.*
- ❖ *Ao PICD / CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.*
- ❖ *Às professoras Dras. Carmen Zink Bolognini, e Célia Assunção Figueiredo, por participarem no Exame de Qualificação de Tese e terem oferecido valiosas sugestões.*
- ❖ *Aos professores Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho e Drª Matilde Scaramucci, por participarem no Exame de Qualificação do Projeto, e às professoras Dras. Selva Guimarães Fonseca e Sylvia Bueno Terzi, por participarem nos Exames de Qualificação de Área.*
- ❖ *De forma especial, pelas leituras da tese e importantes colaborações, às professoras Dras. Célia Assunção Figueiredo, Matilde Scaramucci e Maria Auxiliadora Dessen assim como ao professor Dr. John Robert Schmitz.*
- ❖ *Ao professor Dr. Michael Stricklin e demais pesquisadores da lista de discussão da Metodologia Q, pelo suporte na parte metodológica.*
- ❖ *Aos colegas do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – MG, por terem tornado meu afastamento possível para a realização deste curso.*
- ❖ *Aos participantes da pesquisa, professores e alunos, pela cooperação na coleta dos dados.*
- ❖ *A Ulisses, Leandro e Lara, agradeço pela compreensão, paciência e apoio e dedico esta tese.*

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1. Linguagem, ensino e aprendizagem de línguas.....	25
1.2. Ligações entre ambiente e teorias sobre motivação e educação.....	32
CAPÍTULO 2 – A LITERATURA SOBRE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	
2.1. Definições de termos.....	43
2.2. Pesquisas sobre ambientes de aprendizagem.....	45
CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA	
3.1. Metodologia.....	61
3.1.1. O Método Q.....	61
3.1.1.1. Referencial teórico.....	64
3.1.1.2. Análise estatística de dados.....	75
3.1.1.3. Interpretação dos resultados.....	76
3.1.1.4. A questão do viés e a Metodologia Q.....	78
3.1.2. Entrevistas.....	82
CAPÍTULO 4 – A PESQUISA	
4.1. Elementos da pesquisa.....	87
4.1.1. Participantes, contexto e instrumentos.....	87
4.1.2. Coleta de dados.....	88
4.1.2.1. “Distribuição Q”.....	88
4.1.2.2. Entrevistas semi-estruturadas.....	88
4.1.3. A Elaboração do Universo de Idéias.....	89
4.1.4. Pilotagem do instrumento.....	94
4.1.5. Coleta de dados com uso da Metodologia Q.....	95

CAPÍTULO 5 – A ANÁLISE

5.1. Análise fatorial e depoimentos.....	99
5.1.1. Distribuições Modelos - Contexto 01	102
5.1.1.1. Categorias descritivas - Contexto 01.....	103
5.1.1.2. Itens de consenso - Contexto 01.....	104
5.1.1.3. Discussão dos itens de consenso - Contexto 01.....	105
5.1.1.4. Fator A – Contexto 01.....	106
5.1.1.4.1. Depoimentos – Fator A.....	108
5.1.1.5. Fator B - Contexto 01.....	115
5.1.1.6. Fator C – Contexto 01.	117
5.1.1.6.1. Depoimentos – Fator C.....	118
5.1.1.7. Comparação de aspectos relevantes para os fatores – Contexto 01.....	124
5.1.1.8. Discussão dos itens de diferenciação dos 3 fatores - Contexto 01.....	125
5.1.1.8.1. Referências à professora.....	125
5.1.1.8.2. Referências às aulas.	126
5.1.1.8.3. Referências a comportamentos e atitudes dos alunos.	126
5.1.2. Distribuições Modelos - Contexto 02.....	128
5.1.2.1. Categorias descritivas - Contexto 02.....	129
5.1.2.2. Itens de consenso - Contexto 02	130
5.1.2.3. Discussão dos itens de consenso - Contexto 02.....	130
5.1.2.4. Fator A - Contexto 02.....	131
5.1.2.4.1.- Depoimentos – Fator A.....	133
5.1.2.5. Fator B - Contexto 02.....	145
5.1.2.5.1.- Depoimentos – Fator B.....	147
5.1.2.6. Fator C - Contexto 02.....	156
5.1.2.6.1. Depoimentos – Fator C	159
5.1.2.7. Comparação de aspectos relevantes para os fatores - Contexto 02.....	165
5.1.2.8. Discussão de diferenciação dos três fatores – Contexto 02.....	167
5.1.2.8.1. Referências à professora.....	167
5.1.2.8.2. Referências às aulas.	168

5.1.2.8.3. Referências a comportamentos e atitudes dos alunos	169
5.1.3. Paralelo entre o Contexto 01 e o Contexto 02.....	170
CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	
6.1. Resultados e considerações finais.....	175
6.2. Implicações práticas.....	180
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	183
ANEXOS.....	199

ANEXOS:

	PÁGINA
01: ADAPTAÇÃO DAS CATEGORIAS E DIMENSÕES DE MOOS (1974)	201
02: AMOSTRA Q	203
03: FOLHA DE INSTRUÇÕES	207
04: PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS	209
05: QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA Q	213
06: GABARITO	215
07: PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS E RESULTADOS DA ANÁLISE FATORIAL – CONTEXTO 01	217
08: PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS E RESULTADOS DA ANÁLISE FATORIAL – CONTEXTO 02	233

QUADROS

	PÁGINA
- QUADRO 01: EXEMPLO DE DISTRIBUIÇÃO	72
- QUADRO 02: DISTRIBUIÇÕES MODELOS DOS FATORES – CONTEXTO 01	103
- QUADRO 03: ASSERTIVAS DE CONSENSO – CONTEXTO 01	105
- QUADRO 04: RESPONDENTES PROTOTÍPICOS DO FATOR A - CONTEXTO 01	106
- QUADRO 05: ASSERTIVAS QUE DISTINGUEM FATORES - FATOR A - CONTEXTO 01	107
- QUADRO 06: RESPONDENTES PROTOTÍPICOS DO FATOR B - CONTEXTO 01	115
- QUADRO 07: ASSERTIVAS QUE DISTINGUEM FATORES - FATOR B – CONTEXTO 01	116
- QUADRO 08: RESPONDENTES PROTOTÍPICOS DO FATOR C – CONTEXTO 01	117
- QUADRO 09: ASSERTIVAS QUE DISTINGUEM FATORES - FATOR C – CONTEXTO 01	118
- QUADRO 10: ASPECTOS QUE DISTINGUEM OS TRÊS FATORES – CONTEXTO 01	125
- QUADRO 11: DISTRIBUIÇÕES MODELOS DOS FATORES – CONTEXTO 02	129
- QUADRO 12: ASSERTIVAS DE CONSENSO - CONTEXTO 02	130
- QUADRO 13: RESPONDENTES PROTOTÍPICOS DO FATOR A - CONTEXTO 02	131
- QUADRO 14: ASSERTIVAS QUE DISTINGUEM FATORES - FATOR A - CONTEXTO 02	133
- QUADRO 15: RESPONDENTES PROTOTÍPICOS DO FATOR B - CONTEXTO 02	146
- QUADRO 16: ASSERTIVAS QUE DISTINGUEM FATORES – FATOR B - CONTEXTO 02	147
- QUADRO 17: RESPONDENTES PROTOTÍPICOS DO FATOR C - CONTEXTO 02	156
- QUADRO 18: ASSERTIVAS QUE DISTINGUEM FATORES – FATOR C - CONTEXTO 02	158
- QUADRO 19: ASPECTOS QUE DISTINGUEM OS TRÊS FATORES – CONTEXTO 02	166

ABREVIACÕES E SBOLOS UTILIZADOS:

P3A10	Professora 3, aluno 10
P6A81	Professora 6, aluno 81
E04	Indica <i>entrevista, excerto 04</i>
PQ	Pesquisadora
XXXX	Nome próprio, de pessoa ou instituição
,	Pausa breve
„	Pausa mais longa
/ /	Falas sobrepostas
()	Incompreensível
Maiúsculas	ênfase ou acento forte
::	Alongamento de vogal
.....	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação
! ?	Exclamaes e interrogações
(hesitante)	Comentário / explicação da pesquisadora
L E	Língua Estrangeira
L 2	Segunda Língua
S A	Sala de aula

INTRODUÇÃO

Neste estudo, investigamos as percepções que alunos de um instituto de idiomas têm do ambiente de aprendizagem em suas salas de aulas de Inglês como língua estrangeira. Buscamos determinar a natureza do ambiente em dois contextos, analisar possíveis semelhanças e / ou divergências nas percepções dos alunos nas duas situações de aprendizagem. Numa primeira etapa, utilizando a Metodologia Q, foi possível trazer à tona estruturas das concepções dos aprendizes sobre o ambiente das aulas, ou seja, a comunicação dos pontos de vista feita pelos indivíduos, utilizando, para tal, princípios qualitativos e quantitativos de investigação científica. A análise revelou três fatores que representam grupos de participantes com posturas semelhantes e que parecem mostrar que diferenças individuais os levam a reagir de maneira muito pessoal a determinados aspectos das aulas, tais como o professor, os colegas e os procedimentos de ensino. Num momento posterior, realizamos entrevistas com participantes típicos de cada fator, a partir das quais aprofundamos e refinamos os resultados obtidos na primeira etapa.

Por um lado, os resultados deste estudo mostram-se úteis para o entendimento de fenômenos subjetivos envolvidos na aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), tais como a relação entre ambiente e atitudes e motivação de aprendizes. Como pesquisa original, esse trabalho é teorizante, ao buscar a geração de conhecimentos novos que poderão mostrar-se úteis na elaboração de abordagens de ensino abrangentes, que articulem ambas as dimensões intelectuais e afetivas da constituição humana, tentando, assim, entender o indivíduo como uma totalidade.

Por outro lado, este estudo pode fornecer intravisiões importantes aos aprendizes para análise, compreensão e organização de sua maneira de aprender, além de subsídios para a preparação e análise de professores e avaliação de currículos, para o desenvolvimento de cursos, para a formação continuada de professores, para o desenvolvimento de materiais de ensino, enfim, para a elaboração de abordagens mais eficientes e sintonizadas com as expectativas e interesses dos aprendizes.

Creemos que é necessário investigar questões subjetivas relacionadas ao domínio afetivo na aprendizagem de línguas estrangeiras, conhecer as opiniões e atitudes, entender os valores e crenças dos aprendizes e enfatizar a centralidade das reações emocionais no processo de aprendizagem. Para tal, alinhamo-nos com Figueiredo (2000), quando defende abordagens de pesquisa que reconhecem a necessidade de se conceder voz aos participantes durante o processo de investigação e quando critica a postura de deixá-los à margem dele enquanto são “pesquisados”.

A partir da análise de determinados aspectos das aulas (conforme categorias e dimensões de Moos (1974), para conceituação de ambientes humanos, a serem detalhadas posteriormente), nos colocamos as seguintes questões:

- Quais são as percepções e reações dos aprendizes de LE investigados frente às experiências de aprendizagem que lhes são proporcionadas em SA?
- O quê, para eles, caracteriza um ambiente de aprendizagem positivo / negativo?
- Que aspectos eles valorizam na constituição do ambiente em sala?

A abordagem que utilizamos possui a dupla vantagem de caracterizar as aulas por intermédio da voz dos participantes reais e de captar dados que um simples observador poderia perder ou não considerar importantes.

Nosso interesse baseia-se numa visão de que teorias de aprendizagem puramente cognitivas mostram-se incompletas. É necessário usar uma abordagem integrada, que atribua importância tanto aos aspectos cognitivos quanto aos sociais e emocionais.

Em um momento em que o ensino é centrado no aluno, é também relevante a realização de estudos guiados por uma visão de aluno-sujeito e não aluno-objeto (FREIRE, 1974, 1979). Como sujeito, ele conhece e atua. Como objeto, é

conhecido e sofre ações de outro(s). Encarando-o desta última forma, nós o privamos de oportunidades de chegar a um entendimento de seu próprio ambiente e de mudar esse ambiente. Como sujeito, ele deve ter espaço para externar suas percepções de aspectos daquele ambiente de aprendizagem do qual ele faz parte. Entendemos que o ensino e a aprendizagem do aluno de LE podem avançar a partir da investigação das visões e / ou interpretação destes aspectos, porque o aprendiz pode responder de forma mais adequada àquilo que valoriza.

As reações e percepções dos alunos frente às experiências que têm em sala são de importância vital, porque constituem um fator que pode determinar os resultados do ensino. Por isso, não devem ser ignoradas por aqueles interessados em criar um ambiente de aprendizagem mais prático e emancipador e em melhorar a eficácia do ensino que proporcionam.

Acreditamos que nosso trabalho poderá contribuir para a área de formação e preparação de professores, para a avaliação do trabalho de escolas ou instituições de ensino de LE e para a área de desenvolvimento de materiais didáticos. A investigação de ambientes de aprendizagem teorizando na área da Linguística Aplicada não só fornecerá dados para futuras pesquisas, como também poderá ajudar-nos a entender como os resultados da aprendizagem são alcançados e guiar-nos na busca de caminhos práticos que levem à melhoria do ensino.

Este estudo tem por objetivo primordial explorar e revelar os diferentes padrões de percepções que os alunos possuem de importantes aspectos psicossociais e didáticos dos ambientes de aprendizagem que permeiam as salas de aulas de línguas estrangeiras. Os *insights* proporcionados pela voz dos próprios aprendizes poderão ser usados como base para ações e / ou pesquisas futuras. Como profissional que trabalha na formação de professores de LE, acreditamos ser nosso papel ajudar professores a fazer conexões entre diferentes aspectos do processo de aprendizagem e a tomar decisões informadas sobre o que fazer em suas salas, baseados em teorias abrangentes apoiadas em contribuições de diferentes áreas do conhecimento. É de fundamental importância que o professor possua um entendimento do que está envolvido no processo de aprendizagem, para informar e sustentar sua prática, que

reflete suas crenças e concepções pessoais do que significa aprender e do que afeta a aprendizagem.

Nossa preocupação não é investigar atributos, ou medir a intensidade de opiniões isoladas (concordo fortemente, concordo, etc) como convencionalmente é feito com o uso de questionários. Nosso objetivo é oferecer ao participante os materiais e os procedimentos operacionais necessários para que ele produza um modelo formal de sua própria atitude, ou seja, oferecer ao participante a oportunidade de se engajar na formação de sua própria opinião, expressa subjetivamente. Estas opiniões serão expressões de valores e crenças que o indivíduo sustenta com relação ao tema em estudo.

Ao mesmo tempo, um objetivo secundário deste trabalho é introduzir o uso da Metodologia Q na área de Linguística Aplicada no contexto brasileiro. Tendo feito uma pesquisa bastante abrangente e minuciosa, em 39 fontes de pesquisa dentre bibliotecas estrangeiras, nacionais e portais de pesquisa diversos, podemos afirmar que este é um estudo pioneiro. Com esta ferramenta metodológica, estaremos proporcionando aos pesquisadores da área o conhecimento de um novo meio, sistemático e rigoroso, de investigação da subjetividade humana. Realizamos uma análise do ambiente de aprendizagem a partir do ponto de vista do próprio aprendiz, evitando o viés do observador, inovando em termos de abrangência e metodologia.

Este trabalho se encontra organizado da seguinte forma:

Tendo explicitado nesta introdução nossas perguntas de pesquisa, no capítulo 1, iniciamos com considerações teóricas sobre diferentes escolas e visões de linguagem, de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Também buscamos ligações entre categorias e dimensões usadas para a conceituação de ambientes humanos e teorias sobre motivação para a aprendizagem e algumas teorias de Vygotsky.

O capítulo 2 inicia-se com definições de alguns conceitos relevantes para o estudo. Em seguida, apresentamos um quadro geral do desenvolvimento de pesquisas sobre ambiente de aprendizagem em diferentes contextos, para finalmente discutirmos alguns estudos realizados em torno do tema que, de certa forma, aproximam-se mais do contexto do presente trabalho.

No capítulo 3, primeiramente apresentamos princípios e fundamentos da Metodologia Q, os referenciais teóricos, a forma de análise e interpretação de resultados. Aprofundamos questões relativas à metodologia utilizada tendo em vista a escassa associação entre esta metodologia e as investigações na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Também discutimos a questão dos vieses na perspectiva desta metodologia. Finalizamos este capítulo, tratando sobre a utilização de entrevistas como instrumento de coleta de dados, tecendo considerações sobre a relevância destas para investigações que buscam reconstruir as experiências a partir da perspectiva dos envolvidos.

No capítulo 4, apresentamos os elementos da pesquisa que realizamos: o contexto, os participantes, os instrumentos, as formas de coleta, de análise e interpretação dos diferentes tipos de dados.

No capítulo 5, apresentamos os resultados da análise fatorial, discutimos os fatores extraídos, analisamos os itens típicos, os aspectos de consenso entre fatores, as convergências em pontos de vista, assim como as diferenças entre fatores. Trazemos também, os excertos das entrevistas com indivíduos prototípicos (puros e mistos) de cada fator, depoimentos que esclarecem os pontos de vista, aprofundam as questões e apóiam os resultados da análise fatorial realizada.

Finalmente, no capítulo 6, discutimos os resultados e possíveis implicações para a prática. Tecemos algumas considerações finais para, em seguida, apresentar as referências bibliográficas, os anexos citados no corpo do texto, e, por fim, as matrizes mais relevantes da análise.

A seguir, trataremos, então, de nossa visão de linguagem e de algumas escolas e visões de ensino-aprendizagem que se coadunam com nossos princípios, como professora e pesquisadora. Além disso, apresentamos ligações entre categorias e dimensões identificadas por Moos (1974) para a conceituação de ambientes humanos e modelos sobre motivação da área de Lingüística Aplicada. Finalmente voltamos às teorias de Vygotsky buscando nelas subsídios a respeito do papel de aspectos tais como atenção, interesses, emoção, sociabilidade, ambiente, entre outros, no processo de aprendizagem.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea” (Smolka e Góes, p. 10).

1.1. Linguagem, Ensino e Aprendizagem de Línguas

Com base nas teorias de Vygotsky (1984, 1987, 1988), entendemos a linguagem como prática discursiva, ou seja, um conjunto de produções simbólicas, que se constituem nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constituem essas práticas.

Para Vygotsky, a linguagem deve ser entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Por meio da linguagem, é possível designar os objetos do mundo exterior, ações, qualidades dos objetos e relações entre eles.

Nessa perspectiva, o surgimento da linguagem produz três mudanças nos processos psíquicos do homem. A primeira relaciona-se ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior; a segunda refere-se ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita, isto é, por intermédio da

linguagem, é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos ou situações; a terceira está associada à função de comunicação entre os indivíduos que garante, como consequência, a preservação, a transmissão e a assimilação de informações e de experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade.

A internalização dos sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) produzidos culturalmente provoca mudanças decisivas no comportamento humano. Esses sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, por meio da mediação simbólica.

Na visão desse autor, a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, pensar, sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social. Chama atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente. O processo de desenvolvimento do indivíduo não é previsível, universal, linear ou gradual. Está relacionado ao contexto sócio-cultural em que ele se insere, processa-se de forma dinâmica e dialética, por meio de rupturas e desequilíbrios provocadores de constantes reorganizações que o indivíduo realiza.

O desenvolvimento do indivíduo, a formação de seu comportamento e pensamento dá-se a partir das constantes interações com o universo social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Desta forma, o desenvolvimento das funções intelectuais humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, o indivíduo reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e

aprende a organizar os próprios processos mentais, deixando, portanto, de se basear em signos externos e começando a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.). Neste processo, “*o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual mas não homogênea*” (SMOLKA & GÓES, 1993, p. 10). Dessa forma, ele não é resultado de um determinismo cultural, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio. Ele é um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo e é capaz, inclusive, de renovar sua própria cultura.

Adotaremos uma visão holística de aprendizagem como um processo dinâmico e multifacetado, enfatizando relacionamentos, participantes, interações e conteúdo. Enfocaremos as maneiras como os membros dos grupos interagem, como estas interações são interpretadas e como são percebidas como sendo facilitadoras ou não. Buscaremos os pontos de vista e atitudes dos alunos frente à seleção de experiências de aprendizagem realizada pela professora.

Partimos de uma postura construtivista, que vemos operando dentro de uma perspectiva interacionista. Em outras palavras, o aprendiz faz a interpretação de seu mundo, mas o faz dentro de um contexto social e através de interações sociais. (KELLY, 1955, THOMAS & HARRY-AUGSTEIN, 1985, POPE & KENN, 1981)

Apoiamo-nos, também, no conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, de Vygotsky (1984) que identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, chamado de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em via de serem construídas em colaboração com outro(s). A distância entre o nível real e o potencial caracteriza o que chama de “Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal” (ZDP), que define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, que estão presentes em estado embrionário¹. Este conceito nos parece útil para se

¹ Ressaltamos todavia, que não é nosso objetivo neste estudo correlacionar *tipo de ambiente com desenvolvimento*. Nossa perspectiva é a de que, considerando o conceito de ZPD, um tipo de ambiente

desenvolver uma proposta de trabalho colaborativo de grupo, e na determinação dos papéis do(s) “outro(s) mais competentes” como mediadores em salas de aulas de línguas estrangeiras. Rego (1995) observa que Vygotsky procurou superar a tendência de contrapor e analisar separadamente o sentimento e a razão e cita vários textos escritos nos anos que antecederam a sua morte, em que abordou especificamente temas relacionados à afetividade, a maior parte, segundo ela, ainda não traduzida do russo².

Rego (op. cit) aponta para a grande preocupação do autor em integrar (e analisar de modo dialético) os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano. Segundo ela Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, emociona-se, deseja, imagina e sensibiliza-se. Este defende a busca de uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o indivíduo como uma totalidade, ou seja, uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico. Segundo ele, são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. Cognição e afeto inter-relacionam-se e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Embora sejam diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, sendo, portanto, impossível compreender estes processos separadamente.

Além disso, o humanismo poderá fornecer uma outra dimensão, à medida que enfatiza o desenvolvimento da pessoa como um todo, não enfocando apenas o conhecimento e o uso de habilidades cognitivas. Afinal, também nesta perspectiva, um entendimento do funcionamento da mente humana não é por si só adequado para explicar o que acontece quando aprendemos algo.

considerado positivo para a aprendizagem pode ser facilitador dos processos de maturação a que se refere Vygotsky.

² “A base biológica do afeto”, “O problema do desenvolvimento de interesses”, “Estudo das emoções”, “Estudo das emoções à luz da psiconeurologia contemporânea”, “Duas direções na compreensão da natureza das emoções na psicologia estrangeira, no início do século XX”.

Como enfatizam Williams e Burden (1997), abordagens humanísticas fornecem-nos mensagens educacionais relevantes com relação ao envolvimento total da pessoa na aprendizagem e estas abordagens possuem ligações fortes com o construtivismo, já que ambas se preocupam com a busca de significados pessoais que o indivíduo realiza.

Estas abordagens enfatizam a importância do mundo interior do aprendiz e levam em consideração o valor dos pensamentos, sentimentos e emoções do indivíduo no desenvolvimento humano.

A perspectiva humanista ajuda a focar aspectos tanto cognitivos quanto afetivos, enfatizando o que o professor, como pessoa, traz para o relacionamento ensino-aprendizagem e como o aprendiz pode ser apoiado em seu desenvolvimento como pessoa pela criação de um ambiente de aprendizagem de apoio, que permite que os indivíduos se desenvolvam à sua própria maneira. (ROGERS, 1969; MASLOW, 1968; STEVICK, 1976).

Nossa perspectiva baseia-se em uma visão de linguagem específica, na qual o conhecimento é visto como construído pelos indivíduos e não transmitido de uma pessoa a outra, mas que reconhece também que tais construções sempre ocorrem dentro de contextos específicos, principalmente como resultado de interações sociais. Essa construção de conhecimento é um processo dinâmico, no qual aqueles com mais conhecimentos, os mediadores, influenciam e são influenciados por aqueles com menos conhecimentos.

Este processo geralmente é alcançado pela realização de tarefas e por intermédio das respostas às maneiras pelas quais os aprendizes lidam com tais tarefas. O ambiente dentro do qual isso ocorre vai influenciar e ser influenciado pelo processo de ensino-aprendizagem e por seus resultados.

Um currículo é, em parte, moldado pelo professor, refletindo seus próprios sistemas de crenças, seus pensamentos e sentimentos sobre o conteúdo das lições e sobre seus alunos, assim como sua visão de mundo em geral. Além disso, o currículo desenvolvido, por sua vez, é interpretado de diferentes maneiras pelos diferentes alunos, de modo que toda a experiência de aprendizagem torna-se um empreendimento compartilhado. As emoções, portanto, devem ser consideradas uma

parte integral da aprendizagem, assim como os contextos de vida particulares daqueles envolvidos no processo.

O sócio-interacionismo enfatiza a natureza dinâmica do jogo entre professor, aluno e tarefas, e fornece uma visão de aprendizagem que acontece a partir de interações com outros. Considerando que a interação nunca acontece de maneira isolada, reconhecemos, então, a importância do ambiente de aprendizagem, ou o contexto dentro do qual a aprendizagem acontece (GUMPERZ, 1982).

A partir da perspectiva sócio-interacionista, Williams e Burden (1997) propõem um modelo sócio-construtivista que tem como base os aspectos individuais de cada aprendiz enfatizados pelas abordagens cognitivista e humanista, bem como os aspectos interacionais enfatizados pelo sócio-interacionismo.

O modelo propõe uma ênfase na interação existente entre o aprendiz, o professor, o contexto de aprendizagem e as atividades. Nele, os elementos interagem, estão em constante movimento e não ocorrem isoladamente, como pode ser observado na figura abaixo:

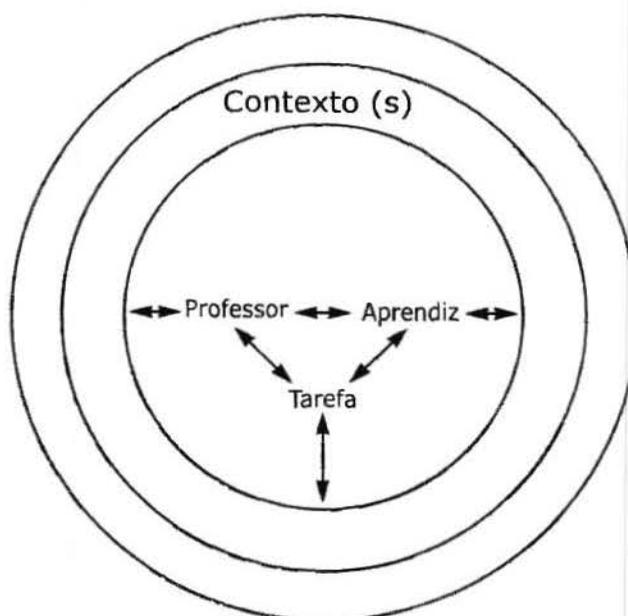


Figura 01: Modelo Sócio-Construtivista do processo de ensino e aprendizagem proposto por Williams e Burden (1997, p. 43)

O professor escolhe tarefas que refletem suas crenças sobre ensino e aprendizagem. Os aprendizes por sua vez, interpretam as tarefas de maneiras significativas e pessoais. A tarefa é, portanto, a interface entre o professor e os aprendizes. O professor e os aprendizes também interagem uns com os outros; a maneira como o professor se comporta em sala reflete seus valores e crenças, e a maneira como os aprendizes reagem ao professor será influenciada pelas características individuais dos aprendizes e pelos sentimentos que o professor transmite a eles. Dessa maneira, os três elementos: professor, tarefa e aprendiz encontram-se em um equilíbrio dinâmico (WILLIAMS E BURDEN, 1997, p. 44). O contexto em que ocorre a aprendizagem inclui o contexto social, o emocional, o físico-político, o escolar e o cultural. Cada um desses contextos pode afetar outros contextos e também seus participantes.

Erickson (1986) menciona a necessidade de existir uma relação de confiança entre professor e alunos. Aprender envolve riscos na forma de uma ameaça potencial à identidade social positiva. Numa referência ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1987), aquele autor lembra que

“à medida que nova aprendizagem ocorre junto a um professor, o aprendiz está constantemente reentrando na zona dentro da qual ele sozinho não consegue funcionar bem. Se o professor não é confiável o aprendiz não pode contar com uma ajuda efetiva; existe um alto risco de que ele seja revelado (para si e para outros) como incompetente” (p. 344).

O desenvolvimento cognitivo, social e emocional deve ser visto de modo indissociável e a criação de um ambiente apropriado na sala de aula (SA), onde isso possa ser promovido de modo eficaz, é tão importante quanto o conteúdo trabalhado. Percebemos como um problema a não valorização do impacto que o tipo de clima na SA de LE tem na aprendizagem. Enfim, entendemos que, na área de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, é importante buscarmos uma melhor compreensão da complexidade do ato pedagógico, de estarmos investigando e buscando teses mais abrangentes, que possam contextualizar, fundamentar e orientar a realização de uma prática pedagógica eficiente.

Na próxima seção abordaremos possíveis ligações de categorias e dimensões identificadas por Moos (1974) para a conceituação de ambientes humanos (Ver anexo 01) com modelos sobre motivação da área de Linguística Aplicada. Além disso, buscamos mais subsídios nas teorias de Vygotsky sobre educação e aprendizagem no que concernem aspectos tais como atenção, interesses, emoção, sociabilidade, ambiente, entre outros.

1.2. Ligações entre ambiente e teorias sobre motivação e educação

Na visão de Dörnyei e Otto (1998), a motivação pode ser definida, num sentido geral, como

“um estímulo cumulativo dentro de uma pessoa que se transforma dinamicamente e que inicia, direciona, coordena, amplifica, finda e avalia os processos motores e cognitivos através dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e (bem ou mal) desempenhados”³ (1998, p. 65).

Dörnyei (1994) conceituou a motivação para a aprendizagem de uma L2 dentro de um modelo de três níveis relativamente distintos:

- (I) Nível de língua
- (II) Nível do aprendiz
- (III) Nível da situação de aprendizagem.

Ao pensar este modelo, o autor pretendeu elaborar um construto abrangente para sintetizar várias linhas de pesquisa, oferecendo uma extensa lista de componentes motivacionais categorizados em dimensões principais, que, por sua vez, refletem também três aspectos de língua: as dimensões social, pessoal e educacional da disciplina.

³ Minha tradução de “motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out.”

Reverendo alguns modelos de motivação como o de Dörnyei e Otto (1998) e Keller (1983) percebemos que categorias comumente usadas em instrumentos para a investigação de ambientes de aprendizagem (geralmente, e assim como as nossas, baseadas em Moos (1974), tais como Satisfação, Comportamento Interpessoal, Personalização, Envolvimento, Inovação, Individualização, Conforto, União entre Alunos e Orientação à Tarefa, entre outras, encontram-se representadas em propostas de modelos de motivação para aprendizagem de línguas como o de Dörnyei.

A categoria Satisfação (referente à medida de satisfação com relação às aulas) refere-se a um estado afetivo que parece influenciar a dinâmica do ambiente de aprendizagem. Alunos com diferentes preferências percebem dimensões diferentes do ambiente em sala como importantes para a satisfação pessoal e a aprendizagem eficiente.

Esta categoria parece ser vista como um fator significativo na promoção de comportamentos de aprendizagem e é, no modelo de Dörnyei (1994), um dos componentes motivacionais específicos do curso (relacionados ao planejamento e materiais de ensino, ao método de ensino e às tarefas de aprendizagem) dentro do nível “situação de aprendizagem” (que é associado com razões específicas da situação originadas dos vários aspectos da aprendizagem de língua dentro do contexto de SA).

Também presente no modelo de motivação de Keller (1983, 1994), Satisfação é uma das quatro principais dimensões propostas. Relaciona-se “aos resultados de uma atividade, referindo-se à combinação de recompensas extrínsecas, como elogios e boas notas, e a recompensas intrínsecas, como contentamento e orgulho” (DÖRNYEI, 2001, p. 110).

Conforto e Satisfação podem ser construtos relevantes para se promover a aprendizagem “receptiva” (num sentido que indica ausência de resistência) que, por sua vez, implica a redução de ameaças ao ego do aprendiz. Para Stevick (1976), este tipo de aprendizagem envolve a consideração e a compreensão de defesas do ego, que tanto alunos quanto professores usam, e as razões porque eles as usam.

Os mecanismos de defesa são acionados sempre que (a) a pessoa não está segura sobre qual é a realidade da situação em que se encontra, ou (b) ela não sabe como lidar com aquela realidade da maneira que a satisfaça.

São bastante comuns em SA situações em que o aprendiz sente sua auto-imagem ameaçada, e os comportamentos de defesa podem interferir na qualidade e quantidade de aprendizagem.

As categorias Personalização e Individualização (que de acordo com Moos (1974) se referem à ênfase nas oportunidades para os alunos, individualmente, interagirem com o professor, na preocupação deste com o bem estar dos alunos, e à medida em que é permitido aos alunos tomarem decisões e em que são tratados de maneira diferenciada de acordo com a habilidade, interesse ou ritmo de trabalho, respectivamente), são categorias também contempladas no construto de Dörnyei dentro dos componentes motivacionais específicos do professor (que se referem ao impacto motivacional da personalidade do professor, comportamento e práticas / estilos de ensinar).

Também as categorias Comportamento Interpessoal e União entre alunos, (relacionadas à medida em que os traços de personalidade e atitudes são (des)organizadores, e medida do conhecimento que alunos têm uns dos outros, da ajuda e amizade, respectivamente), podem ser associados aos componentes motivacionais específicos do grupo e do professor, também dentro do nível situação de aprendizagem.

Ehrman e Dörnyei (1998) demonstram que o impacto motivacional das relações interpessoais do grupo pode ser estudado de maneira mais significativa dentro de um modelo mais amplo de influências de grupo que incorpore a complexa interação de três fatores principais:

- a) a estrutura do grupo (formada por quatro componentes: relacionamentos entre os membros do grupo, normas do grupo, papéis do grupo e hierarquia de status dentro do grupo,
- b) O nível de desenvolvimento do grupo, (i. e. o grau de maturidade em termos de união, independência / auto-confiança e produtividade),
- c) O estilo de liderança e comportamento do professor.

A base motivacional da aprendizagem cooperativa (a aprendizagem colaborativa em pequenos grupos) foi analisada por Dörnyei (1997) e Julkunen (1989), que obtiveram confirmações empíricas sobre a superioridade da

aprendizagem cooperativa sobre estruturas de objetivos competitivas ou individualísticas.

Na perspectiva de Vygotsky (2001), construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é por meio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. As interações sociais passam a ter grande valor, pois passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que se engajam no diálogo, na cooperação e troca de informações mútuas, no confronto de pontos de vista divergentes e que implicam a divisão de tarefas, em que cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Deve ser papel do professor, permitir, incentivar e promover as interações e a colaboração em SA

A categorias Orientação à tarefa e Inovação (relacionadas à medida em que as atividades de sala são claras e bem organizadas, e à medida em que o professor planeja instrução / atividades novas e diferentes, respectivamente), também se encontram no construto de Dörnyei, no nível de situação de aprendizagem, ligadas aos componentes específicos do curso (relacionados ao planejamento e materiais de ensino, ao método de ensino e às tarefas de aprendizagem).

Ao tratar da influência do comportamento do professor na motivação, Dörnyei (2001) faz referência à dimensão chamada “proximidade do professor”, noção que relacionamos à categoria Comportamento Interpessoal e que se refere à proximidade física e / ou psicológica percebida entre os indivíduos. Segundo este autor parece que o comportamento verbal e não-verbal do professor que diminui a distância entre ele e os alunos, pode ter impacto nos níveis de aprendizagem, ao modificar a motivação dos aprendizes em sala.

A auto-eficácia é um outro conceito comum em teorias sobre motivação e esse está relacionado à categoria Envolvimento (que se refere à medida da participação ativa e atenção às discussões e atividades em sala). A auto-eficácia refere-se ao julgamento do indivíduo de sua capacidade de desempenhar determinadas tarefas específicas. Este julgamento vai determinar a escolha de atividade nas quais se envolverá, o nível de suas aspirações, o esforço despendido e a

persistência demonstrada. Bandura (1993) propõe que a auto-eficácia é determinada por quatro fatores, a saber: desempenho anterior, aprendizagem vicária (i.e. aprendizagem através da observação de modelos), encorajamentos verbais de outros e reações psicológicas do indivíduo (e.g. ansiedade). Segundo Bandura (1993, p. 118) “*as crenças sobre auto-eficácia influenciam como as pessoas sentem, pensam, se motivam e comportam*”.

Lorsbach e Jinks (1999) acreditam que a auto-eficácia influencia as percepções do aprendiz de seu ambiente de aprendizagem, influencia os comportamentos e resultados de aprendizagem. Pode, por exemplo, encorajar a persistência e oferecer confiança para tentar diferentes estratégias e influenciar os padrões de participação.

Segundo Dörnyei (2001), as pessoas com percepção de baixa auto-eficácia percebem tarefas difíceis como ameaças pessoais; elas se fixam em suas próprias deficiências pessoais e nos obstáculos encontrados, ao invés de se concentrarem em como realizar a tarefa bem. Como consequência, não acreditam em suas habilidades e facilmente desistem. Ao contrário, o forte senso de auto-eficácia melhora o comportamento de aprendizagem, ajudando o indivíduo a abordar situações ameaçadoras com confiança, a manter o foco na tarefa e a aumentar e manter esforços na iminência de fracasso. O autor alerta que as crenças sobre auto-eficácia se relacionam apenas indiretamente às habilidades e competências reais, porque elas são o produto de um processo complexo de auto-persuasão que é baseado no processamento cognitivo de diversas fontes, por exemplo, as opiniões de outras pessoas, *feedback*, avaliação, encorajamento ou reforço; a observação dos outros, experiências anteriores, entre outras.

O aspecto envolvimento tem sido estudado como uma categoria analítica na sociolinguística e na análise do discurso. Besnier (1994) define envolvimento como “*o desejo e habilidade de interactantes de iniciar e manter interações verbais*” (1994, p. 279). Para Tannen (1989, p. 12) é “*uma ligação interna, mesmo emocional, que indivíduos sentem, que os une a outras pessoas ou a lugares, coisas, atividades, idéias, lembranças e palavras*”. A definição de Lakoff remete a temas similares, como “*ligação emocional, interesse e preocupação*” (1990, p. 49). cremos que a

definição de Tannen seja mais completa e adequada, por perceber que o fenômeno não se limita a situações comunicativas.

Besnier aponta que, em qualquer contexto social, algum tipo de ligação psicológica entre os interactantes é um pré-requisito para a comunicação ser bem sucedida, contudo esta ligação pode variar bastante entre grupos, subgrupos dentro da sociedade, e situações.

De acordo com as idéias de Vygotsky (2003), o envolvimento pressupõe atenção ou a não dispersão que, por sua vez, pode estar ligado à memória e assimilação. Neste sentido, podemos relacionar o aspecto envolvimento à teoria da orientação de Vygotsky, na qual ele destaca, entre outras questões, o papel da atenção, da consideração dos interesses da criança, do valor psicológico da expectativa no processo de aprendizagem, assim como a necessidade de uma orientação para um objetivo de cada ato educativo. Embora o autor se refira a aspectos da educação e aprendizagem de crianças, acreditamos que suas idéias são pertinentes em relação à aprendizagem e educação de uma forma geral.

Vygotsky afirma que as pesquisas sobre memória demonstraram que ela trabalha com maior intensidade e eficiência quando é atraída e orientada por certo interesse. O interesse é considerado *“como uma inclinação interna que orienta nossas forças para a pesquisa de um objeto”*. (2003, p.131)

Sobre o desenvolvimento da atenção, Vygotsky propõe que

“a atenção infantil depende quase por completo do interesse e, por isso, a causa natural da distração infantil sempre é a falta de coincidência de duas linhas da tarefa pedagógica: a linha do próprio interesse da criança e a de suas tarefas obrigatórias.”

O **interesse** *“denota a disposição e a preparação do organismo para certa atividade, acompanhadas de uma elevação da vitalidade geral e de um sentimento generalizado de satisfação”*. (2003, p.102). De acordo com esta perspectiva, para obter uma boa **assimilação**, o interesse sempre deve estar coordenado com a **recordação**. Para que algo seja bem assimilado, deve-se preocupar em torná-lo interessante.

“Outro papel do interesse consiste na função unificadora que ele desempenha com relação aos diferentes elementos do material assimilado. O interesse cria uma orientação constante no sentido da acumulação da recordação e, em suma, é o órgão da seleção no tocante a escolher as impressões e a uni-las em um único todo. Por isso, o papel desempenhado pelo interesse na orientação do objetivo do estudo é extraordinariamente importante. toda recordação é efetuada sob o controle de certa orientação desse processo.” (2003, p. 148)

Daí a necessidade de que os alunos sejam conscientes dos objetivos do estudo e das exigências que lhes serão feitas posteriormente.

Um outro elemento apontado como guia da memória é o aspecto emocional do que é recordado. Palavras vinculadas a certas vivências pessoais, de acordo com estudos, eram recordadas com maior freqüência que as afetivamente indiferentes. Aquilo que nossa memória retém com maior freqüência são elementos impregnados de uma reação emocionalmente positiva. Por isso, transforma-se em regra pedagógica a exigência de uma certa vivência emocional, através da qual deve passar todo o material didático.

Desse ponto de vista, toda a aprendizagem só é possível à medida que se basear no próprio interesse do aprendiz. Mas o autor ressalva que essa admissão da onipotência do desejo infantil de nenhuma maneira condena o professor a seguir de forma impotente o desejo do aprendiz. Ao organizar o meio e a vida dele nesse meio, o professor se imiscui ativamente nos processos do curso dos interesses do aprendiz e o influencia da mesma forma que influencia todo seu comportamento. No entanto, sua norma sempre será: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para essa ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo.

Os interesses devem ser despertados, devem ter uma orientação correta e, ao mesmo tempo, deve-se passar dos interesses naturais do indivíduo, sempre presentes nele, aos interesses inculcados. A regra psicológica geral de desenvolvimento do interesse seria a seguinte: por um lado, para que um assunto interesse à pessoa, ele deve estar ligado a algo que chama a atenção, a algo já conhecido e, ao mesmo tempo, deve sempre conter algumas novas formas de

atividade, caso contrário ele será infrutífero. Tudo o que é completamente novo ou conhecido é incapaz de despertar nosso interesse, de promover o interesse por algum objeto ou fenômeno. Isso quer dizer que, para colocar esse objeto ou fenômeno em relação pessoal com o aprendiz, é preciso transformar o estudo desse objeto em uma questão pessoal dele. Assim, partindo de um interesse existente para um novo interesse pode-se obter sucesso.

O sentimento de expectativa possui, para Vygotsky, um importante valor pedagógico. No aspecto subjetivo, para o aluno “*a orientação representa, acima de tudo, uma expectativa da atividade iminente.*” (p. 132)

Em relação à questão da orientação à tarefa Vygotsky destaca que

“... a exigência pedagógica fundamental é que absolutamente todo o material didático e educativo esteja penetrado e impregnado por essa orientação para um objetivo, e que o educador sempre conheça exatamente a direção em que a reação que se estabelece deve atuar.”

Vygotsky também destaca em suas teorias:

“a influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo” das reações emocionais, que são uma ferramenta extremamente valiosa para a educação das reações a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento e cada vez que o professor comunicar algo ao aluno ele deve tentar afetar seu sentimento, pois “isso não é apenas necessário como meio para uma melhor recordação e assimilação, mas também como fim em si mesmo. O novo conhecimento apenas se solidifica se passar pelo sentimento do aluno.” (p. 121).

Outro tema pertinente ao nosso trabalho de que Vygotsky trata é o aspecto do talento e da individualização na educação. Para ele, não existe nenhum “talento em geral”, mas predisposições diferentes, especiais, com relação a uma atividade e o conhecimento das diferenças individuais é considerado essencial na educação.

“Colocar todos os alunos no mesmo molde é considerado o maior dos erros pedagógicos. A premissa fundamental da pedagogia exige inexoravelmente a individualização, ou seja, a determinação consciente e

precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno em particular”. (p. 285)

Em relação ao papel do professor, este é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando. O ambiente social é a alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca. *“A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente.”* (p. 77) No entanto, o meio não é algo de fora imposto ao ser humano e nem é possível discernir onde terminam suas influências e onde começam as influências do próprio corpo. Este faz parte do meio social. Num processo ativo e bilateral, o organismo não está submetido apenas à influência do ambiente, mas também influi, de certo modo, sobre o ambiente e, através deste, sobre si mesmo, com cada uma de suas reações.

O autor chama a atenção para a grande plasticidade do meio social, que o transforma em um dos recursos mais flexíveis da educação. Desse modo, o ambiente também não é algo totalmente rígido e invariável. Os elementos do meio não estão em um estado congelado e estático; seu estado é mutante, e ele muda suas formas e configurações com facilidade. Quando combina de certo modo esses elementos, o ser humano cria novas formas do ambiente social. Por isso, afirma

“o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético...”. (2003, p. 79)

Desta forma, mudanças no ambiente de aprendizagem envolvem tanto os alunos quanto o professor, pois o ambiente deve ser visto como uma construção dialética entre professor e alunos, de seus valores, crenças e experiências tanto em salas / grupos anteriores quanto naquele em particular.

Tipos de ambientes de aprendizagem variam, assim como variam as percepções dos envolvidos. Diferentes conteúdos e procedimento / abordagens didático-pedagógicas, diferentes professores e alunos geram meios sócio ecológicos que podem afetar comportamentos em sala. Dörnyei (2001) enfatiza que compreender os complexos processos mentais envolvidos na aprendizagem de uma LE envolve questões tanto lingüísticas quanto psicológicas. A realização de mais estudos pode promover a integração de abordagens lingüísticas e psicológicas e criar um espaço de pesquisa fértil para o estudo de motivação.

Percebemos que os pensamentos de Vygotsky nos oferecem grandes contribuições, por ele suscitar questionamentos em torno de temas recorrentes, porém ainda mal resolvidos na área de ensino e aprendizagem de LE. Notamos, também, uma grande preocupação em integrar (e analisar dialeticamente) os aspectos sociais, cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano. Concluindo este capítulo, sobre a relação entre intelecto e afeto, Vygotsky afirma que

“a sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam por si próprios, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (VYGOTSKY, 1988, p. 6).

Tendo apresentado aspectos de teorias sobre motivação e de teorias educacionais mais abrangentes que podem se relacionar com dimensões do ambiente de aprendizagem, no capítulo 2 passaremos à definição de termos relevantes para este trabalho e à discussão de estudos desenvolvidos sobre, ou em torno do tema ambiente de aprendizagem.

CAPÍTULO 2

A LITERATURA SOBRE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

“Past experiences influence the value, preferences, symbol systems, and myths of various segments of the public, thereby furnishing the emotional soil in which policies may or may not take root”. (BROWN, 1980 p. 116)

2.1. Definições de termos

Antes de tratarmos sobre os estudos realizados sobre ambiente de aprendizagem, julgamos importante definir alguns termos, como “ambiente”, “clima” e “atmosfera”. Frequentemente estes termos são usados de maneira intercambiável.

No *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 1975), Aurélio traz como definições do termo “ambiente” *“aquilo que cerca ou envolve os seres vivos ou as coisas, meio ambiente; lugar, sítio, espaço, recinto”*.

O termo “atmosfera”, no sentido figurativo é definido como *“ambiente moral”*.

No *Longman Lexicon of Contemporary English* (McARTHUR, 1981), o termo “ambiente” é assim definido: *“Todas as condições do meio que influenciam o crescimento e o desenvolvimento”*⁴, e o termo “atmosfera” no sentido figurativo *“O sentimento dentro de um grupo ou produzido pelo meio”*⁵.

O *Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English* (HORNBY, 1974) traz para o termo “ambiente”, *“meios, circunstâncias, influências”*⁶; para “atmosfera”, *“sentimento, e.g. de bem, mau, que a mente recebe de um lugar ou condições, etc”*⁷. No *Longman Dictionary of Contemporary English* (QUIRK, 1987)

⁴ *“All the surrounding conditions which influence growth and development”*

⁵ *“The feeling among a group or produced by the surroundings”*.

⁶ *“Surroundings, circumstances, influences”*.

⁷ *“Feeling of good, evil, that the mind receives from a place, conditions, etc.”*

o termo “ambiente” é definido como “As condições físicas e sociais em que as pessoas vivem, especialmente a maneira como elas influenciam seus sentimentos e desenvolvimento”⁸, e “atmosfera” como “A qualidade característica geral ou sentimento de um lugar”⁹.

Vejam algumas definições de alguns pesquisadores, no que se refere a ambientes de aprendizagem.

Em Richards *et al.* (1992), em ensino, “clima” é relacionado a aspectos afetivos da SA, tais como os sentimentos em relação ao professor ou gerados por ele, os alunos ou a matéria, juntamente com aspectos da própria aula que contribuem positiva ou negativamente para com a atmosfera de aprendizagem. Um professor eficiente seria aquele capaz de criar um clima apropriado para a aprendizagem, influenciando as atitudes e percepções dos alunos de uma maneira positiva.

Lezotte *et al.* (1979) definem “clima” como as normas, crenças e atitudes refletidas em padrões institucionais e práticas comportamentais que promovem ou impedem a aprendizagem.

Borich (1988) define “clima” de SA como a “atmosfera” ou (mood)

“a disposição de ânimo” na qual interações entre professor e alunos ocorrem. O clima de SA, por exemplo, vai determinar o modo e grau em que o professor exercerá autoridade, demonstrará cordialidade e apoio e permitirá julgamentos e escolhas independentes”. (p. 277)

Para Fraser (1998), ambiente de aprendizagem “*refere-se aos contextos social, físico, psicológico e pedagógico nos quais a aprendizagem acontece e que afetam as atitudes e o progresso do aprendiz*”. (p. 3)

Sob uma perspectiva construtivista, o conceito de ambiente de aprendizagem de Williams e Burden (1997) parece-nos bastante adequado:

“..... um ambiente de aprendizagem é algo que um aluno vivencia no processo de aprendizagem. Pode ser visto como possuidor de componentes pessoais e sociais na medida em que é construído a partir das próprias

⁸ “The physical and social conditions in which people live, esp. as they influence their feelings and development”.

⁹ “The general character or feeling of a place”.

experiências anteriores, das crenças e valores do aprendiz juntamente com um grupo compartilhado de crenças, metáforas e significados”. (1997, p. 202)¹⁰

Brown (1980) utiliza a definição de clima de Lasswell (1965) num estudo que realizou sobre clima político. Ao passo que, em meteorologia, o termo refere-se a padrões de tempo relativamente generalizados que caracterizam uma determinada região por um determinado período de tempo; na área humana, refere-se a uma “*configuração intermediária entre imagens claramente definidas de um lado e conclusões claras ou resultados de decisões de outro*” (p. 115). Clima relaciona-se intimamente com padrões de preferências de valores subjetivos.

Neste estudo não é nossa intenção abranger o ambiente físico, embora reconheçamos que este possa, em algumas circunstâncias, ter impacto no ambiente de aprendizagem.

2.2. Pesquisas sobre ambientes de aprendizagem

Passaremos, neste momento, a delinear um quadro que fornece uma visão do *status* da pesquisa sobre ambiente de aprendizagem, fazendo breves relatos de diferentes estudos aos quais tivemos acesso em nossas pesquisas.

Um momento crucial no desenvolvimento histórico da área de ambientes de aprendizagem ocorreu, aproximadamente, há 30 anos, quando Herbert Walberg e Rudolf Moos iniciaram programas de pesquisas independentes, hoje consideradas seminais, que se tornaram pontos de partida para os trabalhos depois divulgados pela revista internacional “*Learning Environment Research*” (LER). Walberg desenvolveu o “*Learning Environment Inventory*” (LEI) como parte de atividades de pesquisa e avaliação do “*Harvard Project Physics*”, enquanto Moos desenvolveu escalas de

¹⁰ “.....a learning environment is something a learner experiences in the process of learning. It can be seen as having personal and social components in that it is constructed out of the learner’s own previous experiences, beliefs and values together with a shared set of beliefs, metaphors and meanings.”¹⁰ (1997, p. 202)

clima social para vários ambientes humanos, inclusive o “*Classroom Environment Scale*” (CES). Estes, por sua vez, partiram das idéias de Lewin e Murray, várias décadas antes. A teoria de campo de Lewin reconhecia que tanto o ambiente e suas interações, quanto as características individuais são determinantes fortes do comportamento humano. Lewin enfatizava a necessidade de novas estratégias de pesquisas nas quais o comportamento fosse considerado o resultado da interação da pessoa com o meio ambiente.

Um avanço notável ao longo das décadas mais recentes foi o desenvolvimento, a validação e o uso de diversos questionários que investigam as percepções que os alunos têm de aspectos psicossociais de ambientes de aprendizagem. Por exemplo, questionários específicos enfocam ambientes de aprendizagem individualizados, apoiados por computadores, de concepções construtivistas, com uso de multimídia, por educação à distância e via internet. Pesquisas que usaram estes instrumentos enfocaram associações entre os resultados obtidos pelos alunos e o ambiente; avaliações de inovações educacionais; diferenças entre as percepções de alunos e as de professores; se os alunos aprendem melhor no ambiente que preferem; a utilização das percepções que os professores têm do ambiente de aprendizagem para orientar melhorias em salas de aula; ligações entre diferentes ambientes educacionais; a transição da escola primária para a secundária; a incorporação de idéias sobre ambientes educacionais na psicologia escolar na educação e na formação e avaliação de professores (FRASER, 1986, 1994, 1998; FRASER E WALBERG, 1991).

Têm sido características marcantes nesta área de pesquisa a maneira como a pesquisa tem-se expandido internacionalmente, envolvendo pesquisadores em diversos países, e o crescimento da utilização de métodos qualitativos e de sua combinação com métodos quantitativos. Além do LEI e do CES (que investigam indivíduos de nível educacional médio), podemos citar, por exemplo, o *Individualized Classroom Environment Questionnaire* (ICEQ) (nível médio) de Fraser, 1985), o *My Class Inventory* (MCI) (nível elementar) de Fraser, Anderson e Walberg, 1982, o *College and University Classroom Environment Inventory* (CUCEI) (nível superior), de Fraser, Treagust e Dennis, 1986, o *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI)

(níveis elementar e médio) de Wubbels e Brekelmans, 1998; Wubbels e Levy, 1993), o *Science Laboratory Environment Inventory* (SLEI) (níveis médio e superior) de Fraser *et al.* 1995, o *Constructivist Learning Environment Survey* (CLES) de Taylor *et al.*, 1995; Taylor *et al.* 1997) o *What is Happening in this Classroom* (WIHIC) (nível médio) de Chionh e Fraser, 1998), o *Classroom Interaction Patterns Questionnaire* (CIPQ) (nível médio) de Woods e Fraser (1995), o *Cultural Learning Environment Questionnaire* (CLEQ) (nível médio) de Fisher e Waldrip (1997) e, finalmente, o *Distance and Open Learning Environment Scale* (DOLES) (de nível superior) de Jejed *et al.* (1995)¹¹.

Percebemos que, ao longo dos últimos 25 anos, houve, de fato, um crescimento da literatura que trata do ambiente de SA e escolas (MOOS & TRICKETT, 1987; WALBERG, 1968a; FRASER, 1986; BURDEN & HORNBY, 1988; BURDEN & FRASER, 1993; BURDEN & HORNBY, 1988) e levantamos, também, aqueles trabalhos que tratam da influência do professor no ambiente de aprendizagem (BROPHY & GOOD, 1986; DOYLE 1986; WUBBELS, CRETON & HOOMAYERS, 1992; WUBBELS, BREKELMANS & HERMANS, 1987; WUBBELS & LEVY, 1991, 1993; WUBBELS, 1993), como também a questão da motivação em relação à SA.

Nos anos 70, o pesquisador da área médica Rudolph Moos, percebendo uma preocupação ecológica crescente em entender como o ser humano cresce, desenvolve-se, transforma-se e adapta-se, interessou-se pelo estudo de ambientes psicossociais e estabeleceu cinco princípios diferentes (embora relacionados) de como o ambiente funciona (1976, p. 29). Estas concepções são de que:

¹¹ Inventário de Ambiente de Aprendizagem (LEI)
 Escala de Ambiente de Aprendizagem (CES)
 Questionário Individualizado de Ambiente de Sala de Aula (ICEQ)
 Inventário de Minha Aula (MCI)
 Inventário de Ambiente de Sala de Aula (CUCEI)
 Questionário Sobre a Interação do Professor (QTI)
 Inventário do Ambiente do Laboratório de Ciências (SLEI)
 Pesquisa Sobre o Ambiente de Aprendizagem Construtivista (CLES)
 O Que Está Acontecendo Nesta Sala de Aula? (WIHIC)
 Questionário de Padrões de Interação em Sala de Aula (CIPQ)
 Questionário Sobre o Ambiente de Aprendizagem Cultural (CLEQ)
 Escala de Ambiente de Aprendizagem Aberta e à Distância (DOLES)

1) Ambientes podem limitar as ações das pessoas, a partir da perspectiva da evolução e da ecologia humana;

2) Os ambientes escolhem, ou favorecem, as pessoas com características mais fortes, a partir da perspectiva do Darwinismo social;

3) Ambientes motivam e desafiam os indivíduos, facilitando o crescimento individual e social em termos do desenvolvimento das civilizações;

4) As pessoas buscam informações sobre os ambientes, com o objetivo de escolher aqueles com maiores probabilidades para o sucesso, a partir de uma abordagem sócio-ecológica;

5) As pessoas buscam aumentar seu controle sobre o ambiente para aumentar sua liberdade individual.

A integração destes cinco princípios levou ao desenvolvimento da perspectiva que Moos chamou de “uma abordagem sócio-ecológica”, criada para compreender a influência que um ambiente tem a partir do ponto de vista do indivíduo para melhorar ambientes e enriquecer a qualidade de vida.

