

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Mariana Menezes Paglione Vedana

**Comportamentos do Professor para uma Gestão Eficaz de
Sala de Aula de Inglês**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo

2016

Mariana M. Paglione Vedana

**Comportamentos do Professor para uma Gestão Eficaz de Sala de Aula de
Inglês**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Sergio Vasconcelos de Luna

Trabalho parcialmente financiado pela CAPES

São Paulo

2016

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processo de fotocópia ou eletrônico.

São Paulo, _____ de julho de 2016.

Assinatura: _____

*“Ultimately, knowing what drives us
puts us in the driver’s seat.”*

Susan M. Schneider

Agradecimentos

O plano (e sonho!) de ingressar em um programa de mestrado é antigo. Desde quando surgiu, no entanto, foi acompanhado de certa ansiedade e receio em relação a uma meta que parecia distante demais para ser alcançada. Foram anos de “maturação” deste sonho, até que, finalmente, caminhos foram abertos para que ele começasse a se concretizar. A essa realização, só posso ser eternamente grata a Deus, que sempre me conduziu, me levou pela mão e me levantou nas quedas, e a Nossa Senhora, pela sua intercessão e constante carinho de mãe.

Meu primeiro dia de aula no PED foi também o último dia de vida do meu querido avozinho Francisco, que veio a falecer na madrugada seguinte. Sua fé, humildade, alegria e perseverança independentemente das circunstâncias serão sempre exemplo de vida para mim. A ele, então, que lá do céu me acompanhou desde o princípio nesta jornada, dedico essa dissertação.

Agradeço meus pais queridos, pelo amor incondicional e por terem sempre, com esforço e sacrifício, me oferecido a oportunidade de fazer dos estudos minha prioridade. Agradeço ao meu amado marido, companheiro no caminho da vida, pelo seu apoio, bom humor e otimismo e por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu não o fiz. Agradeço a minha família pelas forças e orações: vovó Mafalda e vovô Aurélio (vivos para sempre no coração), vovó Neber, Tatá, Kiki, Nilson, Pado, Mani, Bruninha, Lires, Ni. À Cris e ao Felix que, nesse período, nos deram a alegria de estarmos unidos com laços eternos ao nos tornarem padrinhos do João Pedro e do Rafa. À Lu, amiga do coração e excelente ‘revisora’, pelo seu incentivo desde quando partilhei esse meu sonho antigo.

Meu muito obrigada à Silvia que, com carinho, me apoiou a todo o momento para que pudesse me dedicar ao Mestrado. Às professoras participantes da pesquisa que, com disponibilidade, abriram as portas de suas salas para que eu pudesse fazer as filmagens.

E o meu eterno agradecimento ao meu querido orientador, Prof. Sérgio, pela sua paciência com meus atrasos, por suas palavras positivas, seu direcionamento e por ser tudo o que acredito que um educador deve ser, e por exercer lindamente sua vocação de professor.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Organização de um ambiente produtivo de sala de aula | 47 |
| Tabela 2 - Estabelecimento de regras e procedimentos..... | 52 |
| Tabela 3 - Gestão de transições | 56 |
| Tabela 4 - Gestão da instrução em pequenos grupos e do trabalho independente | 59 |
| Tabela 5 - Comunicação Competente com os alunos..... | 63 |
| Tabela 6 - Ensino de comportamentos pró-sociais..... | 65 |
| Tabela 7 - Organização de um ambiente produtivo de sala de aula | 67 |
| Tabela 8 - Estabelecimento de regras e procedimentos..... | 71 |
| Tabela 9 - Gestão de transições | 76 |
| Tabela 10 - Gestão da instrução em pequenos grupos e do trabalho independente | 79 |
| Tabela 11 - Comunicação Competente com os alunos..... | 83 |
| Tabela 12 - Ensino de comportamentos pró-sociais..... | 85 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| 1. Introdução..... | 11 |
| 2. Planejamento | 14 |
| 2.1. Objetivos..... | 14 |
| 2.2. Atividades | 16 |
| 2.3. Avaliação | 19 |
| 3. Intervenções Proativas..... | 22 |
| 3.1. A Organização de um ambiente produtivo de sala de aula..... | 23 |
| 3.2. O Estabelecimento de Regras e Procedimentos..... | 24 |
| 3.3. A Gestão de Transições | 28 |
| 3.4. A Gestão da Instrução em Pequenos Grupos e do Trabalho Independente | 30 |
| 3.5. Comunicação Competente com Alunos..... | 31 |
| 3.6. O Ensino de Comportamentos Pró-Sociais..... | 34 |
| 3.7. Construindo Relações Positivas na Sala de Aula..... | 35 |
| 4. Resumo da Introdução..... | 37 |
| 5. Método | 42 |
| 5.1. Participantes..... | 42 |
| 5.2. Local | 42 |
| 5.3. Materiais e Equipamento | 42 |
| 5.4. Procedimentos..... | 42 |
| 6. Resultados | 45 |
| 6.1. Tratamento das Informações..... | 45 |
| 6.2. Procedimento de análise | 45 |
| 7. Discussão..... | 86 |
| 8. Referências Bibliográficas | 100 |
| 9. Apêndice..... | 103 |

Vedana, M.M.P. (2016). *Comportamentos do professor para uma gestão eficaz de sala de aula de inglês*. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 110 páginas.
Orientador: Sérgio Vasconcelos de Luna
Linha de Pesquisa: Análise do Comportamento

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo determinar quais comportamentos do professor são variáveis independentes de uma gestão eficaz de sala de aula, dentro do contexto de ensino de inglês para crianças em idade escolar, em uma escola de idiomas. Entende-se por gestão, o manejo da sala de aula, isto é, os comportamentos do professor ao planejar e organizar atividades instrucionais bem como os comportamentos que dizem respeito ao estabelecimento de regras e procedimentos, o monitoramento dos alunos no seguimento dos mesmos, a consistência na instituição de consequências quando as regras são quebradas e reforçadores positivos para o seu cumprimento, o estabelecimento de um sistema que promova o desenvolvimento da responsabilidade, e a habilidade de comunicar informações. A pesquisa foi realizada por meio de gravações de aula de duas professoras em turmas distintas, ao longo de uma sequência didática, o que correspondeu a seis aulas. Com base nos pressupostos da abordagem da Análise do Comportamento e nas intervenções proativas propostas por Rathvon (2008), foram levantadas seis categorias para registro e avaliação dos comportamentos das professoras, de forma que a ocorrência ou não ocorrência e frequência destes comportamentos foram registradas. Verificou-se que as professoras mantiveram um ambiente de sala de aula produtivo na maior parte do tempo; também se constatou que o estabelecimento de regras e procedimentos foi feito de forma pouco eficaz e consistente por ambas e que em poucas ocasiões as transições ocorreram de forma rápida e organizada. Além disso, os objetivos para as atividades individuais e em grupo foram explicitados em apenas algumas ocasiões, enquanto as instruções feitas por uma professora foram sempre claras e pela outra nem sempre. Ademais, foram feitos mais repreensões do que elogios por uma professora e o oposto se deu com a outra. Finalmente, não foi registrada nenhuma atividade que tivesse como objetivo o ensino de comportamentos pró-sociais. Assim, foi possível verificar que apesar de não se tratar de um cenário instrucional padrão, no qual existe um encontro diário entre alunos e professor e de a via de comunicação, o inglês, ainda estar em processo de aquisição por parte dos aprendizes, os aspectos definidores de uma gestão eficaz se aplicam a ele tanto quanto a uma sala de ensino regular e propõe-se que o treinamento do professor de inglês contemple sua capacitação para a emissão de tais comportamentos.

Palavras-chave: gestão de sala de aula, ensino de inglês, capacitação de professores, análise do comportamento.

Vedana, M.M.P. (2016). *Comportamentos do professor para uma gestão eficaz de sala de aula de inglês*. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 110 páginas.
Orientador: Sérgio Vasconcelos de Luna
Linha de Pesquisa: Análise do Comportamento

ABSTRACT

The aim of this paper is determining what behaviors can assure effective classroom management within the context of teaching English as a foreign language to children at primary school age, in a language school. Classroom management here implies the behaviors adopted by the teacher when planning and organizing teaching activities. It also refers to the behaviors regarding the establishment of rules and procedures as well as monitoring the students in following these rules. This leads to both consistency in the selection of consequences when the rules are broken and positive reinforcers when they are properly followed, as well as the adoption of a system that promotes the development of responsibility and the ability to communicate information. This research involved filming two teachers in different groups throughout six classes. Based on the assumptions of the Behavior Analysis approach and in the proactive interventions proposed by Rathvon (2008), six categories have been found for the registry and evaluation of the teachers' behavior. The occurrence and frequency as well as the non-occurrence of these behaviors were registered. The results show that both teachers managed to keep a productive classroom environment most of the time, however, the establishment of rules and procedures was less effective and consistent and that on very few occasions did transitions occur in a fast and organized way. Besides, the objectives for both individual and group activities were not always fully explained. As to instructions, they sounded quite clear when given by one of the teachers and not quite so by the other. Similarly, more reprimands than praises were delivered by one teacher whereas the opposite occurred during the other teacher's lessons. Finally, there was no record of any activities with the objective of teaching pro-social behaviors. It was thus concluded that though not entirely inserted in a teaching pattern scenario, where teacher and students have a daily meeting, and also considering that the English language as the means for communication is still under the process of acquisition, the defining aspects of effective management apply as much to teachers of a language school as those of a regular school. Therefore, it is proposed that the training of English teachers contemplate their ability to deal with these issues.

Key-words: classroom management, English teaching, teacher training, behavior analysis.

O tema de gestão de sala de aula tem estado cada vez mais presente na pauta das discussões de cunho formal e informal em ambientes pedagógicos. O corpo gestor de escolas convida profissionais das áreas da psicologia e da educação para palestrar acerca deste tópico e professores trocam experiências e indicações sobre a melhor forma de lidar com tal questão. Isto se deve ao fato de a gestão de sala de aula ser parte essencial do papel do professor e um aspecto estreitamente ligado à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a gestão eficaz de sala de aula é determinante para o estabelecimento de um ambiente seguro e funcional e pré-requisito que permite que outros comportamentos de ensinar tenham sucesso (Cothran, Kulinna & Garrahy, 2003).

Para efeitos do presente trabalho, gestão de sala de aula será entendida como envolvendo tanto o planejamento e a organização de atividades quanto comportamentos do professor, isto é, o manejo da sala de aula. (Emmer & Stough, 2001). Especificamente, os comportamentos previstos dizem respeito ao estabelecimento de regras e procedimentos, o monitoramento de alunos no seguimento das mesmas e a consistência na instituição de consequências, o estabelecimento de um sistema que promova o desenvolvimento da responsabilidade, a habilidade de comunicar informações e a habilidade de organizar atividades instrucionais (Evertson & Emmer, 1982).

É sabido que, para garantir o sucesso acadêmico dos alunos, não basta que o professor seja conhecedor da(s) área(s) do conhecimento que ele deve ministrar, mas, tão importante quanto o domínio do conteúdo, é a sua habilidade de bem conduzir e organizar as atividades e os relacionamentos em sala. Ambos elementos são reforçados um pelo outro e os melhores resultados em cada um deles são obtidos quando executados em parceria. Igualmente, quando apenas um destes componentes é colocado em prática, o produto do processo didático é comprometido. Estas facetas do manejo da sala de aula não devem ser vistas como dois aspectos dissociados da função do professor, mas como “dois lados de uma mesma moeda intimamente interligados” (Englehart, 2012, p. 71).

No entanto, não é incomum observar certa tendência por parte de professores de 'terceirizar' a responsabilidade que lhes cabe como gestores, atribuindo a falta de organização e indisciplina em suas salas a outros fatores como, por exemplo, falta de motivação, desatenção, preguiça por parte de seus alunos (Skinner, 1968/1972; Luna, 2007), e ainda a fatores extra-escola como questões familiares. Tal postura assumida e considerada como única resposta às dificuldades enfrentadas em sala de aula, mascara uma possível inabilidade e ineficiência do professor de ser um gestor eficaz e o impede de buscar alternativas e outros caminhos para que tais obstáculos sejam superados ou, minimamente analisados e utilizados como fonte de reflexão.

Alguns estudos, cujo procedimento foi a observação da atuação de professores capazes de obter altos níveis de desempenho acadêmico por parte de seus alunos, revelando grande conhecimento de sua área de *expertise* e competência para bem gerir sua sala de aula, permitiram levantar alguns denominadores comuns que os caracterizam.

Uma evidência clara da afirmação anterior é a pesquisa realizada por Evertson e Emmer (1982) com professores de *Junior High* de inglês e matemática. Ao longo de um ano, professores dessas duas áreas de conhecimento foram observados sistematicamente e, com base em medidas de eficácia de sua habilidade de gestão em sala de aula, foram divididos em dois grupos: professores mais e menos eficazes.

A partir disto, 13 professores de cada área, entre eles os classificados como mais e menos eficazes tiveram suas aulas assistidas nas três primeiras semanas do ano escolar e foram avaliados em um número de critérios determinantes para uma gestão eficaz de sala de aula.

Os resultados revelaram que os alunos dos professores mais eficazes apresentaram um envolvimento maior nas atividades propostas e o tempo da aula foi usado de forma produtiva. Os professores mais eficazes também demonstraram ser mais claros e diretos ao dar instruções, ao promover comportamentos desejáveis e ao apresentar suas expectativas sobre o desempenho dos alunos. Também propuseram atividades e trabalhos com altos níveis de sucesso acadêmico e demonstraram consistência ao responder a comportamentos adequados ou não. Nas salas de aula dos professores mais eficazes, a ocorrência de comportamentos inadequados foi menor, porém, no caso de

seu aparecimento, estes mesmos professores se mostraram ágeis para cessá-los. Além disso, estes professores fizeram uso das regras e procedimentos previamente estabelecidos para lidar com a indisciplina. Finalmente, os professores mais eficazes também descreveram os objetivos para as atividades de forma clara e fizeram uso de materiais que promoveram a instrução de maneira efetiva.

Tendo isto em vista, o presente trabalho, com base em pesquisas acerca deste tema, e com embasamento nos pressupostos da abordagem da Análise do Comportamento, descreveu comportamentos de dois professores em busca de elementos que permitissem analisar uma gestão eficaz de sala de aula em um contexto de ensino de inglês, onde quase todas as intervenções por parte do professor são feitas nessa língua e o tempo que o mesmo tem disponível para a instrução não excede três horas semanais. Embora o levantamento de literatura acerca do tema de gestão de sala de aula tenha sido feito de forma geral, o enfoque do trabalho se dará acerca do ensino de língua Inglesa.

É oportuno mencionar que as questões que serão doravante discutidas referem-se, em sua maior parte, à faixa etária correspondente à de alunos que cursam o Ensino Fundamental. É igualmente importante ressaltar que na busca por palavras-chave relativas ao tópico em questão como, por exemplo, gestão de sala de aula, relacionamento aluno-professor e intervenções em sala de aula, grande parte do material encontrado na literatura é relativamente antigo e de origem norte-americana o que, de certa forma, o marca fortemente por esta cultura. No entanto, os fatores apontados na literatura que serão abordados ao longo deste projeto independem da questão cultural e são altamente atuais.

Os tópicos que se seguem têm por objetivo embasar os aspectos que caracterizam uma gestão efetiva de sala de aula e os comportamentos do professor que nela são contemplados com referência nesta mesma literatura previamente mencionada.

O texto a seguir discute os pressupostos que determinam uma gestão eficaz de sala de aula, bem como os comportamentos que um gestor competente deve emitir para assegurar seu estabelecimento.

2. Planejamento

2.1. Objetivos

Uma aula bem sucedida começa muito antes de sua execução e da elaboração de seu plano, propriamente dito. Ela deve começar com o estabelecimento de seus objetivos. Uma vez que estes estejam determinados, todos os passos seguintes devem ser formulados na direção de alcançá-los. Além disso, é crucial ter o entendimento sobre o repertório do aluno, para que assim seja possível partir de um solo comum e relevante para ele, e se valorize o conhecimento prévio que ele traz para o ambiente pedagógico. Assim, “É o comportamento do aluno que precisa ser analisado para que se verifiquem suas necessidades em termos de aprendizagem, o repertório que ele traz para a situação de ensino e as consequências capazes de interagir com ele e mantê-lo se comportando” (Luna, 2007, p.164). Ou seja, idealmente os objetivos devem ser elaborados a partir de uma necessidade do aluno e devem ser traduzidos em expectativas de aprendizagem muito bem definidas (Lemov, 2010).

O maior de todos os objetivos que, idealmente, deveria permear toda e qualquer ação educativa, é capacitar o aluno a realizar atividades que gerem consequências positivas e expressivas para si e para outros, principalmente na situação, no espaço onde estão inseridos (Kubo & Botomé, 2001). Este pressuposto é capaz de abranger todos os segmentos, níveis e idades, independentemente da finalidade do curso ministrado. Segundo Kubo e Botomé (2001), para que tal objetivo de fato se concretize, ou seja, para que os aprendizes possam atuar de maneira a beneficiar aqueles que os circundam, é preciso estabelecer firmemente o que é essencial render como produto de suas ações ao final do processo, com quais questões do ambiente onde atuarão precisarão lidar para gerar tais produtos e, finalmente, o que eles precisarão estar capacitados a realizar para lidar com as questões de sua realidade para que assim gerem consequências positivas e expressivas para si próprios e para os que com ele convivem. Uma vez que este objetivo maior esteja colocado nas fundações do planejamento de uma determinada sequência didática ou curso, ele constituirá material sólido para nortear as próximas decisões no que se refere a objetivos mais detalhados.

No entanto, usualmente o professor simplesmente recebe de instâncias superiores os objetivos que deve atingir, o que implica o fato de estes não terem sido estabelecidos por ele, muito menos desenhados especialmente para sua turma. Tratam-se de grandes objetivos, frequentemente abstratos e muito abrangentes. Cabe ao professor, portanto, transformá-los em objetivos intermediários, isto é, palpáveis e concretos para ele e para os alunos.

Lemov (2010) sugere que um objetivo será eficaz à medida que ele for viável, mensurável, definidor e prioritário e alcançará resultados positivos quando implantando de maneira efetiva.

Viável de maneira que o objetivo possa ser alcançado em um dia de aula, o que não impede, pelo contrário, concorre para que, ao fim de uma determinada unidade, um objetivo mais abrangente seja alcançado, com o acúmulo dos intermediários que, aula após aula, foram conquistados ao longo do período estabelecido. O objetivo mais abrangente deve orientar os intermediários que, por sua vez, devem apontar para o abrangente. O aluno atingi-lo-á com maior sucesso ao passo que metas viáveis forem propostas para cada aula, uma vez que é provável que superar uma meta se torne um estímulo reforçador para que ele continue se comportando de maneira a atingir as próximas, e eventualmente, o objetivo maior.

Mensurável no sentido que é preciso medir o quanto o objetivo foi alcançado, idealmente logo após o fim de uma aula. Desta forma, o professor terá ainda a chance de refletir sobre aquilo que de fato funcionou ou não em sua aula e porquê, além de definir qual ou quais serão os objetivos das próximas. Ademais, apenas quando o objetivo for mensurável, será possível avaliar o desempenho do aluno e, conseqüentemente, estimar o quanto ele atingiu o que foi proposto.

Definidor de forma que ele oriente as escolhas que virão na sequência. O professor deve refletir sobre a melhor forma de se alcançar o objetivo de sua aula e, então, decidir as atividades que mais acertadamente colaborarão para que o aluno o atinja. Assim, o professor parte do planejamento da unidade para chegar até a elaboração de seu plano de aula, e com o seu objetivo bem definido estipula a meta de cada dia. Partindo deste ponto, ele pode mais claramente definir como avaliará o alcance desta meta e só então

selecionará as atividades apropriadas para chegar até ela. Infelizmente, não é incomum que professores iniciem o planejamento de sua aula pelo fim, ou seja, pelas atividades. Por mais bem-intencionados que sejam, e por mais envolventes e dinâmicas que sejam as atividades, a aula está fadada ao insucesso, pois a probabilidade de o aluno aprender algo, ou seja, ser capaz de relacionar-se de forma diferente com o ambiente, produzindo nele transformações (Kubo & Botomé, 2001) é mínima quando não se tem claro onde ele deve chegar.

Prioritário simplesmente pelo fato de o objetivo eficaz conter o primordial, aquilo que realmente importa que o aluno alcance, sem pormenores que o desviem do foco. Ele deve apontar o passo seguinte na direção no objetivo mais abrangente.

Todos os quatro elementos definidores de um objetivo eficaz são interdependentes e, de certa forma, se sobrepõem uns aos outros, de modo que o objetivo não será efetivamente ‘eficaz’ quando ele não puder ser caracterizado por qualquer um deles.

Ainda neste contexto, Vargas (2009) propõe que os objetivos para uma aula ou sequência didática devem ser objetivos comportamentais, isto é, afirmações sobre o que os alunos serão capazes de fazer ao final dela, e quais comportamentos ativos eles precisarão desempenhar. Quando os alunos estão cientes do propósito para aquela atividade, as chances de eles ficarem mais atentos às suas próprias ações e se esforçarem diretamente para alcançá-lo aumentam. Assim, os objetivos comportamentais cumprem três funções primordiais: comunicam ao aluno o que é esperado deles, sugerem atividades instrucionais para o professor e garantem um padrão para avaliar o progresso dos alunos ao longo e também ao final da instrução.

2.2. Atividades

Cada aula deve ser planejada tendo em mente que ela não é um fim nela própria. Muito pelo contrário, ela é parte constituinte de toda uma sequência didática, que por sua vez está inserida em uma estrutura maior, que pode ser um bimestre, um semestre, um ano, e até um segmento.

Portanto, uma determinada aula não deve ser concebida isoladamente, mas tendo em vista a aula passada, a seguinte e principalmente a progressão dentro da qual está

estabelecida, que tem objetivos próprios. À vista disso, o planejamento de uma aula deve começar pela definição de seus objetivos: primeiramente dos grandes objetivos curriculares e dos objetivos intermediários, que devem orientar cada plano de aula, como desenvolvido no item anterior. Isto posto, fica claro que as atividades constituem a última parte do processo de planejamento.

Ao elaborar cada atividade, sempre tendo em mente que ela deve ser o meio mais eficiente para o aluno atingir o objetivo final da aula, o professor deve também prever seu tempo de duração. Uma atividade mais longa, composta por diversos passos, deve oferecer tempo suficiente para que o aluno consiga cumprir o desafio colocado com engajamento e interesse. Em contraposição, alongar uma atividade desnecessariamente resulta em alunos entediados, desatentos e, provavelmente, inquietos (Shin & Crandall, 2014). É preciso manter a aula dinâmica de forma que os alunos saibam o que é esperado que eles façam a cada momento. Em decorrência, transições entre atividades são momentos críticos que, se não conduzidos apropriadamente, podem ser fatais para a dispersão dos alunos. Atividades curtas, *brain breaks*, são uma solução efetiva para marcar o término de uma atividade e o início da próxima, oferecendo aos alunos a chance de ‘refrescar’ a cabeça, mantendo-os engajados (Shin & Crandall, 2014).

