

MARIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA E SILVA

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NAS SALAS DE
AULA DE INGLÊS DOS NÚCLEOS DE LÍNGUAS E
CULTURAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO DA GRE
RECIFE-SUL**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2011

MARIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA E SILVA

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NAS SALAS DE
AULA DE INGLÊS DOS NÚCLEOS DE LÍNGUAS E
CULTURAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO DA GRE
RECIFE-SUL**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de
Mestre em Ciências da Educação no Curso de
Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria das Graças
Andrade Ataíde de Almeida

Co-Orientador: Prof.^o Dr. Manuel Tavares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2011

Aos meus pais, esposo e amigos,
companheiros de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida que após a qualificação, me auxiliou e guiou em todas as etapas desta pesquisa.

Ao meu Co-Orientador Prof.^o Dr. Manuel Tavares que mesmo a distância se fez sempre presente.

A Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida que me influenciou no caminho da investigação e trabalhou todo o projeto de qualificação.

Aos professores e alunos dos NELs da GRE Recife-Sul, que colaboram com este estudo.

Aos professores Maria do Carmo Brayner e Maurício Kosminsky, pelas dicas e paciência.

Aos amigos e colegas por estarem ao meu lado.

Aos meus pais, irmãs e novo irmão pelo apoio e carinho.

Ao meu esposo Rodrigo pela paciência, compreensão, apoio, carinho e acima de tudo amor que me deu nesse processo.

RESUMO

Este trabalho busca compreender como a interação professor-aluno nas salas de aula de Inglês dos Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul influencia na aprendizagem dos alunos. Tendo na interação (WUBBELS; LEVY, 1993), aprendizagem (ROCHA, 2007; ALARCÃO, 2001, 2003) e abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993, 2007; BRUMFIT, 1982, 1994) as bases teóricas. Foram aplicados 158 questionários de interação com o professor (QIP) nos alunos, de quatro diferentes professores (58 alunos do professor 1, 38 do 3, 33 do 2 e 29 do 1), em três escolas da GRE Recife-Sul. Estatisticamente foi encontrada uma baixa significância entre as notas dos alunos e os perfis de comportamento dos professores. Nossa abordagem utilizou o fator quantitativo nota como medida para verificação da aprendizagem dos alunos, relacionando-o ao comportamento do professor na sala de aula.

Palavras-Chave: interação, aprendizagem, QIP

ABSTRACT

This paper seeks to understand how the teacher-student interaction in classrooms of English from the Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco from GRE Recife-Sul influences on student learning. The interaction (WUBBELS; LEVY, 1993), learning (ROCHA, 2007; Alarcão, 2001, 2003) and communicative approach (ALMEIDA FILHO, 1993, 2007; BRUMFIT, 1982, 1994) are the theoretical bases. 158 questionnaires on teacher interaction (QTI) were applied on students from four different teachers (58 students from a teacher, 38 3, 33 and 29 of the 2 1) in three schools in Recife GRE-Sul. Statistical significance was found to be lower among students' grades and behavior profiles of teachers. Our approach used the quantitative factor score as a measure to check the students' learning, relating it to the teacher's behavior in the classroom.

Keywords: interaction, learning, QTI

Maria de Fátima de Oliveira e Silva. A Interação Professor-Aluno nas Salas de Aula de Inglês dos Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GRE – Gerência Regional de Ensino
NEL – Núcleo de Estudos de Línguas
QIP – Questionário de Interação com o Professor
QTI – Questionnaire on Teacher Interaction
EQ-i - Emotional Intelligence Inventory
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo para a operação Global do ensino de línguas	21
Figura 2 – Comparação dos Modelos Pedagógicos e Epistemológicos	32
Figura 3 – Hierarquia das Necessidades Humanas, segundo Maslow.....	36
Figura 4 – Modelo Sócio-Educacional	41
Figura 5 – O Filtro Afetivo.....	43
Figura 6 – Classificação do Comportamento Interpessoal em 16 Mecanismos ou reflexos.....	51
Figura 7 – Modelo para Comportamento Interpessoal do Professor	52
Figura 8 – The Leary Model and Coordinate System	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos estratificados por professor.....	61
Gráfico 2 – Distribuição quanto às médias dos escores do Questionário em relação aos perfis estratificados por professor	66
Gráfico 3 – Média dos escores da amostra do questionário e perfis estratificado por professor	67
Gráfico 4 – Distribuição dos escores estratificados pelos perfis.....	69
Gráfico 5 – Distribuição quanto às médias de cada perfil estratificadas por professor..	72
Gráfico 6 – Distribuição quanto às médias com intervalo de confiança 95% das notas dos alunos estratificadas por professor.....	74
Gráfico 7 – Distribuição quanto aos coeficientes de confiabilidade (alfa cronbach) estratificados por professor	76
Gráfico 8 – Distribuição quanto às correlações estratificadas por professor.....	80
Gráfico 9 – Distribuição quanto às correlações das notas dos alunos com os perfis DC, CD, CS, e SC	83
Gráfico 10 – Distribuição quanto às correlações das notas dos alunos com os perfis SO, OS, OD e DO	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sumário das Teorias Motivacionais Contemporâneas mais conhecidas em Psicologia	38
Tabela 2 – Descrição e exemplos de itens para cada escala no QIP	64
Tabela 3 – Distribuição dos escores dos perfis estratificados por professor	64
Tabela 4 – Distribuição quanto às médias da amostra e dos perfis estratificados por professor	65
Tabela 5 – Distribuição quanto às médias, desvio, máximo e mínimo da amostra estudada estratificada pelos perfis	68
Tabela 6 – Distribuição quanto às médias de cada perfil estratificadas por professor	70
Tabela 7 – Distribuição quanto às médias gerais dos perfis estratificadas por professor	73
Tabela 8 – Distribuição quanto às médias das notas dos alunos geral e estratificadas por professor	74
Tabela 9 – Distribuição quanto aos coeficientes de confiabilidade (alfa cronbach) estratificados por professor	75
Tabela 10 – Distribuição quanto às correlações alfa estratificadas por professor ...	78
Tabela 11 – Distribuição quanto às correlações estratificadas por professor	79
Tabela 12 – Correlação das notas com os perfis para a amostra geral e estratificada por professor	82

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO.....	4
ABSTRACT	5
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	6
LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE GRÁFICOS	8
LISTA DE TABELAS	9
INTRODUÇÃO	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
1.1 ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	20
1.2 A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	26
1.3 INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	30
1.3.1 Correntes Epistemológicas da Aprendizagem.....	31
1.3.2 Aprendizagem, Línguas e Interação.....	32
1.4 MOTIVAÇÃO NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	35
1.4.1 Motivação e Educação	38
1.4.1.1 Modelo Sócio-Educacional	40
1.4.1.2 A Hipótese do Filtro Afetivo na Aquisição de Língua Estrangeira.....	42
1.4.1.3 Modelo de Processamento da Motivação.....	44
2 CAPÍTULO II	47
2.1 METODOLOGIA.....	47
2.1.1 Objetivos.....	47
2.1.1.1 Objetivo Geral.....	47
2.1.1.2 Objetivos Específicos	47
2.2 TIPO DE PESQUISA.....	48
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA.....	49
2.3.1 Questionário De Interação Com O Professor	50
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	56

2.5 PROCEDIMENTOS.....	57
2.5.1 Testes para duas amostras	58
2.5.2 Análise Estatística	60
2.5.2.1 Softwares Utilizados	60
3 ANÁLISE DOS DADOS	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE INTERAÇÃO COM O PROFESSOR.....	I

INTRODUÇÃO

O aprendizado de língua estrangeira varia de estudante para estudante; alguns aprendem com mais facilidade e outros não. Dependendo de diversos fatores. Este trabalho busca verificar as possíveis contribuições do processo de aprendizado, sobretudo, a relação com o nível de interação professor-aluno, no âmbito dos resultados das avaliações pedagógicas orais e escritas, realizadas nas salas de aula de Inglês dos Núcleos de Línguas da Gerência Regional de Ensino (GRE) Recife-Sul.

Embora a maior parte dos professores de Inglês dos Núcleos de Línguas acredite que o bom relacionamento entre professores e estudantes é importante, é relevante saber: qual a percepção dos estudantes sobre o seu relacionamento com os professores? Há uma relação entre essas percepções de relacionamento e o resultado nas avaliações escritas e orais?

Em Pernambuco existem trinta e seis NELs (Núcleos de Ensino de Línguas) que são sediados entre as dezessete GREs (Gerências Regionais de Ensino) da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco. Os Núcleos de Línguas fazem parte de um projeto que oferece cursos de Inglês, Francês, Espanhol, Italiano e Alemão, e funcionam dentro das escolas públicas estaduais. Neles, os alunos das escolas, funcionários e comunidades têm acesso a um ensino de línguas estrangeiras de forma gratuita.

A proposta da criação dos Núcleos de Estudos de Línguas originou-se na experiência vivida por uma das escolas públicas do estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 1996), que oferecia o ensino de francês. Foi então incorporado sucessivamente, em 1987, o ensino de Inglês, alemão e espanhol, contando com a cooperação técnica e pedagógica de entidades governamentais e não-governamentais, voltadas para a difusão destas línguas.

Com a globalização (GIDDENS, 1998), emerge a exigência no mercado de trabalho, assim como também na academia da aquisição de outra língua, além da materna, o que podemos verificar no artigo sobre bolsas de estudo no exterior, em países de língua inglesa, como ressalta Spinelli (2009, p. 10):

O Inglês é uma das línguas mais versáteis para se investir. Em países como a Holanda, o governo disponibiliza bolsas a estudantes estrangeiros, inclusive brasileiros, com oportunidades para mestrado, doutorados e cursos de longa duração, todos na língua inglesa.

Os NELs buscam dar acesso a essa língua estrangeira, como o Inglês, que será aqui analisado, tendo a Abordagem Comunicativa como indicada pelo Governo do Estado para o ensino da língua. A Abordagem Comunicativa, indicada como respaldo teórico-metodológico, nas salas de aula de Inglês (PERNAMBUCO, 1996, p.3), dos Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco da GRE – Recife Sul, traz os princípios do Comunicativismo (ALMEIDA FILHO, 1993, 2007). Estes princípios são divididos em três níveis. No primeiro nível encontramos a própria abordagem; no segundo nível: o planejamento de cursos, a produção de materiais, o método e a avaliação; e no terceiro nível: as necessidades, interesses, fantasias e projeções (dentro do planejamento de cursos), os critérios de análise e produção (dentro da produção de materiais), as técnicas e recursos para apresentação, prática e uso (dentro do método) e os instrumentos de avaliação produzidos.

No intuito de estudar as relações em sala de aula do ensino secundário, essa linha de pesquisa de interação entre professor-aluno desenvolveu-se no Reino Unido, Holanda, partindo então para muitos outros países, como Austrália, Canadá, Israel, Eslovénia, Turquia, Coréia, Taiwan, Cingapura e os Estados Unidos da América. Em uma pesquisa como esta, analisa-se o ensino de uma perspectiva interpessoal, o que significa em termos de relação entre professor e alunos. Dois elementos são centrais para essa perspectiva: a abordagem de sistemas de comunicação e um modelo para descrever as relações professor-aluno em termos de comportamento do professor (WUBBELS; BREKELMANS, 2005)

Diversas pesquisas em nível de mestrado e doutorado tratam da comunicação (DELARI JUNIOR, 2000: UEC; SANTOS, 2004: UNICAMP) e interação professor-aluno (CASTRO, 2007: USP; LEITE FILHO, 2004: USP; MANOLIO, 2009: UFSC; RAMOS, 2006: USP; ŞİMŞEKER, 2005: METU, Turquia). Estas investigações apontam para a relevância do papel das relações entre professor-aluno na aprendizagem dos discentes.

A questão que emerge em nossa investigação, se volta para entender se a interação entre professor-aluno influencia a aprendizagem dos discentes. O enfoque no tratamento dos dados é quantitativo, pelos instrumentos utilizados, como o questionário e o diário de classe e a análise dos mesmos foi realizada através da estatística, pois como observa Henry:

cada vez que um instrumento ou experimento é transferido de um ramo de ciência para outro, ou a *fortiori* de uma ciência para outra, este instrumento ou este experimento é de algum modo reinventado, tornando-se um instrumento ou experimento desta ciência em particular, ou deste ramo particular de ciência. E Pêcheux conclui sobre este ponto dizendo que as ciências colocam suas questões, através da interpretação de instrumentos, de tal maneira que o ajustamento de um discurso científico a si mesmo consiste, em última instância, na apropriação dos instrumentos pela teoria. É isto que faz da atividade científica uma *prática*. (1997, p.17)

Desta forma, o fio condutor desta investigação se volta para observar se a interação entre professor-aluno influencia na aprendizagem dos alunos, e como tal interação depende de uma série de fatores, como mostram as variáveis de Brumfit (1994) aqui, as variáveis dos docentes e dos discentes terão um maior enfoque devido ao objetivo de estudo da presente investigação.

Entre vários fatores que apontam a relevância de uma investigação que se volta para verificar se a interação do professor com o aluno influencia na aprendizagem do discente, é a de contribuir para a qualidade dos resultados no ensino no Brasil, assim como também repensar o saber-fazer docente (TERRIEN, 2000), refletindo com nossos pares (ALARCÃO, 2003), uma melhor prática pedagógica.

Nosso interesse pelo tema da Interação se deu, após passar dois anos ensinando Inglês no ensino regular do Governo do Estado de Pernambuco, passando a trabalhar no programa do mesmo governo denominado Núcleo de Estudos de Línguas.

Foi quando houve a percepção de que havia uma grande diferença no modo como os alunos interagiam com os professores. Decidimos, então, realizar uma investigação que pudesse verificar se a interação professor-aluno influenciava os resultados avaliativos, logo a aprendizagem. Surgiu então a intenção de intensificar os estudos procurando investigar sobre essa temática e melhorar a qualidade das aulas. Foi neste momento que esta investigação teve a sua gênese.

No seu desenvolvimento, esta pesquisa passou por três momentos: 1) Definição e Levantamento do Referencial Teórico – em que nos debruçamos na literatura disponível da área estudada; 2) Pesquisa empírica - com aplicação dos Questionários de Interação com o Professor, nas salas de aulas de Inglês dos Núcleos de Línguas da GRE Recife-Sul e mapeamento das notas dos alunos que responderam aos questionários; 3) Pesquisa quantitativa - com análise estatística dos dados colhidos no momento 2 e compreensão dos dados levantados, utilizando-se a literatura vinculada aos temas abordados.

Esta dissertação se dá em três capítulos, desenvolvidos e articulados para o melhor entendimento da pesquisa: No primeiro capítulo, Referencial Teórico, organizamos a revisão da literatura, onde encetamos uma discussão com os autores teóricos que dão fundamentação às categorias eleitas para a pesquisa empírica.

No segundo capítulo, a Metodologia, trabalhamos os caminhos percorridos da investigação, desdobrada em subtítulos, em que estão: os Objetivos, o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados, as técnicas e os sujeitos da pesquisa.

No terceiro capítulo, a Análise dos Dados, trabalhamos as respostas dos questionários, as notas dos discentes e a correlação entre eles, através de análise estatística.

Por fim estão as considerações finais, onde encetamos uma discussão dos resultados da investigação, procurando relacionar estes resultados com os objetivos propostos no início da investigação.

Por considerarmos o processo de ensino-aprendizagem dinâmico e que necessita de uma constante reflexão e aprimoramento nas competências pedagógicas que o cercam, consideramos esta pesquisa relevante para professores de todas as áreas do conhecimento, em especial os de língua inglesa, pois traz a discussão sobre o papel da

interação professor-aluno como fator motivacional no processo de aprendizagem dos alunos. Esta análise pode proporcionar uma contínua reflexão dos profissionais da área de Educação, no sentido de um aprimoramento e melhoria da qualidade de ensino.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Diferentes autores, Theo Wubbels, H. A. Créton, H. P. Hooymayers e Jack Levy (WUBBELS; LEVY, 1993), vêm trabalhando os aspectos relacionados à interação professor-aluno nas salas de aula, e como tais interações se manifestam no cotidiano escolar. O presente trabalho traz a indagação: a interação professor-aluno, nas salas de aula de Inglês dos Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul influencia a aprendizagem dos alunos?

A comunicação é algo inerente nas relações humanas. No cotidiano escolar faz-se uso dela em suas diversas formas, sem que, muitas vezes, haja a reflexão de sua importância e significado. De acordo com Habermas (2002, p. 39):

Os sujeitos capazes de linguagem e ação, do horizonte de seu mundo da vida a cada vez compartilhado, devem poder “se relacionar” “com algo” no mundo objetivo, quando quiserem se entender entre si “sobre algo” na comunicação, ou conseguirem “algo” nas relações práticas.

Nas salas de aula tais relações também ocorrem. Os estudantes que procuram o curso de Inglês esperam conseguir aprender Inglês e para que isto ocorra, eles precisam comunicar entre eles e com o professor, embora tal comunicação, normalmente, não se estabeleça de forma homogênea, pois cada um se relaciona de forma diferente e interage em diferentes níveis.

Enquanto alguns professores acham que não são pagos para motivar os alunos, limitando-se a exigir motivação prévia, outros se utilizam de seu tempo para encorajá-los, reforçando a curiosidade dos discentes (PERRENOUD, 2000). Estes professores desenvolvem certas estratégias para estimular os alunos como: criar, diversificar e intensificar a vontade de aprender e reforçar ou favorecer a decisão de aprender. Tudo isso são formas de interação entre os discentes e docentes.

De acordo com Perrenoud (2000), a competência profissional aponta para as habilidades no campo didático (do trabalho sobre a transferência dos conhecimentos, o desenvolvimento das competências, a criação das situações, dos recursos para ajudarem os alunos a conceberem as práticas sociais para as quais são preparados) e

para uma compreensão e certo domínio dos fatores e mecanismos sociológicos, didáticos e psicológicos que estão na manutenção e surgimento do desejo de saber e da decisão de aprender.

Em nossa pesquisa existe também o respaldo teórico da Reflexão (BÁRBARA, 2003) voltada para o ensino de Língua Estrangeira, cuja proposta é formar professores reflexivos críticos (ALARCÃO, 2003), criando assim multiplicadores, utilizando-se da reflexão como forma de transformação e possibilitando o desenvolvimento de estratégias que deixem os professores refletirem acerca de suas práticas.

Diversas pesquisas em nível de mestrado e doutorado tratam da comunicação e interação como fatores importantes no rendimento escolar dos alunos, tais como: Castro (2007, USP), em investigação de Mestrado “Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor a relação com a criança considerada agressiva”, nos traz a análise dos relatos de professores que trabalham com crianças agressivas e investiga o papel da agressividade infantil como fator de promoção do sofrimento psíquico nestes docentes; Delari Junior (2000, UEC), em: “Consciência e Linguagem em Vigotski: Aproximações ao Debate sobre a Subjetividade”, trabalha seu entendimento de conceitos de Consciência e Linguagem em Vigotski e como se relacionam com a comunicação; Leite Filho (2004, USP), em Dissertação de Mestrado “A relação orientador-orientando e suas influências no processo de elaboração de teses e dissertações dos programas de pós-graduações em contabilidade em São Paulo”, relata suas constatações acerca da influência da relação orientador-orientando na elaboração de teses e dissertações; Manolio (2009, UFSC), em “Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno”, verifica quais classes e subclasses os professores apresentam com maior e menor frequência na interação com seus alunos; Ramos (2006, USP), em sua Dissertação de Mestrado “O espaço para a argumentação em sala de aula: um caminho para as situações de conflito na interação professor-aluno.”, investiga a existência de um espaço em sala de aula favorável à prática da argumentação; Münire Şimşeker (2005, METU, Turquia, p. 14), em sua tese de mestrado intitulada “Eighth Grade Students’ Perceptions related to their Mathematics Teachers’ Interpersonal Behaviors”, nos traz que “É a natureza de reciprocidade da comunicação professor-aluno que a torna uma força poderosa em influenciar o

ambiente de aprendizagem e, posteriormente, o desempenho dos alunos.”¹ e também Santos (2004, UNICAMP), em “Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas”, trazendo as linhas teóricas e definições metodológicas de uma abordagem para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Serão também inseridos e aprofundados nesta pesquisa os conceitos de competência comunicativa “definida em termos de *expressão, interpretação e negociação* do sentido e trabalhada em ambas as perspectivas psicolinguística e sócio-culturais na aquisição da segunda língua.” [tradução da autora] (SAVIGNON, 1997, p. 1)² e o conceito de interação trazendo-nos que “enquanto um estilo interpessoal descreve a forma de alguém interagir, esta não é a única maneira que ele ou ela pode comportar. As ações das pessoas também são influenciadas por seus parceiros na comunicação. Assim, como alguém se comporta irá variar entre relacionamentos diferentes e depende dos estilos interpessoais das pessoas envolvidas.” [tradução da autora] (WUBBELS, 1993, p. xiv) ³. As competências e habilidades dos professores são variadas e é necessária uma constante reflexão e senso crítico, o que exige atualização permanente e autocrítica, para que as aulas ocorram da forma esperada e os objetivos pré-estabelecidos sejam alcançados. Wubbels e Brekelmans (2005, p.7) assinalam sobre ensino e interação:

ensinar a partir de uma perspectiva interpessoal, significa em termos da relação entre professor e alunos. Dois elementos são centrais para essa perspectiva: a abordagem de sistemas comunicativos e um modelo para descrever as relações professor-aluno em termos de comportamento do professor.⁴ [tradução da autora]

¹ [tradução da autora]

² “Competence is defined in terms of the *expression, interpretation, and negotiation* of meaning and looks to both psycholinguistic and sociocultural perspectives in second language acquisition” (SAVIGNON, 1997, p. 1)

³ “While an interpersonal style describes someone’s manner of interacting it is not the only way that he or she can behave. People’s actions are also influenced by their partners in communication. Thus, how someone behaves will vary across different relationships and depends on the interpersonal styles of the people involved” (WUBBELS, 1993, p. xiv)

⁴ “teaching from an interpersonal perspective; that means in terms of the relationship between teacher and students. Two elements are central to this perspective: the communicative systems approach and a model to describe teacher–student relationships in terms of teacher behavior.” (WUBBELS; BREKELMANS, 2005, p.7)

Diversos outros aspectos envolvendo a questão da relação professor-aluno também devem ser considerados ao discutirmos o tema, como as categorias de Abordagem Comunicativa, Interação, Aprendizagem e Motivações.

1.1 ABORDAGEM COMUNICATIVA

No Brasil uma grande parte dos alunos conclue o ensino regular sem aprender uma segunda língua, no caso a Língua Inglesa, de forma comunicativa (ROCHA, 2004). No estado de Pernambuco existe o projeto do Núcleo de Estudos de Línguas que busca aprimorar o entendimento dos alunos sobre as Línguas Estrangeiras, então, verificando se a interação é um desses fatores que podem facilitar a convivência na sala de aula e melhorar a aprendizagem dos estudantes, poderemos repensar a nossa maneira de ensinar.