A partir desta perspectiva, Moos identificou três dimensões relacionadas com a ecologia social que podem ser usadas para descrever ambientes de diferentes tipos de organizações sociais:

- a) Relacionamento;
- b) Desenvolvimento Pessoal ou Orientação a Objetivos;
- c) Mudança e Manutenção do Sistema.

A primeira dimensão, Relacionamento, distingue a natureza e a força de relacionamentos pessoais. É a medida pela qual as pessoas trabalham umas com as outras, ajudam-se e apóiam-se. Os termos que se relacionam com esta dimensão incluem: união, expressividade, apoio, envolvimento e entrosamento. A segunda dimensão, Desenvolvimento Pessoal, é caracterizada por oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal oferecidas pelo ambiente. Os termos relacionados a esta dimensão incluem: independência, orientação à tarefa, auto-descoberta, progresso, raiva, agressão, competição, autonomia e *status* pessoal. A terceira dimensão, Mudança e Manutenção do Sistema, considera o grau de controle

sobre o ambiente, a ordem, como também a clareza das expectativas e as reações a mudanças. Os termos que caracterizam esta dimensão incluem: organização, controle, ordem, clareza, inovação, conforto físico e influência (MOOS, 1976).

Pela estrutura dessas dimensões os pesquisadores avaliam os impactos que os ambientes sociais têm nas pessoas e em grupos. Moos argumenta que quando informações sobre o ambiente são oferecidas aos participantes, estes podem adaptar-se a eles ou alterá-los positivamente com o objetivo de promover a produtividade.

Existem inúmeros instrumentos que investigam ambientes de aprendizagem em diferentes contextos e muitos deles se baseiam na proposta de Moos. Embora tenhamos pesquisado intensamente não tivemos acesso a nenhum instrumento ou estudo voltados especificamente para a investigação do ambiente de SA de línguas estrangeiras do ponto de vista dos participantes. Notamos que, na área de Lingüística Aplicada, os estudos em torno das questões que pretendemos investigar são bastante escassos. Encontramos estudos sobre o ensino eficiente, alguns dos quais se encaixavam no paradigma positivista, em que a preocupação básica é medir características dos professores, correlacionar informações e tirar conclusões gerais, como em Ericksen 1984, Brophy & Good 1986, Bennet 1987, Helmke et al 1986, Merret and Whedall 1990, Rosenshine & Furst 1973. Estes autores conseguiram identificar habilidades importantes para um ensino eficiente, contudo, não tiram conclusões simples nem generalizações sobre como este conhecimento, bastante complexo, poderia ser transformado em linhas de ação.

A partir de uma perspectiva teórica, pesquisas sobre ambiente de aprendizagem em salas de aula enfatizam o paradigma de mediação ou cognição do aluno, que afirma que as maneiras como os aprendizes percebem e reagem às tarefas de aprendizagem e à instrução podem ser mais importantes em termos de influência nos resultados da aprendizagem, do que a qualidade do tipo de ensino proporcionado (KNIGHT E WAXMAN, 1991; WINNE E MARX, 1977, 1982; WITTROCK, 1986). Este paradigma pressupõe que: (1) os aprendizes devem ser considerados os especialistas sobre suas próprias visões e experiências escolares (DELPIT, 1988; OLDFATHER, 1995); (2) as percepções sobre o ambiente de aprendizagem são essenciais para o entendimento das oportunidades de aprendizagem que são

oferecidas a cada aprendiz em sala (FRASER, 1990); (3) o ambiente percebido pelo aluno pode ser bastante diferente e mais válido do que a instrução observada ou pretendida (WAXMAN, 1989, 1991; WITTRICK, 1986); e (4) o ensino e a aprendizagem podem avançar a partir da investigação das maneiras como a instrução e o ambiente são percebidos ou interpretados pelos próprios alunos, porque são eles que, em última instância, respondem ao que percebem como de importância (CHAVES, 1984; SCHULTZ, 1979).

Embora alguns aspectos de ambientes de aprendizagem com abordagens quantitativas tenham sido bastante utilizados em anos recentes, pouco ainda se sabe sobre as maneiras como aprendizes percebem aspectos específicos de seu ambiente de aprendizagem como poderíamos descobrir com abordagens mais qualitativas.

Uma preocupação com relação a pesquisas sobre o tema é que não se têm examinado fatores contextuais importantes e características individuais dos aprendizes que poderiam mediar as percepções dos alunos de seu ambiente de aprendizagem. São necessários mais estudos que investiguem se o nível de aprendizagem, a área de estudo e diferenças relacionadas a gênero, por exemplo, existem e que efeito têm.

A percepção dos alunos do ambiente de ensino e aprendizagem explica uma boa parte da variação dos resultados relacionados a aspectos afetivos e cognitivos (FRASER, 1986, 1989, 1994; FRASER E FISHER 1982a; FRASER, *et al.*, 1987; HAERTEL *et al.*, 1981; WALBERG, 1976, WAXMAN, 1989; MOOS & DAVID, 1981). De um modo geral, os resultados destes estudos sugerem que variáveis como “coesão”, “orientação à tarefa”, “clareza das regras”, “satisfação” e “apoio do professor” relacionam-se de maneira positiva a avanços nas conquistas acadêmicas dos alunos. Geralmente, observam-se níveis mais altos de conquistas em termos de aprendizagem, em salas caracterizadas por um maior foco e direcionamento a objetivos explícitos e onde há menos desorganização e atritos.

Outros estudos mostram que medidas de ambiente de SA podem ser usadas de modo eficaz como critérios ou variáveis resultantes em uma gama de aplicações de pesquisas (FRASER, 1986; FRASER E WUBBELS, 1995). Escores avaliando um ambiente de sala foram usados como medidas dependentes para revelar

associações com tamanho do grupo (WALBERG, 1969a); tipo de escola (RANDHAWA, 1991), e eficiência da escola (WAXMAN E HUANG, 1998; WAXMAN *et al.*, 1997). Medidas de ambiente de salas de aulas também foram usadas como variáveis dependentes em inúmeras avaliações de curriculum e programas de ensino (FRASER *et al.*, 1987; HAERTEL E WALBERG, 1988; WAXMAN *et al.*, 1994).

Abordaremos, a seguir, alguns trabalhos sobre ambiente de aprendizagem realizados em diversos contextos.

McRobbie & Thomas (2001), em um trabalho de intervenção, mudaram o ambiente de aprendizagem, de um ambiente onde os pensamentos e ações dos alunos eram basicamente uma questão de aceitação passiva do conhecimento da professora, para um ambiente onde tanto a professora quanto os alunos viam o valor do raciocínio em termos de evidências e teorias ou modelos. Utilizaram uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos: o questionário “*What is Happening in This Classroom?*” (WIHIC) como instrumento quantitativo, e observações de aulas, notas de campo, diários reflexivos, gravações de aulas e entrevistas com a professora e alunos como instrumentos qualitativos.

Os pesquisadores apoiaram a professora numa mudança: o abandono da perspectiva do déficit cognitivo e a adoção da perspectiva comunidade de prática. Nesta nova perspectiva, a professora não mais esperava que seus alunos desenvolvessem o raciocínio e dessem explicações de maneira cientificamente aceitável simplesmente dizendo a eles o que fazer. Ela esperava, sim, que eles participassem de uma comunidade na qual tais práticas são construídas, experimentadas, desenvolvidas e efetivadas.

Dentro desta nova perspectiva, os alunos passaram a construir o discurso de uma maneira diferente. O estudo mostrou que, com o apoio adequado, os professores podem modificar sua pedagogia, mudar significativamente o ambiente de aprendizagem e levar os alunos a uma melhora no raciocínio e compreensão. Os pesquisadores chamam a atenção para o fato de que os resultados positivos foram, em grande parte, alcançados em função do grande comprometimento moral da professora para com seus alunos e da confiança que estes depositavam na professora.

Levy *et al.* (2003), em um estudo quantitativo, exploraram as percepções de aprendizes sobre aspectos interpessoais do ambiente de aprendizagem, sendo que algumas interações significativas entre diferentes variáveis (idade, gênero, etnicidade, notas, experiência) foram percebidas. Tal fato reforça a idéia de que as cognições e percepções dos estudantes são o resultado de um complicado conjunto de fatores, e que cada um destes necessita ser estudado com cuidado.

DeYoung (1977) procurou investigar o clima social real e o ideal de uma turma de educadores graduandos em ciências sociais e utilizou, posteriormente, as informações obtidas para estruturar as aulas subseqüentes sobre o mesmo tópico para uma outra turma. A hipótese era a de que um clima em sala que mais se aproximasse do “ideal” promoveria a apreciação do curso, o envolvimento e a freqüência. As modificações no clima social sugeridas pela primeira turma melhoraram consideravelmente o clima social da segunda, como reportaram membros deste grupo. Uma convergência mais acentuada entre o clima real e o ideal se relacionou significativamente a uma maior apreciação do funcionamento da aula, do seu conteúdo, a um maior interesse pelo curso como um todo além de maior freqüência às aulas.

Em estudo realizado por Walberg e Anderson (1968), (um de uma série de estudos exploratórios derivados de uma teoria sócio-psicológica da SA vista como um sistema social), em uma amostra não randomizada de 76 salas de Física, foi testada a hipótese de que as percepções individuais de dezoito aspectos afetivos e estruturais do clima em sala iriam prever nove medidas de aprendizagem cognitivas, afetivas e comportamentais ajustadas para diferenças iniciais. Correlações simples e múltiplas revelaram relações significativas e complexas entre medidas de clima e critérios de aprendizagem.

Walberg (1969b) relacionou as sub escalas do “*Learning Environment Inventory*” (LEI) a critérios cognitivos, como compreensão em Ciências e conhecimento de Física, a critérios não cognitivos, tal como interesse em Física. Os alunos em classes consideradas mais difíceis ou competitivas obtiveram mais ganhos em aprendizagem de Física e na compreensão em Ciências, ao passo que aqueles em classes consideradas mais satisfatórias aumentaram seu interesse nas atividades de

Ciências. Em outras palavras, os resultados deste estudo indicam que critérios cognitivos e não cognitivos parecem ser duas dimensões de aprendizagem independentes. Aulas consideradas mais difíceis apontaram mais êxito na aprendizagem de Física e na compreensão em Ciências; as classes consideradas mais satisfatórias e sem atritos, apatia e facções (ou “panelinhas”) ganharam mais no interesse por Ciências e atividades correlatas.

Moos e Moos (1978) realizaram um estudo com o objetivo de focar duas variáveis consideradas relacionadas ao ambiente de SA: os percentuais de ausência e a média das notas. A hipótese foi a de que o envolvimento, a união e o apoio relacionam-se positivamente, enquanto a competição, assim como o controle do professor, relacionam-se negativamente com a média das notas da classe. Os ambientes sociais de dezenove escolas de nível de ensino médio foram relacionados com taxas de frequência às aulas e com a média das notas finais dadas pela professora. As salas com maior índice de faltas eram salas competitivas, onde havia maior controle e menos apoio do professor. As salas em que a média das notas foi mais alta eram aquelas onde havia maior envolvimento e menor controle do professor.

Trickett e Moos (1974) usaram o *Classroom Environment Scale* (CES) para relacionar a satisfação e disposição dos alunos ao ambiente social das salas de aula de nível de ensino médio. Os alunos expressaram uma satisfação maior nas salas caracterizadas por um alto envolvimento e união entre os alunos, por métodos de ensino inovadores, e por uma clareza das regras com relação ao comportamento dos alunos em sala. As salas nas quais os alunos relataram muita aprendizagem do conteúdo combinaram uma efetiva preocupação por parte do professor, com os alunos como pessoas, e uma ênfase no trabalho sério dos alunos com objetivos de recompensas acadêmicas dentro de um contexto organizado. Estes resultados sugerem que as salas de aulas devem ser intelectualmente desafiadoras, para incentivar um melhor desempenho e compreensão, assim como coesas e satisfatórias para incentivar o interesse e a motivação.

Walberg (1968b) buscou um relacionamento entre os padrões de personalidade do professor e o clima. Os resultados sugerem várias relações

previsíveis entre a personalidade do professor e a atmosfera em sala. Diversos tipos de tensões na personalidade do professor parecem estar ligados com o clima da maneira como ele é percebido pelos alunos, ou seja, o tipo de personalidade do professor, suas necessidades, valores e atitudes determinam o clima de suas aulas

Em um estudo utilizando, entre outros instrumentos, o “*Individualised Classroom Environment Questionnaire*” (ICEQ), Dart *et al.* (1999), com alunos de nível médio, concluíram que os professores podem facilitar tanto o desenvolvimento psicológico de seus alunos quanto a sua busca por uma aprendizagem significativa. Estes objetivos podem ser alcançados por intermédio da criação de ambientes de aprendizagem que os alunos percebam como seguros, caracterizados por relações de ajuda e apoio mútuo, que também apresentem oportunidades para que assumam responsabilidade por sua própria aprendizagem, pela exploração, investigação, experimentação e reflexão. Lorsbach *et al.* (1995) chamam a atenção para o conceito de auto-eficácia, definido como “*um senso de confiança em relação ao desempenho em tarefas específicas*” (p.157). Partem da premissa de que as crenças de auto-eficácia do aprendiz em relação ao seu desempenho acadêmico podem ter implicações importantes para a melhoria de ambientes de aprendizagem e, como consequência, para os resultados da aprendizagem.

Hersholt e Huang (1998), numa investigação sobre ambiente de aprendizagem em grupos de níveis fundamental e médio de um contexto caracterizado por graves problemas sociais, concluíram que a melhoria do ambiente de aprendizagem pode aumentar a auto-estima e as conquistas acadêmicas, além de reduzir a alienação e a insatisfação dos alunos.

Revisaremos, a seguir, alguns trabalhos sobre ambientes de aprendizagem de LE.

Em um estudo sobre auto-conceito, alienação do aprendiz e comportamento do professor no ensino / aprendizagem de uma LE, Stevick (1976) afirma que a auto-imagem positiva é o que o aprendiz possui de mais precioso. Porém, esta auto-imagem, dependendo do tipo de ambiente, é constantemente ameaçada em sala. Algumas ameaças vêm da qualidade “estrangeira” da língua, outras, do desequilíbrio do poder entre professor e alunos, outras do fracasso do

aprendiz na tentativa de atender às próprias expectativas. Todas estas ameaças produzem vários tipos de comportamentos de defesa, que interferem tanto na qualidade quanto na quantidade da aprendizagem. Para Stevick, o professor deveria procurar reduzir estas ameaças e uma estratégia geral seria: (1) maximizar o sentimento de segurança do aprendiz; (2) organizar maneiras para que ele estude de maneira a maximizar seu auto-investimento nas tarefas; (3) permitir, sempre que possível, que o aluno busque o conhecimento por si mesmo, ou junto aos colegas, ao invés de sempre buscar o conhecimento diretamente do professor.

Com o objetivo de informar a prática de professores de línguas estrangeiras, Angelia (2000) realizou um estudo no qual examinou as percepções que os alunos tinham das técnicas instrucionais que promovem a aprendizagem de língua. Oito temas principais emergiram das entrevistas realizadas com estudantes de LE de nível avançado. Os temas foram: (1) a iniciação da aprendizagem; (2) os jogos instrucionais; (3) a atmosfera em sala; (4) o companheirismo em sala; (5) a língua falada; (6) a língua escrita; (7) avaliação e (8) o entendimento cultural. O estudo indica que os alunos sentem-se motivados para aprender línguas estrangeiras pela inclusão em atividades auxiliares, pelo envolvimento em atividades em que interações com a língua alvo ocorrem, pelo oferecimento de uma estrutura, assim como de um contexto significativo, onde existe um ambiente confortável.

Dawson *et al.* (1996) realizaram um estudo, no qual investigaram quais eram os fatores que alunos universitários adultos consideravam que facilitavam ou prejudicavam a aprendizagem de uma L2. Os participantes mostraram-se bastante positivos em relação às aulas, em especial à atmosfera amigável, e valorizaram o uso de tarefas extraclasse, considerando-as uma boa ferramenta para a aprendizagem. A maioria confiava nas escolhas e decisões do professor sobre o planejamento e acreditava que as aulas deveriam ser centradas no professor. Também a maioria preferia aprender com o(s) colega(s). A situação de SA foi considerada social, embora poucos deles se relacionassem fora daquele contexto. Comentários negativos referiam-se a situações de aprendizagem anteriores, particularmente à aprendizagem em outros contextos escolares.

Diamantidis (1998) realizou um estudo em que examinou como os administradores podem ajudar os professores de L2 a criar ambientes que promovam a aprendizagem e motivem os alunos para o estudo. Além disso, observou como a estrutura da organização educacional e o relacionamento entre os professores de L2 e com colegas afetam a qualidade do programa. A análise dos dados apontou que as pessoas adquirem melhor uma L2 em ambientes confortáveis, livres de estresse, onde não são forçadas a falar a língua alvo de imediato, onde encontram desafios, mas nunca frustrações. Os professores devem ser proficientes na língua, utilizar métodos de ensino diversificados, maximizar a exposição à língua alvo e se envolverem em programas de formação continuada. A L2 deve ter *status* privilegiado, como disciplina. Grupos pequenos são considerados benéficos para o ensino / aprendizagem da língua para fins comunicativos. Avaliações do programa de ensino devem ser consideradas uma parte integral do programa da instituição. Enfim, tarefas de casa, mais tempo de contato entre professor e alunos e programas de colaboração entre professores e instituições são considerados vitais no processo de ensino e aprendizagem de uma L2.

No Brasil, podemos citar alguns trabalhos da área da Lingüística Aplicada, da Educação e da Psicologia Educacional que investigaram aspectos isolados que, de alguma forma, relacionam-se ao tema ambiente de aprendizagem.

Na dissertação de Moraes (1992), a autora investiga fontes do fator afetivo “desconforto” em aulas de LE. Os resultados revelaram que as condições de ensino oferecidas ao aluno têm efeitos diretos na aprendizagem. A ansiedade do aluno pode comprometer seu desempenho e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Segundo a pesquisadora, os alunos vivenciam maior ou menor desconforto nas aulas, conforme as condições que lhes são proporcionadas. As escolhas do professor podem ter efeitos negativos ou positivos na aprendizagem de diferentes indivíduos, sendo que as reações, percepções e sentimentos individuais variam muito de pessoa para pessoa.

O estudo de Cunha (1997), que investigou a variável “ansiedade” na SA de LE, representa uma tentativa de entender melhor a relação entre este sentimento e o desenvolvimento da competência oral na língua. A ansiedade sentida no contexto de SA de LE representa uma apreensão experimentada pelos alunos em face de situações

que envolvem o uso de habilidades lingüísticas ainda limitadas. A pesquisadora buscou entender a relação entre ansiedade e comunicação oral em LE, a partir de um levantamento de manifestações e comportamentos relacionados a este sentimento e explicou como ele pode interferir no desempenho do aluno. Propôs um trabalho no sentido de otimizar os níveis de ansiedade dos aprendizes, a partir do próprio reconhecimento e da conscientização de alunos e professores dos fatores que geram ansiedade, assim como das manifestações e comportamentos decorrentes deste sentimento. Os resultados foram discutidos em termos de suas implicações para o desenvolvimento da competência oral em LE e de possíveis medidas para eliminar efeitos negativos da ansiedade do tipo debilitadora.

Duarte (1988), investigou as relações interpessoais em SA num curso de Inglês na universidade, observando o desempenho do aluno em situações de medo. Neste estudo, a autora aponta a relevância das relações interpessoais, ou seja, do componente afetivo nessas relações em situação específica de ensino / aprendizagem de LE e foca o desconforto e a tensão observados durante aulas de “Prática Oral” em língua inglesa. Tal desconforto e tal tensão seriam decorrentes do tipo de relação interpessoal estabelecida em sala entre professor e aluno, e aluno e aluno, e interferiria no desempenho do aprendiz.

A autora esclarece que, em sala, o aluno se expõe ao falar de si, ao emitir opiniões e julgamentos e que, possivelmente, ele se sinta avaliado em termos do que ele é. O que o aluno é e a maneira como se desempenha lingüisticamente na língua alvo são partes de um todo que não podem ser separadas.

Segundo os alunos, seriam causadores ou dissipadores de ameaças: o professor, o(s) colega(s), eles próprios, as condições de organização, as condições afetivas, a língua, o conteúdo (o nível do mesmo), as avaliações / correções e as atividades propostas. A autora traz algumas propostas de procedimentos que poderiam colaborar com a proposta de facilitação da aprendizagem. Tais propostas visam a propiciar um clima favorável à aprendizagem, por meio da eliminação ou da amenização dos fatores tidos como causadores de ameaça.

Grübel (1996), pesquisadora da área de Educação, investigou a interação social na aula de LE. O contexto foi uma escola pública de ensino de nível

fundamental. Algumas de suas constatações foram: a centralidade do livro didático, (doravante LD) a tendência da prática didática ser um tanto quanto gramatical, desenvolvendo, muitas vezes, falas sem um contexto adequado e sem um objetivo comunicativo, a precariedade na tentativa do uso de uma abordagem comunicativa, a não diversificação de materiais de ensino e a falta de um atendimento individualizado. Os papéis do professor e dos alunos ficavam restritos a uma situação de ensino-aprendizagem totalmente controlada pelos manuais de instrução, com suas frases e situações prontas. A ausência de falas não planejadas desconsidera a necessidade do aprendiz de se sentir sujeito de um discurso mais ligado à sua realidade, à sua faixa etária e, conseqüentemente, a sua vontade de fazer uso da LE de forma concreta, que faça sentido para sua vida fora de sala. A autora finaliza, defendendo a possibilidade e a necessidade de encarar as interações sociais como detonadoras de temas geradores na perspectiva de uma pedagogia progressista-libertadora no ensino de LE

Na área de educação, Simão (1986), Cianfa (1996) e Colla (1982) destacam em seus estudos a importância das relações interpessoais na educação. Zibas (1981) aponta para a necessidade de elaboração e aplicação de programas eficientes de treinamentos em habilidades de relacionamento interpessoal de professores. A autora cita o trabalho de treinamento Fine¹² em que melhorias nas seguintes habilidades foram alcançadas: habilidade em estabelecer relacionamento harmonioso entre professor e aluno; habilidade em iniciação afetiva; habilidade em comunicação facilitadora; e habilidade em empregar procedimentos democráticos para solução de problemas.

Outro trabalho mencionado por Zibas é o de Aspy e Roebuck (1978), no qual foram constatadas mudanças significativas no grupo experimental, principalmente quanto à qualidade de interação entre professores e alunos, havendo, também, aumento no índice de saúde mental e na aprendizagem por parte de alunos e professores e menor absenteísmo em aulas onde o professor passou a se preocupar

¹² Virginia O. Fine, The effects of an Interpersonal Skills Training Program of Affective Interpersonal Behavior of Student Teacher.

com o aspecto dos relacionamentos interpessoais. Zibas alerta, porém, para o fato de que o enfoque psico-pedagógico jamais deverá ser qualificado como panacéia da educação. Defende, sim, o ponto de vista de que tal abordagem pode e deve ser explorada para uma melhor compreensão de alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem.

Narezzi (1998), em sua dissertação, mostra que em uma situação de ensino de LE, a “sedução” pode ser uma forma de amenizar conflitos existentes e mostra que ela rompe resistências e faz com que o aluno se envolva no objeto de estudo. Evitar confrontos e disputas pelo poder, facilitar a socialização do saber, tornar a aprendizagem mais agradável, buscar o envolvimento do aprendiz e delegar poder a ele seriam formas de sedução que trariam benefícios para a aprendizagem.

Dettoni (1995), num trabalho realizado em escolas de nível fundamental da rede pública, mostra que as ações pedagógicas e os padrões interacionais adotados pelo professor na interação são definidos e moldados pelos esquemas de conhecimento social e culturalmente adquiridos, os quais chama de crenças, ou seja, o conjunto de conhecimentos e expectativas socialmente adquiridos pelo indivíduo em experiências prévias que moldam suas ações e interpretações no presente (cf. “esquemas de conhecimento” e “conhecimento social”). Nas interações em sala, a autora identifica dois estilos, ou modos de agir, distintos, o formal e o flexível, e mostra como estes estilos definem diferentes alinhamentos na interação. Ou seja, focaliza as diferentes estruturas de participação presentes nas interações e sua relação com os estilos formal e flexível e alinhamentos deles decorrentes. A autora confirma a hipótese de que o modo como os professores interagem com os alunos, encorajando-os às tentativas de aprendizagem, estimulando sua participação, dando ouvidos ou não às suas intervenções é determinado tanto pelas crenças que estes professores trazem consigo, que integram sua visão de escola, de papéis de alunos e professores, quanto pelas crenças que alimentam quanto à relação causal entre classe social e sucesso / fracasso escolar.

Nascimento (1980), em trabalho da área de Educação, investiga a fala do professor quando em situação de interação em SA. Verifica comportamentos verbais passíveis de serem considerados como promotores motivacionais do potencial

positivo do aluno, ou seja, busca entender como o professor utiliza a verbalização em sala para promover a aprendizagem. Deste modo, relaciona o sucesso do aluno a componentes afetivos da comunicação.

Tendo conceituado os termos “ambiente”, “clima”, “atmosfera” e revisado pesquisas sobre ambiente de aprendizagem, trataremos, a seguir, da metodologia usada no estudo, ou seja, o uso da Metodologia Q e de entrevistas.

CAPÍTULO 3

A METODOLOGIA

“... objective measurements and observations can, in principle, be made by everyone (or by a piece of apparatus), whereas measurements and observations of a person's subjectivity can be made only by himself” (STEPHENSON, 1972, p. 17)

3.1. Metodologia

Considerando que a abordagem metodológica utilizada neste estudo é ainda desconhecida na área de Lingüística Aplicada no Brasil e que é um dos nossos objetivos introduzi-la em nosso contexto, entendemos que seria adequado um maior aprofundamento na revisão da literatura pertinente.

3.1.1 O método Q

Tomamos conhecimento da Metodologia Q em 1999, quando, como aluna especial do Programa de Pós-Graduação da área de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), cursamos a disciplina “*A construção do Conhecimento Científico na área da Psicologia*”. Nesse curso, oferecido pelo professor visitante Marc Bigras da Universidade de Sherbrooke no Canadá, entramos em contato com os princípios, os métodos e as técnicas que embasam o uso da Metodologia Q. Em nossas pesquisas sobre a utilização desta metodologia no Brasil, tivemos conhecimento apenas do trabalho de Santos (2001), uma tese da área de Medicina sobre a maternidade na adolescência. Em contatos com a autora do estudo, obtivemos informações sobre a vinda ao Brasil do professor Michael Stricklin, da área de Jornalismo e Comunicação em Massa da Universidade de Nebraska, quando ministraria um seminário sobre a Metodologia Q na Fundação Educacional Serra dos Órgãos, em Teresópolis. Participamos desse seminário e, posteriormente, fizemos um outro curso com esse professor, quando, em nova visita ao País, ofereceu, a convite de nossa orientadora

Dr^a Linda Gentry El Dash, o curso “*Metodologia Q*” no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. O Professor Stricklin, ex-aluno de William Stephenson, criador da abordagem metodológica, tem divulgado a metodologia no Brasil.

A Metodologia Q possui como base instrumental a técnica chamada Distribuição Q, que foi primeiro introduzida nos anos trinta pelo britânico William Stephenson (1902-1989). Stephenson bem cedo anunciou seu propósito de “*levar o método da física para o domínio das medidas da personalidade.*” (STEPHENSON, 1936). Como físico (Ph.D. 1926, Universidade de Durham) e psicólogo (Ph.D. 1929, Universidade de Londres), ele estava bem preparado para ser bem sucedido.

Embora a Metodologia Q não seja usada em pesquisas na área de Lingüística Aplicada, ela é, em diversos países, uma ferramenta metodológica muito usada por pesquisadores das ciências sociais. Mostra-se particularmente útil na abordagem de temas em que há controvérsia e em que a subjetividade desempenha um papel importante. O grande uso desta metodologia nas pesquisas das ciências sociais pode ser conferido a partir de uma busca do ERIC, onde poderemos encontrar mais de 1500 estudos que a utilizam. Sua popularidade pode também ser demonstrada pelo fato de que 98 artigos sobre estudos utilizando a metodologia foram publicados entre 1982-1996 em revistas educacionais e estes podem ser encontrados também por intermédio de uma busca do ERIC.

Em 1977, o periódico *Operant Subjectivity*, voltado para a divulgação de artigos relacionados à Metodologia Q, começou a ser publicado com regularidade. Nos anos 90, com a criação da *International Society for the Scientific Study of Subjectivity*, *Operant Subjectivity* foi adotada como sua revista oficial. Essa sociedade organiza encontros científicos anuais desde 1985, com o propósito de discutir as implicações e aplicabilidade das idéias de Stephenson nas mais diversas áreas. A partir de 1992, um grupo de discussão, do qual fazemos parte desde 2001, se desenrola via Internet (endereço para inscrição listserv@listserv.kent.edu), e em abril de 2001, a página www.qmethod.org foi inaugurada. Foram desenvolvidos pacotes estatísticos específicos, sendo um deles de domínio público: “*Q Method Program*” (ATKINSON, 1992) disponível para versão PC no seguinte endereço eletrônico: <http://www.rz.unibw-muenchen.de/~p41bsmk/qmethod> . Em 2003, foi lançada uma

versão para Windows. Outro pacote estatístico comparável ao QMethod é o PCQ, de Stricklin, 2002.

A Metodologia Q é voltada para o estudo sistemático da subjetividade¹³ humana, ou seja, “..... a comunicação de uma pessoa de seu próprio ponto de vista” (MCKEOWN e THOMAS, 1988) e, para tal, utiliza princípios qualitativos e quantitativos de investigação científica. Segundo Stephenson (1969), a subjetividade¹⁴ é auto-referente, baseada no padrão interno de referência da pessoa, e a Metodologia Q torna possível a observação da estrutura e da forma da subjetividade humana, sem a utilização de definições operacionais prévias de parâmetros ou variáveis, mas com uma derivação *a posteriori* do comportamento subjetivo do indivíduo (STEPHENSON, 1969, 1982; MCKEOWN e THOMAS, 1988). A Metodologia Q pretende desvendar a diversidade subjetiva encontrada entre indivíduos, que são as variáveis num estudo Q.

Seus princípios metodológicos são, muitas vezes, erroneamente reduzidos aos procedimentos técnicos (técnica Q ou análise fatorial invertida). Para Stephenson, era de fundamental importância fazer uma clara distinção entre a técnica Q, o método Q e a Metodologia Q. Enquanto a sua metodologia envolve princípios filosóficos, psicológicos, lógicos, experimentais e epistemológicos (STEPHENSON, 1953), a técnica Q é um procedimento operacional (o uso de classificações Q, em oposição ao uso, por exemplo, de escalas ou questionários). Por outro lado, o uso dos procedimentos de análise fatorial e análise de variância definem o método Q (BROWN, 1980).

¹³ Relacionado à questão da expressão da subjetividade, Vygotsky, em sua obra “Psicologia Pedagógica”, tratando sobre as formas do comportamento social, afirma que “*todos os reflexos condicionados do ser humano são determinados pelas influências do ambiente que o mesmo recebe de fora. Visto que esse meio social é de classe em sua estrutura, é natural que todos os novos vínculos tenham a coloração de classe desse meio. Por isso, alguns pesquisadores não falam apenas de uma psicologia de classe, mas também de uma fisiologia de classe. Quando analisamos a psicologia do homem contemporâneo, encontramos nele tamanha quantidade de opiniões alheias, de palavras alheias e de idéias alheias que não podemos afirmar taxativamente onde termina sua personalidade individual e onde começa a social. Por isso, cada pessoa na sociedade atual, mesmo sem querer, é inevitavelmente porta-voz desta ou daquela classe [social]*”. (p. 201)

¹⁴ Em nossa perspectiva a subjetividade não implica em uma relação passiva do sujeito com o mundo, mas implica sim em ação. Esta ação do “sujeito” ocorre tanto na interpretação do mundo quanto na mudança da organização deste com o fim de adequá-lo aos seus objetivos.

3.1.1.1. Referencial Teórico

All biologists speak of the interaction between heredity and environment. They do not, except in laboratory shorthand, speak of a gene 'causing' a particular behaviour, and they never mean it literally. That would make no more sense that its converse, the idea of behaviour arising from culture without the intervention of brain activity.

Edward O. Wilson –Consilience

Stephenson (1953) critica a visão mecanicista e fragmentada da ciência newtoniana, que divide o mundo em duas partes isoladas: o mundo da ciência (objetivo, real) e o mundo da vida (subjetivo). Para ele, ao privilegiar os fatos e a objetividade para uma aproximação da realidade, a dedução, na visão considerada reducionista de Popper (1959), desconsidera o fator humano e considera toda e qualquer subjetividade como aleatória e acidental. Stephenson discorda também da exclusão da subjetividade do indivíduo na tradição behaviorista, que se caracteriza pelo estudo objetivo do comportamento humano a partir do ponto de vista externo do observador (STEPHENSON, 1953).

Stephenson (1961) adota a noção de inferência abduativa, um conceito inicialmente proposto por Charles Sanders Peirce (1958), que se distancia da posição dos primeiros positivistas¹⁵.

¹⁵ O conceito de metodologia de Peirce, segundo Goldman (1991), relaciona-se não com o esclarecimento de estruturas lógicas de teorias científicas, mas com uma lógica de procedimento pela qual se possa obter teorias científicas. Peirce diferenciava as seguintes formas de raciocínio científico: dedução, *indução* e *abdução*. A dedução simplesmente prova que algo deve reagir de uma certa maneira; a indução sugere que, de fato, aquilo se comporta daquela maneira; a abdução, por outro lado, lida com a noção de que algo provavelmente, não necessariamente, se comportará de uma determinada maneira. Enquanto a abdução é um tipo de inferência que expande o conhecimento, uma regra que introduz novas hipóteses provocando um avanço da investigação, a dedução pressupõe o desenvolvimento de hipóteses recorrendo a condições iniciais. A indução, por sua vez, pressupõe a investigação através da experimentação para verificar até que ponto e com quais probabilidades as predições podem ser confirmadas.

Segundo Stephenson, a subjetividade no contexto da Metodologia Q não se sustenta na Fenomenologia, uma vez que o que realmente lhe interessa é o que a pessoa tem a dizer, diretamente, sem inferências do observador. Segundo outros autores, a Metodologia Q se aproxima de algumas tradições baseadas na modelagem de textos, como a hermenêutica, o desconstrutivismo e a análise de discurso, mas introduz procedimentos e medidas diferentes no processo de análise e interpretação (GARGAN e BROWN, 1993).

Stephenson assinala as semelhanças entre a Metodologia Q e a teoria quântica: ambas utilizam a mesma modelagem matemático-estatística e, enquanto a teoria quântica refere-se a estados da matéria, Q refere-se a estados de pensamentos – “*states of mind*”. Da mesma forma, os fatores da Metodologia Q são indeterminantes e não se pode prever exatamente como irão emergir, nem tampouco sua forma ou estrutura (STEPHENSON 1980; BROWN 1986, 1999, 2000).

As seguintes premissas fornecem as bases teóricas da Metodologia Q (STEPHENSON,1978):

- O “eu” subjetivo está no centro de todo o significado, com os sentimentos dando origem à subjetividade;
- Medidas e observações objetivas podem, a princípio, ser feitas por qualquer pessoa (ou mecanicamente, por um aparelho); mas medidas e observações a respeito da subjetividade da própria pessoa só podem ser feitas por ela mesma, a partir de sua própria estrutura interna de referência;
- A subjetividade é comunicada pela linguagem de sentimentos e opiniões, mais do que pela comunicação de fatos;
- Os sentimentos se expressam num continuum, não se constituem em categorias;
- Se o objetivo é captar os sentimentos subjetivos do participante, não é adequado avaliar e comparar as reações individuais com as médias das reações para grupos. A estrutura subjacente dos aspectos subjetivos pode, entretanto, ser investigada e esclarecida por intermédio do estudo de um grupo de indivíduos que compartilham pontos de vista em comum, um grupo de cada vez.

- Em um estudo Q, não se fazem generalizações. Num outro contexto, o estudo deve ser repetido desde a etapa de geração do *universo de idéias*¹⁶.

A metodologia consiste no uso da distribuição Q (“*Q-sorting*”) que é uma técnica de coleta de dados para a fatoração, e análise fatorial¹⁷ Q (Q-factor analysis) que, por sua vez, é um procedimento de análise *estatística*. Embora a distribuição Q e a análise fatorial Q possam ser usadas independentemente, podem também ser combinadas, o que permite que o pesquisador se beneficie de ambas as abordagens, a quantitativa e a qualitativa.

Esta metodologia é associada às análises quantitativas, devido ao uso das técnicas de análise fatorial. Contudo, procedimentos estatísticos à parte, o que interessava a Stephenson era oferecer um modo de revelar a subjetividade envolvida numa dada situação – por exemplo, no julgamento estético, na interpretação poética, na percepção de papéis organizacionais, em atitudes políticas, na avaliação de cuidados médicos e em experiências de sentimentos enfrentados como de perdas, entre outras. Reflete a vida como ela é vivida, do ponto de vista da pessoa, passado por procedimentos quantitativos, e é a subjetividade, nesse sentido, que a Metodologia Q se propõe a examinar e que, freqüentemente, chama a atenção do pesquisador qualitativo. A Metodologia Q pode combinar as forças de ambas as tradições de pesquisas quantitativas e qualitativas (DENNIS & GOLDBERG, 1996, p. 104) e fornecer uma ponte entre as duas (SELL & BROWN, 1984).

A ligação dessa metodologia com a pesquisa qualitativa foi explicada detalhadamente em uma série de oito pequenos artigos enviados à QUALRS-L@UGA, a lista de métodos qualitativos da Universidade da Geórgia, no fim de 1991 e no início de 1992 (depois revisados e publicados por Brown 1993).

¹⁶ De acordo com Brown (1980), generalizações em estudos Q, diferentemente de pesquisas quantitativas tradicionais, não devem ser pensadas em termos de amostra e universo, mas em termos de classe e tipo – i.e., podemos mostrar o que é importante para a classe de pessoas do tipo A, sendo que o fator é uma abstração geral (baseada em comunalidade) de uma perspectiva particular ou orientação de valor. Espera-se que as generalizações sejam válidas para outras pessoas do mesmo tipo, ou seja, para aquelas pessoas cujos pontos de vista os levariam a uma carga significativa no fator A. Raramente é necessário obter números altos de cada tipo.

¹⁷ A *análise fatorial Q* agrupa respondentes ou casos baseados em suas semelhanças em uma série de características. A *análise fatorial R* por sua vez, analisa relações entre variáveis a fim de identificar grupos de variáveis que formam dimensões latentes.

De forma muito condensada, essa metodologia é adequada para uso em estudos de caso nos quais é permitido que a pessoa diga sua própria história; como também em aplicações de múltiplos casos, onde diferentes narrativas sobre um mesmo evento ou tópico são apresentadas. O fato de tal metodologia possuir uma subestrutura matemática sofisticada¹⁸ levou a uma associação com estudos psicométricos e, ao mesmo tempo, à sua desconsideração como um importante procedimento para o estudo de narrativas, discursos, identidades e outras formas de subjetividade.

A distribuição Q (“*Q-sorting*”) pode ser caracterizada como um processo pelo qual um indivíduo apresenta seu ponto de vista subjetivo sobre a questão colocada ao ordenar itens em colunas ao longo de um contínuo, com a localização definida segundo uma condição de instrução específica. (MCKEOWN & THOMAS, 1988, p. 30). Um princípio básico da técnica de distribuição consiste no fato de que os itens devem ser considerados uns em relação aos outros. Isto é geralmente alcançado, fornecendo-se os itens em cartões individuais que o participante distribui fisicamente em seqüências de categorias ordenadas horizontalmente, isto é, ao longo do contínuo.

Uma Amostra Q (“*Q-sample*” ou “*Q-set*”, ou “*Q-sort deck*”) consiste de um grupo de estímulos, cada um impresso em um cartão independente. Tipicamente, os estímulos são afirmações que expressam opiniões diferentes sobre uma determinada questão e o número de afirmações geralmente fica entre 30 e 60, embora possamos encontrar o uso de até 100 afirmativas. Geralmente, essas afirmativas são retiradas de entrevistas qualitativas junto à população alvo (não necessariamente os participantes do estudo), portanto são embasadas na existência concreta e podem, também, originar-se de outras fontes, como estudos já existentes na literatura. Uma coleção inicial de colocações subjetivas tiradas de entrevistas, grupos focais¹⁹, ou da

¹⁸ Em relação a este aspecto Brown (1993) aponta que o fato dos dados receberem um tratamento numérico facilita a compreensão por detectar conexões que nossa percepção não detectariam. Num estudo Q a matemática serve fundamentalmente para preparar os dados para que estes revelem sua estrutura.

¹⁹ “O grupo focal é uma discussão não diretiva em grupo. Reúne pessoas com alguma característica ou experiência comum. O foco da discussão deve ser o tema ou área de interesse. A técnica não busca consenso e sim as diferentes opiniões e atitudes sobre o tema abordado”. In www.bireme.br/bvs/adolec

literatura pertinente é chamada de “*Concourse of ideas*” (STEPHENSON, 1978, 1980), que traduzimos como universo de idéias. Esse é um conjunto amplo de frases, opiniões e conceitos pessoais que deve ser o mais representativo possível das variações de opiniões da comunidade alvo e serve para a seleção da amostra Q específica para um experimento. O nível do discurso vai determinar a sofisticação do universo de idéias. *Amostras Q* podem também ser retiradas de universos compostos por figuras, desenhos, gravações ou outros estímulos que se possam considerar.

Uma amostra Q é, essencialmente, um instrumento para pesquisa e, como em qualquer outro instrumento, os itens que compõem o conjunto têm que ser válidos e confiáveis. Por exemplo, se fosse pedido a alunos para separarem cartões de uma amostra Q contendo itens relacionados a *opiniões sobre avaliações*, seria necessário, primeiramente, assegurar que os itens de fato refletem uma larga gama de opiniões dos alunos sobre avaliações. Além disso, os itens precisam ser bem escritos; como em qualquer pesquisa, estes também devem conter apenas *uma* idéia por cartão e ser escritos em linguagem familiar aos participantes.

As amostras Q podem ser selecionadas de duas formas: seleção estruturada e não estruturada. Amostras estruturadas são montadas de forma sistemática, a partir da identificação de categorias de significado, e permitem que hipóteses sejam testadas, com a incorporação de considerações hipotéticas na amostra. De acordo com Brown (1980, p.54)

“a estruturação da amostra, baseada nos princípios de desenho experimental (FISHER, 1960), permite que o pesquisador componha um conjunto de estímulos que é teoricamente importante. A estrutura de uma amostra Q é útil principalmente por ser uma maneira do pesquisador explicitar sua posição teórica e como uma maneira de assegurar a abrangência da coleção final de itens”.

Na amostragem não estruturada, o investigador escolhe o número de itens que abrange os aspectos conhecidos sobre o assunto e, eventualmente, acrescenta alguns itens que não aparecem no universo de idéias. Nesta abordagem, o investigador deve estar atento à possibilidade de vieses, com a sub ou super representação de alguns componentes (MCKEOWN E THOMAS, 1988).

Num estudo Q, são necessários poucos participantes. Stephenson (1963) argumenta que raramente mais de 40 respondentes seriam necessários porque a partir daí os fatores se tornam bastante estáveis. Os respondentes possuem o *status* de variáveis e não de elementos de uma amostra; o termo “amostra” refere-se ao conjunto de itens. Como será mostrado, são necessários participantes apenas o suficiente para estabelecer a existência de dois fatores com o objetivo de comparar um fator com outro, pois, na técnica Q, o foco não é saber qual é proporção da população em cada fator.

Para a composição e estruturação do conjunto de participantes (P set, i. e. o grupo de pessoas que são teoricamente relevantes para o problema sob investigação) pode-se — da mesma forma que na composição da amostra Q tipo estruturada de itens — recorrer a princípios de desenho experimental. Também, da mesma forma que para a amostra Q estruturada, o conjunto de participantes deve proporcionar amplitude e abrangência, para assegurar que os principais fatores envolvidos na questão foram manifestados por um determinado grupo de pessoas e de itens.

Num estudo Q, uma condição de instrução é a explicitação de como os participantes devem ordenar os itens ou estímulos da amostra Q. Esta informação pode ser um simples pedido, como:

Distribua os itens para identificar aqueles com os quais você concorda totalmente (+5) e com os quais você discorda totalmente (-5).
Distribua os itens de acordo com aqueles que melhor caracterizam suas aulas de língua Inglesa (+5) e aqueles que menos caracterizam estas aulas (-5).

O indivíduo modela e revela o seu ponto de vista por intermédio da interpretação e da ordenação dos itens da amostra Q ao longo do contínuo. Quanto à amplitude do contínuo, naturalmente, quanto maior for o número de itens, maior deve ser a amplitude de escores. A maioria das amostras Q possui de 40 a 50 itens e usa uma ordenação de -5 a +5 com uma distribuição tipo normal.

O processo de distribuição deve ser realizado em etapas. Com algumas variações, pode-se pedir aos participantes que, primeiramente, leiam todos os itens e os separem em duas colunas: concordo e discordo. Num segundo momento, solicita-

se que movam para as extremidades os itens com os quais eles concordam totalmente e dos quais discordam totalmente, num movimento passo a passo, até chegar à coluna central, onde se colocam aqueles em relação aos quais sentem-se neutros ou ambivalentes. A separação da tarefa em sub-tarefas, feita desta maneira, estimula a realização de comparações e facilita o processo como um todo.

Pode-se, também, solicitar aos participantes que distribuam / ordenem o mesmo conjunto de itens sob duas ou mais versões da mesma condição de instrução básica. Por exemplo, a ordenação pode partir de diferentes pontos de vista (real versus ideal), diferentes momentos (passado versus presente). Ou as escalas do contínuo podem ser usadas para representar diferentes construtos teóricos. Por exemplo, em um estudo sobre abordagem de ensino, poderíamos pedir ao participante para ordenar itens de acordo com o que é mais / menos típico de uma aula comunicativa, e depois o que é mais / menos típico de uma aula audio-lingual.

Os estudos podem ser assim classificados:

1) Em função da condição de instrução:

- Atuais – e. g. “Como você se sente neste momento / neste contexto

- Retrospectivos – e.g. “Como você se sentia quando, no ano passado, a abordagem construtivista foi usada?”

- Prospectivos – o processo pode ser repetido após uma intervenção, o que permite perceber a mudança de atitude de um grupo ou um indivíduo.

2) Em função da unidade de estudo:

- Extensivos - com o estudo de vários indivíduos;

- Intensivos - diferentes *condições de instrução* são apresentadas a um mesmo indivíduo para ordenar a mesma amostra Q sucessivamente segundo diferentes pontos de vista, como por exemplo.: Como você se sente em relação à maneira como os erros são corrigidos? Como você acha que seus colegas se sentem?

Uma decisão importante a ser tomada pelo investigador relaciona-se ao número de itens de cada coluna. O pesquisador pode determinar de antemão tanto o número de colunas a ser usado no processo de distribuição quanto o número de

cartões que cada coluna deve conter. Especificando o número de colunas e o número de cartões que cada uma deve conter, o pesquisador influencia a distribuição estatística do total de itens. É importante salientar, com relação a esta questão, que, quando os participantes têm de comparar itens e realizar escolhas, o resultado é uma forma definida dos seus valores (ou atitudes, sentimentos, pontos de vista, etc.) frente ao tópico em consideração. Quando escolhas podem ser evitadas, os valores tornam-se obscuros. A intenção é criar condições que levem o indivíduo a revelar claramente o seu ponto de vista, que pode ser parcialmente encoberto por afirmativas que ele não foi forçado a diferenciar.

A técnica mais comumente utilizada envolve uma distribuição na qual o respondente coloca abaixo de cada ponto de escala no contínuo um número pré-determinado de cartões com as afirmativas impressas. O tamanho das colunas ao longo do contínuo geralmente é parecido com uma curva normal, com poucos itens nas extremidades e mais nas colunas mais centrais. Este tipo de distribuição recomendado (“quase-normal”), é, como afirmam McKeown e Thomas (1988, p. 34), *“simplesmente um artifício para encorajar os participantes a examinarem os itens mais sistematicamente do que, de outro modo, fariam. De acordo com a Lei de Erro, pressupõe-se que um número menor de questões é de grande importância do que questões de menor significado”*. Por isso, um número menor de itens é encontrado nos extremos da escala. No entanto, como afirmado por Brown (1980), trata-se apenas de uma questão de conveniência, e não de uma generalização empírica.

Uma vez tomada a decisão de se usar uma condição de escolha forçada²⁰, o pesquisador precisa também decidir se pedirá aos participantes que classifiquem os itens dentro das colunas. Pode, por exemplo, pedir aos participantes que separem os

²⁰ A distribuição forçada possui a vantagem de conferir a linearidade e a quase normalidade à escala, o que permite comparar mais facilmente os participantes entre si. Na opinião de Brown (1980), enquanto uma questão puramente estatística, faz pouca diferença se o participante segue exatamente a distribuição forçada ou se desvia dela; os resultados são praticamente os mesmos. Aqueles que consideram a distribuição forçada limitadora podem modificá-la, adequando-a para si mesmos. No entanto, por uma questão prática, os participantes devem ser orientados a seguir a forma de distribuição indicada porque isso os encoraja a fazer distinções que de outra forma não fariam apesar de serem perfeitamente capazes (p. 203). A este respeito Bigras e Dessen (2002) lembram que as categorias não são mutuamente exclusivas e que o participante pode mudar um item de lugar, colocando-o numa pilha contígua, sem mudar, necessariamente, o teor de sua opinião.

cartões nas colunas, com cada uma contendo um número específico de cartões. Uma vez completado este processo, os participantes seriam instruídos, então, a classificar os cartões dentro de cada uma das colunas. É importante que as instruções expliquem de forma clara cada um dos passos da distribuição e que forneçam estrutura à tarefa, já que alguns participantes podem achar difícil ordenar todos os itens simultaneamente.

Dividir a tarefa em várias etapas de distribuição mais simples tem suas vantagens, contudo, alguns participantes podem achar a quantidade de instruções muito grande e não conseguir guardá-las na mente enquanto fazem a distribuição. Por isso, recomenda-se que todas as instruções para a distribuição sejam fornecidas por escrito, para que os participantes usem seus recursos cognitivos não para guardar as instruções na memória, mas para distribuir os itens.

Sendo esta uma tarefa de classificação, os itens colocados nos extremos refletem as posições mais fortes dos participantes, que tipicamente contêm as informações mais importantes. As colunas do meio contêm a maioria dos cartões e refletem posições mais neutras.

Veamos um exemplo apenas para fins demonstrativos, visto que este não seria um estudo válido pelo número de colunas e itens bastante reduzido e simples.

“Minha Visão de meu professor”

Traços mais característicos		Neutro / Não saliente		Traços menos característicos
-2	-1	0	+1	+2
(1)	(2)	(3)	(2)	(1)
Tímido	Brilhante	Orgulhoso	Persistente	Extrovertido
	Distante	Frio	Expansivo	
		Jovial		

Quadro 01: Exemplo de Distribuição

A idéia geral desta estratégia de distribuição é começar com uma pré-distribuição em três colunas (esquerda: discordo; centro: neutro; direita: concordo) e, então, escolher os itens mais significativos de ambas, da fileira da extrema direita (+2), e da extrema esquerda (-2); em seguida, trabalhar em direção ao centro do contínuo da escala.

Um conjunto prototípico de instruções é oferecido por McKeown e Thomas (1988, p. 31f.). Porém, pode-se observar que essas instruções se referem a um desenho de Q-sort mais típico, com 11 colunas (-5 até +5, com frequências 3-4-4-7-7-10-7-7-4-4-3):

1) É solicitado ao participante que leia todos os itens, em pequenos cartões numerados, para se familiarizar com eles. À medida que isto é feito, ele os distribui em três pilhas. Colocados à direita estão aqueles com os quais ele concorda, à esquerda aqueles com os quais ele discorda e, no centro, aqueles itens com relação aos quais sente-se neutro, ambivalente ou incerto.

2) Durante a distribuição, o participante espalha os itens sob os marcadores de distribuição, enquanto mantém o relacionamento geral esquerda-centro-direita. Isto facilita a leitura dos itens de forma subjetivamente contextualizada e a realização de comparações.

3) Analisando os itens à direita, e de acordo com a distribuição, o participante escolhe o número indicado de itens que melhor reflete sua posição e os coloca verticalmente abaixo da posição à extrema direita. A ordem dos itens abaixo do marcador na posição horizontal não é relevante, porque todos eles receberão o mesmo valor quando os dados forem registrados.

4) Voltando-se agora para o lado esquerdo, o participante analisa os itens com os quais discorda e escolhe os que menos refletem sua opinião. Estes são colocados abaixo da posição mais à esquerda. Novamente, a ordem não importa.

5) Voltando se para o lado direito, o participante agora escolhe os itens que refletem sua opinião melhor do que os restantes, mas que não são tão significativos quanto os já selecionados e localizados na posição à extrema direita, e

os coloca debaixo da próxima posição. Reconsiderando, o participante poderia decidir que algum item selecionado para essa posição é mais importante do que um sob a mais positiva à direita. Ele ou ela é perfeitamente livre para trocá-lo, naquele ou em qualquer outro momento.

6) A atenção volta-se para o lado esquerdo e o processo é repetido, com o participante trabalhando rumo à posição 0 no centro, até que todas as afirmativas da amostra estejam posicionadas. Itens colocados abaixo da posição central (0) são freqüentemente os que sobraram depois que todas as posições positivas e negativas foram preenchidas. A razão para se pedir que os participantes trabalhem para frente e para trás é ajudá-los a pensar de maneira nova o significado de cada item em relação aos outros. Uma vez terminada, a distribuição deve ser revisada, com o participante fazendo ajustes entre itens que, ao serem reorganizados, retratem mais precisamente seu ponto de vista pessoal.

7) Finalmente, a localização das afirmativas da distribuição Q completa é registrada, escrevendo-se os números dos itens em um gabarito que reproduza a distribuição.

Uma vez fornecidas as respostas, estas são então correlacionadas e a análise fatorial é realizada, com fatores na Metodologia Q indicando as diferentes maneiras como os participantes distribuíram as afirmativas. Escores fatoriais são então calculados para as afirmativas em cada fator para facilitar comparações e contrastes. Detalhes técnicos são desnecessários neste ponto, mas podem ser encontrados, por exemplo, em Brown 1980, 1993.

3.1.1.2. Análise estatística dos dados

“... what we understand is moderated by what we know or have experienced in the past and how we have made sense of these experiences and recorded them in memory.” Sandra E. Moriarty , 1996.

A análise estatística envolve três passos: 1) a correlação, 2) a análise fatorial e 3) e o cálculo de escores fatoriais, ou seja, primeiramente o processo inicial de análise de dados correlaciona as respostas e produz uma tabela de intercorrelação entre os respondentes, a matriz de correlação Q (e.g. p. 217), que revela o grau de associação de cada pessoa com todos os outros participantes. Os coeficientes nesta matriz registram o grau de semelhança ou diferença nas perspectivas dos participantes. Depois, esta matriz é submetida à análise fatorial por pessoa (Método Centróide ou Análise por Componentes Principais), e os fatores são extraídos.

A análise fatorial determina quantas distribuições basicamente diferentes se encontram em evidência: considera-se que as distribuições que possuem uma alta correlação, pertencem a um mesmo grupo; aquelas que pertencem a um mesmo grupo possuem uma correlação alta, mas não se correlacionam com membros de outros grupos. A análise fatorial nos informa quantos diferentes grupos (fatores) existem, ou, ainda, revela a diversidade de padrões entre as diversas distribuições. O número de fatores é, portanto, puramente empírico e dependente de como os participantes realizaram as distribuições (BROWN, 1993). O que expressa o grau de associação de cada participante com cada fator são as cargas fatoriais. Estas são coeficientes de correlação e indicam em que medida cada distribuição é semelhante ou diferente da Distribuição Prototípica ou Modelo daquele fator.

Após a extração dos fatores, uma tabela que lista o grau de correlação de cada Q-sort com cada um dos fatores que não sofreram rotação, é criada. Esta tabela descreve as cargas de cada participante em cada um dos fatores. Cada carga é

avaliada e, se um fator que emerge tem pequenos graus de correlação com os Q-Sorts (ou eigenvalues menores que a unidade), ele pode ser eliminado (McKeown & Thomas, 1988, p. 51).

O próximo passo é a rotação dos eixos através do espaço fatorial, na busca de uma solução simples que seria passível de interpretação. Uma possibilidade pode envolver o uso da técnica de rotação varimax. Para obter maior definição da estrutura, o investigador pode ainda fazer rotações manuais. É importante salientar que a rotação dos eixos, seja matemática seja manual, não modifica as relações estruturais existentes entre os dados. Essa rotação simplesmente facilita o discernimento das diferenças e possibilita a visão sob diversos ângulos. Deste modo, não há soluções rotacionais certas ou erradas. Cada uma possibilita um grau de interpretação. Em geral, o investigador tenta várias soluções, variando as rotações e o número de fatores consolidados, avaliando cada solução individualmente quanto à clareza de sua descrição e interpretação. Terminado o processo de rotação, o investigador identifica os participantes prototípicos (e.g. 203) que têm maior carga num só fator. Estes participantes prototípicos definem então esse fator em particular (MCKEOWN e THOMAS, 1988).