Além disso, as instruções para cada atividade, bem como as orientações que conduzirão a transição entre elas, são primordiais para que os alunos mantenham sua participação ativa. Este é um aspecto comumente esquecido ou tomado como certo, principalmente por professores com pouca experiência, o que é um tanto arriscado, uma vez que acertar na escolha das palavras, dizer somente o necessário ou simplesmente fazer-se entender não é tarefa fácil quando se está diante de 20, 30 ou mais alunos. No contexto de ensino de uma língua estrangeira, dar instruções se torna tarefa ainda mais desafiadora dado que é preciso orientar os alunos em uma língua que eles não dominam e à qual eles podem não reagir adequadamente. O uso de recursos visuais, sonoros e sinestésicos, então, é fundamental.

Manter uma rotina diária é igualmente prioritário para uma aula de sucesso. Além de dirigir o professor no planejamento de sua aula, oferece aos alunos um senso de segurança, diminuindo a ansiedade sobre o que será esperado deles para aquele dia. Por exemplo, o professor pode iniciar sua aula cumprimentando os alunos, em seguida

definindo os ‘ajudantes’ do dia, na sequência fazendo a chamada, depois estabelecendo a data e os objetivos para aquele dia, registrando-os. Ao final do dia, ou mesmo antes, é importante comunicar os alunos sobre a tarefa de casa, encorajá-los a organizar seu material e a sala como um todo e só então dispensá-los (Shin & Crandall, 2014). Instigar os alunos a pensarem sobre o que foi trabalhado naquele dia antes de deixarem a sala, solicitando que sintetizem o conteúdo estudado, é uma maneira eficaz e coerente de finalizar a aula, já que os faz sistematizar seu aprendizado. Tornar este hábito uma rotina, estimula os alunos a refletirem sobre o assunto e a pensar em como explicitá-lo antes mesmo de tal tarefa ser requisitada pelo professor.

Obviamente, uma aula interessante deve incorporar elementos diferentes, e uma variedade de dinâmicas e tipos de atividades, o que é plenamente viável mesmo mantendo-se uma estrutura-padrão para as aulas.

O último aspecto que merece ser abordado no que toca ao planejamento das atividades refere-se ao “controle e planejamento do ambiente físico da sala de aula, que deve apoiar o objetivo específico de cada aula” (Lemov, 2010). Isto é, a disposição das carteiras e a forma como os alunos devem estar agrupados para cada atividade. Neste sentido, a interação entre os alunos, facilitada pelo agrupamento (duplas, grupos, fileiras), deve apoiar os objetivos da aula. Uma atividade que tem como proposta a elaboração de um pôster em grupos, por exemplo, não será beneficiada se as carteiras estiverem dispostas em filas. Do mesmo modo, um momento de contação de histórias para um grupo de crianças será muito mais rico se todos estiverem em roda, sentados no chão, próximos ao professor, com acesso direto às ilustrações do livro.

Independentemente da escolha da organização do espaço físico da sala de aula, é primordial que o professor tenha acesso a todos os alunos em todos os momentos e que esta disposição beneficie a condução das atividades e, conseqüentemente, o objetivo final da aula.

2.3. Avaliação

A avaliação é também um aspecto intrinsecamente ligado à gestão de sala de aula. Tudo o que é observado em referência ao desempenho do aluno e as decisões tomadas a partir dos resultados levantados é crucial para que o processo de aprendizagem seja efetivo e eficaz.

Diferentemente do que é usualmente difundido entre profissionais da Educação, a noção de avaliação não se refere, ou ao menos não deveria se referir, estritamente a provas e exames formais; pelo contrário, existem diversos meios de medir o desempenho dos alunos de maneira igualmente oficial, que valorizam diferentes estilos de aprendizagem e avaliam diversas habilidades, mas que infelizmente não são considerados métodos formais e, por conseguinte, raramente são adotados como meios de avaliação. Além disso, os professores estão constantemente avaliando seus alunos informalmente quando estes participam das aulas, se envolvem em discussões, quando produzem o conteúdo trabalhado, e quando conversam com os alunos antes ou depois das aulas (Shin & Crandall, 2014). Desta forma, é possível acompanhar os alunos que apresentam dificuldades em determinadas questões e requerem um acompanhamento especial e com base nas informações coletadas por meio das avaliações torna-se viável fazer adaptações no planejamento com o objetivo de suprir tais falhas. Assim, a avaliação torna-se parte ativa do processo de aprendizagem (Shepard, 2000).

Ao se tratar de avaliação dentro do contexto de ensino de uma língua estrangeira, é importante ainda ter em mente que não é apenas o domínio do conteúdo que deve ser avaliado, porém, igualmente relevante é mensurar o quanto as habilidades comunicativas ler, ouvir, falar e escrever permitem ao aluno agir socialmente no uso da língua, com base nos critérios e parâmetros previamente estabelecidos. Assim, o desenvolvimento nas formas de avaliação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira deve caminhar paralelamente às descobertas feitas no campo de estudo de aquisição da língua, uma vez que estes avanços realizados nos instrumentos de avaliação proporcionam ferramentas práticas e novas percepções teóricas estimulando o progresso da pesquisa e desenvolvimento nos campos de aquisição de linguagem e ensino de línguas (Bachman, 1990).

Dessa forma, para que o desenvolvimento das habilidades comunicativas em uma sala de aula de língua estrangeira possa ser devidamente mensurado, deve-se contar com instrumentos de avaliação alternativos, que não necessariamente precisam estar vinculados a um dia específico pré-estabelecido, mas que podem acontecer ao longo de toda uma sequência didática. Segundo Shin and Crandall (2014), alguns meios para isso seriam a observação do aluno durante as aulas, conferências e/ou entrevistas orais, recontação de histórias ou textos, amostras de textos, elaboração de portfolios, montagem e apresentação de projetos, encenações e até mesmo auto-avaliação.

Independentemente do procedimento para avaliação adotado para um determinado curso ou módulo, segundo Bachman (1990), Bailey (1998) e Shin and Crandall (2014), para que o teste de fato seja um indicativo da habilidade do aluno, ele deve obedecer a cinco critérios: o da confiabilidade, o da validade, o da viabilidade, o da autenticidade e o do *washback*.

Uma avaliação apenas apresentará resultados confiáveis a ponto de ser tomada como referência para tomadas de decisões futuras sobre o planejamento ou alterações em uma sequência didática, à medida que de fato for capaz de mensurar as habilidades e o conhecimento do aluno de forma consistente. Quando um mesmo teste é aplicado em momentos e por pessoas diferentes, por exemplo, e apresenta resultados distintos, é provável que tenha sido afetado por fatores externos relativos ao contexto de aplicação da avaliação, como cansaço ou nervosismo por parte do aluno ou até mesmo falta de compreensão do que está sendo esperado dele. Assim, uma avaliação que tem resultados confiáveis é aquela capaz de traduzir o aprendizado do aluno de forma consistente.

A característica ‘validade’ está mais relacionada à interpretação dos resultados de uma determinada avaliação do que à avaliação propriamente dita. Uma avaliação que envolve habilidades ou conteúdos outros daqueles que se pretende mensurar não apresentará indicativos representativos do conhecimento do aluno. Caso pretende-se avaliar a leitura de um aluno e para isso é requisitado que ele leia um texto em voz alta, por exemplo, está se avaliando sua capacidade de enunciar as palavras de forma inteligível e com boa pronúncia, porém, muito pouco ou nada será revelado sobre sua compreensão do texto. Da mesma forma, uma avaliação cujos resultados são válidos deve ser apropriada à faixa etária do aluno e solicitar dele conteúdos, e no caso do

ensino de uma língua estrangeira, estruturas e vocabulário, trabalhados em sala. Da mesma maneira como a confiabilidade é uma característica imprescindível dos resultados de um teste, a validade garante que estes resultados sejam adequadamente examinados e utilizados para o benefício do processo de aprendizagem. A qualidade viabilidade está relacionada à escolha do formato da avaliação, levando-se em conta o número de alunos em sala, o tempo disponível para a sua realização e outros dados referentes ao contexto de aplicação da prova. Se um teste tem como objetivo avaliar a produção oral dos alunos – prática comum e essencial em uma sala de aula de língua estrangeira – se faz necessário propor diferentes situações do uso da língua e, por consequência, um amplo planejamento da organização das circunstâncias de aplicação da avaliação. No contexto do ensino de uma língua estrangeira, é preciso selecionar os contextos de produção de língua mais relevantes, que contemplem a maior parte do conteúdo trabalhado e talvez propor que os alunos trabalhem em duplas, ainda que cada um seja avaliado individualmente.

O atributo denominado autenticidade é próprio de testes de língua, uma vez que o uso da língua proposto na avaliação deve ser usado de forma autêntica, especialmente quando a avaliação é direcionada para crianças. Uma determinada estrutura ou item lexical apenas se tornam concretos quando apresentados em contextos reais de produção, assim, da mesma forma como foram – ou pelo menos deviam ter sido – apresentados em situações concretas de uso, devem ser avaliados quando apresentados nestes mesmos contextos.

A última característica proposta pelos autores anteriormente mencionados como intrínseca à avaliação é o *washback*, que pode ser positivo ou negativo. *Washback* refere-se às consequências que a avaliação opera nos processos de ensino e aprendizagem. Messick (1989) define *washback* como os efeitos que a aplicação de um teste gera tanto no aluno quanto no professor de forma que os leva a comportarem-se de maneira diferente do que fariam na ausência desta mesma avaliação. Idealmente, a avaliação deveria ser elaborada para servir às necessidades da prática em sala de aula e não o contrário. Infelizmente, não raramente o que ocorre na maior parte das vezes é que se ensinam os conteúdos que serão avaliados na prova, sendo que o processo de ensino e aprendizagem é o que deve ditar aquilo que deve ser avaliado, uma vez que

elegido para o ensino, supõe-se ser o conteúdo mais relevante e que propõe oportunidades para a aplicação real no dia a dia dos alunos. Portanto, à medida que uma determinada avaliação é compreendida tanto pelo professor quanto pelos alunos como parte natural do processo de ensino-aprendizagem, e o elemento motivador é a preocupação com o ‘aprender’ em si, pode-se dizer que a avaliação tem um *washback* positivo. No entanto, quando a avaliação passa a ser aquilo que determina todo o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um estímulo aversivo e comprometendo a satisfação que deveria ser intrínseca ao ‘aprender’, pode-se afirmar que a mesma tem um *washback* negativo. Assim, pode-se traçar um paralelo com a colocação de Skinner (1968/1972) a respeito de consequências naturais e arbitrárias, quando afirma que ainda que na fase de instalação os comportamentos sejam mantidos por consequências arbitrárias ou artificiais, a sua manutenção deveria ser feita por consequências naturais.

3. Intervenções Proativas

Além do planejamento e da determinação de objetivos, atividades e formas de avaliar o aluno, é necessário considerar outros fatores intrinsecamente ligados à organização da instrução e, conseqüente, ao sucesso acadêmico dos alunos: as intervenções feitas pelo professor. Pesquisas, como a realizada por Gettinger (1988), por exemplo, já demonstraram que é mais produtivo antecipar problemas, como o não engajamento nas atividades propostas e comportamentos indesejados, de forma a preveni-los, do que procurar soluções para os mesmos, quando estes já despontaram ou até se tornaram parte da rotina da sala de aula. Esta forma preventiva de trabalhar com gestão de sala de aula é denominada por Rathvon (2008) como gestão proativa. Assim, este modelo propõe uma perspectiva oposta à usualmente adotada, a reativa. Isto é, esperar que os conflitos apareçam para posteriormente lidar com eles.

Partindo deste princípio, os primeiros dias e semanas de um novo período letivo tornam-se cruciais para que as intervenções proativas sejam colocadas em prática e determinem o tom para todo o semestre ou ano que se inicia. Desta forma, o planejamento prévio das intervenções aparece como item essencial. Com base em pesquisas, Evertson e Emmer (1982) afirmam que professores raramente fazem alterações em seu planejamento uma vez que este já foi colocado em ação; portanto, as

decisões tomadas a respeito da instrução devem acontecer previamente ao início de um novo ciclo.

Outro estudo (Evertson, 1989) que relata a condução de *workshops* sobre gestão eficaz de sala a um grupo de professores antes do início das aulas apresentando resultados bastante positivos ao longo do ano letivo, descreve que boa parte das sessões foram devotadas para ajudar os professores a planejar as regras e procedimentos que seriam propostos nos primeiros dias. Isto é, a definição das intervenções que antecipam e previnem questões que podem surgir em sala de aula e diminuir o tempo disponível para a instrução propriamente dita deve ser feita com antecedência. Segundo Evertson e Emmer (1982, p. 497) “O início do ano é um período crítico para o estabelecimento de padrões de comportamento, expectativas e procedimentos que podem persistir ao longo de todo o ano”. Segundo, Lemov (2010), os professores exigem que seus alunos dêem o melhor de si e demandam que eles se comportem de forma adequada em sala de aula assumindo que eles saibam o que estas solicitações significam. Quando os alunos não agem da forma que esperam, acabam punindo-os. No entanto, não dedicam tempo inicial demonstrando o que significa ‘ser aluno’, e estabelecendo de forma clara quais são suas expectativas para eles. Isto está também diretamente ligado ao modelo de gestão proativa.

Rathvon (2008) propõe sete aspectos inerentes a uma gestão eficaz de sala de aula que pressupõem intervenções proativas que serão discutidos a seguir. É importante ressaltar que muitos dos aspectos apontados pela autora como relevantes para a gestão proativa, já foram abordados nos itens anteriores, fato este que vai ao encontro da afirmação de Evertson (1989) a respeito de gestão eficaz de sala de aula quando expõe que para criá-la e estabelecê-la não basta aplicar uma coleção de técnicas isoladas e descoordenadas, mas é preciso articulá-las de forma que tudo o que for instituído esteja em sintonia e coerência com o todo.

3.1. A Organização de um ambiente produtivo de sala de aula

A organização física de uma sala de aula pode determinar o sucesso ou não de uma determinada atividade, além de definir o teor do espaço didático. Um ambiente desorganizado, no qual não existe um claro estabelecimento do lugar correto para se

deixar e encontrar cada material, e a mobília não está disposta de forma ordenada, não contribui para o aprendizado. Além disso, “a disposição das carteiras pode ter efeitos significativos no comportamento dos alunos e em sua performance acadêmica” (Rathvon, 2008 p.78). Evertson (1989) relata que professores eficazes são capazes de organizar sua sala de forma que todos os alunos consigam enxergá-lo. Assim, todos têm a oportunidade de participar de cada minuto da instrução, da mesma forma que o professor é capaz de estabelecer contato visual com cada um de seus alunos a todo o momento. Ademais, professores eficazes garantem que todo o material e equipamentos necessários para a aula estejam em locais previamente estabelecidos e de fácil acesso, que as áreas de passagem estejam sempre desobstruídas e que a acomodação das carteiras facilite o monitoramento do trabalho e comportamento dos alunos (Rathvon, 2008).

Diferentes pesquisadores divergem em suas opiniões sobre a maneira mais eficaz de dispor a mobília para garantir melhores resultados acadêmicos e um acompanhamento eficiente dos alunos. Do ponto de vista da presente pesquisa, que envolve o ensino de inglês, as carteiras devem estar organizadas em semicírculo de maneira que o professor consiga monitorar de perto a produção de cada aluno e que os alunos consigam conversar entre si, trocando de parceiros, quando solicitados. O aprendizado de uma língua não pode estar baseado apenas na memorização e repetição de sentenças descontextualizadas, mas deve promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa, por meio de atividades comunicativas que têm como objetivo proporcionar a habilidade de entender e comunicar informações reais (Celce-Murcia, 1991). Assim, uma sala de aula de ensino de inglês jamais deve ser classificada como ‘desorganizada’ ou ‘sem controle’ quando um ou mais alunos falam ao mesmo tempo, pois o aprendizado de uma língua estrangeira depende da interação e comunicação entre os alunos, o que, de certa forma, exige que o professor seja ainda mais capaz de estabelecer procedimentos para que essas interações ocorram ordenadamente.

3.2. O Estabelecimento de Regras e Procedimentos

A definição de regras e procedimentos é, em geral, um aspecto da gestão de sala de aula amplamente aceito como importante no estabelecimento de um ambiente de sala de aula saudável e produtivo. Não é incomum encontrar nas paredes ou quadros de aviso nas

salas uma série de regras que descrevem o que é ou não aceito naquele espaço. No entanto, o simples fato de regras estarem à vista de todos pode ser inútil caso os alunos não estejam constantemente sob controle delas e engajados na sua prática (Biffle, 2013). Além disso, a existência de regras não indica que as mesmas foram firmadas com base em princípios que as embasem e menos ainda que elas promovam engajamento apropriado nas atividades escolares. Apesar de regras serem parte fundamental do sistema de gestão de sala de aula, sua escolha aleatória ou seu estabelecimento sem planejamento prévio da maneira como serão propostas e consequências para seu cumprimento ou não, podem promover o efeito oposto de seu objetivo primeiro.

Rademacher et al. (1998) afirmam que é necessário que o professor estabeleça um sistema de gestão de regras da sala que deve guiar os alunos na direção de seu cumprimento com sucesso não apenas dentro da escola, mas no trabalho e na comunidade. Acrescentam que “regras e procedimentos devem ser claros, concisos e sem ambiguidade”. Sem que existam orientações para os alunos sobre comportamentos desejáveis dentro da sala de aula, torna-se muito difícil para os professores ensinarem efetivamente e para os alunos aprenderem (Rathvon, 2008). A forma como o professor estabelece regras e procedimentos e como os reforça determina o sucesso de sua aula (Shin & Crandall, 2014).

De acordo com Rademacher et al. (1998) um sistema de regras eficaz passa por três fases distintas: planejamento, instrução e avaliação da efetividade das regras da sala. Cada uma dessas fases tem uma série de passos e critérios a serem seguidos para o que todo o sistema tenha êxito.

Segundo os autores, são cinco as etapas que compõem a fase de planejamento:

- a) a criação de regras bem definidas baseadas em um comportamento cooperativo e produtivo;
- b) a identificação de comportamentos dos alunos que demonstrem o seguimento das regras;
- c) a definição das responsabilidades do professor para o seguimento das regras;

d) o estabelecimento de consequências lógicas para o não cumprimento das regras e reforçadores positivos para o seu seguimento;

e) a criação de canais de comunicação entre pais, alunos, professores e a comunidade escolar.

Na descrição da primeira etapa da fase de planejamento, os autores julgam necessário fazer a distinção entre três conceitos: princípios, regras e procedimentos. Princípios seriam comportamentos que devem ser alcançadas ao longo do ano por meio do estabelecimento de um sistema eficaz de gestão de sala de aula. Vinha & Tognetta (2007) argumentam que existem princípios éticos como respeito, justiça e dignidade, por exemplo, que são universais. Estes devem ser explanados e analisados, mas sua legitimidade e propriedade não são questionáveis. As regras, por sua vez, devem ser sustentadas e guiadas por estes princípios. Rademacher et al. (1998) explicam que as regras devem ser traduzidas em termos curtos e precisam ser observáveis, isto é, precisam transparecer por comportamentos concretos. Já os procedimentos se referem a atividades específicas e pontuais que precisam ser seguidas para que a regra à qual um determinado procedimento se refere seja cumprida.

Seguindo ainda o sistema de gestão de regras proposto por Rademacher et al. (1998), faz-se necessário definir algumas características sobre regras que devem orientar o professor em sua elaboração. Elas devem ser aceitas tanto pelo professor quanto pelos alunos. Na verdade, quanto mais os alunos forem incluídos no processo de sua elaboração, mais tranquilamente o professor será capaz de enfatizá-las e reforçá-las (Shin & Crandall, 2014). As regras também devem ser formuladas por meio de sentenças afirmativas, de forma que os alunos sejam encorajados a agir de forma madura e responsável ao respeitá-las. Sua formulação em uma sentença negativa poderia conter um tom de autoritarismo, que levaria o aluno a cumpri-la por medo ou cega obediência ao invés de levá-lo a ser o agente de suas escolhas de forma consciente. Assim, a sentença que define a regra, deve iniciar com um verbo que facilmente remeta o aluno à ação que este deve realizar para cumpri-la. Dessa forma, quanto mais claro e objetivo o professor for no estabelecimento das regras, maior será a adesão dos alunos em seu cumprimento (Evertson & Emmer, 1982). Para que seja possível avaliar o cumprimento de uma regra, é essencial que ela seja passível de ser observada. Portanto,

ela deve ser mensurável. Quando cumprida, ela deve ser seguida de um feedback positivo para o aluno, e quando não respeitada, deve ser acompanhada por uma consequência razoável, pré-estabelecida, juntamente com uma orientação do professor que ajude o aluno a compreender como sua postura em sala de aula pode ser aprimorada em um determinado aspecto. Rathvon (2008) argumenta que da mesma forma como conceitos e habilidades são ensinados e acompanhados para serem certificados de que foram aprendidos, assim também deve ser a postura do professor a respeito das regras. Deste modo, o professor deve proceder primeiramente apresentando a regra visualmente, em seguida checando a compreensão do aluno ao exibir a ação incorreta e, finalmente, demonstrando a atitude adequada novamente. Para Rademacher et al. (1998), as regras não devem estar diretamente associadas ao sucesso acadêmico dos alunos, uma vez que cada um vai alcançá-lo a seu tempo e a avaliação de seu progresso deve ser feita em comparação com ele mesmo e não com a turma (Luna, 2000). No entanto, o seu cumprimento deve colaborar para a instauração de comportamentos que favoreçam o êxito do aluno e seu desenvolvimento. Ademais, idealmente, regras devem ser transferíveis, de forma que elas se apliquem a outros ambientes que não apenas o da sala de aula, pensando na formação de cidadãos, membros da sociedade e futuros profissionais. Finalmente, Rademacher et al. (1998) advogam que as regras estabelecidas para a sala de aula não devem ser muito numerosas, por volta de oito ou menos e devem estar expostas onde todos possam ter acesso a elas e o professor possa usá-las como referência quando preciso.

Na segunda etapa do planejamento, os autores discorrem sobre a importância de determinar quais devem ser os comportamentos dos alunos no cumprimento de cada regra. Na terceira etapa, é colocado que o papel do professor é crucial no reforçamento das regras; portanto, ele deve considerar quais comportamentos dele próprio vão colaborar para que os alunos as sigam, de maneira a estabelecer procedimentos instrucionais e organizacionais. A quarta etapa refere-se ao estabelecimento de consequências lógicas para o seguimento ou não das regras. Shin & Crandall (2014) argumentam que o professor deve seguir as regras tanto quanto os alunos e reforçá-las consistentemente. Acrescentam que os alunos não as seguirão a não ser que consequências sejam estabelecidas. As consequências devem ser coerentes à regra quebrada. Igualmente, quando existe o cumprimento das regras, é essencial que exista

uma forma de reforçamento positivo. Por último, a quinta etapa diz respeito à comunicação que deve existir entre alunos, pais, professores e gestores da escola sobre as regras. Todos devem estar cientes sobre elas e seguir os mesmo critérios, com o objetivo em comum de estabelecer um ambiente saudável e positivo.