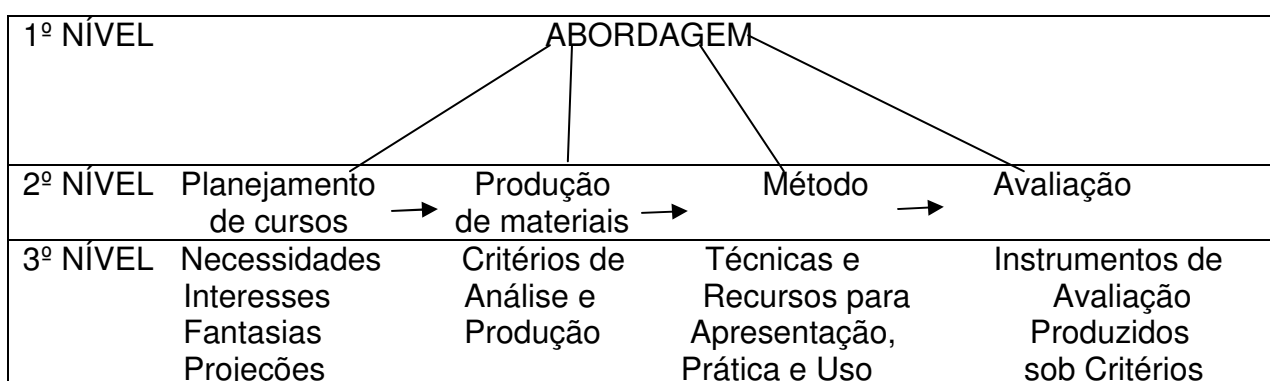
Tendo em consideração que a Abordagem Comunicativa é a indicada para uso nos NELs (PERNAMBUCO, 1996), mostraremos então suas características e intenções: ressaltar a importância do ambiente escolar, em particular a interação professor-aluno no processo de aprendizagem dos discentes.

No Brasil, desde o século XVI, as línguas clássicas grega e latina eram ensinadas com um enfoque formalista “[...] com ênfase no estudo das formas e no conhecimento das categorias às quais essas formas eram tradicionalmente atribuídas. [...] favorece a passividade do aluno: este recebe instrução e a aplica sob direção do professor” (RIVERS, 1975, p. 10), mas só uma reduzida parcela da população tinha acesso a esse ensino, apenas na década de 30 o acesso começou a ficar mais abrangente, com o aumento da oferta de línguas, como o Inglês, Francês e Alemão, com o auxílio de metodologias de ensino como: o método de gramática e tradução, o método direto, o método de leitura e o método audiolingual (RIVERS, 1975, p. 12). Na década de 80 a Abordagem Comunicativa foi inserida nas discussões linguísticas do Brasil, que tem um enfoque mais ativista que

“[...] procura familiarizar o aluno primeiramente com as formas lingüísticas usadas na comunicação geral na fala e na escrita menos formal, reservando o estilo literário para níveis mais adiantados. [...] exige participação pronta do estudante no processo de aprendizagem.” (RIVERS, 1975, p. 10)

O Ensino de Línguas utiliza-se também de algumas ferramentas e mecanismos, que de acordo com Almeida Filho (2007, p. 78) são:

Figura 1 - Modelos para a operação global de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 78)



Como podemos observar no quadro de Almeida Filho, em cada nível diversos fatores influenciam na operação do ensino de línguas, dentre eles o próprio método adotado pelo professor.

A Abordagem Comunicativa, que começou a ser aplicado na década de 1980, nos traz algumas posturas de ações que devem ser tomadas na sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2007), dentre elas: a significação e a relevância dos conteúdos dos textos; A utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever os conteúdos; tolerância explícita com a função mediadora de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua; Aceitação de exercícios mecânicos de substituição; Garantia de condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas; Representação de temas e conflitos do universo do aluno em forma de problematização e ação dialógica.

A Abordagem Comunicativa, como qualquer método de ensino de idiomas, faz parte do processo de aquisição de uma língua, todavia o processo de aquisição da língua materna não se apresenta da mesma forma que a aquisição de uma estrangeira,

mesmo que tenham algumas características semelhantes. A este propósito Brumfit (1994, p. 35) afirma que: “Para os alunos de uma segunda língua, como para os falantes nativos, o processo de aquisição será muitas vezes intimamente ligado ao contexto, ambos a nível de grupo social e individual” [tradução da autora]⁵.

A Abordagem Comunicativa apresenta algumas variáveis estabelecidas por Brumfit (1994): as variáveis nacionais; as variáveis situacionais; as variáveis dos discentes; e as variáveis dos docentes.

O processo de aquisição da língua estrangeira pode sofrer uma série de interferências, tanto no que diz respeito ao professor, quanto aos alunos, interferências estas que são determinantes para o bom desempenho do falante, dentre elas Brumfit (1994) mostra:

1. Variáveis Nacionais:

- Os parâmetros curriculares educacionais nacionais;
- Os parâmetros curriculares educacionais nacionais para o ensino de língua estrangeira;
- A Natureza da situação social que influencia no ensino de uma determinada língua.

2. Variáveis situacionais:

- Tamanho da sala;
- Grau da obrigação dos alunos na escolha da matéria;
- Quantidade e intensidade da instrução permitida;
- Quantidade de material de apoio fornecido pelo professor;
- Recursos físicos e pedagógicos disponíveis;
- Controle, disciplina e relacionamento dentro da sala de aula;
- Liberdade de crítica permitida pelo professor.

3. Variáveis dos discentes:

- Aptidão para a língua;
- Fatores comportamentais;
- Motivação;

⁵ “For second –language learners, as for native speakers, the process of acquisition will often be closely bound up with context, both at the level of the social group and individually.”

- Idade;
- Conhecimento prévio de línguas.

4. Variáveis dos docentes:

- Aptidão;
- Atitude;
- Motivação;
- Idade;
- Conhecimento prévio;
- Treinamento.

Outro fator importante a ser observado na Abordagem Comunicativa é a característica qualitativa da avaliação, pois, como podemos observar em Santos (2004, p. 202): “A avaliação interessada na qualidade da aprendizagem, desse modo, deve voltar-se para as ações advindas da interação entre esses elementos⁶ e também preocupar-se com os alunos, ou seja, com o contexto sociocultural.”

De acordo com Krashen (1982 *apud* ALMEIDA FILHO, 2007, p. 83) a linguagem comunicativa possui alguns traços, dentre os quais: sua significação como mensagem real; uma relevância maior dos conteúdos para o aprendiz; uma intensidade maior no processo de formação pessoal através da língua estrangeira; e ênfase mais acentuada no indivíduo que aprende apontando para uma maior autonomia, negociação, capacidade de escolher o que dizer e como dizê-lo.

Entre as explicações feitas pelos alunos para o sucesso e o fracasso na escola, temos em Weiner (1986 *apud* ALMEIDA; MIRANDA; GUISANDE, 2008, p.170):

1) *capacidade*, que reflete o grau em que considera as suas próprias habilidades e aptidões como relevantes para a realização da tarefa; 2) *esforço*, que reflete a intensidade e energia que o sujeito imprime para levar a cabo uma determinada tarefa; 3) *estratégias*, que se refere aos diferentes processos e métodos que o sujeito implementa para melhorar os seus resultados na aprendizagem; 4) *tarefa*, que diz respeito à dificuldade ou facilidade das tarefas escolares; 5) *professores*, que se relaciona com a percepção do papel que o professor assume no rendimento do aluno, por exemplo, em função das suas características de personalidade e de destrezas profissionais; e 6) *sorte*, que expressa o peso que o aluno atribui ao azar ou à sorte nos seus desempenhos acadêmicos.

⁶ Participantes do processo de aprendizagem - motivações, anseios, desejos, história familiar, social, cultural, expectativas e características do desempenho etc. (DEMO *apud* SANTOS, 2004, p.202)

Analisando a partir da percepção dos alunos, vários fatores são responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso na escola. Um desses fatores é o professor, que através de suas características comportamentais e habilidades didático-pedagógicas podem influenciar o ambiente escolar e, conseqüentemente, o rendimento dos alunos. Características que nesta investigação terão papel importante, pois serão analisadas a partir do ponto de vista dos alunos.

A Abordagem comunicativa nos apresenta algumas posturas de ações que devem ser tomadas na sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2007), dentre elas: A significação e a relevância dos conteúdos dos textos; A utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever os conteúdos; Tolerância explícita com a função mediadora de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua; Aceitação de exercícios mecânicos de substituição; Garantia de condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas; Representação de temas e conflitos do universo do aluno em forma de problematização e ação dialógica, que pode ser estudada na perspectiva da sociolinguística que busca respostas para questões educacionais dentro da própria escola, se envolvendo em temas mais amplos que se inserem no contexto social maior, sem deixar de considerar os aspectos micro e macro do processo. (BORTONI-RICARCO; FREITAS, 2009, p. 220)

A Abordagem Comunicativa vê na comunicação e nas relações sociais do indivíduo mecanismos que devem ser levados em consideração. Pois, como aponta Vygotsky (1984, p. 15 apud ARANHA, 1993, p. 26) ao interagir, é a subjetividade construída socialmente que se manifesta, "modificando ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela"

Esta Educação realiza então importantes funções, a sociedade, de forma geral, proporciona a preservação e transmissão da cultura. De acordo com Émile Durkheim (apud CHINOY, 1975, p.541), é "acima de tudo o meio pelo qual a sociedade recria perpetuamente as condições da própria existência".

Diferentes teóricos, com diferentes perspectivas nos levam a refletir, mas encontramos aqui maior afinidade teórica com Bernstein (1971, p. 62), quando nos diz que, "a língua é um conjunto de regras às quais todos os códigos de expressão devem

respeitar, mas quais códigos de fala são entendidos é uma função da cultura agindo através de relações sociais em contextos específicos.” [tradução livre]⁷

Bourdieu (2003) nos traz que de acordo com a posição do grupo no espaço social e com o volume e os tipos de capitais que seus membros possuem, algumas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Podemos então desta forma, fazer um paralelo com a utilização da Abordagem Comunicativa, pois o professor poderá, através da observação e vivência, se apropriar do contexto social e vivência dos alunos para preparar a sua aula, tornado-a mais acessível aos alunos. E desta maneira melhorar a aprendizagem dos discentes.

Desta forma, nossa discussão sobre o uso do capital social é realizada pela ótica de Bourdieu (1998), que aponta para sua relevância por se tratar de

um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimentos e de inter-reconhecimentos ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 67)

O capital social se volta para a construção de uma rede de relações, propiciando mudanças em um grupo, inferindo nas teias de relação e sociabilidade, podendo gerar relações mais produtivas.

Ainda na ótica da abordagem da importância do capital social, Putnam (2001), observa que

O capital social refere-se a características da organização social, como exemplo redes, normas e confiança, que facilitam a cooperação e a coordenação em benefício mútuo. O capital social aumenta os benefícios da inversão em capital físico e humano. (PUTNAM, 2001, p. 90)

⁷ Language is a set of rules to which all speech codes must comply, but which speech codes are realized is a function of the culture acting through social relationships in specific contexts. (BERNSTEIN, 1971, p. 62)

1.2 A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A interação professor-aluno vem há décadas sendo estudada, verificando a influência do professor no processo ensino-aprendizagem dos alunos (GIL, 1993, p. 29). Diversas pesquisas têm a interação como ponto de partida para melhoria da Educação (CASTRO, 2007; LEITE FILHO, 2004; RAMOS, 2006) e vários fatores são apontados como influenciadores no processo ensino-aprendizagem, como o número de alunos em sala, a motivação dos alunos e professores, as condições do ambiente de trabalho e a relevância que é dada à Educação na comunidade.

O estudo sobre a interação surgiu no século XIX a partir das questões das relações sociais interpessoais, em que os efeitos dos grupos sociais no comportamento humano começaram a ser questionados (ARANHA, 1993). Foi na década de 70 que os estudos sobre a interação cresceram, sendo o foco a investigação dos efeitos da interação no comportamento social do indivíduo, com ênfase no indivíduo, na aquisição de competências sociais, ou o ambiente, na determinação do desenvolvimento. Desenvolveram-se então duas linhas de pesquisa: a primeira, fundamentada na teoria social da aprendizagem⁸; a segunda, em variações da teoria de sistema⁹.

Definimos a interação (HINDE, 1976) como sendo uma sequência de eventos comportamentais dos participantes que podem ser classificados de acordo com a extensão de cada resposta dada pelo outro e sendo determinada essa resposta, por um comportamento antecedente, esse comportamento foi predeterminado e independente do comportamento do outro.

Robert Hinde (VENTORINI; GARCIA, 2006) efetuou uma proposta de sistematização teórica na área de relacionamento interpessoal. Dentre os conceitos desenvolvidos pelo pesquisador estão: Semelhança e Diferença; Reciprocidade e

⁸ “Nesta linha de pesquisa, o aspecto fundamental reside na busca de conhecimento sobre como se dá a determinação mútua do comportamento, dentro do contexto interativo, avançando mais recentemente na consideração de aspectos cognitivos da aprendizagem social.” (ARANHA, 1993, p.21)

⁹ “Nesta linha de pesquisa, as interações foram ora concebidas em termos de relações de poder e de troca, ora como contexto de processos adaptativos que permitem manter o equilíbrio do sistema.” (ARANHA, 1993, p.21)

Complementaridade; Conflito; Poder; Auto-revelação e Privacidade; Percepção Interpessoal; Satisfação; Compromisso; Características Individuais e Influências Sociais; Mudanças nos Relacionamentos.

Ao falar sobre semelhança e diferença, Hinde (1976) estabelece que as características pessoais dos envolvidos, junto aos fatores situacionais podem apresentar similaridades ou diferenças, que podem ter repercussões positivas ou negativas na interação, mais uma vez apontando que existem diversos fatores que influem no relacionamento e interação professor-aluno.

A Reciprocidade e Complementaridade, dependendo dos indivíduos envolvidos, podem também ser benéficas ou prejudiciais para a interação. Como benefícios, podemos citar a troca de informações e a sinergia que surge a partir da fusão de conhecimentos e experiências distintas, mas também há momentos onde a reciprocidade e complementaridade podem ser prejudiciais e ocorrem quando, ao invés de cooperação, passar a existir competição.

O autor também debate o conceito de conflito e a suas variantes, tendo conflito como a possibilidade de existência de pontos de vistas, interesses ou necessidades distintas. Essas “diferenças” podem proporcionar desconstrução e crescimento e construção, quando acompanhadas de debates e negociações que visam atingir determinado objetivo, ou podem implicar desconstrução e desgaste, quando a busca pelo consenso é substituída pela disputa, implicando, na maioria dos casos, em enfraquecimento das relações interpessoais. Hinde (1976) também alerta que a ausência de conflito tende a ser um indicador negativo, pois pode significar inércia e acomodação.

Quanto ao poder, ele pontua que geralmente está ligado aos aspectos situacionais, seja por normas formais, seja por posição hierárquica, porém, a capacidade de exercê-lo é influenciada pela forma como o líder é percebido pelo liderado. Logo, não se trata apenas do contexto que permeia a relação de poder, mas da percepção que se estabelece entre os envolvidos.

Auto-revelação e Privacidade são essenciais para a manutenção da interação. Hinde (1976) coloca que a exposição pessoal excessiva é dispensável em relacionamentos formais e que as revelações podem desencadear em avaliações

positivas ou negativas entre os envolvidos, tendo em vista que cada um deles carrega experiências e entendimentos distintos sobre os mais variados aspectos, o que pode provocar em aprovação ou reprovação, afetando os rumos futuros da interação.

Ao falar sobre Percepção Interpessoal, Hinde (1976) aponta que os primeiros contatos, aqueles que caracterizam o início da interação, são decisivos no processo de formação dessa percepção, que nada mais é do que a forma como cada parceiro percebe o outro, ele mesmo e a interação entre ambos. Ele pontua ainda que mudar a percepção interpessoal é uma tarefa extremamente complexa, justamente pelo fato de já ter sido criada uma primeira impressão sobre aquele relacionamento, o que dificulta a mudança de percepção.

Outro conceito de extrema relevância é a satisfação, entendida como algo além da qualidade do relacionamento, pois deve ser considerada também que a qualidade do relacionamento advém da satisfação, que faz com que os envolvidos no processo desenvolvam maior confiança e invistam mais na relação. Essa relação de mão dupla estabelecida entre satisfação e qualidade no relacionamento também pode ser reproduzida em sala de aula, na qual níveis elevados de satisfação desencadeiam em melhores ambientes organizacionais, afetando, conseqüentemente, a satisfação dos envolvidos no relacionamento. Essa relação termina por proporcionar melhorias tanto no local onde ocorre a interação, quanto nos envolvidos.

O Compromisso é um importante fator de continuidade nos relacionamentos. O grau de compromisso ofertado pelos indivíduos participantes da relação pode determinar a qualidade da mesma. Se um dos indivíduos acha que tem mais compromisso que o outro na relação isso pode gerar atritos.

As Características Individuais e Influências Sociais podem afetar os relacionamentos, já que as características pessoais, ambientais e os fatores socioculturais de cada indivíduo podem gerar choques de opinião, em que fatores como crenças religiosas e filosóficas, as redes familiares e de amizade, a estrutura hierárquica etc são motivos de embate ideológico.

Quando falamos sobre interação, temos que considerar uma série de fatores que pode influenciá-la, como mostra Hinde (apud ARANHA, 1993, p. 23):

considerando que a natureza da interação depende da influência atomizada de cada um dos parceiros, faz-se importante, ao descrevê-la, referir-se tanto ao seu **conteúdo**, como à sua **qualidade**. Já a relação é um fenômeno que envolve algum tipo de interação intermitente entre duas pessoas, envolvendo intercâmbios durante um período relativamente extenso de tempo. Aponta ainda que existe algum grau de continuidade entre as interações sucessivas, de forma que cada interação é afetada pelas interações passadas e podem afetar as intenções no futuro. Da mesma forma, a percepção que cada parceiro tem das interações passadas e/ou como imagina ou se predispõe para interações futuras, podem afetar o curso da relação. Ou seja, para compreender uma relação precisa-se conhecer também os aspectos afetivos/cognitivos envolvidos, reconhecendo que estes, além dos comportamentais estão intimamente interligados.

A interação pode ser observada sob diferentes perspectivas, aluno-aluno, professor-aluno, aluno- administração pedagógica, professor-administração pedagógica etc, mas nesta pesquisa o enfoque será na interação professor-aluno na sala de aula. O professor assume importante papel na sala de aula, motivando os alunos a buscarem e a quererem mais e este processo motivacional ocorre através da interação professor-aluno vivenciada. Callegari (2004, p.100) aponta que

Sendo verdade que a motivação está ligada a desafios, o professor assume, na nossa concepção, papel de extrema importância, uma vez que pode – e deve – trabalhar como orientador na busca da motivação de cada aluno e na busca da motivação do grupo. (p.100)

A interação tem uma série de características que devem ser levadas em consideração em seu estudo. Coll e Solé (1996 apud MANOLIO, 2009, p. 39)

entendem que no processo de interação há três componentes básicos que não podem ser descartados: a ação construtiva dos alunos na aprendizagem escolar; a maneira de entender o papel do professor nessa atividade construtiva; a estrutura comunicativa e o discurso educacional.

No processo de interação na sala de aula, não podemos deixar de pensar em todos os envolvidos, o professor, o aluno e a situação em que os indivíduos se encontram. Como os alunos constroem a sua aprendizagem? Qual o papel do professor nessa construção? Que situações comunicativas foram estabelecidas? Qual é o discurso aplicado? Respondendo a estas perguntas, podemos tentar delimitar como está ocorrendo a interação e tentar melhorar as atividades educacionais, para então melhorar a aprendizagem.

Espera-se do professor sensibilidade nas suas relações com os alunos, tanto nas manifestações afetivas, quanto no desempenho acadêmico. Somente levando em consideração o aluno é que o professor poderá ampliar a sua influência na aprendizagem do aluno, como ressalta Gil:

Considerando, portanto, que o processo ensino-aprendizagem escolar é constituído de interações entre professores e alunos, que trabalham pelo objetivo comum da aprendizagem do aluno, uma questão que se põe é a do que acontece com o aluno enquanto ele aprende. O problema assim colocado implica procurar saber quais são as diversas modificações do desempenho do aluno à medida em que ele se relaciona com seus professores(1993, p. 31)

Um grupo de pesquisadores, dentre eles Theo Wubbels, H. A. Créton, H. P. Hooymayers e Jack Levy, com o objetivo inicial de investigar experiências de professores iniciantes para melhorar o ensino, fizeram na Holanda um projeto para verificar os problemas dos professores iniciantes na sala de aula (HOOYMAYERS et al., 1978). A partir de então foi desenvolvido um trabalho de pesquisa, com parceria de escolas e professores, para verificar o comportamento dos professores. Depois de muitas observações, pesquisas, entrevistas e conferências de análise chegou-se a conclusão que o comportamento interpessoal era um fator chave na disciplina dos alunos (WUBBELS; LEVY, 1993). No decorrer deste trabalho foi desenvolvido, a partir do *Leary Model*, o Questionário de Interação com o Professor (Q.I.P.), que verifica a interação do professor com o aluno.

1.3 INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

A competência pedagógica pode ser vista como um processo contínuo de aquisição e consolidação das competências necessárias para um alto nível de domínio em um ou mais domínios de ensino (VAN DER SCHAAF, 2005, p. 19), o o que leva o professor a poder melhorar sua dinâmica em sala de aula.

A Aprendizagem (BECKER,1993) assumiu no decorrer dos tempos diferentes acepções teóricas. Dentre elas destacamos: o empirismo; o apriorismo; e o construtivismo.

1.3.1 Correntes epistemológicas da Aprendizagem

A corrente teórica chamada de ambientalismo ou empirismo parte das investigações empiristas em Psicologia. Surge o conceito de aprendizagem, partindo do pressuposto que todo conhecimento advém da experiência. As características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Por conseqüência de sua base epistemológica, as investigações empíricas formaram o corpo do chamado associacionismo, em que encontramos o behaviorismo, sendo a aprendizagem identificada com o condicionamento. Centrada no professor, organizador das informações externas, que deverão ser internalizadas pelos alunos, que são reduzidos a receptores da informação. O conhecimento vem de fora para dentro.

Uma nova corrente teórica se contrapõe à empirista, a racionalista, em que:

Esse conceito positivista de aprendizagem que acabamos de verificar é inteiramente refutado, por exemplo, pela Psicologia da *gestalt*, que tem um fundamento epistemológico do tipo racionalista, ou seja, que pressupõe que todo o conhecimento é anterior à experiência, sendo fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito. Então, se a unilateralidade do positivismo consiste em desprezar a ação do sujeito sobre o objeto, a do racionalismo consiste em desprezar a ação do objeto sobre o sujeito. Ambas as posições, portanto, cindem os dois pólos do conhecimento de modo irremediável. No racionalismo (ou inatismo) é às variáveis biológicas e à situação imediata que se deve recorrer para explicar a conduta do sujeito. Essa corrente lida com o conceito de estruturas mentais, enquanto totalidades organizadas, numa extrema oposição ao atomismo behaviorista. (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 4).

O professor é um facilitador, pois o aluno já traz consigo um saber prévio. O professor não detém o conhecimento, devendo interferir o mínimo possível, pois o aluno aprende por ele mesmo. Também denominada apriorista é a epistemologia que sustenta esse modelo pedagógico de aprendizagem. Concebe que o indivíduo é

portador de um saber que nasce com ele, e o oposto também, um indivíduo que pode nascer desprovido de tal saber. No nascimento já está determinado quem é inteligente ou não. “Para essa corrente, as interações sócio-culturais são excluídas na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da pessoa.” (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 4).