3.1.1.3. Interpretação dos Resultados

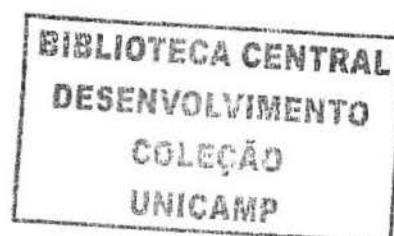
A interpretação de um fator é feita fundamentalmente com base nos escores fatoriais. O procedimento envolve a criação de uma Distribuição Prototípica (Cf. tabelas p. 222 e 240), uma para cada fator, com escores que variam de -3 a $+3$ (se estes foram os valores dos extremos do contínuo das opiniões quando da administração da distribuição).

A posição relativa de cada item ao longo de um eixo multidimensional ordenado é calculada com um escore fatorial para cada um dos fatores identificados, criando uma Distribuição Modelo / Prototípica sintetizando cada fator (e.g. p. 222). Ou seja, escores dos fatores são escores z para cada frase na amostra Q que podem ser

reconvertidos numa factor array (novamente, numa Distribuição Prototípica para cada fator), correspondendo aos valores da mesma escala utilizada na distribuição original. Escores fatoriais são computados como escores z, mas, por conveniência, são convertidos em números inteiros (de +3 a -3), para facilitar comparações entre Distribuições Prototípicas. Os escores com valores acima de +1,0 e abaixo de -1,0 são considerados especialmente relevantes para a compreensão do significado do discurso do fator. Estas distribuições de síntese são expressas numa tabela de escores dos fatores, que representam o grau de concordância para cada item da amostra Q no fator em particular (MCKEOWN E THOMAS, 1988, p. 53).

A partir dessas informações, categorias representativas das atitudes podem ser induzidas, usando os escores dos fatores das frases de cada fator. Inicialmente, as afirmações características de cada fator são identificadas pelos seus escores mais elevados ou mais baixos. Estas frases determinam as expressões mais importantes centradas nas opiniões dos respondentes e ajudam a entender melhor a narrativa do grupo.

Entrevistas posteriores com participantes cujos escores em um fator sejam elevados acrescentam informações importantes a respeito daquele ponto de vista. Alguns deles podem ter carga num único fator e constituem os “definidores puros” de fatores”. Outros compartilham graus diversos de carga em dois ou mais fatores (pontos de vista). Os grupos de atitudes identificados em um estudo utilizando a Metodologia Q não revelam, entretanto, a prevalência deste ponto de vista numa população maior. Ocasionalmente, é importante prestar atenção especial a alguns fatores, mesmo definidos por poucos participantes, quando estes representam as opiniões ou sentimentos de indivíduos de particular importância no contexto do assunto em estudo: líderes, pessoas-chaves, entre outros.



3.1.1.4. A questão dos vieses e a Metodologia Q

“in human sciences as distinct from the physical sciences, our subjects have their own operational definitions and models of the world, and the social scientist must avoid becoming so intrigued with his own constructions that he becomes insensitive to those of others.” (BROWN, 1980, p. 30)

A liberdade que cada respondente tem de rearranjar os itens no momento da distribuição, imputando-lhes um significado pessoal, até que o arranjo final represente de forma adequada seu ponto de vista a respeito do tema em estudo, forma a base para a validade e robustez da metodologia. Esse enfoque é totalmente diferente do preenchimento de um questionário, selecionando opções de escolha limitadas a respeito de frases elaboradas por investigadores que podem não ver o problema da mesma forma que os participantes. É também diferente dos métodos convencionais, que pedem uma ordenação serial, em que definições contextuais são, portanto reprimidas. É o participante quem controla o significado contextual de cada item nessa metodologia (MCKEOWN e THOMAS, 1988). Todos os itens são dependentes e se inter-relacionam. Portanto, a maneira pela qual o participante responde um item é dependente de suas respostas a todos os outros itens. Como enfatiza Brown (1996), é importante perceber que, apesar da estrutura matemática subjacente, o objetivo da metodologia é revelar estruturas subjetivas, atitudes e perspectivas a partir do ponto de vista da(s) pessoa(s) observada(s).

O procedimento típico de coleta de dados para questionários envolve pedir aos participantes que assinalem números numa escala para indicar até que ponto aquele item é descritivo deles. Neste procedimento de testagem padrão, pressupõe-se que os participantes respondem cada questão independentemente de como responderam as questões anteriores, isto é, pressupõe-se uma independência entre os

itens. Em contraste, a distribuição Q é uma abordagem onde todos os itens são dependentes e se inter-relacionam. Esta dependência se torna uma vantagem para a compreensão de um conjunto de afirmações subjetivas.

O conceito de validade, neste contexto, tem pouca importância, porque não existem critérios externos para o ponto de vista pessoal de um indivíduo.

Com o objetivo de limitar a ocorrência de influências por parte do investigador em uma direção ou outra em particular, algumas estratégias devem ser seguidas por ele (MCKEOWN E THOMAS, 1988; BROWN, 1980):

1) Na condição de instrução situações artificiais, que forcem os respondente a basear suas opções a partir de um referencial teórico, devem ser evitadas;

2) A amostra Q deve ser abrangente, ampla e diversificada, a fim de permitir uma representação adequada de todas as idéias principais que compõem o universo de idéias;

3) A condição de instrução deve ser específica, a fim de guiar o respondente a modelar seus sentimentos subjetivos no quadro de distribuição;

4) Os participantes devem ser selecionados com base na sua suposta diversidade de sentimentos, opiniões e atitudes, numa tentativa de revelar da forma mais clara possível a estrutura básica da subjetividade.

Uma outra vantagem desta técnica é que os dados podem ser coletados tanto individualmente quanto em grupo. Enquanto a administração em grupo é interessante em termos dos custos e do tempo de aplicação, o pesquisador pode perder muito dos dados qualitativos que poderia conseguir por meio da aplicação individual. O pesquisador pode, por exemplo, fazer observações sobre reações e comportamentos durante o processo ou registrar todos os comentários verbais dos participantes durante a tarefa de distribuição.

Entrevistas qualitativas podem, então, ser conduzidas com base nestes comentários, coletando, deste modo, tanto dados qualitativos quanto quantitativos sobre a aplicação do Q sort.

Sintetizando, a Metodologia Q se propõe a identificar grupos de indivíduos baseando-se inteiramente na similaridade de suas atitudes em relação a um

dado tema, revelando a diversidade subjetiva que pode ser encontrada entre as pessoas. Caso exista o objetivo de buscar resultados quantitativos, numa fase posterior, a partir das frases dos extremos que compõem os fatores identificados, questionários ou escalas (tipo Likert) podem ser construídos, aí sim, permitindo a determinação da prevalência desses pontos de vista em amostras representativas da população.

Concluindo, para Brown (1996), a inovação de William Stephenson possibilitou o fornecimento de uma base instrumental para estudos até então não cobertos por procedimentos objetivos. Não foi uma simples transposição de matriz, como muitos acreditavam ou acreditam ainda: foi algo totalmente novo, e o foi precisamente porque ilumina a subjetividade – temos indivíduos medindo a si mesmos (abordagem ipsativa ou idiotética), ao invés de indivíduos sendo medidos (abordagem nomotética). Ao introduzir essa inversão, Stephenson colocou a análise fatorial e o estudo do comportamento humano girando em torno de um novo eixo.

Esta inversão conceitual nos coloca, pela primeira vez, em uma posição de realizar estudos de considerável sofisticação dentro de um menor espaço de tempo. A gama de tópicos que pode ser estudada usando-se esta metodologia também é um ponto forte e Brown cita, entre outros, a análise do discurso, as narrativas e a crítica literária. Para o autor, não há outro método ou teoria que possa competir com a versatilidade ou alcance deste, e que se harmonize tão bem com os princípios e conceitos da ciência contemporânea, e por isso permanece, hoje, assim como imaginado há mais de 60 anos – a base para o estudo científico da subjetividade.

Existe, de acordo com Brown (Op. Cit), uma tendência, por parte de alguns pesquisadores comprometidos com abordagens qualitativas, em rejeitar qualquer procedimento que possua a mínima semelhança com números, mas a consequência tem sido privar aquele que estuda comportamentos de mecanismos que possam expandir percepções e buscar observações novas e intelectualmente revigorantes que o avanço do conhecimento requer. Pode-se, por meio da Matemática, dar forma à subjetividade. O que a matemática nos oferece quando aplicada? Ela pode tornar o invisível visível, e isto também encontra ressonância na Metodologia Q. A subjetividade não possui substância, mas, de certo modo, possui

forma; porém, aquela forma apenas torna-se aparente pela representação matemática. É a distribuição Q (“Q-sorting”) que prepara a subjetividade para revelar sua estrutura, isto é, os fatores que emergem são resultados das operações de distribuição Q dos participantes e, por isso, o status destes fatores como categorias funcionais da “subjetividade operante”. (STEPHENSON, 1977, in BROWN, 1999, p. 10).

Pauly (1991) resume as seguintes características da metodologia:

- Ela é iterativa, ou seja, pode ser repetida, é não estática. Envolve um processo contínuo de descoberta, descrição e redescoberta.
- Enfoca a criação de significados, e não o processamento ou transferência de informações. O significado é visto como uma questão fundamental da pesquisa.
- É holística e contextual, reconhecendo que ambas as realidades interna e externa são complexas.
- É planejada para ser iluminadora, não completa em si mesma. Sugere questões adicionais para investigação.

A Metodologia Q é, segundo Brown (1993), um acréscimo útil ao arsenal do pesquisador qualitativo: é simples, bem fortalecida com matemática (que não precisa ser bem entendida), cada vez melhor apoiada por programas computacionais e embasada em princípios filosóficos e científicos modernos. Além disso, possui uma gama de modelos de aplicação que ajudam a identificar um caminho.

Enfim, acreditamos que a metodologia de pesquisa aqui descrita possui uma combinação de atributos ideais para tratar das questões de pesquisa deste trabalho, que envolvem aspectos bastante subjetivos da SA de LE. Encontra-se além do escopo do presente trabalho detalhar os aspectos matemáticos e técnicos, contudo referências como Brown (1980) podem esclarecê-los.

3.1.2. Entrevistas

I am a part of all that I have met;
Yet all experience is an arch wherethrough
Gleams that untravelled world whose margin fades
Forever and forever when I move.
(*Ulysses, A., Lord Tennyson*)

A adequação de um método de pesquisa depende dos seus objetivos e das perguntas que estão sendo feitas. Em muitos casos, os interesses da pesquisa possuem vários níveis, e como resultado, métodos múltiplos podem ser apropriados. Se estivermos interessados em descobrir o que os alunos acham da SA, qual é a experiência deles, o significado que extraem daquela experiência, então entrevistas podem configurar-se como uma boa forma de investigação.

Entrevistas semi-estruturadas permitem que os participantes levantem suas próprias questões e preocupações em torno da área de interesse da investigação, produzindo, todavia, um discurso mais espontâneo. Esse instrumento pode ser visto como uma forma de coleta qualitativa que oferece condições para se obter descrições subjetivas de processos internos não observáveis diretamente. Além de se conseguir uma descrição subjetiva das experiências pessoais do entrevistado, também é possível investigar questões específicas de interesse do pesquisador.

Seidman (1991) acredita que, por meio de entrevistas, buscamos histórias e que histórias são uma forma de conhecer; citando Vygotsky (1987, p. 236-237), afirma que cada palavra que as pessoas usam ao contar suas histórias é um microcosmo de sua consciência. Defendendo o uso de entrevistas em pesquisas qualitativas, cita também Bertaux (1981), que argumenta que aqueles que estimulam pesquisadores da educação a imitar as ciências naturais parecem ignorar uma diferença básica entre os indivíduos da investigação das ciências naturais e aqueles das ciências sociais: os participantes de investigação nestas últimas são capazes de falar e pensar.

Segundo Vygotsky (1987), o próprio processo de verbalizar experiências é um processo de busca do significado. Quando pedimos aos participantes para

reconstruírem detalhes de suas experiências, eles estão escolhendo ou selecionando eventos de seu passado e, ao fazer isto, dão significados a eles.

Entender o comportamento humano significa entender o uso da linguagem, segundo Heron (1981). A entrevista é, para este autor, um modo básico de investigação e seu objetivo não deve ser buscar respostas a questões, ou testar hipóteses, ou avaliar. Na base, deve existir o interesse em entender as experiências de outras pessoas e o significado extraído destas experiências. Deve existir, também, o interesse em entender suas ações. As entrevistas fornecem um acesso ao contexto do comportamento das pessoas e, deste modo, fornecem uma maneira para os pesquisadores entenderem o significado daquele comportamento.

Para Kerlinger (1979), uma entrevista tem certas vantagens que outros métodos não têm. O entrevistador pode, por exemplo, depois de fazer uma pergunta geral, sondar as razões das respostas dadas. Uma das grandes vantagens da entrevista é, então, sua profundidade. Os pesquisadores podem ir mais abaixo da superfície das respostas, determinando razões, motivos e atitudes

O conceito de *entrevista* cobre uma gama de práticas. Existem aquelas bastante estruturadas por um lado, e aquelas mais abertas, não estruturadas, entrevistas antropológicas, que poderiam ser vistas quase como conversas amigáveis.

Nas entrevistas com perguntas abertas, a tarefa principal do investigador é fundamentar e explorar as respostas dos participantes. O objetivo é fazer com que o participante reconstrua a sua experiência dentro do tópico em estudo.

Os dados obtidos devem ser trabalhados de uma forma indutiva, ou seja, as interpretações propostas deverão emergir da análise dos dados, não sendo então pré-determinadas e, sim, construídas ao longo do estudo com base em um diálogo com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa, buscando tornar um fenômeno implícito em algo mais explícito.

Segundo Briggs (1986), a idéia básica a ser seguida é que uma entrevista deve ser analisada como um todo antes que qualquer enunciado componente dela seja interpretado. O estágio inicial da análise consiste, portanto, na identificação dos componentes da entrevista e na interpretação de suas funções comunicativas.

Tendo identificado os enunciados que tratam do tema em questão, o analista pode, então, averiguar como os enunciados se encaixam nos esquemas comunicativos gerais que foram traçados para a entrevista como um todo. O significado de uma resposta pode emergir de sua relação com enunciados em qualquer ponto do discurso precedente.

Os conceitos de metacomunicação e de contextualização oferecem pistas excelentes para a interpretação de afirmações individuais. Ao estudar as propriedades metacomunicativas de enunciados, estamos examinando a capacidade deles de, ao mesmo tempo, comentar sobre o processo comunicativo e indicar um referente. O autor propõe, então, que o discurso fornece uma interpretação contínua de seu próprio significado e tal interpretação é transmitida, principalmente, em termos estilísticos. Portanto, se o pesquisador prestar atenção na maneira como uma afirmação é feita, ele irá encontrar pistas para a interpretação que o falante deseja juntar, digamos assim, às suas palavras. As pistas estilísticas podem-se encontrar em qualquer parte da forma da mensagem, incluindo a dimensão visual, prosódica e verbal.

Em suma, o discurso contém características que sinalizam, geralmente implicitamente, como as mensagens devem ser lidas ou interpretadas. Porém, na maioria das vezes, as características meta comunicativas não são totalmente conscientes.

Tratando sobre o processo de contextualização, Gumperz e Gumperz (1979) afirmam que contextos comunicativos não são ditados pelo ambiente, mas, sim, criados pelos participantes ao longo da interação. Da mesma forma, contextos não são condições que são fixadas no início de uma interação, permanecendo estáveis até o término da mesma.

Os participantes monitoram as palavras e atos uns dos outros, para verem como os interlocutores percebem o contexto, e isto é bastante útil para o pesquisador, no seu esforço de avaliar a validade de suas próprias interpretações.

Vários tipos de sinais, explícitos ou implícitos, são usados pelos interactantes para confirmarem se suas percepções do evento comunicativo são compartilhadas ou não. Enfim, é papel do pesquisador se certificar de que sua análise

não se limita ao significado estreitamente referencial e literal, e de que ele busca apreender o significado pragmático mais amplo do que foi dito.

Feita uma pergunta básica, o pesquisador pode, após a resposta do entrevistado, solicitar esclarecimentos, buscar detalhes concretos e solicitar histórias construídas com base no que o informante começou a compartilhar, porém explorando e não devassando, falando mais e ouvindo menos, evitando perguntas que conduzam a direção da resposta, assim como interrupções ao informante.

Perguntas abertas estabelecem o território a ser explorado, possibilitando que o participante tome a direção que desejar. Pode ser solicitado ao informante que reconstrua um segmento significativo de uma experiência. Uma outra abordagem é perguntar a um participante como foi para ele determinada experiência, dando a ele assim a chance de reconstruir sua experiência de acordo com que *ele* acha que seja importante, sem ser conduzido pelo entrevistador.

É importante manter o informante centrado no tema da entrevista e deve-se evitar reforçar o que seu informante está dizendo, tanto positivamente quanto negativamente.

Perguntas surgem daquilo que foi dito pelo informante. O investigador deve tolerar o silêncio e permitir que o informante tenha um tempo para elaborar sua fala. Os entrevistadores poderiam, aprendendo a tolerar o silêncio que às vezes segue uma pergunta ou uma pausa em uma fala, ouvir coisas que não teriam ouvido se tivessem entrado com alguma outra pergunta para quebrar o silêncio.

Enfim, as perguntas eficientes surgem quando o entrevistador ouve de forma concentrada, com verdadeiro interesse o que está sendo dito.

Em seguida apresentaremos os elementos da pesquisa: o contexto, os participantes, os instrumentos, as formas de coleta, de análise e interpretação dos diferentes tipos de dados.

CAPÍTULO 4

A METODOLOGIA Q NESTA PESQUISA

“Todo leitor é, quando lê, o leitor de si mesmo. A obra é um instrumento que lhe permite discernir o que, sem ela, não teria visto em si.”
Marcel Proust (1871 – 1922)

4.1. Elementos da Pesquisa

4.1.1. Participantes, Contexto e Instrumentos

A presente pesquisa visa a investigar as opiniões de aprendizes sobre o ambiente de aprendizagem nas suas salas de aulas. Para isso, escolhemos como participantes alunos de línguas estrangeiras de níveis elementar, básico, intermediário e avançado de uma escola de idiomas ligada a uma Universidade Pública.

Os alunos desta escola são, em sua maioria, universitários, e estudam a língua inglesa por livre escolha, não fazendo esta disciplina parte da grade curricular de seus cursos na universidade. Os cursos, não sendo para fins específicos, desenvolvem as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir, oferecendo duas aulas semanais de uma hora e vinte minutos cada. Os professores são profissionais especializados, contratados pela Universidade.

Tivemos um total de 18 alunos participantes de uma professora que, com base no conhecimento e convivência prévia, e numa breve análise inicial dos dados, intuíamos como de perfil mais dinâmico (P3), e um número total de 42 alunos participantes de outra professora percebida como de perfil menos dinâmico (P6). Além disso, os alunos da P3 pareciam mais satisfeitos com a experiência de aprender a língua.

Na coleta dos dados, utilizamos a técnica de distribuição Q e entrevistas semi-estruturadas.

4.1.2. Coleta de dados

4.1.2.1. “Distribuição Q”

Num primeiro momento, foi utilizada a técnica de distribuição Q, da seguinte forma: os participantes leram um número de afirmativas impressas em cartões (ver amostra Q no anexo 02, p. 203) e as distribuíram em colunas ao longo de um contínuo com as expressões “concordo totalmente” em um extremo e “discordo totalmente” no outro (Ver folha de instruções, anexo 03, p. 207). Deste modo, os participantes criaram narrativas de suas crenças sobre o ambiente de aprendizagem vivido, sendo que eles foram abordados em termos de suas próprias prioridades, valores e opiniões.

Pela gama de idéias, a amostra Q, de 81 itens, utilizada em nosso estudo forneceu aos participantes material suficiente para se expressarem com ampla liberdade de escolha. As fontes onde buscamos os itens para criarmos o universo de idéias e o modo como reduzimos este universo para obtermos um grupo de itens representativos, ou seja, a amostra Q, serão tratados na próxima seção.

A análise, também tratada à frente com detalhes, foi realizada utilizando o programa PQMethod²¹ versão 2.09 adaptada por Schmolck (1992).

4.1.2.2. Entrevistas Semi-Estruturadas

Foram realizadas entrevistas individuais, semi-estruturadas com alunos prototípicos de fatores que emergiram na análise da primeira etapa. Estas foram gravadas, transcritas integralmente, divididas em excertos significativos que, por sua vez, foram codificados. Pudemos, nas entrevistas (realizadas na instituição de estudos, no local de trabalho ou na residência do participante), aprofundar as questões

²¹ QMethod é um programa (mainframe Fortran) criado especificamente para dados de estudos Q e, assim como o PCQ, é compatível com os princípios metodológicos gerais propostos por William Stephenson.

que se mostraram relevantes a partir da análise dos resultados do estudo Q. As perguntas encontram-se no anexo 04, p. 209.

Buscamos trabalhar os dados obtidos nas entrevistas de uma forma indutiva, ou seja, as interpretações propostas emergiram da análise dos dados, não sendo pré-determinadas e, sim, construídas ao longo do estudo. Buscamos reconstruir, interpretar a realidade pesquisada, organizando e conceituando a visão e a experiência dos participantes. Este trabalho é, portanto, uma forma de explicitação, já que tentamos interpretar os seus significados subjetivos, buscando explicitar um fenômeno. É relevante enfatizar que nesta segunda etapa do trabalho não buscávamos categorias, pois os depoimentos tiveram o objetivo de oferecer apoio às categorizações que emergiram na primeira etapa com o estudo Q.

4.1.3. A Elaboração do Universo de Idéias

O conjunto geral de itens, ou universo de idéias, foi buscado a partir da análise dos itens de oito instrumentos utilizados em pesquisas sobre ambiente em diferentes contextos de aprendizagem²². Esses instrumentos foram criados tendo como base o esquema de Moos (1974). São eles:

1. (QTI) *Questionnaire on Teacher Interaction*.
2. (CES) *Classroom Environment Scale*.²³

²² Optamos por utilizar itens de instrumentos pré-existentes, já usados na investigação de ambientes de aprendizagem, por entender que a validade dos itens se encontrava testada. Além disso, a amostra era ampla o bastante para permitir a expressão de uma vasta gama de pontos de vista.

²³ Sub-escalas da Escala de Ambiente de Sala de Aula (Classroom Environment Scale – CES – Moss, 1974).

Dimensão Relacionamento:

- 1) Envolvimento - (medida em que os alunos são atentos e interessados nas atividades em sala de aula e participam das discussões).
- 2) Afiliação - (avalia a amizade entre os alunos e a medida em que eles se ajudam e gostam de trabalhar juntos).
- 3) Apoio do professor - (mede a ajuda, o interesse, a confiança e amizade do professor em relação aos alunos).

Dimensões crescimento pessoal ou orientação a objetivos:

- 4) Orientação à tarefa - (mede a importância de completar as atividades planejadas e de ater-se ao conteúdo de ensino).

3. (ICEQ) *Individualized Classroom Environment Questionnaire.*
4. (MCI) *My Class inventory.*
5. (CUCEI) *College and University Classroom Environment Inventory.*
6. (SLEI) *Science Laboratory Environment Inventory*
7. (CLES) *Constructivist Learning Environment Survey.*
8. (WIHIC) *What is Happening in this Classroom*

Foram analisados um total de 338 itens destes instrumentos, abrangendo categorias como: liderança, apoio do professor, amizade, liberdade, insatisfação, rigidez, envolvimento, orientação à tarefa, competitividade, clareza das regras, inovação, personalização, participação, satisfação, dificuldade, entrosamento, investigação, individualização, integração, relevância pessoal, cooperação, igualdade, entre outras.

Deste total de 338 itens, extraímos 81, para criar nossa amostra Q (Anexo 02); eles expressam opiniões a respeito de vários aspectos que julgamos pertinentes ao tema ambiente em SA de LE

Faz-se necessário adiantar que as assertivas selecionadas buscam abranger e representar discursos que são articulados em torno do fenômeno que está sendo investigado. Entretanto, a distribuição real dos itens pertence de fato ao respondente: é uma manifestação da subjetividade do ator, e não aquilo que o pesquisador acha que é objetivo sobre ele.

Para nosso estudo, julgamos relevante para a estruturação da amostra, selecionar assertivas que pudessem refletir uma variedade de opiniões dentro das

5) Competição - (avalia a ênfase colocada na competição entre alunos por notas e reconhecimento, e a dificuldade de se alcançar boas notas).

Dimensões manutenção e mudança do sistema:

6) Ordem e organização - (avalia a ênfase no bom comportamento dos alunos e na organização de tarefas de casa e de atividades em sala).

7) Clareza das regras - (avalia a ênfase no estabelecimento e cumprimento de um conjunto de regras claras e no conhecimento, por parte dos alunos, das consequências caso não as cumpram).

8) Controle do professor - (mede o quanto o professor é severo ao exigir o cumprimento de regras e a severidade das punições por desvio das regras).

9) Inovação - (mede o quanto os alunos contribuem para com o planejamento de atividades em sala e o número de atividades variadas e diferentes planejadas pelo professor).

dimensões identificadas por Moos (1974, 1976) para a conceituação de ambientes humanos. Por meio de uma análise dos instrumentos citados acima, procuramos selecionar as categorias que julgávamos abranger aqueles aspectos pertinentes à situação específica de ensino e aprendizagem de LE. Dentre os instrumentos, o (CUCEI) *College and University Classroom Environment Inventory*, por ser usado para investigar ambientes de aprendizagem em grupos menores e de nível de ensino superior, parecia possuir categorias (em número de sete) que, de maneira mais próxima, relacionavam-se com a situação de ensino de L.E; por isso, partimos das categorias deste instrumento, apenas criando mais duas categorias na dimensão Relacionamento: Conforto e Comportamento Interpessoal. Feito isso, voltamos aos 338 itens dos instrumentos, nosso universo de idéias, para selecionarmos nove itens para cada uma das nove categorias. O resultado é nossa amostra Q (Anexo 02).

O sentido das dimensões e categorias são os seguintes:

1) **Dimensão Relacionamento:** Identifica a natureza e intensidade das relações pessoais dentro do ambiente e avaliam o grau de envolvimento das pessoas no ambiente e o apoio, a ajuda que oferecem entre si.

- Personalização - ênfase nas oportunidades para os alunos, individualmente, interagirem com o professor e na preocupação com o bem estar pessoal dos alunos. E.g.: O professor leva os sentimentos dos alunos em consideração; O professor dá as mesmas oportunidades a todos.

- Envolvimento - medida da participação ativa e atenção às discussões e atividades em sala. E.g.: Os alunos colocam muita energia / esforço no que fazem na SA; Os colegas conferem as horas com frequência.

- União entre alunos - medida do conhecimento que alunos têm uns dos outros, da ajuda e amizade entre eles. E.g.: Trabalhamos bem em pares ou grupos; Há um bom entrosamento / relacionamento entre os alunos dessa turma.

- Satisfação - medida da satisfação com relação às aulas. E.g.: Os alunos parecem motivados para aprenderem a LE; Meus colegas parecem gostar das aulas.

- Conforto - medida do nível de conforto nas interações e situações de aprendizagem em SA E.g.: Os alunos parecem tensos / ansiosos ao falarem frente ao grupo; Procuo testar idéias / conhecimentos em SA

- Comportamento interpessoal - medida em que os traços da personalidade e atitudes do professor são (des)organizadores. E.g.: O professor é tolerante / paciente com os alunos; O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.

2) **Dimensão desenvolvimento pessoal:** Avalia as direções básicas pelas quais a melhoria e o crescimento pessoal tendem a acontecer.

- Orientação à tarefa - medida em que as atividades de sala são claras e bem organizadas. E.g.: O professor dá uma visão geral do que vai acontecer na aula; É importante para o professor fazer uma certa quantia de trabalho nas aulas.

3) **Dimensão manutenção / mudança do sistema:** Envolve avaliar a medida em que o ambiente é organizado, claro nas expectativas, mantém controle e é sensível a mudanças.

- Inovação – medida em que o professor planeja instrução / atividades novas e diferentes. E.g.: O professor experimenta idéias / atividades diferentes nesta aula; Sugestões / idéias de atividades diferentes são usadas nas aulas.

- Individualização - medida em que é permitido aos alunos tomarem decisões e em que são tratados de maneira diferenciada, de acordo com a habilidade, interesse ou ritmo de trabalho. E.g.: Em seu planejamento, o professor leva em consideração os interesses individuais dos alunos; É o professor quem decide o que será feito na aula.

Um resumo dessa descrição de Moos (1974) encontra-se no anexo 01.

Cada uma das nove categorias possui nove itens. Temos, portanto uma amostra Q de 81 itens (Anexo 02). Trata-se de uma amostragem parcialmente estruturada em que se tenta representar as categorias²⁴ de forma homogênea. Deste

²⁴ Brown (1993) lembra, em relação a esta questão, que a artificialidade destas categorizações será substituída por categorias operantes, i. e., que representam distinções funcionais e não simplesmente distinções lógicas. O autor não coloca muita ênfase na criação adequada das categorias dos itens da

total de itens, 25% se referem a aspectos do contexto de ensino e aprendizagem considerados negativos. Considerando que nos extremos da escala de distribuição tínhamos a referência positiva de um lado (“concordo totalmente”), e negativa de outro (“discordo totalmente”), o fato dos itens negativos e positivos não estarem em número equilibrado não vem a ser um problema. Cremos que isso pode até ser considerado favorável, visto que a ocorrência de dupla negativa seria um fator que dificultaria as distribuições para os participantes.

Na composição da amostra Q, adaptamos algumas frases, com a intenção de eliminar referências específicas de outras culturas ou para tornar o conteúdo mais pertinente ao contexto de ensino / aprendizagem de LE. Os itens foram examinados, de forma a assegurarmos sua adequação, aplicabilidade ao estudo e abrangência dos aspectos mais relevantes para o estudo.

É fundamental enfatizar que, embora os itens e a estruturação dos mesmos sejam teoricamente conceituados, nossa principal preocupação é com a maneira pela qual os significados serão projetados pelo participante no momento em que ele realizar a distribuição Q. O item nº 78, por exemplo, “A seqüência de tarefas / atividades das aulas é previsível”, está na categoria Inovação (como um aspecto negativo), mas, em última instância, seu significado surgirá em relação aos outros itens em uma determinada distribuição prototípica. É até possível que o item 78 seja considerado como um aspecto positivo, como um indicador de valorização de aulas “bem planejadas e estruturadas”. Ou seja, o item não carrega um significado pré-existente nem projeta um significado isoladamente, fora de um contexto. O significado de um item lhe é atribuído no momento e no contexto da distribuição, pelo participante.

amostra como se eles pudessem ter um e apenas um significado e afirma que “os significados não devem ser encontrados apenas nas ponderações sobre categorias do pesquisador, mas também (e de forma muito mais relevante) nas reflexões do indivíduo à medida que ele distribui os itens no contexto de uma situação específica” (p. 8).

4.1.4. Pilotagem do Instrumento

A pilotagem do instrumento utilizado na primeira etapa de coleta deu-se em um período de férias escolares. Como a escola onde os dados seriam coletados estava oferecendo “Cursos de Línguas de Verão”, entramos em contato com uma professora, que já havia, em contato anterior, mostrado interesse em participar do estudo, para solicitar um espaço para a pilotagem do instrumento. O grupo colaborador estava na metade do Curso de Língua Inglesa (de 60 horas) de nível intermediário.

Tendo informado o objetivo do estudo, demos as instruções para a distribuição dos cartões contendo as afirmativas ao longo do contínuo, oferecendo a cada participante um conjunto das afirmações. Os alunos foram, também, instruídos para transferirem o resultado da distribuição para o gabarito fornecido e garantimos que o anonimato e a privacidade dos participantes seriam preservados.

Surgiu a dúvida de um dos alunos sobre qual o período ou experiência sobre a qual ele deveria refletir para se basear e realizar a tarefa de distribuição dos itens. Esclarecemos que suas respostas deveriam refletir suas opiniões com relação ao Curso de Verão, já que ele não era aluno do curso regular da escola, enquanto aqueles que haviam feito o curso regular ao longo do semestre deveriam focar o curso regular, por ter sido esta uma experiência maior. Foi necessário explicar que eles deveriam pensar num grupo específico, e não em termos de sua experiência como aprendiz da língua em geral. Tendo surgido a dúvida, esclarecemos que deveriam refletir em termos da realidade experimentada por eles e não em termos do que consideravam ideal ou desejável.

Percebemos que seria desejável ter um espaço maior do que aquele das carteiras comuns da escola, para que os alunos pudessem fazer a distribuição dos cartões em colunas ao longo do contínuo, possibilitando uma visão de todas as afirmativas dispostas ali, tendo assim condições de rever, reconsiderar as afirmativas umas em relação às outras e redistribuir refletindo suas opiniões com maior precisão.

Os alunos uniram carteiras para apoiar o quadro de distribuição (Anexo 05, p. 213) ou sentaram-se no chão e o processo não foi prejudicado.

Não houve problemas no entendimento nem das instruções nem das afirmativas, o que nos levou a crer que a redação estava adequada.

O tempo gasto para o processo de distribuição e transposição dos números dos itens para o gabarito (Anexo 06) foi de 30 a 40 minutos.

Um aluno expressou uma certa dificuldade para se posicionar em relação a algumas questões, devido ao pouco conhecimento que tinha dos colegas e professor. Tal fato nos levou a decidir a realizar a distribuição Q do estudo propriamente dito no final do semestre letivo ou em turmas que já tivessem uma convivência em semestre(s) anterior(es), evitando, assim, o problema apontado.

Tendo terminado o processo, perguntamos aos alunos sua opinião com relação ao questionário e ao processo de aplicação. Eles afirmaram que não conheciam a metodologia usada, que a acharam interessante, não tinham tido dificuldades e nem teriam sugestões de mudanças.

4.1.5. Coleta de Dados com Uso da Metodologia Q

O consentimento para aplicar o instrumento nas turmas já havia sido dado por vários professores em reunião do Conselho da escola, quando fizemos a solicitação para coletar ali os dados para nosso estudo. Pedimos aos professores que nos concedessem o período de uma hora para que os alunos ordenassem os itens. Estes concordaram prontamente em participar do estudo, sendo que o anonimato foi assegurado por nós.

Os participantes receberam cada um o quadro contendo as sete colunas (Anexo 05) confeccionado em tamanho de 0.60 x 0.45 cm, em papel de gramatura alta; um conjunto de cartões de tamanho 3 x 6 cm com as assertivas impressas (Anexo 02); as instruções detalhadas por escrito (Anexo 03) sobre como proceder

para realizarem a distribuição do itens sobre o quadro; e o gabarito com campos para a identificação do aluno, idade, turma e professora e data (Anexo 06).

O quadro de distribuição, no formato de tabuleiro de jogo, facilitou para os participantes a visualização do processo e a reorganização dos cartões com as assertivas. Durante o processo de ordenação, os informantes foram estimulados a mudar a posição dos cartões o quanto quisessem, para que a posição final melhor representasse seu ponto de vista com relação ao contexto de ensino-aprendizagem vivido naquele semestre com aquele grupo. Dessa forma, os participantes tiveram que tomar decisões com relação à importância, significado e relação de cada item com os outros. Ao término da ordenação, cada informante transcreveu para o gabarito os números diante de cada assertiva. Neste gabarito, os alunos se identificaram, informaram o nome de sua professora e o curso que realizavam. No entanto, o sigilo foi garantido, e explicamos que a identificação era necessária somente para que pudéssemos, posteriormente, contatar alguns deles para uma entrevista.

Turmas de dez professores diferentes participaram inicialmente, posteriormente, no entanto, considerando que não é necessário utilizar amostras extensas nesta metodologia, optamos por nos concentrarmos nos alunos de duas professoras, identificadas como P3, do **Contexto 01**, e P6, do **Contexto 02** (com 18 e 42 alunos, respectivamente).

Para a análise fatorial das opiniões dos alunos com relação às assertivas, digitamos o arquivo de assertivas no programa e também as distribuições dos informantes. Foram criados arquivos separados, de modo que fizemos um estudo distinto para cada professora. Extraímos os fatores por meio do método de Análise por Componentes Principais (PCA), realizamos a rotação manual e executamos a análise. Os fatores com eigenvalues acima de 1,00 foram considerados significativos. Quanto maior for a carga (positiva ou negativa) do respondente em um fator só, mais representativo ele é daquela dimensão fatorial em particular.

Como explicitado no capítulo sobre a Metodologia Q, as distribuições de cada participante foram correlacionadas e foi realizada a análise fatorial para mostrar padrões de relações entre as variáveis (que são os respondentes, portanto a análise fatorial estará mostrando padrões de relações entre os indivíduos, delineando os

diferentes grupos ou fatores). Dentro de cada fator estão, portanto, os participantes que forneceram distribuições que se correspondem em certo grau e tiveram uma tendência a considerar e distribuir os itens de uma maneira similar, indicando, assim, alguma semelhança nas opiniões, atitudes, valores e crenças. Surgiram também respondentes com cargas significativas em dois fatores, ou seja, mistos.

A regra usada para determinar a significância do fator foi: se existiam 2 ou mais indivíduos com cargas significativas, o fator era considerado significativo²⁵. Nos anexos 07 e 08, p. 217 e 233 respectivamente, apresentamos os principais procedimentos e resultados da análise fatorial realizada pelo programa PQ Method, do **Contexto 01** e do **Contexto 02** respectivamente.

Apresentamos a seguir os resultados da análise fatorial, as distribuições modelos, discutimos aspectos de consenso entre fatores, os fatores extraídos, analisamos as divergências em pontos de vista assim como as diferenças entre fatores. Trazemos também, os excertos das entrevistas com indivíduos prototípicos de cada fator, depoimentos que esclarecem os pontos de vista, aprofundam as questões e podem apoiar os resultados da análise fatorial realizada.

²⁵ Os fatores são considerados aceitáveis se existem neles ao menos duas cargas significativas (MCKEOWN & THOMAS, 1988, p. 50; BROWN, 1980; STEPHENSON, 1967).

CAPÍTULO 5

A ANÁLISE

“Uma sentença só tem sentido na corrente da vida”

(Ludwig Wittgenstein)

5.1. Análise Fatorial e de Depoimentos

O procedimento de análise fatorial visa identificar quantos grupos de pontos de vista convergentes existem e apresentar estes diferentes aglomerados de participantes. Para o cálculo de escores fatoriais realiza-se a análise fatorial da matriz de correlações, o que nos oferece o número de atitudes de grupos implícitas na matriz de correlação: se, por exemplo, todos os participantes interpretarem o tópico de maneira similar, eles tenderão a distribuir as proposições de maneira semelhante, todas as correlações serão positivas e altas, e existirá apenas um fator.

A análise realizada seguiu os seguintes passos:

1) Estudamos cada distribuição prototípica (*“factor array”* cf. tabelas, p. 222 a 227 e 240 a 242, do **Contexto 01** e do **Contexto 02** respectivamente), isto é, as distribuições que indicam os aspectos comuns de cada fator, buscando interpretar o que este “falava” sobre as atitudes e opiniões desse tipo de participante, ou em outras palavras, entender o que o *padrão de respostas prototípico* indicava sobre as necessidades, desejos e atitudes que o grupo projetava;

2) Além das comparações e contrastes gerais das distribuições prototípicas, o exame dos escores fatoriais (= média dos escores dados a uma afirmativa por todos os participantes *associados com o fator*), que indicam aqueles *itens que diferenciam* um fator do outro (cf. tabelas p. 228 a 230 e 244 a 246, do **Contexto 01** e do **Contexto 02** respectivamente), colocou os participantes de cada fator em uma perspectiva e foco mais definidos. A realização da análise dos itens de *consenso* (cf. tabelas 231 e 248 do **Contexto 01** e do **Contexto 02** respectivamente),

que sugerem atitudes comuns aos participantes de *todos os fatores*, também foi bastante relevante;

3) Buscamos em entrevistas com os respondentes prototípicos dos fatores, puros e ou mistos, depoimentos que vieram a complementar a análise, a ampliar e aprofundar a interpretação dos agrupamentos que emergiram.

Após a Análise por Componentes Principais o programa estatístico extraiu três fatores para cada professora, cada um com pelo menos dois participantes com cargas significativas (cf. tabelas p. 218 e 235 do **Contexto 01** e do **Contexto 02** respectivamente).²⁶ Também identificou, como explicitado acima, os itens típicos, os itens onde ocorreram divergências de pontos de vista entre os participantes, além dos itens de consenso.

No caso do do **Contexto 01**, doze alunos definiram o fator A (8 da Turma 64, de nível avançado; 2 da Turma 63, também de nível avançado; e 2 da turma 34, de nível elementar). Quatro alunos definiram o fator B (2 da turma 63, de nível avançado; 2 da turma 34 de nível elementar). Três alunos definiram o fator C (todos da turma 63, de nível avançado). Apenas um aluno não apresentou carga excedendo a significância estatística. Quinze alunos apresentaram cargas puras, (*“pure loaders”*), isto é, tiveram cargas altas em somente um dos três fatores extraídos, enquanto os alunos P3A90 e P3A118 apresentaram cargas mistas (*“mixed loaders”*), com cargas significativas em dois fatores diferentes (nos fatores B e C e A e B, respectivamente).

No caso do **Contexto 02**, onze alunos definiram o fator A (6 da turma 20, de nível iniciante; 2 da turma 39, de nível elementar; 2 da turma 35, também elementar, e 1 da turma 61, de nível avançado), treze definiram o fator B (6 da turma 39, de nível elementar; 3 da turma 20, de nível iniciante; 2 da turma 35 de nível elementar; e 2 da turma 61, de nível avançado) e sete definiram o fator C (4 da turma 61, de nível avançado; 2 da turma 59, de nível intermediário e 1 da turma 20, de nível iniciante) . Doze alunos não apresentaram carga significativa. Trinta alunos apresentaram altas cargas puras, isto é, tiveram cargas altas em somente um dos três

²⁶ De acordo com Mckeown & Thomas, 1988, p. 51, fatores com eigenvalores maiores que 1.00 são considerados significativos.

fatores extraídos, e apenas o aluno P6A209 apresentou carga mista (com cargas significativas nos fatores A e C).

Os alunos entrevistados foram em princípio, aqueles que apresentaram as cargas mais altas no fator e encontram-se destacados, na listagem dos participantes prototípicos, com o uso de negrito.

Apresentamos os seguintes dados das professoras em quadros:

- as distribuições modelos dos fatores (Quadros 02 e 11);
- as assertivas de consenso entre os três fatores para cada professora (Quadros 03 e 12);
- os respondentes prototípicos de cada fator (Quadros 04, 06, 08 e 13, 15 e 17);
- as assertivas que distinguem fatores (Quadros 05, 07, 09 e 14, 16 e 18);
- os aspectos que diferenciam os fatores de cada professora (Quadros 10 e 19).

Buscaremos o sentido da narrativa dos membros de cada um desses aglomerados de participantes e traremos após cada um, como suporte, falas das entrevistas com respondentes típicos para tentar entender melhor a interpretação das afirmativas para esses participantes e, assim, interpretar o sentido do discurso dos respondentes de cada fator.

Analisaremos assertivas de maior peso (+3 e -3 e +2 e -2), típicas (e.g., matriz p. 222) e que distinguem fatores (e.g., matriz p. 228) ou seja, as que indicam aspectos mais importantes no ponto de vista do grupo, sentimentos mais fortes. Estas assertivas se inserem no discurso de cada grupo de participantes. Elas são apresentadas nos quadros, em ordem decrescente em termos de importância do item para os participantes, sendo marcadas com um asterisco aquelas que distinguem entre fatores (nível de significância .01). As assertivas com cargas +1, -1 e zero, que revelam aspectos de menor importância para os participantes do fator sendo considerado, serão analisadas posteriormente, se se configurarem como afirmativas significativas para outros fatores.

Deste modo, com o objetivo de interpretar os pontos de vista dos participantes de cada fator, todos os itens distintivos e significativos, tanto positivos quanto negativos, foram isolados e discutidos separadamente para cada fator.

As entrevistas revelaram e ampliaram aspectos aparentemente relevantes do ambiente que estavam sendo investigados. Julgamos importante salientar que os temas destacados das entrevistas, que seguem os quadros de afirmativas que distinguem fatores, não pretendem ser exaustivos e muito menos poderiam organizar-se de forma estanque. Ocorrem muitos casos em que os temas levantados entrecruzam-se e co-ocorrem em um mesmo excerto.

Feito isso, apresentaremos um quadro contendo as afirmativas que diferenciam as perspectivas considerando os aspectos: Professora, Aulas e Alunos. Finalmente, faremos dois tipos de comparações: primeiro, uma comparação entre os três fatores de cada professora, e, depois, uma comparação entre as duas professoras.

5.1.1. Distribuições modelos – Contexto 01

Factor Q-Sort Values for Each Statement					
Factor Arrays					
No.	Statement	No.	A	B	C
01)	O professor leva os sentimentos dos alunos em consideração.	2	0	2	
02)	Os alunos colocam muita energia / esforço no que fazem.	-1	-1	-1	
03)	Trabalhamos bem em pares ou grupos.	1	1	3	
04)	O professor dá uma visão geral do que vai acontecer na aula.	-1	0	0	
05)	Os alunos parecem motivados para aprender a língua.	-1	0	-2	
06)	Não acontece algo diferente em nossas aulas há bastante tempo	-2	1	2	
07)	Em seu planejamento o professor leva em consideração os	0	-2	-1	
08)	Os alunos parecem ficar tensos / ansiosos ao falarem fre	-1	-3	-1	
09)	O professor é tolerante / paciente com os alunos.	2	3	1	
10)	O professor dá as mesmas oportunidades a todos.	2	3	3	
11)	Os colegas checam as horas com frequência.	-2	-2	-2	
12)	Há um bom entrosamento / relacionamento entre os alunos.	3	1	2	
13)	É importante para o professor fazer uma certa quantia de	0	0	0	
14)	Meus colegas parecem gostar das aulas.	1	1	-1	
15)	Os alunos sentam-se nas mesmas carteiras todas as aulas.	-1	-1	2	
16)	É o professor quem decide o que vai ser feito na aula.	-1	2	0	
17)	Procuro testar idéias / conhecimentos em sala de aula.	-1	0	2	
18)	O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.	-3	-3	-3	
19)	O professor se movimenta pela sala ajudando / falando com	-1	-1	-2	
20)	Os alunos prestam atenção ao que o professor / colega es	0	2	-1	
21)	Meus colegas me ajudam quando tenho alguma dificuldade.	0	0	1	

22) As aulas começam na hora certa.	0	2	-2
23) As aulas são divertidas / agradáveis.	1	-1	-1
24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	-2	0	3
25) Temos oportunidade de fazer sugestões sobre o desenvolvi	1	-2	-1
26) Buscamos oportunidades para interagir e praticar a língu	0	1	2
27) O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.	3	2	0
28) O professor se interessa pelos problemas dos alunos.	1	-1	0
29) Os alunos se mostram distraídos / ausentes nesta aula.	-2	-3	0
30) É fácil formar um grupo para realizar trabalhos.	0	1	3
31) Gastamos muito tempo em atividades / discussões não rela	-2	-3	-2
32) Meus colegas parecem aborrecidos / apáticos em sala.	-3	-2	0
33) O professor trabalha com outros materiais além do livro	0	-1	1
34) O professor tenta sanar dificuldades específicas que pos	0	2	1
35) As correções que o professor faz inibem os alunos.	-2	-2	-3
36) O professor critica os alunos.	-3	-3	-3
37) O professor nos ouve com interesse quando temos algo a dizer.	3	3	1
38) Fazemos perguntas ao professor.	2	3	-1
39) Os alunos da turma se conhecem bem.	2	-1	2
40) As atividades das aulas são planejadas com cuidado.	0	-1	0
41) Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.	0	-1	0
42) O professor planeja tarefas / atividades diferentes / criativas.	1	-1	0
43) Diferentes alunos podem usar diferentes materiais / livros.	-2	-2	-3
44) O professor respeita quando o aluno não quer participar.	0	1	3
45) O professor é atencioso com os alunos.	3	3	1
46) O professor se empenha em ajudar os alunos.	3	2	2
47) O professor dirige perguntas aos alunos.	1	3	2
48) Existe muita competição entre os alunos nesta sala.	-3	-3	-3
49) Sabemos quais são os objetivos das aulas.	-1	0	-2
50) O conteúdo / matéria do curso agrada os alunos.	-1	1	0
51) As aulas são sempre iguais.	-2	0	1
52) Podemos escolher com quem desejamos trabalhar.	0	0	0
53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	2	0	-1
54) O professor fica nervoso de repente.	-3	-3	-3
55) O professor se preocupa quando algum aluno não entende algo.	3	1	1
56) O professor prende nossa atenção.	2	3	-1
57) Nesta turma fazemos amizades uns com os outros.	3	-2	3
58) O professor resume o que aconteceu na aula.	-1	-2	-1
59) Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira do pro	2	2	-1
60) As abordagens de ensino são caracterizadas por inovação.	-1	-1	-2
61) O professor valoriza as diferentes habilidades e potenci	2	0	0
62) O professor reage de maneira negativa quando os alunos c	-3	-3	-3
63) O professor é amigo dos alunos.	3	1	3
64) O professor trata / dá atenção a todos igualmente.	2	3	1
65) Participamos durante discussões / debates em sala de aula.	1	2	1
66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na resolução	1	0	2
67) Nas aulas existem regras claras a serem seguidas por nós.	-2	-1	0
68) As aulas são dinâmicas.	1	0	-2
69) O professor traz atividades novas para os alunos fazerem.	2	0	1
70) O professor dá tempo suficiente para que possamos realiz	1	2	-1
71) Os alunos parecem ter receio de cometer erros nas aulas.	-2	-2	-2
72) O professor nos deixa ansiosos e tensos.	-3	-3	-3
73) O professor mantém uma certa distância dos alunos.	-3	-2	-3
74) Apresentamos trabalhos à sala.	-1	-1	1
75) Ocorrem discussões / atritos entre alunos.	-3	-2	-3
76) O professor indica o início e / ou fim de um tópico ou a	0	1	2
77) Gosto das atividades desenvolvidas.	1	1	-2
78) A seqüência de tarefas / atividades das aulas é previsív	-2	1	3
79) O ritmo de trabalho individual é respeitado.	1	2	1
80) Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabalhos.	0	2	0
81) Os alunos parecem gostar do professor.	3	3	3

Quadro 02: Distribuições Modelos dos Fatores - Contexto 01

5.1.1.1. Categorias descritivas do Contexto 01

A partir da análise dos escores dos fatores, i. e. dos escores para cada afirmativa, e das comparações entre os fatores, obtivemos as categorias descritivas denominadas Fator A, Fator B e Fator C.

FATOR A (12 alunos. 8 do sexo feminino e 4 do masculino)

FATOR B (4 alunos. Todos do sexo feminino)

FATOR C (3 alunos. Todos do sexo feminino)

Observe-se que dentre os dezoito alunos do **Contexto 01**, dois são “*mixed loaders*”, ou seja, indivíduos prototípicos com cargas mistas, ou ainda, que compartilham idéias com os participantes de outro fator. Um obteve cargas significativas nos Fatores A e B (A118) e outro nos fatores B e C (A90).

5.1.1.2. Itens de consenso do Contexto 01

As assertivas que não definiram nenhum fator em particular (sem diferenças significativas) sugerem atitudes comuns aos três fatores. Apresentamos no quadro a seguir as 28 assertivas em relação às quais há convergências de pontos de vista (podem ser em grande parte simbólicas, indicando consenso apenas no sentido de que seus significados não geram controvérsias), listando primeiramente aquelas de escores mais altos (Cf. tabela “Consensus Statements” na p. 231):

Com relação à professora

	F. A	F. B	F. C
18) O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.	(-3)	(-3)	(-3)
36) O professor critica os alunos.	(-3)	(-3)	(-3)
54) O professor fica nervoso de repente.	(-3)	(-3)	(-3)
62) O professor reage de maneira negativa quando os alunos cometem erros.	(-3)	(-3)	(-3)
72) O professor nos deixa ansiosos e tensos.	(-3)	(-3)	(-3)
81) Os alunos parecem gostar do professor.	(3)	(3)	(3)
37) O professor nos ouve com interesse quando o aluno tem algo a dizer.	(3)	(3)	(1)
46) O professor se empenha em ajudar os aluno.	(3)	(2)	(2)
45) O professor é atencioso com os alunos.	(3)	(3)	(1)
09) O professor é tolerante / paciente com os alunos.	(2)	(3)	(1)
64) O professor trata / dá atenção a todos igualmente.	(2)	(3)	(1)
35) As correções que o professor faz inibem os alunos.	(-2)	(-2)	(-3)
34) O professor tenta sanar dificuldades específicas que possuo.	(0)	(2)	(1)
79) O ritmo de trabalho individual é respeitado.	(1)	(2)	(1)
Com relação aos alunos			
48) Existe muita competição entre os alunos nesta sala.	(-3)	(-3)	(-3)
75) Ocorrem discussões / atritos entre alunos.	(-3)	(-2)	(-3)
11) Os colegas checam as horas com frequência.	(-2)	(-2)	(-2)
71) Os alunos parecem ter receio de cometer erros nas aulas.	(-2)	(-2)	(-2)
02) Os alunos colocam muita energia / esforço no que fazem.	(-1)	(-1)	(-1)
21) Meus colegas me ajudam quando tenho alguma dificuldade.	(0)	(0)	(1)
41)guardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.	(0)	(-1)	(0)
66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na resolução de problemas.	(1)	(0)	(2)
Com relação às aulas:			
58) O professor resume o que aconteceu na aula.	(-1)	(-2)	(-1)
43) Diferentes alunos podem usar diferentes materiais / livros.	(-2)	(-2)	(-3)
04) O professor dá uma visão geral do que vai acontecer na aula.	(-1)	(0)	(0)
40) As atividades das aulas são planejadas com cuidado.	(0)	(-1)	(0)
52) Podemos escolher com quem desejamos trabalhar.	(0)	(0)	(0)
13) É importante para o professor fazer uma certa quantia de trabalho...	(0)	(0)	(0)

Quadro 03: Assertivas de consenso – Contexto 01

5.1.1.3. Discussão dos itens de consenso do Contexto 01

Analisando os principais aspectos consensuais, as opiniões dos três fatores convergem em relação a 28 itens, principalmente naqueles que se referem a determinadas características pessoais, humanistas, valorizadas (“atenciosa”, “tolerante”, “paciente”) e habilidades de relacionamento interpessoais da professora (“não critica”, “não é sarcástica”, “não menospreza”, “ajuda”, “sana dificuldades”, se aproxima dos alunos, “não inibe”, “não provoca ansiedade”, “respeita...”. Há um consenso de que o material usado nas aulas é o mesmo para todos os alunos.

As opiniões também convergem de maneira significativa no que diz respeito ao bom relacionamento entre os alunos, pois todos relatam que não existem atritos, discussões nem competição entre eles. Os respondentes do três fatores não percebem receio de cometer erros, mas percebem pouco investimento de energia e esforço no que fazem.

5.1.1.4. FATOR A – Contexto 01

No quadro de respondentes prototípicos abaixo (Cf. tabela na p. 218) se pode notar que dos 18 participantes do **Contexto 01**, doze são respondentes prototípicos e definem o Fator A. Correspondem aos seguintes alunos e respectivas turmas, níveis de estudo, idade e cargas:

					Cargas
1)	P3A80	Turma 64	(Avançado)	23 anos	0.77
2)	P3A77	Turma 64	(Avançado)	22 anos	0.82
3)	P3A78	Turma 64	(Avançado)	32 anos	0.65
4)	P3A79	Turma 64	(Avançado)	40 anos	0.75
5)	P3A81	Turma 64	(Avançado)	21 anos	0.77
6)	P3A82	Turma 64	(Avançado)	22 anos	0.75
7)	P3A83	Turma 64	(Avançado)	17 anos	0.70
8)	P3A84	Turma 64	(Avançado)	17 anos	0.75
9)	P3A95	Turma 63	(Avançado)	16 anos	0.68
10)	P3A89	Turma 63	(Avançado)	44 anos	0.53
11)	P3A117	Turma 34	(Elementar)	19 anos	0.61
12)	P3A118*	Turma 34	(Elementar)	32 anos	0.52

Quadro 04: Respondentes prototípicos do fator A do Contexto 01

Um destes participantes, o A118* apresentou cargas significativas nos fatores A e B, sendo um tipo misto (“mixed loader”), ou seja, pode estar numa posição ambígua ou compartilhando pontos de vista típicos dos indivíduos que compõem os dois fatores.

O fator A responde por 37% da variância total, sua confiabilidade é elevada ($r_{xx}=0.980$), e o erro padrão dos escores dos fatores é 0.143.

As assertivas que, por sua vez, distinguem fatores estão listadas abaixo, com escores em ordem decrescente, sendo marcadas com asterisco aquelas que o distinguem dos outros fatores em nível de significância $P < .01$ (Cf. tabela p. 228)

Nº do item	item	(A)(B)(C)	escores
Itens com escores + e - 3; + e - 2			
32)	Meus colegas parecem aborrecidos / apáticos em sala. *	(-3)(-2)(0)	-1.70
55)	O professor se preocupa quando algum aluno não entende algo. *	(3)(1)(1)	1.64
06)	Não acontece algo diferente em nossas aulas há bastante tempo. *	(-2)(1)(2)	-1.28
51)	As aulas são sempre iguais. *	(-2)(0)(1)	-1.15
38)	Fazemos perguntas ao professor.	(2)(3)(-1)	1.11
67)	Nas aulas existem regras claras a serem seguidas por nós.	(-2)(-1)(0)	-1.09
53)	O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	(2)(0)(-1)	0.97
24)	Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas. *	(-2)(0)(3)	-0.97
10)	O professor dá as mesmas oportunidades a todos.	(2)(3)(3)	0.87
61)	O professor valoriza as diferentes habilidades e potencial dos alunos. *	(2)(0)(0)	0.80
78)	A seqüência de tarefas / atividades é previsível. *	(-2)(1)(3)	-0.78
Itens com escores + e - 1; 0			
23)	As aulas são divertidas / agradáveis. *	(1)(-1)(-1)	0.78
25)	Temos oportunidade de fazer sugestões sobre o desenvolvimento das aulas. *	(1)(-2)(-1)	0.66
68)	As aulas são dinâmicas. *	(1)(0)(-2)	-0.61
70)	O professor dá tempo suficiente para que possamos realizar as tarefas.	(1)(2)(-1)	0.36
30)	É fácil formar um grupo para realizar trabalhos.	(0)(1)(3)	0.01
22)	As aulas começam na hora certa. *	(0)(2)(-2)	0.01

Quadro 05: Assertivas que distinguem fatores - Fator A - Contexto 01

Estes itens, que diferenciam este fator dos outros, revelam preocupações e perspectivas em relação ao ambiente de aprendizagem. Cabe ao pesquisador interpretá-las buscando o sentido conferido aos itens na construção da narrativa assim como os aspectos aos quais o grupo atribui relevância. Tendo já apresentado os itens significativos de consenso, discutiremos neste momento os itens diferenciadores significativos.