Em conformidade com Rathvon (2008) “o conhecimento sobre regras procedurais e motoras constrói um senso de segurança na sala de aula por parte dos alunos, permite que eles estejam disponíveis para a instrução e evita que eles descubram quais são as regras por acidentalmente não cumpri-las” (p.81). Assim, na fase instrucional do estabelecimento das regras faz-se necessário explicar para os alunos de forma clara o que é o sistema de gestão de regras; discorrer sobre a razão por trás de cada uma, bem como as consequências associadas a elas; fazer demonstrações e exemplos de seu cumprimento; propor atividades como encenações para que os alunos tenham entendimento dos comportamentos associadas a cada regra; e oferecer feedback positivo ou corretivo. Dessa maneira, na fase de avaliação, o monitoramento dos alunos no seguimento das regras será mais efetivo e o progresso dos alunos será possível de ser acompanhado tanto pelo professor, quanto por ele próprio, objetivando o desenvolvimento da auto-regulação.

3.3. A Gestão de Transições

A rotina de uma aula envolve diversas transições, sejam elas entre atividades ou espaços dentro da escola. Um sistema efetivo de gestão de sala de aula não será completo sem contemplar um aspecto tão determinante como este. Professores eficazes devem ser capazes de minimizar o tempo das transições para maximizar o tempo de instrução. Lemov (2010) propõe que diminuindo um minuto de cada uma das dez transições que, em geral, compõem um dia da rotina escolar, ao final de 200 dias letivos, ganhar-se-ia por volta de 35 horas adicionais dedicadas a instrução. Além disso, as transições são momentos críticos para que problemas de comportamento apareçam (Colvin et al, 1997). Rathvon (2008) ainda argumenta que as transições rápidas e tranquilas que garantem que o tempo dedicado para o aprendizado seja preservado não apenas reduzem o tempo entre uma atividade e outra, mas também minimizam o tempo que seria disposto para recuperar o controle da sala perdido após transições desorganizadas. Ainda neste contexto, Colvin et al (1997) alertam para o fato de que o surgimento de um

problema de comportamento no momento de transição aumenta as chances de que ele perca no próximo espaço ou atividade que se segue.

Da mesma forma como as regras devem ser claramente ensinadas e praticadas pelos alunos, as transições devem ser exercitadas e ensaiadas diversas vezes até que os alunos sintam-se confiantes sobre a maneira como devem se comportar durante as mesmas, preferencialmente nos primeiros dias do ano escolar. Cabe também ao professor oferecer aos alunos um feedback sobre sua performance e corrigi-la, demonstrando a forma correta de agir, se necessário. Em um estudo realizado em uma *Elementary School* (o que corresponderia ao ensino Fundamental 1) Colvin et al (1997) avaliaram o uso da supervisão ativa e da precorreção no aprimoramento do comportamento dos alunos durante três momentos críticos de transição no cotidiano escolar: entrada na escola no início do dia, trânsito da sala de aula para o refeitório e saída da escola no fim do dia. Segundo os pesquisadores, uma precorreção pode ser definida como “um evento instrucional antecedente desenvolvido para prevenir a ocorrência de problemas de comportamento previsíveis e para facilitar sua substituição pela ocorrência de um comportamento mais adequado” (Colvin, Sugai & Patching, 1994 *apud* Colvin et al, 1997, p. 346). A precorreção objetiva a prevenção de comportamentos indesejados e deve ser planejada dentro de um contexto instrucional. Pode se tratar de lembretes verbais, ensaios comportamentais, ou demonstrações de seguimento de regras ou comportamentos socialmente apropriados (Colvin et al, 1997). A supervisão ativa deve promover o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e diminuir comportamentos-problema. Ela deve ser ativa no sentido de que o professor deve monitorar os alunos, se movimentar e interagir com eles durante as transições. Os resultados do estudo demonstram que a supervisão ativa e a precorreção são variáveis independentes na gestão das transições. Portanto, os professores devem monitorar os alunos ativamente na eventual ocorrência de problemas de comportamento durante as transições, devem lembrar os alunos sobre o comportamento adequado antes de iniciá-las e devem utilizar os procedimentos de supervisão ativa e precorreção consistentemente ao longo das transições para alcançar resultados positivos.

Rathvon (2008) propõe seis passos para o ensino e a prática das transições: obter a atenção dos alunos, comunicar suas expectativas (professor) sobre os comportamentos

acadêmicos e sociais dos alunos, especificar o tempo estabelecido para a transição, monitorar os alunos no seguimento das orientações, avisá-los sobre o fim da transição ao iniciar a próxima atividade e dar feedback aos alunos sobre o sucesso da transição. Os comportamentos precorrer e supervisionar ativamente estão contemplados nestes seis passos propostos e, certamente, são essenciais no estabelecimento de transições rápidas e organizadas, que oferecem oportunidades para o aumento do tempo dedicado a instrução, minimizando as interrupções.

3.4. A Gestão da Instrução em Pequenos Grupos e do Trabalho Independente

Segundo Skinner (1968/1972), o objetivo maior e final da Educação é formar cidadãos autônomos, com autocontrole, capazes de viver em sociedade, respeitando os limites estabelecidos para isso. Sob esta perspectiva, orientar os alunos para que se tornem responsáveis por suas escolhas, isto é, autocontrolados, e capazes de se comportar de determinada forma a criar condições para que seu comportamento seja reforçado, passa a ser uma das funções principais dentre as atividades do professor. Assim, ajudar os alunos a desenvolverem sua autonomia, trabalhando de forma independente em determinados contextos ou em grupos, em outros, é item primordial na agenda de um professor eficaz.

O trabalho em pequenos grupos, além de oferecer ao aluno a oportunidade de experimentar a vivência em sociedade, pode trazer inúmeros benefícios para seu sucesso acadêmico. Igualmente, o trabalho independente promove o desenvolvimento de técnicas individuais de estudo e permite ao professor avaliar o entendimento e a evolução de cada aluno. No entanto, para que ambos os modelos de instrução ocorram de maneira a promover a aprendizagem, é necessário que o professor disponibilize tempo para a avaliação, para o planejamento e para a coordenação de atividades concomitantes e disciplina (Moody et al, 1997).

Segundo Rathvon (2008), para que quaisquer intervenções propostas em sala para promover a instrução em pequenos grupos ou o trabalho individual independente sejam eficazes, é essencial que os objetivos das mesmas sejam claramente explanados para os alunos, que as instruções para a realização das atividades sejam compreensíveis e que

exista constante monitoramento e imediata intervenção no caso de atitudes inapropriadas.

3.5. Comunicação Competente com Alunos

Comunicar-se de forma clara, direta, e sem espaço para ambiguidades é um pré-requisito para manter qualquer relacionamento saudável e duradouro. Partindo desta perspectiva, o relacionamento entre professor e aluno não pode ser diferente e requer que o professor crie estratégias para a criação de vínculos de comunicação efetiva em sala de aula. Cothran, Kulinna & Garrahy (2003) argumentam que o resultado de experiências prévias, expectativas e necessidades diversas que professor e aluno trazem para a sala de aula resultam em visões diferentes sobre o mesmo objeto. Tal cenário pode gerar divergências e conflitos entre ambas as partes, que podem ser minimizados quando pontos de vista são explanados e discutidos. Neste sentido, cabe ao professor a tarefa de criar um ambiente de sala de aula propício à comunicação. Em um estudo (Cothran, Kulinna & Garrahy, 2003) conduzido com 182 alunos de 14 *Secondary Schools* (o que corresponderia ao Ensino Fundamental 2) a cerca de suas perspectivas sobre gestão de sala de aula, concluiu-se que os alunos apresentam comportamentos mais positivos em aula quando os professores apresentam suas expectativas de forma clara desde o início do ano letivo. Assim, torna-se nítido e evidente para o aluno o que é esperado dele, bem como as consequências para as suas escolhas a partir do que é estabelecido, aumentando-se as chances de que ele se comporte de maneira a corresponder às mesmas expectativas.

Rathvon (2008) propõe que são três as formas cruciais de comunicação professor-aluno: elogios, repreensões e orientações acadêmicas. A autora explica que estes meios não devem ser vistos individualmente, menos ainda utilizados separadamente, pois os resultados provenientes de sua prática são muito mais eficazes, convertendo-se em altos níveis de produção acadêmica e maior engajamento nas atividades quando utilizados em conjunto no mesmo contexto.

Elogios tendem a funcionar como reforços positivos e, portanto, instrumentos cruciais para um modelo de gestão de sala de aula que busca altos níveis de desempenho acadêmico. Eles são importantes no estabelecimento de relações saudáveis entre

professores e alunos e no desenvolvimento e manutenção de comportamentos apropriados e produtivos (Acker & O’Leary, 1987). Além disso, elogios colaboram na criação de um clima positivo de sala de aula, aumentando a motivação e a persistência dos alunos com tarefas desafiadoras (Rathvon, 2008). No entanto, eles nem sempre são utilizados corretamente e podem trazer efeitos um tanto quanto negativos quando aparecem em contextos inadequados ou em excesso. Neste sentido, Lemov (2010) considera fundamental fazer a distinção entre elogio e reconhecimento: “reconhecimento é quando as expectativas foram alcançadas e elogio é quando foram superadas” (p.231). Assim, ao reconhecer o que o aluno fez o professor faz a descrição de sua ação, aprovando-o e agradecendo a ele, enquanto ao elogiar o professor faz um julgamento moral explícito. O autor ainda acrescenta que quando o elogio não é genuíno, ele pode ter consequências aversivas. Quando, por exemplo, o professor elogia um aluno por estar sentado de maneira apropriada quando na verdade está sugerindo que o colega do lado não está, com a intenção de que o último o faça, não apenas ele está fazendo um elogio falso, uma vez que sentar de forma apropriada não é a superação de uma expectativa, mas também está deixando de orientar o outro aluno de maneira que ele entenda que não está agindo da maneira esperada, ajudando-o na correção de sua postura. Dessa forma, apenas o “elogio (genuíno) promove o esforço e estimula o aluno a assumir riscos de maneira positiva” (p.233). Rathvon (2008) acrescenta que os elogios efetivos são caracterizados por serem específicos, no sentido de que realmente devem estar associados ao comportamento em questão, que deve ser encorajado a ser repetido no futuro; devem estar focados nos esforços e estratégias utilizados no desempenho de uma determinada atividade, e não na habilidade do aluno em realizá-la; devem ser contingentes à ação realizada, aparecendo imediatamente em seguida a ela; e devem ser privados, de forma que apenas o aluno elogiado o escute. Lemov (2010) apresenta um ponto de vista oposto referente a este último atributo que, segundo Rathvon (2008) caracteriza um elogio eficaz, pois afirma que um elogio público, em oposição ao privado, incentiva os outros alunos a se esforçarem na realização da mesma tarefa, demonstrando que é possível realizá-la.

Lidar com comportamentos inadequados ou indesejados é um dos maiores desafios para o professor. No entanto, fazê-lo de forma consistente e efetiva é uma qualidade do professor competente em gestão de sala de aula. Segundo Rathvon (2008) o uso de

repreensões é mais utilizado por professores para corrigir problemas de comportamento do que qualquer outra estratégia de gestão. É essencial corrigir os alunos, orientando-os na busca no comportamento esperado, uma vez que ignorar a indisciplina apenas pode aumentar sua ocorrência. Por outro lado, o uso excessivo e equivocado de repreensões pode torná-las ineficazes, atrapalhar a instrução, e até mesmo reforçar atitudes inadequadas à medida que desviam a atenção da sala, tornado o aluno repreendido o centro das atenções, além de revelarem uma ineficiência no sistema de gestão. Uma disciplina coercitiva, que também é caracterizada pelo acúmulo de repreensões, desconcentra os alunos de seu aprendizado e inibe o desenvolvimento da responsabilidade (Lewis, 2001). Lemov (2010) argumenta que as repreensões devem ser feitas de maneira positiva e construtiva por meio de um discurso que permita o professor “conversar sobre comportamentos não construtivos de forma consistente e corrigi-los positivamente, para levar os alunos a melhorarem seu aprendizado e seu comportamento” (p.224). Rathvon (2008) sugere que para ser efetiva, a repreensão deve ser imediata, isto é, deve ocorrer na sequência da atitude indesejada; rápida, uma vez que discursos longos podem dirigir a atenção de outros alunos para a situação, desconcentrando-os da atividade proposta; discreta e próxima, de forma que apenas o aluno repreendido a escute; calma, de maneira que o professor mantenha um tom de voz firme e consistente, sem reações emocionais negativas; e deve incluir contato visual e físico.

Orientações acadêmicas também são um aspecto crítico para a comunicação efetiva entre professor e aluno, conforme mencionado anteriormente. Evertson & Emmer (1982) argumentam que professores eficazes apresentam fortes habilidades instrucionais ao orientar e dar instruções. A rápida resposta do aluno a respeito do que foi solicitado, a manutenção de um ambiente organizado e a garantia de mais tempo devotado para a instrução dependem de orientações eficazes. Assim, Rathvon (2008) expõe que são seis os atributos que caracterizam uma orientação acadêmica eficiente: ela deve ser específica para que não haja dúvida a respeito do que o aluno deve fazer para segui-la; deve ser elaborada na forma de uma afirmação; deve ser firme e não alterada por reações emocionais; deve ser dada próxima ao aluno, deve incluir contato visual e um elogio quando o aluno demonstra que seguiu a orientação.

3.6. O Ensino de Comportamentos Pró-Sociais

Skinner (1968/1972) sugere que o ensino seria muito mais recompensador e eficaz e a relação entre professor e aluno poderia ser significativamente melhor se os professores reduzissem o uso de técnicas aversivas e dedicassem seu tempo e energia no reforçamento de comportamentos apropriados. Infelizmente, sua proposta ainda não é largamente colocada em prática e o uso de punições não é incomum em salas de aula de diferentes níveis. É também verdadeiro que muitas vezes os alunos não se comportam de maneira adequada, pois não lhes foram ensinadas as habilidades adequadas para situações sociais ou não foram responsabilizados por seus comportamentos (Rathvon, 2008). Assim, torna-se papel imprescindível do professor ensinar o aluno a desenvolver sua capacidade de agir de forma conveniente em diferentes contextos por meio de estímulos discriminativos e também desenvolver comportamentos pró-sociais. Ademais, como estabelecido anteriormente, atitudes adequadas em sala de aula colaboram para criação de um ambiente propício a aprendizagem, maximizando o tempo disponível para a instrução. Um estudo (Maleki & Elliott, 2002) conduzido com 139 alunos de terceira e quarta-séries demonstrou que habilidades sociais apresentam correlações positivas com níveis de realizações acadêmicas e, portanto, comportamentos pró-sociais podem agir como facilitadores acadêmicos. Estes resultados evidenciam que comportamentos pró-sociais favorecem o desenvolvimento acadêmico, pois acabam por criar um contexto propício à aprendizagem.

Apesar da importância do desenvolvimento de comportamentos pró-sociais ser bem aceita por profissionais da área da educação, pouco tempo instrucional é designado para tal tarefa e o ensino acaba acontecendo de forma incidental, na ocorrência de um problema. Skinner, Cashwell & Skinner (2000) argumentam que existem planos proativos para a punição de comportamentos antissociais inapropriados, porém procedimentos proativos que objetivam o reforço de comportamentos pró-sociais ainda não foram elaborados. Eles ainda discutem que, não raramente, os educadores acabam ignorando comportamentos pró-sociais que deviam ser notados e valorizados pelo fato de dedicarem toda sua energia e atenção na gestão de comportamentos inapropriados, de forma que os comportamentos adequados acabam por passar despercebidos, ou ainda pelo fato de eles não considerarem correto reforçar um comportamento pró-social,

assumindo que os alunos ‘não estão fazendo mais do que sua obrigação’. No entanto, é precisamente a não valorização de tais comportamentos que pode levá-los a extinção.

3.7. Construindo Relações Positivas na Sala de Aula

Um ambiente de sala de aula sadio e profícuo depende da existência de relações interpessoais positivas, baseadas no respeito. Assim, uma gestão eficaz também contempla aspectos sociais como a relação aluno-professor e aluno-aluno. Em uma sala de aula onde não existam relações construtivas, a aprendizagem torna-se um estímulo pouco reforçador para o aluno e as chances de indisciplina e insucesso acadêmico aparecerem e se instaurarem tornam-se maiores. Algumas pesquisas a este respeito (Hamre & Pianta, 2001; Furrer & Skinner, 2003; Silver et al, 2005) demonstraram a importância da qualidade na relação professor-aluno no desenvolvimento social e acadêmico dos alunos. Segundo Rathvon (2008), relações positivas deste teor têm um papel fundamental no estabelecimento de uma gestão de sala de aula bem-sucedida uma vez que esta depende da cooperação dos alunos no seguimento de regras pré-determinadas, o que tende a acontecer de forma mais espontânea quando há empatia na relação.

Um estudo longitudinal (Hamre & Pianta, 2001) conduzido com 179 crianças constatou que experiências ainda bastante precoces entre aluno e professor nos primeiros anos da Educação Infantil são preditoras das consequências comportamentais e acadêmicas no início da *elementary school*, estendendo-se até a oitava série com efeitos moderados. Assim, relações com o professor na primeira infância marcadas por aspectos negativos, podem determinar diversos insucessos nos anos subsequentes. O cenário oposto, que deve ser o objetivo do professor ao estabelecer vínculos com o aluno, também é verdadeiro. Assim, torna-se clara a relevância da qualidade na relação aluno-professor para se entender problemas de comportamento dentro da sala de aula (Silver et al, 2005).

As relações firmadas entre alunos são igualmente importantes na criação de um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem. De acordo com Furrer e Skinner (2003), crianças que se sentem rejeitadas por seus colegas, experienciando solidão e isolamento social apresentam uma tendência a não construir ligações com tarefas

acadêmicas e, muitas vezes, acabam deixando a escola. De forma congruente, as atividades escolares se tornam mais atraentes para os alunos quando estes as realizam com pessoas de quem gostam e por quem se sentem apreciados.

Desta forma, torna-se evidente a existência de uma conexão direta entre relações positivas em sala de aula e o sucesso acadêmico. Tendo estas afirmações como base, Rathvon (2008) prega a instituição de estratégias que contribuam para o aprimoramento da qualidade nestas relações em sala de aula.

Conforme já indicado no início desta introdução, o presente trabalho teve como objetivo descrever comportamentos do professor em sala e analisar sua funcionalidade para a identificação de uma gestão eficaz em um contexto de ensino de uma língua estrangeira, neste caso o Inglês. Isso foi feito segundo as intervenções proativas propostas por Rathvon (2008). Isto posto, no item Método, serão explicitados os procedimentos que foram adotados para que os dados coletados contribuíssem para que tal objetivo fosse alcançado.

4. Resumo da Introdução

A gestão ou o manejo da sala de aula envolve tanto o planejamento e a organização de atividades quanto os comportamentos do professor em sala. Ela é parte fundamental do papel do professor e um aspecto estreitamente ligado à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, para que os alunos obtenham sucesso acadêmico, a competência do professor sobre a área do conhecimento que ele deve ministrar somente não é suficiente. Tão importante quanto o seu conhecimento específico, é sua habilidade em bem conduzir e organizar as atividades e os relacionamentos em sala.

Alguns estudos, como a pesquisa realizada por Evertson e Emmer (1982), levantaram alguns denominadores comuns que caracterizam professores eficazes na gestão de suas salas. Estes professores demonstraram usar o tempo de aula de forma produtiva, foram claros e diretos ao dar instruções, ao descrever os objetivos para as atividades, ao promover atitudes desejáveis e ao apresentar suas expectativas sobre o desempenho de seus alunos. Também propuseram atividades e trabalhos com altos níveis de sucesso acadêmico e demonstraram consistência ao responder a comportamentos adequados ou não. Além disso, fizeram uso das regras previamente estabelecidas para lidar com a indisciplina e utilizaram materiais que promoveram a instrução de maneira efetiva.

Planejamento

O planejamento dos objetivos, das atividades e do processo avaliativo de uma aula, sequência didática, de um ano escolar ou até mesmo de um segmento é, também, um pressuposto determinante de uma gestão eficaz de sala de aula.

Objetivos

Uma aula bem sucedida começa com o estabelecimento de seus objetivos, que devem ser elaborados a partir de uma necessidade do aluno e traduzidos em expectativas de aprendizagem bem definidas (Lemov, 2010). Segundo Kubo e Botomé (2001), o objetivo primeiro de qualquer ação educativa deveria ser capacitar o aluno a realizar atividades que gerem consequências positivas para si e outros, dentro do contexto onde estão inseridos.

Lemov (2010) propõe que um objetivo somente será eficaz à medida que for *viável*, isto é, passível de ser atingido pelo aluno; *mensurável*, de forma que seja possível medir o quanto o objetivo foi alcançado e avaliar o desempenho do aluno; *definidor*, de modo que ele oriente as escolhas que virão na sequência, como a definição das atividades, por exemplo; e *prioritário*, pois ele deve conter o que é de fato primordial.

Atividades

O planejamento de uma atividade deve partir do princípio que a mesma, em consonância com todas as outras, deve ser o meio mais eficiente para que o aluno atinja o objetivo daquela aula. Assim, as atividades fazem parte do último passo do processo de planejamento. A definição prévia da duração, das instruções e das transições entre uma e outra atividade são, também, cruciais para o êxito de uma aula.

Avaliação

Avaliar o desempenho do aluno para que a partir dos resultados levantados sejam tomadas decisões acertadas para o processo de aprendizagem é outro aspecto fundamental da gestão de sala de aula. Existem diferentes instrumentos de avaliação além de provas e exames formais. Em uma sala de aula de língua estrangeira, especialmente, os métodos para avaliar o desenvolvimento dos alunos pode contemplar conferências e/ou entrevistas orais, recontação de histórias ou textos, elaboração de portfólios, encenações, entre outros.

De acordo com Bachman (1990), Bailey (1998) e Shin e Crandall (2014), para que uma avaliação seja um indicativo legítimo da habilidade do aluno, ela deve ser *confiável*, de forma que seja capaz de mensurar as habilidades e conhecimentos consistentemente; *válida*, uma vez que a interpretação de seus resultados deve beneficiar o processo de aprendizagem; *viável*, de forma que leve-se em consideração o seu contexto de aplicação; *autêntica*, pois a linguagem proposta na avaliação deve ser apresentada em sua forma original; finalmente, ela deve ter um *washback* positivo, isto é, ela deve gerar efeitos positivos e não negativos no aluno e no professor.

Intervenções Proativas

Pesquisas demonstram que antecipar problemas de forma a preveni-los é mais produtivo do que procurar soluções para os mesmos quando já despontaram (Gettinger, 1988). Este modelo de gestão, que adota uma perspectiva preventiva ao invés de reativa, é denominada por Rathvon (2008) como gestão proativa. Dessa forma, a autora propõe sete aspectos inerentes a uma gestão eficaz de sala de aula que pressupõem intervenções proativas, que serão discutidos a seguir.