Existem, porém, correntes que analisam o processo de aprendizagem sob um diferente prisma. A corrente em questão, denominada interacionismo, construtivismo ou dialética, (BECKER, 1993) em que se torna possível a aproximação de autores como: Piaget, Paulo Freire, Freud, Vygotsky, Wallon, Luria, Baktin e Freinet. Nela a ação do sujeito tem papel fundamental no processo de aprendizagem, o sujeito constrói o conhecimento através da interação com o meio social e o físico, e tal construção dependerá do próprio indivíduo e do meio ao qual ele está inserido. Neves e Damiani (2006, p. 6) nos trazem que:

as práticas pedagógicas que se fundamentam na concepção interacionista de aprendizagem devem apoiar-se em duas verdades fundamentais: a de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna e a de que o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível.

Becker (1993, p. 28) sintetiza as correntes epistemológicas através de um quadro, no qual ele faz a relação entre sujeito e objeto sob as diferentes perspectivas da aprendizagem. No empirismo o conhecimento vem do objeto para o sujeito. No apriorismo, do sujeito para o objeto. E no construtivismo ocorre a interação entre o sujeito e objeto. Como podemos observar abaixo:

Figura 2: Comparação dos modelos pedagógico e epistemológico. (BECKER, 1993, p. 28)

EPISTEMOLOGIA		PEDAGOGIA	
Teoria	Modelo	Modelo	Teoria
Empirismo	S ← O	S ← O	Diretivismo
Apriorismo	S → O	S → O	Não-Diretivismo
Construtivismo	S ↔ O	S ↔ O	Ped. Relacional

1.3.2 Aprendizagem, Línguas e Interação

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 25) as Línguas Estrangeiras devem assumir: “a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem aos estudantes aproximarem-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração no mundo globalizado”. No Brasil o ensino de Língua Estrangeira, é obrigatório os alunos passam pelo menos sete anos tendo aulas de língua inglesa. Mas muitos têm que recorrer a cursos de línguas estrangeiras para serem capazes de comunicar em outras línguas. Este fracasso deve-se a uma série de fatores, conforme assinala Rocha (2007, p 277):

A aparente ineficiência do ensino de línguas nas escolas regulares em nosso país, em especial as do setor público, conforme pontuam Grigoletto (2000), Walker (2003), Oliveira (2003), entre outros, assim como as limitações típicas desse contexto, dentre elas, a grande quantidade de alunos por sala, o número restrito de horas semanais destinadas a esse ensino e o aparente despreparo do professor.

Um dos fatores da pouca interação entre professor-aluno é o número elevado de alunos por sala, e o pouco tempo de aula que o docente tem para conhecer os discentes. Os Núcleos de Línguas pretendem minimizar esses fatores, tendo as salas poucos estudantes e uma carga horária maior (PERNAMBUCO, 1993), esperando que a interação seja mais bem sucedida e o reflexo dela encontrado na aprendizagem dos discentes.

A aprendizagem faz parte do processo de consciência daquilo que está ao redor, e podemos dizer que essa consciência se dá a partir da do eu com o mundo e do eu comigo mesmo, Delari Junior nos traz que

[...] do sentido reflexivo da palavra “consciência” com o seu sentido de conhecimento compartilhado. Em Vigotski, isso é paradigmático, primeiro eu conheço algo com alguém, para então conhecer este algo comigo mesmo, só que ao conhecer comigo mesmo é como se conhecesse ainda, e sempre, junto com alguém, embora já não exatamente da mesma maneira. Estar consciente de algo é conhecer isto junto comigo mesmo, e é re-conhecer, conhecer duas vezes, conhecer que conheço. A consciência é como um conhecimento duplicado, que não poderia se constituir a partir de uma singularidade

originária, remetendo assim necessariamente à alteridade. Nesse sentido a consciência enquanto mediada pela linguagem não pode ser considerada apenas como processo “lógico”, necessita ser tratada como um movimento “dialógico”, constituindo-se como um discurso compartilhado, que transcorre entre (pelo menos) dois interlocutores: num movimento indissociável de proposição e réplica. (2000, p.104)

Muitas vezes na sala de aula podemos observar que a cobrança dos professores em relação à aprendizagem se volta fundamentalmente para o aspecto gramatical da língua estrangeira, deixando de lado outros aspectos importantes que devem ser observados na aprendizagem, como, por exemplo, a comunicação. Santos (2004, p.200) defende que, com a Abordagem Comunicativa:

[...] a preocupação não é a quantidade, e sim a qualidade do que se aprende. Ou seja, qual a importância do meu aluno dominar todos os aspectos gramaticais da língua dados em sala de aula se ele não sabe contextualizá-los socioculturalmente transformá-los em discurso que o permita interagir através da língua? Também o foco da avaliação deixa de ser o aluno e volta-se para todos os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem e para o que ocorre em sala de aula a partir das experiências de interação e uso comunicativo da língua-cultura alvo. O que importa na avaliação não é a meta final que devemos alcançar, mas o desenvolvimento da aprendizagem em todas as etapas, o qual inclui também a reflexão sobre as atenções dos sujeitos envolvidos e os conhecimentos em sala de aula com o objetivo de promover mudanças.

Da mesma forma que a análise da aprendizagem não pode ser considerada apenas em relação ao que aluno aprendeu no que diz respeito à gramática, o nível de aprendizado dos alunos não pode ser medido apenas por certos instrumentos quantitativos, como os diários de classe, que trazem os dados das médias dos estudantes, obtidas através das avaliações feitas pelos professores.

Mas é importante clarificar que nem sempre o desempenho e a observação de comportamentos dão a certeza do nível de motivação dos alunos. Notas baixas não significam necessariamente alunos desmotivados, o contrário também ocorre, pois alunos com altas notas podem não estar motivados. De acordo com Buruchovitch e Bzuneck (apud CALLEGARI, 2004, p.103):

A identificação de reais problemas de motivação depende de um conhecimento mais acurado do aluno, de seu nível de capacidade, seus conhecimentos prévios, os métodos de estudo e até a disponibilidade de recursos.

A metodologia utilizada pelo professor pode ter uma importante participação na motivação do estudante e, conseqüentemente, em sua aprendizagem: como é que o professor interage com o aluno? Até que ponto o discente está sendo motivado pelo professor? São alguns dos aspectos tratados pela Abordagem Comunicativa (KRASHEN, 2009), que propõe que o aluno vivencie situações comunicativas e interaja com os colegas e professores. E ainda

com relação a motivação dos alunos especificamente, o enfoque comunicativo é o que se mostra mais atento aos interesses do estudante e, conseqüentemente, dá a ele maior autonomia e participação na construção do próprio conhecimento. O método sempre desempenhará função importante na busca da motivação dos alunos mas não será suficiente se o professor não conhecer claramente as suas propostas e não as adequar às características de seus alunos. (CALLEGARI, 2004, p.33)

1.4 MOTIVAÇÃO NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A motivação exerce um forte papel no desempenho escolar dos alunos e várias são as fontes motivacionais (DÖRNYEI, 2001). Nossa investigação busca analisar até que ponto a interação professor-aluno apresenta-se motivadora na aprendizagem dos alunos. O conceito de motivação aqui adotado será o que vem da palavra latina *motivus*, significando aquilo que movimenta, que faz andar. A palavra motivação, de acordo com Maximiano (2008, p. 177),

indica as causas ou motivos que produzem determinado comportamento, seja ele qual for. A motivação é a energia ou força que movimenta o comportamento e que tem três propriedades:

- Direção: o objetivo do comportamento motivado ou a direção para a qual a motivação leva o comportamento.
- Intensidade: magnitude da motivação.
- Permanência: duração da motivação.

A complexidade do tema fez surgir uma série de teorias que debatem acerca da explicação do desempenho das pessoas. As teorias podem ser divididas em dois grandes grupos (MAXIMIANO, 2008), um que busca explicar **como** funciona o

mecanismo de motivação – Teorias de processo - e o segundo que procura explicar **quais** são os motivos específicos que fazem as pessoas agirem – Teorias de conteúdo.

Algumas teorias motivacionais surgiram para responder a algumas questões acerca da motivação na administração de empresas e tiveram o respaldo da Psicologia, como foi o caso, por exemplo, da Teoria das necessidades de Maslow (MASLOW, 1968).

Abraham Maslow foi um dos pioneiros no estudo sobre motivação, partindo da pergunta: “O que é que faz as pessoas neuróticas?”, ele chegou ao conceito de necessidades básicas. A resposta encontrada por ele:

foi, em resumo, que a neurose parecia ser, em seu núcleo e em seu começo, uma doença de deficiência; que se originava na privação de certas satisfações, a que chamei necessidades, no mesmo sentido em que a água, os aminoácidos e o cálcio são necessidades, isto é, a sua ausência produz doença. (MASLOW, 1968, p. 40)

A partir da premissa que precisamos de elementos básicos para nossa sobrevivência e que para satisfazer a necessidade dominante utilizamos a motivação, Maslow desenvolveu a Teoria das Necessidades.

Em seu modelo, a pirâmide de Maslow, é sugerido que as pessoas têm um conjunto de cinco categorias de necessidades organizadas por prioridades: fisiológicas, de segurança, sociais, estima e de realização pessoal.



Figura 3: Hierarquia das necessidades humanas.
(MAXIMIANO, 2008, p. 185)

Para o teórico, os motivadores do comportamento humano são as necessidades não satisfeitas, e para satisfazer, por exemplo, a necessidade de segurança (proteção contra ameaças, como riscos à integridade física, perda de emprego etc), são necessárias primeiramente estarem satisfeitas as necessidades fisiológicas (alimento, abrigo, sexo etc). As pessoas tendem a progredir ao longo das necessidades e há a predominância de determinada necessidade sobre as demais. Uma necessidade pode ser predominante nos motivos internos de uma pessoa, devido a diversos fatores, como idade, personalidade, meio social etc.

Também na Administração fundamentou-se a Teoria X e Y de McGregor(1957). McGregor (1957, p.9), embora reconheça a existência das necessidades apresentadas por Maslow critica sua teoria ao afirmar que

uma vez que todos os empregados industriais estejam em uma relação de dependência, necessidades de segurança podem assumir uma importância considerável. Ações de gestão arbitrárias, comportamento que desperta a incerteza com relação à continuidade do emprego ou que reflete favoritismo ou discriminação, a administração imprevisível da política empresarial- estes podem ser poderosos motivadores da necessidade de segurança na relação de emprego *em cada nível*, de trabalhador a vice-presidente. [tradução da autora]¹⁰

O psicólogo Douglas McGregor definiu dois tipos de gerenciamento que denominou como Teoria X e Teoria Y, mostrando que a maneira de pensar do gerente influencia diretamente o comportamento das pessoas com quem convive (GIL, 2008).

A Teoria X pressupõe que a maioria das pessoas não gosta de trabalhar e sua equipe funciona apenas pela disciplina e pela possibilidade de recompensa, enquanto a Teoria Y considera que os colaboradores encaram o trabalho como fonte de satisfação e são capazes de dedicar-se para obter os melhores resultados.

¹⁰ “since every industrial employee is in a dependent relationship, safety needs may assume considerable importance. Arbitrary management actions, behavior that arouses uncertainty with respect to continued employment or which reflects favoritism or discrimination, unpredictable administration of policy—these can be powerful motivators of the safety needs in the employment relationship *at every level* from worker to vice president.” (McGREGOR, 1957, p.9),

A teoria X e Y encontram resistência, pois não existem evidências que lhes dêem suporte, ou até mesmo que as ações dos gestores sejam alteradas de acordo com os pressupostos teóricos de McGregor, e com isso ocorre um aumento na motivação.

Outras teorias motivacionais foram apresentadas e tiveram seu foco principal na área da administração (MAXIMIANO, 2008; GIL, 2008), como a Teoria Bifatorial de Herzberg, a Teoria das Características das funções de Hackman e Oldman, a Teoria da Equidade de Stacy Adams, a Teoria das Expectativas-Instrumentais-Valência (EIV) de Victor H. Vroom,, Teoria da Definição de Objetivos, Teoria ERG de Alderfer, dentre outras.

1.4.1 Motivação e Educação

Na tabela abaixo teremos um sumário das teorias motivacionais contemporâneas mais conhecidas em Psicologia, que auxiliaram outras áreas, como a Educação, nos seus estudos.

Tabela 1: Sumário das teorias motivacionais contemporâneas mais conhecidas em Psicologia (DÖRNYEI, 2001, p. 10)

	GOOD SUMMARIES	MAIN MOTIVATIONAL COMPONENTS	MAIN MOTIVATIONAL TENETS AND PRINCIPLES
<i>Expectancy-value theories</i>	Brophy (1999), Eccles and Wigfield (1995)	Expectancy of success; the value attached to success on task	Motivation to perform various tasks in the product of two key factors the individual's <i>expectancy of success</i> in a given task and the <i>value</i> the individual attaches to success on a task. The greater the perceived likelihood of success and the greater the incentive value of the goal, the higher the degree of the individual's positive motivation (see also pp. 57-58).
<i>Achievement motivation theory</i>	Atkinson and Raynor (1974)	Expectancy of success; incentive value; need for achievement; fear of failure	Achievement motivation is determined by conflicting approach and avoidance tendencies. The positive influences are the <i>expectancy</i> (or perceived probability) of success, the <i>incentive value</i> of successful task fulfillment and <i>need for achievement</i> . The negative influences involve <i>fear of failure</i> , the incentive to <i>avoid failure</i> and the <i>probability</i> of failure.
<i>Self efficacy theory</i>	Bandura (1997)	Perceived self-efficacy	<i>Self-efficacy</i> refers to people's judgments of their capabilities to carry out certain specific tasks, and,

			accordingly, their sense of efficacy will determine their choice of activities attempted, the amount of effort exerted and the persistence displayed (see also pp.86-87).
<i>Attribution theory</i>	Weiner (1992)	Attributions about past success and failures	The individual's explanations (or 'causal attributions') of why past success and failures have occurred have consequences on the person's motivation to initiate future action. In school contexts ability and effort have been identified as the most dominant perceived causes, and it has been shown that past failure that is ascribed by the learner to low ability hinders future achievement behavior more than failure that is ascribed to insufficient effort (see also pp. 118-122)
<i>Self-worth theory</i>	Covington (1998)	Perceived self-worth	People are highly motivated to behave in ways that enhance their sense of <i>personal value and worth</i> . When these perceptions are threatened, they struggle desperately to protect them, which results in number of unique patterns of face-saving behaviours in school settings. (see also p. 88).
<i>Goal setting theory</i>	Locke and Latham (1990)	Goal properties: specificity, difficulty and commitment	Human action is caused by purpose, and for action to take place, <i>goals</i> have to be set and pursued by choice. Goal that are both specific and difficult (within reason) lead to the highest performance provided the individual shows goal commitment. (see also pp.81-85)
<i>Goal orientation theory</i>	Ames (1992)	Mastery goals and performance goals	<i>Mastery goals</i> (focusing on learning the content) are superior to <i>performance goals</i> (focusing on demonstrating ability and getting good grades) in that they are associated with a preference for challenging work, and intrinsic interest in learning activities, and positive attitudes towards learning.
<i>Self-determination theory</i>	Deci and Ryan (1985), Vallerand (1997)	Intrinsic motivation and extrinsic motivation	<i>Intrinsic motivation</i> concerns behavior performed for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction such as the joy of doing a particular activity or satisfying one's curiosity. <i>Extrinsic motivation</i> involves performing a behavior as a means to an end, that is, to receive some extrinsic reward (e.g. good grades) or to avoid punishment. Human motives can be placed on a continuum between self-determine (intrinsic) and controlled (extrinsic) forms of motivation.
<i>Social motivation theory</i>	Weiner (1994), Wentzel (1999)	Environmental influences	A great deal of human motivational stems from the sociocultural context rather than from the individual.
<i>Theory of planned behavior</i>	Ajzen (1988), Eagly and Chaiken (1993)	Attitudes, subjective norms; perceived behavioural control	<i>Attitudes</i> exert a directive influence on behavior, because someone's attitude towards a target influences the overall pattern of the person's responses to the target. Their impact is modified by the person's <i>subjective norms</i> (perceived social pressures) and <i>perceived behavior control</i> (perceived ease or difficulty of performing the behavior).

Na área de ensino de línguas estrangeiras, a motivação também se desenvolveu com teorias motivacionais, tais como: o Modelo Sócio-Educacional, a Hipótese do Filtro Afetivo e o Modelo de Processamento da Motivação. Os três modelos apresentam dimensões que fazem a relação entre a motivação e a aprendizagem de línguas.

São sete dimensões que relacionam a motivação e a aprendizagem de línguas estrangeiras reveladas pelas pesquisas segundo Dörnyei (apud FERREIRA, 2008, p. 46):

1. Dimensão Afetiva/ Integrativa: inclui variáveis como motivação integrativa, afeto, atitudes, motivação intrínseca, atitudes referentes à aprendizagem, gosto e interesse pela aprendizagem.
2. Dimensão Instrumental/ Pragmática: refere-se a fatores extrínsecos, de ordem utilitária.
3. Dimensão Macro-contextual: refere-se a fatores sociais e sócio-culturais relacionados ao inter-grupo, multiculturais, etnolingüísticos.
4. Dimensão relativa ao Auto-conceito: refere-se a variáveis específicas do aprendiz, como autoconfiança, ansiedade e necessidade de aquisição.
5. Dimensão dos Objetivos: envolve várias características dos objetivos que impõem a aprendizagem.
6. Dimensão do Contexto Educacional: refere-se ao ambiente imediato da aprendizagem, do curso, do professor, etc.
7. Outros fatores significativos inter-relacionados: influência dos pais, da família, dos amigos e etc.

Iremos debruçarmo-nos sobre as teorias motivacionais relacionando-as com o ensino das Línguas estrangeiras.

1.4.1.1 Modelo Sócio-educacional

O modelo sócio-educacional foi apresentado por Gardner e Lambert a partir do problema “Por que algumas pessoas aprendem uma língua estrangeira com tanta facilidade e outras não?” (MASGORET; GARDNER, 2003). Partindo do princípio que das relações que o aluno estabelece com a cultura e os povos, depende a aprendizagem de uma língua estrangeira, a motivação faz parte do seu modelo de aprendizagem de línguas (FERREIRA, 2008).

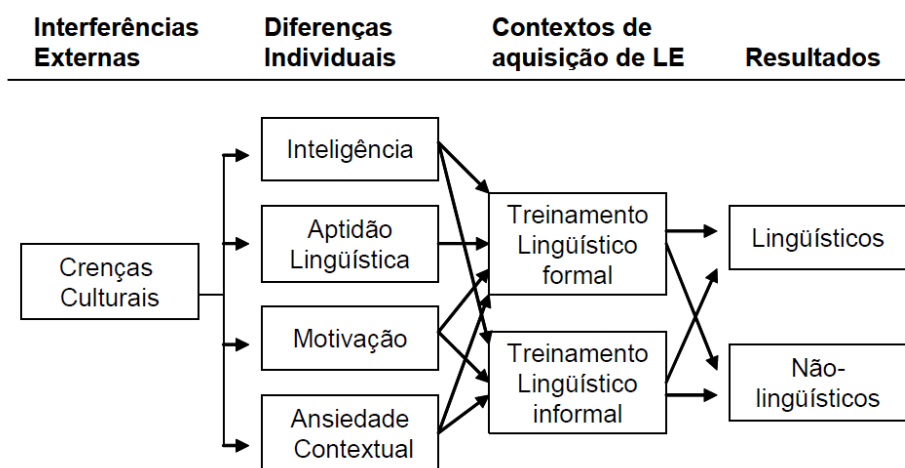
A motivação para aprendizagem dependeria de alguns fatores que devem ser vistos inter-relacionados: desejo de aprender tal língua; esforço; e gosto pelo aprendizado (GARDNER, 2001).

Para Gardner e Masgoret, são gerados dois tipos de motivação dependendo da orientação do estudante.

O modelo propõe que a integrativa e as atitudes em relação à situação de aprendizagem são duas variáveis correlacionadas que apoiam a motivação do indivíduo para aprender uma segunda língua, mas que a motivação é responsável pela conquista da segunda língua.¹¹ (MASGORET; GARDNER, 2003, p. 169), [tradução da autora]

A primeira versão do modelo Sócio-Educacional pode ser observada da seguinte forma:

Figura 4: Modelo Sócio-Educacional (FERREIRA, 2008, p. 35)



De acordo com Dörnyei (2005, p. 70), após novas pesquisas, Gardner desenvolveu sua teoria e

Recentemente, Gardner (2000, 2001) abordou a questão de como conceituar Motivação Instrumental dentro de sua estrutura teórica geral. Ele afirmou,

¹¹ "The model proposes that integrativeness and attitudes toward the learning situation are two correlated variables that support the individual's motivation to learn a second language, but that motivation is responsible for achievement in the second language." (MASGORET; GARDNER, 2003, p. 169)

"pode haver outros suportes para a motivação não diretamente associados com a motivação integrativa. Assim, podem haver fatores instrumentais contribuindo para a motivação, e nós poderíamos rotular essa combinação de fatores instrumentais e Motivação como Motivação Instrumental "(Gardner, 2001, p. 7). [tradução da autora]¹²

Os estudos do modelo sócio-educacional estavam muito focados nas ideias da Psicologia Social, necessitando de uma mudança no paradigma de pesquisas que relacionassem motivação e Aprendizagem de Língua Estrangeira, considerado pela maioria das críticas (FERREIRA, 2008) como limitado, pois existem outros componentes e variáveis da motivação.

1.4.1.2 A hipótese do filtro afetivo na aquisição de língua estrangeira

Para explicar o processo de aquisição de língua estrangeira Stephen Krashen formulou cinco hipóteses (FERREIRA, 2008), sendo a hipótese do filtro afetivo a quinta. Para ele, o filtro afetivo poderia bloquear ou invalidar todo o mecanismo descrito pelo próprio Krashen na aquisição de uma língua estrangeira.

As cinco hipóteses da teoria de Krashen (2004) são:

1. The acquisition-learning distinction: afirma que os adultos têm duas formas distintas de desenvolver as competências numa segunda língua – a *aquisição* da língua e *aprendizado* da língua.
2. The natural order hypothesis: afirma que, pela mesma ordem da língua materna, adquirimos as regras gramaticais da segunda língua, de uma forma previsível.
3. The Monitor hypothesis: postula que aquisição e aprendizagem são usadas de forma muito específicas. Normalmente, a aquisição inicia

¹² Recently, Gardner (2000, 2001) addressed the question of how to conceptualize Instrumental Motivation within his overall theoretical framework. He stated, "there can be other supports for motivation not directly associated with integrative motivation. Thus, there may be instrumental factors contributing to motivation, and we could label this combination of instrumental factors and Motivation as Instrumental Motivation" (Gardner, 2001, p. 7). (DÖRNYEI, 2005, p. 70)

nossas afirmações em uma segunda língua e é responsável pela nossa fluência. O aprendizado tem apenas uma função, que é como um monitor, ou editor. O aprendendizado entra apenas para fazer mudanças na forma de nossa expressão.