Os resultados acima mostram que os participantes típicos deste fator destacam a satisfação dos alunos com as aulas. O fato de que os alunos não parecem aborrecidos / apáticos na sala de aula [32(-3)] apontam para este aspecto. A partir desta proposição podemos deduzir que havia um alto grau de envolvimento dos alunos, cuja participação por meio de perguntas [38(2)] confirma isso. Outro item de peso significativo refere-se à preocupação da professora com a aprendizagem dos alunos [55(3)]. O fato de ela elogiar os alunos e encorajá-los a participar [53(2)] além de preocupar-se com a aprendizagem deles, dar oportunidades iguais a todos [10(?)], valorizar as diferentes habilidades e potencial de cada um [61(2)], pode ser percebido como um indicativo de que ela se preocupa com o indivíduo, com sua participação, com seu rendimento. Isto sugere que existe uma preocupação com as relações pessoais dentro da sala, uma valorização do aluno como pessoa.

Os participantes neste fator também destacam positivamente o aspecto da inovação, da diversificação dos procedimentos e práticas em sala. Avaliam que acontecem coisas diferentes [06(-2)], que as aulas não são sempre iguais [51(-2)], não consideram as aulas rotineiras, repetitivas [24(-2)] e previsíveis [78(-2)]. Esta interpretação pode justificar o alto grau de envolvimento do grupo nas atividades, que pode ser constatado por meio da afirmação de que eles não sentem aborrecimento, apatia [32(-3)] e pela participação por meio da realização de perguntas [38(2)].

É possível que a afirmação de que não existem regras claras a serem seguidas pelos alunos [67(-2)] revele exatamente esta falta de sistematicidade dos procedimentos e práticas de ensino, e não uma falta de clareza e organização das atividades. Em outras palavras, devido às constantes inovações, nem sempre as regras a serem seguidas são claras para os aprendizes.

5.1.1.4.1. Depoimentos - Fator A

Esses pontos de vista podem ficar melhor esclarecidos a partir das informações e explicações fornecidas nas entrevistas com os participantes prototípicos. Seguem-se então, excertos destas entrevistas que apóiam a análise e aprofundam questões do grupo.

Lembramos que “E1” representa “excerto 1” e “P3A80” é “professor 3 aluno 80”.

Palavras, frases ou expressões que suportam a interpretação e/ou análise dos depoimentos se encontram destacadas com o uso de negrito.

Este grupo destaca reiteradamente o aspecto da inovação nas aulas. A satisfação com o ambiente positivo percebido pelos alunos deste fator parece estar relacionada com as inovações nos procedimentos de ensino e com a boa qualidade dos relacionamentos interpessoais. Podemos observar, nos depoimentos, o uso freqüente de adjetivos de tons positivos em referências às aulas e às reações afetivas tais como “aula diferente”, “amizade”, a ausência de inibição e a existência de interesse e participação.

E9

P3A80 – “..... o fato de ter uma **aula diferente**, sempre, com amizade, acho que isso faz com que os alunos, se **interessem** mais pela aula, **não tenham inibição** de, de **participar** da aula,

Para os participantes do fator A, a professora demonstra preocupação quando os alunos não entendem algo. Nos depoimentos abaixo, os termos e expressões “paciente”, “paciência”, “dava ... liberdade”, “sem deixar ... constrangido”, “não desistia”, “explicava novamente”, “continuava explicando”, “retomava... sem aborrecimento”, “não achava ruim” são usados para descrever características e habilidades, atitudes, ações valorizadas da professora, indicativas de uma preocupação com os alunos, com a aprendizagem deles e de uma atitude de empenho em ajudar, de respeito para com os mesmos.

E1

P3A80 – “..... ela era muito **paciente** procurava **ensinar novamente sem deixar o aluno constrangido**, em momento algum, e:: **não desistia**, não é? Então o importante é não desistir de:: fazer com que a pessoa aprenda, mesmo que a

dúvida seja, entre aspas, idiota, e no caso essa professora, **tinha paciência, explicava tudo novamente**, dava exemplos diferentes, fazia com que a pessoa entendesse,,

E20

P3A77- “Bom, esse que tive, **retomava a lição** é: ... ela **dava assim plena liberdade** para a gente estar perguntando, ela **retomava a questão** sem aborrecimento, ela **não achava ruim**, ... a P3 **dava liberdade** para a gente estar pergunTANDO, se a gente não entendia ela **continuava explicando** de uma outra forma

O verbo “ensinar” modificado pelo adjetivo “mesmo” usado enfaticamente também indica a percepção de que havia um empenho e uma preocupação real por parte da professora com a aprendizagem, característica esta valorizada pelo aluno.

E64

P3A81- “.... acho que qualquer professor assim, que tenha um, que **queira ensinar**, ele:: eu acho que tem essa postura, eu acho que:: que ela tem feito corretamente assim, a atitude de assim tentar:: **ensinar mesmo...**”

Os respondentes revelam que não se sentiam aborrecidos ou apáticos. Além das escolhas lexicais propriamente ditas, chama nossa atenção a expressão enfática de determinados adjetivos, como por exemplo “não CHATO”, “ÓTIMO” usados em referências aos relacionamentos e ao ambiente em SA.

E81

P3A81- “Para mim foi:: **foi ÓTIMO**, assim:: acho que:: assim entraram pessoas novas que já conheciam ela, **Não tinha** assim, aquela, algum **clima CHATO**, não tinha,

A qualidade das relações interpessoais parece ser considerada um aspecto facilitador para o envolvimento e o padrão de participação dos alunos.

E16

P3A80 – “..... na aula, acho que:: **todo mundo conseguia participar**, tirando um dia ou outro que um aluno está mais disperso ou com problema ou pensando em prova, mas isso era um caso esporádico, acho que na aula **todo mundo** estava **interessado mesmo**,

E9

P3A80 – “..... com amizade, acho que isso faz com que os alunos, se interessem mais pela aula, **não tenham inibição** de, de participar da aula, acho que é mais por isso que a **turma** era, bem, bem **interessada**, não tinha **ninguém apático** não,,,”

E81

P3A81- "... parece que houve uma **integração de todo mundo**, pelo menos o que eu vi não é?...."

Os participantes definidores do fator afirmam que a professora elogia os alunos, encoraja a participação, se preocupa com a aprendizagem, dá oportunidades iguais e valoriza as diferentes habilidades e potencial de cada um.

Neste excerto, a aluna faz referência ao fato de a professora tentar ajudar os alunos e dar atenção a todos, sem discriminar em função do grau de interesse, indicando uma valorização da tendência da professora à personalização.

E29

P3A77- ".... ela (a P3) **tratava todos com igualdade**, mesmo um tendo mais interesse que os outros, ela **procurava estar ajudando** esses outros que tinham menos inteRESSE em estar:: é:: é gostando sempre assim, que necessário que precisa a ajuda DELA, ou esclarecer alguma coisa, acho que ela **tratava o interesse de uma forma só,**"

Havia, segundo as alunas A77 e A81 ênfase nas oportunidades para, individualmente, participarem, não serem apenas ouvintes passivos e uma preocupação com o bem estar pessoal dos alunos. Estes depoimentos revelam a percepção de uma preocupação da professora com a individualização e o envolvimento de todos: "com jeitinho, calma, com alunos mais tímidos" para estar ajudando ... estar participando", "todos participavam se integravam". Existem nos depoimentos referências a características pessoais e atitudes da professora consideradas importantes para o envolvimento dos alunos e a criação de um ambiente positivo de aprendizagem.

E34

P3A77- "..... Bom, sempre tem aqueles que são **mais tímidos**, mais, é:: **fica na dele**, e num curso de inglês, é:: tem que ter a **participação de todos**, então a P3 em específico, assim **com o jeitinho dela, calma**, é:: com esses alunos que eram **mais tímidos**, ela **tratava com jeitinho**, para **estar ajudando** ele a estar **participando** das aulas, então acho assim, que, não tinha muita indiferença não, **todos participavam, todos se integravam**, era uma aula bem dinâmica com a P3."

A aluna valoriza a tentativa de envolver e a preocupação da professora com a aprendizagem individual “ela tentava...”, de sua atitude de respeito ao não forçar a participação: “ela não obrigava”.

E75

P3A81- “..... é importante, isso, principalmente tentar:: desenvolver a parte que:: está, que o aluno não é muito bom, então, pelo menos no meu caso **ela tentava fazer com que falasse mais**, porque:: eu não falava muito não, **ai ela tentava**, pelo menos no meu caso, **tentava com que eu falasse mais, mas ela não obrigava,**”

Neste próximo excerto, os termos “agradável”, “empolgado”, “animado”, “empolgação”, “conversando”, “querendo discutir”, relacionam-se às inovações, a “coisas diferentes”.

E83

P3A81- “Assim, eu sei que a turma toda assim, tinha, era mais agradável quando tinha **coisas diferentes** nas aulas, quando não tinha, ficava todo mundo sentado ali fazendo o que tinha que fazer mesmo, não sei se para todo mundo (risos) era agradável isso, mas seria assim uma coisa que quando tem uma **coisa diferente** estava todo mundo **empolgado, animado, todo mundo conversando e querendo discutir** sobre isso e tal, ficava tinha mais **empolgação.**”

A A77 valoriza o estilo de ensino dinâmico e a diversidade de procedimentos de ensino. Para ela, um ambiente mais democrático e descontraído promove o envolvimento dos alunos. Os termos e expressões (alguns enfatizados pela elevação da voz), de tons negativos “pacato”, “calmo”, “não tem ... criatividade”, “só no livro”, são relacionados a “dispersão” e “falta de interesse”. Por outro lado, de tom positivo, os termos “música”, “exercício extra”, “brincadeira”, “aula extrovertida” são relacionados a “interesse”.

E24

P3A77- “.... um outro professor que traz uma **MÚSICA**, traz um **exercício EXTRA**, dá uma **atividade diferente de brincadeira**, ai faz com que o aluno se **interesse, e acontecia muito**, todas as aulas,.....”

A aluna menciona o fato de que, ao planejar a instrução, havia uma preocupação da professora em não se desviar do conteúdo. Aponta para a intenção de inovar, mas “dentro da lição”, com o foco permanecendo nos objetivos de ensino.

E26

P3A77- “Então, **dentro da lição** que a gente estava aprendendo, ela sempre buscava trazer uma **MÚSICA**, ou fazer uma atividade **EXTRA**, é:: **TEATRO**, é:: brincadeira é:: de:: por exemplo, assim a gente faz uma pergunta, e:: um grupo que passava a pergunta para o outro, o outro tinha que responder, esse tipo de brincadeira,,,”

Vários outros depoimentos ressaltam e valorizam o cuidado no planejamento e a busca de diversificação/inação de tarefas, atividades e procedimentos. Os termos destacados nesses depoimentos ilustram o que eles valorizam em termos de diversificação e inováção.

E45

P3A79- “..... não, era **dinâmica** / porque tinha, **variava**, um dia por exemplo, são as, é: a didática, não é? O quê que usava cada dia, tinha dia que era uma **MÚSICA**, “vamos representar a música de uma maneira diferente”, tinha um outro dia que:: era música, não, CDs, com várias, interpretando músicas na **parte cultural** de cada, **histórica**, a origem cultural de cada música, ou às vezes era interpretação, então tinha variedade por exemplo na interpretação, tinha **cinema**, não é? Que é uma coisa diferente, teve uma atividade uma vez, que foi **sair na rua**, olhando, os objetos que tinha e tentando **conversar em inglês**, foi boa

Também nestes depoimentos, palavras e expressões como “fator surpresa”, “coisa interessante”, “não ficando só no livro”, “exercícios de outros livros”, revelam a valorização da inováção, imprevisibilidade e criatividade no planejamento das aulas.

E18

P3A80 – “Eu acho que:: duas coisas que faziam eu gostar era esse **fator surpresa** que a gente já falou, não é? Que eu não gostava nem de perder a aula, porque às vezes perdia alguma **coisa interessante**, então acho:: não é? Não sabia o que ia acontecer, vai que tinha alguma coisa que eu ia gostar, não é? Então isso aí era uma coisa boa,

Por outro lado, os alunos relatam a inexistência de regras claras a serem seguidas, o que pode ser um reflexo da constante inováção. Entretanto, nesses

excertos A79 demonstra um desejo de uma maior orientação à tarefa, de uma maior exigência, rigidez e controle com relação às tarefas de casa: “faltava regras”, “não cobra retorno”, “laissez faire” Ela parece considerar desejável uma postura de maior controle por parte da professora para que haja um maior envolvimento dos alunos.

E55

P3A79- “Não, o que eu não gostava, mas assim que não é uma coisa grave, eu acho que era, **faltava um pouquinho dessa questão das regras** mesmo, assim da, do, de cumprir, por exemplo, o que ficou marcado para a aula seguinte e não foi cobrado, entendeu? Então eu ficava como aluna mesmo, então quando cobra um trabalho e você recolhe aquele trabalho, você dá mais valor nele, não é? **E quando não cobra o retorno dele, aí você:: nem faz, então num tinha, começou no início alguns trabalhos assim, e depois não,, não, e depois não,, não falou assim “oh, aqueles que quiserem fazem”,, mas não contava como nota e nem:: era ficava assim como uma coisa de adultos, assim, não é, um laissez faire, tarefas de casa.”**

No seguinte excerto, a aluna se refere mais uma vez à necessidade de uma maior orientação à tarefa, ao controle do professor e à criação de “regras” que, segundo ela, deveriam existir, ser “claras e bem definidas” sem, no entanto, serem severas a ponto de comprometerem o bom relacionamento interpessoal e o sentimento de conforto, que seriam fruto de uma relação de “confiança”, “amizade” e “respeito”.

E58

P3A79- “Primeiro, **tem que ter as regras claras, bem definidas**, é, mas também tem que ter a parte da **relação amigável** do professor - aluno, aluno - professor, não pode, **tem que ter respeito, amizade e confiança, não é?** Porque se a gente tem a **confiança** que o professor está ali para colaborar com você, para te **ajudar**, a gente vai ficar mais desprendido não é? E a **confiança** e o respeito que, entre ambas as partes, e **amizade,, tem que ter um jogo de cintura não é?** O professor,, e se é **umas aulas mais descontraídas, mais soltas, deixar o pessoal falar mesmo errado , não é?,,**”

Resumindo, o participante que se define neste fator está satisfeito com as aulas consideradas dinâmicas, inovadoras e diversificadas. Ele percebe uma preocupação da professora com o aluno como indivíduo, com seu envolvimento e com a aprendizagem de todos. Para estes participantes, ela encoraja a participação, procura inovar e acontecem coisas diferentes nas aulas, nas quais eles se envolvem. Por outro lado, eles desejariam ter regras mais claras a seguir, uma maior orientação às tarefas de ensino.

5.1.1.5. FATOR B – Contexto 01

Quatro indivíduos definem o fator B, respondendo por 14% da variância total (Cf. tabela p. 218). Correspondem aos seguintes alunos e respectivas turmas, níveis de estudo, idade e cargas:

					Cargas
1)	P3A86	Turma 63	(Avançado)	31 anos	0.64
2)	P3A90*	Turma 63	(Avançado)	29 anos	0.65
3)	P3A116	Turma 34	(Elementar)	22 anos	0.60
4)	P3A118*	Turma 34	(Elementar)	32 anos	0.70

Quadro 06: Respondentes prototípicos do fator B do Contexto 01

A confiabilidade do fator foi elevada ($r_{xx}=0.941$), e o erro padrão dos escores dos fatores foi 0.243.

As assertivas que compõem um conjunto de opiniões do fator e distinguem fatores estão listadas abaixo, em ordem decrescente de escores, sendo marcadas com asterisco aquelas que o distinguem dos outros fatores em nível de significância $P<0.01$ (Cf. tabela p. 229).

Nº do item	item	(A) (B) (C)	escores
Itens com escores + e -3; + e -2			
31)	Gastamos muito tempo em atividades, discussões não relacionadas à aula.	(-2) (-3) (-2)	-1.82
38)	Fazemos perguntas ao professor.	(2) (3) (-1)	1.66
64)	O professor trata / dá atenção a todos igualmente.	(2) (3) (1)	1.66
08)	Os alunos parecem ficar tensos, ansiosos ao falarem frente ao grupo.*	(-1) (-3) (-1)	-1.51
22)	As aulas começam na hora certa.*	(0) (2) (-2)	1.17
70)	O professor dá tempo suficiente para que possamos realizar as tarefas.	(1) (2) (-1)	1.06
16)	É o professor quem decide o que vai ser feito em sala de aula.*	(-1) (2) (0)	1.05
20)	Os alunos prestam atenção ao que o professor / colega está dizendo.*	(0) (2) (-1)	0.92
32)	Meus colegas parecem aborrecidos, apáticos em sala.*	(-3) (-2) (0)	-0.89
57)	Nesta turma fazemos amizades uns com os outros.*	(3) (-2) (3)	-0.81
Itens com escores + e -1; 0			
78)	A seqüência de tarefas / atividades é previsível.	(-2) (1) (3)	0.70

42) O professor planeja tarefas / atividades diferentes / criativas.	(1) (-1) (0)	-0.65
33) O professor trabalha com outros materiais além do livro.	(0) (-1) (1)	0.51
30) É fácil formar um grupo para realizar trabalhos.	(0) (1) (3)	0.61
63) O professor é amigo dos alunos.*	(3) (1) (3)	0.43
39) Os alunos da turma se conhecem bem.*	(2) (-1) (2)	-0.42
53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	(2) (0) (-1)	0.35
69) O professor traz atividades novas para os alunos fazerem.	(2) (0) (1)	0.25
68) As aulas são dinâmicas.	(1) (0) (-2)	-0.14
66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na resolução de ...	(1) (0) (2)	0.07
24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.*	(-2) (0) (3)	0.05
01) O professor leva o sentimento dos alunos em consideração.*	(2) (0) (2)	0.00

Quadro 07: Assertivas que distinguem fatores - Fator B - Contexto 01

Os itens mais significativos revelam que a perspectiva do fator, no geral, é positiva. Revelam uma percepção do professor como centralizador das ações. Vêm objetividade e uma forte orientação à tarefa, uma preocupação com o rendimento nas aulas [31(-3)]. O tempo de aula é utilizado para tratar das questões relacionadas às aulas, que começam pontualmente [22(2)]. Esses alunos vêm a professora como a controladora do processo e estruturadora da aula. Ela controla o tempo de forma adequada [70(2)], dá atenção a todos da mesma forma [64(3)] e decide o que vai ser feito [16(2)]. Ela é a autoridade e isto parece ser aceito de forma natural. Os alunos se envolvem e interagem por meio da colocação de perguntas [38(3)] e mostram-se atentos, interessados [20(2)], envolvidos, pois não parecem aborrecidos ou apáticos [32(-2)]. Relatam a ausência dos sentimentos de tensão e ansiedade ao falarem no grupo, sentem-se à vontade [08(-3)] apesar do fato de não existirem laços de amizade no grupo [57(-2)]. Transparece na narrativa uma atitude de aceitação e, possivelmente, aprovação do controle exercido pela professora nas aulas.

Neste fator não foi possível entrevistar um participante prototípico, por isso não constam depoimentos para apoiar os resultados da análise fatorial. O perfil do grupo é traçado portanto com base na análise de itens de consenso, de itens típicos e daquelas assertivas que distinguem fatores.

5.1.1.6. FATOR C – Contexto 01

Três indivíduos definem o fator C, respondendo por 11% da variância total (Cf. tabela p.218). Correspondem aos seguintes alunos e respectivas turmas, níveis de estudo, idade e cargas:

				Cargas
1) P3A87	Turma 63	(Avançado)	31 anos	0.53
2) P3A88	Turma 63	(Avançado)	28 anos	0.83
3) P3A90*	Turma 63	(Avançado)	29 anos	0.50

Quadro 08: Respondentes prototípicos do fator C do Contexto 01

A confiabilidade do fator foi elevada ($r_{xx}=0.923$), e o erro padrão dos escores dos fatores foi 0.277).

As assertivas que, por sua vez, distinguem fatores estão listadas abaixo, com escores em ordem decrescente, sendo marcadas com asterisco aquelas que o distinguem dos outros fatores em nível de significância $P < .01$ (Cf. tabela p. 230)

Nº do item	item	(A) (B) (C)	escores
Itens com escores + e -3; + e -2			
30)	É fácil formar um grupo para realizar trabalhos.*	(0) (1) (3)	1.65
44)	O professor respeita quando o aluno não quer participar.*	(0) (1) (3)	1.65
78)	A seqüência de tarefas, atividades das aulas é previsível.	(-2) (1) (3)	1.65
03)	Trabalhamos bem em pares ou grupos.	(1) (1) (3)	1.46
24)	Os alunos acham as aulas rotineiras, repetitivas.*	(-2) (0) (3)	1.26
26)	Buscamos oportunidades para interagir e praticar a língua.	(0) (1) (2)	1.25
15)	Os alunos sentam se nas mesmas carteiras todas as aulas.*	(-1) (-1) (2)	1.15
22)	As aulas começam na hora certa.*	(0) (2) (-2)	-0.95
77)	Gosto das atividades desenvolvidas.*	(1) (1) (-2)	-0.94
05)	Os alunos parecem motivados para aprenderem a língua.*	(-1) (0) (-2)	-0.94
68)	As aulas são dinâmicas	(1) (0) (-2)	-0.94
49)	Sabemos quais são os objetivos das aulas	(-1) (0) (-2)	-0.73
Itens com escores + e -1; 0			
59)	Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira do professor ensinar.	(2) (2) (-1)	-0.63
45)	O professor é atencioso com os alunos.	(3) (3) (1)	0.53
56)	O professor prende nossa atenção.	(2) (3) (-1)	-0.53

14) Meus colegas parecem gostar das aulas.	(1) (1) (-1)	-0.53
53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	(2) (0) (-1)	-0.40
38) Fazemos perguntas ao professor.	(2) (3) (-1)	-0.32
70) O professor dá tempo suficiente para que possamos realizar as tarefas.	(1) (2) (-1)	-0.31
27) O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.	(3) (2) (0)	0.20
32) Meus colegas parecem aborrecidos / apáticos em sala.	(-3) (-2) (0)	0.12
29) Os alunos se mostram distraídos / ausentes nesta aula.	(-2) (-3) (0)	0.00

Quadro 09: Assertivas que distinguem fatores - Fator C - Contexto 01

Estes itens fazem parte do discurso dos participantes no Fator C, revelam suas preocupações e perspectivas em relação ao tema pesquisado enquanto ao mesmo tempo diferencia este fator dos outros.

Contrariamente aos fatores anteriores, a narrativa dos participantes neste fator possui um tom bastante negativo no que se refere às atividades das aulas desta professora. Eles expressam uma forte insatisfação em relação à rotina [24(3)], à previsibilidade [78(3)] e à falta de dinâmica percebida [68(-2)]. O fato de sentarem-se sempre nas mesmas carteiras [15(2)] pode ser interpretado como um reforço da idéia de previsibilidade. Eles não percebem os objetivos das aulas [49(-2)] e não gostam das atividades desenvolvidas [77(-2)]. Mostram-se desmotivados [05(-2)]. Destacam que as aulas não começam pontualmente [22(-2)]. A união e o entrosamento existentes entre os alunos são aspectos também destacados. Eles formam grupos com facilidade para realizarem trabalhos [30(3)] e trabalham bem desta maneira [03(3)]. Procuram interagir e praticar a língua alvo [26(2)] o que sugere que valorizam as interações orais. O papel do professor já parece mais distante uma vez que, ao invés de se empenhar para que o aluno se envolva [44(3)], ele respeita quando o aprendiz não quer participar.

5.1.1.6.1. Depoimentos - Fator C

Temos, a seguir excertos das entrevistas com indivíduos desse fator. Os depoimentos nos ajudam a compreender pontos de vista, aprofundam algumas

questões que consideramos importantes e que emergiram dos resultados da análise fatorial.

A participante vê com naturalidade a variabilidade do envolvimento e da participação do aluno que podem estar relacionados a “problemas” externos ou preferências pessoais, ou desinteresse pelo tema abordado na aula. O ambiente “descontraído” facilita, para ela, o envolvimento nas interações.

E90

P3A90- “Acho que às vezes, **problemas** assim, que os alunos levam, você está (incompreensível) quer ficar mais quieto, às vezes o **tema não é interessante**, o assunto que está sendo tratado, todo mundo gosta mais de uma parte do que da outra, não é? Quando a **aula é mais descontraída, todos participam e desenvolvem melhor a conversação,**”

O que parece marcar esse grupo é o interesse na “conversação” e “interação”. Com o objetivo de melhorar o ambiente em SA, A87 sugere a troca do LD por um que propicie “mais conversação” e “interações” e ao mesmo tempo seja “mais dinâmico”.

E117

PQ - “O que pode ser feito no sentido de melhorar a atmosfera em sala?”

P3A87- Uma aula com **mais conversação**, faz com que todos participem, ocorre uma **melhor interação** entre os colegas de sala., minha sugestão é que a escola adote um novo livro, **menos técnico e mais dinâmico** no sentido de ajudar o professor a desenvolver **melhor a conversação** dentro da sala de aula.”

O mesmo enfoque na conversação aparece na fala da participante a seguir. A falta de inovação também parece ser motivo de uma insatisfação com as aulas e é relacionada à falta de envolvimento.

A aluna, que se mostra satisfeita com o papel da professora no fator B, expressa, às vezes com ênfase, sua insatisfação com as aulas rotinizadas e centradas no LD, com o processo “muito seguido no livro”, “presa no livro”. Para ela, o trabalho em grupos e em pares, as interações genuínas e a “troca de idéias” devem ser priorizadas no espaço da SA, ao passo que aquelas atividades individuais ou escritas deveriam ser realizadas em casa.

E98

P3A90- “Não gostar:: quando era **MUITO seguido no livro**, aí “não, é assim, o livro está falando” ,, sabe? Sem sair nada, aí eu, já não gostava, porque, não sei aí parece uma coisa que poderia fazer em casa, sabe se eu fosse fazer aquilo lá, parece que eu, você vai para a aula, é porque você quer uma coisa diferente, você quer conversar com a PESSOA, essa troca, não é? Agora se você ficar **presa no livro**, aí “ah! Eu poderia estar fazendo isso na minha casa, ah! Essa tarefa eu poderia estar fazendo lá” ,, então é uma assim, particularmente é uma coisa que eu não gosto muito, eu gosto que manda **TUDO** para casa, “não, isso aqui você pode fazer em casa e tal” ,, e trabalhar outras coisas em sala de aula. / é::/ Já que está ali, não é? Em vez de **ficar ali só escrevendo**, agora quando faz de **grupo**, é diferente, de **duplas**, não é? Aí você já está **trocando idéias**, já, já é diferente,, acho que eu não gostava era, era só isso mesmo,”

E105

P3A87- “... todas as **aulas devem ser inovadas e motivadas** para atrair a **atenção** do aluno,, o professor pode fazer isto com **jogos, brincadeiras**, para uma melhor interação entre os alunos, preparar aulas de **canto** para **descontrair** um pouco a turma,”

Para A87, a insatisfação com as atividades desenvolvidas e com as aulas de modo geral parece estar ligada ao descontentamento com o livro por falhar no enfoque à parte comunicativa.

E115

P3A87- “Eu gostava quando a professora saía um pouco da **rotina do livro**, por exemplo, nossa ida ao cinema e as aulas de canto, eu só **não gostei do livro** escolhido, como já expliquei, era um livro de **difícil leitura** e que **não desenvolveu** em nada o **processo de comunicação, diálogos**,”

A insatisfação parece estar relacionada à previsibilidade e natureza rotineira das aulas, centradas no LD. O interesse e o envolvimento aumentavam, quando a rotina era quebrada, ou quando o texto era considerado interessante e de nível de dificuldade apropriado para o grupo.

E108

P3A87- “Em nossas aulas os alunos apenas participavam com maior entusiasmo quando a professora **variava um pouco a rotina do livro**, ou quando o **texto era de fácil compreensão** e que todos tinham **interesse no tema** abordado,”

A aluna acredita que a aula deve ser agradável, descontraída, um lugar onde os alunos se sentem confortáveis para participar e desenvolver a competência

comunicativa. Expressa o desejo de inovação, de diversificação, mencionando atividades extra livro didático tais como música, jogos e filmes.

Para expressar sua insatisfação com o material usado, A87 usa as expressões “não ajudava”, “não rendia”, “não motivar”, “complicado”, e sugere atividades e tarefas diversificadas.

E111

P3A87- “A minha professora, a P3, até que tentava motivar as aulas, mas o livro escolhido pela escola **não ajudava** muito, ele tem uns **textos muito complicado**, com muitas palavras novas e a professora passava quase toda a aula tentando traduzi-las, com exemplo e mímicas, e a aula quase **não rendia**, **além de não motivar ninguém**,”

E107

PQ – “Que tipos de atividades, tarefas, você gostaria que fossem desenvolvidas em sala? Faça sugestões”.

P3A87- “Atividades de **canto**, **jogos**, texto **extra livro didático** sobre **curiosidades**, **atrações** diversas sobre outros países,,”

Aulas dinâmicas e inovadoras são relacionadas à motivação e interesse.

E106

P3A87- “..... se as aulas seguem sempre a **mesma rotina**, **sem nada de inovador**, qualquer compromisso externo e pessoal é sempre um bom motivo para faltar à aula,, se **não são dinâmicas**, aí a coisa complica ainda mais, a **falta de interesse** em ir a escola aumenta,,”

Os alunos parecem ver as aulas como sendo bastante estruturadas, centradas no LD, com a seqüência de atividades previsível. Por um lado, este fato proporcionava à aluna A87 a oportunidade de se preparar com antecedência em casa, a motivava e, possivelmente, dava a ela mais segurança. Por outro lado, ela apreciava quando a professora quebrava a rotina de seguir o livro, que ela considerava difícil e falho no objetivo de desenvolver a competência comunicativa na língua alvo. O alto nível de dificuldade oferecido pelo livro era um fator que causava desmotivação.

E104

P3A87- “Sim, (é importante saber os objetivos das atividades, das aulas) porque além de motivar o aluno, você pode **preparar** algum tipo de **leitura antes da aula**,,”

A87 acredita que deve ser um papel do professor tentar envolver o aluno por meio da personalização “tentando saber os motivos e sugestões” e da individualização, “conversar individualmente”, porém apóia a postura da professora de não forçar a participação, fazendo uma ressalva: se este for o comportamento padrão do aluno a professora deve tentar fazer com que ele participe, interagindo com ele sem constrangê-lo ou “conversar com ele individualmente” para tentar entender seu comportamento e buscar sugestões para “um melhor rendimento”.

E110

P3A87- “..... tem sempre aqueles dias que você se sente mais **cansado**, sem vontade até de conversar, mas se este aluno nunca quer participar, ela deverá **conversar individualmente** com ele, **tentando saber os motivos e suas sugestões** para **melhorar o rendimento** da aula,”

A fala da aluna a seguir indica que o traço timidez pode, ao seu ver, determinar os locais que os alunos escolhem para se sentar e, assim, seus padrões de participação e a quantidade de interações. Mais uma vez seu depoimento revela a crença de que o envolvimento em interações é necessário para que a aprendizagem ocorra.

Ainda com relação ao fato de os alunos sentarem-se sempre nos mesmos lugares, a aluna acredita que uma mudança de lugares, na qual os menos participativos se sentassem à frente, seria um modo de tentar envolver aqueles que não participam. Em sua opinião o aluno pode evitar participar “por ser tímido” ou mesmo por estar cansado. Pode-se perceber uma expectativa de que o professor preserve a face do aluno quando A87 diz, por exemplo, que o professor deve buscar envolver o aluno “sem constrangê-lo fazendo com que ele participe”.

E109

P3A87- “Isto é comum em todos os lugares,, no inglês, na faculdade e até em outros eventos, normalmente a pessoa tem um lugar, direito, esquerdo, frente, fundo, que se sente melhor,, para mim isto não interfere em nada, mas a professora tem que observar se o aluno sente mais ao fundo **por ser tímido** e não querer participar, para ficar mais escondido do professor, **sem constrangê-lo** colocando-o à frente, ela deverá dirigir mais a palavra a ele, **fazendo com que ele participe** igualmente como os outros alunos,”

Se, por um lado, a ausência de inovações é criticada, por outro, o bom relacionamento e a cooperação existente entre os membros da turma é destacado como um fato relevante. A experiência de realizar trabalhos em grupos ou pares é valorizada. Estes trabalhos contribuiriam para “motivar”, para tornar o ambiente mais descontraído, ou “divertido” e a aula mais “dinâmica”.

E113

P3A87- “É sempre muito **divertido** a troca de experiências, e isto ajuda a **motivar** a aula, tornando ela mais **dinâmica**,”

A87 se refere aos membros do grupo e a experiências vividas com eles de maneira bastante positiva, usando expressões como “pessoas maravilhosas”.

E114

P3A87- “A professora e minha turma eram **pessoas maravilhosas**, gostei **muito** de todos, foi uma experiência a mais em termos de ampliar meus conhecimentos ouvindo as histórias e viagens de cada um,”

Resumindo, o envolvimento do aluno nas aulas é considerado importante e positivo. Este é tido como variável em função de problemas externos à sala de aula, de preferências individuais ou de desinteresse pelo tema trabalhado ou, ainda, por fatores internos ao aprendiz, como a timidez. A aula descontraída promoveria uma melhor participação, mas a falta de dinâmica e de inovações provoca a insatisfação, a falta de envolvimento, a desmotivação.

Há uma insatisfação claramente expressa em relação ao LD, no qual as aulas são centradas. Este, na visão desses participantes, é difícil, não facilita nem promove interações/conversações espontâneas, não permite a troca de idéias pessoais e interações genuínas, sendo considerado falho no desenvolvimento da competência comunicativa.

O aluno, neste fator, critica também a falta de dinâmica e a rotina e previsibilidade das aulas, sugerindo atividades inovadoras que provoquem a descontração, a motivação e o envolvimento, tais como músicas, jogos, filmes, entre outras.

Os trabalhos realizados em grupos, a amizade, a cooperação entre os alunos são aspectos destacados e, segundo os participantes, presentes naquele contexto.

A seguir analisaremos primeiramente aspectos em relação aos quais existem divergências de opiniões *entre os fatores*.

5.1.1.7. Comparação de aspectos relevantes para os fatores- Contexto 01

Julgamos importante comparar e contrastar os três modos distintos de manifestação do pensamento sobre três importantes aspectos do ambiente que emergiram. Pode-se acessar rapidamente o que difere nas três perspectivas e defini-las de forma mais clara, examinando-se alguns itens que mais as diferenciam, conforme as tabelas no anexo 7. Vejamos como os três fatores divergem entre si nas análises / percepções em relação à professora, às aulas e aos comportamentos e atitudes dos alunos.

A professora:

55) (+3) (+1) (+1)	preocupa-se quando algum aluno não entende algo.
53) (+2) (0) (-1)	elogia, encoraja os alunos a participarem.
61) (+2) (0) (0)	valoriza as diferentes habilidades e potencial dos alunos
64) (+2) (+3) (+1)	trata, dá atenção a todos igualmente.
70) (+1) (+2) (-1)	dá tempo suficiente para a realização das tarefas.
16) (-1) (+2) (0)	é a professora quem decide o que vai ser feito na aula.
44) (0) (+1) (+3)	respeita quando o aluno não quer participar.

As aulas:

06) (-2) (+1) (+2)	não acontece algo diferente nas aulas há bastante tempo.
51) (-2) (0) (+1)	as aulas são sempre iguais.
67) (-2) (-1) (0)	nas aulas existem regras claras a serem seguidas pelos alunos.
22) (0) (+2) (-2)	as aulas começam na hora certa.
24) (-2) (0) (+3)	são rotineiras, repetitivas.

68) (+1) (0) (-2)	são dinâmicas.
78) (-2) (+1) (+3)	a seqüência de tarefas, atividades é previsível.
O alunos:	
32) (-3) (-2) (0)	parecem aborrecidos, apáticos em sala.
38) (+2) (+3) (-1)	fazem perguntas à professora.
08) (-1) (-3) (-1)	parecem ficar tensos, ansiosos ao falar frente ao grupo.
20) (0) (+2) (-1)	prestam atenção ao que o outro está dizendo.
57) (+3) (-2) (+3)	fazem amizades uns com os outros.
32) (-3) (-2) (0)	parecem aborrecidos, apáticos em sala.
30) (0) (+1) (+3)	formam grupos com facilidade para realizarem trabalhos.
03) (+1) (+1) (+3)	trabalham bem em pares ou grupos.
26) (0) (+1) (+2)	buscam oportunidades para interagir e praticar a língua.
15) (-1) (-1) (+2)	sentam-se nas mesmas carteiras todas as aulas.
05) (-1) (0) (-2)	parecem motivados para aprender a língua.
14) (+1) (+1) (-2)	gostam das atividades desenvolvidas.
49) (-1) (0) (-2)	sabem quais são os objetivos das aulas.

Quadro 10: Aspectos que distinguem os três fatores - Contexto 01

5.1.1.8. Discussão dos itens de diferenciação dos três fatores do Contexto 01

O quadro acima permite uma visualização dos aspectos que distinguem fatores de forma significativa. As assertivas estão agrupadas de acordo com as referências à professora, às aulas e aos alunos, para assim podermos comparar mais facilmente estes elementos nos diferentes fatores e nos dois contextos investigados.

5.1.1.8.1. Referências à Professora

Os alunos no **fator A** se diferenciam dos outros dois grupos principalmente ao destacarem dois aspectos: primeiro a preocupação da professora com a compreensão, que sugere interesse na aprendizagem; segundo a valorização desta das diferentes habilidades e potenciais dos alunos, e por isso a valorização do indivíduo. A atitude de apoio e encorajamento da professora é outro item que, diferentemente dos fatores B e C ganham destaque.

No **fator B** os participantes enfatizam o papel regulador da professora, que é quem toma as decisões sobre o que vai ser feito. Também apontam para a atitude de dar atenção igual aos alunos e o respeito ao ritmo de trabalho.

Nas referências à professora os participantes do **fator C** divergem dos outros ao destacarem a atitude de respeito ao aluno quando este não deseja participar.

5.1.1.8.2. Referências às aulas

Os participantes no fator A divergem dos outros ao considerarem que acontecem coisas diferentes nas aulas e que essas não são sempre iguais, com uma tendência de serem dinâmicas.

O fator B não dá destaque significativo a aspectos das aulas, não apontando diferenças significativas em relação aos outros fatores.

Os participantes do fator C enfatizam a rotina das aulas e a previsibilidade das tarefas e atividades, divergindo claramente do grupo A.

5.1.1.8.3. Referências a comportamentos e atitudes dos alunos

Neste aspecto, as opiniões dos alunos do **fator A** divergem claramente daquelas do **fator C**. Para aqueles as aulas são variadas, enquanto que para estes são rotineiras, repetitivas e bastante previsíveis. Ao expressarem seus pontos de vista em torno do papel do aluno nas aulas, percebe-se que os do grupo A reconhecem o seu papel participador nas decisões sobre o que vai ser feito, enquanto os do **fator B** são mais dispostos a prestar atenção ao que os outros falam, mas não percebem o sentimento de amizade e entrosamento entre eles. Esta última atitude contrasta com a dos participantes do grupo C, que se concentram mais no grupo como tal e na amizade existente entre alunos.

Os participantes do **fator B** por sua vez, divergem dos grupos A e C ao darem destaque especial à ausência de tensão e ansiedade ao se comunicarem na língua alvo frente ao grupo e ao reconhecerem que os alunos prestam atenção ao que é dito em sala. Além disso, os membros deste fator, contrariamente aos outros, apontam a falta de conhecimento e de amizade entre eles.

Os participantes do **fator C** divergem daqueles dos fatores A e B ao revelarem atitudes neutras em relação às afirmativas sobre o envolvimento, interesse, atenção e participação dos alunos nas aulas. Também divergindo dos outros fatores,

destacam que os alunos sentam-se sempre nas mesmas carteiras e formam grupos com facilidade para a realização de trabalhos. Existem, além disso, no grupo C diferenças de pontos de vista em relação aos outros participantes, no que tange à satisfação, interesse e participação nas aulas. No **fator C** esses aspectos são avaliados negativamente, enquanto que no **A** e **B**, positivamente.

Concluindo, os três fatores se diferenciam principalmente nos seguintes aspectos: no **A** eles estão satisfeitos com as aulas, são interessados e se envolvem. No **fator B**, os alunos são participativos e se sentem confortáveis, apesar de não perceberem um sentimento de amizade significativo no grupo. A professora parece ser mais controladora e focada nas tarefas, no conteúdo. E finalmente, no **fator C**, os alunos percebem na professora uma atitude de maior distanciamento, estão insatisfeitos com os procedimentos ritualísticos das aulas e valorizam os trabalhos em grupo.

Na seção a seguir apresentaremos os dados relativos ao **Contexto 2**. Apresentaremos as distribuições de modelos, analisaremos os itens de consenso, e as assertivas que distinguem os três grupos, assim, da mesma forma destacando itens que distinguem perspectivas. Discutiremos os excertos das entrevistas que apoiam ou ampliam as análises dos conglomerados de pontos de vista. Feito isso faremos comparações entre as análises relativas aos dois contextos investigados.

5.1.2. Distribuições modelos – Contexto 02

Factor Q-Sort Values for Each Statement		Factor		
Arrays		A	B	C
No.	Statement	No.		
01)	O professor leva os sentimentos dos alunos em consideração.	-1	0	2
02)	Os alunos colocam muita energia / esforço no que fazem.	-2	1	-1
03)	Trabalhamos bem em pares ou grupos.	1	2	1
04)	O professor dá uma visão geral do que vai acontecer na aula.	-2	0	-2
05)	Os alunos parecem motivados para aprender a língua.	1	2	0
06)	Não acontece algo diferente em nossas aulas há bastante tempo.	0	3	-1
07)	Em seu planejamento o professor leva em consideração os	-2	-2	0
08)	Os alunos parecem ficar tensos / ansiosos ao falarem frente ao	-1	1	1
09)	O professor é tolerante / paciente com os alunos.	1	0	3
10)	O professor dá as mesmas oportunidades a todos.	0	1	1
11)	Os colegas checam as horas com frequência.	-1	3	1
12)	Há um bom entrosamento / relacionamento entre os alunos.	2	2	1
13)	É importante para o professor fazer uma certa quantia de	1	1	1
14)	Meus colegas parecem gostar das aulas.	2	-2	-2
15)	Os alunos sentam-se nas mesmas carteiras todas as aulas.	3	2	-1
16)	É o professor quem decide o que ser feito na aula.	2	3	0
17)	Procuo testar idéias / conhecimentos em sala de aula.	-1	2	0
18)	O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.	-3	-2	-3
19)	O professor se movimenta pela sala ajudando / falando co	-1	-2	-2
20)	Os alunos prestam atenção ao que o professor / colega está dizend	2	1	2
21)	Meus colegas me ajudam quando tenho alguma dificuldade.	3	3	2
22)	As aulas começam na hora certa.	2	-3	-2
23)	As aulas são divertidas / agradáveis.	1	-3	-1
24)	Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	0	3	2
25)	Temos oportunidade de fazer sugestões sobre o desenvolvi	-1	-2	1
26)	Buscamos oportunidades para interagir e praticar a língua.	-1	0	1
27)	O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.	3	-1	2
28)	O professor se interessa pelos problemas dos alunos.	0	0	2
29)	Os alunos se mostram distraídos / ausentes nesta aula.	-1	2	0
30)	É fácil formar um grupo para realizar trabalhos.	-1	0	-1
31)	Gastamos muito tempo em atividades / discussões não rela	-1	2	0
32)	Meus colegas parecem aborrecidos / apáticos em sala.	-2	3	1
33)	O professor trabalha com outros materiais além do livro.	-2	-2	3
34)	O professor tenta sanar dificuldades específicas que possuo.	2	0	0
35)	As correções que o professor faz inibem os alunos.	-3	-1	-3
36)	O professor critica os alunos.	-3	-1	-3
37)	O professor nos ouve com interesse quando temos algo a dizer.	3	0	3
38)	Fazemos perguntas ao professor.	3	1	2
39)	Os alunos da turma se conhecem bem.	-1	0	-1
40)	As atividades das aulas são planejadas com cuidado.	1	-2	-1
41)	Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.	0	-3	-2
42)	O professor planeja tarefas / atividades diferentes / criativas.	-3	-3	0
43)	Diferentes alunos podem usar diferentes materiais / livros.	-2	-2	-1
44)	O professor respeita quando o aluno não quer participar.	0	0	1
45)	O professor é atencioso com os alunos.	1	1	3
46)	O professor se empenha em ajudar os alunos.	2	0	1
47)	O professor dirige perguntas aos alunos.	3	3	3
48)	Existe muita competição entre os alunos nesta sala.	-3	-1	-3
49)	Sabemos quais são os objetivos das aulas.	0	-1	-2
50)	O conteúdo / matéria do curso agrada os alunos.	1	-1	-1
51)	As aulas são sempre iguais.	0	3	0
52)	Podemos escolher com quem desejamos trabalhar.	2	2	0
53)	O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	0	-1	3
54)	O professor fica nervoso de repente.	-3	2	-3
55)	O professor se preocupa quando algum aluno no entende algo.	3	1	3
56)	O professor prende nossa atenção.	1	-3	-2
57)	Nesta turma fazemos amizades uns com os outros.	3	1	0
58)	O professor resume o que aconteceu na aula.	-1	-2	0
59)	Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira do professor	2	-3	-3

60) As abordagens de ensino são caracterizadas por inovação	-1	-3	-2
61) O professor valoriza as diferentes habilidades e potencial	0	-1	2
62) O professor reage de maneira negativa quando os alunos cometem e	-3	-1	-2
63) O professor é amigo dos alunos.	1	0	2
64) O professor trata / dá atenção a todos igualmente.	2	0	3
65) Participamos durante discussões / debates em sala de aula.	1	1	3
66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na resolução	1	2	2
67) Nas aulas existem regras claras a serem seguidas por nós.	0	-1	0
68) As aulas são dinâmicas.	0	-3	-2
69) O professor traz atividades novas para os alunos fazerem.	-2	-3	0
70) O professor dá tempo suficiente para que possamos realizar as tar	0	2	1
71) Os alunos parecem ter receio de cometer erros nas aulas.	-2	1	-1
72) O professor nos deixa ansiosos e tensos.	-3	0	-3
73) O professor mantém uma certa distância dos alunos.	-2	1	-3
74) Apresentamos trabalhos à sala.	-2	-2	2
75) Ocorrem discussões / atritos entre alunos.	-3	-1	-3
76) O professor indica o início e / ou fim de um tópico ou atividade.	1	1	-1
77) Gosto das atividades desenvolvidas.	0	-1	-1
78) A seqüência de tarefas / atividades das aulas é previsível.	3	3	-2
79) O ritmo de trabalho individual é respeitado.	0	0	1
80) Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabalhos.	-2	-1	0
81) Os alunos parecem gostar do professor.	2	-2	-1

Quadro 11: Distribuições Modelos dos Fatores - Contexto 02

5.1.2.1. Categorias descritivas do Contexto 02

Tendo apresentado a análise dos dados relativos ao **Contexto 01**, apresentaremos do mesmo modo, a seguir, os dados relativos ao **Contexto 02**.

A partir da análise dos escores dos fatores, i. e. dos escores para cada afirmativa, e das comparações entre os fatores, pudemos induzir as categorias descritivas denominadas Fator A, Fator B e Fator C.

FATOR A (11 alunos. 8 do sexo feminino e 3 do masculino)

FATOR B (13 alunos. 7 do sexo feminino e 6 do masculino)

FATOR C (7 alunos. 6 do sexo feminino e 1 do masculino)

De um total de 42 alunos, 31 apresentaram cargas significativas em um dos três fatores²⁷. Existe um participante prototípico misto, (A209) com cargas significativas nos fatores A e C (Cf. tabela na p. 235).

Apresentaremos igualmente os aspectos consensuais dos três fatores deste segundo estudo (cf. tabela p. 248) e discutiremos as afirmativas que diferenciam os três grupos (cf. tabela p. 244 a 246). Buscaremos o sentido do discurso de cada um desses grupos e traremos após cada um, como suporte, falas das entrevistas com

²⁷ O fato de existirem participantes que não se encontram em nenhum fator indica que as distribuições destes foram idiossincráticas.

participantes para tentar entender melhor a interpretação das afirmativas. No quadro 19 analisamos os aspectos que diferenciam os três fatores da P06. Feito isso, realizaremos uma análise comparativa dos resultados referentes às duas professoras.

5.1.2.2. Itens de consenso do Contexto 02:

As assertivas que não definiram nenhum fator em particular (sem diferenças significativas cf. tabela p. 248) sugerem atitudes comuns aos três fatores, podendo, no entanto, ser em grande parte simbólicas, indicando consenso apenas no sentido de que seus significados não geram controvérsias. São elas:

Com relação à professora			
	F. A	F. B	F. C
47) O professor dirige perguntas aos alunos	(3)	(3)	(3)
13) É importante para o professor fazer uma certa quantidade de trabalho.	(1)	(1)	(1)
10) O professor dá as mesmas oportunidades a todos.	(0)	(1)	(1)
67) Nas aulas existem regras claras a serem seguidas por nós.	(0)	(-1)	(0)
70) O prof. dá tempo suficiente para que os alunos possam realizar as tarefas.	(0)	(2)	(1)
Com relação aos alunos			
	F. A	F. B	F. C
12) Há um bom entrosamento / relacionamento entre os alunos	(2)	(2)	(1)
20) Os alunos prestam atenção ao que o professor / colega está dizendo.	(2)	(1)	(2)
66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na resolução de problemas.	(1)	(2)	(2)
03) Trabalhamos bem em pares ou grupos.	(1)	(2)	(1)

Quadro 12: Assertivas de consenso - Contexto 02

5.1.2.3. Discussão dos itens de consenso do Contexto 02

Com relação aos itens de consenso, as opiniões dos participantes convergem apenas em relação a nove itens. Porém o fazem de maneira mais significativa ao concordarem fortemente com a grande ênfase que a professora coloca no uso de perguntas como um recurso de ensino. Concordam também em relação a

itens que indicam a existência de um bom relacionamento e de uma atitude de cooperação no grupo.

Analisaremos assertivas de maior peso (+3 e -3 e +2 e -2) que distinguem fatores, ou seja, aquelas que indicam aspectos mais importantes no ponto de vista do grupo, sentimentos mais fortes. Estas últimas são apresentadas nos quadros, em ordem decrescente em termos de importância do item para os participantes. São marcadas com um asterisco aquelas que distinguem fatores (nível de significância $P < .01$). As assertivas com cargas +1, -1 e zero, que revelam aspectos de menor importância para os participantes do fator sendo considerado, serão analisadas posteriormente, se se configurarem como afirmativas significativas para outros fatores.

5.1.2.4. FATOR A - Contexto 02

De um total de 42 participantes, os respondentes definidores que compõem o Fator A são em número de 11. Correspondem aos seguintes alunos e respectivas turmas, níveis de estudo, idade e cargas:

					Cargas
1)	P6A209*	Turma 61	(Avançado)	40 anos	0.51
2)	P6A216	Turma 35	(Elementar)	24 anos	0.66
3)	P6A217	Turma 35	(Elementar)	23 anos	0.50
4)	P6A185	Turma 20	(Iniciante)	22 anos	0.82
5)	P6A187	Turma 20	(Iniciante)	40 anos	0.60
6)	P6A188	Turma 20	(Iniciante)	20 anos	0.65
7)	P6A191	Turma 20	(Iniciante)	25 anos	0.74
8)	P6A193	Turma 20	(Iniciante)	51 anos	0.51
9)	P6A194	Turma 20	(Iniciante)	21 anos	0.62
10)	P6A198	Turma 39	(Elementar)	17 anos	0.61
11)	P6A208	Turma 39	(Elementar)	20 anos	0.56

Quadro 13: Respondentes prototípicos do fator A do Contexto 02

O participante A209 é do tipo misto, pois apresentou cargas significativas nos fatores A e C. Pode, portanto, estar compartilhando pontos de vista com os dois grupos.

O fator A responde por 15% da variância total, sua confiabilidade é elevada ($r_{xx}=0.978$), e o erro padrão dos escores dos fatores é 0.149.

Temos a seguir as assertivas diferenciadoras de fatores, com escores em ordem decrescente, que fazem parte desse fator (Cf. tabela p. 244), sendo que aquelas marcadas com asterisco são itens que distinguem fatores em $P < .01$.

Número do item	item	(A) (B) (C)	escores
Itens com escores + e -3; + e -2			
62)	O prof. reage de maneira negativa quando os alunos cometem erros.	(-3) (-1) (-2)	-1.87
38)	Fazemos perguntas ao professor.*	(3) (1) (2)	1.69
27)	O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.	(3) (-1) (2)	1.63
42)	O professor planeja tarefas / atividades diferentes / criativas.*	(-3) (-3) (0)	-1.62
43)	Diferentes alunos podem usar diferentes materiais / livros.*	(-2) (-2) (-1)	-1.51
02)	Os alunos colocam muita energia / esforço no que fazem.*	(-2) (1) (-1)	-1.38
32)	Meus colegas parecem aborrecidos / apáticos em sala.*	(-2) (3) (1)	-1.33
69)	O professor traz atividades novas para os alunos fazerem.*	(-2) (-3) (0)	-1.32
57)	Nesta turma fazemos amizades uns com os outros.*	(3) (1) (0)	1.31
37)	O professor nos ouve com interesse quando temos algo a dizer.	(3) (0) (3)	1.20
14)	Meus colegas parecem gostar das aulas.*	(2) (-2) (-2)	0.98
34)	O professor tenta sanar dificuldades específicas que possuo.*	(2) (0) (0)	0.95
59)	Os alunos parecem estar satisfeitos c/ a maneira do prof. ensinar.*	(2) (-3) (-3)	0.80
81)	Os alunos parecem gostar do professor.*	(2) (-2) (-1)	0.79
22)	As aulas começam na hora certa.*	(2) (-3) (-2)	0.77
80)	Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabalhos	(-2) (-1) (0)	-0.71
Itens com escores + e -1; 0			
23)	As aulas são divertidas / agradáveis.*	(1) (-3) (-1)	0.67
40)	As atividades das aulas são planejadas com cuidado.*	(1) (-2) (-1)	0.63
50)	O conteúdo / matéria do curso agrada os alunos.*	(1) (-1) (-1)	0.61
09)	O professor é tolerante / paciente com os alunos.*	(1) (0) (3)	0.59
56)	O professor prende nossa atenção.*	(1) (-3) (-2)	0.59
01)	O professor leva os sentimentos dos alunos em consideração.*	(-1) (0) (2)	-0.58
08)	Os alunos parecem ficar tensos / ansiosos ao falarem frente ao grupo.*	(-1) (1) (1)	-0.58
60)	As abordagens de ensino são caracterizadas por inovação.*	(-1) (-3) (-2)	-0.56
31)	Gastamos muito tempo em atividades / discussões não relacionadas ...*	(-1) (2) (0)	-0.56
51)	As aulas são sempre iguais.*	(0) (3) (0)	0.52
53)	O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.*	(0) (-1) (3)	0.50
11)	Os colegas checam as aulas com frequência.*	(-1) (3) (1)	-0.50
17)	Procuo testar idéias / conhecimentos em sala de aula.*	(-1) (2) (0)	-0.48
77)	Gosto das atividades desenvolvidas.*	(0) (-1) (-1)	0.43
19)	O professor se movimenta pela sala ajudando / falando com os alunos.*	(-1) (-2) (-2)	-0.42
25)	Temos oportunidade de fazer sugestões sobre o desenvolvimento das aulas.*	(-1) (-2) (1)	-0.41
06)	Não acontece algo diferente em nossas aulas há bastante tempo.*	(0) (3) (-1)	0.26
67)	Nas aulas existem regras claras a serem seguidas por nós.	(0) (-1) (0)	0.24

49) Sabemos quais são os objetivos das aulas.*	(0) (-1) (-2)	0.17
24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.*	(0) (3) (2)	-0.14
61) O professor valoriza as diferentes habilidades e potencial dos alunos.*	(0) (-1) (2)	-0.11
41) Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.*	(0) (-3) (-2)	-0.10
68) As aulas são dinâmicas.*	(0) (-3) (-2)	0.00

Quadro 14: Assertivas que distinguem fatores - Fator A - Contexto 02

Neste fator os participantes chamam a atenção para vários aspectos positivos da professora, como o tipo de interação, a atitude dela diante de erros cometidos pelos alunos. Para eles, ela não reage negativamente nestas situações [62(-3)] ela os ouve com interesse quando têm algo a dizer [37(3)] e tenta sanar dificuldades específicas que possuem [34(2)]. Apontam também uma tendência, nas interações professora – aluno, ao uso de perguntas e respostas [38(3)], enfatizando a atitude da professora que responde perguntas com prazer [27(3)]. Os participantes constataam a ausência de atividades novas [69(-2)], de tarefas e atividades diferentes, criativas [42(-3)] assim como a inexistência de uma preocupação em individualizar a instrução, pois não são dadas oportunidades para que os alunos usem diferentes materiais e livros [43(-2)]. Porém, apesar de não inovadoras [42(-3), 43(-2) e 69(-2)] eles parecem gostar das aulas e da professora [14(2) e 81(2)]. Eles afirmam ainda que não se sentem aborrecidos ou apáticos em sala [32(-2)] e que existe amizade entre eles [57(3)]. Destacam que as aulas começam pontualmente [22(2)]. Por outro lado, percebem que os alunos parecem não gostar de apresentar seus trabalhos [80(-2)] e que eles não colocam muita energia e esforço no que fazem [02(-2)].