Organização de um ambiente produtivo de sala de aula

Professores eficazes organizam sua sala de aula de maneira que todos os alunos possam enxergá-lo a todo momento, mantêm materiais frequentemente utilizados em locais previamente estabelecidos e de fácil acesso e áreas de passagem desobstruídas, além de acomodar as carteiras de forma que consiga monitorar todos os alunos.

Estabelecimento de regras e procedimentos

O estabelecimento de regras e procedimentos é parte fundamental do sistema de gestão de sala de aula. No entanto, sua escolha aleatória ou sem planejamento prévio pode promover efeitos opostos do que os originais. Rademacher et al (1998) propõem que cinco etapas devem compor a fase de planejamento das regras: a criação de regras baseadas em um comportamento cooperativo e produtivo, a identificação dos comportamentos dos alunos que demonstrem o seguimento das regras, a definição das responsabilidades do professor para o seguimento das regras, o estabelecimento de consequências para o não cumprimento das regras e reforçadores positivos para o seu seguimento e a criação de canais de comunicação entre pais, alunos, professores e a comunidade escolar.

Shin e Crandall (2014) argumentam que quanto mais os alunos forem incluídos no processo de elaboração das regras, mais tranquilamente o professor será capaz de enfatizá-las e reforçá-las. Acrescentam que o professor deve seguir as regras tanto quanto os alunos e reforçá-las consistentemente.

Gestão de transições

Professores eficazes devem ser capazes de minimizar o tempo das transições e maximizar o tempo de instrução. Colvin et al (1997) explicam que o aparecimento de indisciplina no momento de transição aumenta as chances de que ela perca no próximo espaço ou atividade que se segue. Assim, Rathvon (2008) sugere que as transições devem ser exercitadas e ensaiadas até que os alunos sintam-se confiantes sobre a maneira que devem se comportar durante as mesmas. Deste modo, a autora propõe seis passos para o ensino e prática das transições: obtenção da atenção dos alunos, comunicação das expectativas do professor sobre o comportamento acadêmico e social dos alunos, especificação do tempo estabelecido para a transição, monitoramento dos alunos no seguimento das orientações, comunicação sobre o término da transição e início da atividade seguinte e, finalmente, feedback sobre o sucesso da transição.

Gestão da instrução em pequenos grupos e do trabalho independente

O trabalho em pequenos grupos oferece aos alunos a oportunidade de experimentar a vivência em sociedade e o trabalho independente promove o desenvolvimento de técnicas individuais de estudo e permite ao professor avaliar o entendimento e a evolução de cada aluno. No entanto, Rathvon (2008) explica que para que ambos formatos de instrução sejam eficazes, é essencial que os objetivos das atividades sejam claramente explanados aos alunos, que as instruções sejam compreensíveis, que exista constante monitoramento dos alunos e intervenção no caso de indisciplina.

Comunicação competente com alunos

Rathvon (2008) propõe que são três as formas cruciais de comunicação entre professor e alunos: elogios, repreensões e orientações acadêmicas. Segundo Lemov (2010), o elogio estimula o aluno a continuar se esforçando e o encoraja a arriscar-se positivamente. Rathvon (2008) acrescenta que elogios efetivos são específicos, se focam no esforço e estratégia e não na habilidade do aluno em realizar uma atividade, são contingentes à ação realizada e devem ser privados.

Fazer repreensões de forma efetiva é uma qualidade do professor que mantém uma gestão eficaz de sala de aula. É importante repreender os alunos, orientando-os na busca

de atitudes adequadas, porém o uso excessivo e equivocado de repreensões pode torná-las ineficazes, atrapalhar a instrução e até mesmo reforçar comportamentos inadequados. Assim, Rathvon (2008) sugere que para ser efetiva, a repreensão deve ser imediata, discreta, próxima do aluno, tranquila, não deve conter reações emocionais negativas e deve incluir contato visual e físico.

As orientações acadêmicas exercem, também, um papel de destaque no sistema de gestão de sala de aula. Segundo Rathvon (2008), uma orientação acadêmica eficiente deve ser específica, afirmativa, firme, próxima ao aluno, deve incluir contato visual e ser acompanhada de um elogio quando o aluno demonstra segui-la.

Ensino de comportamentos pró-sociais

É papel imprescindível do professor ensinar o aluno a desenvolver sua capacidade de agir de forma conveniente em diferentes contextos e comportamentos pró-sociais. Maleki e Elliot (2002) demonstraram que comportamentos pró-sociais podem agir como facilitadores acadêmicos. Contudo, em geral, pouco tempo é designado para sua instrução e seu ensino acaba acontecendo de forma incidental. Além disso, não raramente, educadores dedicam toda sua atenção e energia na gestão de comportamentos inapropriados, assim, comportamentos pró-sociais que deviam ser valorizados, acabam por passar despercebidos.

Construindo relações positivas em sala de aula

Uma gestão eficaz de sala de aula também contempla aspectos sociais, como a relação professor-aluno e aluno-aluno, que devem ser baseadas no respeito. Relações positivas têm um papel fundamental no estabelecimento de uma gestão bem-sucedida, uma vez que esta depende da cooperação dos alunos no seguimento de regras pré-determinadas, o que tende a acontecer de forma mais espontânea quando há empatia na relação (Rathvon, 2008).

5. Método

5.1. Participantes

Participaram do estudo dois professores, doravante denominados P1 e P2, docentes de um instituto de idiomas na Zona Sul de São Paulo, onde lecionam inglês.

5.2. Local

A pesquisa foi realizada na escola em que os participantes trabalham. Trata-se de um centro binacional Brasil-Estados Unidos onde aulas de inglês são ministradas. A coleta de dados aconteceu nas próprias salas de aula em que P1 e P2 lecionam, onde foram realizadas as filmagens.

5.3. Materiais e Equipamento

Foi utilizada uma câmera filmadora portátil da marca Nikon, um tripé para câmera e um computador com o programa Windows Media Player para exibição dos vídeos.

Para a inscrição das gravações, foram utilizadas folhas de registro. Os modelos destas folhas estão nos Apêndices de A1 a A6.

5.4. Procedimentos

Contato inicial com a escola. O primeiro procedimento realizado foi o contato com a direção da escola. Assim, foram esclarecidos o objetivo e o procedimento geral do estudo e requisitada a permissão para a realização da pesquisa na instituição. Então, foi solicitado que a direção e a coordenação indicassem dois professores considerados gestores eficazes de sala de aula, cujos alunos apresentassem altos níveis de desempenho acadêmico. Em seguida, foi feito o contato com os professores indicados. Nesta ocasião, foi solicitada ainda à direção leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) institucional (Apêndice B).

A pesquisa também foi submetida à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, e obteve parecer positivo (CAAE 53704016.6.00005482), autorizando a realização da mesma.

Contato com os participantes. O segundo passo realizado foi o contato em particular com os dois professores indicados pela direção da escola. Nesta oportunidade, os professores foram informados sobre os objetivos do trabalho e suas implicações, bem como o tempo estimado de duração da coleta, conforme o texto abaixo:

“Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado realizada na PUC-SP. A pesquisa tem como objetivo observar e descrever os comportamentos do professor, que representam uma gestão eficaz de sala de aula e, conseqüentemente, um alto desempenho acadêmico dos alunos. Para isso, serão realizadas gravações em vídeo de suas aulas. O tempo estimado de duração da coleta é de 4 semanas. Serão filmadas 6 aulas de 75 minutos cada de uma mesma seqüência didática. Em nenhuma circunstância, outra pessoa não envolvida na pesquisa, terá acesso às filmagens de sua aula. Da mesma forma, em hipótese alguma seu nome será revelado.

Sua participação na pesquisa não implicará qualquer risco, de qualquer espécie, assim como não há envolvimento de qualquer benefício direto. A sua participação é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem que haja ônus ou transtorno de qualquer espécie.

O que se espera é que os resultados da pesquisa contribuam para o melhor entendimento da gestão de sala de aula e, com isso, a propagação de melhores procedimentos de gestão.

Os resultados da pesquisa poderão ser publicados ou divulgados de alguma outra forma, mas o sigilo relativo ao seu nome ou a qualquer outro elemento capaz de identificá-lo será preservado.

Os professores foram instados a esclarecer dúvidas sobre o estudo e concordaram em participar da pesquisa. Assim, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

Procedimento de Filmagem. As filmagens foram realizadas ao longo de uma seqüência didática, composta por seis aulas. A duração das aulas é de 75 minutos. A coleta dos dados levou, aproximadamente, 4 semanas.

Dado que as salas de aula da escola em questão são relativamente pequenas, visto que comportam um número máximo de doze alunos, a câmera foi posicionada antecipadamente no canto da sala, de forma que foi possível registrar todas as interações entre o professor e os alunos.

Procedimento de Registro a partir das Filmagens. As filmagens foram posteriormente assistidas e, com o apoio da folha de registro, observadas a ocorrência/não ocorrência e frequência das categorias previamente determinadas, nos subitens descritos em cada uma delas.

Procedimento de Análise. Uma vez preenchidas as folhas de registro, foi observada a ocorrência/não ocorrência dos comportamentos com base nas categorias pré-estabelecidas, bem como a frequência de sua ocorrência. Dessa forma, foram analisados quais comportamentos cruciais para a gestão de sala de aula de língua inglesa são, de fato, todos os comportamentos definidos.

Categorias de Análise. As categorias determinadas para registro e avaliação dos comportamentos do professor observados em aula foram as sete intervenções proativas propostas por Rathvon (2008). No entanto, a sétima intervenção proativa ‘Construção de Relações Positivas na Sala de Aula’ não foi utilizada como categoria, uma vez que seus indicadores não puderam ser traduzidos em parâmetros passíveis de registro de ocorrência e frequência. Portanto, as categorias de análise foram as seis listadas abaixo:

- a) Organização de um ambiente produtivo de sala de aula
- b) Estabelecimento de Regras e Procedimentos
- c) Gestão de Transições
- d) Gestão da Instrução em Pequenos Grupos e do Trabalho Independente
- e) Comunicação Competente com Alunos
- f) Ensino de Comportamentos Pró-Sociais

6. Resultados

6.1. Tratamento das Informações

As filmagens das aulas foram assistidas detalhadamente e para a categorização das informações observadas, foram utilizadas as categorias previamente apresentadas (ver seção Método), organizadas em subitens. À medida que as filmagens foram assistidas, foi necessário fazer pausas e retomar determinados trechos para que nenhuma informação passasse despercebida. Assim, foram empregadas duas medidas a ocorrência/não ocorrência e a frequência dos comportamentos de interesse dos professores.

6.2. Procedimento de análise

Com base no protocolo estabelecido, doravante serão relatados os comportamentos dos professores, observando a sua frequência e o número de situações de sua ocorrência (ou não ocorrência). Para efeito de organização, os comportamentos dos dois professores cujas aulas foram filmadas serão descritos separadamente.

Professor 1 (P1)

a) Organização de um ambiente produtivo de sala de aula

Em todas as seis aulas assistidas de P1 as carteiras permaneceram na mesma posição, em formato semicircular. Apenas nas aulas #4 e #6, as carteiras foram rearranjadas pelos próprios alunos em um grande bloco no centro da sala para que uma atividade, ‘Dança das Cadeiras’ fosse viabilizada. Ao final da atividade as carteiras foram reorganizadas no formato original. É importante mencionar que as carteiras desta sala de aula são universitárias, ou seja, o braço é fixo à cadeira e existe um compartimento preso embaixo da carteira, para que os alunos guardem seus materiais. Dessa forma, todo o material de que necessitam está próximo a eles, não havendo necessidade de locomoção para buscá-los.

Dadas as características das carteiras, e que as mesmas permaneceram em formato semicircular ao longo das seis aulas, foi possível observar que os alunos conseguiram enxergar P1 em todos os momentos, que tiveram fácil acesso aos materiais frequentemente utilizados, que as áreas de acesso e movimentação mantiveram-se

desobstruídas, que a disposição das carteiras permitiu que P1 monitorasse os alunos e que os alunos interagissem entre si. É válido ressaltar que, ao entrarem na sala de aula, os alunos escolhem a carteira onde querem sentar-se. Porém, em algumas ocasiões, P1 pede que mudem/troquem de lugar logo no início da aula, ou quando dois ou mais alunos de alguma forma interferem com o andamento da aula por estarem sentados um próximo ao outro.

Os resultados acima descritos estão sintetizados na Tabela 1 que, por sua vez, evidencia a ocorrência ou não ocorrência dos critérios apresentados.

Tabela 1

Organização de um ambiente produtivo de sala de aula

| P1 | Aula #1 | | Aula #2 | | Aula #3 | | Aula #4 | | Aula #5 | | Aula #6 | |
|--|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|
| | Ocorrência | Não ocorrência |
| Alunos enxergam P1 a todo momento | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Alunos têm fácil acesso a materiais frequentemente utilizados | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Áreas de acesso e movimentação são desobstruídas | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Disposição das carteiras permite que P1 monitore os alunos | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Disposição das carteiras permite que alunos interajam entre si | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |

b) Estabelecimento de Regras e Procedimentos

As seis aulas em questão foram gravadas ao final do ano letivo, quando, em princípio, as regras e procedimentos estabelecidos já teriam estado em vigor há meses. No entanto, os mesmos não estão descritos e nem dispostos em lugar algum na sala de aula.

Porém, fica bastante claro que existe uma regra em vigência, que se refere ao uso do português na comunicação entre aluno-professor e aluno-aluno.

Logo ao entrar em sala, P1 lista o nome dos alunos verticalmente no canto esquerdo do quadro branco e ao lado de cada nome desenha três pontos. Ao que parece, está acordado entre todos que o uso do português não é aceito e cada vez que um aluno se refere a P1 ou a um colega em português, um dos pontos é apagado da lousa. Existe certa comoção por parte dos alunos quando isso acontece e, com frequência, existem delações entre colegas para P1 sobre a comunicação em português. Na maior parte das vezes P1 aceita as delações e apaga um ponto ao lado do nome do aluno que fez uso do português. É relevante destacar que a professora apenas passa a monitorar os alunos sobre o seguimento desta regra a partir de um determinado momento da aula, após um primeiro momento de recepção em sala e conversa informal sobre o que os alunos fizeram no dia ou fim de semana anterior. Na aula #1, a primeira aula da sequência didática observada, por exemplo, os quinze minutos iniciais são devotados para a devolução da avaliação realizada pelos alunos e esclarecimento de dúvidas a respeito dos exercícios da prova, período no qual alunos comunicam-se em português sem restrições. Apenas quando a professora recolhe as provas, uma vez que os alunos não são autorizados a levá-las para a casa, é que P1 comunica-lhes que a partir daquele momento não está mais permitido o uso do português.

Entretanto, ao longo das observações das aulas, fica evidente que mesmo após a validação da regra, P1 não tira pontos de alguns alunos que se referem a ela com dúvidas em português ou mesmo quando conversam entre si sobre assuntos outros, não relativos ao conteúdo das aulas. Em algumas ocasiões também, P1, observando o uso do português, pede aos alunos que se esforcem para falar inglês sem que percam pontos ou ainda autoriza que eles se refiram a ela em português quando perguntam "*May I speak Portuguese, please?*" (Posso falar português, por favor?). Em outros momentos, P1 não responde perguntas que não sejam feitas em inglês.

Faz-se importante mencionar que são sempre os mesmo alunos que perdem os pontos pelo uso do português em sala. Outros alunos, passam por todas as aulas sem perder ponto algum. Passam a maior parte da aula quietos, produzindo pouco inglês, apenas quando são solicitados a participar, e não fazem uso do português.

Na aula #1, P1 apaga pontos dos alunos pelo uso do português seis vezes, e por sete vezes, mediante a mesma transgressão, P1 não toma atitude alguma. Nesta mesma aula, seis vezes P1 pede aos alunos que falem inglês. No final desta aula, P1 refere-se a um aluno e diz que ele perdeu os três pontos devido ao uso do português e comportamentos indesejados em sala, o que irá afetar sua nota e irá acarretar no contato com os seus pais.

Na aula #2, P1 ameaça uma aluna, dizendo que ela irá perder um ponto se continuar falando português. Na verdade, a aluna reclama pelo fato de P1 tê-la trocado de lugar. Em um segundo momento, outro aluno faz uma reclamação do mesmo teor, e P1 diz que é ela quem determina as regras e não está pedindo sua opinião sobre o lugar que cada aluno deve ocupar. P1 encoraja alunos a se dirigirem a ela em inglês, quando eles o fazem em português, duas vezes. Por sete vezes P1 apaga pontos dos alunos quando estes usam o português e por 14 vezes eles não sofrem consequências disso. P1 ameaça apagar um ponto de uma aluna se ela continuar utilizando o português. Neste momento a aluna se cala.

Ainda nesta aula, P1 pede que um aluno que masca chiclete, o jogue no lixo, dizendo que doces não são permitidos em sala, porém não diz nada para uma aluna mais quieta, que faz o mesmo. A aluna permanece mascando chiclete por toda a aula. P1 também pede a um aluno que guarde seu aparelho celular, pois a regra da escola diz que não se pode usá-lo durante a aula. No entanto, neste momento, alguns alunos dizem a P1 que ela nunca havia dito que celulares não eram permitidos até este momento e atribuem sua colocação à presença da câmera em sala. P1 discorda dos alunos e afirma que tal regra sempre esteve em vigor em suas aulas.

Na aula #3, por apenas três vezes P1 estabelece as consequências para o uso do português e por dez vezes não o faz. Nesta aula, P1 propõe uma atividade lúdica, *Hot Potato* (Batata Quente), na qual alunos passam a bola de mão em mão enquanto há música e quando deixa-se de tocar música, o aluno que está segurando a bola, deve

responder uma pergunta feita por P1. Antes do início da atividade, P1 relembra os alunos de que não é permitido arremessar a bola e que eles devem passá-la de mão em mão. Todos demonstram compreender e estar de acordo. Enquanto P1 seleciona a música para iniciar atividade, alunos conversam em português entre si, e arremessam a bola de um lado para o outro sem serem repreendidos. Durante a atividade, alunos também conversam em português, enquanto um terceiro aluno que ficou com a bola em mãos tenta responder a pergunta feita por P1 que, por sua vez, não pede que fiquem quietos e ouçam o que seu colega está dizendo. Ainda nesta atividade, alunos não seguem as orientações dadas por P1 e arremessam a bola, ao invés de passá-la de mão em mão sem que consequência alguma seja implantada. Em um determinado ponto da atividade, um aluno se levanta, vai até a lousa e começa a desenhar. P1 vê, mas não faz nenhuma objeção. Ao final da atividade, P1 diz aos alunos que se daquele momento em diante eles se comportassem adequadamente e falassem inglês, na aula seguinte ela proporia uma atividade chamada *Musical Chairs* (Dança das Cadeiras).

Na aula #4, P1 incentiva alunos a falarem inglês duas vezes, tira ponto de aluno por falar português setes vezes e permite que alunos falem português sem consequência alguma tanto ao se dirigirem a ela quanto entre si 20 vezes. Um ponto retirado do aluno é dado novamente quando o mesmo volta a se esforçar para comunicar-se em inglês.

No início da aula, P1 retoma alguns conceitos trabalhados na aula #3 por meio de uma atividade de mímica. Um aluno por vez faz a mímica de um conceito e os outros tentam adivinhar. P1 explica que apenas um aluno por vez fará a mímica, porém cede à insistência de duas alunas que apenas concordam em fazer a mímica se em dupla.

Alunos lembram P1 de que na aula anterior ela havia prometido que a atividade *Musical Chairs* (Dança das Cadeiras) seria proposta. P1 concorda e pede que alunos organizem as carteiras para iniciarem a atividade.

Na aula #5, não há incentivo para o uso de inglês por parte de P1, seis pontos são tirados dos alunos pelo uso do português e por 24 vezes alunos conversam entre si em português sem que P1 os repreenda. Essas conversas acontecem durante atividades individuais, explicações de P1, enquanto um aluno tem a palavra durante a aula e durante as transições entre as atividades. Em três ocasiões, alunos saem de seu lugar, e

se dirigem à lousa para checar quantos pontos ainda têm sem que P1 diga nada. Durante uma atividade de adivinhação, alunos ficam competitivos e ao invés de levantar a mão e esperar serem chamados para participar, gritam as respostas. P1 não os repreende.

Na aula #6, P1 apaga o ponto de um aluno por falar português uma única vez e incentiva o uso do inglês apenas uma vez também. No entanto, 37 vezes os alunos falam português sem consequência alguma.

Nesta aula, P1 propõe a atividade *Musical Chairs* (Dança das Cadeiras). P1 não estabelece nenhuma regra antes do início da atividade. Apenas explica que cada vez que um participante não conseguir um assento quando a música parar, o mesmo deve responder uma pergunta feita por P1. Nos intervalos da atividade, quando um aluno é solicitado a responder uma pergunta, todos os outros conversam entre si, não se atentam à resposta do colega e não são punidos por isso. Este cenário se repete dez vezes. Em um determinado momento da atividade, quando um aluno não consegue se sentar, uma colega caçoa dizendo "Você perdeu!" Não há repreensão alguma por parte de P1.

Nas atividades que se seguem ao *Musical Chairs*, por duas vezes, alunos brincam jogando o lápis para o alto enquanto professora escreve na lousa sem repreensão.

Os resultados acima descritos estão sintetizados na Tabela 2 que, por sua vez, evidencia a ocorrência e não ocorrência dos critérios apresentados.

Tabela 2

Estabelecimento de regras e procedimentos

| P1 | Aula #1 | | | Aula #2 | | | Aula #3 | | | Aula #4 | | | Aula #5 | | | Aula #6 | | |
|---|---------------------|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------------|----------------|
| | Ocorrência (Sempre) | Ocorrência (Nem sempre) | Não ocorrência | Ocorrência (Sempre) | Ocorrência (Nem sempre) | Não ocorrência | Ocorrência (Sempre) | Ocorrência (Nem sempre) | Não ocorrência | Ocorrência (Sempre) | Ocorrência (Nem sempre) | Não ocorrência | Ocorrência (Sempre) | Ocorrência (Nem sempre) | Não ocorrência | Ocorrência (Sempre) | Ocorrência (Nem sempre) | Não ocorrência |
| Regras e procedimentos são claros, concisos e não apresentam ambiguidade | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| Regras são escritas e dispostas em um lugar onde alunos as enxerguem | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| Regras e procedimentos são enfatizados ao longo da aula | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ |
| Existe o estabelecimento de consequências lógicas para o não cumprimento das regras | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | |
| Existem reforçadores positivos para o seguimento das regras | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |

c) Gestão de Transições

As transições são recorrentes ao longo das seis aulas. Existe sempre um período de transição entre uma atividade e outra.