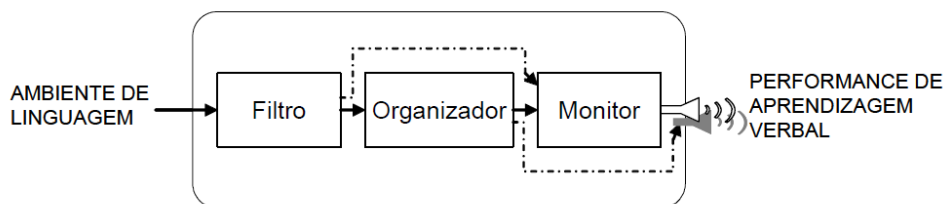
4. The input hypothesis: refere-se à aquisição, não à aprendizagem. Nós compreendemos e por isso adquirimos uma língua que contenha estrutura táxicas além do nosso atual nível de competência. Isso é feito com a ajuda de contexto ou informações extra-lingüísticas.
5. The Affective Filter hypothesis: mostra como fatores afetivos estão relacionados ao processo de aquisição de segunda língua. Elaborando o conceito de um ser afetivo.

Nesta investigação, daremos mais ênfase à hipótese do filtro afetivo, já que ela mostra o fator afetivo como uma variável na motivação dos estudantes de língua estrangeira.

Krashen (2009) teoriza que os fatores comportamentais - motivação, auto-estima, ansiedade - se relacionam diretamente com a aquisição e não a aprendizagem. A hipótese do Filtro Afetivo capta a relação entre variáveis afetivas e no processo de aquisição de segunda língua, postulando que os estudantes são diferentes com respeito à força ou o nível de seus filtros afetivos.

A hipótese do filtro explica por que é possível para um estudante obter uma grande quantidade de *input* compreensível, e ainda uma pequena parada (e às vezes muito aquém) do nível de falante nativo. Para Krashen, quando isso ocorre, é devido ao filtro afetivo.

Figura 5: O filtro afetivo (FERREIRA, 2008, p. 40)



Para Krashen (2009, p. 32) “A hipótese de *input* e o conceito do Filtro Afetivo definem o professor de língua de uma maneira nova. O professor de línguas eficaz é alguém que pode contribuir e ajudar a torná-la compreensível em uma situação de baixa ansiedade.”¹³ [tradução da autora]

Foi também elaborada a partir das hipóteses de Krashen a Abordagem Natural que

tenta aplicar na sala de aula a teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. Visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A premissa básica é que o aluno deve receber um input lingüístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor. (LEFFA In BOHN; VANDRESEN, 1988, p. 129)

1.4.1.3 Modelo de processamento da motivação

Dörnyei (2001, 2005), embora tenha feito algumas críticas ao Modelo sócio-educacional de Gardner (2001), compactuava com as suas ideias. O contexto de sala de aula, as atitudes dos alunos juntamente com suas características afetivas produzidas durante a aula, os fatores motivacionais relacionados ao grupo, ao curso e ao professor ganharam destaque em suas pesquisas.

Ao tratar sobre a motivação Dörnyei (2001, p. 7) afirma que:

Como o comportamento humano tem duas dimensões básicas - *direção* e *magnitude* (intensidade) – a motivação por definição concerne a ambas. Ela é responsável pela:

- . *escolha* de uma determinada ação;
- . *esforço* exercido sobre ela e a persistência com ela.

Portanto, a motivação explica *porque* as pessoas decidem fazer algo, *o quanto* eles vão persegui-lo e *quanto tempo* elas estão dispostos a manter a atividade. [tradução da autora]¹⁴

¹³ The input hypothesis and the concept of the Affective Filter define the language teacher in a new way. The effective language teacher is someone who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation. (KRASHEN, 2009, p. 32)

¹⁴ Because human behaviour has two basic dimensions - *direction* and *magnitude* (intensity) - motivation by definition concerns both of these. It is responsible for:

Dörnyei (2001) nos mostra que o professor assume um importante papel de motivador das ações dos estudantes ao dividir a motivação em três níveis:

1. Nível da Língua:

- Subsistema motivacional integrativo
- Subsistema motivacional Instrumental

2. Nível do Aprendiz

- Necessidade de conquista
- Auto-confiança
- Ansiedade no uso da língua
- Competência conquistada em língua estrangeira
- Auto-eficácia

3. Nível de situação de aprendizagem

- Componentes motivacionais do curso específico
 - Interesse (no curso)
 - Relevância (do curso para necessidade pessoais)
 - Expectativa (de sucesso)
 - Satisfação (que se tem na conquista)
- Componentes motivacionais dos professores específicos
 - Motivo afiliativo (satisfazer o professor)
 - Tipo autoritário (controle X autonomia – apoio)
 - Socialização direta de motivação
 - ✓ Modelação
 - ✓ Apresentação de tarefas
 - ✓ Feedback
- Componentes motivacionais do grupo específico
 - Orientação de metas
 - Sistema de recompensa e metas

. the *choice* of a particular action;

. the *effort* expended on it and the persistence with it.

Therefore, motivation explains *why* people decide to do something, *how hard* they are going to pursue it and *how long* they are willing to sustain the activity. (DÖRNYEI, 2001, p. 7)

- Coerência no grupo
- Estrutura de metas na sala (cooperativa, competitiva ou individualista)

Como pesquisador, a maior contribuição de Dörnyei (FERREIRA, 2008) foi no nível de situação de aprendizagem – learning situation level. Seu modelo tenta utilizar-se da dimensão temporal da motivação, objetivando elaborar estratégias de intervenção para motivar os estudantes de línguas estrangeiras. Ele nos mostra a importância do professor como motivador, e que atitudes simples, mas significativas podem estimular a aprendizagem dos discentes, ao afirmar que:

Às vezes, a melhor intervenção motivacional é simplesmente melhorar a qualidade de nosso ensino. Da mesma forma, não importa o quão competente um professor motivador é, se seu ensinamento falta de clareza de instrução e os alunos simplesmente não podem acompanhar o programa pretendido, a motivação para aprender as matérias específicas é improvável de florescer. [tradução da autora]¹⁵ (DÖRNYEI, 2001, p. 25)

¹⁵ Sometimes the best motivational intervention is simply to improve the quality of our teaching. Similarly, no matter how competent a motivator a teacher is, if his/her teaching lacks instructional clarity and the learners simply cannot follow the intended programme, motivation to learn the particular subject matter is unlikely to blossom. (DÖRNYEI, 2001, p. 25)

2 CAPÍTULO II

Neste capítulo iremos abordar os nossos objetivos, o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta, os sujeitos, os procedimentos.

2.1 METODOLOGIA

2.1.1 Objetivos

2.1.1.1 Objetivo Geral

Determinar as percepções dos alunos sobre o modo como a interação professor-aluno nas salas de aula de Inglês dos Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul se relacionam com as suas notas.

2.1.1.2 Objetivos Específicos

- Fazer o levantamento teórico sobre o tema do estudo<,
- Identificar as médias semestrais dos discentes de Inglês dos Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul, através dos diários de classe;

- Verificar como os dados obtidos através do Questionário de Interação com o Professor nos discentes de Inglês dos Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul se relacionam com a aprendizagem dos alunos;
- Relacionar os dados dos questionários com os dos diários de classe.

2.2 TIPO DE PESQUISA

Como a pesquisa utiliza a análise estatística dos dados dos questionários, pode-se argumentar que ela é quantitativa. Segundo, contudo, interpreta estes dados à luz do enquadramento teórico e tenta cruzá-los com outros oriundos dos diários de classe, Goode e Hatt (apud RICHARDSON, 1999, p.79):

A pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos 'qualitativos' e 'quantitativos', ou entre ponto de vista 'estatístico' e 'não estatístico'. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade.

Embora esta perspectiva seja adotada em estudos de Educação, o certo é a nossa pesquisa tem um enfoque quantitativo, e de natureza descritiva, pois “delineia o que é”, abordando quatro aspectos: “descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente” .(MARCONI; LAKATOS, 1999, p.22).

Há a coleta de dados numéricos através da aplicação de questionário padronizado e validado, além de análise documental, com tratamento dos mesmos por meio de técnicas estatísticas, uma vez que os dados coletados são cruzados para verificação do coeficiente de correlação.

A análise das informações obtidas através do questionário e dos diários de classe foi quantificada através da análise estatística e com um viés descritivo. Pois o conhecimento apreendido, que aqui é verificado através das médias semestrais, um

dos muitos instrumentos verificadores da aprendizagem, se faz através de suas relações com o universo social, por relações de hierarquização e pelo poder (SEVERINO, 1998).

O ambiente de aprendizagem influencia a aquisição de conteúdos pelos discentes e as recentes pesquisas, principalmente as que utilizam questionários que auxiliam na verificação dos ambientes, têm ajudado a avaliar e melhorar a dinâmica da sala de aula (FRASER, 2002).

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA

Em nossa investigação, nos voltamos para utilizar um instrumento validado: o Questionário de Interação com o Professor (Q.I.P.), tradução em português do QTI – *Questionnaire on Teacher Interaction*- (WUBBELS; LEVY, 1993, p. 164), que mede a interação do Professor, do ponto de vista do estudante.

Em relação à continuidade de tempo, foram aplicados os questionários no final do semestre para que a relação professor-aluno pudesse ser melhor trabalhada, pois os alunos já teriam pelo menos seis meses de convívio com o professor, otimizando assim a verificação da interação, já que o foco neste trabalho é saber se a interação entre professor-aluno, sendo quantificada a partir do ponto de vista dos alunos, influencia nas notas semestrais obtidas pelos discentes através das avaliações pedagógicas, embora as relações passadas de interação com outros professores não tenham sido analisadas. O Questionário de Interação com o Professor proporciona economia de tempo e de recursos humanos para a sua aplicação, além de

permitir alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que eles respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184)

O questionário foi elaborado a partir dos estudos de Timothy Leary, com “The Leary Model”, que se estabelecia através da Psicologia Clínica, descrevendo e medindo comportamentos interpessoais específicos. Era um trabalho também corroborado e utilizado pela academia ao redor do mundo.

Enquanto o modelo no geral parecia se encaixar nas situações da sala de aula, era necessário um instrumento que fornecesse dados confiáveis acerca da relação interpessoal do professor. O Modelo de Leary, que permitia uma representação gráfica de toda a interação humana foi adaptado por T. Wubbels, H. A. Créton e H. P. Hooymayers. E a versão holandesa do *Questionnaire on Teacher Interaction* foi completada após quatro testes. Ele foi testado e revisado com base no grupo focal, com estudantes e professores, respostas orais de itens amostrais foram analisadas estatisticamente. (WUBBELS, 1993)

Vários estudos foram conduzidos para comprovar a confiança e validade do QIP, e uma importante consideração do questionário é que cada item em escala mede o mesmo aspecto do comportamento de qualquer professor. Ele foi traduzido em 2008 para o português por Paulo C. Dias, Paulo Moreira e Filipa Machado Vaz, tal versão será aqui aplicada.

2.3.1 Questionário de Interação com o Professor

Quando a pesquisa de Wubbels e Levy (1993, p. 13), sobre o aspecto interpessoal do comportamento do professor, foi estabelecida eles necessitaram de um modelo para emoldurar a análise. Tal modelo precisaria corresponder aos seguintes critérios:

1. Permitir aos educadores observar e analisar o comportamento interpessoal do professor;
2. Fornecer um suporte para desenvolver um instrumento para conseguir dados no comportamento interpessoal;
3. Fornecer uma “língua” para descrever a relação entre estudantes e professores;

4. Ajudar os educadores a tornarem-se cientes da perspectiva dos sistemas de comunicação na sala de aula;
5. Facilitar o desenvolvimento do professor na competência e personalidade do professor;
6. Explicar o relacionamento entre o comportamento de curto-prazo “molecular” do professor e o estilo de comunicação de longo-prazo.

Após uma pesquisa inicial, sem sucesso, na literatura educacional, Wubbels e Levy (1993, p. 13) encontraram na Psicologia clínica algumas possibilidades e acabaram eventualmente adaptando um modelo desenvolvido por Leary (1957 apud WUBBELS; LEVY, 1993).

No modelo apresentado por Leary (1957, p.65), como podemos observar na Figura 6, encontramos a classificação do comportamento interpessoal em dezesseis Mecanismos ou reflexos. Cada uma das dezesseis variáveis é ilustrada por uma amostra de comportamentos. O círculo mais interno apresenta ilustrações de reflexos adaptativos. O anel central indica o tipo de comportamento que este reflexo interpessoal tende a “puxar” do outro. O próximo círculo ilustra os reflexos rígidos ou extremos. O perímetro do círculo é dividido em oito categorias gerais empregadas no diagnóstico interpessoal. Cada categoria tem uma intensidade moderada (adaptativa) e extrema (patológica).

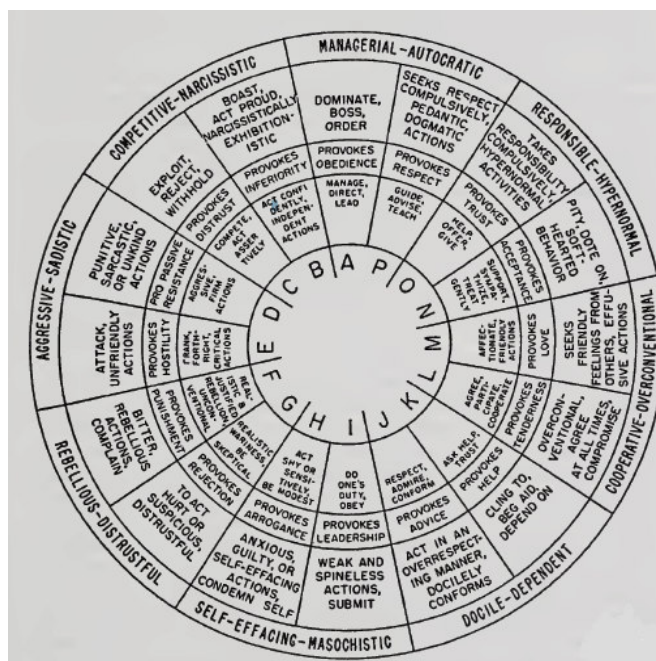


Figura 6 – Classificação do comportamento interpessoal em dezesseis Mecanismos ou reflexos (LEARY, 1957, p.65)

Já no Modelo para comportamento Interpessoal do professor, desenvolvido por Wubbels, Créton, Levy e Hooymayers (WUBBELS; LEVY, 1993, p. 16), podemos observar na Figura 7 que os comportamentos são divididos em oito setores, denominados: DO e DC (que indicam Dominância); CD e CS (que indicam Cooperação); SC e SO (que indicam Submissão); e OS e OD (que indicam Oposição). As seções dos modelos descrevem oito diferentes aspectos do comportamento como: Liderança (DC); Ajuda/ Amizade (CD); Entendimento (CS), Responsabilidade/ Liberdade do estudante (SC); Incerteza (SO); Insatisfação (OS); Repreensão (OD); e Severidade (DO).

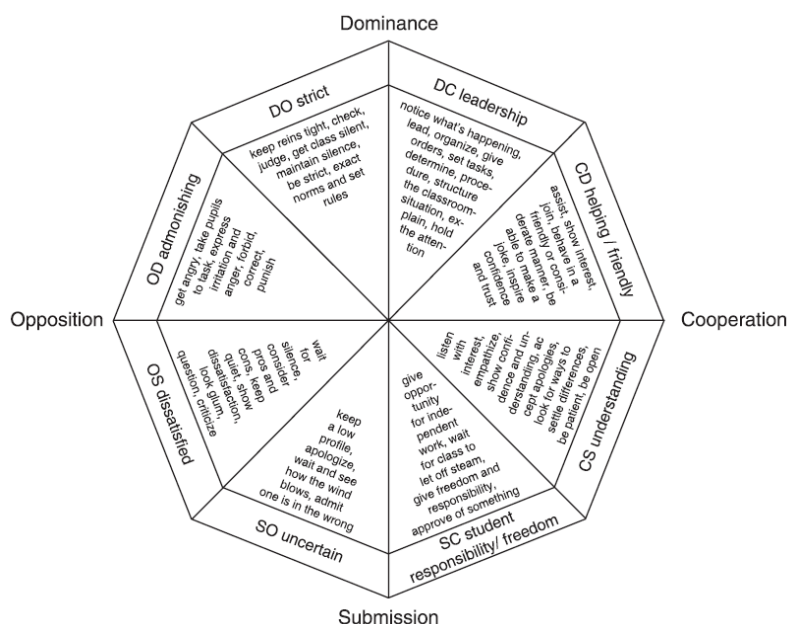


Figura 7 – Modelo para comportamento Interpessoal do professor (WUBBELS; LEVY, 1993, p. 16)

O Questionário de Interação do Professor foi desenvolvido a partir da checklist de *Leary's Interpersonal Adjective Checklist*. Uma versão americana foi desenvolvida por volta de 1980. A versão holandesa do QIP foi completada após quatro experimentos. Foi testada e revisada com base no grupo focal com estudantes e professores, amostras de itens de respostas orais passaram por análise estatística. Cada declaração foi correlacionada com todas as escalas do questionário. Em estudos que usam o QIP, o estilo de comunicação professor-aluno é normalmente relatado em

duas dimensões, *influência* (quem controla a comunicação, professores ou estudantes?) e *proximidade* (os professores e estudantes cooperam ou são opostos?), (DEN BROK; FISHER; RICKARDS, 2006), ou em oito escalas que sujeitam-se aos oito setores do Modelo (vide figura 7), que agregam de sete até nove itens cada. A versão americana contém 64 itens que são respondidas na escala Likert (WUBBELS; LEVY, 1993, p. 19) de cinco - pontos.

Wubbels e Levy (1993, p. 49) classificam os professores em oito tipos:

- 1) Diretivo: com orientações das tarefas que devem ser efetuadas, a atmosfera autoritária é bem estruturada. O professor é organizado de forma muito eficiente e normalmente completa as lições planejadas a tempo. Ele domina as discussões na sala, mas geralmente mantém o interesse dos alunos. Embora ele ocasionalmente seja amigo e compreensivo, normalmente o professor não é bem próximo dos alunos. Ele tem padrões elevados e é visto como exigente. Ele às vezes fica nervoso e tem que lembrar à sala que eles estão ali para trabalhar. Quando necessário, chama a atenção dos alunos que não se comportam bem e não têm iniciativa;
- 2) autoritário: a atmosfera autoritária é bem estruturada, agradável e com orientações de tarefas. Regras e procedimentos são claros e os estudantes não precisam de lembretes. Eles são atentos e geralmente fazem um melhor trabalho que os da sala do professor de tipo diretivo. O professor autoritário é entusiasmado e aberto às necessidades dos alunos. Ele tem um interesse pessoal pelos alunos. As lições são bem planejadas e logicamente estruturadas. Ele é considerado um bom professor pelos alunos;
- 3) tolerante/ autoritário: o professor mantém a estrutura que possibilita aos estudante responsabilidade e liberdade, usando uma variedade de métodos que os estudantes respondem bem;
- 4) tolerante: o professor normalmente trabalha no seu próprio ritmo e a atmosfera da sala de aula pode às vezes se tornar um pouco confusa. As lições dele não são bem preparadas e não desafiam os estudantes.

Enquanto o professor se interessa pela vida pessoal dos alunos, as expectativas dele quanto a vida acadêmica dos alunos não fica clara;

- 5) incerto/ tolerante: são extremamente cooperativos, mas não demonstram muita liderança na sala de aula. Eles normalmente toleram desordens, e os estudantes não são bem orientados;
- 6) incerto/ agressivo: Essas aulas são normalmente caracterizadas pelo tipo de disorde agressivo. Regras de comportamento não são comunicadas ou explicadas de forma apropriada;
- 7) repressivo: os alunos deste professor não se envolvem e são extremamente dóceis. Eles seguem as regras e têm medo dos acessos de raiva do professor. Ele parece reagir de forma excessiva com pequenas transgressões. As lições dele são estruturadas, mas não bem organizadas. Enquanto direcionamentos e informações complementares são fornecidos, poucas perguntas são permitidas e encorajadas. Como as expectativas deste professor são orientadas de forma competitiva e inflamadas, os estudantes se preocupam com suas avaliações. Eles percebem o professor infeliz e impaciente;
- 8) fatigante: a atmosfera da sala de aula de um professor fatigante varia entre os tipos 5 e 6. O professor está sempre lutando para controlar a sala. Ele normalmente tem sucesso, mas gastando muita energia. Os estudantes prestam atenção até quando a atividade do professor tenta motivá-los. Quando eles se sentem envolvidos pela atividade, o professor não é muito caloroso. Ele geralmente segue uma rotina, que fala a maior parte do tempo e evita experimentar novos métodos.

Em nossa pesquisa o instrumento validado aplicado é o Questionário de Interação com o Professor - Q.I.P.- (DIAS; MOREIRA; VAZ) , tradução em português do QTI – *Questionnaire on Teacher Interaction*- (WUBBELS; LEVY, 1993, p. 164), que mede a interação do Professor, do ponto de vista do estudante.

Diversas pesquisas utilizam-se do Questionário de Interação com o Professor para analisarem a interação do professor-estudante. Cada uma com um foco diferente e buscando encontrar relações entre a interação e diversos fatores. Koul e Fisher

(2004), por exemplo, em um estudo feito com 1021 estudantes de 31 classes em Jammu na Índia, aplicaram o QIP para verificar a associação entre a origem cultural dos estudantes e as suas percepções acerca da interação com os professores e o ambiente da sala de aula:

Alunos e professores gastam uma quantidade considerável de tempo em um ambiente escolar formal. O comportamento do professor, ao interagir com os alunos, tem um impacto considerável sobre a natureza do ambiente de aprendizagem que é criado, Wubbles, Breklmans & Hermans (1987); Getzel e Thelen (1960) sugeriram que a interação professor-aluno é um força poderosa que pode desempenhar um papel importante em influenciar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. Wubbels e Levy (1993) reafirmaram o papel e a importância do comportamento do professor em sala de aula e em particular, como isso pode influenciar a motivação dos alunos levando às suas conquistas. (2004, p. 2)¹⁶ [tradução da autora]

Em um outro estudo, professores de matemática utilizaram três diferentes versões do QIP, uma que mede a percepção dos estudantes da interação com o professor, outra que mede como o professor acha que os alunos o percebem e a terceira como os estudantes gostariam que o professor interagisse com eles. (FISHER; RICKARDS, 1998) A partir dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários os professores viram que a maneira que eles se viam na sala de aula era diferente de como os estudantes o viam, e começaram então a refletir suas atitudes e modificá-las, e as aulas começaram a se desenvolver melhor.

Já com um diferente questionário, mas objetivando verificar as relações na sala de aula, um estudo aplicado em 508 estudantes universitários do Irã (PISHGHADAM, 2009) mostrou que a inteligência emocional, medida através do *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i)*, influenciava as notas dos discentes de língua estrangeira, pois elas variavam de acordo com os *scores* emocionais extraídos a partir da aplicação de um questionário: quanto maior a inteligência emocional, maiores as notas.

¹⁶ “Students and teachers spend a considerable amount of time in a formal school setting. The teacher's behaviour, when interacting with students, has been found to have a considerable impact on the nature of learning environment that is created Wubbles, Breklmans, & Hermans (1987); Getzel and Thelen (1960) suggested that teacher-student interaction is a powerful force that can play a major role in influencing cognitive and affective development of students. Wubbels and Levy (1993) reaffirmed the role and significance of teacher behaviour in classroom environment and in particular how this can influence students' motivation leading to achievement.” (KOUL; FISHER, 2004, p. 2)

Desta forma, é interessante observar como a motivação criada a partir da interação entre professor-aluno se manifesta nas médias semestrais dos discentes. O que faremos ao analisar os dados obtidos pelo QIP e as médias dos alunos.

