

3

Planejamento e Expectativas

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

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

(Lewis Carroll, 1963:59)

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

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

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

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

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

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

3.1

Planejando o Currículo

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

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

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

Trata-se de um programa educacional que contenha:

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

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

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

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

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

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

3.2

Modelos de Planejamento de Currículo

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

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

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

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

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

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

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

3.2.1

O Modelo Conteudista: O Humanismo Clássico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2

O Modelo Objetivista: O Reconstrucionismo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.3

O Modelo Processual: O Progressivismo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3

O 'Novo Pragmatismo': Um Currículo Multidimensional.

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

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

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

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

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

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

3.3.1

Os Parâmetros do Currículo

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

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

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

3.3.2

Análise de Necessidades

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

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

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

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

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

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

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

3.3.3

A Confecção do Programa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4

Por que planejar?

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

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

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

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

3.4.1 O processo de planejamento

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

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

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

3.4.2

Professores interpretando as necessidades dos alunos

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

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

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

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

3.4.3

As expectativas do professor

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

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

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

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

3.4.4

A 'unidade do curso': recursos e limites

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

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

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

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

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

3.4.5

Professores fogem do planejamento

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

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

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

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

3.4.6

Implementação do planejamento: conceitos genéricos

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

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

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

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

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

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

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

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

envolvimento dos alunos na aula.

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

Adaptado de Shrum & Glisan (1994)

Figura 2 Componentes Genéricos de um Planejamento.

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

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

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

lição?

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

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

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

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

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

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

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