Na aula #1 acontecem sete transições. Apenas uma delas aconteceu de forma rápida e organizada, enquanto as outras seis tomaram mais tempo do que o necessário, dando espaço para conversa e barulho. A primeira transição desta aula que ocorreu entre o momento em que P1 recolhe as provas dos alunos após os mesmos terem visto suas notas e a atividade seguinte foi particularmente longa. Em seis das sete transições desta aula, P1 não obtém a atenção dos alunos antes de dar as instruções sobre a atividade seguinte. Em apenas uma transição, P1 inicia as instruções quando os alunos estão todos atentos. Em todos os sete momentos nos quais instruções foram necessárias, P1 apenas expõe suas expectativas sobre o comportamento acadêmico dos alunos, como por exemplo, qual material devem ter em mãos para a atividade, em qual página devem abrir o livro ou *folder* ou se devem anotar algum conteúdo da lousa. Em nenhum momento as expectativas sobre o comportamento social dos alunos são verbalizadas. P1 não determina o tempo para a realização da transição em nenhum momento e monitora os alunos neste período em apenas três das sete ocasiões. Nas outras quatro transições, se mostra envolvida com a preparação da atividade seguinte, escrevendo na lousa ou separando algum material, o que é crucial para o êxito das atividades que se seguem. Em cinco das sete transições, P1 sinaliza o fim deste período, iniciando a atividade seguinte e em nenhuma das vezes dá algum *feedback* aos alunos sobre o sucesso da mesma.

Na aula #2 P1 realiza quatro transições. Três delas são marcadas por conversas paralelas e, conseqüentemente, se alongam. Uma das transições se dá de maneira rápida e organizada. Em apenas uma das transições, P1 inicia as instruções quando ainda existe barulho em sala. Nos outros três momentos, P1 obtém a atenção dos alunos antes da explicação da atividade. As orientações de P1 se limitam apenas ao comportamento acadêmico dos alunos. Durante as transições, P1 monitora os alunos em 50% das vezes. Metade das vezes P1 se mostra envolvida com a preparação da atividade seguinte. P1 não determina o tempo para a realização das transições e aguarda até o último aluno afirmar que está pronto por duas vezes antes de dar início à atividade seguinte. Em uma

ocasião, após algum tempo de transição, P1 afirma que alunos têm apenas um minuto. Porém, passado um minuto, ela ainda aguarda até que todos estejam preparados. Em apenas uma ocasião P1 sinaliza o fim da transição e imediatamente começa a próxima atividade. Em nenhum momento alunos recebem *feedback* sobre o sucesso da transição.

Na aula #3 também acontecem quatro transições. Apenas uma delas se dá de forma rápida e organizada, enquanto durante as outras três, alunos se envolvem em conversas paralelas. Desta forma, em também apenas uma ocasião, P1 obtém a atenção dos alunos antes de dar instruções, uma vez que nas outras três vezes, ainda há barulho e alunos envolvidos em outras atividades no momento em que P1 começa a falar. O teor das instruções de P1 é estritamente acadêmico e em nenhuma ocasião contempla suas expectativas sobre o comportamento social dos alunos. P1 não determina o tempo para a realização das transições e demonstra monitorar os alunos em apenas uma das quatro passagens entre atividades. Em apenas uma ocasião, P1 sinaliza o fim do período de transição para dar início à atividade seguinte, pois nas outras três transições, P1 aguarda os alunos que ainda finalizam a atividade anterior e se aprontam para a próxima. Em nenhum dos quatro momentos transitórios P1 oferece *feedback* aos alunos sobre o sucesso da transição.

Na aula #4 são realizadas sete transições, dentre as quais somente duas acontecem de forma rápida e organizada. Nas outras cinco transições, P1 se alonga escrevendo na lousa, ou preparando algum material. Em consequência, neste ínterim, alunos se distraem em conversas paralelas. Antes de dar as instruções sobre a atividade seguinte, em cinco ocasiões, P1 obtém a atenção dos alunos. Nas outras duas ocasiões, alunos continuam a conversar entre si, enquanto P1 fala. As instruções dadas por P1 limitam-se ao comportamento acadêmico dos alunos em seis dos sete momentos de transição. Em apenas uma ocasião, quando P1 dá as instruções que se referem à atividade *Musical Chairs*, é exposto o que se espera dos alunos em referência ao seu comportamento social. Em nenhuma ocasião P1 determina o tempo para a realização da transição e em apenas um momento entre atividades P1 monitora os alunos. Em três das sete transições, P1 prontamente inicia a atividade seguinte, anunciando o fim da transição. Nos outros momentos, P1 aguarda até que o último aluno esteja pronto para começar a

próxima atividade. Em nenhum momento os alunos recebem de P1 *feedback* sobre o sucesso da transição.

Na aula #5 ocorrem cinco transições. Uma delas se desenvolve de forma rápida e organizada, enquanto as outras quatro levam mais tempo do que o necessário, dando espaço para que os alunos conversem entre si. Antes de dar instruções, P1 obtém a atenção dos alunos em duas ocasiões. Nas outras três, começa a falar enquanto alunos conversam e estão atentos a outras coisas. Em uma dessas três ocasiões, o barulho é tamanho a ponto de P1 precisar elevar bastante seu tom de voz para dar as instruções. As expectativas de P1 a respeito do comportamento dos alunos se limitam ao âmbito acadêmico, e abordam questões como qual material utilizar ou em qual página o livro deve ser aberto. Em momento algum P1 determina o tempo esperado para a realização da transição. P1 monitora os alunos durante as transições em duas ocasiões apenas. Em uma das três transições nas quais os alunos não são monitorados, dois alunos passam dos limites em brincadeiras sem que P1 note. Em duas das cinco transições, P1 aguarda até que o último aluno esteja preparado para dar início à atividade seguinte; nos outros três momentos, P1 sinaliza o fim da transição ao iniciar a próxima atividade. Em uma ocasião, P1 elogia alunos sobre sua prontidão ao se prepararem para a atividade seguinte. Nas outras quatro transições, nenhum *feedback* é dado aos alunos.

Na aula #6 há sete transições: uma delas acontece rápida e organizadamente, quatro delas são bastante longas e barulhenta e duas delas são tão rápidas que alunos mal têm tempo de terminar o que estão fazendo antes de dar início à próxima atividade. P1 obtém a atenção dos alunos antes de dar instruções sobre a atividade seguinte em quatro das sete ocasiões. As instruções de P1 abordam expectativas sobre o comportamento acadêmico dos alunos em todas as ocasiões. Além disso, em dois momentos P1 também menciona o que espera dos alunos no que se refere ao seu comportamento social. Em nenhuma ocasião P1 especifica o tempo esperado para a conclusão da transição. P1 monitora os alunos em quatro das sete transições e sinaliza o fim da transição iniciando a atividade seguinte por cinco vezes. Após nenhuma transição P1 oferece *feedback* aos alunos. Os resultados acima descritos estão sintetizados na Tabela 3 que, por sua vez, evidencia a número total de transições em cada aula, bem como a frequência da ocorrência ou não ocorrência dos critérios apresentados.

Tabela 3

Gestão de transições

| P1 | Aula #1 | | Aula #2 | | Aula #3 | | Aula #4 | | Aula #5 | | Aula #6 | |
|--|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|
| | Frequência | Não ocorrência |
| Transições entre atividades são rápidas e organizadas | 1/7 | | 1/4 | | 1/4 | | 2/7 | | 1/5 | | 3/7 | |
| P1 obtém atenção dos alunos antes de dar instruções | 1/7 | | 3/4 | | 1/4 | | 5/7 | | 2/5 | | 4/7 | |
| P1 expõe expectativas sobre o comportamento acadêmico dos alunos | 7/7 | | 4/4 | | 4/4 | | 7/7 | | 5/5 | | 7/7 | |
| P1 expõe expectativas sobre o comportamento social dos alunos | | ✓ | | ✓ | | ✓ | 1/7 | | | ✓ | 2/7 | |
| P1 determina o tempo para a realização da transição | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| P1 monitora os alunos | 3/7 | | 2/4 | | 1/4 | | 1/7 | | 2/5 | | 4/7 | |
| P1 sinaliza o fim da transição ao iniciar a atividade seguinte | 5/7 | | 1/4 | | 1/4 | | 3/7 | | 3/5 | | 5/7 | |
| P1 dá feedback aos alunos sobre o sucesso da transição | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | 1/5 | | | ✓ |

d) Gestão da instrução em pequenos grupos e trabalho independente

Ao longo das seis aulas, P1 propõe alguns momentos de trabalho individual e em grupo, especialmente em duplas.

Na aula #1 são planejadas duas atividades nestes formatos. P1 não especifica o objetivo de nenhuma delas para os alunos. Para a primeira atividade P1 dá instruções claras e compreensíveis, para a segunda, as instruções são dadas enquanto P1 escreve na lousa, de costas para a turma. Em nenhum momento P1 checa se as instruções foram compreendidas pelos alunos. Durante uma atividade, P1 monitora os alunos constantemente, durante a atividade *Hot Potato*; no entanto, alunos jogam a bola entre si, não se atentando àquilo que seus colegas estão dizendo, sem que P1 os repreenda. P1 orienta os alunos no caso de dúvidas em duas ocasiões.

Na aula #2, são propostas três atividades em pequenos grupos e individuais. Os objetivos de nenhuma delas são verbalizados aos alunos. Em dois momentos as instruções são claras e objetivas e em uma dessas duas ocasiões P1 até mesmo exemplifica o que deve ser feito. Para a terceira atividade, P1 nem mesmo diz uma palavra, apenas faz a projeção das respostas da lição de casa e alunos passam a checar o que fizeram prontamente. Em duas das três atividades, P1 monitora os alunos de perto e os ajuda, interferindo em seu trabalho, quando necessário. Não há monitoramento em uma das atividades, na qual alunos escutam a uma gravação e completam um exercício. Durante esta mesma atividade, dois alunos conversam em português. P1 não percebe ou escolhe não repreendê-los.

Na aula #3 são planejadas também três atividades em pequenos grupos ou individuais. Durante as instruções de uma delas apenas, P1 explicita qual é o objetivo. Uma vez dadas as instruções para essa atividade, P1 modela o que alunos devem fazer. Para as outras duas atividades, P1 em poucas palavras diz o que é esperado que os alunos produzam, porém não checa a compreensão das instruções, tampouco modela as atividades. Existe constante monitoramento dos alunos em duas das três atividades propostas. Assim, P1 esclarece dúvidas, orientando-os e interfere quando um aluno reclama que seu colega está incomodando-o. Durante a outra atividade, alguns alunos se distraem em brincadeiras sem que P1 intervenha.

Na aula #4, P1 propõe quatro atividades em pequenos grupos ou individuais. Para três das quatro atividades, as instruções são compreensíveis e objetivas. Para uma delas, P1 apenas pede que abram os livros em uma determinada página, porém não orienta os alunos sobre o que devem fazer. O objetivo de nenhuma atividade é mencionado. P1 monitora os alunos durante três atividades, andando pela sala, pedindo para que façam silêncio quando necessário e esclarecendo dúvidas. Também faz uma intervenção quando um aluno reclama do outro. Durante uma atividade não há monitoramento dos alunos; enquanto P1 escreve na lousa, dois alunos conversam e riem.

Na aula #5, por três vezes atividades em pequenos grupos ou individuais são apresentadas. Nenhuma delas tem seu objetivo explicitado para os alunos. Alunos recebem instruções claras para apenas uma delas, as instruções das outras duas são truncadas e não exemplificadas. P1 monitora os alunos em duas das três atividades, orientando os alunos, perguntando se eles têm alguma dúvida ou dirigindo-os quando estão distraídos. Durante uma atividade há conversa paralela e brincadeira entre dois alunos. P1 não nota ou opta por não repreendê-los.

Na aula #6 são propostas quatro atividades em grupo ou individuais. É importante mencionar que esta se trata da última aula antes de uma avaliação e, por isso, algumas atividades revisam o conteúdo trabalhado até o momento. Antes do início de duas atividades, P1 explica sua importância para preparar os alunos para a avaliação. Antes das outras duas atividades, porém, nada é mencionado em relação aos objetivos. As instruções são dadas de forma clara em apenas uma ocasião, mas não existe checagem do entendimento das mesmas por parte dos alunos. Antes das próximas três atividades, enquanto P1 dá as instruções alguns alunos se mostram desatentos. P1 instrui os alunos novamente, assim que se calam aqueles que antes conversavam, porém são muitas informações ao mesmo tempo e P1 as repete várias vezes. Durante duas atividades há o monitoramento dos alunos, P1 esclarece dúvidas, e orienta os alunos quando necessário. Nos outros dois momentos, há barulho e conversa paralela.

Os resultados acima descritos estão sintetizados na Tabela 4 que, por sua vez, evidencia o número total de atividades independentes e em pequenos grupos propostas em cada aula, bem como a frequência da ocorrência ou não ocorrência dos critérios apresentados.

Tabela 4

Gestão da instrução em pequenos grupos e do trabalho independente

| P1 | Aula #1 | | Aula #2 | | Aula #3 | | Aula #4 | | Aula #5 | | Aula #6 | |
|--|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|
| | Frequência | Não ocorrência |
| Os objetivos das atividades são claramente explicados para os alunos | | ✓ | | ✓ | 1/3 | | | ✓ | | ✓ | 2/4 | |
| As instruções são compreensíveis e objetivas | 1/2 | | 2/3 | | 1/3 | | 3/4 | | 1/3 | | 1/4 | |
| Existe constante monitoramento dos alunos durante as atividades | 1/2 | | 2/3 | | 2/3 | | 3/4 | | 2/3 | | 2/4 | |
| São feitas intervenções quando necessário | 1/2 | | | ✓ | 2/3 | | 3/4 | | 2/3 | | 2/4 | |

e) Comunicação competente com os alunos

As aulas de P1 são bastante comunicativas e marcadas por diversas interações com os alunos. Ao longo das aulas, P1 se dirige aos alunos por meio de orientações acadêmicas, elogios e repreensões. As interações por meio de orientações acadêmicas já foram expostas nos itens “c) gestão de transições” e “d) gestão da instrução em pequenos grupos e do trabalho individual”, quando o objetivo das mesmas era instruir alunos sobre a atividade que deveriam desempenhar. As orientações acadêmicas cujo teor se difere do acima descrito, serão doravante exibidas, bem como os elogios e repreensões feitos por P1 durante as seis aulas.

Na aula #1, por três vezes P1 orienta alunos para que eles se sentem em seu lugar, quando se encontram desnecessariamente em pé. P1 pergunta a um aluno porque ele tem um celular em mãos, com o intuito de repreendê-lo. Não é solicitado que ele guarde o aparelho, tampouco são feitas referências às regras. Em um segundo momento, outro aluno fala um ‘palavrão’. P1 o repreende rapidamente, porém não rápido o suficiente para evitar risadas dos seus colegas. Em seguida, o mesmo aluno reclama por ter sido mudado de lugar. Neste momento, P1 se dirige publicamente ao aluno e diz, em português, que ela tem sido paciente, até o momento, mas que não mais toleraria esse tipo de atitude em sala. P1 diz que naquele mesmo dia iria entrar em contato com os pais do aluno para discutir seu rendimento e que ele acabava de perder pontos na prova que tinha acabado de receber. O aluno permanece quieto até o fim da aula. Seguidamente, outro aluno faz um comentário em português e P1 o ameaça dizendo, em inglês, que ele seria o próximo a perder pontos na prova. P1 também repreende um aluno por não ter trazido seu estojo para a aula. São feitas duas repreensões a alunos que conversam durante uma atividade. Não são feitos elogios nesta aula.

Na aula #2 P1 direciona uma aluna ao seu lugar, quando ela se encontra em pé sem ter sido solicitada. P1 pede a aluno que deixe seu celular em sala, quando o mesmo se levanta para ir ao toalete, carregando o aparelho. P1 repreende o mesmo aluno com quem já havia falado na aula #1 em frente a toda a turma. Em português, P1 diz que aluno está sendo mal educado, e ameaça contatar seus pais para falar sobre seu comportamento e levá-lo para a coordenação. A turma toda se cala neste momento. Em seguida, P1 pergunta a todos os alunos sobre o seu fim de semana, exceto para o aluno

confrontado. Algum tempo depois, este mesmo aluno pergunta se pode dizer algo em português, porém P1 não o autoriza e ele se cala. Nesta mesma aula, outros alunos já haviam feito a mesma solicitação a P1 e ela os tinha autorizado a fazê-lo. P1 elogia alunos que se recordam do vocabulário apresentado na aula anterior e um aluno de maneira especial, por traduzir uma expressão corretamente. P1 também congratula a aluna que ganhou a atividade ‘Bingo’.

Na aula #3 P1 orienta alunos a se concentrarem durante as atividades, pede que tomem cuidado ao passar a bola de mão em mão durante o *Hot Potato* e lembra aluno que traga seu material completo na aula seguinte. Durante esta mesma atividade, *Hot Potato*, P1 critica um aluno dizendo que ele fala português todas as vezes que a música para de tocar. Em outro momento, após P1 ter pedido a alunos que abram seus livros, P1 diz ao mesmo aluno que esta será a última vez que ela pede que ele pegue o lápis. Em seguida, vendo que o aluno ainda não abriu o estojo, ela pergunta a ele qual é o seu problema com o lápis. Não são feitos elogios nesta aula.

Na aula #4 P1 orienta alunas para que voltem aos seus lugares, quando as mesmas se encontram em pé desnecessariamente. As alunas questionam P1 sobre não poderem ficar em pé e P1 explica o porquê. Em outro momento, P1 pede a uma dessas alunas que se concentre na atividade, pois ela conversa com o colega ao lado. À outra aluna, P1 pergunta se ela já não havia pedido que se sentasse anteriormente, repreendendo-a. P1 elogia alunos dizendo “*Very Good*”, quando eles dão respostas corretas às perguntas feitas por ela. P1 elogia um aluno pelo seu bom comportamento e a todos os alunos por terem participado da atividade de mímica de maneira adequada.

Na aula #5, P1 orienta aluno a sentar-se em seu lugar, ficar quieto e pegar sua tarefa de casa. P1 repreende uma aluna e ameaça trocá-la de lugar caso ela não pare de conversar paralelamente. P1 repreende outro aluno sobre o uso de português em sala. P1 elogia aluno por ter trazido seu estojo para a aula, afirmando que ele raramente tem o material completo. P1 parabeniza alunos por darem a resposta correta em um exercício e elogia toda a turma por sua participação em uma atividade.

Na aula #6 P1 orienta aluno que está distraído a iniciar seu trabalho. Diz a uma aluna que não encoste na câmera e a outro aluno que pare de incomodar seu colega,

repreendendo-o. P1 parabeniza o grupo por ter respondido às perguntas propostas corretamente. Também faz um elogio a toda a turma e, posteriormente, faz o mesmo elogio individualmente, a alguns alunos, pela sua participação ativa durante a aula.

Os resultados acima descritos estão sintetizados na Tabela 5 que, por sua vez, evidencia a frequência e não ocorrência de elogios, repreensões e orientações acadêmicas feitas por P1 em cada aula.

Tabela 5

Comunicação Competente com os alunos

| P1 | Aula #1 | | Aula #2 | | Aula #3 | | Aula #4 | | Aula #5 | | Aula #6 | |
|----------------------------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|
| | Frequência | Não ocorrência |
| São feitos elogios | | ✓ | 3X | | | ✓ | 3X | | 3X | | 3X | |
| São feitas repreensões | 7X | | 1X | | 3X | | 1X | | 2X | | 1X | |
| São dadas orientações acadêmicas | 3X | | 2X | | 3X | | 2X | | 3X | | 2X | |

f) Ensino de Comportamentos Pró-sociais

Em nenhuma das seis aulas assistidas foram identificadas atividades que de alguma forma instruísem os alunos sobre comportamentos pró-sociais. No entanto, na aula #3, P1 pede que aluna divida seu livro com o colega, pois este não tinha trazido o material completo para a aula, e na aula #4, P1 pede que a turma ajude um aluno a responder uma pergunta que ele não é capaz de responder sozinho. Não há agradecimento ou reconhecimento por estes comportamentos. Ao longo de todas as aulas, alunos emprestam materiais (borracha, apontador, lápis) uns aos outros, porém, o comportamento 'emprestar' é observado, mas não reconhecido nem valorizado por P1.

Os resultados acima descritos estão sintetizados na Tabela 6 que, por sua vez, evidencia a ocorrência ou não ocorrência dos critérios apresentados.

Tabela 6

Ensino de comportamentos pró-sociais

| P1 | Aula #1 | | Aula #2 | | Aula #3 | | Aula #4 | | Aula #5 | | Aula #6 | |
|--|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|
| | Ocorrência | Não ocorrência |
| Comportamentos pró-sociais são ensinados aos alunos | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| Alunos são incentivados a emitir comportamentos pró-sociais | | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| Comportamentos pró-sociais são observados e valorizados pelo professor | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ |

Professor 2 (P2)

a) Organização de um ambiente produtivo de sala de aula

Em todas as seis aulas assistidas de P2, as mesas permaneceram na mesma posição, em blocos de quatro mesas cada. Os alunos penduram suas mochilas em sua própria cadeira ou em uma prateleira com ganchos. A sala de aula tem formato retangular e junto a uma parede há uma estante onde os alunos encontram materiais frequentemente utilizados como lápis, borrachas, canetinhas, tesouras, etc. Assim, pode-se notar que os alunos têm fácil acesso aos materiais. Na aula #5, P2 propõe uma aula de culinária, realizada na cozinha, adequadamente adaptada para receber crianças. Lá, alunos permanecem em pé ao redor de uma mesa retangular comprida e P2 se posiciona em uma das pontas da mesa.

Na sala de aula, os alunos conseguem enxergar P2 na maior parte do tempo. Os alunos cujas mesas estão direcionadas para o fundo da sala, já que as mesas estão organizadas em grupos de quatro, precisam girar sua cadeira se querem ver P2 o tempo todo. P2, por vezes, solicita que eles façam isso. As áreas de movimentação são desobstruídas e a disposição das carteiras permite que P2 monitore os alunos e que eles interajam entre si.

Os resultados acima descritos estão sintetizados na Tabela 7 que, por sua vez, evidencia a ocorrência ou não ocorrência dos critérios apresentados.

Tabela 7

Organização de um ambiente produtivo de sala de aula

| P2 | Aula #1 | | Aula #2 | | Aula #3 | | Aula #4 | | Aula #5 | | Aula #6 | |
|--|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|
| | Ocorrência | Não ocorrência |
| Alunos enxergam P2 a todo momento | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| Alunos têm fácil acesso a materiais frequentemente utilizados | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Áreas de acesso e movimentação são desobstruídas | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Disposição das carteiras permite que P2 monitore os alunos | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Disposição das carteiras permite que alunos interajam entre si | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |

b) Estabelecimento de regras e procedimentos

Assim como as aulas de P1, as aulas de P2 também foram gravadas no final do ano letivo quando, em princípio, todas as regras e procedimentos já estariam em vigor por vários meses. As regras se encontram descritas em um pôster fixado à parede ao lado da lousa branca. Elas foram escritas por P2, e na parte inferior do pôster encontram-se as assinaturas dos alunos e de P2, como que endossando o que ali está registrado. No entanto, em apenas uma ocasião em uma das seis aulas P2 refere-se ao pôster com as regras com o intuito de reforçá-las. Existe claramente um acordo entre P2 e a turma que se refere aos alunos manterem-se atentos às orientações de P2, cumprindo-as de prontidão. P2 mantém os nomes dos alunos listados no canto esquerdo da lousa e percebe-se que quando algum dos alunos não cumpre sua parte neste acordo, ela faz uma marcação ao lado de seu nome. As implicações de tais marcações não são explicitadas. É importante ressaltar que o critério acima descrito a respeito das marcações não parece ser precisamente delimitado por P2, uma vez que, mediante uma mesma transgressão, por vezes P2 faz e por vezes não faz a marcação ao lado do nome do aluno. Outra regra, consistentemente estabelecida, refere-se à definição dos lugares em que os alunos deviam se sentar. Ao longo das seis aulas, ao entrarem em sala, os alunos encontram uma etiqueta com seu nome em cima da mesa. Assim que encontram o lugar para eles destinados, os alunos se sentam. Os lugares não são fixos, P2 os troca em todas as aulas. Existe, também, uma política bastante clara sobre o uso do toalete. Não é permitida a saída dos alunos da sala de aula para ir ao toalete. Deve-se ir antes ou após a aula.