Os outros instrumentos utilizados são os diários de classe dos professores, neles encontraremos os dados com as médias semestrais dos estudantes para análise comparativa com o resultado do questionário. De acordo com Laville e Dione (1999, p.167): “os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função da necessidade da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los...” Possibilitando o acesso à informação desejada, que são as médias, de forma prática, já que elas já se encontram lá.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos do estudo são os alunos de Inglês dos Núcleos de Línguas do Estado de Pernambuco da GRE Recife Sul, de ambos os sexos de forma equivalente, a partir dos 13 anos e voluntários, totalizando um universo de 158 estudantes. Foram excluídos os alunos dos primeiros módulos dos professores e os que tiverem mais de 25% de falta no último módulo¹⁷.

Na Gerência Regional de Ensino Recife Sul existem três escolas com núcleos de Línguas, com 7 professores de Inglês e cada professor com cinco turmas de no mínimo 15 e máximo 25 estudantes, mas três dos professores encontravam-se de licença.

Em uma sociedade globalizada, com o aumento da tecnologia e os meios de comunicação intensificando o contato com diferentes culturas, o Inglês surge como

¹⁷ As escolas públicas de Pernambuco, e os núcleos de línguas, seguem as diretrizes nacionais de reprovação, que estabelece que alunos que obtiveram mais de 25% de faltas anuais não justificadas, não poderão ser promovidos. Na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu Artigo 24, parágrafo VI, temos que:

"o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação." Para seguir este critério, os estudantes que não tiverem o percentual mínimo serão excluídos da pesquisa.

uma língua universal ou internacional (ROCHA, 2007), tornando a sala de aula desta língua o foco de estudo deste trabalho pela sua importância.

2.5 PROCEDIMENTOS

Os sujeitos foram contatados nas próprias escolas que estudam. Foi enviada uma Solicitação à Secretaria de Educação, pedindo a liberação dos alunos e professores para responderem aos questionários durante uma aula, que tem 1 hora e 20 minutos, previamente marcada. Todas as escolas que tem o NEL na GRE Recife Sul foram visitadas e a direção, professores de Inglês do núcleo e os alunos de cada professor contatados.

Os questionários foram aplicados durante a aula, e os dados dos diários de classe foram levantados durante a aula-atividade dos professores dos Núcleos. Os dados levantados dos questionários e diários de classe foram verificados e passaram por uma análise estatística, em que os dados foram descritos e o comportamento das variáveis foram caracterizados, usando-se dois tipos de medidas; as de tendência central e a de dispersão (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 206).

Após a coleta dos dados, foi feita então a análise estatística, que será apresentada através de gráficos e tabelas e os dados serão interpretados.

Podemos considerar a Estatística como um conjunto de métodos e processos quantitativos que serve para estudar e medir os fenômenos coletivos. A Estatística é considerada como Ciência no sentido do estudo de uma população. Mantém com a Matemática uma relação de dependência, solicitando-lhe auxílio, sem o qual não poderia desenvolver-se. Com as outras Ciências mantém a relação de complemento, quando utilizada como instrumento de pesquisa.

Os dados numéricos, após coletados são colocados em série e apresentados em tabelas ou quadros. Quando se estuda uma variável (seja esta, qualitativa ou quantitativa), o maior interesse do pesquisador é conhecer a distribuição dessa variável através das possíveis realizações (valores) da mesma.

Uma outra forma de verificar associações entre duas variáveis quantitativas é através do coeficiente de correlação linear de Pearson (STEVENS, 2002), medida muito utilizada na estatística, esta mede o grau de associação entre duas variáveis. É uma medida adimensional que pode assumir qualquer valor entre -1 e $+1$. Onde o valor zero indica não associação entre as variáveis. Valores entre 0 e 1 indicam associação positiva, ou seja, a medida que os valores de uma certa variável cresce os valores da outra variável também crescem, ou seja, podemos dizer que as variáveis “caminham” no mesmo sentido. Já valores entre -1 e 0 indicam associação negativa, ou seja, à medida que os valores de uma certa variável cresce a outra decresce, dessa forma elas seguem “caminhos” diferentes. Além disso, vale ressaltar que o grau de associação aumenta a medida que o coeficiente se aproxima dos limites, ou seja, quanto mais próximo de -1 ou $+1$ este estiver, maior será o grau de associação entre as duas variáveis. Porém em termos estatísticos não basta apenas o valor do coeficiente de correlação linear de Pearson ser diferente de zero. É necessário testar a hipótese deste realmente diferir de zero, assim, podemos aplicar um teste t-student para verificar se realmente o coeficiente de correlação é estatisticamente diferente de zero. Dessa forma, se o p-valor for maior que 0,05 não podemos afirmar que exista associação entre as variáveis estudadas, pois a correlação não é significativa.

2.5.1 Testes para duas amostras

Empregam-se testes estatísticos para duas amostras quando o pesquisador deseja determinar se dois tratamentos são diferentes, ou se um tratamento é “melhor” que outro. O “tratamento” pode consistir de uma diversidade de situações ou condições.

Em tais comparações de dois grupos, observa-se por vezes diferença significativa que não são resultados do tratamento aplicado. Uma das maneiras de superar a dificuldade decorrente da introdução de diferenças “extrínsecas” entre dois grupos consiste em utilizar na pesquisa duas amostras relacionadas, isto é, relacionar

de alguma forma as duas amostras estudadas. Tal relacionamento pode ser obtido utilizando cada indivíduo como seu próprio controle. Assim, o mesmo indivíduo é submetido a ambos os tratamentos em momentos distintos.

Existem técnicas paramétricas e não-paramétricas de análise estatística. É preferível utilizar as técnicas paramétricas sempre que possível, porém, quando o pesquisador dispõe de uma amostra pequena ($n < 30$) ou nada se sabe a respeito da distribuição da variável investigada, faz-se necessário à utilização de técnicas não-paramétricas. A técnica paramétrica usual para analisar dados extraídos de duas amostras relacionadas consiste em aplicar o teste t-student aos scores de diferença obtidos a partir das duas amostras, e para amostras independentes aplica-se o teste t-student para amostras independentes e compara se os grupos são diferentes em relação às suas médias. Quando não é possível a utilização do teste t-student pode-se escolher entre um dos vários testes não-paramétricos disponíveis na literatura.

Quando se está trabalhando com uma amostra pareada e mensurando variáveis em escala pelo menos discreta pode-se utilizar o teste dos sinais ou o teste dos postos sinalizados de Wilcoxon (STEVENS, 2002). O teste dos sinais calcula as diferenças entre as duas variáveis para todos os casos e classifica as diferenças como positiva, negativa, ou empatadas. Se duas variáveis são igualmente distribuídas, o número de diferenças positivas e negativas não será significativamente diferente. O teste dos postos sinalizados de Wilcoxon (STEVENS, 2002) considera informações sobre o sinal da diferença bem como a magnitude desta. Por isso o teste dos postos sinalizados de Wilcoxon incorpora mais informações sobre os dados, e dessa forma é mais poderoso que o teste dos sinais.

Quando se está trabalhando com amostras independentes e mensurando variáveis em escala pelo menos ordinal pode-se utilizar o teste de Mann-Whitney que é equivalente ao teste de Wilcoxon (STEVENS, 2002), porém este trabalha com o pressuposto de que as amostras são não relacionadas. Sendo esta uma das mais poderosas provas não-paramétricas.

E por fim, quando se tem interesse em comparar mais de duas amostras relacionadas pode-se utilizar o teste não-paramétrico de Friedman (STEVENS, 2002).

2.5.2 Análise Estatística

Foi realizada uma análise descritiva para expor os resultados obtidos. A apresentação das variáveis mensuradas foi feita através de tabelas ou gráficos incluindo também o uso de algumas medidas descritivas como mínimo, máximo, média e desvio padrão. Para testar a suposição de homogeneidade das variáveis envolvidas no estudo foi aplicado o teste de Bartlett (H. ZAR, 1996). Para análise comparativa das variáveis quantitativas foi utilizado Anova quando observado o pressuposto de homogeneidade com o post hoc o teste de Tukey (H. ZAR, 1996), quando não foi utilizado Anova com correções das variâncias e como post hoc pairwise t-test (H. ZAR, 1996). Para a análise comparativa entre as variáveis qualitativas foi aplicado o teste qui-quadrado, e quando necessário Fisher (H. ZAR, 1996). Todas as conclusões foram tomadas ao nível de significância de 5%. Para a construção dos escores do questionário, as questões foram agrupado de acordo com o perfil (WUBBELS; LEVY, 1993), desta forma temos os itens que compõe o perfil DC (3, 31,36,40,45,52 e 62), CD (5,15,29,35,37,47,50 e 60), CS (4,6,11,13,17,18,32 e 56), SC (8,21,25,27,33,48,49 e 64), SO (23,34,39,42,44,46 e 55), OS (7,10,12,19,26,28,30,54 e 58), OD (16,24,38,41,43,51,59 e 63) e DO (1,2,9,14,20,22,53,57 e 61) em seguida foram calculados os Alfas Cronbach (H. ZAR, 1996), correlações e desvio-padrões. Com os resultados de Alfa Cronbach e correlações foram gerados os gráficos do modelo de Leary (WUBBELS; LEVY, 1993).

2.5.2.1 Softwares Utilizados

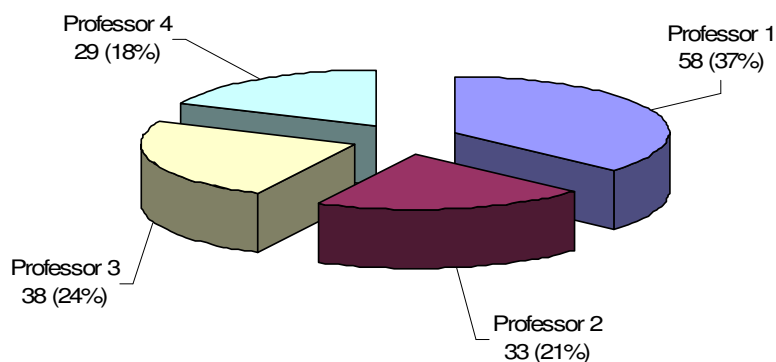
Os softwares utilizados foram o Excel 2000 e o R v2.10.0.

3 ANÁLISE DOS DADOS

O presente estudo tem como objetivo analisar como a interação professor-aluno nas salas de aula de Inglês dos Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul influencia a aprendizagem dos alunos. A amostra é composta de 158 estudantes acompanhados por 4 professores.

O maior quantitativo de estudantes foi do Professor 1, composto de 58 estudantes, correspondentes a 37% da amostra, seguido do Professor 3, composto de 38 estudantes e 24% da amostra, depois o Professor 2 com 33 estudantes e 21% da amostra e então, com a menor amostra de 18%, o Professor 4, com 29 estudantes, como podemos observar a seguir no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos estratificados por professor



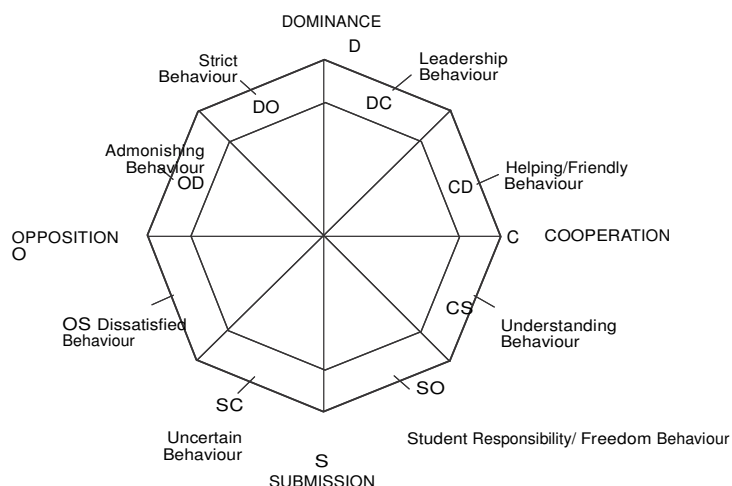
Embora tenhamos encontrado semelhanças nos perfis dos professores dos NELs, podemos observar algumas diferenças comportamentais, já que foram quatro professores que participaram da pesquisa, de três diferentes escolas, todas pertencentes a GRE Recife-Sul.

O Questionário de Interação com o Professor (WUBBELS; LEVY, 1993) foi utilizado para verificar como os estudantes viam o comportamento do professor na sala de aula, e a partir de então traçamos os perfis dos professores participantes, desta

forma temos os itens do questionário que compõe o perfil DC (3, 31,36,40,45,52 e 62), CD (5,15,29,35,37,47,50 e 60), CS (4,6,11,13,17,18,32 e 56), SC (8,21,25,27,33,48,49 e 64), SO (23,34,39,42,44,46 e 55), OS (7,10,12,19,26,28,30,54 e 58), OD (16,24,38,41,43,51,59 e 63) e DO (1,2,9,14,20,22,53,57 e 61).

Como podemos observar na Figura 8, cada perfil corresponde a um setor do comportamento do professor, de acordo com as suas posições no sistema coordenado, em que: DC é a Liderança ; CD é a Ajuda/ Amizade; CS é o Entendimento; SC é a Responsabilidade/ Liberdade do estudante; SO é a Incerteza; OS é a Insatisfação; OD é a Repreensão; e DO é a Severidade. Por exemplo, dois setores CS e SC têm elementos de cooperação e Submissão, no entanto, no setor CS, o aspecto de cooperação predomina ao de Submissão.

Figura 8: The Leary Model and Coordinate System.
(KHINE; ATPUTHASAMY, 2005, p. 3).



A tabela 2 mostra a descrição e exemplos de itens para cada escala no QIP, nela os comportamentos são detalhados de acordo com o perfil, e alguns itens do questionário ilustram as correspondências entre os perfis.

Tabela 2-
Descrição e exemplos de itens para cada escala no QIP. (KHINE; ATPUTHASAMY, 2005, p. 4).
[tradução da autora]¹⁸

Escala	Descrição	Item
Liderança [DC]	Medida em que o professor fornece a liderança para a classe e prende a atenção do estudante.	Este professor explica as coisas claramente.
Ajuda/Amizade [CD]	Medida em que o professor é amigável e útil aos estudantes.	Este professor é amigável.
Entendimento [CS]	Medida em que o professor demonstra preocupação/compreensão/cuidado aos estudantes.	Se não concordarmos com este professor, podemos falar sobre isso.
Responsabilidade/Liberdade do Estudante [SC]	Medida em que os alunos recebem oportunidades para assumir responsabilidades por suas próprias atividades.	Nós podemos influenciar este professor.
Incerteza [SO]	Medida em que o professor exhibe sua incerteza.	É fácil gozar com o professor.
Insatisfação [OS]	Medida em que o professor mostra infelicidade / insatisfação com o aluno.	O professor acha que não sabemos nada.
Repreensão [OD]	Medida em que o professor mostra um temperamento de raiva / impaciência na sala de aula.	O professor é impaciente.
Severidade [DO]	Medida em que professor é rigoroso e exigente com os alunos.	Temos medo do professor.

¹⁸

Scale – Description - Item

Leadership [DC] - Extent to which teacher provides leadership to class and holds student attention. - This teacher explains things clearly.

Helping/Friendly [CD] - Extent to which teacher is friendly and helpful towards students. - This teacher is friendly.

Understanding [CS] - Extent to which teacher shows understanding/concern/care to students. - If we don't agree with this teacher, we can talk about it.

Student Responsibility/Freedom [SC] - Extent to which students are given opportunities to assume responsibilities for their own activities. - We can influence this teacher.

Uncertain [SO] - Extent to which teacher exhibits her/his uncertainty. - It is easy to make a fool out of this teacher.

Dissatisfaction [OS] - Extent to which teacher shows unhappiness/dissatisfaction with student. - This teacher thinks that we don't know anything.

Admonishing [OD] - Extent to which teacher shows anger/temper/impatient in class. - The teacher is impatient.

Strict [DO] - Extent to which teacher is strict with and demanding of students. - We are afraid of this teacher.

Com a análise estatística dos dados levantados, através dos questionários respondidos pelos alunos, encontramos a tabela 3, em que foi encontrada significância estatística ($p < 0,0001$) quando comparada a distribuição quanto ao escore total de cada perfil estratificado por professor, indicando que as distribuições divergem estatisticamente. Em que observamos que o professor 3 apresentou percentuais mais elevados do que os demais para os perfis DC 1010 (22,3%), CD 1069 (23,6%), CS 1145 (25,3%) e SC 566 (12,5%), como também foi observado mais baixo do que os demais professores para os perfis SO 60 (1,3%), OS 92 (2,0%), OD 133 (2,9%) e DO 448 (9,9%).

Tabela 3 – Distribuição dos escores dos perfis estratificados por professor

Perfil	Professor								p-valor
	1		2		3		4		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
DC- Liderança	1400	21,0	718	18,8	1010	22,3	725	21,4	< 0,0001
CD- Ajuda/Amizade	1382	20,7	786	20,6	1069	23,6	752	22,2	
CS- Entendimento	1498	22,5	873	22,9	1145	25,3	838	24,8	
SC- Respons./Liber.	670	10,0	417	10,9	566	12,5	411	12,2	
SO- Incerteza	349	5,2	150	3,9	60	1,3	81	2,4	
OS- Insatisfação	167	2,5	157	4,1	92	2,0	79	2,3	
OD- Repreensão	347	5,2	231	6,1	133	2,9	138	4,1	
DO- Severidade	859	12,9	488	12,8	448	9,9	359	10,6	

Como podemos observar na tabela 3, os perfis variam de professor para professor, com a predominância de alguns perfis em alguns professores em contraponto a outros. O professor 3, comparado aos demais professores, apresentou um percentual maior nos comportamentos de Liderança (DC), Ajuda/Amizade (CD), Entendimento (CS) e Responsabilidade/Liberdade do Estudante (SC); e menor nos comportamentos de Incerteza (SO), Insatisfação (OS), Repreensão (OD) e Severidade (DO). Tendo assim um maior grau de Dominância e Cooperação, comparado aos outros professores.

Já os perfis dos professores 1 e 2 são parecidos, mostrando que os percentuais maiores estão nos comportamentos de Liderança (DC), Ajuda/Amizade (CD), Entendimento (CS) e Severidade (DO); e menores nos comportamentos de Incerteza (SO), Insatisfação (OS), Repreensão (OD) e Responsabilidade/Liberdade do Estudante (SC).

Embora em escala diferente, o padrão de comportamento do professor 4 se assemelha mais ao do professor 3.

Na tabela 4 encontram-se as distribuições quanto à média da amostra estratificada pelo perfil dos professores, como também estratificada pelos professores. Sendo observada a maior média para o perfil CS tanto para a amostra, como também quando estratificada por professor. Já a menor média foi observada para os perfis SO (amostra, professor 1 e 4), e OS (Professor 2 e 3).

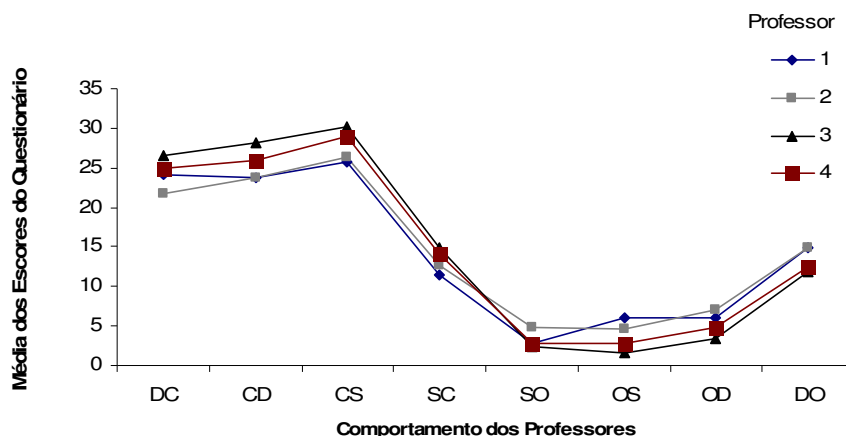
Tabela 4 – Distribuição quanto às médias da amostra e dos perfis estratificados por professor

Perfil	Amostra	Professor (Média)			
		1	2	3	3
DC- Liderança	24,4	24,1	21,8	26,6	25,0
CD- Ajuda/Amizade	25,3	23,8	23,8	28,1	25,9
CS- Entendimento	27,6	25,8	26,5	30,1	28,9
SC- Respons./Liber.	13,1	11,6	12,6	14,9	14,2
SO- Incerteza	3,1	2,9	4,8	2,4	2,7
OS- Insatisfação	4,1	6,0	4,6	1,6	2,8
OD- Repreensão	5,4	6,0	7,0	3,5	4,8
DO- Severidade	13,6	14,8	14,8	11,8	12, ³

De acordo com os questionários preenchidos pelos alunos, numa escala de 0 à 4, a maior média encontrada entre todos os perfis foi o CS, fazendo com que os alunos dos NELs vejam com maior incidência de comportamento de seus professores a característica de Entendimento [CS], o professor demonstra então preocupação, compreensão e cuidado com os estudantes, com o aspecto de cooperação predominante.