Os participantes deste grupo são — à exceção de um que é de nível Avançado — de nível Elementar, turma 39, ou Iniciante, turma 20.

Seguindo o mesmo procedimento adotado para o **Contexto 01**, entrevistamos os participantes que apresentaram cargas mais altas no fator, sinalizados em negrito no quadro de respondentes prototípicos acima.

5.1.2.4.1. Depoimentos - Fator A

A seguir, temos excertos das entrevistas com indivíduos definidores do fator. Notamos que estes parecem evidenciar um início de reflexão dos alunos sobre o

processo de ensino e aprendizagem, ocorrido no período entre a realização da distribuição Q e a realização das entrevistas, pois já revelam algumas posições mais críticas em relação a aspectos didáticos e pedagógicos.

Neste fator, os depoimentos sobre as aulas se articulam em torno do excessivo foco no LD, sendo que o uso de perguntas parece ser um forte componente nas estratégias de ensino e aprendizagem. Aparentemente, o envolvimento dos alunos com a língua alvo é buscado quase que exclusivamente por meio destas perguntas. Tanto os alunos quanto a professora utilizam muito as perguntas, sendo que geralmente as questões levantadas são sobre a grafia, o significado e pronúncia de itens lexicais, aspectos culturais e gramaticais e perguntas para testar compreensão, propostas pelo livro, no qual as aulas são centradas.

E127

P6A216- “É:: normalmente, é:: o livro é:: ele é relacionado com situações, então normalmente **pergunta** dentro daquelas situações, é:: tem muito **tradução de palavra**, que às vezes o aluno não sabe, **pergunta** o professor, é:: qualquer coisa sobre o que acontece nos Estados Unidos em relação àquele **texto** que a gente está discutindo, é:: qualquer coisa sobre **gramática** também, basicamente isso daí, sabe? **Questões** relacionadas com, dentro do assunto que está discutindo **no texto** da sala de aula, normalmente, o que eu via, ...”

E152

P6A185- “Essas **questões** levantadas pelo professor era mais, **direcionado pelo livro**, dos **exercícios do livro**, é:: **perguntas**, que estavam propostas **no livro**, feitas em inglês, para responder em inglês, visando a percepção do aluno, **ver se ele compreendia**, geralmente era isso,,”

E151

P6A185- “A **pronúncia** das palavras, **como que pronuncia, como que escreve**, é:: alguma coisa que eles queriam expressar, assim, sabe a expressão em português e queria saber em inglês, não é? Geralmente é isso mesmo, **mais é a pronúncia** mesmo é:: como que escreve, muito mais a **pronúncia** mesmo, a preocupação em **pronunciar certo**, é bem, direto você tem, querendo saber como que **pronuncia certo**,,”

E174

P6A191- “..... o tipo de **perguntas** que eles mais faziam era **pronúncia**, **mais é pronúncia, dificuldade de falar uma palavra**, outra, esse tipo de **pergunta**,”

O foco exclusivo no LD parece impedir que se explorem situações comunicativas não previstas, espontâneas, que poderiam motivar e envolver mais. O aluno afirma sentir-se “tolhido” pela professora que, possivelmente, preferia a segurança do conteúdo previsto e preparado do LD, que era organizado em torno de “situações” comunicativas.

E217

P6A212- “Ah, eu acho, porque assim, o livro de repente tem uma **situação** interessante, uma **situação** assim que, que te motive a participar e tal, mas de repente tem umas **situações** assim que não, sabe? Que está ali porque tem que estar, porque faz parte do, sei lá de quem planejou o livro colocar, ou seja, são **situações** que:: julga se, **situações** que você vai precisar, não sei, assim (risos) como que eu falar,, o pessoal mesmo, os meus colegas assim sentiam isso, porque às vezes surge assunto muito mais interessante que você poderia produzir muito mais e participar e mesmo na questão de conversação mesmo, mas que ali é:: é **tolhido porque não faz parte do, da lição,,**”

A185 valoriza temas pertinentes à sua realidade, que sejam relevantes e significativos. Indica, contudo, com a expressão “referente à matéria”, a valorização de uma orientação à tarefa. O ensino com foco na forma é considerado enfadonho, “maçante”.

E159

P6A185- “Agradável,, alguma coisa, que seja **referente à matéria** e seja, é:: que faça **parte assim, da, da realidade dos alunos**, você, você aprender alguma coisa a esse respeito é, é divertido, agora seria ruim quando começa ficar **maçante** alguma coisa, tipo **regras gramaticais**, no meu caso eu não gosto, então isso aí quando fica, estudando **regra gramatical é ruim**, agora quando você aprende a, a falar sobre, o **quê que você aconteceu na semana passada, onde você foi, onde você, que filme você foi ver, isso é legal,,**”

De maneira geral, A185 percebia os alunos atentos, envolvidos, havendo, segundo ele, dispersões ocasionais em função do fato de a aula ser longa e da falta de diversificação de atividades. Segundo ele, desvios dos objetivos da aula às vezes se prolongavam indevidamente.

E148

P6A185- “..... por ser uma **aula até bastante extensa**, geralmente no final a gente **começava a dispersar**, não é? Mas, geralmente o pessoal estava atento sim,”

E149

P6A185- “Talvez quando, começa assim a, a **sair muito fora do assunto** que estava vendo e, falar em outra coisa, a questão mesmo do horário, de ficar muito, **muito tempo vendo uma coisa, aí você vai dispersando, não é?**”

A A216 relaciona o fator envolvimento ao tamanho da sala e ao número reduzido de alunos: “salas pequenas”, “turmas pequenas”.

E126

P6A216- “..... às vezes acho que:: aqueles minutos de **distração** assim, **conversa paralela**, alguma brincadeira aí de repente alguém fala alguma coisa, aí o outro começa a falar também, no final está tudo mundo conversando, sabe? Eu acho que é isso daí, mas eu, como as **turmas são pequenas** assim, e as **salas também são pequenas**, então não é um lugar assim, igual a sala da universidade que é grande, tem aluno que fica sentado lá atrás conversando, sabe? Então parece que é uma coisa assim:: como é que fala, **mais intimista**, assim sabe? Não dá muito para ficar tirando a **atenção**, esses negócios assim, não me lembro muito assim de:: o pessoal estar muito **distraído**, conversando/essas coisas.”

Os depoimentos, neste grupo, indicam uma insatisfação para com a ausência de diversificação, variedade e criatividade e possuem um tom bastante crítico.

Neste excerto, o aluno relaciona o fato de a aula ser centrada no livro, “bem seguindo o livro mesmo”, com o nível do grupo que, por ser iniciante, limitaria o leque de opções de procedimentos e materiais de ensino. Isto também explica, para ele, o fato de os alunos adotarem uma postura mais passiva diante da situação onde o professor segue o livro, os alunos “acompanham”.

E137

P6A185- “..... O pessoal estava mais **tranquilo**, não é? Não tinha muita, **não era também muito requisitado**, a **questão da, da didática da matéria, era bem seguindo o livro mesmo**, e aí os **alunos acompanham**, o que o **professor vai indicando**, talvez não, não abordasse tanto assim para você ter uma, uma visão, assim do inglês assim, te colocasse mais, perto, mas também era a primeira vez que a gente estava vendo, **qualquer coisa já, já era muita coisa** para a gente, no meu caso, por exemplo, então qualquer palavra, qualquer frase era novo, tudo novo, então, não estava, não achei que era fraca mesmo não, a questão de:: da comunicação dos alunos realmente, não era, os alunos **não falam, não falam**, tanto, no primeiro período, talvez devesse, não, mas não tem até condições de falar muito, mas é:: era um pouco mais fraco, já no segundo semestre que eu fiz já, a gente já fala mais um pouco, não é?, Já é, já é melhor,”

Comparando o primeiro e o segundo semestres de estudos da língua, o aluno relata o desenvolvimento de uma atitude mais crítica e exigente em relação à

metodologia adquirida ao longo da experiência de aprendizagem. Ele já desenvolveu uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

E138

P6A185- “Já, porque, **depois** de você já ter visto isso, já começa a **formar um vocabulário**, por exemplo, então **você já começa a sentir falta de uma coisa, de outra**, vê que um determinado, maneira de lidar já não **corresponde**, não leva a um **efeito melhor**, já outro já é **melhor**, falar mais, ouvir mais, o professor é:: **levantar situações** que:: de alguma coisa que ocorre num, num país de língua inglesa por exemplo, e falar como que eles, agiriam, não é? **Não vai na gramática mesmo**, sabe? A pessoa se expressa de uma maneira diferente, então no segundo **semestre** você já vê isso um pouco mais, no **primeiro** já não tem muita preocupação, é mais, **ficar restrito ao livro mesmo**, até porque é um primeiro contato mesmo com a língua, para a maioria das pessoas, certo?”

E143

P6A185- “Pois então, é no **primeiro semestre** até era uma participação do professor, boa, mas eu não sei se poderia ser melhor, por isso, o aluno não ter uma capacidade de, de absorver alguma coisa muito, muito além do que estava proposto no livro, assim, então **fica bem restrito ao, ao direcionamento do livro**, foi mais ou menos nesse sentido.”

A191 relaciona seu rendimento considerado insatisfatório à ausência de diversificação de materiais e procedimentos. Para ela, o fato de a aula ser centrada no LD e a falta de diversificação de atividades e procedimentos de ensino naquele semestre afetou seu rendimento, tendo sido uma das causas de suas dificuldades no semestre subsequente.

E161

P6A191- “Nesse grupo foi mais ou menos isso, tanto que no segundo grupo, esse que eu entrei da outra professora, **por não ter muita diversidade** de levar algum tipo de material, por isso que **eu já tive dificuldade**, ela foi levou uma:: quantidade de material já bem maior, **tinha mais exercícios para fazer**, aí eu notei que era **a dificuldade nos exercícios que faltaram do primeiro curso**., na primeira aula/, por isso que eu/”

E163

P6A191- “.....é que não tinha, com ela não teve, é::/,,, se você ficar só no livro, eu percebi, **se você ficar só naquele livro**, não ter outro texto, outra coisa para você fazer, você não faz outro tipo de atividade, aí que **acontece o que aconteceu**, eu **tive dificuldade nesse segundo semestre**., eu tive /dificuldade/ de aprender.”

A aluna enfatiza a importância, para ela, da diversificação de materiais instrucionais para a aprendizagem.

E183

P6A191. “Em aula? Ah **criar novos exercícios**, eh: criar novos exercícios, a professora eh:: eh:: **mostrar para a gente mais livro que a gente pode acompanhar:: não é? Com, com o livro que a gente está estudando, às vezes a gente está estudando, se a gente pegar outro surge alguma dúvida alguma, alguma coisa, eu acho,, é isso,**”

A A216 também faz referência às diferenças no nível de rendimento pessoal, comparando o professor do semestre avaliado em foco e o do semestre subsequente, atribuindo as dificuldades sentidas à ausência de diversificação e inovação. O planejamento comumente envolvia o uso de um texto, discussões, exercícios de gramática, como proposto pelo LD.

E120

P6A216- “... as aulas eram aquilo que a gente esperava, sabe? Tinha um texto, a gente **lia o texto, discutia, tinha alguma gramática, preenchia os exercícios** em sala de aula, e:: depois os exercícios que tinha que levar para casa, então eu acho que era o **planejamento, estritamente o planejamento, não é? Só o que estava dentro do método, e::** eu acho que era assim, eu não sei, é, preparava **aquele arroz com feijão** assim, sabe? **O normal, mesmo, eu mudei de turma** também, achei que:: aquela antiga turma que eu fazia, vamos dizer, o nível assim, o nível geral era bem mais baixo, tanto que **tive muita dificuldade** depois que eu fui para essa **outra turma**, para acompanhar, sabe assim, que eu vi que eles estavam BEM:: eles tinham feito o mesmo curso que eu, mas eles estavam bem mais:: assim bem com mais intimidade, sabe assim, tanto com gramática como tradução esse tipo de coisa, tudo, sabe?”

Percebe a experiência de aprendizagem posterior mais instigante e proveitosa pela valorização de diversificações e inovações que ocorriam.

E134

P6A216- “Ah, tá, bom então eu vou falar pela experiência depois, que eu **gostava muito, é:: é isso, você trazer coisa diferente para a sala de aula,** é:: **esses materiais extra classe, essas músicas, que a gente ouve, eu acho bom, talvez é::** recorte de revistas, esse tipo de coisa assim, sabe? Eu acho bom, acho que **motivava** muito a aula, nesse último curso, que eu fiz, essas coisas é:: **extra classe, mas que traz para dentro da sala de aula, essas tarefas, depois que a gente chega, aí vai discutir, aí vai ver o quê que cada um trouxe, esse tipo de coisa assim,**”

As sugestões de inovação que o aluno propõe: “cultura, vídeos, teatro”, apontam para um desejo de vivenciar a língua de forma mais significativa e dinâmica.

A aluna sugere, numa indicação de interesse pelo significado, “uma maior aproximação com a língua”, e os termos “cotidiano”, “imagem”, “texto” são relacionados à atenção, fixação do conteúdo.

E160

P6A185- “De melhorar? É talvez fosse:: colocar para os alunos, uma forma melhor de você:: **estar exposto à cultura** inglesa propriamente dito, alguma coisa que:: que **desperta** assim, uma **atenção maior**, porque:: alguma coisa, mais **dinâmica**, tipo **vídeos**, não sei, talvez algumas atividades é:: feita pelos, pelos alunos, tipo, poderia ser feito, montar **mini peças de teatro** assim por exemplo, se bem que aí: o tempo, talvez, não, mas você tem uma **maior aproximação com a língua**, por exemplo você pega três quatro alunos e:: tem um determinado **texto**, define uma relação, uma atividade comum no **cotidiano** e esses alunos fazendo isso talvez:: fosse mais efetivo, não sei, alguma coisa mais com, que contenha **imagem** também, também pode ser, então toda, toda palavra, toda expressão estar relacionada a uma **imagem**, para te ajudar a **fixar** isso melhor acho que, seriam pontos favoráveis,,”

Nestes depoimentos os alunos parecem revelar uma crença na relação entre inovação, envolvimento e aprendizagem. Valorizar a repetição do conteúdo apresentado em diferentes formatos e meios.

E141

P6A185- “É acho que sim porque, você chega, senta na sua carteira, abre o livro, a professora passa, alguma coisa no quadro, você faz, e é isso aí **fica em torno disso**, você repete, as palavras, as frases, e fica assim **talvez se tivesse** alguma **outra forma**, alguma **outra atividade**, você **guardasse isso melhor**, não é? Se fosse mais, **se tivesse um impacto maior** do que você **repetir** uma coisa, você lê e esquece.”

Enquanto o uso do diminutivo desvaloriza o LD, propostas de uso de recursos mais interativos e visuais provocariam “mais impacto”, chamariam “mais atenção”, seriam “mais efetivos”.

E140

P6A185- “É. Seria até melhor, fica, você ter uma visão, melhor por exemplo de trazer alguma **coisa mais visual**, **mais:: interativa** para o aluno, mas eu não sei se:: como que isso aí seria feito, não é, essa questão de tempo, de:: de, mas seria, seria bom, alguma coisa que desse **mais impacto**, que só uma folha de papel, umas **gravuras**, alguma coisa, **mais interativo**, tipo, talvez usando o **computador**, alguma coisa nesse sentido eu acho que seria bom mesmo, porque você fica, você num fica só restrito a um, a um livro que, tem uma coisa, faz um exercício, lê uma **teoriazinha**, lê um **textozinho pequenininho**, então você geralmente se você não vê de novo você não fixa, então se você tiver alguma

coisa que te **chama mais atenção**, às vezes fosse **melhor**, fosse **mais efetivo** nesse nível....”

E166

P6A191- “..... **ficou muito assim só no livro**, não é, se tivesse levado mais alguma coisa pra gente ver, ela **não tinha um planejamento**, “ah! Essa aula não vamos fazer essa unidade”, só, **não tinha assim outra coisa** para a gente fazer, esse semestre foi assim, **fica uma coisa assim muito:: parece superficial** você só vê o livro, só vê o livro, **não vê outra coisa**,”

A209 compartilha com este fator pontos de vista neste aspecto. Ela não percebe que tenha havido uma preocupação em inovar os procedimentos de ensino. Percebeu, sim, um descuido para com o planejamento, que não contemplava a inovação ou buscava a motivação e o envolvimento dos alunos. Aparentemente, encontra-se nesta posição, sua divergência com o grupo do fator C e sua condição de participante de “tipo misto”.

E255

P6A209- “O nível era o final do intermediário, o último livro do intermediário, mas assim, de **atividade** que ela dava **além do livro texto**, que eu me lembro **nenhuma, não tinha,, música**, não me lembro dela colocar música para a gente nessa época, **não teve nenhum debate** em sala, assim sobre,, algum tema, então:: eu acho que **foi assim bem:: bem repetitivo** mesmo, sem metodologia o semestre inteiro,,”

E256

P6A209- “Ah:: eu acredito que **não tinha planejamento** não,, eu acho que ela, simplesmente chegava, já pegava o livro, o livro básico que a gente tinha e **trabalhava em cima dele**, acho que **não havia planejamento,,**”

Para A209 a diversificação das atividades proporcionaria um maior envolvimento e motivaria, ajudaria na criação de um ambiente mais descontraído, facilitando a aprendizagem. A aluna cita como possibilidades de inovação e diversificação o uso de “filme”, “fita”, “desenho animado”, “músicas”, “teatro”.

E258

P6A209- “Isso, ahã, é,, seria sim, por que eu acho que a gente **sentiria mais motivação**, porque se você sabe que a gente vai ver a **mes::ma COISA**, o mesmo tipo de atividade parece que **não sente** muito assim **disposição** de ir à aula, porque a gente já está **cansado**, já não está assim **TÃO BOM** no idioma, porque quando a gente está um pouco **fraco naquela disciplina**, parece que agente fica meio assim:: **RETRAÍDO**, é:: mas aí se tivesse alguma coisa

NOVA, sei lá, mais FITA,, talvez, é:: **fone de ouvido**, acho que a gente podia também ver **filme**, não é, sei lá já **ajuda**”

Para ela, filmes, músicas, teatro, apresentações de trabalhos, discussões e debates seriam exemplos de estímulos importantes para o aluno se envolver na aprendizagem de forma mais significativa e prazerosa.

E261

P6A209- “Por exemplo, se ela fizesse **teatrinho**, não é? A gente, por exemplo, montasse teatro de vez em quando, a respeito da lição mesmo, não é? A agente apresentaria personagens, é que os,, é, **músicas**, não é? Para a gente **cantar** e tudo ou mesmo que a gente **apresentasse**, vamos supor um grupinho **apresentava** uma música, e **cantasse** a música em inglês, eu acho que **ajudaria** muito, principalmente **teatrinho**, acho que a gente **se soltaria mais**, assim na própria expressão do idioma e tudo, acho que a gente **adquiriria** mais naturalidade em falar o inglês, porque muitas vezes a gente **fala o inglês muito mecânico** em sala de aula, eu acho que um **teatrinho ajudaria** a gente se **descontrair**,,”

O aluno valoriza, neste depoimento, o tratamento igual, de amizade, dispensado pela professora.

E170

P6A191- “A **relação** assim mais **de amizade**, não é? Com todo mundo, não tratou **ninguém diferente**, é:: todo mundo acho que caminhou da **mesma maneira**,, só, **na amizade** mesmo, com os alunos,,”

A amizade, o bom relacionamento, mencionado reiteradamente, assim como a descontração são aspectos destacados e relacionados com o clima bom em sala nestes excertos.

E124

P6A216- “..... O **relacionamento dentro de sala** de aula era **bom**, é:: especificamente no meu caso, quase todo semestre eu mudo de turma, então quando chega assim, às vezes vai uns quinze dias um mês:: aí para você conhecer todo mundo da sala mesmo, mas eu via que **tinha um bom relacionamento**, o **pessoal conversa** assim, é:: conhece, eu não sei se assim fora da XXX (nome da escola), se, se ou se a amizade se é só lá dentro, mas dentro da sala de aula tem um **relacionamento bom**, sim, sabe? Não vejo ninguém que não **GOSTE** de outro ou que:: esse tipo de coisa não, **na sala de aula não**,,”

E132

P6A216- “..... Eu achei que:: eu achei que foi **bom o relacionamento**, tanto entre os alunos como entre aluno e professor, eu acho que **foi bom**, **uma aula** assim, até:: **descontraída**, assim sabe, eu nunca me lembro de discussão:: dentro de

sala de aula, esse negócio não, e:: assim dentro lá da XXX (nome da escola), eu sempre vejo o pessoal, mesmo fora de sala de aula, às vezes chega dez minutos mais cedo, fica conversando, esse tipo de coisa assim, eu achei que era um **clima bom**, para, para sala de aula, achei que era um **clima bom**,

A maneira como a professora reagia diante das dúvidas relativas às unidades é avaliada e considerada de maneira positiva pelos alunos. As correções eram feitas de forma natural e, por isso, os alunos não se sentiam intimidados ou embaraçados.

Os tipos de perguntas da professora e dos alunos, assim como as típicas correções realizadas pela professora indicam uma preocupação com aspectos formais da língua, com a pronúncia, grafia, e também com o significado de itens lexicais. Os depoimentos indicam que a maneira como a professora fazia correções não gerava desconforto.

E153

P6A185- “Não, na sala assim, a pessoa, por exemplo, falava uma, é pedia para falar, ler uma parte do texto, por exemplo, e se a pessoa é:: falasse a **pronúncia errada**, a professora repetia a **pronúncia certa**, pedia para o aluno falar novamente, **pronunciava** pausadamente para ver se ela conseguia entender a sonoridade da palavra, e:: até **falar corretamente**, ou mais próximo disso, esse era um tipo de correção que era feito,, **Era natural**, bem natural, **não demonstrava irritação nem deboche não**, bem natural,,”

E175

P6A191- “Os erros dos alunos, até que **nessa parte foi até boa**, **não era uma** assim, **uma crítica**, mas “não, você, não é assim que fala a palavra, é de outra forma”, às vezes a gente lia um texto, ela “**não**, volta naquela palavra”, era assim que ela **corrigia,,**”

E144

P6A185- “Geralmente o **aluno pergunta**, para o professor e ele, **tenta**, **tentou explicar** ela tentou explicar, **da, da maneira que ela achava melhor**, fazendo mímica ou, ou falando realmente em português, **foi, foi bom,,**”

Em relação ao sentimento de conforto, apesar da amizade existente entre os alunos e da ausência de críticas, A216 se declara inibido, com medo de cometer erros e ser julgado ao se comunicar com o grupo na língua alvo. Ele percebe este sentimento no grupo de maneira geral.

E131

P6A216- “Ah, isso daí eu acho que:: é :: por causa de:: assim, de:: como é que fala, é assim **medo de errar**, sabe? De falar coisa errada ou de escrever coisa errada, esse tipo de coisa assim, é questão de **inibição** mesmo, de às vezes até:: de **falar em público, público não, dentro de sala já é chato**, aí em inglês ainda, aí o pessoal, “ah! Vou escrever, **falar uma coisa que não tem nada a ver** (risos) ou **uma frase totalmente errada**”, então eu acho que **o pessoal fica meio inibido**, eu acho que é por causa disso, se for olhar pelo meu caso, eu tenho dificuldade, para ler alguma coisa ou escrever eu tenho um pouco de dificuldade, em função disso daí, com **medo de estar errando**, mas **não que assim, que o professor reprima ou que os alunos façam piadinha**, essas coisas, não, é:: **coisa pessoal mesmo, eu acho,,**”

A fala de A185 reforça o sentimento de medo de errar, de temor dos julgamentos, de vergonha e da necessidade de ser aceito.

E156

P6A185- “É o **medo de, de errar e passar vergonha na frente de outra pessoa**, a questão da **aceitação do outro**, de **você ser julgado** por outra pessoa é:: **é ruim não é?** E como é uma coisa que você, você está aprendendo não domina, então **o medo, o erro** está sempre acontecendo, as pessoas se sentem mais,, (incompreensível) é com **medo mesmo de, de errar e ser julgado pelo outro,,**”

A191 expressa seu sentimento de vergonha e insegurança para usar a L. A. Contudo, segundo ela, com o passar do tempo, a familiarização com as situações de aprendizagem parecem amenizar o problema.

E177

P6A191- “Acho que um pouco é de **vergonha**, não é? **De falar ERRADO**, apesar que no início tem isso, mas depois que todo mundo assim, vai entrando em contato com a aula perde um pouquinho da vergonha, porque sabe que ali, todo mundo está ali para aprender mesmo, não é? **Fazer uma pergunta e falar errado**, eu mesmo tive (risos) muitas vezes,, vontade de ler o texto mas você fica assim, “será que eu vou falar a palavra certa será que eu vou **falar a palavra errado,,**”

Os depoimentos a seguir indicam a crença na dificuldade e inviabilidade de se implementar a individualização naquele contexto de ensino e aprendizagem. Por isso, a não individualização do ensino parece ser percebida como um fato natural e aceito.

A185, apesar de perceber vantagens na possibilidade de individualização do ensino, ainda aprova o uso dos mesmos materiais e livro por acreditar que desta forma a interação entre alunos é facilitada.

E155

P6A185- “Ah **facilita, a interação** dos alunos, entre eles, não é? Porque está todo mundo vendo a mesma coisa, então **fica mais fácil.**”

A191 também vê vantagem no uso de um LD comum a todos em sala. Para ela a individualização neste sentido seria possível apenas em se tratando de atividades extra-classe.

E176

P6A191- “É, **não tem como usar outro livro, não é?** Assim dentro de uma sala já é:: **mais difícil, todo mundo usar diferentes livros, não é?** trabalhar com livro diferente, assim, cada uma trabalhar com um tipo de livro diferente acho que é **mais difícil, não é?** NESSE semestre a gente trabalhou só som o livro, só com um livro,, só som o livro do semestre,.”

E129

P6A216- “..... será que tem outro método assim, que os alunos usam material diferente assim, dentro de classe? Eu acho que é:: acho que **não tem jeito** acho que **todo mundo teria que usar o mesmo material não é?** Dentro de uma sala de aula, tudo bem, agora atividade **extra-classe**, aí eu acho que **poderia usar outro material**, mas acho que **dentro da sala de aula tem que ser o mesmo não é?** Para, porque está todo o conjunto ali, todo mundo junto, **acho que tem que ser uma**, acho que é o melhor método usando o **mesmo material** que usávamos dentro da sala de aula.”

E130

P6A216- “..... será que a XXXX (nome da escola) teria estrutura para isso, não é? Porque é isso que penso assim, é ensino individual, ah! Eu não sei, sabe?..... eu acho que trabalhando **em conjunto** eu acho uma **forma boa**, sabe? eu acho **melhor o trabalho em conjunto**, mesmo, pequenos grupos com o **mesmo material,**.”

Os participantes entrevistados demonstram uma atitude mais madura e crítica em relação a certos aspectos didáticos e metodológicos. Eles já vivenciaram outras situações de aprendizagem e fazem comparações e reflexões. Estão insatisfeitos com o foco centrado no LD, na forma, ao invés de no significado, no produto, ao invés de no processo de aprendizagem. As situações das lições nem sempre significativas e relevantes, não estimulam o envolvimento. Existe uma ênfase na colocação de perguntas, por meio das quais o envolvimento do aluno com o

conteúdo é buscado. As aulas são consideradas cansativas, em função do foco na forma, da falta de diversificação de atividades, do uso exclusivo do LD, da sua longa duração e de desvios do foco nos objetivos de ensino. Um envolvimento maior parece ocorrer, quando as situações comunicativas são provocadas por tópicos buscados na realidade do aluno e têm significados pessoais, quando acontece alguma inovação nos procedimentos ou materiais de ensino usados. Outro fator considerado positivo para o envolvimento é o número reduzido de alunos.

Os procedimentos de ensino são considerados mecânicos e rotinizados, em função do fato de que a aula é centrada no e direcionada pelo LD

Neste grupo, os respondentes valorizam o bom comportamento interpessoal. Os relacionamentos são considerados bons, os alunos recebem tratamento igual, conhecem-se, existe amizade, o ambiente é descontraído, considerado bom. A maneira como correções da professora são feitas não gera desconforto. No entanto, é relatado o sentimento de desconforto, de insegurança, de inibição, de medo de errar, de receio de críticas e julgamentos ao tentarem se comunicar na LA.

Não existe, por parte da professora, a intenção de individualizar a instrução com o objetivo de atender diferenças individuais de nível de conhecimento ou de interesses, porém este fato é aceito naturalmente, por acreditarem que a individualização é difícil de ser implementada, e, além disso, o uso de material comum é considerado um fator que facilita as interações entre os alunos.

5.1.2.5. FATOR B – Contexto 02

Treze participantes compõem o Fator B (cf. tabela p. 235), são respondentes definidores e correspondem aos seguintes alunos e respectivas turmas, níveis de estudo, idade e cargas:

					Cargas
1)	P6A210	Turma 61	(Avançado)	20 anos	0.74
2)	P6A212	Turma 61	(Avançado)	38 anos	0.76
3)	P6A218	Turma 35	(Elementar)	20 anos	0.62
4)	P6A221	Turma 35	(Elementar)	23 anos	0.51

5) P6A184	Turma 20	(Iniciante)	19 anos	0.71
6) P6A189	Turma 20	(Iniciante)	23 anos	0.51
7) P6A190	Turma 20	(Iniciante)	19 anos	0.53
8) P6A197	Turma 39	(Elementar)	17 anos	0.63
9) P6A200	Turma 39	(Elementar)	15 anos	0.61
10) P6A202	Turma 39	(Elementar)	16 anos	0.36
11) P6A203	Turma 39	(Elementar)	23 anos	0.62
12) P6A205	Turma 39	(Elementar)	15 anos	0.64
13) P6A206	Turma 39	(Elementar)	19 anos	0.69

Quadro 15: Respondentes prototípicos do fator B do Contexto 02

O fator B responde por 17% da variância total, sua confiabilidade é elevada ($r_{xx}=0.981$), e o erro padrão dos escores dos fatores é 0.137.

Os itens distintivos deste fator (Cf. tabela p. 245) são, em ordem decrescente, os seguintes:

Número do item	item	(A) (B) (C)	escores
Itens com escores + e -3; + e -2			
68)	As aulas são dinâmicas.*	(0) (-3) (-2)	-2.23
42)	O professor planeja tarefas / atividades diferentes / criativas.*	(-3) (-3) (0)	-2.19
51)	As aulas são sempre iguais.*	(0) (3) (0)	2.17
24)	Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.*	(0) (3) (2)	2.04
69)	O professor traz atividades novas para os alunos fazerem.*	(-2) (-3) (0)	-2.03
59)	Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira do professor ensinar.	(2) (-3) (-3)	-1.89
60)	As abordagens de ensino são caracterizadas por inovação.	(-1) (-3) (-2)	-1.87
56)	O professor prende nossa atenção.*	(1) (-3) -2(0)	-1.75
06)	Não acontece algo diferente em nossas aulas há bastante tempo.*	(0) (3) (-1)	1.75
41)	Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.*	(0) (-3) (-2)	-1.65
23)	As aulas são divertidas / agradáveis.*	(1) (-3) (-1)	-1.50
25)	Temos oportunidade de fazer sugestões sobre o desenvolvimento das aulas.*	(-1) (-2) (1)	-1.22
40)	As atividades das aulas são planejadas com cuidado.*	(1) (-2) (-1)	-1.20
11)	Os colegas checam as horas com frequência.	(-1) (3) (1)	1.06
31)	Gastamos muito tempo em atividades / discussões não relacionadas à aula.*	(-1) (2) (0)	1.04
29)	Os alunos se mostram distraídos / ausentes nesta aula.*	(-1) (2) (0)	0.90
54)	O professor fica nervoso de repente.*	(-3) (2) (-3)	0.87
18)	O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.*	(-3) (-2) (-3)	-0.85
17)	Procuro testar idéias / conhecimentos em sala de aula.	(-1) (2) (0)	0.84
Itens com escores + e -1; 0			
61)	O professor valoriza as diferentes habilidades e potencial dos alunos.*	(0) (-1) (2)	-0.67
71)	Os alunos parecem ter receio de cometer erros nas aulas.*	(-2) (1) (-1)	0.47
75)	Ocorrem discussões / atritos entre alunos.*	(-3) (-1) (-3)	-0.45
02)	Os alunos colocam muita energia / esforço no que fazem.*	(-2) (1) (-1)	0.40
73)	O professor mantém uma certa distância dos alunos.*	(-2) (1) (-3)	0.39
55)	O professor se preocupa quando algum aluno não entende algo.*	(3) (1) (3)	0.39
30)	É fácil formar um grupo para realizar trabalhos.*	(-1) (0) (-1)	0.33
62)	O professor reage de maneira negativa quando os alunos cometem erros.*	(-3) (-1) (-2)	-0.32

37) O professor nos ouve com interesse quando temos algo a dizer.*	(3) (0) (3)	0.31
01) O professor leva os sentimentos dos alunos em consideração.*	(-1) (0) (2)	0.30
48) Existe muita competição entre os alunos nesta sala.*	(-3) (-1) (-3)	-0.29
35) As correções que o professor faz inibem os alunos.*	(-3) (-1) (-3)	-0.27
39) Os alunos da turma se conhecem bem.*	(-1) (0) (-1)	0.26
27) O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.*	(3) (-1) (2)	-0.24
80) Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabalhos.	(-2) (-1) (0)	-0.21
36) O professor critica os alunos.*	(-3) (-1) (-3)	-0.20
53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.*	(0) (-1) (3)	-0.13
64) O professor trata / dá atenção a todos igualmente.*	(2) (0) (3)	-0.13
72) O professor nos deixa ansiosos e tensos.*	(-3) (0) (-3)	-0.12
04) O professor dá uma visão geral do que vai acontecer na aula.*	(-2) (0) (-2)	-0.10
09) O professor é tolerante / paciente com os alunos.*	(1) (0) (3)	-0.09

Quadro 16: Assertivas que distinguem fatores - Fator B – Contexto 02

O grupo expressa reiteradamente uma grande insatisfação com aspectos relacionados às aulas, ao planejamento e situações de ensino. Destacam de forma significativa a falta de dinâmica nas aulas [68(-3)], a ausência de tarefas e atividades diferentes, criativas [42(-3)], [69(-3)], a rotina e a falta de inovações nas mesmas [51(3)], [24(3)], [60(-3)], [06(3)]. Dizem-se insatisfeitos com a maneira da professora ensinar [59(-3)]. Esta não consegue prender a atenção deles [56(-3)], suas aulas não são divertidas e agradáveis [23(-3)]. As atividades não são, segundo estes participantes, planejadas com cuidado [40(-2)], gastam muito tempo em atividades e discussões não relacionadas às aulas [31(2)], e eles não têm oportunidade de fazer sugestões sobre o desenvolvimento das mesmas [25(-2)]. Apontam que os alunos se mostram distraídos e ausentes [29(2)], que chegam as horas com frequência [11(3)], e não aguardam com ansiedade / felizes o dia da aula de inglês [41(-3)]. Estes participantes percebem que a professora fica nervosa de repente [54(2)] porém ela não os trata com menosprezo, sarcasmo [18(-2)]. Revelam que procuram testar seus conhecimentos em sala [17(2)].

Este é o fator com maior número de participantes definidores, a maioria do nível Elementar ou Iniciante: turmas 39, 35 e 20. Apenas dois são da turma 61, de nível Avançado.

5.1.2.5.1. Depoimentos - Fator B

Veremos a seguir os depoimentos de respondente típicos deste fator.

Os respondentes neste grupo criticam e expressam grande insatisfação em relação à falta de inovação, de diversificação, de criatividade, à rotina em SA

Nos depoimentos abaixo, a A212 critica a centralização no LD, a previsibilidade dos eventos e dos conteúdos, assim como a ausência de temas significativos e relevantes, que promoveriam, segundo ela, um maior envolvimento dos alunos. O diminutivo usado para se referir à lição desclassifica o material adotado, considerado padronizado.

E240

P6A212- “Ah, eu acho que é não ficar tão preso assim, às atividades do livro, sabe? Não ter que cumprir uma:: uma tarefa assim, TODO dia, sabe? IGUAL, aquela coisa de todo dia, abre o livro, lê a lição ou ouve a fita, ou responde os exercícios ou vamos corrigir os exercícios, agora vamos para outra lição, abra o livro lá lá, sabe aquela coisa assim SISTEMÁTICA, sempre igual, igual, igual, você já prevê o que vai acontecer, aí eu acho que :: isso é que tinha que mudar, mas é, algumas coisas assim, por exemplo as lições mesmo, eu acho que é coisa meio fora da realidade, não é? Da nossa realidade, então às vezes pega situações mais nossas, do dia a dia ou da realidade brasileira, ou qualquer coisa, eu acho que dá para você produzir mais, que aí você vai ter mais:: argumento sei lá, você vai ter mais é:: sugestões, você vai se sentir mais que, é:: motivada a falar porque você ESTÁ vivendo aquilo, então você tem suas ansiedades, você tem as suas posições, eu acho que é melhor, agora você pega uma liçãozinha lá de de aeroporto, de não sei o que, aquelas coisas assim, não (risos) sinto muito, mas”

E241

P6A212- “..... mas aquilo ali, não, está muito longe de mim de repente,, e todas as lições no livro são tudo assim muito:: se é americano, muito dentro do da cultura americana, se é britânico muito dentro da cultura britânica , não sai disso,, o tipo de,, de conteúdo também não muda muito é uma coisa meio que :: sistemática,, de métodos, sei lá, de abordagem, tudo, não, abordagem não, acho que é método mesmo, escolha de conteúdo (risos), É igualzinho, aí,, aí vai acrescentando só o vocabulário, uma dificuldade a mais na gramática, e só, não muda, nem as atividades assim, são sempre as mesmas.”

A A212 não gostava das aulas, porque elas seguiam o mesmo formato, eram centradas no livro, parte de uma série que abrangia vários níveis. Não havia inovação e as atividades são consideradas “repetitivas” e “cansativas”.

E222

P6A212- “Eu não gostar das aulas? Bom, NÃO gostar, justamente a falta de:: de estímulo mesmo, de motivação de, de sabe? Sair fora daquela coisa de, de

livro de exercício, de dever, de dever de casa, atividade para CASA, aquelas atividades às vezes repetitivas, cansativas de todo livro didático

Ainda criticando o LD, A212 afirma:

E215

P6A212- “..... Ah:: a maioria assim eu particularmente também, **não via assim muita coisa diferente nele, era sempre:: aquelas coisas** meio que básicas mesmo, que vai seguindo etapas, **não é?** Básico, intermediário, avançado, você vê aquilo, aquelas, aqueles tipos de situações, quer dizer, **não mudava muito, não saía fora daquilo,,**”

A210 também critica a falta de inovações, de criatividade e enfatiza o aspecto da falta de dinamismo, da monotonia das aulas.

E187

P6A210- “Eu acho que as aulas eram baseadas SOMENTE no material, **não fugia dele,** em espécie alguma, aliás, **é:: corrigindo, fugia assim muito pouco ao material e:: o conteúdo ficava preso ao material também::** não não, os alunos estavam com dificuldade de entender, não fugia assim, **não dava assim outras coisas diferentes,** faltava, **faltava um pouco de criatividade, eu acho,**”

Faltas e desistências dos alunos são atribuídas à atmosfera monótona, às aulas rotinizadas e à falta de dinâmica.

E208

P6A210- “..... a atmosfera ficava um pouco monótona, por isso,, um pouco cansativa, as aulas, aí os alunos faltavam muito, era difícil reunir todo mundo, às vezes um, **vinham poucos alunos,** aí num dia vinha todo mundo, mas no outro não, aí um faltava ou outro, **faltava muitos alunos,,** a turma começou GRANDE, foi diminuindo, no final **sobraram poucos.**”

E211

P6A210- “Isso, **a mesmice, é::** e só trabalhar tópicos gramaticais também, só ficar restrito à gramática, à gramática, eu acho isso um pouco **desmotivante.**”

E243

P6A184- “..... não era muito dinâmica DAVA para se perceber que ela não, que ela não **tinha uma dinâmica** assim com a sala, era aquilo e acabou,,”

E188

P6A210- “A maneira como ele ensinava? eu acho que:: **faltava um pouco de dinamismo, não é?** Faltava um pouco de dinamismo, **um pouco de criatividade, materiais EXTRA,** era uma aula monótona,, **monótona, um pouco monótona,,**”

E214

P6A212- “Ao que parece é porque tem que cumprir aquele x de lições naquele semestre, não é? Então fica aquela coisa assim, **tem que cumprir, tem que fazer, vamos fazer e:: não foge daquilo, não dá uma coisa diferente, não dá sabe assim, ou de repente se surge um assunto que é mais interessante do que**

o assunto do livro, quer dizer, que poderia explorar mais,, fica por ali, não vai para a frente, (risos)”

De acordo com alguns depoimentos, o fato de a professora permanecer grande parte do tempo sentada parece contribuir para a falta de dinâmica nas aulas, para a incapacidade da professora de prender a atenção e de envolver os alunos e pelo fato de estes se mostrarem distraídos e mentalmente ausentes. Os participantes A210 e A212 falam sobre a “falta de domínio” da professora sobre o grupo, da monotonia em função de sua atitude de inércia física.

E200

P6A210- “Ah, não, não, ela ficava a maioria do tempo sentada, a maioria do tempo ficava sentada, Eu acho:: que:: torna a aula ainda mais monótona, não é? Eu acho que o professor tem que ter um bom, uma boa circulação em sala, porque isso motiva os alunos, torna a aula mais, mais dinâmica, não é? Não fica só:: parado, eu acho importante,, o professor tem que ter domínio de sala, eu acho isso,”

E220

P6A212- “ o professor fica assim que eu vejo, é:: nas minhas aulas, nas aulas, senta assim na cadeira, e pronto, abre o livro, sabe? Não muda nem a posição, não levanta para dar uma circuladinha, quer dizer:: não, dificilmente levanta para ir no quadro,”

E227

P6A212- “.... era só esta questão mesmo de ficar assim, sabe? Sentada atrás da mesa, e não,, era mais nessa parte mesmo de:: sei lá,, de :: eu acho que quando você movimenta, pela sala, pelo menos você está estimulando, não é? Você está, no caso dos alunos assim, você estar vendo parece que o negócio fica mais ágil, não fica aquela coisa monótona, não é? De você ficar olhando ali o professor sentado, ele só fala, quer dizer fica coisa MUTTO monótona mesmo, repetitiva,”

A percepção do tempo é alterada com a falta de estímulos ou “marasmo” e os alunos se distraíam, ausentando-se mentalmente daquele ambiente e ansiavam pelo término da aula.

E238

P6A212- “É, essa era bem marasmo (risos) tem hora que você fala “nossa! AINDA! Tal hora! Não passa”. (risos) Uma hora e quarenta, é uma hora e quarenta, não, como é que é, das sete:: é uma hora e quarenta, é:: Uma hora e quarenta, terrível,, custava passar,.”

A184 reforça que as aulas não eram centradas no aluno, mas, sim, no livro. Não eram planejadas e o seu formato era aquele de todas as unidades, proposto

pelo LD A A210 reforça a questão da falta de planejamento e de foco nos objetivos de ensino.

E242

P6A184- “Olha, eu acho que **não eram planejadas as aulas**, de forma alguma, porque:: a todo momento em que ela chegava, às aulas, **era sempre aquela mesma coisa**, só corrigia exercícios, dava outra lição e acabou, **não tinha entrosamento com os alunos, não se preocupava quem tinha mais dificuldade**, quem já tinha feito inglês antes, **era sempre aquela MESMA coisa**, então não tinha, você via que **ela não planejava a aula**, porque quando, eu acho assim, quando o professor planeja a aula, **ele leva alguma coisa diferente:: ela dá uma lição EXTRA**, ele:: **nem que seja um exercício extra para levar para dentro da sala, coisa diferente**, de outro livro, outra forma de ver, **mas não, era SEMPRE aquela mesma coisa**, isso às vezes até **cansava os alunos, MUITO,,**”

E191

P6A210- “**Faltava um pouco de preparação das aulas também**, é :: a gente sentia isso, que aí:: **chegava um ponto que parece que não tinha mais o que falar**, então “**pode ir embora**”, **soltava mais cedo ou então começava a conversar em português mesmo**, ou **sobre outros assuntos**, e o professor deixava tipo parecendo que era mesmo **para acabar a aula,**”

Neste excerto, a entrevistada A210 destaca que os alunos possuíam motivação apenas de tipo intrínseca. O foco exclusivo no LD e a monotonia das aulas, no entanto, geraram insatisfação e desmotivação.

E204

P6A210- “Como eu disse, era uma **turma MUITO boa de trabalhar**, uma turma **muito interessada, mas não era trabalhado a motivação deles**, o professor ficava sentado lá na frente, **o material se restringia ao livro didático**, não, não, a motivação dos alunos não era trabalhada, então eu acho que **foi desmotivando, desmotivando, não é?** As aulas eram **monótonas**, eu acho que não era trabalhado esse ponto, não foi trabalhado com a turma,, eu acho que a turma se segurou:: **pelos próprios alunos, ELES eram interessados, ELES queriam alguma coisa.**”

A A212 relata que não existia o tipo de motivação extrínseca, apenas estavam lá “porque precisavam do inglês”, “do certificado”. Expressa grande insatisfação e desmotivação com as expressões “a coisa vai meio que empurrada vai meio que na obrigação”.

E232

P6A212- “Não, os alunos, eles participavam assim, nas aulas, mas em termos de **motivação**, **motivação** mesmo, o que motivava ali, eles estarem ali, era porque **precisa do inglês**, e precisa ou do certificado, ou de alguma coisa, o resto era motivação da hora, mas assim, participavam das aulas, tentavam é :: aprender mesmo, mas não sei se em vista desses problemas que eu te falei, de **ficar muito preso no livro** e tal, quer dizer, que **a coisa vai meio que empurrada**, não é? Não vai uma coisa assim, **prazerosa, vai meio que na obrigação** (risos),”

Ela percebe que havia uma grande preocupação em cumprir o conteúdo programático do LD, no qual o planejamento se apóia, o que dificultaria a utilização de atividades e procedimentos inovadores.

E213

P6A212- “É, até que não muda muito assim, eu acho que assim, o professor fica **muito preso no livro didático**, **extremamente preso** nas atividades do livro didático, e assim, tem aquela **necessidade de cumprir:: o livro didático**, sabe? Então:: é:: ele é muito **APEGADO ao livro didático**, então, se o livro agrada bem, se não agrada,, **TEM que cumprir o livro**,””

Este depoimento revela a falta de envolvimento genuíno dos alunos na tarefa de aprendizagem e a desconsideração dos interesses individuais

E245

P6A184- “Na verdade **eles não se envolviam** (risos) não é? Eles só **ficavam, só na deles, só resolvendo exercícios**, não, não tinha aquele **CONTATO** maior, só, só ali mesmo corrigindo exercício, tirando alguma dúvida, se tivesse, mais nada, na verdade a **gente não se, não se envolvia muito**, mesmo porque quando queria perguntar alguma coisa, às vezes nem era do livro, mas ia perguntar alguma coisa que, ouviu uma **MÚSICA**, ou viu alguma coisa, viu algo escrito, leu numa camiseta, ela fala “**não, não vê isso não, porque isso não é para do seu nível**”, então **isso:: inibe muito**,,”

Os alunos acham importante haver abertura para que possam dar opiniões, fazer sugestões, expressar preferências e expectativas, contudo, afirmam que não tinham oportunidade de fazer sugestões sobre o desenvolvimento das aulas. A participação neste estudo se constituía, segundo a A210, a primeira oportunidade que tinham de expressar suas opiniões sobre o curso.

E190

P6A210- “..... eu acho que **o aluno tem que participar da aula também**, não é só o professor ficar falando, ele tem que trazer, igual, e como foi dito aí, os alunos não tinham oportunidade de:: **avaliar a aula**, aí essa foi a primeira oportunidade que nós tivemos de **avaliação da aula**, e eu acho importante

também ele falar o, o, **quais são suas expectativas**, os alunos exporem suas expectativas também é importante, para o professor saber o quê que ele pode fazer, eu acho que é isso,,”

Os alunos acreditam que seria importante que eles fossem ouvidos no tocante a seus objetivos, expectativas, opiniões, interesses e preferências na aprendizagem da língua.

A não participação dos alunos no planejamento do curso e das aulas é imputada tanto a uma atitude omissa dos alunos quanto a uma atitude de resistência da professora, que parecia exercer mais o papel de detentora do conhecimento do que de facilitadora da aprendizagem, como expresso pelos participantes A210 e A 184 nos excertos abaixo.

E197

P6A210- “Eu acho importante, eu acho importante, eu acho que tanto o professor tem que procurar **SABER, o quê que o aluno está achando**, porque eu acho que uma parte importantíssima do planejamento, é:: são as, **as respostas que ele está tendo** da aula que ele está ministrando, não é? Então eu acho que é importantíssimo **o aluno também expor os seus objetivos**, as suas expectativas, não é?

E212

P6A210- “..... Eu acho o planejamento, planejar a aula é **MUITO importante**, muito importante, **verificar com os alunos, o quê que eles estão achando**, o que eles estão achando, **o que eles ESPERAM**, o que pode ser feito pra mudar, eu acho que os alunos também têm que **dar opinião**, a culpa não é só do professor, os alunos também tem que se:: **se posicionarem**, eu acho muito importante, porque se a gente colocar a culpa só no professor fica muito fácil, não é só dele, os alunos também tem que falar, eu acho isso,”

Neste depoimento, a aluna levanta a questão da manutenção de poder pelo controle dos eventos, pela detenção do conhecimento pela professora. Dar voz ao aluno seria uma forma de compartilhamento de poder, o que não parece ser desejado pela professora.

E219

P6A212- “Ah:: eu vejo assim, o professor está muito **na posição de professor**, sabe, assim, eu sou o professor, o que eu FALO tem que ser cumprido, o que eu estou falando é para fazer, porque EU, entendo, ou seja entendo MAIS, então se eu estou falando, tem que, sabe? Assim é meio que **uma coisa meio de poder mesmo** (risos) e aí quem é aluno tem que obedecer,, e se você tenta discutir, às vezes alguns professores são um pouco mais flexíveis, ainda **DEIXA** você falar, ainda é:: discute com você algumas questões, mas a grande maioria, te dá **uma podada**, fala “não aqui é assim e assim e pronto” (risos),,

A aluna refere-se a atitudes consideradas autoritárias e controladoras.

E249

P6A184- “Tinha, o espaço até que nós tínhamos, mas a partir do momento em que se, se abre uma nova idéia, sempre se é: **(tolhido?)**, não é? Então às vezes, já aconteceu e um aluno falar, ela já **não, receber uma boa resposta**, então **o resto da turma já ficar calado**, então eles falam, você tem espaço para falar, mas o espaço para, **para alunos falarem**, ele é **inibido**, porque parece que os **professores não aceitam novas sugestões**, então eles ficam mais **recatados**, mesmo que eles não gostem, das sugestões, “não, eu vou pensar de uma forma, para ver conversar com outros professores, para ver o quê que acha” e tal, mas nem isso eles falavam, “não, isso não dá certo por isso por isso e por aquilo”, então.....Nada era colocado, nem a, mesmo para conversação na sala, para se saber, “olha se vocês acham a idéia dela legal, o quê que vocês acham?”, não, **já inibia ali de primeira e:: inibiu um, o resto tudo já, já ficou recatado**, ninguém mais toca no assunto, e todo mundo **fica na dele e é o método dela, a gente se quiser que aprende,,**”

A A210 faz observações sobre a falta de orientação à tarefa, com referências a conversas, “em Português”, “sobre outros assuntos”, “não relacionados aos objetivos”.

E191

P6A210- “..... chegava um ponto que parece que não tinha mais o que falar, então “pode ir embora”, soltava mais cedo ou então começava a **conversar em português** mesmo, ou **sobre outros assuntos**, e o professor deixava tipo parecendo que era mesmo para acabar a aula, e para não ter mais nada para falar, eu sentia isso, um pouco, /que: **não relacionadas aos objetivos da aula/ Em português.**”

E196

P6A210- “Não inovava, não é? Não, aí **fugia um pouco do objetivo** da turma que era o inglês mesmo, aí acabava gerando **discussões em português::** ou então assuntos que nem:: **não eram relacionados ao tema, fugia sabe?** Completamente,, aí ficava como se fosse um preenchimento de espaço, que o professor não:: **supria, não é?** E os alunos, **fugiam do objetivo, e o professor não retomava também,,**”

A184 também menciona, nos excertos a seguir, o fato de surgirem assuntos não relacionados à aula. Ela se refere, além disso, a reações de impaciência e nervosismo por parte da professora, relacionadas, aparentemente, a questões de ordem pessoal.

E247

P6A184-“Isso, a gente até:: a maioria do pessoal na sala levava na brincadeira isso, não é? Porque:: a gente fazia um exercício, aí na mesma hora ela, **percebia assim, que ela estava sem paciência para ensinar aquilo**, aí:: logo logo ela já ia beber água e depois ela já voltava **contando um assunto de fora**, a gente falava assim, “o exercício, vamos voltar oh! Está acabando sabe?” Só para, para ver se ela ligava, mas parece que estava tão preocupada com aquilo, que eu falava, “não deixa que nós mesmos resolvemos, pode deixar”, então a gente até:: levava na brincadeira isso, porque se toda aula fosse falar a mesma coisa, toda aula que era o mesmo assunto, **em português e assuntos pessoais.**”

E253

P6A184- “Às vezes, principalmente quando estava, **falando de assuntos pessoais que estavam incomodando, toda hora ele**²⁸ **tocava naquela mesma tecla, voltava naquele MESMO assunto**, aí se você fosse perguntar alguma coisa, algum exercício, já **não tinha paciência para te explicar**, naquilo ele já ficava nervoso, já saía da sala, ia beber água, se acalmava, depois voltava, então ficava nervoso acho que não era com a sala, era um assunto por fora, ficava preocupado, que queria saber, informação, de alguma coisa, a gente percebia que não era com a sala, era um assunto pessoal, mas a gente também não tem a liberdade de perguntar o quê que é

Resumindo as posições neste grupo, percebemos a forte crítica à rotina das aulas, caracterizadas pelo apego ao LD, pela falta de inovação, diversificação e criatividade, pela previsibilidade dos eventos, pela monotonia e falta de dinâmica. Relatam uma preocupação em trabalhar todo o conteúdo do livro programado para o período letivo, em detrimento da aprendizagem. Os respondentes, além disso, expressam grande insatisfação com o LD usado, que determina o formato das aulas e cujos tópicos são considerados irrelevantes e não significativos, com forte foco nas formas lingüísticas.

Os alunos mostram-se ausentes, desmotivados e insatisfeitos. Consideram a professora também desmotivada e percebem uma possível interferência de problemas de ordem pessoal no comportamento e atitudes dela em sala.

O foco exclusivo no LD é relacionado ao desinteresse, à falta de envolvimento e à desmotivação.

A postura física não dinâmica da professora é relacionada com a monotonia, com a falta de estímulos e também com a baixa motivação nas aulas e

²⁸ Alguns respondentes, como neste excerto, demonstraram uma preocupação com a questão da confidencialidade.

conseqüente falta de envolvimento. A falta de um planejamento que leve em conta opiniões, interesses e necessidades dos alunos é criticada.

Há um certo ressentimento expresso pelo fato de não existir uma preocupação com a individualização do ensino. A falta de flexibilidade no planejamento não permitia atender as diferenças de preferências, interesses ou necessidades.

Os alunos mostram-se insatisfeitos com a falta de oportunidade de analisarem as experiências de ensino. Embora expressem a preocupação da professora em “ensinar” todo o conteúdo programado para o período, os respondentes fazem críticas à falta de orientação às tarefas, e relatam o uso freqüente da língua materna em sala, a fuga dos objetivos e tema, e a má utilização do tempo de aula.

5.1.2.6. FATOR C – Contexto 02

Os respondentes definidores que compõem Fator C são em número de sete (cf. tabela p. 235) e correspondem aos seguintes alunos e respectivas turmas, níveis de estudo, idade e cargas:

					Cargas
1)	P6A209*	Turma 61	(Avançado)	40 anos	0.71
2)	P6A211	Turma 61	(Avançado)	38 anos	0.57
3)	P6A213	Turma 61	(Avançado)	21 anos	0.66
4)	P6A215	Turma 61	(Avançado)	23 anos	0.58
5)	P6A182	Turma 59	(Intermediário)	22 anos	0.66
6)	P6A183	Turma 59	(Intermediário)	21 anos	0.68
7)	P6A192	Turma 20	(Iniciante)	21 anos	0.57

Quadro 17: Respondentes prototípicos do fator C do Contexto 02

O fator C responde por 12% da variância total, sua confiabilidade é elevada ($r_{xx}=0.966$), e o erro padrão dos escores dos fatores é 0.186.