Na aula #1, a primeira da sequência, P2 relembra os alunos, por duas vezes, a respeito da política do uso do toalete, quando pedem a ela autorização para sair da sala. P2 não os autoriza. Durante uma atividade que envolve a participação oral dos alunos, P2 relembra-os que devem levantar a mão e esperar serem chamados para darem sua contribuição. P2 faz oito marcações ao lado do nome dos alunos quando estes não seguem suas orientações, mas apenas comunica os alunos sobre a marcação em três ocasiões, nas outras cinco eles não são alertados.

Na aula #2, ao entrarem na sala, alunos localizam seu nome e sentam-se no lugar determinado. Como as mesas estão dispostas em grupos de quatro, P2 diz aos alunos

que espera que eles trabalhem bem com seus parceiros, porém não especifica o que ‘trabalhar bem’ implica. Por duas vezes alunas levantam de seus lugares sem a autorização de P2 que, por sua vez, as direciona de volta para seus assentos. Antes de uma atividade de adivinhação, P2 estabelece os procedimentos, explicando que alunos devem levantar a mão e aguardar serem chamados antes de tentar adivinhar. Ela acrescenta que não devem gritar ao darem seu palpite. A atividade transcorre tranquilamente, alunos seguem os procedimentos e participam ativamente. Ao longo da aula, P2 faz uma marcação ao lado do nome de dois alunos que conversam paralelamente e adverte a turma dizendo que se continuarem se dispersando não terão tempo para participarem de uma atividade ‘surpresa’. Em um outro momento, P2 ‘ameaça’ dois alunos sobre fazer uma marcação ao lado de seus nomes, pois eles são únicos que ainda não terminaram a atividade proposta e estão conversando.

Na aula #3, P2 relembra alunos sobre política de uso do toailete quando um aluno pede sua autorização para sair da sala e em seguida elogia outra aluna por ter ido ao toailete antes do início da aula. P2 também demonstra qual é a forma correta de senta-se à cadeira e pede que alunos façam como ela. Antes de uma atividade de música, P2 estabelece os procedimentos. Por quatro vezes P2 faz marcações ao lado do nome dos alunos e os avisa disso.

Na aula #4, P2 reforça que alunos devem ir ao toailete antes do início da aula, quando um aluno pede a ela autorização para sair da sala e é negado. P2 também os recorda que não é permitido comer dentro da sala e pede que um aluno jogue fora o chiclete que está mascando. Nesta aula P2 propõe um momento de contação de história e à medida que lê o livro, pede que os alunos descrevam o que veem e façam previsões sobre o que irá acontecer em seguida. P2 explica que eles devem levantar a mão e esperar serem chamados antes de responder às perguntas feitas por ela. Inicialmente os alunos fazem como orientado, porém, após alguns instantes deixam de levantar a mão e passam a falar quando querem. P2 não os repreende por isso, o que deixa a atividade um pouco conturbada. Por duas ocasiões P2 faz uma marcação quando alunos não respondem às suas solicitações. Ainda nesta aula, P2 leva os alunos para o laboratório de informática e antes de deixarem a sala de aula, relembra-os a respeito das regras ao se locomoverem pela escola.

Na aula #5, um aluno entra em sala chupando um pirulito. P2 refere-se ao pôster onde se encontram descritas as regras, lembra à turma de que não é permitido trazer doces para a aula e solicita ao aluno que jogue o pirulito no lixo. P2 faz quatro marcações ao lado do nome dos alunos que conversam durante as atividades e os avisa. Ao dar instruções sobre a atividade `Bingo`, alunos conversam paralelamente enquanto P2 fala sem que ela os repreenda. Em outra ocasião, P2 troca um aluno de lugar explicando que ele está conversando muito com seu colega. Nesta aula, alunos vão à cozinha para participarem de uma aula de culinária. P2 lembra alunos sobre as regras que devem ser seguidas na cozinha, antes de saírem da sala. Na cozinha, P2 orienta alunos sobre os ingredientes que devem adicionar a cada momento, no entanto, há procedimentos na cozinha que apenas um adulto pode fazer, no caso P2. Dessa forma, alunos não estão envolvidos em nenhuma atividade específica. Há muito barulho e conversa neste momento, alunos interrompem P2 que, por sua vez, está envolvida com a receita e não os repreende. Em um determinado momento, P2 ameaça alunos dizendo que ela terá que interromper a receita e levá-los de volta para a sala de aula se continuarem rindo e conversando. Alunos ficam quietos por poucos instantes, mas logo voltam a conversar. P2 não diz nada e nem os leva de volta para a sala.

Na aula #6, por duas vezes P2 lembra alunos sobre a política do uso do toalete quando pedem a ela autorização para saírem da sala. Existe conversa e brincadeiras por parte dos alunos em alguns momentos durante a aula. P2 faz sete marcações ao lado dos nomes dos alunos quando existem interrupções, porém, em outras três ocasiões, alunos emitem o mesmo comportamento sem que P2 diga nada ou faça marcações.

Os resultados acima descritos estão sintetizados na Tabela 8 que, por sua vez, evidencia a ocorrência e não ocorrência dos critérios apresentados.

Tabela 8

Estabelecimento de regras e procedimentos

| P2 | Aula #1 | | | Aula #2 | | | Aula #3 | | | Aula #4 | | | Aula #5 | | | Aula #6 | | |
|---|---------------------|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------------|----------------|
| | Ocorrência (Sempre) | Ocorrência (Nem sempre) | Não ocorrência | Ocorrência (Sempre) | Ocorrência (Nem sempre) | Não ocorrência | Ocorrência (Sempre) | Ocorrência (Nem sempre) | Não ocorrência | Ocorrência (Sempre) | Ocorrência (Nem sempre) | Não ocorrência | Ocorrência (Sempre) | Ocorrência (Nem sempre) | Não ocorrência | Ocorrência (Sempre) | Ocorrência (Nem sempre) | Não ocorrência |
| Regras e procedimentos são claros, concisos e não apresentam ambiguidade | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | |
| Regras são escritas e dispostas em um lugar onde alunos as enxerguem | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| Regras e procedimentos são enfatizados ao longo da aula | | ✓ | | | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | |
| Existe o estabelecimento de consequências lógicas para o não cumprimento das regras | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | |
| Existem reforçadores positivos para o seguimento das regras | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |

c) Gestão de Transições

P2 propõe, em média, seis transições por aula. Na aula #1, ocorrem cinco transições, sendo que apenas duas delas se dão de forma rápida e organizada. Nas outras três transições alunos ficam algum tempo sem estarem engajados em uma atividade específica, o que oferece a eles espaço para conversarem, dificultando a obtenção de sua atenção posteriormente. A primeira atividade da aula é um pouco conturbada, pois os procedimentos para a mesma não foram claramente estabelecidos, o que torna a transição para a atividade seguinte mais desafiadora. P2 utiliza alguns recursos para obter a atenção dos alunos antes de dar instruções, como bater palmas em um determinado ritmo, pedindo que alunos façam como ela e cantando uma canção na qual alunos também têm participação. Em quatro das cinco transições, P2 obtém a atenção dos alunos antes das instruções, enquanto em uma transição, P2 fala enquanto ainda há barulho na sala. As expectativas de P2 apenas dizem respeito ao comportamento acadêmico dos alunos, como qual livro devem abrir ou qual posição devem ocupar para uma determinada atividade. Em nenhum momento há referência sobre o seu comportamento social. Em nenhuma das transições P2 estabelece quanto tempo elas devem durar antes de seu início. Em duas delas, após alguns instantes ela faz uma contagem regressiva para que alunos estejam preparados para iniciar a atividade seguinte. No entanto, ela mesma interrompe a contagem regressiva para orientar alunos que ainda não iniciaram o processo de transição. P2 monitora os alunos em quatro das cinco transições e em uma delas deixa a sala de aula por alguns segundos. Em três das cinco transições, P2 imediatamente sinaliza seu fim, dando início à atividade seguinte, nas outras duas ocasiões, ela espera até que todos os alunos estejam preparados, mesmo após o término da contagem regressiva. P2 não oferece aos alunos *feedback* sobre o sucesso da transição.

Na aula #2, acontecem seis transições. Uma delas se dá rápida e organizadamente, enquanto as outras cinco são marcadas por conversas paralelas e constantes pedidos de P2 para que haja silêncio em sala, o que resulta em transições mais longas do que o necessário. Em todas as seis transições, P2 pede a atenção dos alunos antes de dar instruções. No entanto, em apenas uma delas, alunos respondem prontamente. Nas outras cinco ocasiões eles acabam falando ao mesmo tempo que P2. O conteúdo das seis

instruções de P2 refere-se apenas ao comportamento acadêmico dos alunos. P2 não determina o tempo esperado para a realização da transição nenhuma das vezes e em uma ocasião faz contagem regressiva para que os alunos estejam preparados para a atividade seguinte. P2 não inicia a atividade seguinte de pronto em nenhuma das seis transições. Ao contrário, mesmo quando faz contagem regressiva, ela espera até que o último aluno esteja preparado. É interrompida diversas vezes, e precisa chamar alguns alunos pelo nome para que façam o que foi determinado. Em todas as seis transições, os alunos são monitorados por P2, mas ao final de nenhuma delas é oferecido feedback a eles sobre o sucesso da transição.

Na aula #3, são propostas, também, seis transições, sendo que somente uma delas acontece de forma rápida e organizada. As outras todas são marcadas por conversas paralelas que acabam alongando-as. A primeira atividade da aula, por exemplo, apenas tem início três minutos após os alunos terem entrado na sala de aula. P2 obtém a atenção dos alunos antes de dar instruções em três das seis transições. P2 bate palmas e canta um verso, estimulando os alunos a fazerem o mesmo até que todos estejam atentos. Nas outras ocasiões há barulho e conversa enquanto P2 fala. As expectativas de P2 apenas contemplam o comportamento acadêmico dos alunos. Ela determina o tempo esperado para a realização da transição em apenas uma ocasião, faz contagem regressiva em quatro ocasiões e não faz menção alguma sobre o tempo em uma ocasião. P2 monitora os alunos praticamente durante todo o tempo de transição, mas apenas em uma ocasião um aluno brinca com a câmera sem que P2 perceba. P2 sinaliza o fim da transição ao iniciar a atividade seguinte em três momentos, enquanto nos outros três ela aguarda até que o último aluno esteja pronto, chamando atenção daqueles que se mostram desatentos, orientando-os. P2 não oferece feedback em nenhuma das seis transições.

Na aula #4, ocorrem, novamente, seis transições. Duas transições se dão rápida e organizadamente ao passo que as outras quatro levam mais tempo do que o esperado, alunos conversam e P2 precisa chamar sua atenção. Antes de dar as instruções sobre a próxima atividade, P2 obtém a atenção dos alunos em quatro transições, sendo que em uma delas ela bate palmas e canta, encorajando os alunos a segui-la no mesmo ritmo. Nas outras duas transições, P2 é constantemente interrompida pelos alunos enquanto dá

instruções. As instruções de P2 contemplam suas expectativas sobre o comportamento acadêmico dos alunos apenas. P2 monitora os alunos em três das seis transições. Durante as outras três, P2 prepara o material para a atividade seguinte e escreve na lousa; na transição que precede a saída dos alunos da sala em direção ao laboratório de informática, P2 precisa ajudar um aluno a finalizar a atividade anterior e guardar seu material, enquanto o restante dos alunos aguarda em fila para saírem da sala, muitos deles conversando e rindo. Em cinco ocasiões, P2 finaliza o fim da transição dando início à atividade seguinte. Ao preparar os alunos para irem ao laboratório de informática, no entanto, P2 espera até que todos estejam prontos e em fila. P2 não oferece feedback aos alunos sobre o sucesso das transições.

Na aula #5 são propostas cinco transições. Todas elas são marcadas por barulho e conversa entre alunos. As transições que envolvem a ida para e o retorno da cozinha, especialmente, são bastante conturbadas. P2 obtém a atenção dos alunos antes de dar instruções para a atividade seguinte em quatro das cinco transições. Para isso, em duas ocasiões, P2 canta e bate palmas em ritmo. Em uma transição, no entanto, P2 dá instruções enquanto alunos ainda conversam. As instruções de P2 apenas contemplam suas expectativas sobre o comportamento acadêmico dos alunos. Antes de deixarem a sala de aula, P2 revisa as regras que devem ser seguidas durante a aula de culinária, porém nada menciona sobre o comportamento social dos alunos durante a transição de um recinto para o outro. No retorno da cozinha, igualmente, P2 não expõe suas expectativas sobre o comportamento social dos alunos, o que resulta em alunos sem orientação sobre o que fazer e, conseqüentemente, bastante agitados quando retornam para a sala de aula. Em três das cinco transições, P2 faz contagem regressiva para que alunos estejam prontos para a atividade seguinte. Nas outras duas, não faz nenhuma menção sobre o tempo de duração da transição. P2 sinaliza o fim da transição ao imediatamente iniciar a atividade seguinte por três vezes. Nas outras duas ocasiões, P2 espera que alunos estejam preparados para iniciar a atividade seguinte mesmo após ter acabado a contagem regressiva. P2 monitora os alunos em três das cinco transições e não dá nenhum feedback aos alunos sobre o sucesso da transição.

Na aula #6, acontecem nove transições, quatro das quais se dão de forma rápida e organizada enquanto as outras cinco levam mais tempo do que o esperado, dando

espaço para barulho e conversa entre alunos. P2 obtém a atenção dos alunos antes de dar instruções sobre a atividade seguinte em seis ocasiões, sendo que em cinco delas ela canta e bate palmas, até que os alunos a sigam no mesmo ritmo. Nas outras três transições, P2 começa a dar instruções enquanto ainda há barulho na sala. Ao dar instruções, P2 apenas menciona suas expectativas em referência ao comportamento acadêmico dos alunos. P2 não determina o tempo esperado para a realização da transição em sete das nove ocasiões e em duas faz contagem regressiva. P2 monitora os alunos ao longo de todas as transições e por sete vezes dá início à atividade seguinte imediatamente, finalizando o fim da transição. Em duas ocasiões, P2 aguarda até que todos os alunos estejam preparados para iniciar a próxima atividade. Em nenhum momento P2 oferece feedback aos alunos sobre o sucesso transição.

Os resultados acima descritos estão sintetizados na Tabela 9 que, por sua vez, evidencia a número total de transições em cada aula, bem como a frequência da ocorrência ou não ocorrência dos critérios apresentados.

Tabela 9

Gestão de transições

| P2 | Aula #1 | | Aula #2 | | Aula #3 | | Aula #4 | | Aula #5 | | Aula #6 | |
|--|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|
| | Frequência | Não ocorrência |
| Transições entre atividades são rápidas e organizadas | 2/5 | | 1/6 | | 1/6 | | 2/6 | | | ✓ | 4/9 | |
| P2 obtém atenção dos alunos antes de dar instruções | 4/5 | | 5/6 | | 3/6 | | 4/6 | | 4/5 | | 6/9 | |
| P2 expõe expectativas sobre o comportamento acadêmico dos alunos | 5/5 | | 6/6 | | 6/6 | | 6/6 | | 5/5 | | 9/9 | |
| P2 expõe expectativas sobre o comportamento social dos alunos | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| P2 determina o tempo para a realização da transição | | ✓ | | ✓ | 1/6 | | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| P2 monitora os alunos | 4/5 | | 6/6 | | 5/6 | | 3/6 | | 3/5 | | 9/9 | |
| P2 sinaliza o fim da transição ao iniciar a atividade seguinte | 3/5 | | | ✓ | 3/6 | | 5/6 | | 3/5 | | 7/9 | |
| P2 dá feedback aos alunos sobre o sucesso da transição | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ |

d) Gestão da instrução em pequenos grupos e do trabalho independente

Ao longo das seis aulas, são propostas atividades individuais e em pequenos grupos.

Na aula #1 são planejadas duas atividades nestes formatos. Apenas uma dessas atividades tem o seu objetivo explicitado. As instruções são compreensíveis e objetivas e P2 modela o que é esperado que alunos produzam. P2 monitora alunos ao longo das atividades e faz diversas intervenções quando necessário: por duas vezes P2 requisita que alunos utilizem uma sentença completa ao responderem perguntas, em quatro ocasiões P2 ajuda a resolverem um conflito e por dez vezes ela auxilia alunos nas atividades individuais que envolvem a prática da escrita.

Na aula #2 são propostas quatro atividades em pequenos grupos e individuais. Os objetivos são explicados 50% das vezes. Em contrapartida as instruções são objetivas e claras 100% das vezes e P2 demonstra o que alunos deverão fazer, inclusive na interação em grupos, modelando com um aluno que se voluntaria, qual será o papel de cada membro do grupo na atividade. P2 monitora os alunos o tempo todo. Por quatro vezes P2 pede que alunos fiquem em silêncio e os orienta na execução da atividade, em duas ocasiões ela dirige alunos para que voltem a se concentrar quando se mostram distraídos e por sete vezes os ajuda.

Na aula #3, P2 propõe três atividades nos moldes anteriormente descritos. Os objetivos de apenas duas delas são explicitados para os alunos. As instruções são claras e P2 modela o que é esperado que alunos façam em todas as ocasiões. Os alunos são monitorados ao longo de todas as atividades, apesar de que durante uma atividade independente, alguns alunos conversam enquanto P2 auxilia um terceiro aluno sem que ela intervenha. Em quatro ocasiões P2 auxilia alunos com a atividade do livro, por oito vezes dá o suporte necessário para que consigam se expressar oralmente em inglês e por seis vezes interfere e os orienta quanto às regras da atividade.

Na aula #4, P2 apresenta quatro atividades em grupos e individuais. O objetivo de nenhuma delas é explicitado aos alunos. As instruções são claras, porém, por duas vezes, ao invés de explicar oralmente o que é esperado que alunos produzam, P2 apenas demonstra isso. Existe constante monitoramento dos alunos por parte de P2. Por quatro vezes ela os auxilia na produção oral do inglês; em uma ocasião interfere e auxilia dois

alunos na resolução de um conflito e em um momento dirige um aluno ao seu lugar, pois está de pé circulando pela sala.

Na aula #5 são propostas três atividades nos formatos previamente mencionados. P2 não explicita os objetivos de nenhuma delas; por outro lado, instrui os alunos de forma clara e demonstra o que devem fazer em cada uma das atividades. P2 monitora os alunos durante todo o tempo. Em uma ocasião faz uma intervenção quando dois alunos reclamam que um terceiro os incomoda; também em um momento dirige um aluno para a atividade proposta e por sete vezes auxilia alunos que necessitam de ajuda com a execução da atividade.

Para a aula #6 P2 planeja cinco atividades em grupos e individuais. Os objetivos de nenhuma delas são explicitados aos alunos. As instruções são claras em todas as ocasiões e P2 modela o que alunos devem fazer em três das cinco atividades. Alunos são constantemente monitorados. Em uma ocasião P2 direciona aluno para que finalize a atividade em questão, em um momento ela auxilia um aluno e por duas vezes interfere quando dois alunos entram em conflito durante uma atividade em grupo.

Os resultados acima descritos estão sintetizados na Tabela 10 que, por sua vez, evidencia a número total de atividades independentes e em pequenos grupos propostas em cada aula, bem como a frequência da ocorrência ou não ocorrência dos critérios apresentados.

Tabela 10

Gestão da instrução em pequenos grupos e do trabalho independente

| P2 | Aula #1 | | Aula #2 | | Aula #3 | | Aula #4 | | Aula #5 | | Aula #6 | |
|--|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|
| | Frequência | Não ocorrência |
| Os objetivos das atividades são claramente explicados para os alunos | 1/2 | | 2/4 | | 2/3 | | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| As instruções são compreensíveis e objetivas | 2/2 | | 4/4 | | 3/3 | | 4/4 | | 3/3 | | 5/5 | |
| Existe constante monitoramento dos alunos durante as atividades | 2/2 | | 4/4 | | 3/3 | | 4/4 | | 3/3 | | 5/5 | |
| São feitas intervenções quando necessário | 2/2 | | 4/4 | | 2/3 | | 4/4 | | 3/3 | | 5/5 | |

e) Comunicação competente com os alunos

P2 mantém um nível de comunicação bastante ativo e constante com os alunos. Ela se dirige a eles por meio de orientações acadêmicas, elogios e repreensões. As interações por meio de orientações acadêmicas, conforme já mencionado na descrição das aulas de P1, já foram expostas nos itens “c) gestão de transições” e “d) gestão da instrução em pequenos grupos e do trabalho individual”, quando o objetivo das mesmas era instruir alunos sobre a atividade que deveriam desempenhar. As orientações acadêmicas cujo teor se difere do acima descrito, serão doravante exibidas, bem como os elogios e repreensões feitos por P2 durante as seis aulas.

Na aula #1 P2 faz dois elogios em momentos distintos a diferentes alunos por eles terem respondido corretamente a perguntas feitas por ela. Também elogia o grupo como um todo por terem fornecido a resposta correta em duas ocasiões. P2 repreende um aluno por ter empurrado o colega e outro aluno por ter mexido na câmera. P2 diz a dois alunos “*enough talking*” quando conversam durante atividade. Ela também questiona um aluno sobre o porquê de ele estar em pé se a orientação dada foi para que fizesse um exercício sentado. P2 diz a um aluno que ele está brincando demais e que ela não iria chamar sua atenção novamente. P2 ainda pergunta a outro aluno “*did I say ‘stand up’?*” Este aluno está em pé enquanto todos os outros estão sentados. P2 diz a aluno que trouxe um brinquedo para a aula que o coloque em cima de sua mesa. Por duas vezes ela diz para aluno que balança a mesa para que mantenha os pés da mesma junto ao chão. P2 diz a aluno que esqueceu o livro que ele deve trazer o material completo a todas as aulas. Por cinco vezes ao longo da aula P2 dirige alunos à sua cadeira, pois se encontram em pé desnecessariamente e por quatro vezes orienta alunos para se concentrarem nas atividades. Ainda nesta aula, P2 orienta alunos a trocaram de lugar para uma determinada atividade quatro vezes. Também diz a um aluno para que se levante, após já ter dado instruções, em um tom de voz emotivo.