Já os perfis com menor média observada, variaram de professor para professor, os professores 1 e 4, mostraram que o perfil Incerteza [SO], em que o professor exibe sua incerteza na sala de aula, mostrando-se hesitante e inseguro, já nos professores 2 e 3, o menos reconhecido pelos alunos foi o perfil Insatisfação [OS], em que o professor mostra infelicidade / insatisfação com o aluno. Mostrando que os professores apresentam os aspectos de submissão e oposição em menor grau. Como podemos observar no gráfico 2 a seguir:

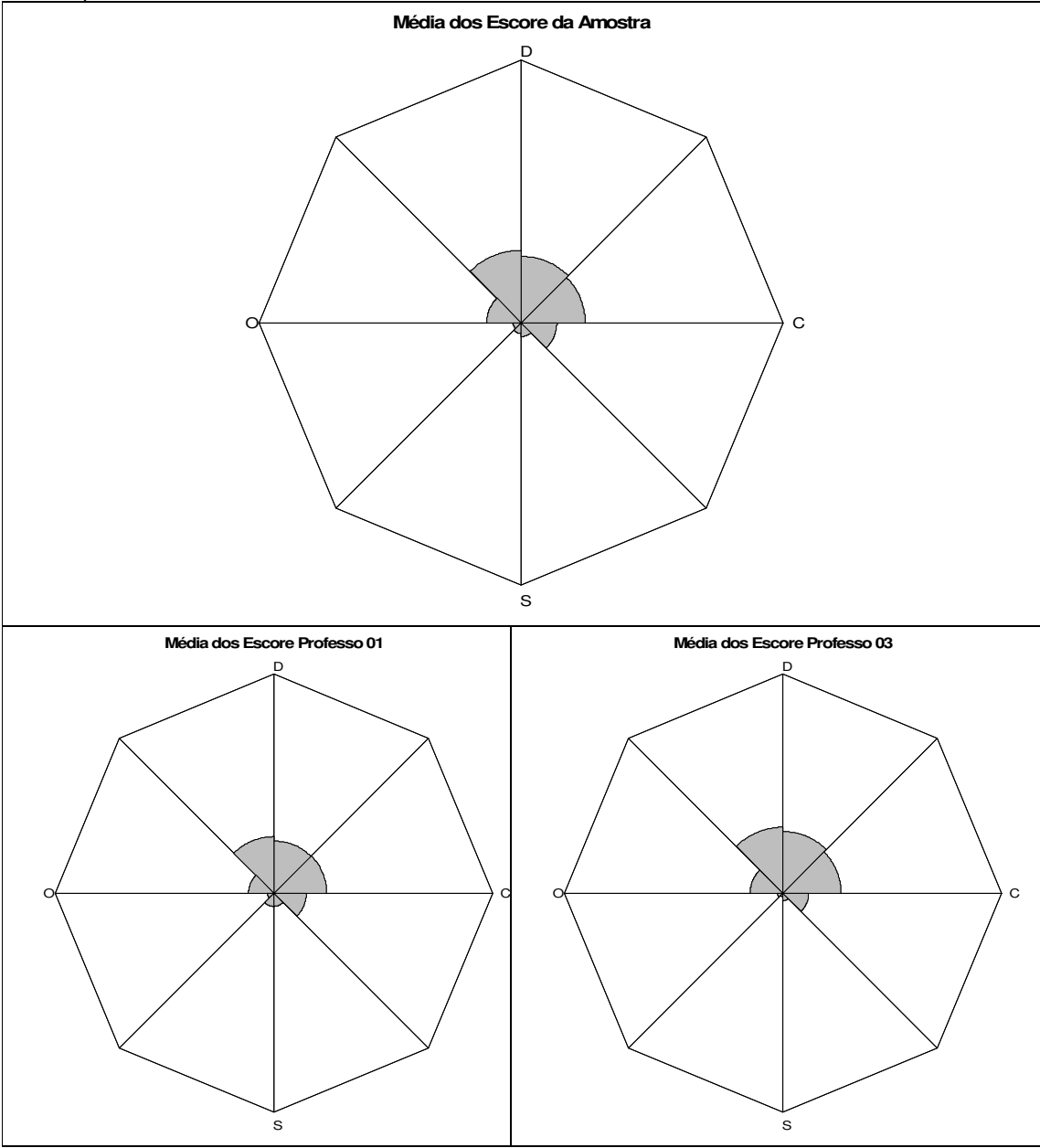
Gráfico 2 – Distribuição quanto às médias dos escores do questionário em relação aos perfis estratificado por professor

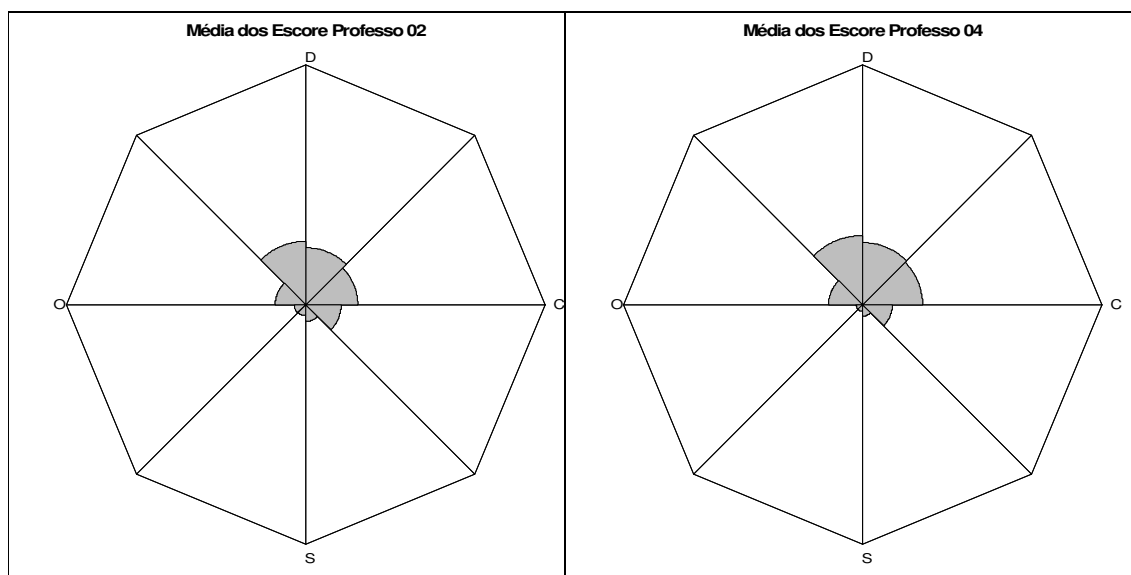


Wubbels e Levy (1993, p. 49) classificam os professores em oito tipos: diretivo; autoritário; tolerante/ autoritário; tolerante; incerto/ tolerante; incerto/ agressivo; repressivo; e fatigante.

Pelas médias das repostas dos alunos, de uma forma geral, os quatro professores se classificam como diretivos. Com as médias dos perfis DC, CD e CS mais elevadas, em contraponto as médias SO, OS, SC, OD, que são menores. Como apresentado no gráfico 3:

Gráfico 3 – Médias dos escores da amostra do questionário e perfis estratificados por professor





Na tabela 5 encontram-se a média, desvio, máximo e mínimo, em que foi realizada análise de média entre os perfis, apresentando significância estatística com ($p < 0,05$) para as comparações com exceção dos cruzamentos CD (25,3)/DC (24,4), DO (13,6)/OS (4,1) e OS (4,1)/SO (3,1).

Tabela 5 – Distribuição quanto às médias, desvio, máximo e mínimo da amostra estudada estratificada pelos perfis

Perfil	N	Min	Max	Media	Desvio	p-valor
DC- Liderança	158	11	28	24,4	3,8	< 0,0001
CD- Ajuda/Amizade	158	12	32	25,3	4,7	
CS- Entendimento	158	4	32	27,6	4,5	
SC- Respons./Liber.	158	3	24	13,1	4,4	
SO- Incerteza	158	0	23	3,1	3,6	
OS- Insatisfação	158	0	27	4,1	4,3	
OD- Repreensão	158	0	30	5,4	4,1	
DO- Severidade	158	2	29	13,6	5,1	

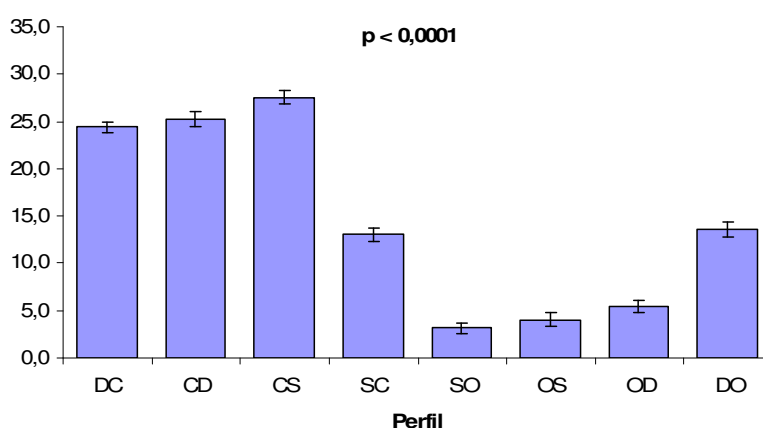
* $p < 0,05$ exceto para as comparações CD/DC, DO/OS e OS/SO / Anova – Tukey / pairwise t

Comparados entre si, os perfis apresentam diferenças estatísticas na média, quando cruzamos, por exemplo, o perfil DC (Liderança) com o perfil SO (Incerteza) o intervalo de confiança é alto, mostrando que eles se “opõem”, assim como as comparações entre todos os perfis, já as comparações entre os perfis CD (Ajuda/Amizade)/DC (Liderança), DO (Severidade)/OS (Insatisfação) e OS (Insatisfação)/SO (Incerteza) fogem deste padrão. Os perfis CD/DC são os que

apresentam aspectos de dominância e cooperação, os perfis DO/OS de dominância e oposição, e os perfis OS/SO de oposição e submissão.

Como podemos observar no gráfico 4 as médias dos perfis CS, CD, DC se sobressaem, quando comparadas às dos outros perfis, isso nos mostra de um modo geral que os professores apresentam características de maior cooperação e dominância, do que de oposição e severidade.

Gráfico 4 – Distribuição ds escores estratificados pelos perfis



*p < 0,05 nas comparações entre os perfis exceto para as comparações CD/DC, DO/OS e OS/SO / Anova – Tukey / pairwise t

Quando comparados entre si, os perfis individuais dos professores apresentaram significância estatística, em alguns casos a significância foi maior, em poucos casos não houve significância estatística, como ocorreu nos perfis SC e SO, que foram estatisticamente iguais, quando comparados entre si. Na tabela 6 encontram-se as comparações dos perfis individuais estratificados por professor, sendo encontrada significância estatística nos perfis DC ($p < 0,0001$) quando comparados os escores médios dos professores (1x2 e 4; 2x3 e 4), CD ($p < 0,0001$) quando comparado os escores médios dos professores (3x1 e 2), CS ($p < 0,0001$) para (1x3 e 4; 2x3 e 4), OS ($p < 0,0001$) para (1x3 e 4; 2x3), OD ($p = 0,0002$) para (3x1 e 2) e DO ($p = 0,0082$) para (3x1 e 2).

Tabela 6 – Distribuição quanto às médias de cada perfil estratificado por professor

Perfil (Estratificado pelo Professor)	N	Min	Max	Media	Desvio	p-valor	Significância
DC – Liderança							
1	58	11	28	24,1	4,0	< 0,0001	1 x 2, 1 x 3 2 x 3, 2 x 4
2	33	14	28	21,8	3,6		
3	38	22	28	26,6	1,9		
4	29	16	28	25,0	3,5		
CD - Ajuda/Amizade							
1	58	13	32	23,8	5,1	< 0,0001	1 x 3 2 x 3
2	33	12	32	23,8	4,6		
3	38	20	32	28,1	2,3		
4	29	17	32	25,9	4,5		
CS - Entendimento							
1	58	4	32	25,8	5,4	< 0,0001	1 x 3, 1 x 4 2 x 3, 2 x 4
2	33	19	32	26,5	3,5		
3	38	25	32	30,1	2,2		
4	29	18	32	28,9	3,6		
SC - Respons./Liber.							
1	58	3	24	11,6	4,4	0,5109	
2	33	3	24	12,6	4,8		
3	38	3	23	14,9	3,9		
4	29	7	20	14,2	3,8		
SO – Incerteza							
1	58	0	13	2,9	2,9	0,1494	
2	33	0	23	4,8	5,2		
3	38	0	8	2,4	2,5		
4	29	0	13	2,7	3,4		
OS- Insatisfação							
1	58	0	27	6,0	4,6	< 0,0001	1 x 3, 1 x 4 2 x 3
2	33	0	25	4,6	4,9		
3	38	0	7	1,6	2,0		
4	29	0	12	2,8	3,0		
OD – Repreensão							
1	58	0	30	6,0	4,8	0,0002	1 x 3 2 x 3
2	33	1	21	7,0	4,2		
3	38	0	12	3,5	2,5		
4	29	0	12	4,8	3,4		
DO- Severidade							
1	58	3	29	14,8	5,3	0,0082	1 x 3 2 x 3
2	33	6	23	14,8	4,7		
3	38	2	21	11,8	5,0		
4	29	3	21	12,4	4,6		

No gráfico 5, podemos encontrar a distribuição quanto às médias de cada perfil estratificado por professor. No perfil DC - Liderança, a significância ocorreu no cruzamento dos professores 1 x 2, 1 x 3, 2 x 3, 2 x 4, exceto no cruzamento das médias dos professores 1 x 4 e 3 x 4, os professores apresentaram um grau de liderança no comportamento diferente estatisticamente. O professor 3 se mostrou mais como um líder, do que o 4, 1 e 2 respectivamente.

No perfil CD - Ajuda / Amizade, a significância estatística ocorreu entre os professores 1 x 3 e 2 x 3, mas entre os professores 1 x 2, 1 x 4, 2 x 4, 3 x 4 não houve significância, mas podemos observar que o professor 3 novamente apresentou uma média maior neste perfil do que o restante dos professores, seguido pelos professores 4, 1 e 2 novamente, mostrando-se com um comportamento de Amizade maior que os demais.

No perfil CS – Entendimento, a significância estatística foi entre os professores 1 x 3, 1 x 4, 2 x 3 e 2 x 4, o que não ocorreu entre os professores 1 x 2 e 3 x 4, que estatisticamente se assemelham quando cruzadas as médias entre si, com o perfil Entendimento de maior média no professor 3, seguido dos 4, 2 e 1.

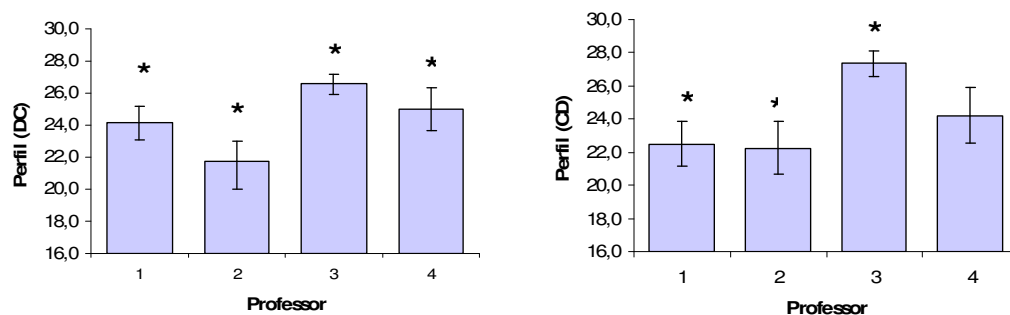
No perfil OS – Insatisfação, a significância estatística ocorreu entre os professores 1 x 3, 1 x 4, 2 x 3 e 2 x 4, mas não entre 1 x 2 e 3 x 4. Mas desta vez o professor que se sobressaiu no comportamento que demonstra insatisfação ao ensinar foi o professor 1, seguido pelo 2, 4 e 3 respectivamente.

No perfil OD – Repreensão, o cruzamento das médias dos professores que mostrou significância foi entre o 1 x 3 e 2 x 3, já entre os professores 1 x 2, 1 x 4, 2 x 4, 3 x 4 isso não ocorreu. Com o professor de maior média sendo o 2, seguido do 1, 4 e 3.

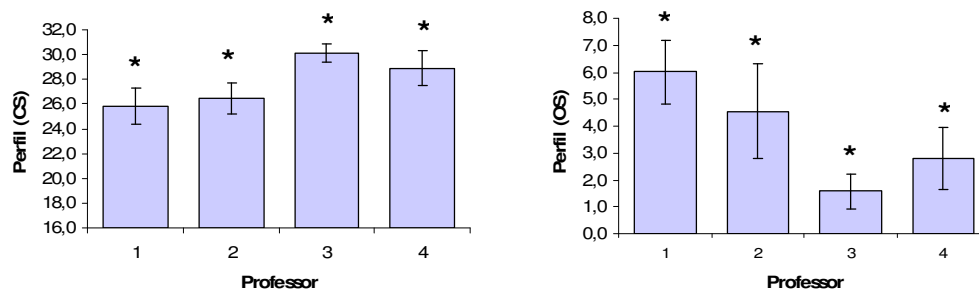
No perfil DO – Severidade, só dois cruzamentos de médias obtiveram relevância estatística, o 1 x 3 e 2 x 3, os professores 1 x 2, 1 x 4, 2 x 4, 3 x 4 não apresentaram relevância. Os professores 1 e 2 apresentaram a mesma média (14,8), seguidos pelos professores 4 (12,4) e 3 (11,8).

Nos perfis SC – Responsabilidade/ Liberdade e SO – Incerteza, não houve significância estatística entre os professores 1 x 2, 1 x 3, 1 x 4, 2 x 3, 2 x 4, 3 x 4, mostrando-os estatisticamente iguais nas médias de repostas dos questionários relacionadas aos perfis.

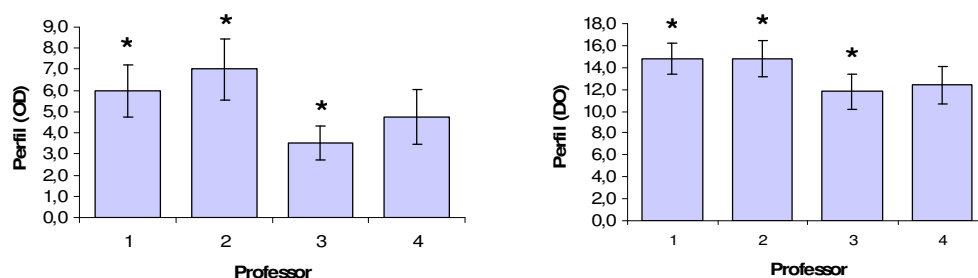
Gráfico 5 – Distribuição quanto às médias de cada perfil estratificado por professor



* Significância $p < 0,05$ (1 x 2, 1 x 3, 2 x 3 e 2 x 4) * Significância $p < 0,05$ (1 x 3 e 2 x 3)



* Significância $p < 0,05$ (1 x 3, 1 x 4, 2 x 3 e 2 x 4) * Significância $p < 0,05$ (1 x 3, 1 x 4 e 2 x 3)



* Significância $p < 0,05$ (1 x 3 e 2 x 3) * Significância $p < 0,05$ (1 x 3 e 2 x 3)

Como mostraram a tabela 6 e o gráfico 5, o professor 3, quando comparado aos demais, se destaca mais nos perfis DC - Liderança, CD – Ajuda/ Amizade e CS - Entendimento, enquanto os professores 1 e 2 se destacam nos perfis OS - Insatisfação, OD - Repreensão e DO – Severidade. O professor 3 tem uma característica de Dominância e Compreensão maior que os demais, já os professores 1 e 2 apresentaram características de Submissão e Oposição maiores que seus pares.

Na tabela 7 encontram-se os valores médios dos escores estratificados por professor, onde foi observado não haver significância estatística. Como podemos observar, as médias gerais são bem parecidas, os professores, de uma forma geral, apresentam perfis semelhantes, embora em algumas características um professor tenha a média maior que os demais.

Tabela 7 – Distribuição quanto às médias gerais dos perfis estratificados por professor

Perfil (Estratificado por Professor)	N	Min	Max	Media	Desvio	p-valor
1	464	0	32	14,4	9,8	0,9410
2	264	0	32	14,5	9,3	
3	304	0	32	14,9	11,7	
3	232	0	32	14,6	10,8	

Na tabela 8 encontram-se os valores médios das notas estratificadas por professor, onde foi observado significância estatística ($p < 0,05$), sendo as maiores médias (8,5) para os alunos vinculados aos professores 2 e 3, e a menor média (0,0) para os alunos vinculados ao professor 1, e a média geral das notas foi de 7,5 com um desvio-padrão de +/- 2,0.

A significância estatística das médias das notas dos alunos ocorreu entre os professores 1 (6,4)x 2 (8,5), 1(6,4) x 3 (8,5), 1 (6,4)x 4 (7,3), 2 (8,5)x 4(7,3), 3 (8,5)x 4(7,3), mas não entre os professores 2 (8,5)x 3 (8,5). A média das notas dos alunos foi satisfatória, já que no estado de Pernambuco a média para progressão do

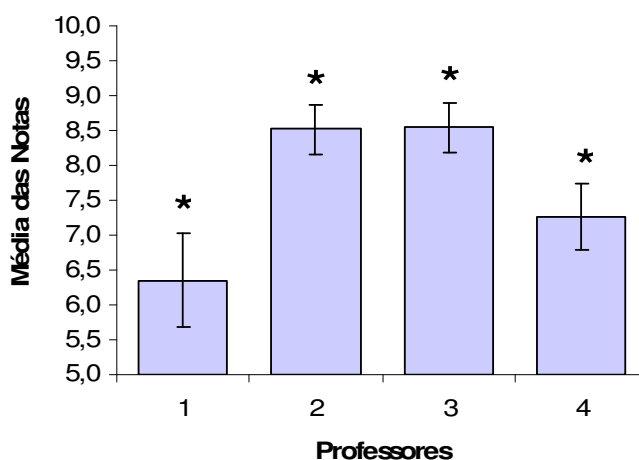
estudante é 6,0¹⁹. O professor 1 apresentou a menor média das notas, seguido do professor 4 e dos professores 2 e 3 que tiveram as médias das notas iguais.

Tabela 8 – Distribuição quanto às médias das notas dos alunos gerais e estratificadas por professor

Notas	N	Min	Max	Media	Desvio	p-valor	Significância
Amostra	158	0	10	7,5	2,0	-	-
Estratificada por Professor							
1	58	0,0	10,0	6,4	2,5	< 0,0001	1 x 2
2	33	6,5	10,0	8,5	1,0		1 x 3
3	38	6,0	10,0	8,5	1,1		1 x 4, 2 x 4
3	29	4,3	9,5	7,3	1,3		3 x 4

O gráfico 6 está comparando as médias dos alunos estratificados por professor, mostrando que existe diferenças entre as notas dos alunos subordinados ao professor 1 com 2, 3 e 4, também há diferença entre as notas dos alunos subordinados ao professor 4 com 2 e 3. Como podemos observar, a diferença das médias das notas dos alunos entre professores foi bastante significativa, com cerca de 2,0 (dois) pontos de média de diferença entra a menor e maior média de notas.

Gráfico 6 – Distribuição quanto às médias com intervalo de confiança 95% das notas dos alunos estratificada por professor



¹⁹ “Art. 6º- A progressão plena dar-se-á quando o(a) estudante atingir ao término do ano letivo ou após período de recuperação final, nota igual ou superior a 6,0 (seis).” (PERNAMBUCO, 2008, p. 2)

* Significância $p < 0,05$ (1 x 2, 1 x 3, 1 x 3, 2 x 4 e 3 x 4)

Na tabela 9 encontram-se os coeficientes de confiabilidade (Alfa Cronbach²⁰) estratificados por professor, sendo o maior valor atribuído ao perfil DC (0,61) relacionado ao professor 4, e o menor valor ao perfil DO (0,18) relacionado ao professor 3. O modelo para estimação alfa de Cronbach deve ser interpretado no intervalo entre 0 e 1, onde os valores negativos do alfa devem ser considerados como escalas sem confiança (HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010, p. 5), e quanto mais próximos de 1, maior será o nível de confiabilidade atribuído ao resultado, tendo em vista que 1, de acordo com a escala, é considerado o coeficiente máximo de confiabilidade no qual a resultado é totalmente preciso. Observamos na tabela, que nenhum dos dois casos ocorreram: nenhum perfil apresentou coeficiente negativo, nem coeficiente 1.