Neste fator, as assertivas que distinguem os grupos, em ordem decrescente de escores são as seguintes (Cf. tabela p. 246):

Número do item	item	(A) (B) (C)	escores
Itens com escores + e - 3; + e - 2			
09)	O professor é tolerante / paciente com os alunos.*	(1) (0) (3)	2.01
37)	O professor nos ouve com interesse quando temos algo a dizer.	(3) (0) (3)	1.73
53)	O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.*	(0) (-1) (3)	1.65
45)	O professor é atencioso com os alunos.*	(1) (1) (3)	1.57
33)	O professor trabalha com outros materiais além do livro didático.*	(-2) (-2) (3)	1.46
59)	Os alunos parecem estar satisfeitos c/ a maneira do prof. ensinar.	(2) (-3) (-3)	-1.40
60)	As abordagens de ensino são caracterizadas por inovação.	(-1) (-3) (-2)	-1.39
62)	O professor reage de maneira negativa quando os alunos cometem erros.	(-3) (-1) (-2)	-1.36
68)	As aulas são dinâmicas.*	(0) (-3) (-2)	-1.14
65)	Participamos durante discussões / debates em sala de aula.	(1) (1) (3)	1.14
24)	Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.*	(0) (3) (2)	1.11
27)	O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.	(3) (-1) (2)	1.06
01)	O professor leva os sentimentos dos alunos em consideração.*	(-1) (0) (2)	1.03
63)	O professor é amigo dos alunos.	(1) (0) (2)	1.01
74)	Apresentamos trabalhos à sala.*	(-2) (-2) (2)	0.97
61)	O professor valoriza as diferentes habilidades e potenciais.*	(0) (-1) (2)	0.92
28)	O professor se interessa pelos problemas dos alunos.*	(0) (0) (2)	0.91
41)	Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.*	(0) (-3) (-2)	-0.83
78)	A seqüência de tarefas / atividades das aulas é previsível.*	(3) (3) (-2)	-0.77
56)	O professor prende nossa atenção.*	(1) (-3) (-2)	-0.76
Itens com escores + e - 1; 0			
26)	Buscamos oportunidades para interagir e praticar a língua.*	(-1) (0) (1)	0.80
44)	O professor respeita quando o aluno não quer participar.*	(0) (0) (1)	0.77
79)	O ritmo de trabalho individual é respeitado.*	(0) (0) (1)	0.76
15)	Os alunos sentam-se nas mesmas carteiras todas as aulas.*	(3) (2) (-1)	-0.71
76)	O professor indica o início e / ou fim de uma atividade ou tópico.*	(1) (1) (-1)	-0.64
02)	Os alunos colocam muita energia / esforço no que fazem.*	(-2) (1) (-1)	-0.56
11)	Os colegas checam as horas com freqüência.	(-1) (3) (1)	0.53
40)	As atividades das aulas são planejadas com cuidado.*	(1) (-2) (-1)	-0.52
25)	Temos oportunidades de fazer sugestões sobre o desenvolvimento das aulas.*	(-1) (-2) (1)	0.48
23)	As aulas são divertidas / agradáveis.*	(1) (-3) (-1)	-0.47
06)	Não acontece algo diferente em nossas aulas há bastante tempo.*	(0) (3) (-1)	-0.37
31)	Gastamos muito tempo em atividades / discussões não relacionadas à aula.*	(-1) (2) (0)	0.36
69)	O professor traz atividades novas para os alunos fazerem.*	(-2) (-3) (0)	-0.36

42) O professor planeja tarefas / atividades diferentes / criativas.*	(-3)(-3)(0)	-0.29
17) Procuro testar idéias / conhecimentos em sala de aula.	(-1)(2)(0)	0.28
52) Podemos escolher com quem desejamos trabalhar.*	(2)(2)(0)	0.26
80) Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabalhos.	(-2)(-1)(0)	-0.25
51) As aulas são sempre iguais.*	(0)(3)(0)	-0.17
05) Os alunos parecem motivados para aprenderem a língua estrangeira.*	(1)(2)(0)	-0.15
16) É o professor quem decide o que vai ser feito na aula.*	(2)(3)(0)	0.10
07) Em seu planejamento o professor leva em consideração os interesses individuais*..	(-2)(-2)(0)	-0.08

Quadro 18: Assertivas que distinguem fatores - Fator C - Contexto 02

Os pontos de vista neste fator, por um lado, destacam e valorizam certas características pessoais da professora, sua habilidade de se relacionar com os alunos, por outro expressam críticas às aulas.

A professora é considerada tolerante, paciente [09(3)], atenciosa [37(3)], [45(3)], e amiga [63(2)], Ela elogia e estimula a participação [53(3)], não reage negativamente frente aos erros cometidos [62(-2)]. Destacam também que ela responde perguntas com prazer [27(2)], leva os sentimentos dos alunos em consideração [01(2)], se interessa pelos problemas deles [28(2)], e valoriza suas diferentes habilidades e potenciais [61(2)].

Os alunos participam das discussões e debates [65(3)], apresentam trabalhos à sala [74(2)] e não consideram a seqüência de tarefas ou atividades previsível [78(-2)].

As críticas estão direcionadas principalmente a aspectos didáticos e metodológicos. Declaram-se insatisfeitos com a maneira da professora ensinar [59(-3)], com a falta de inovação nas abordagens de ensino [60(-2)], e com a falta de dinâmica [68(-2)]. Embora a professora trabalhe com outros materiais didáticos [33(3)], as aulas são consideradas rotineiras, repetitivas [24(2)] e ela não consegue prender a atenção dos alunos [56(-2)]. Os participantes declaram que não aguardam com ansiedade, felizes os dias da aula [41(-2)].

Dos sete participantes neste fator, quatro são da turma 61, de nível Avançado, dois da turma 59, de nível Intermediário B, e um de nível Iniciante e

Elementar, da turma 20. Ou seja, o fator é composto principalmente por alunos de níveis mais avançados.

5.1.2.6.1. Depoimentos – Fator C

A seguir, apresentamos depoimentos dos respondentes típicos do fator C. Foram entrevistados os alunos em negrito no quadro 17.

Os entrevistados valorizam certas características pessoais da professora, como a tolerância, a paciência, a atenção e amizade na relação com os alunos. Segundo eles, a P6 era acessível, oferecia apoio na resolução de dúvidas. A A209 compara a maneira desta professora se relacionar com a da professora do semestre anterior que, diferentemente, criticava, era considerada ríspida, atitude que gerava desconforto e inibia o uso da língua alvo.

E262

P6A209- “..... no caso dessa professora, que estou falando, na época dessa pesquisa, **ela era SUPER assim acessível** com a agente, mas já tivemos professor lá, na XXX (nome da escola (risos) a gente tinha receio de assistir a aula dele, porque ele era muito **ríspido** com a gente a gente tinha até **receio de falar inglês**, porque qualquer erro era **criticado**, a agente **não se sentia muito à vontade**, a gente até **evitava de falar em inglês em sala, pelas críticas**”

E286

P6A213- “Não, suporte **em dúvidas** essas coisas ela sempre assim, **com os meninos**, ela sempre foi assim, **ela é atenciosa**, ela **ia atrás, procurava**, naquela época, mas não era TODa vez também não , mas a maioria das vezes ela **ia atrás e tentava ajudar**,,,”

O participante A213 fala sobre o tratamento diferenciado que recebia por parte da professora. Segundo ele, o relacionamento dela com o grupo, “com os meninos”, era bom. Porém, entre os dois, existia um conflito que, aparentemente, devia-se ao fato de existir uma possível disputa de poder, ou por insegurança dela em relação à sua própria competência, talvez um receio por ele se configurar como uma ameaça à sua face e autoridade.

No excerto a seguir, o aluno fala sobre as críticas recebidas e narra alguns fatos que deram origem ao conflito.

E274

P6A213- “Ah, eu não gostava muito não porque:: acho que era a segunda vez que ela tinha dado aula para mim, eu tive uns **problemas com ela** a primeira vez. porque eu já **tinha morado um ano fora**, aí; quando ela entrou, **ela começou a pegar no meu pé, falava que eu falava errado, que eu falava errado** demais, que **ninguém entendia**, que ela não conseguia entender, não sei o que tem, aí eu falei para ela, que eu não ia perder um ano que eu tinha morado lá, que eu aprendi a falar rápido e tudo, por causa que ela não estava entendendo, aí sempre ficou uma coisa meio,, a partir daí **ficou uma coisa meio chata** no ar, com ela, com **nós dois**, tanto que nessa segunda vez que eu tive aula com ela, a hora que ela chegou na sala, ela olhou, ela olhou para mim e falou assim, “é, pois é, agora quem não gosta da professora não tem outra turma para mudar,,” porque eu fazia com ela,, aí eu passei para outro livro, e eu caí junto, na turma dela de novo, aí eu mudei,, **mudei para uma outra professora**, acho que na época até a P12, eu tinha mudado para ela, aí:: pegou, neste outro não tinha jeito de mudar, tinha que fazer com ela de novo, aí sempre **ficou aquela coisa meio chata,,**”

E287

P6A213- “Tinha **dois climas** na sala, a hora que ela dava aula para os outros e a hora que ela **dava aula para mim**, (risos) na hora que ela dava aula para os outros era **mil maravilha**, eles **conversavam brincavam**, a hora que chegava comigo era só:: o que **ela perguntava eu respondia**, o que eu perguntava para ela, **ela respondia, e acabava, era só isso,,**”

Aparentemente, o fato de existirem no grupo pessoas com um maior conhecimento da língua alvo deixava a professora insegura. Ela, então, apresentava um comportamento diferenciado junto a estes, talvez porque tal fato amenizava a assimetria na relação de poder entre aluno e professor, deixando-a em uma posição vulnerável.

E282

P6A213- “Não,, **com o grupo** até que ela, **ela passava bem,,** agora sempre comigo ela ficava meio assim com um pé atrás, comigo e com outra menina que já tinha ficado também, morado fora, ela sempre ficava com **nós dois**, toda vez, toda vez que **ela tinha uma dúvida, ela vinha, virava para a gente e perguntava,,** **tinha uma outra mulher** que era mais velha, **que viajava muito**, só que ela ficava no canto dela,, **quieta,, não,, não falava nada,,** aí,, mas para o resto da sala até que ela **dava aula direitinho,,**”

A resistência de A213 parece existir em função do fato de ele acreditar que a professora estava despreparada para ministrar aulas para o nível intermediário.

E284

P6A213- “Ah, primeiro ela **podia aprender mais um pouquinho**, aprender mais um pouco, fazer, buscar, mais exercício, assim até que ela trazia muita coisa, ela fazia a gente fazer apresentações:: nisso ela era até:: boa, mas só que eu acho que **ela tinha que aprender mais um pouquinho de inglês**, às vezes, às vezes eu acho que ela em vez dela dar aula para o livro que ela estava dando na época ela podia **dar aula para livro mais baixo,,,,**”

Os dois alunos comparam a P6 com a professora do semestre então corrente, que era a P3, considerando esta dinâmica e mais competente com o uso de adjetivos positivos, como “excelente”, “dinâmica”, “100%”.

E294

P6A213- “.... Ah, está, depois com a P3 foi :: **mil maravilhas,, tranquilo agora,,**”

E270

P6A209- “Mudou, agora é outra, realmente essa é 100%, ela é **super dinâmica**, tem um **conhecimento MUITO** profundo do inglês, nossa **admiro demais** ela. a P3, **EXCElente**, viu? Tem uma **pronúncia** do inglês que é assim, **invejável**. Nossa! **Excelente mesmo**, e ela **está fazendo pós-graduação**, não é? Fora. Ela é muito, é:: nossa! **Super...** a escola está de **parabéns** com ela. **tanto pelo dinamismo** como, parece que **ela tem mais conhecimento do que a outra**, sabe? É:: **uma profissional** assim, que a escola tem que manter mesmo,, **excelente.**”

Por outro lado, destacam que a P6 se mostrava “cansada” e sem energia, “não levantava pra nada”, o que contaminava a atitude do grupo. Para eles, a atitude física passiva da professora influenciava negativamente a dinâmica, o tipo de ambiente e envolvimento dos alunos.

E292

PQ- “O que você acha que poderia ser feito no sentido de melhorar o clima em sala de aula de maneira geral?”

P6A213- **não ficar só sentada** na cadeira o tempo inteiro,, O professor tem que pelo menos, tem que chegar e **passar:: uma energia boa** para gente porque,, ela chegava **sentava** lá na cadeira na frente **não levantava para nada,,** aí você já começa e você também já **fica desanimado**, você olha para o professor, tinha dia que ela **chegava reclamando** que **estava cansada** não sei o quê que tem,, acaba que não:: **não tinha aquela VONTADE** estudar.”



Para A209, tanto a professora quanto os alunos sentiam-se desmotivados, sem energia e interesse, além de cansados.

E260

P6A209- “Bom, eu já chegava exausta lá na escola, mas é:: eu acho que se ela fosse, se a professora fosse um pouco mais dinâmica, eu acho que acordava um pouco a gente, sabe? Porque ela não:: parece também que ela já chegava cansada para dar a aula, a impressão que eu tinha é que ela não estava assim com mui::ta disposição:: sabe, para aquela atividade, e :: eu imagino também, que uma turma que não tem aquela energia, é:: não, não motiva muito o professor também não, acho que é uma motivação mútua, não é? Que se você chegar numa sala, se vê que o pessoal não está tão interessado, você desanima, então o pessoal não é assim, aquele pessoal mais animado, cheio de energia, eu acho, que isso aí também influenciava na, no jeito dela dar aula,, na motivação que ela tinha também, eu acho que os alunos contribuíam na, também para falta de motivação dela,,”

Os alunos expressam uma grande insatisfação com a falta de dinâmica e de orientação à tarefa.

E257

P6A209- “..... a gente chegava cansada, todos os alunos ou estudavam ou então trabalhavam, então a gente chegava um pouco cansado, na aula, a gente cansava,, e aí acho que a gente, é:: se contagiava com aquele jeito CAL::MO que ela tinha e aí dava aquela PREGUI::ÇA de estudar , a agente não sentia muita motivação mesmo não, muitas vezes, até tinha conversa paralela, assim mudava de assunto do inglês para outras questões, não tinha nada a ver com a aula,, aí:: inclusive o professor às vezes até:: entrava na conversa e muitas vezes “GENTE vamos, vamos voltar para aula”, às vezes algum aluno já falava “oh! gente! oh! pára com o assunto vamos voltar para a aula”, porque realmente tirava a atenção do conteúdo que era o inglês,, e esse pessoal normalmente falava em português na aula, às vezes até a P6 falava “gente”, pedia “vamos falar o inglês gente!” e acabava que a gente:: ficava mesmo com idioma português, parece que a gente tinha um pouco de dificuldade também no vocabulário e acabava tendo preguiça de se esforçar um pouco mais para conversar em inglês, dentro da sala.”

Vários depoimentos apontam que a professora não prende a tenção dos alunos. O ambiente é considerado calmo e os alunos desinteressados, cansados e preocupados com outras questões. O tipo de motivação parecia ser apenas do tipo instrumental, fato que parece ser considerado um agravante.

E268

P6A209- “Ah, o clima era de,, de calma e:: um pouco assim de desinteresse pela aula,, não tinha aquele interesse enorme pela aula, aquela motivação a impressão que tinha era que os alunos realmente queriam ir embora mais, sempre mais cedo (risos) eu não sei, eu acho que é mais pelo, pelo, é:: como é

que fala, cada aluno tinha outras preocupações, acho que um ficava preocupado com a prova que tinha que fazer na faculdade, eu que estava preocupada em chegar em casa para descansar, outros também, eu acho que tinham outras atividades, então eu acho que, é questão de estar num lugar pensando em outras coisas,, não estava, muita gente estava fazendo o curso porque **PREcisava, não é porque gostava do inglês**, não era uma coisa, na verdade o inglês seria um instrumento para outra atividade,, não era uma coisa, assim, “ah! Eu estou fazendo esse idioma porque eu gosto”, acho que não era bem assim.”

As aulas, no **Contexto 02**, não eram consideradas interessantes, inovadoras ou diversificadas. Eram sim, centradas no LD, com ocasionais exercícios ou textos, reproduzidos de outros livros.

E276

P6A213- “Ah, aquelas aulas não eram interessantes, não é aquela aula que você chegava que, que **prendia a sua atenção**, de você ficar porque ela tirava xerox dos exercícios de livros e dava pra gente fazer a prova, como prova,.”

A A213 relata que a professora utilizava textos e exercícios gramaticais de outras fontes, contudo, ela parecia não inovar na maneira de desenvolver tais atividades

E277

PQ- “Então o planejamento era basicamente seguir o livro básico? O livro texto?”

P6A213- É o **livro texto**, e os xerox que ela trazia.”

E273

P6A213- “Ah, tirando quando não era, assim:: que ela **trazia:: exercício de fora, era seguir o livro**, e só:: só ficava em cima do livro.”

E272

P6A213- “..... ela **trazia muito xerox**,, só xerox, a gente xerocava, é:: **partes de outros livros** e trazia para a gente responder. xerox de exercícios, textos...

PQ- Que tipo de exercícios?

P6A213- **Interpretação de TEXTOS**, gramática tinha um pouquinho,, acho que era isso,”

Neste fator, os participantes chamam a atenção a determinadas características pessoais da professora, que valorizam, como a tolerância, paciência,

atenção e amizade. Eles relatam que ela não demonstra atitude crítica ou ríspida, mostra-se acessível aos alunos, que sentem se à vontade para falar a língua alvo. Ela demonstra interesse em ajudar na solução de dúvidas surgidas.

É reportada a ocorrência de tratamento diferenciado por um respondente que se considera mais proficiente que a média do grupo por ter morado em país da L.A. Ele relata a existência de conflitos com a professora que, aparentemente, mostra-se insegura pela presença de alunos mais proficientes e comporta-se de forma diferente com estes. Sua competência é questionada nos aspectos didático, metodológico e lingüístico e ela é comparada à P3, esta considerada competente, dinâmica, excelente profissional.

Os respondentes indicam que a atitude física passiva da professora influenciava o clima, considerado calmo, e é relacionada à falta de motivação, de atenção, interesse e na ocorrência de conversas paralelas. Ela mostrava-se cansada, sem energia e disposição.

As aulas são consideradas desinteressantes, rotineiras, centradas no LD, porém ocorria um maior envolvimento dos alunos nas aulas não centradas no livro, quando eles apresentavam trabalhos orais. As atividades que envolviam o uso comunicativo da língua e promoviam a descontração dos alunos são valorizadas.

Um certo descuido com o planejamento é percebido e os alunos se ressentem da falta de inovação de materiais e procedimentos de ensino.

O tipo de motivação parece ser instrumental, pois é relatado que diversos alunos faziam o curso por necessidades acadêmicas ou profissionais. Com exceção dos alunos considerados mais proficientes, com os quais a professora se relacionava de modo diferente, os relacionamentos interpessoais são, de maneira geral, considerados bons.

A seguir analisaremos aspectos em relação aos quais existem divergências de opiniões significativas entre os fatores do **Contexto 02**.

5.1.2.7. Comparação de aspectos relevantes para os fatores do Contexto 02

Julgamos importante comparar e contrastar os três modos distintos de manifestação do pensamento sobre três importantes aspectos do ambiente que emergiram. Pode-se acessar rapidamente o que difere nas três perspectivas e defini-las de forma mais clara, examinando-se alguns itens que mais as diferenciam, conforme as tabelas no anexo 8. Vejamos como os três fatores divergem entre si nas análises / percepções em relação à professora, às aulas e aos comportamentos e atitudes dos alunos.

A professora:

27) (+3) (-1) (+2)	responde as perguntas dos alunos com prazer.
37) (+3) (0) (+3)	ouve com interesse quando os alunos têm algo a dizer.
62) (-3) (-1) (-2)	reage de maneira negativa quando os alunos cometem erros.
42) (-3) (-3) (0)	planeja tarefas / atividades diferentes / criativas.
69) (-2) (-3) (0)	leva atividades novas para os alunos fazerem.
34) (+2) (0) (0)	tenta sanar dificuldades específicas que os alunos possuem.
56) (+1) (-3) (-2)	prende nossa atenção.
54) (-3) (+2) (-3)	fica nervosa de repente.
40) (+1) (-2) (-1)	planeja as atividades das aulas com cuidado.
18) (-3) (-2) (-3)	trata os alunos com menosprezo, sarcasmo.
09) (+1) (0) (+3)	é tolerante, paciente com os alunos.
53) (0) (-1) (+3)	elogia , encoraja os alunos a participarem.
45) (+1) (+1) (+3)	é atenciosa.
33) (-2) (-2) (+3)	trabalha c/ outros materiais além do livro didático.
01) (-1) (0) (+2)	leva os sentimentos dos alunos em consideração.
63) (+1) (0) (+2)	é amiga dos alunos.
61) (0) (-1) (+2)	valoriza as diferentes habilidades e potenciais.
28) (0) (0) (+2)	interessa-se pelos problemas dos alunos.

As aulas:

22) (+2) (-3) (-2)	começam na hora certa.
43) (-2) (-2) (-1)	diferentes alunos podem usar diferentes materiais / livros.
51) (0) (+3) (0)	são sempre iguais.
24) (0) (+3) (+2)	são rotineiras / repetitivas.
06) (0) (+3) (-1)	não acontecem coisas diferentes há bastante tempo.
23) (+1) (-3) (-1)	são divertidas, agradáveis.
68) (0) (-3) (-2)	são dinâmicas.
60) (-1) (-3) (-2)	as abordagens de ensino são caracterizadas por inovação.
31) (-1) (+2) (0)	gasta-se muito tempo em atividades, discussões não relacionadas à aula
78) (+3) (+3) (-2)	a seqüência de tarefas / atividades é previsível.

Os alunos:

38) (+3)(+1)(+2)	fazem perguntas à professora.
57) (+3)(+1)(0)	fazem amizades uns com os outros.
14) (+2)(-2)(-2)	parecem gostar das aulas.
59) (+2)(-3)(-3)	parecem estar satisfeitos c/ a maneira da professora ensinar.
81) (+2)(-2)(-1)	parecem gostar da professora.
02) (-2) (+1)(-1)	colocam muita energia / esforço no que fazem.
32) (-2) (+3)(+1)	parecem aborrecidos / apáticos em sala.
80) (-2) (-1)(0)	parecem gostar de apresentar seus trabalhos.
11) (-1)(+3) (+1)	checam as horas com freqüência.
41) (0) (-3) (-2)	aguardam com ansiedade / felizes o dia da aula.
17) (-1)(+2) (0)	procuram testar idéias / conhecimentos em sala de aula.
29) (-1)(+2) (0)	mostram-se distraídos, ausentes nesta aula.
25) (-1)(-2) (+1)	têm oportunidade de fazer sugestões sobre o desenvolvimento das aulas.
65) (+1)(+1)(+3)	participam durante discussões, debates.
59) (+2)(-3)(-3)	parecem estar satisfeitos com a maneira da professora ensinar.
24) (0)(+3)(+2)	acham as aulas rotineiras, repetitivas.
74) (-2)(-2)(+2)	apresentam trabalhos à sala.

Quadro 19: Aspectos que distinguem os 3 fatores - Contexto 02

5.1.2.8. Discussão de diferenciação dos três fatores do Contexto 02

O quadro acima permite uma visualização de aspectos que distinguem entre os fatores. As assertivas estão agrupadas de acordo com as referências à professora, às aulas e aos alunos, para assim podermos comparar mais facilmente estes elementos nos diferentes fatores e nos dois contextos investigados.

5.1.2.8.1. Referências à professora

Nos **fatores A e C**, os participantes destacam a habilidade de relacionamento interpessoal e o suporte dado pela professora. No **fator B** eles expressam insatisfação com relação a aspectos didático-pedagógicos da atuação da professora.

Enquanto tanto os participantes do **fator A** quanto os do **fator B** apontam que a professora não planeja atividades diferentes e criativas (42), os do **fator C** se posicionam de forma neutra com relação a esta afirmativa.

Os membros dos fatores **B e C** pensam que as atividades das aulas não são planejadas com cuidado (40), diferentemente do **fator A**.

O **fator C**, divergindo de forma significativa dos outros, destaca que a professora é tolerante e paciente com os alunos (09). C também diverge do grupo do **fator A** ao destacar o fato de que a professora leva o sentimento dos alunos em consideração (01).

O **fator A** diverge dos outros em sua maior ênfase à afirmativa que diz que a professora tenta sanar as dificuldades específicas que os alunos têm (34).

No item (73), que afirma que a professora mantém uma certa distância dos alunos, os participantes do **fator B** divergem do A e do C por concordarem com a assertiva.

O **fator B** destaca que a professora fica nervosa de repente (54), fato com que A e C discordam. O mesmo acontece em relação ao item que diz que a professora responde as perguntas dos alunos com prazer (27), item com o qual os participantes do B discordam e os do A e do C concordam.

O C diverge dos outros na maior ênfase aos itens que afirmam que a professora é paciente (09) e elogia e encoraja a participação (53). O mesmo ocorre em relação ao item que diz que a professora valoriza as diferentes habilidades e potenciais dos alunos (61).

Os participantes do **fator B**, em oposição aos do grupo A afirmam que a professora não prende a atenção dos alunos (56).

5.1.2.8.2. Referências às aulas

Com relação às aulas o **fator A** está satisfeito de uma maneira geral. O **fator B**, pelo contrário, se mostra bastante insatisfeito com a aula ritualizada, centrada no LD e sem inovações. Demonstra insatisfação com o desvio de foco no conteúdo. O **fator C** também se mostra insatisfeito com a falta de inovação e de dinâmica nas aulas.

Os participantes do **fator A**, ao apontarem que as aulas começam pontualmente (22), divergem dos outros grupos, assim como também ao considerarem as aulas divertidas e agradáveis (23).

Os participantes do **fator B** divergem significativamente do A e do C principalmente nos itens que indicam a falta de inovações (51), a rotina (24) e (06) a falta de dinâmica (68) e de foco nos objetivos das aulas (31).

Os participantes do **fator C** por sua vez, divergem dos outros grupos ao destacarem que o professor trabalha com outros materiais além do LD (33) e ao não concordarem com a afirmativa que diz que a seqüência de tarefas e atividades é previsível (78).

5.1.2.8.3. Referências a comportamentos e atitudes dos alunos

Os integrantes do **fator A** estão satisfeitos com a professora e com as aulas, mas parecem não se envolver muito na tarefa de aprender a língua. Destacam a amizade existente entre eles. Os alunos dos **fatores A e C** estão bastante insatisfeitos em relação a aspectos didático-pedagógicos das aulas, porém, no **fator C** eles parecem um pouco mais envolvidos e participativos.

Os participantes do **fator A** afirmam que os alunos parecem gostar das aulas (14) e da professora (81). Os **fatores B e C** discordam destas afirmativas. O **A** concorda também com a afirmativa que diz que os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira da professora ensinar (59), enquanto os **fatores B e C** discordam enfaticamente de tal afirmativa.

Se por um lado o **fator A** concorda que os alunos fazem perguntas à professora (38) e que fazem amizade uns com os outros (57) o **B** discorda destas afirmativas. Este concorda que os alunos procuram testar idéias, conhecimentos em sala (17) e que se gasta muito tempo em atividades e discussões não relacionadas às aulas (31). O **A** discorda destas duas afirmativas.

O **B** também destaca que os alunos parecem aborrecidos, apáticos em sala (32), e que eles chegam às horas com freqüência (11). O **fator A**, em clara oposição, discorda destas afirmativas.

O grupo **B** aponta que os alunos se mostram distraídos, ausentes na aula (29), enquanto o **A** discorda desta asserção. Além disso, avalia que os alunos parecem ter receio de cometer erros (71) e que eles colocam muita energia e esforço no que fazem (02), divergindo deste modo dos participantes de **A e C**.

Os participantes dos **fatores A e B** discordam de que os alunos tenham oportunidade de fazer sugestões sobre o desenvolvimento das aulas (25), enquanto que o **fator C** concorda com esta assertiva.

Os **fatores B e C** discordam com a asserção de que os alunos aguardam com ansiedade / felizes o dia da aula (41), enquanto que o **A** não confere relevância a esta questão.

Os alunos dos **fatores A e C** discordam veementemente das afirmativas que dizem que há muita competição (48) ou que ocorrem discussões / atritos entre eles (75). Os do **B**, apesar de também discordarem destes itens não lhes atribuem tanta ênfase.

Os participantes dos **fatores A e B** divergem do **C** em relação ao item que afirma que os alunos sentam-se nas mesmas carteiras todas as aulas (15). Este último grupo discorda deste item. **A e B** também divergem do **C** por discordarem que apresentem trabalhos à sala (74).

5.1.3. Paralelo entre o Contexto 01 e o Contexto 02

Neste momento, julgamos importante lembrar que o motivo pelo qual optamos por investigar os grupos de alunos destas duas professoras foi devido ao fato de termos notado, depois de uma análise inicial dos dados, que os alunos de uma delas pareciam mais satisfeitos com a experiência de aprender a língua e que as duas professoras pareciam ter perfis distintos. Por este motivo, vamos comparar e traçar um paralelo entre a duas professoras.

Realizando uma comparação entre os itens de consenso de ambas as professoras, apresentados nos quadros 3 e 12, para os dois contextos, notamos que no que diz respeito ao contexto 01, há maior concordância nos pontos de vista dos respondentes, pois houve consenso em relação a 28 itens enquanto que no que diz respeito ao contexto 02, houve consenso em relação a apenas nove itens.

Podemos perceber que os dois grupos valorizam o bom relacionamento entre os alunos, mas ao se referirem à professora 03, os alunos enfocam suas habilidades e atitudes na dimensão de relacionamento interpessoal. O grupo de alunos da professora 06, por outro lado, ao se referirem a ela, enfocam suas atitudes e procedimentos de ensino. Os alunos da primeira professora parecem estar mais satisfeitos com ela e mais à vontade para correrem riscos em sala. Enquanto as aulas da professora 03 parecem ser mais centradas nos alunos, as da professora 06 parecem centrar-se mais nela mesma. Percebemos que os alunos de ambas valorizam suas

habilidades de relacionamento interpessoal, assim como determinadas características de personalidade que parecem estabelecer um ambiente psicossocial seguro e facilitador de conquistas cognitivas e afetivas.

As opiniões dos alunos do **Contexto 01** a respeito das aulas são positivas tanto para o fator A (12 alunos) quanto para o fator B (4 alunos), sendo que o fator A enfoca o aspecto da diversificação e inovação e o B da objetividade ou foco nos objetivos de ensino. Apenas os três sujeitos definidores do fator C criticam os aspectos de rotina, previsibilidade, falta de dinâmica nas aulas e atraso no início das aulas.

Por outro lado, existem opiniões convergentes expressas pelos fatores B e C sobre as aulas no **Contexto 02**, que são negativas, conferindo um forte tom de crítica e insatisfação em relação elas. As críticas relacionam-se à questão da falta de inovação, de dinâmica, ao desvio do foco nos objetivos. A narrativa dos respondentes, no fator A, destoa das outras, por concordarem que as aulas são divertidas, agradáveis, e que o conteúdo do curso agrada.

Com relação aos pontos de vista sobre os alunos, as atitudes e comportamentos destes, tanto no fator A quanto no B do **Contexto 01** a realização de perguntas, o envolvimento e interesse dos alunos são destacados, porém o fator B, ao considerar que os alunos não se conhecem bem e não fazem amizades entre si, diverge tanto do A quanto do C. O fator C se diferencia dos outros, quando destaca não a realização de perguntas, mas a valorização dos trabalhos em pares ou grupos, quando revelam uma insatisfação com relação às atividades desenvolvidas e com relação à maneira da professora ensinar, quando revelam que não sabem quais são os objetivos das aulas e que percebem o grupo desmotivado.

Em se tratando dos pontos de vista sobre os alunos, suas atitudes e comportamentos, os respondentes do **Contexto 02** indicam que os alunos no fator A são os que possuem uma atitude mais positiva com relação às aulas, à professora e as relações entre os alunos. Este fator percebe que os alunos são interessados, fazem perguntas, mas não gostam das apresentações de trabalhos ao grupo e não se esforçam muito no que fazem. Os fatores B e C divergem do A em várias questões. Estes já crêem que os alunos não gostam das aulas, sentem-se aborrecidos e

insatisfeitos em relação a seus aspectos psicopedagógicos, criticam a rotina e a metodologia da professora. Diferentemente dos fatores A e B, o fator C destaca a participação dos alunos nos debates, discussões e apresentação de trabalhos à sala.

O ambiente em sala de aula parece ser mais efetivo para a aprendizagem para a maioria dos alunos do **Contexto 01**. O fator A percebe que os alunos são respeitados e valorizados, considerados o centro de todo o processo de ensino, destacam este fato e mostram-se motivados para a aprendizagem. No fator B, a professora é considerada o centro do processo, porém este fato não é questionado, ele é aceito com naturalidade. Estes também estão satisfeitos. Apenas três alunos, do Fator C, no qual o LD ocupa um lugar central, mostram-se insatisfeitos em decorrência deste fato. Além da questão do foco da abordagem de ensino, depreende-se uma diferença no aspecto da atitude das professoras, isto é, a professora do **Contexto 01** parece adotar uma postura do tipo democrática e facilitadora da aprendizagem, enquanto a do **Contexto 02** revela uma atitude de detentora do poder e controladora do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, o ambiente em sala de aula para os alunos do **Contexto 02** parece não possuir características valorizadas e consideradas relevantes para que a aprendizagem ocorra de forma mais efetiva. Eles se mostram insatisfeitos com aspectos metodológicos. Algumas características pessoais da professora parecem ser valorizadas no âmbito das relações interpessoais, pelo fator C, porém seu conhecimento do conteúdo e metodológico parece ser considerado insatisfatório. A atitude desta tende mais para os tipos Conferencista e Professor do que para o tipo Facilitador²⁹, como discutido por Underhill (1999), ao diferenciar as abordagens de ensino de professores de LE

²⁹ Nesta diferenciação Underhill (1999) distingue os seguintes tipos: O Conferencista é aquele que tem conhecimento do assunto, mas não se preocupa com procedimentos e técnicas de ensino. Já o tipo Professor, além de ter conhecimento do assunto domina uma gama de métodos e procedimentos para ensiná-lo. No entanto, o desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais significativas e a intenção sistemática de desenvolver no aluno o auto-direcionamento e a auto-avaliação não são aspectos valorizados. Por fim, o tipo facilitador, além de conhecer o conteúdo, métodos e técnicas de ensino correntes, está sempre atento e investiga ativamente a atmosfera psicológica e os processos internos de aprendizagem, com o objetivo de fazer com que o aluno também se responsabilize por sua própria aprendizagem. Este tipo tem conhecimentos nas três áreas: dos conteúdos, dos métodos e dos processos internos.

Na perspectiva de RICHARDS e LOCKHART (1996, p. 98), as abordagens de ensinar dos professores são influenciadas em grande parte pelos papéis que eles acreditam que devam desempenhar em sala e estes por sua vez são interpretados de maneiras diferentes, dependendo de diversos fatores como, por exemplo, da instituição em que atuam, dos materiais e métodos que usam, de suas competências, de suas personalidades além de suas culturas e sistemas de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem. Em suas interações com seus grupos, que trazem por sua vez suas gamas de variáveis que também provocam impacto no processo, universos específicos e únicos são criados. Deste fato decorre a constatação da necessidade de inserirmos os resultados obtidos no contexto pesquisado e da inadequação de se realizar generalizações a outros contextos.

No capítulo final que se segue discutimos os resultados, possíveis implicações para a prática e tecemos algumas considerações finais. Após as referências bibliográficas encontram-se os anexos citados no corpo do texto, incluídos aí, as matrizes mais relevantes da análise fatorial.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

“O comportamento é relação do organismo com o mundo, um processo continuamente em curso”.
J. R. Kantor (1888 – 1984)

6.1. Resultados e considerações finais

Percebemos, nos resultados, de uma forma geral, a ocorrência simultânea de múltiplos fatores de ordem social, afetiva e cognitiva que podem influenciar o tipo de ambiente de aprendizagem de LE. O ambiente em uma SA parece ser o resultado de formas de interações entre variáveis que se relacionam ao aprendiz, ao professor e ao tipo de instrução proporcionado.

Os resultados refletem processos dinâmicos que, naturalmente, muitas vezes interagem e se encontram imbricados, o mesmo podendo ocorrer com os três fatores que emergiram na análise fatorial e que agrupam pontos de vista semelhantes. As diferenças nas interpretações de eventos e nas percepções dos alunos podem ter diversas causas e, por isto, diferentes alunos podem necessitar ou desejar tipos diferentes de ambientes em sala. Levy (2003) aponta algumas razões das divergências: primeiro, o professor pode, por motivos diversos, relacionar-se com diferentes alunos de diferentes maneiras. Segundo, as necessidades e expectativas dos alunos em relação ao professor, ao conteúdo ou à metodologia variam. Por exemplo, alguns alunos podem ter a auto-estima mais baixa e, por isto, precisar de um professor que ofereça mais apoio. Podem projetar esta necessidade no professor, resultando em interpretações de determinado comportamento diferentes das de outros alunos. Além disso, os aprendizes com diferentes preferências de modo de aprendizagem (cooperativo, competitivo, individualizado) podem ver dimensões diferentes da atmosfera como salientes para a satisfação pessoal e a aprendizagem efetiva. Terceiro, os alunos podem basear-se em normas e valores diferentes para

avaliar o professor. Por exemplo, um aluno pode considerar perguntas mais pessoais negativamente, como uma intromissão; outro positivamente, como uma tentativa de aproximação ou personalização.

Além das diferenças nas características pessoais, existem as diferenças nos níveis de habilidade e estilos de aprendizagem. Por exemplo, aquele aluno mais independente pode rejeitar um professor mais controlador, com características autoritárias e preferir uma abordagem de ensino centrada nas necessidades do aluno. Aquele que prefere o modo de aprendizagem individualizado pode encontrar dificuldades para trabalhar de modo cooperativo em grupos. Enquanto que determinado aluno pode sentir-se confortável em aulas estruturadas e previsíveis, outro pode preferir aulas mais diversificadas e apreciar a imprevisibilidade.

Enfim, diferenças nas análises podem estar ligadas a variações individuais de elementos motivadores, de experiências de aprendizagem anteriores, ao tamanho do grupo, ao esforço, dificuldades do aluno, a características psicológicas individuais e, finalmente, às experiências no contexto sócio, histórico e cultural no qual o indivíduo se insere, experiências estas filtradas por sua individualidade.

Ao voltarmos à literatura para discutirmos os pontos de vista relacionados ao ambiente de aprendizagem como percebido pelos respondentes retomamos as ligações entre as questões que emergiram e os modelos sobre motivação da área de Lingüística Aplicada, que tentam resumir os componentes motivacionais relevantes para o ensino de LE. As relações entre ambiente de aprendizagem e motivação também indicam, ao nosso ver, a necessidade de se buscarem ligações entre teorias lingüísticas e psicosociais, mais especificamente entre cognição e emoção.

Neste retorno à literatura também percebemos uma clara convergência entre as questões surgidas em nossa investigação de ambiente de aprendizagem com temas abordados por Vygotsky em suas teorias sobre educação e aprendizagem: atenção, interesses, emoção, ambiente, sociabilidade, objetivos educacionais, entre outros. Percebemos que, embora não tenhamos neste estudo buscado estabelecer relações entre ambiente e desenvolvimento, nossa perspectiva se alinha com as teses de Vygotsky, que estabelecem fortes relações entre ambiente e desenvolvimento intelectual e processo de aprendizagem.

Inicialmente nos colocamos questões sobre quais seriam as percepções e reações dos aprendizes de LE investigados frente às experiências de aprendizagem que lhes eram proporcionadas em SA, o quê, para eles, caracterizaria um ambiente de aprendizagem positivo ou negativo, enfim que aspectos eles valorizavam na constituição do ambiente em sala.

Os dados apontam para a natureza, determinantes e efeitos do ambiente de aprendizagem como percebido pelos alunos em salas de aulas de língua inglesa de duas professoras de perfis distintos. As estruturas de subjetividade analisadas indicam tanto uma natureza acadêmica quanto uma sócio-emocional do ambiente, que é determinado por fatores tanto internos quanto externos ao aprendiz.

Este estudo fortalece a tese que apoiamos de que fatores do domínio social, afetivo e do cognitivo se inter-relacionam e se influenciam de forma dinâmica, podendo determinar o tipo de ambiente em SA e, conseqüentemente, a aprendizagem. Daí a necessidade de se realizarem mais estudos que busquem promover a integração de abordagens lingüísticas e psicológicas.

O ambiente na SA de LE parece, num processo bi-direcional, ter influência na motivação, nos padrões de interação, nas estratégias usadas, enfim, em comportamentos e atitudes dos alunos determinantes no processo de aprendizagem.

Por isso, o ambiente deve ser entendido como um sistema social dinâmico que inclui tanto o comportamento didático-pedagógico quanto as interações professor-aluno e aluno-aluno.

O que acontece em sala parece envolver influências recíprocas de três elementos importantes deste contexto: o *conteúdo*, o *método*³² e as relações interpessoais, que podem ser decisivos para a aquisição da LE porque vão determinar a predisposição para, assim como as oportunidades de aprendizagem.

Na criação de um ambiente de aprendizagem positivo, os aprendizes valorizam uma postura de facilitador da aprendizagem e de co-aprendiz, por parte da professora, a cooperação e união entre alunos, a diversidade e individualização em

³² Neste estudo, partimos do entendimento de que “as diferentes teorias sobre a natureza da língua e de como línguas são aprendidas (a abordagem) implicam em diferentes maneiras de ensinar a língua (o método), e que diferentes métodos utilizam diferentes tipos de atividades (as técnicas)”. (In Richards et al, 1992)

termos de materiais e procedimentos de ensino, o foco no significado, a orientação à tarefa, a consideração das condições ou estados emocionais, bem como dos interesses e individualidade do aprendiz.

Entendemos, portanto, que o tipo de atmosfera gerado está ligado ao conteúdo, ao método e à qualidade dos relacionamentos entre os envolvidos. Ou seja, o “o quê” e “o como” ensinar podem influenciar como os indivíduos se relacionam e o tipo de atmosfera criado. Por isso, o professor interessado em estruturar práticas didáticas mais efetivas e em criar um tipo de atmosfera que facilite a aprendizagem deve, ao planejar conteúdos e metodologia de ensino, além de colocar as necessidades do aprendiz no centro, conhecer e levar em consideração suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem e colocar-se na posição de mediador neste processo.

Com base na verificação da variabilidade existente na interpretação que os indivíduos fazem dos eventos no cenário de uma SA de LE, podemos afirmar que não existe *um* ambiente de aprendizagem como uma entidade estática percebida da mesma forma por todos os membros do grupo. Além disso, o que de fato ocorre em uma SA deve ser visto não como o simples produto do planejamento do professor, mas como um produto complexo da interação entre os indivíduos presentes, cujos comportamentos espelham crenças, valores, experiências e histórias diversas.

Vimos que, para um determinado grupo de alunos, o que é mais significativo na criação de um ambiente de aprendizagem positivo seria a preocupação genuína com a aprendizagem e a existência de alunos interessados e participativos. Um outro grupo dá valor ao tipo de suporte oferecido pela professora, ao enfoque à produtividade, às condições emocionais experimentadas em situações de exposição da face frente ao grupo. Enquanto um outro grupo valoriza mais o respeito ao “espaço” do aluno e a qualidade das relações interpessoais, é bastante receptivo ao novo, ao diferente, e demonstra uma atitude crítica em relação a aspectos metodológicos do ensino.

Embora o professor não seja o único determinante do tipo de clima existente em sala, seu papel parece ser significativo, porque cabe a ele verificar como os participantes interpretam os eventos no contexto de SA de LE e quais são suas

expectativas. A incongruência entre ambiente real e ambiente ideal, ou seja, o descompasso entre as expectativas do aprendiz (o que considera desejável, válido, necessário para ele) e o que ocorre de fato em sala pode influenciar suas atitudes, motivação e comportamento.

Considerando que cada contexto de aprendizagem é único, entendemos que não nos cabe adotar uma postura prescritiva em relação ao que caberia ao professor fazer em suas salas de aulas no sentido de buscar um ambiente ótimo de aprendizagem. Por outro lado, como profissional que atua na formação de professores, creio ser de fundamental importância estimular o professor a realizar investigações sistemáticas de seu próprio contexto assim como reflexões sobre sua prática.

Assim como os exames tradicionais fornecem ao professor informações sobre a aprendizagem do conteúdo ensinado, análises do ambiente realizadas periodicamente podem fornecer informações sobre o *status* da classe como uma organização social.

A identificação de áreas onde ajustes ou mudanças na organização das aulas, nos comportamentos e nas atitudes são necessárias, pode resultar num cenário em que o ensino e a aprendizagem ocorrem de maneira mais eficiente. A emergência de conglomerados de percepções proporcionada pela abordagem metodológica usada neste estudo pode guiar discussões e ajudar o professor a, juntamente com o grupo, formular mudanças / ajustes específicos para melhorar os cursos. Propomos que após a realização da análise sistemática do ambiente de aprendizagem, três passos sejam envolvidos no ciclo de feedback, quais sejam: (1) *feedback* e discussão com os envolvidos; (2) planejamento e implementação de mudanças específicas que se fizerem necessárias; (3) e nova avaliação, lembrando que o processo não deve ter um ponto final, mas que dever ser circular.

Podemos concluir que diferentes alunos desejam diferentes tipos de ambiente de aprendizagem e possivelmente precisam deles, pois os valores dos aprendizes variam, assim como variam suas experiências anteriores, suas características pessoais e, por isso mesmo, as interpretações individuais do que acontece em SA.

6.2. Implicações Práticas

Em termos mais práticos, podemos identificar algumas categorias de comportamento de ensino, ligadas ao ambiente de ensino e aprendizagem, que associamos com as práticas instrucionais do professor, isto é, aqueles comportamentos de ensino que influenciam diretamente o processo de aprendizagem dos alunos, durante seu contato com a tarefa de aprendizagem, de nível acadêmico, relativo ao conteúdo e ao método. Identificamos, também, algumas categorias ligadas ao clima sócio-emocional, de comportamento interpessoais, de atitudes e reações nas relações entre os envolvidos e, finalmente, outras categorias de comportamento se relacionam a fatores intrapessoais, como características psicológicas, ou traços de personalidade.

Partindo do princípio de que determinadas posturas, atitudes e procedimentos nas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental podem influenciar positivamente o ambiente de aprendizagem de uma LE, processos adequados que direcionem a prática, de ordem acadêmica, social e intrapessoal, devem ser buscados.

Este trabalho permitiu que os participantes nos revelassem suas concepções sobre o ambiente de aprendizagem vivenciado, o que nos proporciona não só um melhor conhecimento das diferentes maneiras como pensam e constroem a realidade de suas salas de aulas de LE, como também oferece subsídios para a formação de professores, para a análise da prática didática, para a melhoria do ensino proporcionado, enfim, para uma melhor compreensão de como o conhecimento da L. A. é construído no contexto investigado.

Por sua natureza, este estudo suscita uma variedade de questões a serem investigadas que podem contribuir para com o desenvolvimento de abordagens de ensino que busquem abranger as dimensões cognitivas, sociais e afetivas, e que considerem o processo de ensino e aprendizagem um fenômeno dinâmico, ativo e dialético.

Também por sua natureza, este estudo não exaure as possibilidades de exploração dos dados. A riqueza destes nos permitirá a exploração de vários aspectos envolvidos no processo de ensino aprendizagem em trabalhos posteriores que deverão se originar a partir deste. Além disso, os resultados nos proporcionam a possibilidade do levantamento de uma gama de hipóteses sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Em relação à avaliação da metodologia de pesquisa usada, de sua adequação a este estudo, a avaliamos de maneira positiva e acreditamos em seu potencial enquanto abordagem de investigação da subjetividade na área de Linguística Aplicada especialmente devido às seguintes características da metodologia:

- Ela possibilita a organização e estruturação do pensamento do participante, permitindo ao investigador a análise de questões subjetivas;

- Ela é útil ao pesquisador interessado em comparar pontos de vista de comunidades alvo ou grupos distintos;

- Ela elimina o apriorismo, pois não é o pesquisador que decide sobre as dimensões ou categorias em relação às suas teorias, mas sim os próprios participantes, que o faz a partir de seu ponto de vista;

- Como decorrência da ausência de apriorismo as dimensões frequentemente levam a resultados que surpreendem o pesquisador e que geram novas hipóteses;

- Enfim, a metodologia permite ao pesquisador combinar o domínio dos sentimentos, representações e valores com a quantificação e a análise estatística. Ela pode ser útil para abordagens contemporâneas importantes tais como a desconstrução e construção social, para a teoria de identidade e a análise do discurso.

Consideramos este um trabalho inovador, que se constituiu para nós num processo contínuo de fazer e aprender. Esta aprendizagem envolveu tanto descobertas sobre o tema investigado quanto sobre a metodologia usada. Em estudos Q futuros já seremos capazes de evitar algumas dificuldades que tivemos no uso da metodologia, o que envolverá:

- A utilização de uma amostra Q menos extensa;

- Solicitar, na Distribuição Q, um número menor de itens nos extremos da escala, expandindo esta ao mesmo tempo;

- Solicitar aos participantes que justifiquem suas escolhas dos itens dos extremos da escala;

- Entrevistar apenas participantes típicos dos fatores, evitando os tipos mistos;

- evitar um lapso extenso entre a realização da Distribuição Q e das entrevistas.

Esperamos que este trabalho desperte o interesse de professores e pesquisadores em sua utilização e também facilite o seu trabalho. Dentre uma grande diversidade de tópicos, da área de Lingüística Aplicada e ensino de línguas estrangeiras, que podem ser investigados utilizando-se a Metodologia Q, poderíamos citar as seguintes aplicações como exemplos:

- Estilos afetivos e cognitivos de aprendizagem;
- Sistemas de crenças, valores, idéias e práticas;
- Ensino reflexivo, ligações teoria e prática;
- Aspectos relacionados à personalidade do professor ou aprendiz;
- Aspectos individuais; ansiedade, inibição, motivação, introversão e extroversão, auto-estima, entre outros;
- Avaliação ou análises de ensino, de cursos ou programas;
- Questões relativas à linguagem, identidade, representações, entre outros.

Como decorrência natural do amadurecimento que este estudo nos proporcionou, já nos deparamos, neste momento, com novas exigências, com novas questões que nos remetem para releituras e novas leituras. Esperamos que este trabalho, além de ter enriquecido nossa própria formação como docente e pesquisadora, possa constituir-se numa contribuição para a formação de outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, D. W.; RYAN & SHAPIRO, B. J. (Ed.). **The IEA classroom environment study**. Oxford: Pergamon, 1989.
- ASPY, D. N.; ROEBUCL, F. N. **Novas técnicas para humanizar a educação**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- ATKINSON, J. **PQMETHOD**. Versão 2.09 adaptada por Peter Schmolck. Kent: Kent State University; Computer Center, 1992.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 28, p. 117-48, 1993.
- BENNET, N. Changing perspectives on teaching-learning processes in the Post-Plowden Era. **Oxford Review of Education**, Dorchester On Thames, v. 13, n. 1, p. 67-79, 1987.
- BERTAUX, D. (Ed.). **Biography and society: the life history approach in the social sciences**. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1981.
- BESNIER, N. Involvement in linguistic practice: an ethnographic appraisal. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 22, p. 279-299, 1994.
- BIGRAS, M.; DESSEN, M. A. O Método Q na avaliação psicológica: utilizando a família como ilustração. **Avaliação Psicológica**, Casa do Psicólogo, v.1, n. 2, p. 119-131, 2002.
- BORICH, G. **Effective teaching methods**. Toronto: Merrill Publishing, 1988.
- BRIGGS, C. L. **Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- BROPHY, J. E.; GOOD, T. L. Teacher behavior and student achievement. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986. p. 328-375.
- BROWN, J. D. **Understanding research in second language learning: a teacher's Guide to Statistics and Research Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- BROWN, S. R. A primer on Q methodology. **Operant Subjectivity**, Kent, v. 16, p. 91-138, 1993.

BROWN, S. R.; DURNING, D. W.; SELDEN, S. C. Q Methodology. In: MILLER, G. J.; WHICKER, M. L. (Ed.). **Handbook of research methods in public administration**. New York: Marcel Dekker, 1999. p. 599-637.

BROWN, S. R. On the taking of averages: variance and factor analyses compared. **Operant Subjectivity**, Kent, v. 22, p. 21-37, 1999.

BROWN, S. R. **Political subjectivity**. New Haven: Yale University Press, 1980.

BROWN, S. R. Q methodology and qualitative research. **Qualitative Health Research**, Thousand Oaks, v. 6, p. 561-567, 1996.

BROWN, S. R. **Q methodology as the foundation for a science of subjectivity**. 1996. Disponível em: <http://facstaff.uww.edu/cottlec/Qarchive/science.htm>. Acesso em: 18 mar. 2000.

BROWN, S. R. Q technique and method: principles and procedures. In: BERRY, W. D.; LEWIS-BECK, M. S. (Ed.). **New tools for social scientists: advances and applications in research methods**. Beverly Hills: Sage University Press, 1986. p. 57-76.

BURDEN R. L.; FRASER, B. J. Use of classroom environment perspectives in school psychology: a British perspective. **Psychology in the Schools**, New York, v. 30, n. 3, p. 232-234, 1993.

BURDEN, R. L.; HORNBY, T. A. Assessing classroom ethos: some recent promising developments for the systems oriented educational psychologist. **Educational Psychology in Practice**, Harlow, v. 5, n. 1, p. 17-22, 1988.

BURDEN, R. L.; WILLIAMS, M. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CHAVES, R. C. The use of high inference measures to study classroom climates: a review. **Review of Educational Research**, Washington, v. 54, p. 237-261, 1984.

CHIONH, Y. H.; FRASER, B. J. **Validation of the "What is happening in This Class' Questionnaire"**. San Diego: [s.n.], 1998. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Diego, CA.

CIANFA, C. R. L. **A importância das relações interpessoais na educação de adultos**. 1996. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

CLEMENT, R.; DORNEY, Z.; NOELS, K. A. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. **Language Learning**, Ann Arbor, v. 44, p. 417-448, Sept. 1994.

COLLA, A. L. **Relações interpessoais na escola segundo as opiniões de professores e de alunos**. 1982. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1982.

COOK-GUMPERZ, J.; GUMPERZ, J. **Language at school and at home: theory, methods, and preliminary findings**. Washington, DC: National Institute of Education, 1979. MID – Quarter Report, NIE n. G-78-0082.

COOK-GUMPERZ, J.; GUMPERZ, J. **Papers on language and context**. Berkeley: Language Behavior Research Laboratory, University of California, 1976. Working Paper no. 46.

COONEY, T. J. A beginning teacher's view of problem solving. **Journal for Research in Mathematics Education**, Reston, v. 16, n. 5, p. 324-36, Nov. 1985.

CUNHA, M. C. K. **A relação entre ansiedade e o desenvolvimento da competência oral em língua estrangeira**. 1997. 2 v. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DALACORTE, M. C. F. Individual responses to the language classroom interaction. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1999, São Paulo. **Anais ENPULI**. São Paulo: UNIMARCO, 1999. p. 214-218.

DART, B. et al. Classroom learning environments and students' approaches to learning. **Learning Environments Research**, Netherlands, v. 2, n. 2, p. 137-156, 1999.

DAWSON, G. et al. Learners' perceptions of factors affecting their language learning. **Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics**, Edinburgh, n. 7, p. 30-45, 1996.

DELAMONT, S. **Readings on interaction in the classroom**. London: Methuen, 1984.

DELPIT, L. The silenced dialogue: power and pedagogy in educating other people's children. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 58, p. 280-298, 1988.

DENNIS, K.; GOLDBERG, A. P. Weight control self-efficacy types and transitions affect weight loss outcomes in obese Women. **Addictive Behaviors**, Oxford, v. 21, p. 102-116, 1996.

DETTONI, R. V. **Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor**. 1995. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas) – Depto. LLC, Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

- DeYOUNG, A. J. Classroom climate and class success: a case study at the University Level. **Journal of Educational Research**, Washington, v. 70, p. 252-257, 1977.
- DIAMANTIDIS, A. **Managing the learning environment for second language learning**. AU. GR, 1998.
- DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman, 2001.
- DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, Madison, v. 78, p. 273-284, 1994.
- DÖRNYEI, Z. Psychological processes in cooperative learning: group dynamics and motivation. **The Modern Language Journal**, Madison, v. 81, p. 482-493, 1997.
- DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. **Language Teaching**, Cambridge, v. 31, p. 117-135, 1998.
- DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. **Edinburg Working Papers in Applied Linguistics**, Edinburg, v. 4, p. 43-69, 1998.
- DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986. p. 392-431.
- DUARTE, V. L. C. **As relações interpessoais em sala de aula num curso de inglês na universidade: o desempenho do aluno numa situação de medo**. 1988. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.
- ERHMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. **Interpersonal dynamics in second language education: the visible and invisible classroom**. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- ERICKSEN, S. **The essence of good teaching**. San Francisco: Jossey Bass, 1984.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3rd ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 119-161.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FIGUEIREDO, C. A. **Leitura crítica: “Mas isso faz parte do ensino de leitura?” – subsídios para a formação de professores de língua estrangeira**. 2000. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FISHER D. L.; WALDRIP, B. G. Assessing culturally sensitive factors in the learning environment of science classrooms. **Research in Science Education**, London, v. 27, p. 41-49, 1997.

FRASER, B. J. Assessing and improving classroom environment. **What research says to the science and mathematics teacher**, n. 2. Western Australia: The Key Centre for school Science and Mathematics, Curtin University, 1989.

FRASER, B. J. **Classroom environment**. London: Croom Helm, 1986.

FRASER, B. J. **Individualized classroom environment questionnaire**. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1985.