Na aula #2 P2 elogia alunos por terem elaborado uma pergunta gramaticalmente correta em duas ocasiões e elogia alunos que levantam a mão e aguardam que chamem seu nome para participar quatro vezes. P2 repreende alunos por manterem conversa paralela e diz a um aluno que não sabe o que fazer na atividade proposta que ele deve prestar mais atenção às instruções dadas. P2 também diz a um aluno que rabisca em seu livro

que não é hora de desenhar, explicando que ele tem apenas um minuto para finalizar a atividade. P2 ainda diz a uma aluna que lápis não são brinquedos e não devem ser usados para brincar. P2 dirige um aluno que pulou de uma cadeira para a outra para a sua própria cadeira, explicando que não quer que ele se machuque. Em uma ocasião, P2 distribui uma folha de atividades e pede que alunos a mantenham com a face para baixo até que ela dê um sinal para que a virem. Um aluno se adianta e vira folha e P2 diz *“I asked you not to look. Can’t you wait?”*

Na aula #3 P2 elogia um aluno por ter ido ao toalete antes do início da aula, logo após outro aluno ter pedido autorização a ela para ir ao toalete no início da aula. Além disso, elogia uma aluna por ter aberto o livro dentro do tempo estabelecido. P2 também elogia dois alunos pela atenção com que fazem a atividade do livro em duas ocasiões e por cinco vezes elogia alunos que responderam corretamente às suas perguntas. Em duas ocasiões P2 diz a um aluno que ele deve sentar-se direito e ao mesmo aluno diz que não deve tocar na câmera, também duas vezes. P2 orienta um aluno para que ele se sente em duas ocasiões e solicita ao mesmo aluno que tire e guarde seus óculos de sol, explicando porque não é necessário usá-los dentro de sala. P2 diz a um aluno que se mexe muito em sua cadeira *“keep your feet to yourself”*. Quando este mesmo aluno está deitado no chão, ela pergunta o que ele está fazendo. P2 pede a um aluno que faça silêncio, em seguida, diz a outro que ele não a está ouvindo e, posteriormente, diz ao grupo todo que eles estão falando muito alto e, por isso, não estão prestando atenção ao que ela está dizendo. Um aluno descobre um fio solto em sua bermuda e começa a puxá-lo e, pouco a pouco, a lateral da bermuda começa a descosturar. P2 percebe e pede que ele pare de mexer na sua bermuda, porém, ele não a obedece. Certo tempo depois, P2 observa que a bermuda dele está praticamente descosturada e, com certa impaciência em sua voz, pergunta como ela pode ajudá-lo.

Na aula #4 P2 elogia alunos individualmente por produzirem corretamente as estruturas trabalhadas com pronúncia apropriada por cinco vezes. Ela repreende aluno por ter ido ao toalete sem sua autorização. Com tranquilidade, ela conversa com um aluno sobre o fato de ele não ter trazido o livro para a escola. Ao final de uma atividade do livro, P2 pede que alunos que já tivessem terminado auxiliassem os que ainda estavam fazendo a atividade. P2 percebe que ao invés de ajudar o colega, uma aluna estava fazendo a

atividade por ele. P2 a repreende por isso. Ao final desta mesma atividade, um outro aluno não segue as orientações de P2 e, por conta própria, pega uma folha sulfite para desenhar, deixando de auxiliar um colega. P2 rapidamente percebe, o repreende, e o dirige no suporte ao colega. Por duas vezes, P2 pede a um mesmo aluno que se sente de forma apropriada.

Na aula #5 elogia uma aluna pela pronúncia correta, também elogia dois alunos que abrem a apostila prontamente, com o intuito de incentivar os outros a fazerem o mesmo. P2 repreende aluno por ter pego a caneta da lousa e estar desenhando nela sem a sua autorização, também repreende o mesmo aluno quando ele arremessa o seu lápis de um lado para o outro da sala. Por três vezes, P2 pede que um aluno pare de cantarolar, guarde seu material, e se concentre. Na quarta vez ela diz a ele que não quer precisar chamar sua atenção mais uma vez. P2 explica a uma aluna que trouxe uma boneca para a sala de aula que ela vai precisar guardá-la. Por duas vezes ela pede a alunos que se concentrem na atividade proposta.

Na aula #6 faz oito elogios referente a respostas corretas dadas pelos alunos. Cinco destes oito elogios são feitos de forma geral, ao grupo de alunos, e três são feitos para alunos individualmente. P2, por duas vezes, elogia alunos que terminaram a atividade e em uma transição, elogia alunos que abrem o livro rapidamente. P2 pede a um aluno que guarde seu lápis; como ele não o faz prontamente, P2 guarda-o ela mesma e diz que já tinha alertado o aluno sobre o lápis. P2 repreende a turma pelo excesso de barulho e conversa. P2 orienta alunos a guardarem seu material por três vezes e em seis ocasiões pede que alunos sentem-se apropriadamente e concentrem-se. P2 pede que aluno pare de mexer na mesa e, em seguida, na câmera. Ao mesmo aluno, que em uma ocasião diz não querer participar de uma atividade, P2 diz que não existe a opção de não se envolver no que é proposto em sala, e o dirige para a atividade.

Os resultados acima descritos estão sintetizados na Tabela 11 que, por sua vez, evidencia a frequência e não ocorrência de elogios, repreensões e orientações acadêmicas feitas por P2 em cada aula.

Tabela 11

Comunicação Competente com os alunos

| P2 | Aula #1 | | Aula #2 | | Aula #3 | | Aula #4 | | Aula #5 | | Aula #6 | |
|----------------------------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|
| | Frequência | Não ocorrência |
| São feitos elogios | 4X | | 6X | | 9X | | 5X | | 3X | | 11X | |
| São feitas repreensões | 5X | | 5X | | 4X | | 4X | | 3X | | 2X | |
| São dadas orientações acadêmicas | 17X | | 1X | | 10X | | 3X | | 6X | | 13X | |

f) Ensino de Comportamentos Pró-sociais

Ao longo das seis aulas não é proposta nenhuma atividade formal de ensino de comportamentos pró-sociais. Tais comportamentos são indicados aos alunos no momento de uma necessidade, por exemplo, na aula #4, quando P2 pede que uma aluna partilhe seu livro com o colega que não o trouxe para a escola e, posteriormente, incentiva os alunos que terminaram sua atividade a ajudar os que ainda estão realizando-a. Eventualmente alguns comportamentos pró-sociais são identificados e valorizados por P2: na aula #1 P2 elogia uma aluna que sugere ao seu colega uma alternativa para que ele possa fazer uma atividade, já que não trouxe sua apostila para a aula e na aula #3, P2 valoriza alunos que ajudam um terceiro a abrir seu livro na página correta.

Os resultados acima descritos estão sintetizados na Tabela 12 que, por sua vez, evidencia a ocorrência ou não ocorrência dos critérios apresentados.

Tabela 12

Ensino de comportamentos pró-sociais

| P2 | Aula #1 | | Aula #2 | | Aula #3 | | Aula #4 | | Aula #5 | | Aula #6 | |
|--|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|
| | Ocorrência | Não ocorrência |
| Comportamentos pró-sociais são ensinados aos alunos | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| Alunos são incentivados a emitir comportamentos pró-sociais | | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| Comportamentos pró-sociais são observados e valorizados pelo professor | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | ✓ | | ✓ |

7. Discussão

Nesta seção serão discutidos os resultados da pesquisa descritos na seção anterior, com base na literatura acerca do tema, exposta na introdução do presente trabalho.

a) Organização de um ambiente produtivo de sala de aula

Rathvon (2008) afirma que a maneira como as carteiras são organizadas em sala de aula pode influenciar diretamente o comportamento dos alunos e sua performance acadêmica. De fato, a arrumação das carteiras colabora para que se mantenha um ambiente de sala de aula organizado que propicie a interação entre os alunos e o monitoramento do professor, uma vez que a desorganização da mobília pode ser um canal para que o oposto aconteça. No entanto, o arranjo eficiente da sala por si só não é suficiente para determinar a performance acadêmica dos alunos, já que a organização de um ambiente produtivo de sala de aula é apenas um dos aspectos que compõem um sistema eficaz de gestão de sala de aula.

Conforme apresentado na Tabela 1, ao longo de todas as aulas, P1 manteve as carteiras em formato semicircular, o que possibilitou que os alunos conseguissem enxergá-la a todo o momento, que as áreas de acesso e movimentação permanecessem desobstruídas, que ela monitorasse os alunos constantemente e que eles interagissem entre si, o que é fundamental no aprendizado de uma língua estrangeira. Esta disposição semicircular bem como as carteiras universitárias, no entanto, são padronizadas pela escola para todas as turmas que correspondem ao 5º ano escolar em diante. Assim, fica claro que apesar de tal arranjo das carteiras contribuir para a instrução, ele não foi necessariamente pensado e planejado por P1, que apenas está seguindo uma determinação da escola.

A sala de aula de P2, em contrapartida, desenhada para acomodar alunos cursando níveis que correspondem ao 1º, 2º, 3º e 4º anos escolares apresenta um outro design. Diferentemente das carteiras universitárias da sala de aula de P1, a mobília para a acomodação dos alunos na sala de aula de P2 apresenta partes independentes, isto é, a cadeira é separada da mesa, o que possibilita diferentes arranjos. Assim sendo, P2 tem autonomia para dispor a mobília da maneira como preferir ou necessitar. Conforme descrito anteriormente, em todas as seis aulas gravadas, P2 mantém as mesas

organizadas em grupos de quatro. Tal disposição incentiva a interação dos alunos, entretanto, torna o seu monitoramento mais desafiador para P2, uma vez que eles estão em constante contato próximo, o que proporciona espaço para conversas paralelas. Além disso, Evertson (1989) afirma que a organização da sala que prevê o contato visual entre professor e aluno é uma característica de um professor eficaz. A opção do arranjo das mesas em grupos, porém, não permitiu que os alunos enxergassem P2 o tempo todo, como evidenciado na Tabela 7. Dessa forma, pode-se afirmar que a escolha do formato semicircular em uma sala de aula de língua inglesa, no contexto em questão, é a mais apropriada para organização de um ambiente produtivo, no qual os alunos possam interagir uns com os outros, ao mesmo tempo que consigam enxergar o professor em todos os momentos e este, por sua vez, seja capaz de monitorá-los de qualquer ponto da sala onde estiver.

b) Estabelecimento de regras e procedimentos

Ao advogar a favor da importância do estabelecimento de regras e procedimentos, Rathvon (2008) afirma que sem a existência de diretrizes para os alunos em relação aos comportamentos desejáveis dentro de sala de aula, ensinar e aprender efetivamente tornam-se tarefas muito difíceis. De fato, a ausência de indicações claras não oferece aos alunos parâmetro sobre atitudes esperadas dentro da sala de aula. Conforme relatado e apresentado na Tabela 2, com exceção da regra sobre o uso do inglês que está em vigor, mas que não é verbalizada nem enfatizada ao longo das seis aulas, pouco se pode dizer sobre as orientações dadas aos alunos em relação a comportamentos esperados, uma vez que P1 não se refere a eles. Entretanto, mesmo essa regra sobre o não uso do português em sala de aula se mostrou, por diversas vezes, imprecisa, visto que a perda de pontos quando do uso do português aconteceu e deixou de acontecer mediante a mesma transgressão. Rademacher et al. (1998) explicam que regras e procedimentos necessitam ser claros e nunca dúbios. Contudo, a inconsistência de P1 ao enfatizá-los torna-os ambíguos e, conseqüentemente, mais difíceis de serem seguidos. Shin & Crandall (2014) também discorrem sobre a importância de constantemente relembrar os alunos a respeito das regras uma vez que eles apenas as seguirão à medida que elas forem evidenciadas assiduamente. Assim, pode-se afirmar que a existência de regras e procedimentos disciplinares é crucial para oferecer aos alunos um senso de segurança e

esclarecimento sobre atitudes e posturas desejáveis em sala de aula, visando o estabelecimento de um ambiente tranquilo e organizado. Porém, essas regras e procedimentos apenas controlarão o comportamento dos alunos quando forem administradas de forma contingente, clara e consistente e em todas as situações que se aplicarem.

Outro ponto importante no que se refere ao estabelecimento de regras é o esclarecimento das razões que as suportam e motivam. Vinha e Tognetta (2007) explicam que toda regra deve ser sustentada por um princípio ético que é universal, como o respeito, a justiça e a dignidade. Ainda neste mesmo contexto, Shin and Crandall (2014) atestam que quanto maior for a participação dos alunos no processo de elaboração das regras, mais fácil será enfatizá-las.

Pouco se pode afirmar sobre o processo de constituição das regras nas salas de P1 e P2 e qual a parcela de participação que os alunos tiveram nele, já que o período em que as aulas foram assistidas aconteceu ao final do ano letivo, como mencionado anteriormente. No entanto, conforme relatado no item anterior, em algumas ocasiões, são feitas determinações por parte das professoras, especialmente de P1, que não contemplam explicações ou motivações, tampouco parecem estar sustentadas por princípios universais, o que ocasiona questionamentos por parte dos alunos e pouco engajamento em seu seguimento. Dessa forma, fica claro que a falta de conhecimento dos objetivos e bases que fundamentam as regras estabelecidas, deixa de proporcionar resultados positivos na observância das mesmas, o que vem de encontro com a afirmação de Evertson & Emmer (1982) quando dizem que quanto mais claro o professor for na determinação das regras, maior será a aceitação dos alunos em seu seguimento.

Em concordância com os resultados apresentados nas Tabelas 2 e 8, percebe-se que na sala de aula de P2 encontra-se, em uma das paredes, um pôster com as regras descritas e as assinaturas dos alunos, o que não acontece na sala de aula de P1. Rademacher et al. (1998) afirmam que o fato de as regras estarem expostas à vista de todos é importante para que o professor possa se referir a elas quando preciso. No entanto, a simples existência das regras expostas em um lugar à vista de todos não garante que elas serão seguidas pelos alunos e enfatizadas pelo professor. Biffle (2013) argumenta que o fato de as regras estarem descritas ao alcance de todos pode ser em vão, caso os alunos não

estejam sob o controle delas todo o tempo. Assim, é possível concluir que expor as regras determinadas na sala de aula pode ser uma estratégia bastante eficaz no estabelecimento das mesmas à medida que elas forem continuamente enfatizadas pelo professor, de modo que os alunos estejam sob seu controle; de outra maneira, sua existência se torna dispensável e infrutífera. Igualmente, pode-se concluir que a não ocorrência ou ocorrência inconstante do estabelecimento das regras, conforme demonstrado nas Tabelas 2 e 8, não contribui para o seu cumprimento por parte dos alunos. Tal conclusão pode ser complementada pela colocação de Shin e Crandall (2014) quando afirmam que a forma como o professor determina e enfatiza as regras define o sucesso de sua aula.

Ainda no contexto de estabelecimento de regras, Rathvon (2008) discute que uma regra, seja ela qual for, deve ser mensurável, isto é, seu seguimento deve ser passível de ser medido. Quando esta regra é seguida, o professor deve fornecer feedback positivo, e quando não o é, deve existir uma consequência previamente estabelecida, acompanhada de uma orientação do professor sobre a forma diferente de comportar-se. De acordo com os dados apresentados nas Tabelas 2 e 8, percebe-se que existe uma inconsistência no estabelecimento de consequências para o não cumprimento das regras e praticamente uma inexistência de reforçadores positivos para o seu seguimento. Tal inconstância no estabelecimento de consequências quando as regras são quebradas, além de ferir a credibilidade do professor perante seus alunos, transmite a eles a mensagem de que talvez elas não sejam tão importantes e, portanto, não precisem ser seguidas a todo momento, o que destitui o seu valor. Da mesma forma, não consequenciar positivamente os alunos quando uma regra é seguida, deixa de fortalecer comportamentos desejáveis, o que pode levá-los à extinção.

c) Gestão de transições

As transições são momentos críticos e determinantes de uma aula. Seu sucesso garante que o tempo dedicado à instrução seja preservado (Rathvon, 2008) e seu insucesso afeta negativamente tudo o que se segue a ela, isto é, comportamentos indesejáveis que possam surgir durante uma transição tendem a se manter após o seu término (Colvin et al, 1997). De fato, transições rápidas e bem conduzidas garantem que os alunos estejam atentos e sob controle das orientações do professor, de forma que as chances de

continuarem se comportando dessa maneira na atividade seguinte aumentem. No entanto, transições bem conduzidas por si só, não são suficientes para assegurar o sucesso de uma aula.

Conforme apresentado nas Tabelas 3 e 9, tanto P1 quanto P2 demonstram dificuldade no manejo das transições na maior parte das vezes, tornando-os lentas e pouco organizadas, o que ocasiona consequências negativas para o andamento das aulas. Nesse sentido, Rathvon (2008) propõe, de forma clara e objetiva, seis passos para o ensino e a prática das transições. O primeiro deles é a obtenção da atenção dos alunos. Os dados levantados e apresentados nas Tabelas 3 e 9, no entanto, revelam que por diversas vezes P1 e P2 não atraem a atenção dos alunos ou de parte deles de imediato o que, inevitavelmente, prejudica o estabelecimento do segundo passo: a comunicação das expectativas sobre os comportamentos acadêmico e social dos alunos. O fato de um aluno não estar concentrado nas orientações do professor implica desconhecimento do que está sendo requisitado que ele faça e, conseqüentemente, uma performance imprecisa ou equivocada. Além disso, legitimar a desatenção ao não exigir que os alunos se atentem às instruções, comunica-lhes indiretamente que tal comportamento é prescindível.

No segundo passo proposto por Rathvon (2008), o professor deve informar quais são suas expectativas sobre o comportamento acadêmico e social dos alunos no momento da transição. P1 e P2, no entanto, com raríssimas exceções, conforme os dados evidenciados nas tabelas, se limitam apenas à comunicação do comportamento acadêmico dos alunos, nada mencionando sobre o seu comportamento social. Colvin et al (1997) demonstram a importância do comportamento “precorrigir” por parte do professor durante as transições. Segundo os autores, “precorreções” seriam lembretes verbais, ensaios comportamentais ou ainda demonstrações do seguimento de regras que têm o objetivo de precisamente prevenir o aparecimento de prováveis comportamentos não desejáveis, substituindo-os pela ocorrência de comportamentos adequados. Isto nada mais é do que comunicar e instruir os alunos a respeito das expectativas do professor sobre o seu comportamento social no momento da transição. Assim, omitir as expectativas sobre o comportamento social dos alunos nas transições, mesmo que as expectativas sobre o comportamento acadêmico dos alunos sejam comunicadas todas as

vezes, como ocorrido nas aulas de P1 e P2, demonstrou não oferecer informações suficientes aos alunos sobre quais atitudes são desejáveis e a forma adequada de se portar, não contribuindo para o sucesso da transição.

O terceiro passo sugerido por Rathvon (2008) refere-se ao estabelecimento do tempo para a realização da transição. Para crianças mais novas, a noção de tempo traduzida em minutos ou segundos pode ser um tanto abstrata, por isso o professor deve utilizar outros recursos visuais mais concretos como, por exemplo, um desenho na lousa, que é apagado gradativamente ou o ponteiro do relógio que se move até chegar em um ponto previamente estabelecido. No entanto, independentemente da idade dos alunos, é essencial que seja a eles comunicado o tempo esperado para a realização de uma atividade, neste caso uma transição. De acordo com os dados apresentados nas Tabelas 3 e 9, é possível observar, no entanto, que fazer tal comunicação aos alunos não é uma regra nas aulas de P1 e P2, o que fatalmente implica o prolongamento da transição. Assim, pode-se afirmar que compreender quanto tempo se tem disponível para a transição, oferece ao aluno uma meta do que se deve cumprir naquele período, evitando possíveis distrações.

O quarto passo apresentado por Rathvon (2008) para a prática das transições é monitorar os alunos no seguimento das orientações dadas previamente. De acordo com Colvin et al (1997), além de ‘precorrigir’, outro comportamento importante do professor durante as transições seria supervisionar os alunos ativamente. Os autores afirmam que esta supervisão deve ser ativa, pois o professor deve monitorar os alunos, interagindo com eles durante a transição, de forma a promover o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e a diminuição de comportamentos indesejáveis. Dentre os seis passos sugeridos, este é um dos mais importantes para a gestão das transições e ao mesmo tempo um dos mais desafiadores para o professor, uma vez que o curto período em que os alunos estão engajados na realização da transição é, com frequência, o único momento que o professor tem disponível para fazer os ajustes e separar o material para a atividade seguinte. P2 demonstra maior destreza que P1 no monitoramento dos alunos durante as transições, como evidenciado nas Tabelas 3 e 9, porém, em alguns momentos, também se envolve com suas próprias ocupações necessárias para o desenvolvimento da aula, o que, em muitas ocasiões, a impossibilitou de prevenir

comportamentos indesejáveis. Dessa forma, pode-se concluir que quanto mais ativo for o monitoramento dos alunos por parte do professor durante uma transição, maior será a chance de a mesma transcorrer rápida e tranquilamente, à medida que o contexto da aula - preparação das atividades seguintes - permitir.

O quinto passo proposto por Rathvon (2008) pressupõe a sinalização do fim da transição e o princípio da atividade seguinte. Este passo está diretamente ligado ao terceiro, a determinação do tempo esperado para a realização da transição, visto que ao final do prazo estipulado, o professor deve dar início imediato à próxima atividade. Conforme apresentado nas Tabelas 3 e 9, P1 e P2 não comunicam aos alunos o tempo esperado para a realização da transição e, conseqüentemente, em muitas ocasiões não sinalizam o fim da mesma ao dar início à atividade seguinte, esperando até que o último aluno se mostre preparado. Assim, aqueles alunos que se prepararam de imediato permanecem sem engajamento em atividade alguma por algum tempo, o que ocasiona espaço para conversas paralelas e distrações; em contrapartida, aqueles alunos que usualmente são os últimos a se apresentarem 'preparados' para iniciar a atividade subsequente, são incentivados a manter a emissão do mesmo comportamento à medida que o professor os aguarda até estarem prontos. Dessa forma, pode-se observar que a não determinação do tempo esperado para a realização da transição, bem como o retardamento do início da atividade seguinte, fatalmente tornam a transição lenta e pouco organizada.

O sexto e último passo para a prática das transições apontado por Rathvon (2008) consiste em oferecer feedback aos alunos sobre o sucesso da transição. Abib (2001), ao expor a posição de Skinner sobre a razão de um indivíduo manter a emissão de um determinado comportamento ou não, explica que a permanência da emissão deste mesmo comportamento está diretamente ligada ao "efeito das conseqüências do comportamento sobre o próprio comportamento e o sentimento que acompanha esse efeito" (p.108). Dessa forma, conseqüências com efeitos fortalecedores e sentimentos positivos reforçam a emissão de um comportamento, enquanto conseqüências com efeitos enfraquecedores e sentimentos negativos tendem a inibir a emissão do mesmo comportamento. Assim sendo, oferecer feedback positivo ou corretivo ao final da transição tem o objetivo de precisamente fortalecer ou enfraquecer o comportamento

dos alunos ao transitar entre uma atividade ou outra, orientando-os na direção do aprimoramento do processo de transição. Os dados apresentados nas Tabelas 3 e 9 revelam que P1 e P2 não fornecem feedback algum aos seus alunos sobre o sucesso da transição. À vista disso, é possível afirmar que a ausência de *feedback*, não oferece parâmetro aos alunos sobre a transição que, por sua vez, tendem a manter a emissão do comportamento que lhes convêm ou que lhes parecer mais adequado, mesmo quando não o for, visto que eles não têm referencial.