Tabela 9 – Distribuição quanto aos coeficientes de confiabilidade (alfa cronbach) estratificado por professor

Perfil	Reliability Coefficient (Alpha Cronbach)			
	1	2	3	3
DC- Liderança	0,47	0,57	0,38	0,61
CD- Ajuda/Amizade	0,45	0,56	0,38	0,42
CS- Entendimento	0,44	0,52	0,42	0,40
SC- Respons./Liber.	0,50	0,39	0,28	0,40
SO- Incerteza	0,42	0,32	0,38	0,35
OS- Insatisfação	0,51	0,32	0,38	0,51
OD- Repreensão	0,50	0,44	0,31	0,48
DO- Severidade	0,47	0,39	0,18	0,46

No gráfico 7, podemos observar a distribuição quanto aos coeficientes de confiabilidade (alfa cronbach) estratificados por professor. No professor 1, o gráfico

²⁰ “O coeficiente alfa de Cronbach foi apresentado por Lee J. Cronbach, em 1951, como uma forma de estimar a confiabilidade de um questionário aplicado em uma pesquisa. O alfa mede a correlação entre respostas em um questionário através da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes. Trata-se de uma correlação média entre perguntas. Dado que todos os itens de um questionário utilizam a mesma escala de medição, o coeficiente α é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador.” (HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010, p. 5)

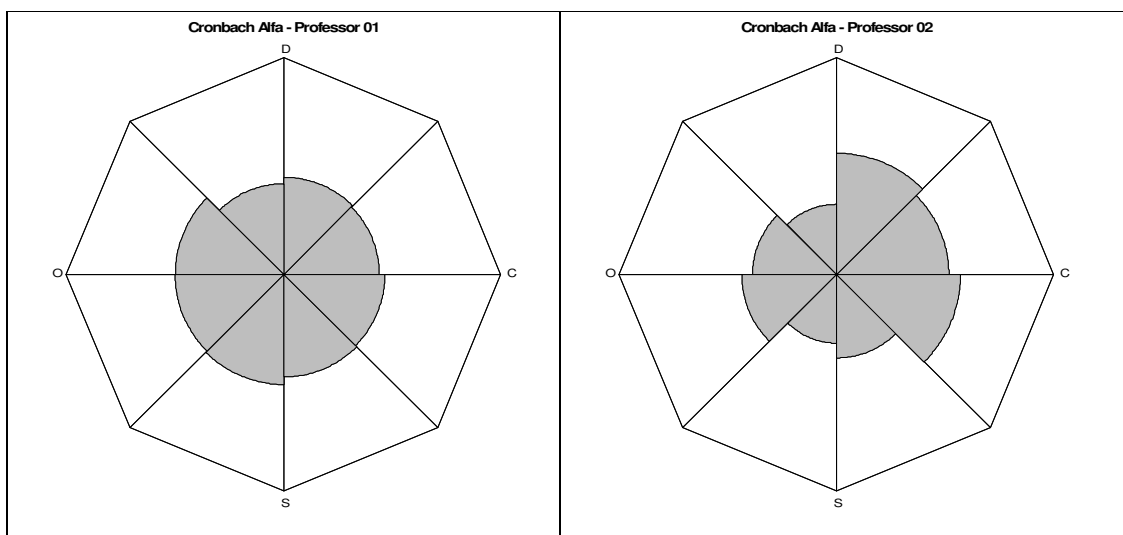
apresenta-se de forma mais homogênea, ou seja, expressa maior consistência em relação aos demais, haja vista que apresenta coeficientes de confiabilidade mais elevados, pois tendem mais à um, como evidenciado no perfil SO- Incerteza (0,42) o menor coeficiente de confiança e o perfil OS- Insatisfação (0,51) o maior.

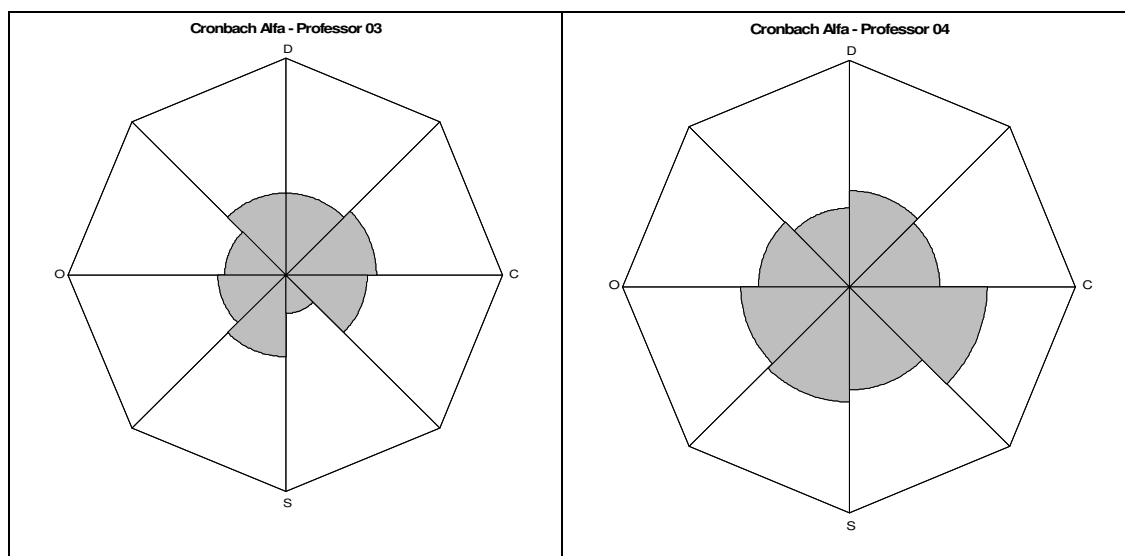
No professor 2, o gráfico é heterogêneo, tendo nos perfis SO- Incerteza (0,32) e OS- Insatisfação (0,32) os menores coeficientes de confiança e no perfil DC- Liderança (0,57) o maior.

No professor 3, o gráfico também é heterogêneo, tendo no perfil DO - Severidade (0,18) o menor coeficiente de confiança, inclusive quando comparado ao restante dos professores, e no perfil CS - Entendimento (0,42) o maior.

No professor 4, o gráfico, embora menos, também é heterogêneo, tendo no perfil SO - Incerteza (0,35) o menor coeficiente de confiança e no perfil DC - Liderança (0,61) o maior, inclusive se comparado aos demais professores.

Gráfico 7 – Distribuição quanto aos coeficientes de confiabilidade (alfa cronbach) estratificados por professor





Na tabela 10 encontra-se a distribuição quanto às correlações alfa estratificada por professor, sendo a maior correlação atribuída a dois perfis, o SO – Incerteza e o OS - Insatisfação (0,63) e o menor valor atribuído ao perfil DC - Liderança (-0,02) relacionado ao professor 2. Percebemos a partir da análise que existe relação direta, entre a correlação negativa do perfil DC - Liderança (-0,02) e o alto coeficiente apresentado pelos perfis SO – Incerteza e o OS - Insatisfação (0,63), que são caracterizados pela dificuldade de relacionamento professor x aluno, no caso do SO quanto à incerteza demonstrada pelo docente em sala de aula, e quanto ao OS pelo frequência com que o professor demonstra insatisfação com o aluno.

No professor 1, a correlação alfa dos perfis mostra uma correlação diferente, não encontramos um perfil negativo, todos estão entre 0 e 1. Sendo a correlação alfa mais alta no perfil CS – Entendimento (0, 48) e a menor no perfil OD – Repreensão (0,26).

No professor 3, de uma forma geral, encontramos os menores coeficientes de correlação alfa, quando comparados aos outros professores. Sendo o menor visto no perfil OS – Insatisfação (0,09) e o maior no perfil DO – Severidade (0,59), o que mostra um baixo crescimento das variáveis, mas de forma positiva, elas não se opõem, como ocorre nos professores 2 e 4.

No professor 4, verificamos a presença de uma correlação alfa negativa no perfil DC- Liderança (-0,16), que se contrapõe ao restante dos perfis, que apresentam correlação positiva e principalmente ao perfil SO- Incerteza (0,60), que apresenta maior índice de correlação.

Tabela 10– Distribuição quanto às correlações alfa, estratificados por professor

Perfil	Correlação Alpha			
	1	2	3	4
DC- Liderança	0,41	-0,02	0,28	-0,16
CD- Ajuda/Amizade	0,46	0,06	0,31	0,46
CS- Entendimento	0,48	0,24	0,20	0,57
SC- Respons./Liber.	0,44	0,50	0,32	0,56
SO- Incerteza	0,45	0,63	0,31	0,60
OS- Insatisfação	0,38	0,63	0,09	0,30
OD- Repreensão	0,26	0,43	0,29	0,38
DO- Severidade	0,27	0,44	0,59	0,35

Na tabela 11 encontram-se as correlações estratificadas por professor, sendo a maior correlação atribuída ao perfil SO – Incerteza (0,69) relacionado ao professor 2, e o menor valor ao perfil DC - Liderança (0,13) relacionado ao professor 2. Já que no perfil DC – Liderança do professor 4 temos a correlação 0 (zero) o que indica não associação entre as variáveis.

No professor 2, percebemos a partir da análise que existe relação direta, entre a correlação do perfil DC - Liderança (0,13) e o alto coeficiente apresentado pelos perfil SO – Incerteza (0,69), que são caracterizados pela dificuldade de relacionamento professor x aluno, no caso do SO quanto à incerteza demonstrada pelo docente em sala de aula. Nas médias das respostas [vide Tabela 03], podemos observar que o perfil DC – Liderança apresentou média de respostas alta, com 21,8 %, enquanto os perfil SO – Incerteza apresentou a menor média de resposta, com 4,8%. Quanto maior é a liderança, menor é a incerteza demonstrada.

No professor 1, a correlação mais alta está no perfil SO – Incerteza (0, 58) e a menor no perfil OD – Repreensão (0,39). Todos apresentam um alto índice de correlação. O perfil SO – Incerteza apresenta 2,9% de média de respostas dos alunos e o perfil OD – Repreensão 6% [vide Tabela 03]. As médias nos mostram que, embora sejam os menores e maiores dados encontrados na correlação, elas caminham juntas, o professor que demonstra um comportamento de incertezas também demonstra um temperamento de raiva e impaciência demonstrado em sala de aula.

No professor 3, O perfil com menor correlação é o OS – Insatisfação (0,29) e o maior no perfil DO – Severidade (0,64), o que mostra um baixo crescimento das variáveis, mas de forma positiva, elas não se opõem. As médias das respostas dos

alunos ratificam esta correlação, quando apontam que o perfil OS – Insatisfação tem 1,6% das respostas e o perfil DO – Severidade tem 11,8% [vide Tabela 03]. O de maior média é o perfil CS – Entendimento, com 30,1% de média, mas 0,20 de correlação.

No professor 4, verificamos a presença de uma correlação zero no perfil DC- Liderança (0), que se contrapõe ao restante dos perfis, que apresentam correlação positiva e principalmente ao perfil SO- Incerteza (0,67), que apresenta maior índice de correlação. Quando comparamos as médias [vide Tabela 03], podemos verificar que o perfil DC- Liderança apresenta 25% das respostas, enquanto o perfil SO- Incerteza tem a menor média com 2,7%. Quanto maior a liderança, menor a incerteza pela percepção dos alunos do professor 4.

Tabela 11 – Distribuição quanto às correlações estratificadas por professor

Perfil	Correlação			
	1	2	3	4
DC- Liderança	0,46	0,13	0,40	0,00
CD- Ajuda/Amizade	0,49	0,19	0,42	0,52
CS- Entendimento	0,50	0,39	0,35	0,56
SC- Respons./Liber.	0,47	0,53	0,45	0,63
SO- Incerteza	0,58	0,69	0,40	0,67
OS- Insatisfação	0,42	0,64	0,29	0,36
OD- Repreensão	0,39	0,43	0,45	0,46
DO- Severidade	0,45	0,57	0,64	0,50

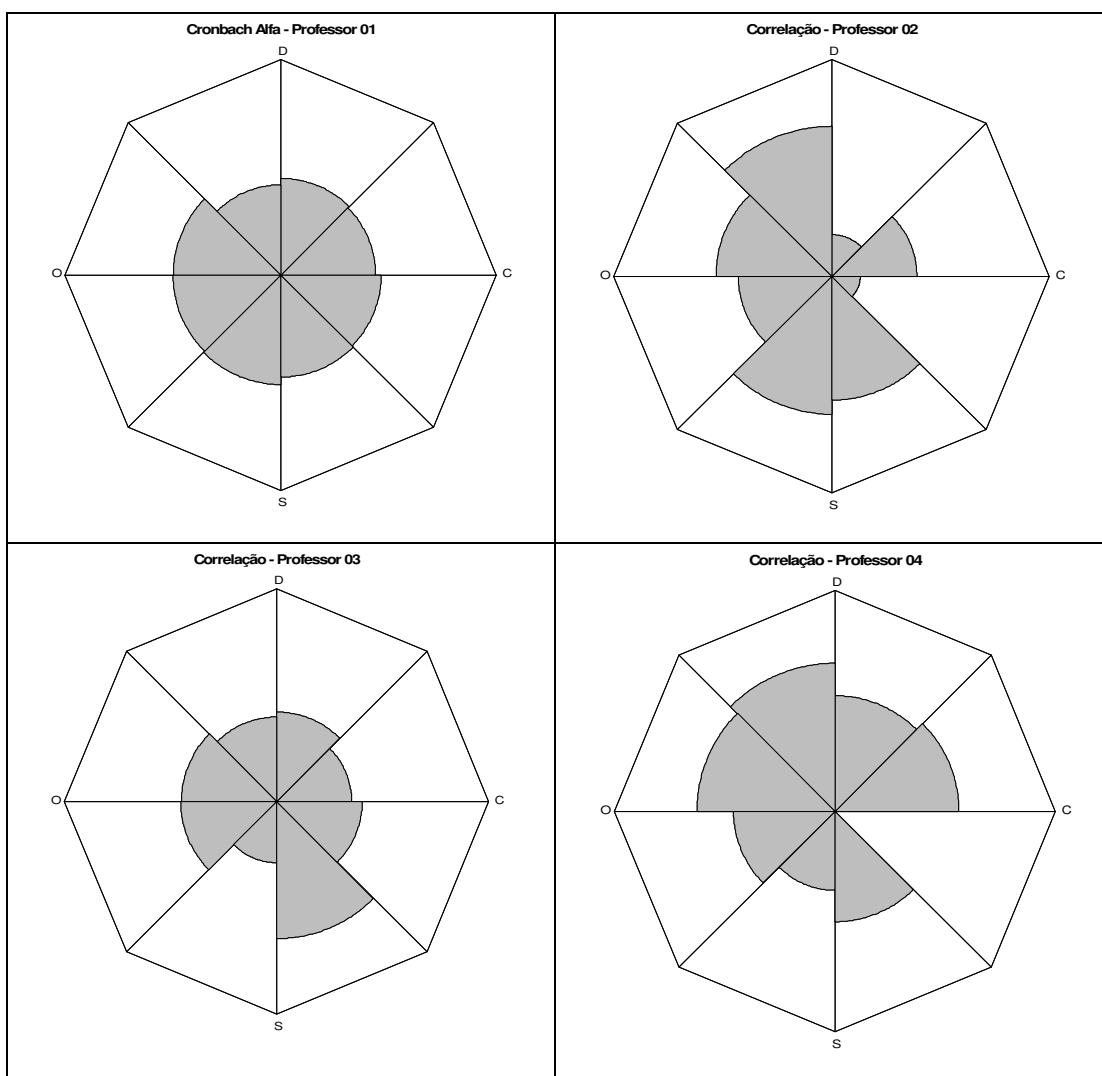
No gráfico 8, podemos observar a distribuição quanto às correlações estratificadas por professor. No professor 1, o gráfico apresenta-se de forma mais homogênea, ou seja, expressa maior consistência em relação aos demais, haja vista que apresenta coeficientes de confiabilidade mais elevados, pois tendem mais à um, como evidenciado no perfil SO- Incerteza (0,58) com a maior e a menor correlação no perfil OD- Repreensão (0,39).

No professor 2, o gráfico é heterogêneo, tendo no perfil SO- Incerteza (0,69) e a maior correlação e no perfil DC- Liderança (0,13) a menor.

No professor 3, o gráfico também é heterogêneo, tendo no perfil DO - Severidade (0,64) a maior correlação e no perfil OS - Insatisfação (0,29) a menor.

No professor 4, o gráfico, embora menos, também é heterogêneo, tendo no perfil SO - Incerteza (0,67) a maior correlação e no perfil DC - Liderança (0,0) a correlação zero, indicando não associação entre as variáveis.

Gráfico 8 – Distribuição quanto às correlações estratificadas por professor



O coeficiente de correlação linear de Pearson (STEVENS, 2002) mede o grau de associação entre duas variáveis, podendo assumir qualquer valor entre -1 e $+1$ e o valor zero indica não associação entre as variáveis. Valores entre 0 e 1 indicando associação positiva e valores entre -1 e 0 indicando associação negativa, mostrando que à medida que os valores de uma certa variável cresce a outra decresce, dessa forma elas seguem “caminhos” diferentes. É importante observar

que correlação não é o mesmo que causa e efeito. Duas variáveis podem estar altamente correlacionadas e, no entanto, não haver relação de causa e efeito entre elas, pode existir outra(s) variável(is) influenciando as duas, mas se duas variáveis estiverem amarradas por uma relação de causa e efeito elas estarão, obrigatoriamente, correlacionadas. A Correlação de Pearson utiliza a técnica paramétrica para analisar dados extraídos de duas amostras relacionadas.

Na correlação (STEVENS, 2002), o valor do coeficiente r representa o percentual da variância da variável y (notas dos alunos) explicada pela variável x (perfil do professor). Quanto maior o seu valor, melhor a qualidade do modelo construído. Quando o valor de r for próximo de 1, o grau de ajuste das retas ao ponto pode ser considerado como muito bom. Seu sinal pode ser positivo ou negativo e sua faixa de variação está compreendida entre -1 e 1 . O coeficiente de correlação indica o grau de relação numérica linear obtida, ou o grau de ajuste de uma reta ao conjunto de pontos da amostra.

Na tabela 12 encontramos as correlações entre os perfis dos professores para amostra como um todo como também estratificada por cada professor com as notas obtidas pelos alunos. Na correlação da amostra como um todo com as notas dos alunos, observamos haver significância estatística para os perfis SC – Responsabilidade/ Liberdade ($r=0,18$, $p=0,0249$), OS – Insatisfação ($r=-0,30$, $p=0,0002$) e OD – Repreensão ($r=-0,15$, $p=0,0536$), já na análise estratificada por professor apenas foi observado significância estatística para o professor 1 no perfil OS – Insatisfação ($r=-0,26$, $p=0,0468$). Desta forma a maior correlação encontrada e significativa foi de ($r=-0,30$) o que indica uma fraca associação entre as duas variáveis.

Quando correlacionamos as notas com os perfis para a amostra geral, podemos observar que no perfil DC – Liderança ($r=0,05$, $p=0,5193$), CD – Ajuda/ Amizade ($r=0,06$, $p=0,4536$), CS - Entendimento ($r=0,13$, $p=0,1170$) e SO - Incerteza ($r=0,0$, $p=0,9817$), o r está muito próximo, ou até igual a 0, não sendo identificada relação numérica relevante, tendo em DO - Severidade ($r=-0,10$, $p=0,2169$) o r negativo, mostrando que quando maior são as notas dos alunos, menor é o comportamento de severidade do professor. Como em todos o p é maior que 0,05, não ocorreu significância estatística.

Ao correlacionarmos as notas com os perfis estratificados por professor, encontramos no professor 1 significância estatística com $p < 0,05$ no perfil OS –

Insatisfação ($r=-0,26$, $p=0,0468$), no restante dos professores, embora tenhamos encontrado o r diferente de nulo, a significância estatística não foi comprovada. Individualmente, a significância estatística entre notas e perfis, se deu somente no professor 1, já que no restante dos professores $p > 0,05$.

Tabela 12 – Correlação das notas com os perfis para a amostra geral e estratificada por professor

Correlação Perfil / Notas	Amostra		Professor 1		Professor 2		Professor 3		Professor 4	
	r	p-valor	r	p-valor	r	p-valor	r	p-valor	r	p-valor
DC – Lideran.	0,05	0,5193	0,04	0,7458	0,02	0,9040	0,17	0,3127	0,09	0,6607
CD- Aj./Amiz.	0,06	0,4536	-0,10	0,4659	-0,14	0,4452	0,05	0,7540	0,13	0,4856
CS- Entend.	0,13	0,1170	-0,03	0,8170	0,07	0,6944	0,06	0,7107	0,13	0,4922
SC – Res/Lib.	0,18	0,0249	0,11	0,4043	0,06	0,7499	-0,13	0,4454	0,29	0,1269
SO- Incerteza	0,00	0,9817	-0,04	0,7804	-0,01	0,9396	-0,30	0,0705	-0,01	0,9609
OS- Insatisf.	-0,30	0,0002	-0,26	0,0468	-0,01	0,9522	-0,19	0,2603	-0,06	0,7495
OD- Repree.	-0,15	0,0536	-0,23	0,0891	0,09	0,6180	-0,03	0,8652	0,01	0,9407
DO- Severid.	-0,10	0,2169	0,08	0,5620	-0,24	0,1781	-0,30	0,0658	-0,11	0,5767
Correlação de Pearson										

Ao analisarmos os gráficos 8 e 9 de distribuição quanto às correlações das notas dos alunos com os perfis, devemos observar que: 1) quanto mais próximo r estiver de + 1, mais próximos estarão os pontos de ajuste integral a uma reta crescente; 2) Quanto mais próximo r estiver de – 1 mais próximos estarão os pontos de ajuste integral a uma reta decrescente; 3) Se $r = 0$, não foi identificada relação numérica linear para os pares de valores de amostra analisada (STEVENS, 2002).

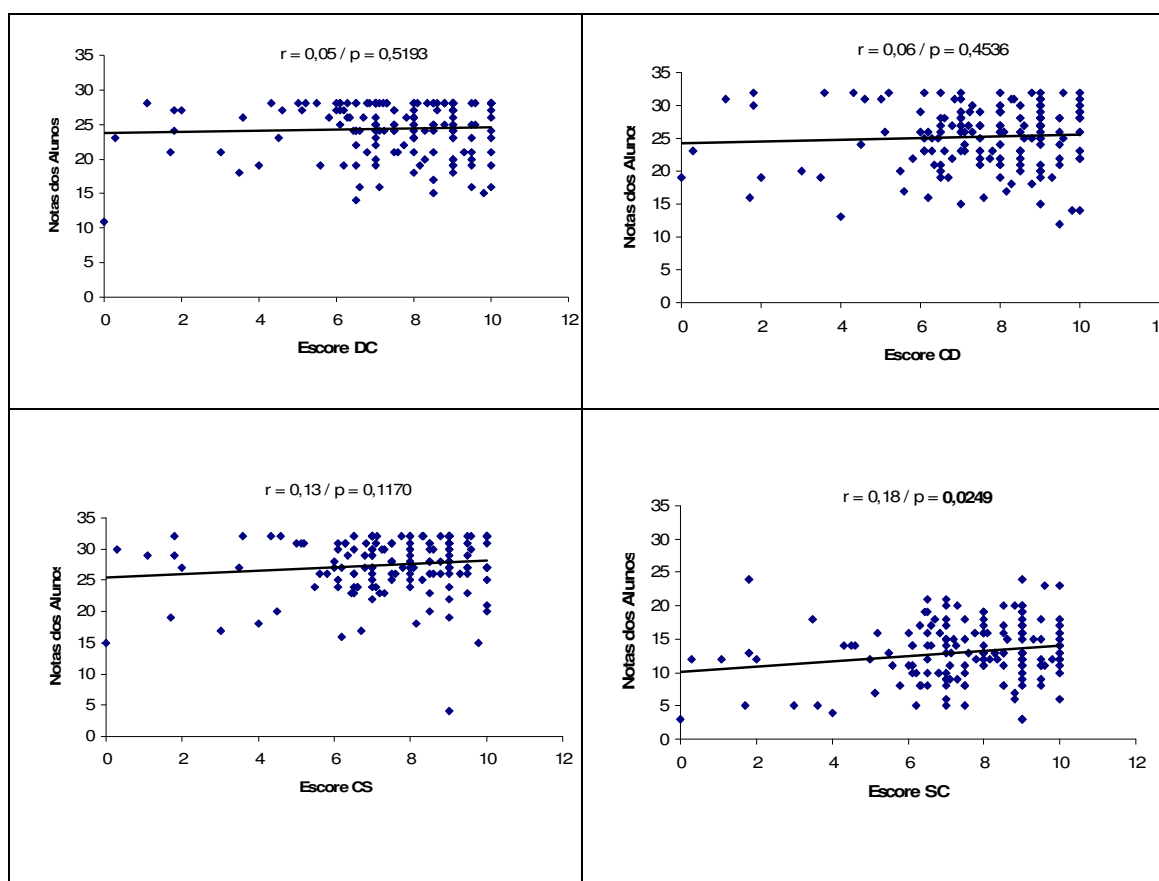
No perfil DC – Liderança ($r= 0,05$, $p= 0,5193$), não há significância estatística, já que p é maior que 0,05, em termos de r , ele é positivo, embora muito próximo de nulo, quando a nota dos alunos cresce, o perfil de liderança também cresce, mas muito pouco.