FRASER, B. J. **Individualized classroom environment questionnaire: handbook**. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1990.

FRASER, B. J. Research on classroom and school climate. In: GABEL, D. (Ed.). **Handbook of research on science teaching and learning**. New York: Macmillan, 1994. p. 493-541.

FRASER, B. J. Classroom environment instruments: development, validity and applications. **Learning Environment Research**, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, v.1, p. 7-33, 1998.

FRASER, B. J. Science learning environments: assessment and determinants. In: FRASER, B. J.; TOBIN, K. G. (Ed.). **International handbook of science education: part 1**. London: Kluwer Academic Publishers, 1998. p. 527-564.

FRASER, B. J. et al. Evolution and validation of a personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. **Journal of Research in Science Teaching**, New York, v. 32, p. 399-422. 1995.

FRASER, B. J. et al. Syntheses of educational productivity research. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v. 11, p. 145-252, 1987.

FRASER, B. J. et al. Use of classroom and school climate scales in evaluating alternative high schools. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 3, p. 219-231, 1987.

FRASER, B. J.; ANDERSON, G. J.; WALBERG, H. J. **Assessment of learning environments: manual for learning environment inventory (LEI) and my class inventory (MCI)**. Perth: Western Australian Institute of Technology, 1982.

FRASER, B. J.; FISHER, D. L. Effects of classroom psychosocial environment on student learning. **British Journal of Educational Psychology**, Leicester, v. 52, p. 374-377, 1982a.

FRASER, B. J.; FISHER, D. L. Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 19, p. 498-518, 1982b.

FRASER, B. J.; TREAGUST, D. F.; DENNIS, N. C. Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges. **Studies in Higher Education**, Dorchester on Thames, v. 11, n. 1, p.43-54, 1986.

FRASER, B. J.; WALBERG, H. J. (Ed.). **Educational environments: evaluation, antecedents and consequences**. London: Pergamon, 1991.

FRASER, B. J.; WUBBELS, T. Classroom learning environments. In: FRASER, B. J.; WALBERG, H. J. (Ed.). **Improving science education**. Chicago: National Society for the Study of Education, 1995. p. 117-144.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARGAN, J. J.; BROWN, S. R. "What is to be done?": anticipating the future and mobilizing prudence. **Policy Sciences**, Netherlands, v. 26, p. 347-359, 1993.

GOLDMAN, I. Abductory inference, communication theory and subjective science. **Electronic Journal of Communication**, [Albany], v. 1, n. 1, Sept. 1991. Disponível em: <<http://www.cios.org/www/ejc/v1n190.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2003

GRIGOLI, J. A G. **A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade**. 1990. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

GRUBEL, C. S. **A interação social na classe de língua estrangeira**. 1996. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

GRUNEBERG, M.; SYKES, R. Students' attitudes to their experience of school language teaching. **Language Learning Journal**, Rugby, v. 9, p. 12-13, 1994.

GUMPERZ, J. e GUMPERZ, J. C. Beyond ethnography: some uses of Sociolinguistics for understanding classroom environments. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, San Francisco, 1979.

GUMPERZ, J. (Ed.). **Language and social identity**. New York: Cambridge University Press, 1982. p. 1-21.

HAERTEL, G. D. et al. Sociopsychological environments and learning: a quantitative synthesis. **British Educational Research Journal**, Oxfordshire, v. 7, p. 27-36, 1981.

HAERTEL, G. D.; WALBERG, H. J. Assessing socio-psychological classroom environments in program evaluation. In: CONRAD, K. J.; ROBERTS-GRAY, C. (Ed.). **Evaluating program environments**. San Francisco: Jossey Bass, 1988. p. 45-61.

HELMKE, A. et al. Quality of instruction and classroom learning outcomes: the German contribution to the I.E.A. Classroom environment study. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 2, n. 1, p. 1-18, 1986.

HERON, J. The philosophical basis for a new paradigm. In: REASON, P.; ROWAN, J. (Ed.). **Human Inquiry**. New York: John Wiley and Sons, 1981. p. 19-35

HERSHOLT, C. W.; HUANG, S. Classroom learning environment in urban elementary middle, and high schools. **Learning Environment Research**, Netherlands, v. 1, n. 1, p. 5-113, 1998.

HORNBY, A. S. **Oxford advanced learner's dictionary of current English**. London: Oxford University Press, 1974.

HORWITS, E. K. Facing the blackboard: student perceptions of language learning and the language classroom. **ADFL Bulletin**, New York, v. 20, n. 3, p. 61-64, 1989.

JEJED, O. J. et al. The development and validation of a distance and open learning environment scale. **Educational Technology Research and Development**, Washington, v. 43, n. 1, p. 90-94, 1995.

JULKUNEN, K. **Situation- and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching**. Joensuu: University of Joensuu, 1989.

KELLER, J. M. Motivational design of instruction. In: REIGELRUTH, C. M. (Ed.). **Instructional design theories and models: an overview of their current status**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1983. p. 383-434.

KELLER, J. M. Motivation in instructional design. In: HUSÉN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Ed.). **The international encyclopedia of education**. 2nd ed. Oxford: Pergamon, 1994. v. 7, p. 3943-3947.

KELLY, G. **The psychology of personal constructs**. New York: Norton, 1955.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1979.

KNIGHT, S. L.; WAXMAN, H. C. Students' cognition and classroom instruction. In: WAXMAN, H. C.; WALBERG, H. J. (Ed.). **Effective teaching: current research**. Berkeley: McCutchan, 1991. p. 239-255.

LAKOFF, R. T. **Talking power: the politics of language in our lives**. New York: Basic Books, 1990.

LASSWELL, H. D. The climate of international action. In: KELMAN, H. C. (Ed.). **International behavior**. New York: Holt; Rinehart and Winston, 1965, p. 339-353.

LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 11, n. 38, p. 8-34, jul.-dez. 1979.

LEVY, J. et al. Student's perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. **Learning Environment Research**, Netherlands, v. 6, n. 1, p. 5-36, Jan. 2003.

LEZOTTE, L. et al. **School learning climate and student achievement**. Center for Urban Affairs, College of Urban Development and Institute for Research on Teaching. Michigan: Michigan State University, 1979.

LINDLOF, T. R. **Qualitative communication research methods**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

LORSBACH, A. W. et al. Toward a critical approach to the study of learning environments in science classrooms. **Research in Science Education**, London, v. 25, p. 19-32, 1995.

LORSBACH, A. W.; JINKS, J. L. Self-efficacy theory and learning environment research. **Learning Environments Research**, Netherlands, v. 2, n. 2, p. 157-167, 1999

MASLOW, A. H. **Toward a psychology of being**. 2nd ed. Princeton: N. J. Van Nostrand, 1968.

McARTHUR, T. **Longman lexicon of contemporary English**. Essex: Longman, 1981.

McROBBIE, C. J.; THOMAS, G. P. Changing the learning environment to enhance explaining and understanding in a year 12 Chemistry classroom. **Learning Environment Research**, Netherlands, v. 3, p. 209-227, 2001.

MCKEOWN, B.; THOMAS, D. **Q Methodology**. Newbury Park: Sage Publications, 1988.

MERRET, F.; WHELDALL, K. **Positive teaching in the primary school**. London: Chapman, 1990.

- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOOS, R. H. **The social climate scales: an overview**. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1974.
- MOOS, R. H. **The human context: environmental determinants of behavior**. New York: John Wiley & Sons, 1976.
- MOOS, R. H.; MOOS, B. S. Classroom social climate and students' absences and grades. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 70, p. 263-269, 1978.
- MOOS, R. H.; DAVID, T. G. Evaluating and changing classroom settings. In: EPSTEIN, J. L.; JACKSON, P. W. (Ed.). **The quality of school life**. Lexington: [s.n.], 1981.
- MOOS, R. H.; TRICKETT, E. J. **Classroom environment scale manual**. 2nd ed. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1987.
- MORAIS, E. N. D. **Desconforto em aulas de língua estrangeira: um estudo em dois contextos de aprendizagem**. 1992. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- MORIARTY, S. E. Abduction and a theory of visual interpretation. **Communication Theory**, Oxford, v. 6, n. 2, p. 167-187, May 1996.
- NAREZZI, E. C. **O poder em sala de aula: disputas, amenização e sedução**. 1998. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- NASCIMENTO, T. C. N. **Estudo do comportamento verbal do professor do ponto de vista da motivação no processo de interação em sala de aula**. 1980. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.
- NICOLAIDES, C. Algumas das crenças de aprendizagem que facilitam ou inibem a interação em sala de aula de língua estrangeira no ensino de primeiro grau. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1999, São Paulo. **Anais ENPULI**. São Paulo: UNIMARCO, 1999. p. 73-77.
- OLDFATHER, P. Songs "Come Back to Most of Them": students' experiences as researchers. **Theory Into Practice**, Columbus, v. 34, p. 131-137, 1995.
- PAULY, J. The beginner's guide to doing qualitative research in mass communication. Association for education in journalism and mass communication monograph. 1991.

PEACOCK, M. Exploring the gap between teachers' and learners' beliefs about "useful" activities for EFL. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 8, n. 2, 1998.

PEIRCE, C. S. **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. Cambridge: Harvard UP, 1931-1935, 1958. 8 v. (Volumes I-VI, ed. by Charles Hartshorne and Paul Weiss, 1931-1935, Volumes VII-VIII, ed. by Arthur W. Burks, 1958).

PEREIRA, T. L. **Comunicação professor e aluno em sala de aula**. 1991. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

PETERSON, A. A. O trabalho em par entre aprendizes de língua inglesa como ambiente positivo para a aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1999, São Paulo. **Anais ENPULI**. São Paulo: UNIMARCO, 1999. p. 25-41.

PINTO, A. P. Analyzing discourse: cognitive and affective aspects of classroom talk. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNIMARCO, 1999. p. 9-16.

POPE, M. L.; KENN, T. R. **Personal construct, psychology and education**. London: Academic Press, 1981.

POPPER, K. **The logic of scientific discovery**. New York: Basic Books, 1959.

PRICE, M. L. The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with highly anxious students. In: HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. **Language anxiety: from theory and research to classroom implications**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.

QUIRK, R. **Longman dictionary of contemporary English**. Essex: Longman, 1987.

RANDHAWA, B. S. Structural links between achievement and contextual measures. In: FRASER, B. J.; WALBERG, H. J. (Ed.). **Educational environments: evaluation, antecedents, and consequences**. Oxford: Pergamon, 1991. p. 231-244.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHARDS, J. C. et al. **Dictionary of language teaching & applied linguistics**. Essex: Longman, 1992.

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

- ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1969.
- ROSENSHINE, B.; FURST, N. **The use of direct observation to study teaching**. Chicago: Rand McNally, 1973.
- SANTOS, S. R. **As vivências da maternidade na adolescência**. 2001. 175 f. Tese (Doutorado em Saúde Materno-Infantil) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SCHMOLCK, P. PQMethod 2.09. Adapted from Mainframe – Program QMethod by Atkinson, J. Kent State University, 1992.
- SCHULTZ, R. A. Student importance ratings as indicator of structure of actual and ideal sociopsychological climates. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 71, p. 827-839, 1979.
- SEIDMAN, I. E. **Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in educational and social sciences**. New York: Teachers College Press, 1991.
- SELL, D. K.; BROWN, S. R. Q Methodology as a bridge between qualitative and quantitative research: application to the analysis of attitude change in foreign study program participants. In: VACCA, J. L.; JOHNSON, H. A. (Ed.). **Qualitative research in education**. Kent: Bureau of Educational Research and Services, Kent State University. 1984. p. 79-87.
- SIMÃO, L. M. **Relações professor-aluno: estudo descritivo através de relatos verbais do professor**. São Paulo: Ática, 1986.
- SINGER, J. B. Pairing Q Methodology and case studies to explore journalists' attitudes toward new media forms. **Operant Subjectivity**, Kent, v. 22, n. 1 / 2, 1999.
- SMOLKA, A. L. B.; GÓES, C. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1993.
- STEPHENSON, W. Correlating persons instead of tests. **Character and Personality**, Durham, v. 4, p. 17-24, 1935.
- STEPHENSON, W. **Some recent contributions to the theory of psychometry, character and personality**. New York: Atherton, 1936.
- STEPHENSON, W. **The study of behavior**. Chicago: The University of Chicago Press, 1953.
- STEPHENSON, W. Scientific creed – 1961: abductory principles. **Psychological Record**, Gambier, v. 11. p.18-25, 1961.

STEPHENSON, W. **The play theory of mass communication.** Chicago: University of Chicago Press, 1967.

STEPHENSON, W. Foundations of communication theory. **Psychological Record**, Gambier, v. 19, p. 65-82, 1969.

STEPHENSON, W. The shame of science. **Ethics in Science & Medicine**, Oxford, v. 5, p. 25-38, 1978.

STEPHENSON, W. Newton's fifth rule and Q-Methodology: application of educational psychology. **American Psychologist**, Washington, v. 35, p. 882-889, 1980.

STEPHENSON, W. Q-Methodology, interbehavioral psychology and quantum theory. **Psychological Record**, Gambier, v. 32, p. 235-248, 1982.

STEVICK, E. **Memory, meaning and method. Some psychological perspectives on language learning.** Rowley: Newbury House, 1976.

TANNEN, D. **Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TAYLOR, P. C.; DAWSON, V.; FRASER, B. J. **Classroom learning environments under transformation: a constructivist perspective.** San Francisco: [s.n.], 1995. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

TAYLOR, P. C.; FRASER, B. J.; FISHER, D. L. Monitoring constructivist classroom learning environments. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v. 27, p. 293-302, 1997.

THOMAS, L.; HARRY-AUGSTEIN, S. **Self-organized learning: foundations of a conversational science for psychology.** London: Routledge and Kegan Paul, 1985.

THOMPSON, G. H. On complete families of correlation coefficients and their tendency to zero tetrad-differences. **British Journal of Psychology**, Leicester, v. 26, p. 63-92, 1935.

TRICKETT, E. J.; MOOS, R. H. Personal correlates of contrasting environments: student satisfaction in high school classrooms. **American Journal of Community Psychology**, New York, v. 2, p. 1-12, 1974.

UNDERHILL, A. Facilitation in language teaching. In: ARNOLD, J. **Affect in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

VERKASALO, M. et al. 15-year-old pupil's and their teachers' values, and their beliefs about the values of an ideal pupil. **Educational Psychology**, Dorchester on Thames, v. 16, n. 1, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge: MIT Press, 1987.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone / Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica: um curso breve**. Local: Buenos Aires: Aique, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALBERG, H. J.; ANDERSON, G. J. Classroom climate and individual learning. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 59, p. 414-419, 1968a.

WALBERG, H. J. Teacher personality and classroom climate. **Psychology in the Schools**, New York, v. 5, p. 163-169, 1968b.

WALBERG, H. J. Predicting classroom learning: an approach to the class as a social system. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 6, p. 529-542, 1969a.

WALBERG, H. J. The social environment as mediator of classroom learning. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 60, p. 443-448, 1969b.

WALBERG, H. J. The psychology of learning environments: behavioral, structural, or perceptual? **Review of Research in Education**, Washington, v. 4, p. 142-178, 1976.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WAXMAN, H. C. Urban black and Hispanic elementary school students' perceptions of classroom instruction. **Journal of Research and Development in Education**, Athens, v. 22, p. 57-61, 1989.

WAXMAN, H. C. Investigating classroom and school learning environments: a review of recent research and developments in the field. **Journal of Classroom Interaction**, Houston, v. 26, n. 2, p. 1-4, 1991.

WAXMAN, H. C. et al. Effects of implementing classroom instructional models on English language learners' cognitive outcomes. **Bilingual Research Journal**, Washington, v. 18 n. 3/4, p. 1-22, 1994.

WAXMAN, H. C. et al. Investigating classroom processes in effective / efficient and ineffective / inefficient urban elementary schools. **Journal of Educational Research**, Washington, v. 91, p. 49-59, 1997.

WAXMAN, H. C.; HUANG, S. Y. L. Classroom learning environments in urban elementary, middle and high schools. **Learning Environments Research**, Netherlands, v. 1, p. 95-113, 1998.

WINNE, P. H.; MARX, R. W. Reconceptualizing research on teaching. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 69, p. 668-678, 1977.

WINNE, P. H.; MARX, R. W. Students' and teachers' views of thinking processes for classroom learning. **Elementary School Journal**, Chicago, v. 82, p. 493-518, 1982.

WITTROCK, M. Students' thought processes. In: WITTROCK, M. (Ed.). **Handbook of research in teaching**. 3rd. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 297-314.

WONG, A. F. L.; YOUNG, D. J.; FRASER, B. J. A multilevel analysis of learning environments and student attitudes. **Educational Psychology**, Dorchester on Thames, v. 17, n. 4, 1997.

WOODS, J.; FRASER, B. J. **Utilizing feedback data on students' perceptions of teaching style and preferred learning style to enhance teaching effectiveness**. San Francisco: [s.n.], 1995. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching,

WUBBELS, T.; BREKELMANS, J. J.; HERMANS, J. Teacher behavior: an important aspect of learning environment. In: FRASER, B. J. (Ed.). **The study of learning environment**. Perth: Curtin University of Technology, 1987. v. 3

WUBBELS, T.; LEVY, J. A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. **International Journal of Intercultural Relations**, New Brunswick, v. 15, p. 1-18, 1991.

WUBBELS, T.; CRETON, H. P.; HOOMAYERS, H. P. Review of research on teacher communication styles with the use of the Leary model. **Journal of Classroom Interaction**, Washington, v. 27, n. 1, p. 1-12, 1992.

WUBBELS, T. Teacher-student relationships in science and mathematics classes. **Publication by the National Key Centre for School Science and Mathematics**. Perth: Curtin University of Technology Western Australia, 1993. v. 1.

WUBBELS, T.; LEVY, J. (Ed.). **Do you know what you look like? Interpersonal relations in education**. Brighton: Falmer Press, 1993. p. 13-28.

WUBBELS, T.; BREKELMANS, J. J. The teacher factor in the social climate of the classroom. In: FRASER, B. J.; TOBIN, K. G. (Ed.). **International handbook of science education**. Dordrecht: The Netherlands; Kluwer, 1998. p. 565-580.

ZIBAS, D. M. L. **Treinamento de professores em habilidades de relacionamento interpessoal**. 1981. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

ANEXOS

ANEXO 01

ADAPTAÇÃO DAS CATEGORIAS E DIMENSÕES DE MOOS (1974)

NOME DA ESCALA	CATEGORIA MOOS	DESCRIÇÃO DA ESCALA
1) PERSONALIZAÇÃO	R	ÊNFASE NAS OPORTUNIDADES PARA OS ALUNOS, INDIVIDUALMENTE, INTERAGIREM COM O PROFESSOR NA PREOCUPAÇÃO COM O BEM ESTAR PESSOAL DOS ALUNOS.
2) ENVOLVIMENTO	R	MEDIDA DA PARTICIPAÇÃO ATIVA E ATENÇÃO ÀS DISCUSSÕES E ATIVIDADES EM SALA
3) UNIÃO ENTRE ALUNOS	R	MEDIDA DO CONHECIMENTO QUE ALUNOS TÊM UNS DOS OUTROS, DA AJUDA E AMIZADE ENTRE ELES.
4) SATISFAÇÃO	R	MEDIDA DA SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO ÀS AULAS
5) ORIENTAÇÃO À TAREFA	P	MEDIDA EM QUE AS ATIVIDADES DE SALA SÃO CLARAS E BEM ORGANIZADAS.
6) INOVAÇÃO	S	MEDIDA EM QUE O PROFESSOR PLANEJA INSTRUÇÃO, ATIVIDADES NOVAS E DIFERENTES.
7) INDIVIDUALIZAÇÃO	S	MEDIDA EM QUE É PERMITIDO AOS ALUNOS TOMAR DECISÕES E EM QUE SÃO TRATADOS DE MANEIRA DIFERENCIADA DE ACORDO COM A HABILIDADE, INTERESSE OU RITMO DE TRABALHO.
8) COMPORTAMENTO INTERPESSOAL	R	MEDIDA DO CONJUNTO DE ATTUDES E REAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE OS INDIVÍDUOS
9) CONFORTO	R	MEDIDA DO BEM ESTAR DOS INDIVÍDUOS.

As dimensões escolhidas cobrem as três categorias gerais de dimensões identificadas por Moos (1974) para a conceituação de ambientes humanos:

R: Dimensão Relacionamento – Identifica a natureza e a intensidade dos relacionamentos pessoais dentro do ambiente e avaliam o grau de envolvimento das pessoas no ambiente e o apoio, ajuda que oferecem entre si.

P: Dimensão Desenvolvimento Pessoal – Avalia as direções básicas através das quais melhoria e crescimento pessoal tendem a acontecer.

S: Dimensão Manutenção do Sistema e Mudança do Sistema – Envolve avaliar a medida em que o ambiente é organizado, claro nas expectativas, mantém controle e é sensível a mudanças.

In: Fraser, Barry J., Treagust, David F. & Dennis, Norman C. 1986.

ANEXO 02**AMOSTRA Q**

Personalização (R): ênfase nas oportunidades para os alunos, individualmente, interagirem com o professor, na preocupação com o bem estar pessoal dos alunos.

- 01) O professor leva os sentimentos dos alunos em consideração.
- 10) O professor dá as mesmas oportunidades a todos.
- 19) O professor se movimenta pela sala ajudando / falando com alunos.
- 28) O professor se interessa pelos problemas dos alunos.
- 37) O professor nos ouve com interesse quando temos algo a dizer.
- 46) O professor se empenha em ajudar os alunos.
- 55) O professor se preocupa quando algum aluno não entende algo.
- 64) O professor trata / dá atenção a todos igualmente.
- 73) O professor mantém uma certa distância dos alunos.

Envolvimento (R): medida da participação ativa e atenção às discussões e atividades em sala.

- 02) Os alunos colocam muita energia / esforço no que fazem na sala de aula.
- 11) Os colegas checam as horas com frequência.
- 20) Os alunos prestam atenção ao que o professor / colega está dizendo.
- 29) Os alunos se mostram distraídos / ausentes nesta sala.
- 38) Fazemos perguntas ao professor.
- 47) O professor dirige perguntas aos alunos.
- 56) O professor prende nossa atenção.
- 65) Participamos durante discussões, debates em sala de aula.
- 74) Apresentamos trabalhos à sala.

União entre alunos (R): medida do conhecimento que alunos têm uns dos outros, da ajuda e amizade entre eles.

- 03) Trabalhamos bem em pares ou grupos.

- 12) Há um bom entrosamento / relacionamento entre os alunos dessa turma.
- 21) Meus colegas me ajudam quando tenho alguma dificuldade.
- 30) É fácil formar um grupo para realizar trabalhos.
- 39) Os alunos da turma se conhecem bem.
- 48) Existe muita competição entre os alunos nesta sala.
- 57) Nesta turma fazemos amizade uns com os outros.
- 66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na resolução de problemas.
- 75) Ocorrem discussões / atritos entre alunos.

Satisfação (R): medida da satisfação com relação às aulas.

- 05) Os alunos parecem motivados para aprenderem a língua estrangeira.
- 14) Meus colegas parecem gostar das aulas.
- 23) As aulas são divertidas / agradáveis.
- 32) Meus colegas parecem aborrecidos / apáticos em sala.
- 41) Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.
- 50) O conteúdo / matéria do curso agrada aos alunos.
- 59) Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira do professor ensinar.
- 68) As aulas são dinâmicas.
- 77) Gosto das atividades desenvolvidas.

Conforto (R): medida do nível de conforto nas interações e situações de aprendizagem em sala de aula.

- 08) Os alunos parecem tensos / ansiosos ao falarem frente ao grupo.
- 17) Procuro testar idéias / conhecimentos em sala de aula.
- 26) Buscamos oportunidades para praticar a língua em sala.
- 35) As correções que o professor faz inibem os alunos.
- 44) O professor respeita quando o aluno não quer participar.
- 53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.

- 62) O professor reage de maneira negativa quando os alunos cometem erros.
- 71) Os alunos têm receio de cometer erros nas aulas.
- 80) Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabalhos.

Comportamento interpessoal (R): medida em que os traços da personalidade e atitudes do professor são (des)organizadores.

- 09) O professor é tolerante / paciente com os alunos.
- 18) O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.
- 27) O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.
- 36) O professor critica os alunos.
- 45) O professor é atencioso com os alunos.
- 54) O professor fica nervoso de repente.
- 63) O professor é amigo dos alunos.
- 72) O professor nos deixa ansiosos e tensos.
- 81) Os alunos parecem gostar do professor.

Orientação à tarefa (P): medida em que as atividades de sala são claras e bem organizadas.

- 04) O professor dá uma visão geral do que vai acontecer na aula.
- 13) É importante para o professor fazer uma certa quantia de trabalho nas aulas.
- 22) As aulas começam na hora certa.
- 31) Gastamos muito tempo em atividades / discussões não relacionadas à aula.
- 40) As atividades das aulas são planejadas com cuidado.
- 49) Sabemos quais são os objetivos das aulas.
- 58) O professor resume o que aconteceu na aula.
- 67) Nas aulas existem regras claras a serem seguidas por nós.
- 76) O professor indica o início e / ou o fim de um tópico ou atividade.

Inovação (S): medida em que o professor planeja instrução / atividades novas e diferentes.

- 06) Não acontece algo diferente em nossas aulas há bastante tempo.
- 15) Os alunos sentam-se nas mesmas carteiras todas as aulas.
- 24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.
- 33) O professor trabalha com outros materiais além do livro didático em nossas aulas.
- 42) O professor planeja tarefas / atividades diferentes.
- 51) As aulas são sempre iguais.
- 60) As abordagens de ensino são caracterizadas por inovação e variedade.
- 69) O professor traz atividades novas para os alunos fazerem.
- 78) A seqüência de tarefas / atividades das aulas é previsível.

Individualização (S): medida em que é permitido aos alunos tomarem decisões e em que são tratados de maneira diferenciada de acordo com a habilidade, interesse ou ritmo de trabalho.

- 07) Em seu planejamento o professor leva em consideração os interesses individuais dos alunos.
- 16) É o professor quem decide o que será feito na aula.
- 25) Temos oportunidade de fazer sugestões sobre o desenvolvimento da aula.
- 34) O professor tenta sanar dificuldades específicas que possuo.
- 43) Diferentes alunos podem usar diferentes materiais / livros.
- 52) Podemos escolher com quem desejamos trabalhar.
- 61) O professor valoriza as diferentes habilidades e potencial dos alunos.
- 70) O professor dá tempo suficiente para que possamos realizar as tarefas / atividades.
- 79) O ritmo de trabalho individual é respeitado.

ANEXO 03

FOLHA DE INSTRUÇÕES

Instruções

Você tem um conjunto de cartões contendo afirmações que expressam opiniões diferentes sobre determinados aspectos da sala de aula de língua estrangeira.

Distribua os itens no marcador de distribuição de modo que melhor representem sua opinião:

(+3)	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)	(-3)
Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Parcialmente	Neutro/ Incerto	Discordo Parcialmente	Discordo	Discordo Totalmente

Assim, ordenando os itens em colunas / fileiras, em pontos ao longo do contínuo, você apresenta seu ponto de vista pessoal sobre as questões colocadas nos cartões .

Porém, para facilitar e para obtermos melhores resultados, siga os seguintes passos:

- 1) Leia as afirmativas nos cartões para se familiarizar com elas. À medida que isto é feito, distribua os cartões em três pilhas.
- 2) Coloque à **esquerda** aqueles com os quais você **concorda totalmente (+3)**.
- 3) Coloque à **direita** aqueles com os quais você **discorda totalmente (-3)**.
- 4) Coloque no **centro** aqueles itens com relação aos quais sente-se **neutro, ambivalente ou incerto (0)**.
(Vá espalhando os itens sob os marcadores de distribuição)
- 5) Agora voltando-se para o lado **esquerdo**, coluna concordo (+2), selecione aqueles itens que considera mais significativos, com os quais você **concorda (+2)**.
- 6) Voltando-se para o lado **direito**, coluna discordo (-2), selecione aqueles itens que considera mais significativos, com os quais você **discorda (-2)**.
- 7) Continue o processo com as colunas (+1) e (-1) até chegar à coluna **neutro / incerto (0)**. Revise, faça ajustes, reorganize se for necessário para assim refletir suas opiniões corretamente.
- 8) Finalmente, preencha os dados abaixo (que são totalmente sigilosos) e transcreva os números dos itens para o gabarito.

Agradeço muito a cooperação!!

Prof. Maria Carmen Khnychala Cunha

ANEXO 04

PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS

Contexto 01

FATOR A

Como o professor reagia quando um aluno não entendia algo? O que você acha desta reação? Explique / justifique.

- 1) Por quê é importante que o professor dê as mesmas oportunidades a todos?
- 2) Pra você é necessário existir regras claras a serem seguidas pelos alunos em sala? Por quê?
- 3) Porque os alunos pareciam aborrecidos / apáticos em sala?
- 4) Como o professor procurava inovar / diversificar seu planejamento / as aulas? Isto é importante para você? Explique.
- 5) Como o professor levava em consideração os interesses individuais? Isto é importante para você? Por quê?
- 6) O fato da seqüência das tarefas / atividades não ser previsível é bom ou ruim? Explique?
- 7) Como as habilidades individuais podem ser levadas em consideração? Isto é necessário?
- 8) Como você avalia a maneira do professor se relacionar com os alunos? Que tipos de elogios / encorajamento ele usava?
- 9) Como os alunos participavam? Como você avalia a participação / o envolvimento dos alunos?
- 10) Fale-me sobre a questão da atmosfera / clima na sala de aula. Como foi a experiência de estudar naquele grupo, com aquele professor?
- 11) O que fazia você gostar / não gostar das aulas? Explique.
- 12) Que tipo de evento torna o clima de uma aula de inglês agradável? Desagradável?
- 13) O que pode ser feito no sentido de melhorar a atmosfera em sala?

Contexto 01

FATOR B

- 1) Como você avalia a maneira do professor se relacionar com os alunos (o tratamento dispensado, a atenção) Explique / justifique.
- 2) Como você avalia a participação / o envolvimento dos alunos? Explique / justifique.
- 3) Você gostaria de dar sugestões sobre o que vai ser feito nas aulas? Por quê? O que você gostaria de sugerir?
- 4) Para você é importante que o ritmo de trabalho individual do aluno seja respeitado? Explique / justifique.
- 5) O fato do professor não gastar muito tempo com assuntos não relacionados à aula é importante? Por quê?

- 6) O que contribui para que os alunos não se sintam tensos / ansiosos em sala?
- 7) Para você é importante conhecer os colegas / fazer amizades? Por quê?
- 9) Fale-me sobre a questão da atmosfera / clima na sala de aula. Como foi a experiência de estudar naquele grupo, com aquele professor?
- 10) O que fazia você gostar / não gostar das aulas? Explique.
- 11) Que tipo de evento torna o clima de uma aula de inglês agradável? Desagradável?
- 12) O que pode ser feito no sentido de melhorar a atmosfera em sala?

Contexto 01

FATOR C

- 1) Para você é importante saber os objetivos das atividades/ aulas? Por quê?
- 2) Para você é importante que o professor procure inovar / diversificar as atividades? Por quê? Como ele pode fazer isto?
- 3) O que você acha do fato da seqüência de atividades ser previsível? E do fato das aulas não serem dinâmicas?
- 4) Que tipos de atividades / tarefas você gostaria que fossem desenvolvidas em sala? Faça sugestões.
- 5) Comente sobre a participação / envolvimento dos alunos. Explique / justifique.
- 6) O que você acha do fato de os alunos sentarem-se nas mesmas carteiras todas as aulas?
- 7) Você acha que o professor deve respeitar quando o aluno não quiser participar? Justifique.
- 8) Comente sobre a maneira do professor ensinar.
- 9) O que você acredita que motiva os alunos a aprender a língua? O que faz com que eles gostem das aulas.
- 10) Comente sobre a maneira como os alunos se relacionam e trabalham em grupos ou pares.
- 10) Fale-me sobre a questão da atmosfera / clima na sala de aula. Como foi a experiência de estudar naquele grupo, com aquele professor?
- 11) O que fazia você gostar / não gostar das aulas? Explique.
- 12) Que tipo de evento torna o clima de uma aula de inglês agradável? Desagradável?
- 13) O que pode ser feito no sentido de melhorar a atmosfera em sala?

Contexto 02

FATOR A:

- (1) Para você é importante que o professor inove, diversifique as atividades / tarefas e materiais? Justifique.
- (2) Como você avalia o planejamento das aulas? E a maneira do professor ensinar? Sanar dúvidas?

- (3) Como você avalia a maneira como o professor se relaciona com os alunos? Explique.
- (4) Como é a interação, a amizade entre os alunos e entre estes e o professor?
- (5) O que faz com que os alunos se envolvam na aula?
- (6) Que tipos de perguntas os alunos fazem? Sobre o quê eles perguntam? E o professor?
- (7) Comente sobre a maneira como o professor corrige os erros dos alunos.
- (8) O que você acha do fato de todos os alunos usarem o mesmo material / livro?
- (9) Por quê em sua opinião os alunos não gostam de apresentar seus trabalhos?
- (10) Fale-me sobre a questão da atmosfera / clima na sala de aula. Como foi a experiência de estudar naquele grupo, com aquele professor?
- (11) O que fazia você gostar / não gostar das aulas? Explique.
- (12) Que tipo de evento torna o clima de uma aula de inglês agradável? Desagradável?
- (13) O que pode ser feito no sentido de melhorar a atmosfera em sala?

Contexto 02

FATOR B:

- (1) Como você avalia o planejamento das aulas? E a maneira do professor ensinar? A dinâmica das aulas?
- (2) Para você é importante que o professor inove, diversifique as atividades / tarefas e materiais? Justifique.
- (3) O que faz com que os alunos se envolvam na aula?
- (4) Comente sobre a maneira do professor ensinar. Explique.
- (5) O que fazia você gostar / não gostar das aulas?
- (14) O fato de o professor gastar muito tempo com assuntos não relacionados à aula é importante para você? Por quê?
- (6) Você gostaria de poder fazer sugestões sobre o desenvolvimento das aulas? Justifique.
- (7) Para você é importante que as diferentes habilidades / potencialidades dos alunos sejam valorizadas? Por quê?
- (8) Comente sobre a maneira como o professor corrige os erros dos alunos.
- (9) Como você avalia a maneira como o professor se relaciona com os alunos? Explique.
- (10) Por que o professor às vezes ficava nervoso?
- (11) Como você avalia o suporte / apoio que o professor dá aos alunos? Explique.
- (12) Como você avalia a motivação / o envolvimento dos alunos?
- (13) Para você é importante testar idéias / conhecimentos em sala? Explique.
- (14) Fale-me sobre a questão da atmosfera / clima na sala de aula. Como foi a experiência de estudar naquele grupo, com aquele professor?

- (15) Que tipo de evento torna o clima de uma aula de inglês agradável? Desagradável?
- (16) O que pode ser feito no sentido de melhorar a atmosfera em sala?

Contexto 02**FATOR C:**

- (1) Quais eram os materiais que o professor usava além do livro didático?
- (2) Como você avalia o planejamento das aulas? E a maneira do professor ensinar?
- (3) Para você é importante que o professor inove, diversifique as atividades / tarefas e materiais? Justifique.
- (4) O que faz com que os alunos se envolvam na aula?
- (5) Comente sobre a maneira do professor ensinar. Explique.
- (6) O que fazia você gostar / não gostar das aulas?
- (7) O que tornaria as aulas dinâmicas? Divertidas / agradáveis? E o que torna a aula desagradável?
- (8) Para você é importante que o professor seja atencioso? Amigo? Acessível? Tolerante? Paciente? Por quê?
- (9) Como você avalia o suporte / apoio que o professor dá aos alunos? Explique.
- (10) Comente sobre a maneira como o professor se relaciona com os alunos. Explique.
- (11) Comente sobre a participação / o envolvimento dos alunos.
- (12) É importante apresentar trabalhos à classe? Participar de discussões / debates?
- (13) Fale-me sobre a questão da atmosfera / clima na sala de aula. Como foi a experiência de estudar naquele grupo, com aquele professor?
- (14) O que pode ser feito no sentido de melhorar a atmosfera em sala?

ANEXO 07

**PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS E RESULTADOS DA ANÁLISE FATORIAL REALIZADA PELO PROGRAMA PQ
METHOD - Contexto 01**

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 1
Mar 7 02

Correlation Matrix Between Sorts

SORTS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 P3A80	100	64	59	68	62	61	50	61	63	54	41	34	25	40	51	63	52	39
2 P3A77	64	100	54	57	68	59	48	59	57	35	30	42	48	37	44	46	39	43
3 P3A78	59	54	100	57	49	40	51	48	55	53	36	33	25	36	42	46	41	34
4 P3A79	68	57	57	100	57	58	53	58	51	45	37	43	34	38	49	55	45	45
5 P3A81	62	68	49	57	100	68	59	58	62	43	42	39	27	42	48	57	57	53
6 P3A82	61	59	40	58	68	100	51	58	49	33	37	33	32	42	42	58	50	43
7 P3A83	50	48	51	53	59	51	100	58	51	44	38	36	34	31	48	54	37	35
8 P3A84	61	59	48	58	58	58	58	100	49	41	39	34	30	32	56	49	41	33
9 P3A95	63	57	55	51	62	49	51	49	100	54	43	36	30	42	42	57	60	32
10 P3A86	54	35	53	45	43	33	44	41	54	100	47	38	14	61	58	61	50	39
11 P3A87	41	30	36	37	42	37	38	39	43	47	100	47	22	55	56	50	37	32
12 P3A88	34	42	33	43	39	33	36	34	36	38	47	100	14	49	38	39	21	45
13 P3A89	25	48	25	34	27	32	34	30	30	14	22	14	100	20	25	35	37	28
14 P3A90	40	37	36	38	42	42	31	32	42	61	55	49	20	100	63	49	55	49
15 P3A116	51	44	42	49	48	42	48	56	42	58	56	38	25	63	100	57	62	54
16 P3A117	63	46	46	55	57	58	54	49	57	61	50	39	35	49	57	100	56	48
17 P3A118	52	39	41	45	57	50	37	41	60	50	37	21	37	55	62	56	100	45
18 P3A119	39	43	34	45	53	43	35	33	32	39	32	45	28	49	54	48	45	100

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 3
 Mar 7 02

Factor Matrix with an X Indicating a Defining Sort

	Loadings		
QSORT	1	2	3
1 P3A80	0.7767X	0.2420	0.1337
2 P3A77	0.8229X	-0.0330	0.1830
3 P3A78	0.6514X	0.2039	0.1601
4 P3A79	0.7519X	0.0956	0.2577
5 P3A81	0.7749X	0.1678	0.2258
6 P3A82	0.7558X	0.1128	0.1512
7 P3A83	0.7028X	0.0877	0.2158
8 P3A84	0.7530X	0.0659	0.1927
9 P3A95	0.6822X	0.3724	0.0554
10 P3A86	0.3798	0.6455X	0.3103
11 P3A87	0.2947	0.4430	0.5329X
12 P3A88	0.3144	0.0119	0.8389X
13 P3A89	0.5363X	0.1213	-0.1728
14 P3A90	0.2567	0.6526X	0.5015X
15 P3A116	0.4385	0.6003X	0.3613
16 P3A117	0.6109X	0.4772	0.2031
17 P3A118	0.5227X	0.7077X	-0.0790
18 P3A119	0.4178	0.2834	0.4562
% expl.Var.	37	14	11

PQMethod2.09

grupos P03 - T64, T63 e T34

PAGE 4

Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

Mar 7 02

Free Distribution Data Results

Q-SORTS	MEAN	ST.DEV.
1	0.000	1.857
2	0.000	1.857
3	0.000	1.857
4	0.000	1.857
5	0.000	1.857
6	0.000	1.857
7	0.000	1.857
8	0.000	1.857
9	0.000	1.857
10	0.000	1.857
11	0.000	1.857
12	0.000	1.857
13	0.000	1.857
14	0.000	1.857
15	0.000	1.857
16	0.000	1.857
17	0.000	1.857
18	0.000	1.857

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 5
 Mar 7 02

Rank Statement Totals with Each Factor

No.	Statement	No.	Factors					
			1	2	3			
1	01) O professor leva os sentimentos dos alunos em cons	1	0.89	16	0.00	43	1.15	15
2	02) Os alunos colocam muita energia / esforco no que f	2	-0.33	57	-0.63	60	-0.72	61
3	03) Trabalhamos bem em pares ou grupos.	3	0.59	28	0.67	22	1.46	7
4	04) O professor da uma visao geral do que vai acontece	4	-0.16	52	0.30	38	0.21	35
5	05) Os alunos parecem motivados para aprenderem a ling	5	-0.07	50	0.29	39	-0.94	66
6	06) Nao acontece algo diferente em nossas aulas ha bas	6	-1.28	71	0.54	28	1.25	11
7	07) Em seu planejamento o professor leva em considerac	7	0.09	41	-0.90	68	-0.50	53
8	08) Os alunos parecem ficar tensos / ansiosos ao falar	8	-0.63	61	-1.51	74	-0.51	54
9	09) O professor e tolerante / paciente com os alunos.	9	1.04	12	1.46	6	0.51	30
10	10) O professor da as mesmas oportunidades a todos.	10	0.87	18	1.79	1	1.54	5
11	11) Os colegas checam as horas com frequencia.	11	-1.02	65	-0.69	62	-1.15	70
12	12) Ha um bom entrosamento / relacionamento entre os a	12	1.25	8	0.43	32	1.03	17
13	13) E importante para o professor fazer uma certa quan	13	0.15	38	-0.14	44	0.00	41
14	14) Meus colegas parecem gostar das aulas.	14	0.77	22	0.56	25	-0.53	55
15	15) Os alunos sentam-se nas mesmas carteiras todas as	15	-0.26	55	-0.38	53	1.15	14
16	16) E o professor quem decide o que ser feito na aula.	16	-0.17	53	1.05	15	-0.10	43
17	17) Procuo testar ideias / conhecimentos em sala de a	17	-0.08	51	0.41	34	1.03	17
18	18) O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.	18	-1.95	80	-1.75	77	-1.87	81
19	19) O professor se movimenta pela sala ajudando / fala	19	-0.23	54	-0.54	58	-1.13	68
20	20) Os alunos prestam atençao ao que o professor / col	20	0.10	40	0.92	18	-0.43	52
21	21) Meus colegas me ajudam quando tenho alguma dificul	21	0.31	34	0.34	37	0.40	32
22	22) As aulas começam na hora certa.	22	0.01	46	1.17	10	-0.95	67
23	23) As aulas sao divertidas / agradaveis.	23	0.78	21	-0.30	49	-0.72	61
24	24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	24	-0.97	64	0.05	42	1.26	9
25	25) Temos oportunidade de fazer sugestoes sobre o dese	25	0.66	25	-0.86	65	-0.72	61
26	26) Buscamos oportunidades para interagir e praticar a	26	0.21	37	0.50	30	1.25	11
27	27) O professor responde as perguntas dos alunos com p	27	1.41	5	1.06	14	0.20	36
28	28) O professor se interessa pelos problemas dos aluno	28	0.48	30	-0.47	56	0.23	34
29	29) Os alunos se mostram distraidos / ausentes nesta a	29	-1.26	70	-1.50	73	0.00	40
30	30) E facil formar um grupo para realizar trabalhos.	30	0.01	45	0.61	23	1.65	4
31	31) Gastamos muito tempo em atividades / discussoes na	31	-1.17	69	-1.82	79	-0.82	63
32	32) Meus colegas parecem aborrecidos / apaticos em sal	32	-1.70	74	-0.89	66	0.12	37
33	33) O professor trabalha com outros materiais alem do	33	0.02	43	-0.62	59	0.51	29
34	34) O professor tenta sanar dificuldades especificas q	34	0.28	35	0.96	16	0.51	29
35	35) As correcoes que o professor faz inibem os alunos.	35	-1.60	72	-1.43	72	-1.44	73
36	36) O professor critica os alunos.	36	-1.95	79	-1.75	77	-1.45	76
37	37) O professor nos ouve com interesse quando temos al	37	1.45	4	1.31	8	0.74	23
38	38) Fazemos perguntas ao professor.	38	1.11	11	1.66	2	-0.32	50

39	39) Os alunos da turma se conhecem bem.	39	1.00	13	-0.42	54	0.93	19
40	40) As atividades das aulas sao planejadas com cuidado	40	0.02	44	-0.32	50	-0.31	48
41	41) Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.	41	-0.02	48	-0.36	51	-0.22	47
42	42) O professor planeja tarefas / atividades diferente	42	0.70	24	-0.65	61	0.10	39
43	43) Diferentes alunos podem usar diferentes materiais	43	-1.09	67	-1.35	70	-1.76	78

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 6
 Mar 7 02

Rank Statement Totals with Each Factor

No.	Statement	No.	Factors					
			1	2	3			
44	44) O professor respeita quando o aluno nao quer partic	44	0.13	39	0.55	27	1.65	4
45	45) O professor e atencioso com os alunos.	45	1.18	9	1.47	5	0.53	27
46	46) O professor se empenha em ajudar os alunos.	46	1.29	6	1.14	12	1.16	12
47	47) O professor dirige perguntas aos alunos.	47	0.36	33	1.39	7	0.94	18
48	48) Existe muita competicao entre os alunos nesta sala	48	-1.67	73	-1.79	78	-1.44	73
49	49) Sabemos quais sao os objetivos das aulas.	49	-0.05	49	0.35	36	-0.73	62
50	50) O contefdo / materia do curso agrada os alunos.	50	-0.36	58	0.48	31	-0.13	45
51	51) As aulas sao sempre iguais.	51	-1.15	68	0.18	40	0.73	24
52	52) Podemos escolher com quem desejamos trabalhar.	52	0.28	36	-0.29	48	-0.11	44
53	53) O professor elogia / encoraja os alunos a particip	53	0.97	14	0.35	36	-0.40	51
54	54) O professor fica nervoso de repente.	54	-1.92	78	-1.95	81	-1.87	81
55	55) O professor se preocupa quando algum aluno nEo ent	55	1.64	2	0.61	24	0.62	26
56	56) O professor prende nossa atencao.	56	0.82	19	1.30	9	-0.53	56
57	57) Nesta turma fazemos amizades uns com os outros.	57	1.28	7	-0.81	63	1.48	6
58	58) O professor resume o que aconteceu na aula.	58	-0.40	59	-0.81	64	-0.61	57
59	59) Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira	59	1.11	10	0.96	17	-0.63	58
60	60) As abordagens de ensino sao caracterizadas por ino	60	-0.31	56	-0.49	57	-1.16	71
61	61) O professor valoriza as diferentes habilidades e p	61	0.80	20	-0.16	46	-0.09	42
62	62) O professor reage de maneira negativa quando os al	62	-1.70	75	-1.75	77	-1.87	81
63	63) O professor e amigo dos alunos.	63	1.75	1	0.43	33	1.67	1
64	64) O professor trata / da atencao a todos igualmente.	64	0.93	15	1.66	3	0.83	21
65	65) Participamos durante discussoes / debates em sala	65	0.40	31	1.15	11	0.82	22
66	66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na res	66	0.62	26	0.07	41	0.83	20
67	67) Nas aulas existem regras claras a serem seguidas p	67	-1.09	66	-0.47	55	-0.22	47
68	68) As aulas sao dinamicas.	68	0.61	27	-0.14	45	-0.94	64
69	69) O professor traz atividades novas para os alunos f	69	0.88	17	-0.25	47	0.62	25
70	70) O professor da tempo suficiente para que possamos	70	0.36	32	1.06	13	-0.31	49
71	71) Os alunos parecem ter receio de cometer erros nas	71	-0.81	63	-1.32	69	-1.15	70
72	72) O professor nos deixa ansiosos e tensos.	72	-1.83	76	-1.95	81	-1.45	76

73	73) O professor mantem uma certa distancia dos alunos.	73	-1.87	77	-0.90	67	-1.56	77
74	74) Apresentamos trabalhos a sala.	74	-0.58	60	-0.38	52	0.31	33
75	75) Ocorrem discussoes / atritos entre alunos.	75	-2.00	81	-1.35	71	-1.45	76
76	76) O professor indica o inicio e / ou fim de um topic	76	0.02	42	0.55	26	1.15	14
77	77) Gosto das atividades desenvolvidas.	77	0.70	23	0.53	29	-0.94	66
78	78) A sequencia de tarefas / atividades das aulas e pr	78	-0.78	62	0.70	21	1.65	4
79	79) O ritmo de trabalho individual e respeitado.	79	0.50	29	0.86	19	0.42	31
80	80) Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabal	80	-0.01	47	0.73	20	0.11	38
81	81) Os alunos parecem gostar do professor.	81	1.62	3	1.48	4	1.45	8

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 7
 Mar 7 02

Correlations Between Factors

	1	2	3
1	1.0000	0.7070	0.5507
2	0.7070	1.0000	0.6021
3	0.5507	0.6021	1.0000

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 20
 Mar 7 02

Factor Q-Sort Values for Each Statement

No.	Statement	No.	Factor Arrays		
			1	2	3
1	01) O professor leva os sentimentos dos alunos em considerac	1	2	0	2
2	02) Os alunos colocam muita energia / esforco no que fazem e	2	-1	-1	-1

3	03) Trabalhamos bem em pares ou grupos.	3	1	1	3
4	04) O professor da uma visao geral do que vai acontecer na a	4	-1	0	0
5	05) Os alunos parecem motivados para aprenderem a lingua est	5	-1	0	-2
6	06) Nao acontece algo diferente em nossas aulas ha bastante	6	-2	1	2
7	07) Em seu planejamento o professor leva em consideracao os	7	0	-2	-1
8	08) Os alunos parecem ficar tensos / ansiosos ao falarem fre	8	-1	-3	-1
9	09) O professor e tolerante / paciente com os alunos.	9	2	3	1
10	10) O professor da as mesmas oportuidades a todos.	10	2	3	3
11	11) Os colegas checam as horas com frequencia.	11	-2	-2	-2
12	12) Ha um bom entrosamento / relacionamento entre os alunos	12	3	1	2
13	13) E importante para o professor fazer uma certa quantia de	13	0	0	0
14	14) Meus colegas parecem gostar das aulas.	14	1	1	-1
15	15) Os alunos sentam-se nas mesmas carteiras todas as aulas.	15	-1	-1	2
16	16) E o professor quem decide o que ser feito na aula.	16	-1	2	0
17	17) Procuo testar ideias / conhecimentos em sala de aula.	17	-1	0	2
18	18) O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.	18	-3	-3	-3
19	19) O professor se movimenta pela sala ajudando / falando co	19	-1	-1	-2
20	20) Os alunos prestam atencao ao que o professor / colega es	20	0	2	-1
21	21) Meus colegas me ajudam quando tenho alguma dificuldade.	21	0	0	1
22	22) As aulas comeam na hora certa.	22	0	2	-2
23	23) As aulas sao divertidas / agradaveis.	23	1	-1	-1
24	24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	24	-2	0	3
25	25) Temos oportunidade de fazer sugestoes sobre o desenvolvi	25	1	-2	-1
26	26) Buscamos oportuidades para interagir e praticar a lingu	26	0	1	2
27	27) O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.	27	3	2	0
28	28) O professor se interessa pelos problemas dos alunos.	28	1	-1	0
29	29) Os alunos se mostram distraidos / ausentes nesta aula.	29	-2	-3	0
30	30) E facil formar um grupo para realizar trabalhos.	30	0	1	3
31	31) Gastamos muito tempo em atividades / discussoes nao rela	31	-2	-3	-2
32	32) Meus colegas parecem aborrecidos / apaticos em sala.	32	-3	-2	0
33	33) O professor trabalha com outros materiais alem do livro	33	0	-1	1
34	34) O professor tenta sanar dificuldades especificas que pos	34	0	2	1
35	35) As correcoes que o professor faz inibem os alunos.	35	-2	-2	-3
36	36) O professor critica os alunos.	36	-3	-3	-3
37	37) O professor nos ouve com interesse quando temos algo a d	37	3	3	1
38	38) Fazemos perguntas ao professor.	38	2	3	-1
39	39) Os alunos da turma se conhecem bem.	39	2	-1	2
40	40) As atividades das aulas sao planejadas com cuidado.	40	0	-1	0
41	41) Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.	41	0	-1	0
42	42) O professor planeja tarefas / atividades diferentes / cr	42	1	-1	0
43	43) Diferentes alunos podem usar diferentes materiais / livr	43	-2	-2	-3
44	44) O profesor respeita quando o aluno nao quer participar.	44	0	1	3

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 21
 Mar 7 02

		Factor Arrays			
No.	Statement	No.	1	2	3
45	45) O professor e atencioso com os alunos.	45	3	3	1
46	46) O professor se empenha em ajudar os alunos.	46	3	2	2
47	47) O professor dirige perguntas aos alunos.	47	1	3	2
48	48) Existe muita competicao entre os alunos nesta sala.	48	-3	-3	-3
49	49) Sabemos quais sao os objetivos das aulas.	49	-1	0	-2
50	50) O contefdo / materia do curso agrada os alunos.	50	-1	1	0
51	51) As aulas sao sempre iguais.	51	-2	0	1
52	52) Podemos escolher com quem desejamos trabalhar.	52	0	0	0
53	53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	53	2	0	-1
54	54) O professor fica nervoso de repente.	54	-3	-3	-3
55	55) O professor se preocupa quando algum aluno nEo entende a	55	3	1	1
56	56) O professor prende nossa atencao.	56	2	3	-1
57	57) Nesta turma fazemos amizades uns com os outros.	57	3	-2	3
58	58) O professor resume o que aconteceu na aula.	58	-1	-2	-1
59	59) Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira do pro	59	2	2	-1
60	60) As abordagens de ensino sao caracterizadas por inovacao	60	-1	-1	-2
61	61) O professor valoriza as diferentes habilidades e potenci	61	2	0	0
62	62) O professor reage de maneira negativa quando os alunos c	62	-3	-3	-3
63	63) O professor e amigo dos alunos.	63	3	1	3
64	64) O professor trata / da atencao a todos igualmente.	64	2	3	1
65	65) Participamos durante discussoes / debates em sala de aul	65	1	2	1
66	66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na resolucao	66	1	0	2
67	67) Nas aulas existem regras claras a serem seguidas por nos	67	-2	-1	0
68	68) As aulas sao dinamicas.	68	1	0	-2
69	69) O professor traz atividades novas para os alunos fazerem	69	2	0	1
70	70) O professor da tempo suficiente para que possamos realiz	70	1	2	-1
71	71) Os alunos parecem ter receio de cometer erros nas aulas.	71	-2	-2	-2
72	72) O professor nos deixa ansiosos e tensos.	72	-3	-3	-3
73	73) O professor mantem uma certa distancia dos alunos.	73	-3	-2	-3
74	74) Apresentamos trabalhos a sala.	74	-1	-1	1
75	75) Ocorrem discussoes / atritos entre alunos.	75	-3	-2	-3
76	76) O professor indica o inicio e / ou fim de um topico ou a	76	0	1	2
77	77) Gosto das atividades desenvolvidas.	77	1	1	-2
78	78) A sequencia de tarefas / atividades das aulas e previsiv	78	-2	1	3
79	79) O ritmo de trabalho individual e respeitado.	79	1	2	1
80	80) Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabalhos.	80	0	2	0
81	81) Os alunos parecem gostar do professor.	81	3	3	3

Variance = 3.407 St. Dev. = 1.846

Factor Q-Sort Values for Statements sorted by Consensus vs. Disagreement (Variance across normalized Factor Scores)

		Factor Arrays			
No.	Statement	No.	1	2	3
54	54) O professor fica nervoso de repente.	54	-3	-3	-3
21	21) Meus colegas me ajudam quando tenho alguma dificuldade.	21	0	0	1
46	46) O professor se empenha em ajudar os alunos.	46	3	2	2
62	62) O professor reage de maneira negativa quando os alunos c	62	-3	-3	-3
81	81) Os alunos parecem gostar do professor.	81	3	3	3
35	35) As correcoes que o professor faz inibem os alunos.	35	-2	-2	-3
18	18) O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.	18	-3	-3	-3
13	13) E importante para o professor fazer uma certa quantia de	13	0	0	0
41	41) Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.	41	0	-1	0
48	48) Existe muita competicao entre os alunos nesta sala.	48	-3	-3	-3
40	40) As atividades das aulas sao planejadas com cuidado.	40	0	-1	0
2	02) Os alunos colocam muita energia / esforco no que fazem e	2	-1	-1	-1
58	58) O professor resume o que aconteceu na aula.	58	-1	-2	-1
79	79) O ritmo de trabalho individual e respeitado.	79	1	2	1
11	11) Os colegas checam as horas com frequencia.	11	-2	-2	-2
4	04) O professor da uma visao geral do que vai acontecer na a	4	-1	0	0
36	36) O professor critica os alunos.	36	-3	-3	-3
72	72) O professor nos deixa ansiosos e tensos.	72	-3	-3	-3
71	71) Os alunos parecem ter receio de cometer erros nas aulas.	71	-2	-2	-2
52	52) Podemos escolher com quem desejamos trabalhar.	52	0	0	0
43	43) Diferentes alunos podem usar diferentes materiais / livr	43	-2	-2	-3
34	34) O professor tenta sanar dificuldades especificas que pos	34	0	2	1
75	75) Ocorrem discussoes / atritos entre alunos.	75	-3	-2	-3
37	37) O professor nos ouve com interesse quando temos algo a d	37	3	3	1
65	65) Participamos durante discussoes / debates em sala de aul	65	1	2	1
66	66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na resolucao	66	1	0	2
80	80) Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabalhos.	80	0	2	0
12	12) Ha um bom entrosamento / relacionamento entre os alunos	12	3	1	2
50	50) O contefdo / materia do curso agrada os alunos.	50	-1	1	0
60	60) As abordagens de ensino sao caracterizadas por inovacao	60	-1	-1	-2
64	64) O professor trata / da atencao a todos igualmente.	64	2	3	1
67	67) Nas aulas existem regras claras a serem seguidas por nos	67	-2	-1	0
19	19) O professor se movimenta pela sala ajudando / falando co	19	-1	-1	-2
74	74) Apresentamos trabalhos a sala.	74	-1	-1	1
9	09) O professor e tolerante / paciente com os alunos.	9	2	3	1
3	03) Trabalhamos bem em pares ou grupos.	3	1	1	3