Assim sendo, pode-se afirmar que a eficácia do professor ao estabelecer os seis passos propostos por Rathvon (2008), é determinante para que a transição se dê de forma rápida e organizada.

d) Gestão da Instrução em Pequenos Grupos e do Trabalho Independente

O trabalho independente e em pequenos grupos é, em geral, um componente presente na rotina diária de uma aula. Assim também acontece em uma aula de língua estrangeira, como foi observado no cotidiano das turmas de P1 e P2. Rathvon (2008) discute que para que atividades nesses formatos sejam eficazes, é necessário que o professor explicita para os alunos de forma clara quais são os objetivos da atividade, que ele dê instruções compreensíveis, que monitore os alunos ao longo da atividade e que proponha intervenções imediatas para controlar comportamentos indesejáveis.

Vargas (2009) afirma que os alunos tendem a ficar mais atentos ao seu comportamento durante uma atividade e apresentam maior determinação para alcançar o objetivo da mesma quando este objetivo é apresentado a eles. Conforme evidenciado nas Tabelas 4 e 10, raramente os objetivos das atividades são explicitados aos alunos por P1 e P2. Assim, ficou evidente que o não esclarecimento dos objetivos das atividades, por vezes, diminuiu o engajamento dos alunos em sua realização, uma vez que não sabiam precisamente o que deviam atingir ao final delas e os resultados que deviam render por meio de sua participação nessas atividades.

Instruções compreensíveis são também cruciais para o êxito de uma atividade. Conforme apontado na Introdução, dar instruções de forma clara em um contexto de ensino de uma língua estrangeira é particularmente crítico, pois o meio de comunicação, no caso do presente trabalho - a língua inglesa -, não é plenamente dominado pelos

aprendizes. Sendo assim, cabe ao professor utilizar-se de recursos que garantam o entendimento dos alunos sobre o que é esperado que eles façam para uma determinada atividade. Ao observar as Tabelas 4 e 10, é possível verificar que P2 oferece instruções compreensíveis com maior frequência que P1, além de ser capaz de assegurar a compreensão de seus alunos sobre as instruções dadas com destreza. Para que as instruções para uma atividade sejam eficientes, é importante que além de instruir os alunos verbalmente com clareza, o professor demonstre o que deve ser desempenhado por eles, modelando o comportamento que deverá ser emitido. Uma outra técnica bastante eficaz e recorrente em aulas de língua estrangeira, são perguntas feitas aos alunos, que objetivam checar seu entendimento das instruções. Cooley (2015) explica que perguntas como ‘Vocês entenderam?’ ou ‘Está claro?’ não são eficazes na checagem de entendimento, uma vez que a resposta “sim” por parte dos alunos não é suficiente para garantir sua compreensão. Dessa forma, é papel do professor planejar quais perguntas são capazes de sondar efetivamente a compreensão de seus alunos e suprir uma possível falta de compreensão de outras maneiras para assegurar um bom desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o sucesso da atividade.

O monitoramento dos alunos enquanto estão engajados em atividades independentes ou em pequenos grupos está diretamente associado às intervenções feitas pelo professor, uma vez que à medida que o professor estiver atento à performance de seus alunos ele será capaz de fazer as intervenções necessárias no momento oportuno. As Tabelas 4 e 10 evidenciam a afirmação anterior, uma vez que as intervenções feitas por P1 e P2 estão diretamente associadas ao monitoramento dos alunos. Assim, pode-se afirmar que quanto mais ativo for o monitoramento de seus alunos, mais eficazes e imediatas serão as intervenções do professor, objetivando melhor desempenho acadêmico.

e) Comunicação competente com alunos

Estabelecer um canal de comunicação claro e sem ambigüidades é pré-requisito para um sistema eficaz de gestão de sala de aula. Rathvon (2008) sugere três comportamentos que constituem maneiras fundamentais de comunicação entre professor e aluno: elogios, repreensões e orientações acadêmicas. Estes comportamentos foram observados nas aulas de P1 e P2, conforme evidenciado nas Tabelas 5 e 11. Nas aulas de P1, no entanto, os elogios foram menos recorrentes do que as repreensões. Acker & O’Leary (1987)

discutem a importância do elogio no estabelecimento de relações saudáveis entre professor e aluno e na manutenção de comportamentos apropriados e produtivos. A ausência de elogios, portanto, deixa de promover o desenvolvimento e a conservação de relações benéficas em sala de aula. Os elogios por parte de P2 são bastante frequentes. Porém, conforme descrito, nota-se que diversos elogios feitos por P2 não denotam um julgamento moral explícito, uma vez que nenhuma expectativa está sendo superada, como explicado por Lemov (2010), enquanto, na verdade, eles têm o intuito de encorajar os outros alunos a emitir um comportamento semelhante ao do aluno elogiado. Lemov (2010) explica que elogios deste teor são aversivos não apenas por serem falsos, uma vez que não evidenciam uma expectativa superada, mas também porque deixam de orientar objetivamente o aluno que não está emitindo o comportamento desejado, de forma que ele possa emendar-se.

Rathvon (2008) explica que uma das dimensões de um elogio eficaz é o fato de ele estar focado nos esforços e nas estratégias empregados pelo aluno na realização de uma atividade e não em sua habilidade em desempenhá-la. A autora completa que elogios que destacam a competência do aluno apenas podem reduzir sua motivação e resiliência mediante dificuldades e contrariedades que possam ser enfrentadas no processo de aprendizagem. Assim, pode-se afirmar que elogios são cruciais na criação de um clima positivo em sala de aula; porém, somente os elogios genuínos e focados no esforço do aluno são eficazes para nutrir a persistência e motivação dos alunos em tarefas desafiadoras, reforçando comportamentos desejáveis.

As repreensões apareceram com regularidade ao longo das aulas de P1 e P2, como apresentado nas Tabelas 5 e 11. Segundo Rathvon (2008), as repreensões são mais utilizadas pelos professores para lidar com a indisciplina do que qualquer outra estratégia de gestão. A autora explica que repreensões são imprescindíveis mediante atitudes indesejáveis; no entanto, seu uso excessivo ou equivocado pode ter efeitos aversivos e torná-las ineficazes. Ela acrescenta que para ser efetiva, a repreensão deve ser imediata, curta, discreta, próxima ao aluno, isenta de reações emocionais e deve incluir contato visual e físico. Conforme descrito na seção Resultados, algumas repreensões de P1 criaram um clima bastante negativo em sala, pois foram longas, públicas e emocionais. Nesse sentido, Lemov (2010) discute que as repreensões devem

ser feitas de maneira positiva e construtiva. Os resultados apresentados também revelam que, em algumas ocasiões, uma mesma repreensão foi feita repetidamente a um mesmo aluno, quando este não apresentou uma atitude diferente após a primeira repreensão. Assim, percebe-se que uma mesma repreensão deixa de ser eficaz quando tem de ser repetida diversas vezes, o que acaba, também, desgastando o professor. Dessa forma, cabe utilizar estratégias diferentes para se obter o resultado desejado. Um outro aspecto relevante a respeito de repreensões, também descrito na seção Resultados, é o fato de P1 e P2, em algumas ocasiões, ao invés de usarem uma orientação direta para repreender um aluno, fazem uma pergunta a ele quando, na verdade, elas não esperam uma resposta, mas apenas têm a intenção de fazer uma repreensão. Tal prática torna a repreensão pouco eficaz, pois não oferece uma indicação clara da postura indesejável, orientando o aluno na direção da apropriada. Assim, a estratégia de elaborar uma pergunta ao aluno quando, na realidade, não se espera uma resposta, além de desgastar o professor e sua relação com o aluno, demonstrou alongar a repreensão desnecessariamente, e postergar a orientação direta para o aluno sobre qual seria a atitude adequada naquele contexto.

O terceiro e último canal de comunicação em sala de aula, segundo Rathvon (2008), são as orientações acadêmicas. A autora afirma que uma orientação eficiente deve ser específica, afirmativa, próxima ao aluno, não deve conter alterações emocionais, deve incluir contato visual e deve ser acompanhada de um elogio quando a mesma foi seguida. As orientações de P1 e P2, na maior parte das vezes, seguem os critérios apontados por Rathvon (2008), conforme descrito da seção Resultados. Ambas as professoras, no entanto, apresentam certa alteração emocional quando uma mesma orientação precisa ser dada mais de uma vez a um mesmo aluno. Além disso, em nenhuma ocasião as orientações são seguidas de elogios quando respeitadas. Talvez pelo fato de se acreditar que ao seguir uma orientação, o aluno não está superando nenhuma expectativa. Ainda assim, é importante oferecer ao aluno orientado o reconhecimento da orientação seguida, na intenção da conservação e aprimoramento de um ambiente positivo de sala de aula e no estabelecimento de relações salutaras com os alunos.

f) Ensino de comportamentos pró-sociais

Comportamentos pró-sociais podem ser definidos como comportamentos altruístas, que proporcionam algum benefício para o outro sem que isso traga, necessariamente, algum proveito para si próprio (Bussab, 1997). O ensino de comportamentos pró-sociais, além de capacitar o aluno para realizar atividades que promovam consequências positivas e expressivas para si e para os outros (Kubo & Botomé, 2001), beneficia o processo de aprendizagem, uma vez que comportamentos pró-sociais podem agir como facilitadores acadêmicos (Maleki & Elliott, 2002).

Ao longo das seis aulas assistidas de P1 e P2, conforme evidenciado nas Tabelas 6 e 12, não foi identificada nenhuma atividade que demonstrou ter o objetivo de instruir os alunos à respeito de comportamentos pró-sociais. Em algumas raras ocasiões, como apresentado nas Tabelas 6 e 12, P1 e P2 observaram e valorizaram comportamentos pró-sociais e incentivaram sua emissão na ocorrência de uma necessidade, como emprestar material ou auxiliar um colega a realizar uma atividade; no entanto, ficou bastante claro que não existiu um planejamento prévio que contemplasse atividades instrucionais que tivessem o objetivo de ensiná-los.

O cenário descrito sobre as aulas de P1 e P2 a respeito do ensino de comportamentos pró-sociais, ilustra a colocação de Skinner, Cashwell & Skinner (2000) quando explicam que profissionais da educação reconhecem a importância do desenvolvimento de tais comportamentos em sala de aula, porém, pouco tempo instrucional é dedicado a eles e, conseqüentemente, seu ensino ocorre de forma incidental, mediante uma necessidade. De fato, o ensino de comportamentos pró-sociais é crucial na formação de cidadãos capazes de gerar consequências expressivas para si e para outros (Kubo e Botomé, 2001), no entanto, no contexto do ensino de inglês, no qual as aulas têm duração de 75 minutos e acontecem apenas duas vezes por semana, resta pouco tempo para a instrução de outras habilidades ou conteúdos além da língua inglesa. Assim, especialmente neste contexto, no qual não há tempo hábil para o desenvolvimento específico de comportamentos pró-sociais, a valorização dos mesmos torna-se ainda mais importante.

A pesquisa conduzida com P1 e P2 ofereceu um rico material para reflexão sobre o que caracteriza uma gestão eficaz de sala de aula em um contexto de ensino de uma língua estrangeira para crianças em idade escolar. Apesar de não se tratar de um cenário padrão, no qual existe um encontro diário entre alunos e professor e de a via de comunicação, o inglês, ainda estar em processo de aquisição por parte dos aprendizes, foi possível observar que os aspectos definidores de uma gestão eficaz se aplicam a ele tanto quanto a uma sala de ensino regular. Isto significa que dominar o conteúdo a ser ministrado e bem conduzir e organizar as atividades e os relacionamentos em sala são comportamentos que definem um professor eficaz independentemente do contexto em que leciona, ainda que existam, obviamente, alguns aspectos próprios do ensino de uma língua estrangeira vinculados à gestão.

Baseando-se nas aulas assistidas e nos resultados discutidos em relação aos critérios definidos, pode-se concluir que, tendo em vista o contexto em questão, a organização das carteiras em formato semicircular demonstrou ser funcional em relação aos objetivos da aula. A maneira como o professor determina regras e procedimentos e sua consistência ao enfatizá-los provou ser primordial no estabelecimento de um ambiente organizado e propício à aprendizagem. Além disso, quando ocorreram de forma rápida e organizada, as transições entre atividades, contribuíram para que o tempo de instrução fosse preservado, diminuindo as chances de interrupções ocorrerem. A forma como uma atividade é estabelecida também comprovou determinar o seu sucesso, isto é, a clareza na exposição de seus objetivos e instruções e a atenção com que o professor monitora os alunos e faz intervenções. A comunicação com os alunos de forma competente também demonstrou ser outro aspecto fundamental no estabelecimento de uma gestão eficaz, de maneira que os elogios, as repreensões e as orientações acadêmicas, quando feitos adequadamente, contribuíram para a preservação de um ambiente positivo e construtivo. Ademais, a valorização de comportamentos pró-sociais por parte do professor foi constatada como determinante para que os mesmos se mantivessem, o que não foi observado nas aulas assistidas. Assim, a coordenação de todos os itens apresentados de forma eficiente e a consistência do professor ao manejá-los, bem como o planejamento apropriado de objetivos, atividades e processo avaliativo, asseguram uma gestão eficaz de sala de aula em um contexto de ensino de inglês.

Assim, fica claro que é fundamental treinar e capacitar o professor de inglês para emitir estes comportamentos consistentemente, uma vez que eles são tão importantes quanto sua proficiência e fluência na língua inglesa para assegurar o sucesso acadêmico de seus alunos.

8. Referências Bibliográficas

Abib, J. A. D. (2001). Teoria moral de Skinner e desenvolvimento humano. *Psicologia: reflexão e crítica*, 14(1), 107-117.

Acker, M. M., & O'Leary, S.G. (1987). Effects of reprimands and praise on appropriate behavior in the classroom. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 549-557.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York, Oxford University Press.

Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment: dilemmas, decisions and directions*. Pacific Grove, CA, Heinle & Heinle Publishers.

Biffle, C. (2013). *Whole brain teaching for challenging kids*. Whole Brain Teaching.

Bussab, V. S. R. (1997). O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na criança: considerações sobre a natureza dos fatores e dos processos subjacentes. *Temas em Psicologia*, 3, 19-26.

Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. New York, Newbury House.

Colvin, G., Sugai, G., & Patching, B. (1993). Precorrection: An instructional approach for managing predictable problem behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 28, 143-150.

Colvin, G., Sugai, G., Good III, R. H., & Lee, Y. (1997). Using active supervision and precorrection to improve transition behaviors in an elementary school. *School Psychology Quarterly*, 12(4), 344-363.

Cooley, D. (2015). English teachers, are you asking the right questions?. Disponível em <<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/english-teachers-are-you-asking-right-questions>>. Acesso em 2 de junho de 2016.

Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2003). “This is kind of giving a secret away...”: students’ perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435-444.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112.

Englehart, J. M. (2012). Five half-truths about classroom management. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(2), 70-73.

Everston, C. M., & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485-498.

Evertson, C. M. (1989). Improving elementary classroom management: A school-based training program for beginning the year. *Journal of Educational Research*, 83, 82-90.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.

Gettinger, M. (1988). Methods of proactive classroom management. *School Psychology Review*, 17, 227-242.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, 5, 133-171.

Lemov, D. (2010). *Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo, Da Boa Prosa.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.

Luna, S. V. (2007). Contribuições de Skinner para a educação. In Placco, V. M. N. S. (Org.), *Psicologia & educação: Revendo contribuições*, 45-179. São Paulo, SP: Educ. (Trabalho original publicado em 2000).

Maleki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.

Messick, S. (1989). Validity. In Linn, R. (Ed.), *Educational Measurement*, 13-103. New York, Macmillan.

Moody, S.W., Vaughn, S., & Schumm, J.S. (1997). Instructional grouping for reading. *Remedial and Special Education*, 18, 347-356.

Rademacher, J. A., Callahan, K., & Pederson-Seelye, V.A. (1998). How do your classroom rules measure up: Guidelines for developing an effective rule management routine. *Intervention in School and Clinic*, 33, 284-289.

Rathvon, N. (2008). *Effective school interventions: evidence-based strategies for improving student outcomes*. New York, The Guilford Press.

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

Shin, J. K., & Crandall, J. A. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. Boston, National Geographic Learning/Cengage Learning.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.

Skinner, B. F. (1968/1972). *Tecnologia de Ensino*. São Paulo, Herder. Ed. Da Universidade de São Paulo.

Skinner, C. H., Cashwell, T. H., & Skinner, A. L. (2000). Increasing tootling: The effects of a peer-monitored group contingency program on students' reports of peers' prosocial behaviors. *Psychology in the Schools*, 37, 263-270.

Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2007). *Quando a escola é democrática: Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas, Mercado das Letras.

Vargas, J. S. (2009). *Behavior analysis for effective teaching*. New York, Roudledge.

9. Apêndice

Apêndice A1

Folha de Registro dos Comportamentos do Professor

| | | | |
|--|-------------------|-----------------------|--------------------|
| Professor: | | Data: | |
| Aula #: | | | |
| 1. Organização de um ambiente produtivo de sala de aula | Ocorrência | Não Ocorrência | Observações |
| Alunos conseguem enxergar o professor a todo o momento | | | |
| Alunos têm fácil acesso aos materiais e equipamentos frequentemente utilizados | | | |
| As áreas de acesso e movimentação são desobstruídas | | | |
| A disposição das carteiras permite que o professor monitore os alunos | | | |
| A disposição das carteiras permite que o os alunos interajam entre si | | | |

Apêndice A2

Folha de Registro dos Comportamentos do Professor

| | | | |
|---|-------------------|-----------------------|--------------------|
| Professor: | | Data: | |
| Aula #: | | | |
| 2. Estabelecimento de Regras e Procedimentos | Ocorrência | Não Ocorrência | Observações |
| Regras e procedimentos são claros, concisos e não apresentam ambiguidade | | | |
| Regras escritas dispostas em um lugar que os alunos as enxerguem | | | |
| Regras e procedimentos são enfatizados ao longo da aula | | | |
| Monitoramento dos alunos sobre o seguimento das regras | | | |
| Estabelecimento de consequências lógicas para o não cumprimento das regras e reforçadores positivos para o seu seguimento | | | |

Apêndice A3

Folha de Registro dos Comportamentos do Professor

| Professor: | | Data: | |
|--|-------------------|-----------------------|--------------------|
| Aula #: | | | |
| 3. Gestão de Transições | Ocorrência | Não Ocorrência | Observações |
| Transições entre atividades são rápidas e organizadas | | | |
| Professor obtém a atenção dos alunos antes de dar instruções sobre a próxima atividade | | | |
| Professor expõe suas expectativas sobre o comportamento social e acadêmico dos alunos | | | |
| Professor determina o tempo esperado para a realização da transição | | | |
| Professor monitora os alunos | | | |
| Professor sinaliza o fim da transição ao iniciar a atividade seguinte | | | |
| Professor dá feedback aos alunos sobre o sucesso da transição | | | |

Apêndice A4

Folha de Registro dos Comportamentos do Professor

| | | | |
|---|-------------------|-----------------------|--------------------|
| Professor: | | Data: | |
| Aula #: | | | |
| 4. Gestão da Instrução em Pequenos grupos e do Trabalho Independente | Ocorrência | Não Ocorrência | Observações |
| Os objetivos das atividades em grupos ou individuais são claramente explicados para os alunos | | | |
| As instruções para as atividades em grupos ou individuais são compreensíveis e objetivas | | | |
| Existe constante monitoramento dos alunos durante as atividades em grupo ou individuais | | | |
| São feitas intervenções quando necessário | | | |

Apêndice A5

Folha de Registro dos Comportamentos do Professor

| | | | |
|--|-------------------|-----------------------|--------------------|
| Professor: | | Data: | |
| Aula #: | | | |
| 5. Comunicação competente com os alunos | Ocorrência | Não Ocorrência | Observações |
| Elogios são feitos corretamente e em contextos adequados | | | |
| Repreensões são feitas de maneira positiva e construtiva | | | |
| Instruções são dadas de forma eficiente | | | |

Apêndice A6

Folha de Registro dos Comportamentos do Professor

| | | | |
|--|-------------------|-----------------------|--------------------|
| Professor: | | Data: | |
| Aula #: | | | |
| 6. Ensino de Comportamentos Pró-Sociais | Ocorrência | Não Ocorrência | Observações |
| Comportamentos pró-sociais são ensinados aos alunos | | | |
| Comportamentos pró-sociais são observados e valorizados pelo professor | | | |

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional

Pesquisadora: Mariana M. Paglione Vedana

Orientador: Sergio Vasconcelos de Luna

Sra. Diretora,

A presente pesquisa tem como objetivo descrever comportamentos do professor que assegurem uma eficaz gestão de sala de aula dentro do contexto do ensino de língua estrangeira, neste caso, o Inglês.

Para este fim, serão realizadas filmagens das aulas dos professores, ao longo de uma sequência didática, composta por 6 aulas de 75 minutos de duração cada. O tempo estimado de duração da coleta é de 1 mês.

As identidades da instituição, professores e alunos serão resguardadas e as informações obtidas serão utilizadas somente para fins acadêmicos, sem qualquer possibilidade de identificação de qualquer um deles.

A participação da instituição é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem que haja ônus ou transtorno de qualquer espécie. Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Mariana M. Paglione Vedana

Sergio Vasconcelos de Luna

Entendi todos os aspectos envolvidos na participação da instituição e concordo em autorizá-la de forma voluntária.

Assinatura do diretor(a)

São Paulo, ____ de _____ de 2015.

Telefone de contato dos pesquisadores: (11) 3759-3218/ (11) 98579-4838 (Mariana)

(011) 3670-8527 (Sergio)

E-mail: marianapaglione@gmail.com / svluna@uol.com.br

Apêndice C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisadora: Mariana M. Paglione Vedana

Orientador: Sergio Vasconcelos de Luna

Sr.(a) Professor(a),

A presente pesquisa tem como objetivo descrever comportamentos do professor que assegurem uma eficaz gestão de sala de aula dentro do contexto do ensino de língua estrangeira, neste caso, o Inglês.

Para este fim, serão realizadas filmagens das aulas dos professores, ao longo de uma sequência didática, composta por 6 aulas de 75 minutos de duração cada. O tempo estimado de duração da coleta é de 1 mês.

As identidades da instituição, professores e alunos serão resguardadas e as informações obtidas serão utilizadas somente para fins acadêmicos, sem qualquer possibilidade de identificação de qualquer um deles.

Sua participação, voluntária, poderá ser interrompida a qualquer momento, se isso lhe for conveniente, sem que lhe cause ônus ou transtorno de qualquer espécie. Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Mariana M. Paglione Vedana

Sergio Vasconcelos de Luna

Entendi todos os aspectos envolvidos na minha participação na pesquisa e concordo em fazê-lo de forma voluntária.

Assinatura do professor

São Paulo, ___ de _____ de 2015.

Telefone de contato dos pesquisadores: (11) 3759-3218/ (11) 98579-4838 (Mariana)

(011) 3670-8527 (Sergio)

E-mail: marianapaglione@gmail.com / svluna@uol.com.br