

5

Compreensão e Interpretação

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

(Devon Woods, 1996)

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

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

5.1

Avaliando o Planejamento

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

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

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

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

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

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

5.2

A Compreensão e Interpretação da Professora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3

Decisões: Fatores Influentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Deu pra ver o que fiz?

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

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

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

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