10	10) O professor da as mesmas oportunidades a todos.	10	2	3	3
45	45) O professor e atencioso com os alunos.	45	3	3	1
28	28) O professor se interessa pelos problemas dos alunos.	28	1	-1	0
7	07) Em seu planejamento o professor leva em consideracao os	7	0	-2	-1
73	73) O professor mantem uma certa distancia dos alunos.	73	-3	-2	-3
31	31) Gastamos muito tempo em atividades / discussoes nao rela	31	-2	-3	-2
47	47) O professor dirige perguntas aos alunos.	47	1	3	2
61	61) O professor valoriza as diferentes habilidades e potenci	61	2	0	0

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 23
 Mar 7 02

		Factor Arrays			
No.	Statement	No.	1	2	3
26	26) Buscamos oportunidades para interagir e praticar a lingu	26	0	1	2
8	08) Os alunos parecem ficar tensos / ansiosos ao falarem fre	8	-1	-3	-1
49	49) Sabemos quais sao os objetivos das aulas.	49	-1	0	-2
17	17) Procuo testar ideias / conhecimentos em sala de aula.	17	-1	0	2
76	76) O professor indica o inicio e / ou fim de um topico ou a	76	0	1	2
33	33) O professor trabalha com outros materiais alem do livro	33	0	-1	1
55	55) O professor se preocupa quando algum aluno nEo entende a	55	3	1	1
69	69) O professor traz atividades novas para os alunos fazerem	69	2	0	1
1	01) O professor leva os sentimentos dos alunos em considerac	1	2	0	2
27	27) O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.	27	3	2	0
5	05) Os alunos parecem motivados para aprenderem a lingua est	5	-1	0	-2
42	42) O professor planeja tarefas / atividades diferentes / cr	42	1	-1	0
20	20) Os alunos prestam atençao ao que o professor / colega es	20	0	2	-1
70	70) O professor da tempo suficiente para que possamos realiz	70	1	2	-1
16	16) E o professor quem decide o que ser feito na aula.	16	-1	2	0
53	53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	53	2	0	-1
14	14) Meus colegas parecem gostar das aulas.	14	1	1	-1
63	63) O professor e amigo dos alunos.	63	3	1	3
23	23) As aulas sao divertidas / agradaveis.	23	1	-1	-1
68	68) As aulas sao dinamicas.	68	1	0	-2
44	44) O profesor respeita quando o aluno nao quer participar.	44	0	1	3
39	39) Os alunos da turma se conhecem bem.	39	2	-1	2
29	29) Os alunos se mostram distraidos / ausentes nesta aula.	29	-2	-3	0
30	30) E facil formar um grupo para realizar trabalhos.	30	0	1	3
25	25) Temos oportunidade de fazer sugestoes sobre o desenvolvi	25	1	-2	-1

15	15) Os alunos sentam-se nas mesmas carteiras todas as aulas.	15	-1	-1	2
77	77) Gosto das atividades desenvolvidas.	77	1	1	-2
32	32) Meus colegas parecem aborrecidos / apaticos em sala.	32	-3	-2	0
56	56) O professor prende nossa atencao.	56	2	3	-1
59	59) Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira do pro	59	2	2	-1
51	51) As aulas sao sempre iguais.	51	-2	0	1
38	38) Fazemos perguntas ao professor.	38	2	3	-1
22	22) As aulas começam na hora certa.	22	0	2	-2
24	24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	24	-2	0	3
78	78) A sequencia de tarefas / atividades das aulas e previsiv	78	-2	1	3
57	57) Nesta turma fazemos amizades uns com os outros.	57	3	-2	3
6	06) Nao acontece algo diferente em nossas aulas ha bastante	6	-2	1	2

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 24
 Mar 7 02

Factor Characteristics

	Factors		
	1	2	3
No. of Defining Variables	12	4	3
Average Rel. Coef.	0.800	0.800	0.800
Composite Reliability	0.980	0.941	0.923
S.E. of Factor Scores	0.143	0.243	0.277

Standard Errors for Differences in Normalized Factor Scores

(Diagonal Entries Are S.E. Within Factors)

Factors	1	2	3
1	0.202	0.281	0.312
2	0.281	0.343	0.368
3	0.312	0.368	0.392

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 25
 Mar 7 02

Distinguishing Statements for Factor 1

(P < .05 ; Asterisk (*) Indicates Significance at P < .01)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

No. Statement	No.	Factors		
		1 RNK SCORE	2 RNK SCORE	3 RNK SCORE
55 55) O professor se preocupa quando algum aluno nEo entende a	55	3 1.64*	1 0.61	1 0.62
38 38) Fazemos perguntas ao professor.	38	2 1.11	3 1.66	-1 -0.32
53 53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	53	2 0.97	0 0.35	-1 -0.40
10 10) O professor da as mesmas oportuidades a todos.	10	2 0.87	3 1.79	3 1.54
61 61) O professor valoriza as diferentes habilidades e potenci	61	2 0.80*	0 -0.16	0 -0.09
23 23) As aulas sao divertidas / agradaveis.	23	1 0.78*	-1 -0.30	-1 -0.72
25 25) Temos oportunidade de fazer sugestoes sobre o desenvolvi	25	1 0.66*	-2 -0.86	-1 -0.72
68 68) As aulas sao dinamicas.	68	1 0.61*	0 -0.14	-2 -0.94
70 70) O professor da tempo suficiente para que possamos realiz	70	1 0.36	2 1.06	-1 -0.31
30 30) E facil formar um grupo para realizar trabalhos.	30	0 0.01	1 0.61	3 1.65
22 22) As aulas começam na hora certa.	22	0 0.01*	2 1.17	-2 -0.95
78 78) A sequencia de tarefas / atividades das aulas e previsiv	78	-2 -0.78*	1 0.70	3 1.65
24 24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	24	-2 -0.97*	0 0.05	3 1.26
67 67) Nas aulas existem regras claras a serem seguidas por nos	67	-2 -1.09	-1 -0.47	0 -0.22
51 51) As aulas sao sempre iguais.	51	-2 -1.15*	0 0.18	1 0.73
6 06) Nao acontece algo diferente em nossas aulas ha bastante	6	-2 -1.28*	1 0.54	2 1.25
32 32) Meus colegas parecem aborrecidos / apaticos em sala.	32	-3 -1.70*	-2 -0.89	0 0.12

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 26
 Mar 7 02

Distinguishing Statements for Factor 2

(P < .05 ; Asterisk (*) Indicates Significance at P < .01)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

No. Statement	No.	Factors		
		1 RNK SCORE	2 RNK SCORE	3 RNK SCORE
38 38) Fazemos perguntas ao professor.	38	2 1.11	3 1.66	-1 -0.32
64 64) O professor trata / da atencao a todos igualmente.	64	2 0.93	3 1.66	1 0.83
22 22) As aulas começam na hora certa.	22	0 0.01	2 1.17*	-2 -0.95
70 70) O professor da tempo suficiente para que possamos realiz	70	1 0.36	2 1.06	-1 -0.31
16 16) E o professor quem decide o que ser feito na aula.	16	-1 -0.17	2 1.05*	0 -0.10
20 20) Os alunos prestam atençao ao que o professor / colega es	20	0 0.10	2 0.92*	-1 -0.43
78 78) A sequencia de tarefas / atividades das aulas e previsiv	78	-2 -0.78	1 0.70	3 1.65
30 30) E facil formar um grupo para realizar trabalhos.	30	0 0.01	1 0.61	3 1.65
63 63) O professor e amigo dos alunos.	63	3 1.75	1 0.43*	3 1.67
53 53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	53	2 0.97	0 0.35	-1 -0.40
66 66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na resolucao	66	1 0.62	0 0.07	2 0.83
24 24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	24	-2 -0.97	0 0.05*	3 1.26
1 01) O professor leva os sentimentos dos alunos em considerac	1	2 0.89	0 0.00*	2 1.15
68 68) As aulas sao dinamicas.	68	1 0.61	0 -0.14	-2 -0.94
69 69) O professor traz atividades novas para os alunos fazerem	69	2 0.88	0 -0.25	1 0.62
39 39) Os alunos da turma se conhecem bem.	39	2 1.00	-1 -0.42*	2 0.93
33 33) O professor trabalha com outros materiais alem do livro	33	0 0.02	-1 -0.62	1 0.51
42 42) O professor planeja tarefas / atividades diferentes / cr	42	1 0.70	-1 -0.65	0 0.10
57 57) Nesta turma fazemos amizades uns com os outros.	57	3 1.28	-2 -0.81*	3 1.48
32 32) Meus colegas parecem aborrecidos / apaticos em sala.	32	-3 -1.70	-2 -0.89*	0 0.12
8 08) Os alunos parecem ficar tensos / ansiosos ao falarem fre	8	-1 -0.63	-3 -1.51*	-1 -0.51
31 31) Gastamos muito tempo em atividades / discussoes nao rela	31	-2 -1.17	-3 -1.82	-2 -0.82

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 27
 Mar 7 02

Distinguishing Statements for Factor 3

(P < .05 ; Asterisk (*) Indicates Significance at P < .01)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

No. Statement	No.	Factors		
		1 RNK SCORE	2 RNK SCORE	3 RNK SCORE
30 30) E facil formar um grupo para realizar trabalhos.	30	0 0.01	1 0.61	3 1.65*
44 44) O professor respeita quando o aluno nao quer participar.	44	0 0.13	1 0.55	3 1.65*
78 78) A sequencia de tarefas / atividades das aulas e previsiv	78	-2 -0.78	1 0.70	3 1.65
3 03) Trabalhamos bem em pares ou grupos.	3	1 0.59	1 0.67	3 1.46
24 24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	24	-2 -0.97	0 0.05	3 1.26*
26 26) Buscamos oportuidades para interagir e praticar a lingu	26	0 0.21	1 0.50	2 1.25
15 15) Os alunos sentam-se nas mesmas carteiras todas as aulas.	15	-1 -0.26	-1 -0.38	2 1.15*
45 45) O professor e atencioso com os alunos.	45	3 1.18	3 1.47	1 0.53
27 27) O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.	27	3 1.41	2 1.06	0 0.20
32 32) Meus colegas parecem aborrecidos / apaticos em sala.	32	-3 -1.70	-2 -0.89	0 0.12*
29 29) Os alunos se mostram distraidos / ausentes nesta aula.	29	-2 -1.26	-3 -1.50	0 0.00*
70 70) O professor da tempo suficiente para que possamos realiz	70	1 0.36	2 1.06	-1 -0.31
38 38) Fazemos perguntas ao professor.	38	2 1.11	3 1.66	-1 -0.32*
53 53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	53	2 0.97	0 0.35	-1 -0.40
14 14) Meus colegas parecem gostar das aulas.	14	1 0.77	1 0.56	-1 -0.53*
56 56) O professor prende nossa atencao.	56	2 0.82	3 1.30	-1 -0.53*
59 59) Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira do pro	59	2 1.11	2 0.96	-1 -0.63*
49 49) Sabemos quais sao os objetivos das aulas.	49	-1 -0.05	0 0.35	-2 -0.73
68 68) As aulas sao dinamicas.	68	1 0.61	0 -0.14	-2 -0.94
5 05) Os alunos parecem motivados para aprenderem a lingua est	5	-1 -0.07	0 0.29	-2 -0.94*
77 77) Gosto das atividades desenvolvidas.	77	1 0.70	1 0.53	-2 -0.94*
22 22) As aulas começam na hora certa.	22	0 0.01	2 1.17	-2 -0.95*

PQMethod2.09 grupos P03 - T64, T63 e T34
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P

PAGE 28
 Mar 7 02

Consensus Statements -- Those That Do Not Distinguish Between ANY Pair of Factors.

All Listed Statements are Non-Significant at $P > .01$, and Those Flagged With an * are also Non-Significant at $P > .05$.

No.	Statement	No.	Factors					
			1		2		3	
			RNK	SCORE	RNK	SCORE	RNK	SCORE
2*	02) Os alunos colocam muita energia / esforco no que fazem e	2	-1	-0.33	-1	-0.63	-1	-0.72
4*	04) O professor da uma visao geral do que vai acontecer na a	4	-1	-0.16	0	0.30	0	0.21
9	09) O professor e tolerante / paciente com os alunos.	9	2	1.04	3	1.46	1	0.51
11*	11) Os colegas checam as horas com frequencia.	11	-2	-1.02	-2	-0.69	-2	-1.15
13*	13) E importante para o professor fazer uma certa quantia de	13	0	0.15	0	-0.14	0	0.00
18*	18) O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.	18	-3	-1.95	-3	-1.75	-3	-1.87
21*	21) Meus colegas me ajudam quando tenho alguma dificuldade.	21	0	0.31	0	0.34	1	0.40
34	34) O professor tenta sanar dificuldades especificas que pos	34	0	0.28	2	0.96	1	0.51
35*	35) As correcoes que o professor faz inibem os alunos.	35	-2	-1.60	-2	-1.43	-3	-1.44
36*	36) O professor critica os alunos.	36	-3	-1.95	-3	-1.75	-3	-1.45
37	37) O professor nos ouve com interesse quando temos algo a d	37	3	1.45	3	1.31	1	0.74
40*	40) As atividades das aulas sao planejadas com cuidado.	40	0	0.02	-1	-0.32	0	-0.31
41*	41) Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.	41	0	-0.02	-1	-0.36	0	-0.22
43	43) Diferentes alunos podem usar diferentes materiais / livr	43	-2	-1.09	-2	-1.35	-3	-1.76
45	45) O professor e atencioso com os alunos.	45	3	1.18	3	1.47	1	0.53
46*	46) O professor se empenha em ajudar os alunos.	46	3	1.29	2	1.14	2	1.16
48*	48) Existe muita competicao entre os alunos nesta sala.	48	-3	-1.67	-3	-1.79	-3	-1.44
52	52) Podemos escolher com quem desejamos trabalhar.	52	0	0.28	0	-0.29	0	-0.11
54*	54) O professor fica nervoso de repente.	54	-3	-1.92	-3	-1.95	-3	-1.87
58*	58) O professor resume o que aconteceu na aula.	58	-1	-0.40	-2	-0.81	-1	-0.61
62*	62) O professor reage de maneira negativa quando os alunos c	62	-3	-1.70	-3	-1.75	-3	-1.87
64	64) O professor trata / da atencao a todos igualmente.	64	2	0.93	3	1.66	1	0.83
66	66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na resolucao	66	1	0.62	0	0.07	2	0.83
71*	71) Os alunos parecem ter receio de cometer erros nas aulas.	71	-2	-0.81	-2	-1.32	-2	-1.15
72*	72) O professor nos deixa ansiosos e tensos.	72	-3	-1.83	-3	-1.95	-3	-1.45
75	75) Ocorrem discussoes / atritos entre alunos.	75	-3	-2.00	-2	-1.35	-3	-1.45
79*	79) O ritmo de trabalho individual e respeitado.	79	1	0.50	2	0.86	1	0.42
81*	81) Os alunos parecem gostar do professor.	81	3	1.62	3	1.48	3	1.45

QANALYZE was completet at 17:14:14

ANEXO 08

**PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS E RESULTADOS DA ANÁLISE FATORIAL REALIZADA PELO PROGRAMA PQ
METHOD – Contexto 02**

PQMethod2.09 grupos P06 1
Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

PAGE 1
Feb 18 02

Correlation Matrix Between Sorts

SORTS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1 P6A209	100	28	53	18	67	47	31	50	39	18	28	47	38	38	37	38	48	52	12	55	17	54	37	18	21	50	48	34	50	44
2 P6A210	28	100	39	65	49	47	40	-5	22	54	30	25	51	20	18	34	31	50	58	5	19	31	39	37	45	3	15	28	6	1
3 P6A211	53	39	100	41	49	49	32	14	20	13	33	26	23	31	33	32	45	55	25	19	22	37	35	37	26	11	41	18	19	22
4 P6A212	18	65	41	100	35	38	40	-5	22	49	29	20	51	-2	8	34	18	34	50	-8	6	19	24	43	29	-13	6	16	3	3
5 P6A213	67	49	49	35	100	55	44	21	30	37	25	39	39	20	27	52	43	58	22	25	13	37	29	17	28	25	31	28	23	14
6 P6A214	47	47	49	38	55	100	40	21	36	29	21	30	23	23	23	46	47	48	32	22	17	34	40	22	32	18	19	38	13	15
7 P6A215	31	40	32	40	44	40	100	-9	17	38	17	14	32	32	12	33	33	41	18	-5	1	17	5	13	3	-14	24	9	-10	10
8 P6A216	50	-5	14	-5	21	21	-9	100	43	-9	20	33	11	22	45	16	17	21	5	58	12	38	41	9	16	43	14	18	41	24
9 P6A217	39	22	20	22	30	36	17	43	100	20	34	20	27	29	21	26	23	12	18	41	20	35	39	0	24	28	18	30	31	32
10 P6A218	18	54	13	49	37	29	38	-9	20	100	30	23	44	16	8	24	21	24	36	10	9	36	32	28	28	17	-1	20	-1	5
11 P6A219	28	30	33	29	25	21	17	20	34	30	100	15	38	30	21	27	12	11	33	33	29	33	35	14	32	26	14	30	26	17
12 P6A220	47	25	26	20	39	30	14	33	20	23	15	100	17	33	18	28	13	26	12	46	13	32	35	9	28	32	24	33	21	11
13 P6A221	38	51	23	51	39	23	32	11	27	44	38	17	100	12	12	32	36	24	38	17	20	37	34	31	29	14	7	21	20	29
14 P6A222	38	20	31	-2	20	23	32	22	29	16	30	33	12	100	16	3	21	18	25	35	1	40	25	1	20	21	18	18	13	16
15 P6A223	37	18	33	8	27	23	12	45	21	8	21	18	12	16	100	21	8	23	26	33	20	25	34	18	39	38	17	12	13	10
16 P6A181	38	34	32	34	52	46	33	16	26	24	27	28	32	3	21	100	37	47	16	19	9	29	42	-2	23	14	15	25	20	15
17 P6A182	48	31	45	18	43	47	33	17	23	21	12	13	36	21	8	37	100	59	7	27	13	30	29	0	11	11	20	14	17	19
18 P6A183	52	50	55	34	58	48	41	21	12	24	11	26	24	18	23	47	59	100	18	16	17	18	30	20	24	4	39	28	24	18
19 P6A184	12	58	25	50	22	32	18	5	18	36	33	12	38	25	26	16	7	18	100	12	31	29	50	39	61	15	1	29	4	12
20 P6A185	55	5	19	-8	25	22	-5	58	41	10	33	46	17	35	33	19	27	16	12	100	33	54	52	5	28	61	18	45	57	36
21 P6A186	17	19	22	6	13	17	1	12	20	9	29	13	20	1	20	9	13	17	31	33	100	8	28	19	26	11	24	40	39	23
22 P6A187	54	31	37	19	37	34	17	38	35	36	33	32	37	40	25	29	30	18	29	54	8	100	50	22	29	53	16	26	46	33
23 P6A188	37	39	35	24	29	40	5	41	39	32	35	35	34	25	34	42	29	30	50	52	28	50	100	35	54	50	9	42	27	21
24 P6A189	18	37	37	43	17	22	13	9	0	28	14	9	31	1	18	-2	0	20	39	5	19	22	35	100	29	3	0	10	12	14
25 P6A190	21	45	26	29	28	32	3	16	24	28	32	28	29	20	39	23	11	24	61	28	26	29	54	29	100	39	9	36	13	8
26 P6A191	50	3	11	-13	25	18	-14	43	28	17	26	32	14	21	38	14	11	4	15	61	11	53	50	3	39	100	17	30	39	37
27 P6A192	48	15	41	6	31	19	24	14	18	-1	14	24	7	18	17	15	20	39	1	18	24	16	9	0	9	17	100	11	17	43
28 P6A193	34	28	18	16	28	38	9	18	30	20	30	33	21	18	12	25	14	28	29	45	40	26	42	10	36	30	11	100	43	38
29 P6A194	50	6	19	3	23	13	-10	41	31	-1	26	21	20	13	13	20	17	24	4	57	39	46	27	12	13	39	17	43	100	39
30 P6A195	44	1	22	3	14	15	10	24	32	5	17	11	29	16	10	15	19	18	12	36	23	33	21	14	8	37	43	38	39	100
31 P6A196	25	33	28	26	14	7	4	31	21	25	32	16	26	20	22	14	17	26	17	25	14	31	13	16	17	16	7	21	36	1

32 P6A197	-8	30	3	32	0	10	10	-8	11	28	14	12	23	7	5	0	-17	3	56	1	28	-6	23	36	42	-10	-12	21	1	-3
33 P6A198	31	10	25	22	25	34	-9	36	36	23	31	24	33	13	22	30	23	12	26	42	4	47	54	25	32	43	-6	24	29	37
34 P6A200	-22	23	7	39	-1	18	1	-23	-12	30	20	5	12	-6	-17	9	-17	2	39	-14	24	-5	14	23	25	-18	-14	29	-2	-13
35 P6A201	35	15	35	31	37	25	36	5	28	31	25	13	25	5	8	41	15	30	4	15	-1	29	14	18	7	7	27	16	21	42
36 P6A202	0	12	10	21	8	18	4	-7	-4	11	20	8	4	-9	7	1	-8	-1	33	3	12	7	7	28	23	10	-11	14	4	7
37 P6A203	7	46	23	43	30	14	21	-18	-8	37	12	14	23	7	0	21	18	42	45	-7	-4	8	16	20	38	-2	3	1	4	-7
38 P6A204	25	19	13	-4	22	20	32	17	19	-7	18	20	11	27	24	19	14	16	20	33	18	22	11	-4	17	12	16	15	14	8
39 P6A205	19	46	26	42	37	33	21	9	22	40	39	24	47	20	20	38	14	19	51	10	9	29	47	30	41	15	-16	24	1	-9
40 P6A206	8	50	21	47	28	47	22	7	24	45	30	5	31	-5	10	46	17	32	45	11	32	22	46	38	45	0	-12	39	14	16
41 P6A207	28	17	22	23	36	23	16	17	27	20	34	34	34	16	16	30	34	25	21	30	14	15	29	18	33	12	6	18	16	19
42 P6A208	59	39	53	24	53	42	30	34	37	35	39	44	45	34	36	40	42	39	25	49	40	62	59	32	33	41	36	28	37	33

PQMethod2.09 grupos P06 1
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

PAGE 5
 Feb 18 02

Factor Matrix with an X Indicating a Defining Sort

QSORT	Loadings		
	1	2	3
1 P6A209	0.5117X	0.0633	0.7118X
2 P6A210	0.0540	0.7423X	0.3069
3 P6A211	0.1876	0.3551	0.5754X
4 P6A212	-0.0551	0.7650X	0.1919
5 P6A213	0.1894	0.3878	0.6644X
6 P6A214	0.2232	0.4504	0.4702
7 P6A215	-0.2099	0.3974	0.5898X
8 P6A216	0.6662X	-0.1860	0.2174
9 P6A217	0.5030X	0.1153	0.2713
10 P6A218	0.0938	0.6259X	0.1473
11 P6A219	0.4434	0.3614	0.0985
12 P6A220	0.4095	0.1635	0.2982
13 P6A221	0.2444	0.5152X	0.2570
14 P6A222	0.3231	0.0643	0.3146
15 P6A223	0.4435	0.0883	0.2008
16 P6A181	0.1708	0.3708	0.4821
17 P6A182	0.1043	0.1663	0.6620X
18 P6A183	0.0404	0.3724	0.6803X
19 P6A184	0.2966	0.7175X	-0.1399
20 P6A185	0.8223X	-0.0965	0.2104
21 P6A186	0.4038	0.2182	-0.0256
22 P6A187	0.6064X	0.1693	0.3425
23 P6A188	0.6582X	0.4032	0.0997
24 P6A189	0.1850	0.5153X	-0.0457
25 P6A190	0.4652	0.5367X	-0.0729
26 P6A191	0.7487X	-0.1090	0.1045
27 P6A192	0.1239	-0.0775	0.5791X
28 P6A193	0.5181X	0.2786	0.0663
29 P6A194	0.6213X	-0.0548	0.1888
30 P6A195	0.4622	-0.0474	0.2917
31 P6A196	0.3206	0.2136	0.1538
32 P6A197	0.1176	0.6131X	-0.3645
33 P6A198	0.6167X	0.2438	0.0608
34 P6A200	-0.0316	0.6198X	-0.3561
35 P6A201	0.1317	0.2754	0.4246
36 P6A202	0.1637	0.3663X	-0.2397

37 P6A203	-0.1157	0.6216X	0.0868
38 P6A204	0.2174	0.0112	0.2830
39 P6A205	0.2499	0.6480X	0.0055
40 P6A206	0.1994	0.6966X	-0.0037
41 P6A207	0.3103	0.3620	0.1882
42 P6A208	0.5616X	0.3189	0.4643

PQMethod2.09 grupos P06 1

PAGE 6

Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

Feb 18 02

Factor Matrix with an X Indicating a Defining Sort (continued)

	Loadings		
QSORT	1	2	3
% expl.Var.	15	17	12

PQMethod2.09 grupos P06 1
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

PAGE 8
 Feb 18 02

Rank Statement Totals with Each Factor

No.	Statement	No.	Factors					
			1	2	3			
1	01) O professor leva os sentimentos dos alunos em cons	1	-0.58	61	0.30	36	1.03	13
2	02) Os alunos colocam muita energia / esforco no que f	2	-1.38	70	0.40	31	-0.56	54
3	03) Trabalhamos bem em pares ou grupos.	3	0.67	23	0.98	13	0.73	27
4	04) O professor da uma visao geral do que vai acontece	4	-0.69	62	-0.10	46	-1.06	69
5	05) Os alunos parecem motivados para aprenderem a ling	5	0.59	30	0.92	15	-0.15	43
6	06) Nao acontece algo diferente em nossas aulas ha bas	6	0.26	39	1.75	3	-0.37	49
7	07) Em seu planejamento o professor leva em considerac	7	-0.80	65	-0.90	64	-0.08	41
8	08) Os alunos parecem ficar tensos / ansiosos ao falar	8	-0.58	60	0.48	28	0.57	31
9	09) O professor e tolerante / paciente com os alunos.	9	0.59	29	-0.09	45	2.01	1
10	10) O professor da as mesmas oportunidades a todos.	10	0.27	38	0.59	26	0.69	29
11	11) Os colegas checam as horas com frequencia.	11	-0.50	56	1.06	8	0.53	32
12	12) Ha um bom entrosamento / relacionamento entre os a	12	1.06	13	0.89	17	0.82	22
13	13) E importante para o professor fazer uma certa quan	13	0.65	25	0.43	30	0.72	28
14	14) Meus colegas parecem gostar das aulas.	14	0.98	15	-1.21	71	-0.83	65
15	15) Os alunos sentam-se nas mesmas carteiras todas as	15	1.25	7	1.06	10	-0.71	60
16	16) E o professor quem decide o que ser feito na aula.	16	1.18	10	1.06	9	0.10	40
17	17) Procuo testar ideias / conhecimentos em sala de a	17	-0.48	55	0.84	19	0.28	35
18	18) O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.	18	-2.07	81	-0.85	62	-1.87	79
19	19) O professor se movimenta pela sala ajudando / fala	19	-0.42	53	-0.98	67	-1.03	68
20	20) Os alunos prestam atenao ao que o professor / col	20	0.91	17	0.69	23	0.95	18
21	21) Meus colegas me ajudam quando tenho alguma dificul	21	1.28	6	1.65	4	0.96	16
22	22) As aulas comeam na hora certa.	22	0.77	20	-1.32	73	-0.94	67
23	23) As aulas sao divertidas / agradaveis.	23	0.67	24	-1.50	74	-0.47	51
24	24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	24	-0.14	47	2.04	2	1.11	10
25	25) Temos oportunidade de fazer sugestoes sobre o dese	25	-0.41	52	-1.22	72	0.48	33
26	26) Buscamos oportunidades para interagir e praticar a	26	-0.45	54	-0.07	44	0.80	23
27	27) O professor responde as perguntas dos alunos com p	27	1.63	3	-0.24	53	1.06	12
28	28) O professor se interessa pelos problemas dos aluno	28	0.20	41	0.22	39	0.91	20
29	29) Os alunos se mostram distraidos / ausentes nesta a	29	-0.34	49	0.90	16	-0.31	47
30	30) E facil formar um grupo para realizar trabalhos.	30	-0.37	51	0.33	34	-0.48	52
31	31) Gastamos muito tempo em atividades / discussoes na	31	-0.56	58	1.04	12	0.36	34
32	32) Meus colegas parecem aborrecidos / apaticos em sal	32	-1.33	69	1.26	6	0.85	21
33	33) O professor trabalha com outros materiais alem do	33	-1.02	67	-1.02	68	1.46	6
34	34) O professor tenta sanar dificuldades especificas q	34	0.95	16	0.01	42	0.23	38
35	35) As correcoes que o professor faz inibem os alunos.	35	-1.77	77	-0.27	54	-1.45	74
36	36) O professor critica os alunos.	36	-1.61	74	-0.20	50	-1.95	81
37	37) O professor nos ouve com interesse quando temos al	37	1.20	9	0.31	35	1.73	2

38	38) Fazemos perguntas ao professor.	38	1.69	1	0.70	21	0.96	17
39	39) Os alunos da turma se conhecem bem.	39	-0.37	50	0.26	37	-0.73	61
40	40) As atividades das aulas sao planejadas com cuidado	40	0.63	27	-1.20	70	-0.52	53
41	41) Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.	41	-0.10	45	-1.65	75	-0.83	64
42	42) O professor planeja tarefas / atividades diferente	42	-1.62	75	-2.19	80	-0.29	45
43	43) Diferentes alunos podem usar diferentes materiais	43	-1.51	72	-0.86	63	-0.60	55

PQMethod2.09 grupos P06 1
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

PAGE 9
 Feb 18 02

Rank Statement Totals with Each Factor

No.	Statement	No.	Factors					
			1	2	3			
44	44) O professor respeita quando o aluno nao quer partic	44	-0.33	48	-0.03	43	0.77	24
45	45) O professor e atencioso com os alunos.	45	0.53	33	0.66	24	1.57	4
46	46) O professor se empenha em ajudar os alunos.	46	1.04	14	0.25	38	0.67	30
47	47) O professor dirige perguntas aos alunos.	47	1.67	2	1.23	7	1.12	9
48	48) Existe muita competicao entre os alunos nesta sala	48	-1.60	73	-0.29	55	-1.69	78
49	49) Sabemos quais sao os objetivos das aulas.	49	0.17	42	-0.65	60	-0.87	66
50	50) O contedo / materia do curso agrada os alunos.	50	0.61	28	-0.60	59	-0.62	57
51	51) As aulas sao sempre iguais.	51	0.52	34	2.17	1	-0.17	44
52	52) Podemos escolher com quem desejamos trabalhar.	52	1.07	12	0.95	14	0.26	36
53	53) O professor elogia / encoraja os alunos a particip	53	0.50	35	-0.13	49	1.65	3
54	54) O professor fica nervoso de repente.	54	-1.65	76	0.87	18	-1.63	77
55	55) O professor se preocupa quando algum aluno no ent	55	1.47	4	0.39	33	1.22	7
56	56) O professor prende nossa atencao.	56	0.59	31	-1.75	76	-0.76	62
57	57) Nesta turma fazemos amizades uns com os outros.	57	1.31	5	0.59	25	0.20	39
58	58) O professor resume o que aconteceu na aula.	58	-0.53	57	-0.92	65	-0.12	42
59	59) Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira	59	0.80	18	-1.89	78	-1.40	73
60	60) As abordagens de ensino sao caracterizadas por ino	60	-0.56	59	-1.87	77	-1.39	72
61	61) O professor valoriza as diferentes habilidades e p	61	-0.11	46	-0.67	61	0.92	19
62	62) O professor reage de maneira negativa quando os al	62	-1.87	80	-0.32	56	-1.36	71
63	63) O professor e amigo dos alunos.	63	0.53	32	0.19	40	1.01	14
64	64) O professor trata / da atencao a todos igualmente.	64	1.13	11	-0.13	48	1.46	5
65	65) Participamos durante discussoes / debates em sala	65	0.64	26	0.48	27	1.14	8
66	66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na res	66	0.76	21	1.06	11	1.09	11
67	67) Nas aulas existem regras claras a serem seguidas p	67	0.24	40	-0.20	51	-0.30	46
68	68) As aulas sao dinamicas.	68	0.00	43	-2.23	81	-1.14	70
69	69) O professor traz atividades novas para os alunos f	69	-1.32	68	-2.03	79	-0.36	48
70	70) O professor da tempo suficiente para que possamos	70	0.42	37	0.75	20	0.73	26
71	71) Os alunos parecem ter receio de cometer erros nas	71	-0.95	66	0.47	29	-0.62	56
72	72) O professor nos deixa ansiosos e tensos.	72	-1.77	78	-0.12	47	-1.90	80

73	73) O professor mantem uma certa distancia dos alunos.	73	-1.40	71	0.39	32	-1.50	75
74	74) Apresentamos trabalhos a sala.	74	-0.78	64	-0.92	66	0.97	15
75	75) Ocorrem discussoes / atritos entre alunos.	75	-1.81	79	-0.45	58	-1.58	76
76	76) O professor indica o inicio e / ou fim de um topic	76	0.68	22	0.69	22	-0.64	58
77	77) Gosto das atividades desenvolvidas.	77	0.43	36	-0.39	57	-0.42	50
78	78) A sequencia de tarefas / atividades das aulas e pr	78	1.25	8	1.27	5	-0.77	63
79	79) O ritmo de trabalho individual e respeitado.	79	-0.09	44	0.10	41	0.76	25
80	80) Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabal	80	-0.71	63	-0.21	52	0.25	37
81	81) Os alunos parecem gostar do professor.	81	0.79	19	-1.04	69	-0.64	59

PQMethod2.09 grupos P06 1
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

PAGE 10

Feb 18 02

Correlations Between Factors

	1	2	3
1	1.0000	0.2652	0.4977
2	0.2652	1.0000	0.3660
3	0.4977	0.3660	1.0000

PQMethod2.09 grupos P06 1
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

PAGE 23
 Feb 18 02

Factor Q-Sort Values for Each Statement

		Factor Arrays			
No.	Statement	No.	1	2	3
1	01) O professor leva os sentimentos dos alunos em considerac	1	-1	0	2
2	02) Os alunos colocam muita energia / esforco no que fazem e	2	-2	1	-1
3	03) Trabalhamos bem em pares ou grupos.	3	1	2	1
4	04) O professor da uma visao geral do que vai acontecer na a	4	-2	0	-2
5	05) Os alunos parecem motivados para aprenderem a lingua est	5	1	2	0
6	06) Nao acontece algo diferente em nossas aulas ha bastante	6	0	3	-1
7	07) Em seu planejamento o professor leva em consideracao os	7	-2	-2	0
8	08) Os alunos parecem ficar tensos / ansiosos ao falarem fre	8	-1	1	1
9	09) O professor e tolerante / paciente com os alunos.	9	1	0	3
10	10) O professor da as mesmas oportunidades a todos.	10	0	1	1
11	11) Os colegas checam as horas com frequencia.	11	-1	3	1
12	12) Ha um bom entrosamento / relacionamento entre os alunos	12	2	2	1
13	13) E importante para o professor fazer uma certa quantia de	13	1	1	1
14	14) Meus colegas parecem gostar das aulas.	14	2	-2	-2
15	15) Os alunos sentam-se nas mesmas carteiras todas as aulas.	15	3	2	-1
16	16) E o professor quem decide o que ser feito na aula.	16	2	3	0
17	17) Procuo testar ideias / conhecimentos em sala de aula.	17	-1	2	0
18	18) O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.	18	-3	-2	-3
19	19) O professor se movimenta pela sala ajudando / falando co	19	-1	-2	-2
20	20) Os alunos prestam atenao ao que o professor / colega es	20	2	1	2
21	21) Meus colegas me ajudam quando tenho alguma dificuldade.	21	3	3	2
22	22) As aulas comeam na hora certa.	22	2	-3	-2
23	23) As aulas sao divertidas / agradaveis.	23	1	-3	-1
24	24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	24	0	3	2
25	25) Temos oportunidade de fazer sugestoes sobre o desenvolvi	25	-1	-2	1
26	26) Buscamos oportunidades para interagir e praticar a lingu	26	-1	0	1
27	27) O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.	27	3	-1	2
28	28) O professor se interessa pelos problemas dos alunos.	28	0	0	2
29	29) Os alunos se mostram distraidos / ausentes nesta aula.	29	-1	2	0
30	30) E facil formar um grupo para realizar trabalhos.	30	-1	0	-1
31	31) Gastamos muito tempo em atividades / discussoes nao rela	31	-1	2	0
32	32) Meus colegas parecem aborrecidos / apaticos em sala.	32	-2	3	1
33	33) O professor trabalha com outros materiais alem do livro	33	-2	-2	3
34	34) O professor tenta sanar dificuldades especificas que pos	34	2	0	0
35	35) As correcoes que o professor faz inibem os alunos.	35	-3	-1	-3
36	36) O professor critica os alunos.	36	-3	-1	-3

37	37) O professor nos ouve com interesse quando temos algo a d	37	3	0	3
38	38) Fazemos perguntas ao professor.	38	3	1	2
39	39) Os alunos da turma se conhecem bem.	39	-1	0	-1
40	40) As atividades das aulas sao planejadas com cuidado.	40	1	-2	-1
41	41) Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.	41	0	-3	-2
42	42) O professor planeja tarefas / atividades diferentes / cr	42	-3	-3	0
43	43) Diferentes alunos podem usar diferentes materiais / livr	43	-2	-2	-1
44	44) O professor respeita quando o aluno nao quer participar.	44	0	0	1

PQMethod2.09 grupos P06 1
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

PAGE 24
 Feb 18 02

		Factor Arrays			
No.	Statement	No.	1	2	3
45	45) O professor e atencioso com os alunos.	45	1	1	3
46	46) O professor se empenha em ajudar os alunos.	46	2	0	1
47	47) O professor dirige perguntas aos alunos.	47	3	3	3
48	48) Existe muita competicao entre os alunos nesta sala.	48	-3	-1	-3
49	49) Sabemos quais sao os objetivos das aulas.	49	0	-1	-2
50	50) O contedo / materia do curso agrada os alunos.	50	1	-1	-1
51	51) As aulas sao sempre iguais.	51	0	3	0
52	52) Podemos escolher com quem desejamos trabalhar.	52	2	2	0
53	53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	53	0	-1	3
54	54) O professor fica nervoso de repente.	54	-3	2	-3
55	55) O professor se preocupa quando algum aluno no entende a	55	3	1	3
56	56) O professor prende nossa atencao.	56	1	-3	-2
57	57) Nesta turma fazemos amizades uns com os outros.	57	3	1	0
58	58) O professor resume o que aconteceu na aula.	58	-1	-2	0
59	59) Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira do pro	59	2	-3	-3
60	60) As abordagens de ensino sao caracterizadas por inovacao	60	-1	-3	-2
61	61) O professor valoriza as diferentes habilidades e potenci	61	0	-1	2
62	62) O professor reage de maneira negativa quando os alunos c	62	-3	-1	-2
63	63) O professor e amigo dos alunos.	63	1	0	2
64	64) O professor trata / da atencao a todos igualmente.	64	2	0	3
65	65) Participamos durante discussoes / debates em sala de aul	65	1	1	3
66	66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na resolucao	66	1	2	2
67	67) Nas aulas existem regras claras a serem seguidas por nos	67	0	-1	0
68	68) As aulas sao dinamicas.	68	0	-3	-2
69	69) O professor traz atividades novas para os alunos fazerem	69	-2	-3	0
70	70) O professor da tempo suficiente para que possamos realiz	70	0	2	1
71	71) Os alunos parecem ter receio de cometer erros nas aulas.	71	-2	1	-1
72	72) O professor nos deixa ansiosos e tensos.	72	-3	0	-3

73	73) O professor mantem uma certa distancia dos alunos.	73	-2	1	-3
74	74) Apresentamos trabalhos a sala.	74	-2	-2	2
75	75) Ocorrem discussoes / atritos entre alunos.	75	-3	-1	-3
76	76) O professor indica o inicio e / ou fim de um topico ou a	76	1	1	-1
77	77) Gosto das atividades desenvolvidas.	77	0	-1	-1
78	78) A sequencia de tarefas / atividades das aulas e previsiv	78	3	3	-2
79	79) O ritmo de trabalho individual e respeitado.	79	0	0	1
80	80) Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabalhos.	80	-2	-1	0
81	81) Os alunos parecem gostar do professor.	81	2	-2	-1

Variance = 3.407 St. Dev. = 1.846

PQMethod2.09

grupos P06 1

PAGE 27

Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

Feb 18 02

Factor Characteristics

	Factors		
	1	2	3
No. of Defining Variables	11	13	7
Average Rel. Coef.	0.800	0.800	0.800
Composite Reliability	0.978	0.981	0.966
S.E. of Factor Scores	0.149	0.137	0.186

Standard Errors for Differences in Normalized Factor Scores

(Diagonal Entries Are S.E. Within Factors)

Factors	1	2	3
1	0.211	0.203	0.238
2	0.203	0.194	0.231
3	0.238	0.231	0.263

PQMethod2.09

grupos P06 1

PAGE 28

Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

Feb 18 02

Distinguishing Statements for Factor 1

(P < .05 ; Asterisk (*) Indicates Significance at P < .01)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

No. Statement	No.	Factors		
		1 RNK SCORE	2 RNK SCORE	3 RNK SCORE
38 38) Fazemos perguntas ao professor.	38	3 1.69*	1 0.70	2 0.96
47 47) O professor dirige perguntas aos alunos.	47	3 1.67	3 1.23	3 1.12
27 27) O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.	27	3 1.63	-1 -0.24	2 1.06
57 57) Nesta turma fazemos amizades uns com os outros.	57	3 1.31*	1 0.59	0 0.20
37 37) O professor nos ouve com interesse quando temos algo a d	37	3 1.20	0 0.31	3 1.73
14 14) Meus colegas parecem gostar das aulas.	14	2 0.98*	-2 -1.21	-2 -0.83
34 34) O professor tenta sanar dificuldades especificas que pos	34	2 0.95*	0 0.01	0 0.23
59 59) Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira do pro	59	2 0.80*	-3 -1.89	-3 -1.40
81 81) Os alunos parecem gostar do professor.	81	2 0.79*	-2 -1.04	-1 -0.64
22 22) As aulas comeam na hora certa.	22	2 0.77*	-3 -1.32	-2 -0.94
23 23) As aulas sao divertidas / agradaveis.	23	1 0.67*	-3 -1.50	-1 -0.47
40 40) As atividades das aulas sao planejadas com cuidado.	40	1 0.63*	-2 -1.20	-1 -0.52
50 50) O contedo / materia do curso agrada os alunos.	50	1 0.61*	-1 -0.60	-1 -0.62
9 09) O professor e tolerante / paciente com os alunos.	9	1 0.59*	0 -0.09	3 2.01
56 56) O professor prende nossa atencao.	56	1 0.59*	-3 -1.75	-2 -0.76
51 51) As aulas sao sempre iguais.	51	0 0.52*	3 2.17	0 -0.17
53 53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	53	0 0.50*	-1 -0.13	3 1.65
77 77) Gosto das atividades desenvolvidas.	77	0 0.43*	-1 -0.39	-1 -0.42
6 06) Nao acontece algo diferente em nossas aulas ha bastante	6	0 0.26*	3 1.75	-1 -0.37
67 67) Nas aulas existem regras claras a serem seguidas por nos	67	0 0.24	-1 -0.20	0 -0.30
49 49) Sabemos quais sao os objetivos das aulas.	49	0 0.17*	-1 -0.65	-2 -0.87
68 68) As aulas sao dinamicas.	68	0 0.00*	-3 -2.23	-2 -1.14
41 41) Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.	41	0 -0.10*	-3 -1.65	-2 -0.83
61 61) O professor valoriza as diferentes habilidades e potenci	61	0 -0.11*	-1 -0.67	2 0.92
24 24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	24	0 -0.14*	3 2.04	2 1.11
25 25) Temos oportunidade de fazer sugestoes sobre o desenvolvi	25	-1 -0.41*	-2 -1.22	1 0.48
19 19) O professor se movimenta pela sala ajudando / falando co	19	-1 -0.42*	-2 -0.98	-2 -1.03
17 17) Procuo testar ideias / conhecimentos em sala de aula.	17	-1 -0.48*	2 0.84	0 0.28
11 11) Os colegas checam as horas com frequencia.	11	-1 -0.50*	3 1.06	1 0.53

31	31) Gastamos muito tempo em atividades / discussoes nao rela	31	-1	-0.56*	2	1.04	0	0.36
60	60) As abordagens de ensino sao caracterizadas por inovacao	60	-1	-0.56*	-3	-1.87	-2	-1.39
8	08) Os alunos parecem ficar tensos / ansiosos ao falarem fre	8	-1	-0.58*	1	0.48	1	0.57
1	01) O professor leva os sentimentos dos alunos em considerac	1	-1	-0.58*	0	0.30	2	1.03
80	80) Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabalhos.	80	-2	-0.71	-1	-0.21	0	0.25
69	69) O professor traz atividades novas para os alunos fazerem	69	-2	-1.32*	-3	-2.03	0	-0.36
32	32) Meus colegas parecem aborrecidos / apaticos em sala.	32	-2	-1.33*	3	1.26	1	0.85
2	02) Os alunos colocam muita energia / esforco no que fazem e	2	-2	-1.38*	1	0.40	-1	-0.56
43	43) Diferentes alunos podem usar diferentes materiais / livr	43	-2	-1.51*	-2	-0.86	-1	-0.60
42	42) O professor planeja tarefas / atividades diferentes / cr	42	-3	-1.62*	-3	-2.19	0	-0.29
62	62) O professor reage de maneira negativa quando os alunos c	62	-3	-1.87	-1	-0.32	-2	-1.36

PQMethod2.09 grupos P06 1
 Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

PAGE 29
 Feb 18 02

Distinguishing Statements for Factor 2

(P < .05 ; Asterisk (*) Indicates Significance at P < .01)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

No. Statement	No.	Factors		
		1 RNK SCORE	2 RNK SCORE	3 RNK SCORE
51 51) As aulas sao sempre iguais.	51	0 0.52	3 2.17*	0 -0.17
24 24) Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	24	0 -0.14	3 2.04*	2 1.11
6 06) Nao acontece algo diferente em nossas aulas ha bastante	6	0 0.26	3 1.75*	-1 -0.37
11 11) Os colegas checam as horas com frequencia.	11	-1 -0.50	3 1.06	1 0.53
31 31) Gastamos muito tempo em atividades / discussoes nao rela	31	-1 -0.56	2 1.04*	0 0.36
29 29) Os alunos se mostram distraidos / ausentes nesta aula.	29	-1 -0.34	2 0.90*	0 -0.31
54 54) O professor fica nervoso de repente.	54	-3 -1.65	2 0.87*	-3 -1.63
17 17) Procuro testar ideias / conhecimentos em sala de aula.	17	-1 -0.48	2 0.84	0 0.28
71 71) Os alunos parecem ter receio de cometer erros nas aulas.	71	-2 -0.95	1 0.47*	-1 -0.62
2 02) Os alunos colocam muita energia / esforco no que fazem e	2	-2 -1.38	1 0.40*	-1 -0.56
73 73) O professor mantem uma certa distancia dos alunos.	73	-2 -1.40	1 0.39*	-3 -1.50
55 55) O professor se preocupa quando algum aluno no entende a	55	3 1.47	1 0.39*	3 1.22
30 30) E facil formar um grupo para realizar trabalhos.	30	-1 -0.37	0 0.33*	-1 -0.48
37 37) O professor nos ouve com interesse quando temos algo a d	37	3 1.20	0 0.31*	3 1.73
1 01) O professor leva os sentimentos dos alunos em considerac	1	-1 -0.58	0 0.30*	2 1.03
39 39) Os alunos da turma se conhecem bem.	39	-1 -0.37	0 0.26*	-1 -0.73
9 09) O professor e tolerante / paciente com os alunos.	9	1 0.59	0 -0.09*	3 2.01

4 04) O professor da uma visao geral do que vai acontecer na a	4	-2	-0.69	0	-0.10*	-2	-1.06
72 72) O professor nos deixa ansiosos e tensos.	72	-3	-1.77	0	-0.12*	-3	-1.90
64 64) O professor trata / da atencao a todos igualmente.	64	2	1.13	0	-0.13*	3	1.46
53 53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	53	0	0.50	-1	-0.13*	3	1.65
36 36) O professor critica os alunos.	36	-3	-1.61	-1	-0.20*	-3	-1.95
80 80) Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabalhos.	80	-2	-0.71	-1	-0.21	0	0.25
27 27) O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.	27	3	1.63	-1	-0.24*	2	1.06
35 35) As correcoes que o professor faz inibem os alunos.	35	-3	-1.77	-1	-0.27*	-3	-1.45
48 48) Existe muita competicao entre os alunos nesta sala.	48	-3	-1.60	-1	-0.29*	-3	-1.69
62 62) O professor reage de maneira negativa quando os alunos c	62	-3	-1.87	-1	-0.32*	-2	-1.36
75 75) Ocorrem discussoes / atritos entre alunos.	75	-3	-1.81	-1	-0.45*	-3	-1.58
61 61) O professor valoriza as diferentes habilidades e potenci	61	0	-0.11	-1	-0.67*	2	0.92
18 18) O professor nos trata com menosprezo / sarcasmo.	18	-3	-2.07	-2	-0.85*	-3	-1.87
40 40) As atividades das aulas sao planejadas com cuidado.	40	1	0.63	-2	-1.20*	-1	-0.52
25 25) Temos oportunidade de fazer sugestoes sobre o desenvolvi	25	-1	-0.41	-2	-1.22*	1	0.48
23 23) As aulas sao divertidas / agradaveis.	23	1	0.67	-3	-1.50*	-1	-0.47
41 41) Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.	41	0	-0.10	-3	-1.65*	-2	-0.83
56 56) O professor prende nossa atencao.	56	1	0.59	-3	-1.75*	-2	-0.76
60 60) As abordagens de ensino sao caracterizadas por inovacao	60	-1	-0.56	-3	-1.87	-2	-1.39
59 59) Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira do pro	59	2	0.80	-3	-1.89	-3	-1.40
69 69) O professor traz atividades novas para os alunos fazerem	69	-2	-1.32	-3	-2.03*	0	-0.36
42 42) O professor planeja tarefas / atividades diferentes / cr	42	-3	-1.62	-3	-2.19*	0	-0.29
68 68) As aulas sao dinamicas.	68	0	0.00	-3	-2.23*	-2	-1.14

PQMethod2.09 grupos P06 1
Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

PAGE 30
Feb 18 02

Distinguishing Statements for Factor 3

(P < .05 ; Asterisk (*) Indicates Significance at P < .01)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

No. Statement	No.	Factors		
		1 RNK SCORE	2 RNK SCORE	3 RNK SCORE
9 09) O professor e tolerante / paciente com os alunos.	9	1 0.59	0 -0.09	3 2.01*
37 37) O professor nos ouve com interesse quando temos algo a d	37	3 1.20	0 0.31	3 1.73
53 53) O professor elogia / encoraja os alunos a participarem.	53	0 0.50	-1 -0.13	3 1.65*
45 45) O professor e atencioso com os alunos.	45	1 0.53	1 0.66	3 1.57*
33 33) O professor trabalha com outros materiais alem do livro	33	-2 -1.02	-2 -1.02	3 1.46*

65	65)	Participamos durante discussões / debates em sala de aula	65	1	0.64	1	0.48	3	1.14
24	24)	Os alunos acham as aulas rotineiras / repetitivas.	24	0	-0.14	3	2.04	2	1.11*
27	27)	O professor responde as perguntas dos alunos com prazer.	27	3	1.63	-1	-0.24	2	1.06
1	01)	O professor leva os sentimentos dos alunos em consideração	1	-1	-0.58	0	0.30	2	1.03*
63	63)	O professor e amigo dos alunos.	63	1	0.53	0	0.19	2	1.01
74	74)	Apresentamos trabalhos a sala.	74	-2	-0.78	-2	-0.92	2	0.97*
61	61)	O professor valoriza as diferentes habilidades e potencializa	61	0	-0.11	-1	-0.67	2	0.92*
28	28)	O professor se interessa pelos problemas dos alunos.	28	0	0.20	0	0.22	2	0.91*
26	26)	Buscamos oportunidades para interagir e praticar a língua	26	-1	-0.45	0	-0.07	1	0.80*
44	44)	O professor respeita quando o aluno não quer participar.	44	0	-0.33	0	-0.03	1	0.77*
79	79)	O ritmo de trabalho individual é respeitado.	79	0	-0.09	0	0.10	1	0.76*
11	11)	Os colegas chegam às horas com frequência.	11	-1	-0.50	3	1.06	1	0.53
25	25)	Temos oportunidade de fazer sugestões sobre o desenvolvimento	25	-1	-0.41	-2	-1.22	1	0.48*
31	31)	Gastamos muito tempo em atividades / discussões não relacionadas	31	-1	-0.56	2	1.04	0	0.36*
17	17)	Procuro testar ideias / conhecimentos em sala de aula.	17	-1	-0.48	2	0.84	0	0.28
52	52)	Podemos escolher com quem desejamos trabalhar.	52	2	1.07	2	0.95	0	0.26*
80	80)	Os alunos parecem gostar de apresentar seus trabalhos.	80	-2	-0.71	-1	-0.21	0	0.25
16	16)	É o professor quem decide o que será feito na aula.	16	2	1.18	3	1.06	0	0.10*
7	07)	Em seu planejamento o professor leva em consideração os	7	-2	-0.80	-2	-0.90	0	-0.08*
5	05)	Os alunos parecem motivados para aprenderem a língua estrangeira	5	1	0.59	2	0.92	0	-0.15*
51	51)	As aulas são sempre iguais.	51	0	0.52	3	2.17	0	-0.17*
42	42)	O professor planeja tarefas / atividades diferentes / criativas	42	-3	-1.62	-3	-2.19	0	-0.29*
69	69)	O professor traz atividades novas para os alunos fazerem	69	-2	-1.32	-3	-2.03	0	-0.36*
6	06)	Não acontece algo diferente em nossas aulas há bastante tempo	6	0	0.26	3	1.75	-1	-0.37*
23	23)	As aulas são divertidas / agradáveis.	23	1	0.67	-3	-1.50	-1	-0.47*
40	40)	As atividades das aulas são planejadas com cuidado.	40	1	0.63	-2	-1.20	-1	-0.52*
2	02)	Os alunos colocam muita energia / esforço no que fazem e	2	-2	-1.38	1	0.40	-1	-0.56*
76	76)	O professor indica o início e / ou fim de um tópico ou assunto	76	1	0.68	1	0.69	-1	-0.64*
15	15)	Os alunos sentam-se nas mesmas carteiras todas as aulas.	15	3	1.25	2	1.06	-1	-0.71*
56	56)	O professor prende nossa atenção.	56	1	0.59	-3	-1.75	-2	-0.76*
78	78)	A sequência de tarefas / atividades das aulas é previsível	78	3	1.25	3	1.27	-2	-0.77*
41	41)	Aguardo com ansiedade / feliz o dia desta aula.	41	0	-0.10	-3	-1.65	-2	-0.83*
68	68)	As aulas são dinâmicas.	68	0	0.00	-3	-2.23	-2	-1.14*
62	62)	O professor reage de maneira negativa quando os alunos cometem	62	-3	-1.87	-1	-0.32	-2	-1.36
60	60)	As abordagens de ensino são caracterizadas por inovação	60	-1	-0.56	-3	-1.87	-2	-1.39
59	59)	Os alunos parecem estar satisfeitos com a maneira do professor	59	2	0.80	-3	-1.89	-3	-1.40

PQMethod2.09

grupos P06 1

PAGE 31

Path and Project Name: c:/pqmethod/projects/P06

Feb 18 02

Consensus Statements -- Those That Do Not Distinguish Between ANY Pair of Factors.

All Listed Statements are Non-Significant at $P > .01$, and Those Flagged With an * are also Non-Significant at $P > .05$.

No.	Statement	No.	Factors		
			1 RNK SCORE	2 RNK SCORE	3 RNK SCORE
3*	03) Trabalhamos bem em pares ou grupos.	3	1 0.67	2 0.98	1 0.73
10*	10) O professor da as mesmas oportuidades a todos.	10	0 0.27	1 0.59	1 0.69
12*	12) Ha um bom entrosamento / relacionamento entre os alunos	12	2 1.06	2 0.89	1 0.82
13*	13) E importante para o professor fazer uma certa quantia de	13	1 0.65	1 0.43	1 0.72
20*	20) Os alunos prestam atenco ao que o professor / colega es	20	2 0.91	1 0.69	2 0.95
47	47) O professor dirige perguntas aos alunos.	47	3 1.67	3 1.23	3 1.12
66*	66) Os colegas cooperam / ajudam uns aos outros na resolucao	66	1 0.76	2 1.06	2 1.09
67	67) Nas aulas existem regras claras a serem seguidas por nos	67	0 0.24	-1 -0.20	0 -0.30
70*	70) O professor da tempo suficiente para que possamos realiz	70	0 0.42	2 0.75	1 0.73

QANALYZE was completet at 13:21:48