O perfil CD – Ajuda/ Amizade ($r= 0,06$, $p= 0,4536$) é semelhante ao perfil DC – Liderança, pois não há significância estatística, já que p é maior que 0,05, em termos de r , ele é positivo, embora muito próximo de nulo, quando a nota dos alunos cresce, o perfil de Ajuda/ Amizade também cresce, mas muito pouco.

No perfil CS –Entendimento ($r = 0,13$, $p = 0,1170$), não ocorrendo significância estatística, já que p é maior que 0,05, mas, em termos de correlação, ele é positivo, embora r seja muito próximo de nulo, quando a nota dos alunos cresce, o perfil de Entendimento também cresce, mas muito pouco.

Dos quatro perfis no gráfico 9, o que se difere dos demais é o SC – Responsabilidade /Liberdade do estudante ($r = 0,18$, $p = 0,0249$), em que ocorre significância estatística, já que p é menor que 0,05 e em termos de correlação ele é positivo também. Como podemos observar, na medida em que a responsabilidade e liberdade do estudante crescem, suas notas também crescem.

Gráfico 9 – Distribuição quanto às correlações das notas dos alunos com os perfis DC, CD, CS e SC.

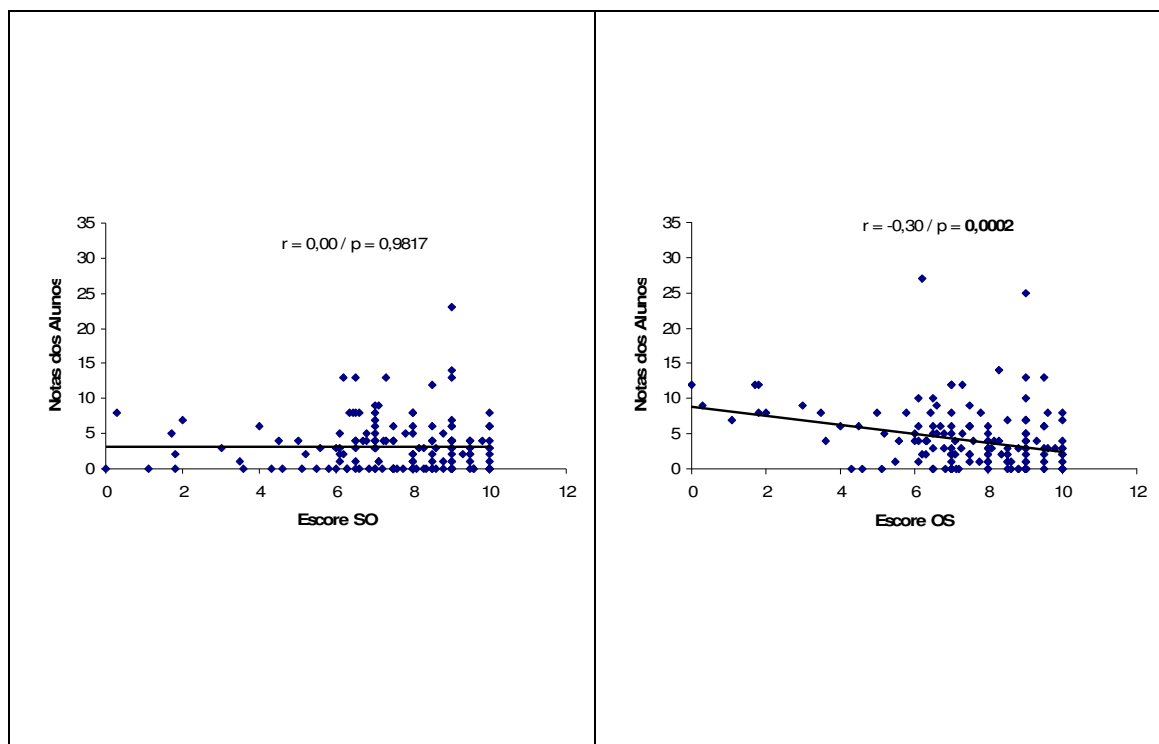


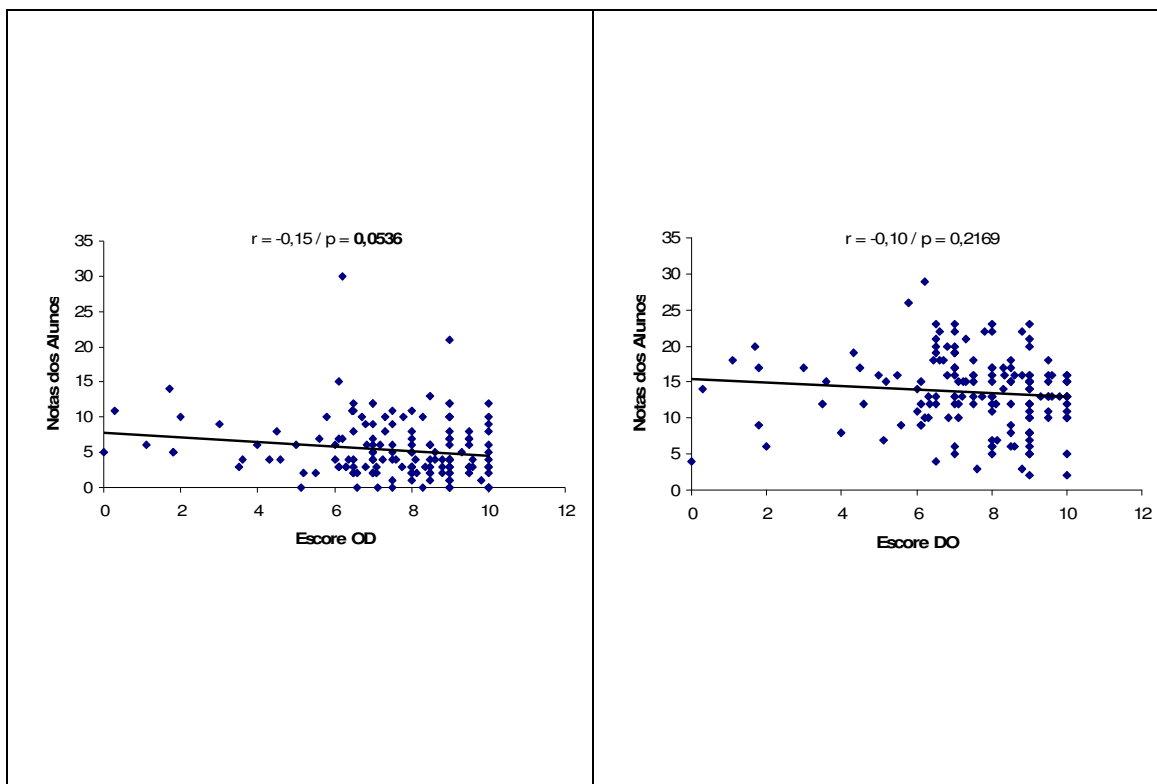
Ao observarmos o gráfico 10, podemos verificar que:

- No perfil SO – Incerteza ($r = 0,0$, $p = 0,9817$), não há significância estatística, já que p é maior que 0,05, em termos de correlação, o r é nulo, pois não há relação entre a incerteza demonstrada pelo professor e as notas dos alunos;

- No perfil OS – Insatisfação ($r = -0,30$, $p = 0,0002$), há significância estatística, já que p é menor que 0,05, ao falarmos em correlação, o r é negativo, quando a nota dos alunos cresce, o perfil de Insatisfação decresce;
- No perfil OD – Repreensão ($r = -0,15$, $p = 0,0536$), há também significância estatística, já que p é menor que 0,05, ao falarmos em correlação, o r é negativo, quando a nota dos alunos cresce, o perfil de Repreensão decresce;
- No perfil DO – Severidade ($r = -0,10$, $p = 0,2169$), não há significância estatística, já que p é maior que 0,05, em termos de correlação, o r é negativo, pois quando a nota dos alunos cresce, o perfil de Severidade decresce.

Gráfico 10 – Distribuição quanto às correlações das notas dos alunos com os perfis SO, OS, OD e DO.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento da dissertação buscaremos verificar se nossos objetivos foram alcançados e comentar/discutir os resultados obtidos.

Com o objetivo de compreender como a interação professor-aluno nas salas de aula de Inglês dos Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul influencia na aprendizagem dos alunos, buscamos: verificar como os dados obtidos através do Questionário de Interação com o Professor nos discentes de Inglês dos Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul se relacionam com a aprendizagem dos alunos; identificar as médias semestrais dos discentes de Inglês dos Núcleos de Línguas e Culturas do Estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul, através dos diários de classe; e analisar se há relação entre os dados levantados nos questionários e diários de classe.

É interessante observar quão próximos são os estudos da área de Educação aos de Psicologia, como este outro campo científico tem ajudado os profissionais que trabalham com o ensino a refletirem e melhorarem suas práticas pedagógicas. Numa dinâmica interdisciplinar, a Educação é desafiada numa constante busca de aprimoramento.

Foram aplicados 158 questionários nos alunos, de quatro diferentes professores (58 alunos do professor 1, 38 do 3, 33 do 2 e 29 do 1), em três escolas da GRE Recife-Sul. Os dados encontrados foram que os perfis de comportamento dos professores eram diferentes, mas, no geral, os perfis que se sobressaíam foram os de DC – Liderança, CD - Ajuda/ Amizade, CS – Entendimento, SC - Responsabilidade/ Liberdade dos estudantes, aos de DO – Severidade, SO – Incerteza, OS – Insatisfação, OD – Repreensão.

As médias das notas dos alunos foram levantadas e descobriu-se que as maiores notas dos alunos (8,5) se encontravam com os professores 2 e 3, e a menor nota (0,0), com o professor 1, sendo a média das notas 7,5.

Ao correlacionarmos as notas aos perfis de comportamento geral e individuais dos professores, descobrimos que: na correlação da amostra como um todo com as notas dos alunos, havia significância estatística para os perfis SC – Responsabilidade/ Liberdade dos alunos, OS – Insatisfação e OD – Repreensão, já na análise estratificada por professor apenas foi observada significância estatística

para o professor 1 no perfil OS – Insatisfação. Desta forma a maior correlação encontrada e significativa foi de ($r=-0,30$) o que indica uma fraca associação entre as duas variáveis.

Estatisticamente foi encontrada uma baixa significância entre as notas dos alunos e os perfis de comportamento dos professores de acordo com as percepções dos alunos. Nossa abordagem utilizou o fator quantitativo nota como medida para verificação da aprendizagem dos alunos, relacionando-o ao comportamento do professor na sala de aula, mas devemos observar que uma série de variáveis é determinante quando se fala em aprendizado, nas situações externas estão, por exemplo, as salas de aula equipadas, material didático adequado, o professor, quantidade de alunos em sala etc; já nas situações internas encontramos a aptidão para a língua, fatores comportamentais, motivação etc.

Embora não tenhamos encontrado a significância estatística esperada, continuamos a acreditar que o comportamento do professor e sua interação com os alunos exercem forte influência sob os discentes na aprendizagem e, como demonstrados em nosso referencial teórico, vários outros estudos corroboram com esta afirmação.

Ao querer compreender o papel da interação professor-aluno nas salas de aula de Inglês, deparamo-nos com a tarefa de delimitar o nosso campo de estudo. Embora várias questões teóricas discutidas no decorrer desta pesquisa tenham relação ao ensino de línguas estrangeiras, não seria possível abordar todos os aspectos referentes à motivação, interação e aprendizagem em línguas estrangeiras. Deixamos de lado aspectos como o conhecimento prévio dos alunos, o nível de capacidade deles, métodos de estudo e uma série de fatores que influenciam o aprendizado.

Mostram-se necessárias então novas pesquisas que se utilizem também dos outros fatores intervenientes, além das notas, para a contínua melhoria da qualidade de ensino em nossas escolas.

Embora nossa expectativa inicial, de encontrar estatisticamente relações entre a aprendizagem dos alunos, através das notas dos discentes, e a interação com o professor, através dos dados colhidos no Questionário de interação com o Professor, não tenha sido alcançada, consideramos, que respondemos aos questionamentos teóricos e práticos que nos propusemos no início desta pesquisa. Esperamos que a nossa intenção de contribuir com a reflexão dos profissionais da

área de Educação, em especial aos professores de língua inglesa, acerca da interação professor-aluno como fator motivacional para os discentes e com a melhoria da qualidade de ensino tenha sido alcançada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, 2007.

ALMEIDA, Leandro da Silva; MIRANDA, Lúcia; GUISANDE, María Adelina. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 25, n. 2, June 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000200001&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0103-166X2008000200001.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, dez. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 mar. 2011

BÁRBARA, L; R. C. G. RAMOS (Orgs.). **Reflexões e Ações no Ensino Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. Porto Alegre. **Paixão de Aprender**, n.5:18-23, 1993. Disponível em: <http://joapiaget.files.wordpress.com/2010/10/educacao_e_realidade-1.pdf>. Acesso em 16 mai 2011.

BERNSTEIN, Basil. **Das pedagogias aos conhecimentos**. Tradução de Tiago Neves, Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, Universidade do Porto, 2004.

_____. **Class, codes and control**. Vol I. Londres: Routledge, 1971.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. In: HORA, Demerval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Luciene C. **AbraLIn: 40 anos em cena**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p. 215-240.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003

_____. *O capital social – notas provisórias*. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (organizadores). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 1998.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2009.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira. **Ministério da Educação**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/l4_24.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2009.

BRUMFIT, Christopher. **Communicative Methodology in Language Teaching**. Great Britain: Cambridge University Press, 1994.

_____. **Problems and Principles in English Teaching**. Great Britain: Pergamon Institute of English, 1982.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Saborear para saber**: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de Espanhol do Ensino Médio. . São Paulo, 2004. 196 p. Dissertação (Mestrado). Linguagem e Educação. Universidade de São Paulo.

CASTRO, R.E.F. **Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor a relação com a criança considerada agressiva**. São Paulo, 2007. 210 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

CHINOY, Ely. **Sociedade** – Uma Introdução à Sociologia. São Paulo: Cultrix, 1975.

COLL, Richard K.; TAYLOR, Neil; ALI, Sadaquat. Investigating Tertiary Level Teacher-Student Interactions in Fiji using the Questionnaire on Teacher Interaction

(QTI). **Journal of Educational Studies**. Vol. 23 No. 2 Dec. 2001. Disponível em: <<http://www.directions.usp.ac.fj/collect/direct/index/assoc/D770215.dir/doc.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2010.

COLEMAN, James S. *Capital Social y creación de capital humano*. In. HERREROS, Francisco; FRANCISCO, Andrés de (Comps). **Capital Social**. Zona Abierta, 2001.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Consciência e Linguagem em Vigotski**: Aproximações ao Debate sobre a Subjetividade. Campinas: 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DEN BROK, Perry; FISHER, Darrell; RICKARDS, Tony. Factors influencing students' perceptions of their teachers' interpersonal behaviour: **A multilevel analysis. Contemporary approaches to research on learning environments: world views**. p. 51-74, 2006. Disponível em: <igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2006.../brokfisherrickards-darrellbook.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2011.

DIAS, Paulo C; MOREIRA, Paulo; VAZ, Filipa Machado (Trad.). **Questionário de Interação com o Professor**. WUBBELS, T.; CRÉTON, H.A; HOOYMAYERS, H.P.. Discipline problems of beginning teachers, interactional behavior mapped out. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Chicago. 1985. Abstracted in Resources in Education, 20, 12, p. 153, ERIC document 260040.

DÖRNYEI, Zoltán. **Motivational Strategies in Language Classroom**. New York: Cambridge, 2001.

_____. **The psychology of the language learner**: Individual differences in second language acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

FERREIRA, Thís Mustafé Schneck. **Afetividade e motivação na aprendizagem de língua estrangeira**: inter-relações possíveis no caso dos estudantes de russo da USP. São Paulo: 2008.149 f. Tese (Mestrado em Linguagem e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FISHER, Darrell; RICKARDS, Tony. Associations between Teacher-Student Interpersonal Behaviour and Student Attitude to Mathematics. **Mathematics Education Research Journal**. Vol. 10, No.1, 3-15, 1998. Disponível em: <http://www.merga.net.au/documents/MERJ_10_1_Fisher&Rickards.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

FRASER, Barry J. Learning Environments Research: yesterday, today and tomorrow. In: GOH, S. C.; KHINE, M. S. (Eds.) **Studies in educational learning environments: an international perspective**. River Edge, NJ: World Scientific, 2002. p. 1-25.. Disponível em: <http://www.worldscibooks.com/socialsci/etextbook/5014/5014_chap1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2010.

GARDNER, R. C. **Integrative Motivation**: Past, Present and Future. Department of Psychology. University of Western Ontario, 2001. Disponível em: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>>. Acesso em: 05 de mai. 2011.

GIDDENS, Anthony. **Política, Sociologia e Teoria Social**: Encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de Pessoas**: enfoque nos papéis profissionais. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Maria Stella C. A. Interação social na escola: professor e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, dez. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 mar. 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Agir Comunicativo e Razão Destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HENRY, Paul. Os Fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise, *et al.* **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. 3. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

HINDE, Robert A. On Describing Relationships. **J. Child Psychol. Psychiat.**, Vol. 17, 1976, pp. 1 - 19. Pergamon Press. Disponível em: <onlinelibrary.wiley.com> ... > Journal Home > Vol 17 Issue 1> Acesso em: 05 de maio de 2011

HOOYMAYERS et al. **Beginning physics teachers**; experiences, opinions, problems and their training. Department of Physics Education, Utrecht, 1978.

HORA, Henrique Rego Monteiro da; MONTEIRO, Gina Torres Rego; ARICA, Jose . Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. **Produto & Produção**, vol. 11, n. 2, p. 85 - 103, jun. 2010. Disponível em: < seer.ufrgs.br/ProdutoProducao/article/download/9321/8252>. Acesso em: 11 mar. 2011.

H. ZAR, Jerrold. **Biostatistical Analysis**. 3.ed. Prentice Hall: New Jersey, 1996.

KHINE, Myint Swe; ATPUTHASAMY, Lourdusamy. **Self-perceived and students' perceptions of teacher interaction in the classrooms**. National Institute of Education. Nanyang Technological University, Singapore. Conference on Redesigning Pedagogy, June 2005.

KOUL, Rekha B; FISHER, Darrell. A study of students' perceptions of science classroom learning environment and teacher-student interaction in Jammu : A cultural perspective. Science and Mathematics Education Centre. **AARE Conference Paper Abstracts**, 2004. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/04pap/kou04335.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2010.

KRASHEN, Stephen. **Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions**. Presented at 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching (English Teachers Association of the Republic of China), Taipei, Taiwan, November, 13, 2004. Disponível em: < http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/eta_paper.pdf > Acesso em: 06 de mai. 2011.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Internet edition: July 2009. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html> Acesso em: 06 de mai. 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber** – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEARY, Timothy. **Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation**. Resource Publications, Oregon, 1957

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro. **A relação orientador-orientando e suas influências no processo de elaboração de teses e dissertações dos programas**

de pós-graduações em contabilidade em São Paulo. São Paulo, 2004. 121 p .
Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MANOLIO, Carina Luiza. **Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno.** São Carlos, 2009. 112 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASGORET, A. M.; GARDNER, R. C. **Attitudes, Motivation, and Second Language Learning:** A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates, 2003. Disponível em: < <http://users.telenet.be/cr32258/Attidus%20motivation%20L2.pdf>>. Acesso em: 05 de mai. 2011.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à Psicologia do ser.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração.** 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

McGREGOR, Douglas. The human side of enterprise. **REFLECTIONS**, vol. 1, n. 1, 1957. Disponível em: < <http://resource.udallas.edu/132/humansideofenterprise.pdf>>. Acesso em: 05 de mai. 2011.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, Vol. 1, n° 2 , abril 2006. Disponível em: < www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf > . Acesso em: 11 maio 2011.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

PERNAMBUCO, Portaria nº 3.323, de 15 de julho de 1993. Define a Criação oficial dos Núcleos de Línguas (NELs). **Diário Oficial do Estado de Pernambuco.** Recife, p.14, 16 jul. 1993.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. **Núcleo de Estudos de Línguas**. Recife, 1996.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. **Instrução Normativa Nº 04/2008**. Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para implantação do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas Escolas da Rede Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2008. Disponível em: < <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/instnormfinal.pdf>>. Acesso em 1 mar. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PISHGHADAM, Reza. A Quantitative Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Foreign Language Learning. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, 2009, Vol. 6, No. 1, pp. 31– 4. Disponível em: < <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/pishghadam.pdf> >. Acesso em 1 mar. 2010.

PUTNAM, Robert D. La comunidad próspera. El capital social y la vida pública. In: HERREROS, Francisco; FRANCISCO, Andrés de (Comps). **Capital Social**. Zona Abierta, 2001.

RAMOS, Rosana Ribeiro. **O espaço para a argumentação em sala de aula**: um caminho para as situações de conflito na interação professor-aluno. São Paulo, 2006. 172 p . Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo.

RICHARDSON, Roberto Jarry; colaboradores PERES, José Augusto de Souza (et al.). **Pesquisa Social – Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIVERS, Wilga M. **A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. **DELTA**, vol.20, no.1, São Paulo: Jan./June 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502004000100012&script=sci_arttext >. Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. O ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: Breves Reflexões e Possíveis Provisões. **DELTA**, 23:2, 2007(273-319).

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n2/a05v23n2.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

SAVIGNON, Sandra J. **Communicative Language Teaching**: Linguistic Theory and Classroom Practice. 2. ed. Nova York: McGraw-Hill, 1997.

SEVERINO, A. J. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 3, 1998. Disponível em: < <http://www.interface.org.br/dossie.asp?nCodDossie=12>> Acesso em: 11 mar. 2011.

SHE, Hsiao-Ching; FISHER, Darrell. Teacher Communication Behavior and its Association With Students' Cognitive and Attitudinal Outcomes in Science in Taiwan. **Journal of Research Science Teaching**. Vol. 39, Nº. 1, p. 63-78 ,2002. Disponível em: < <http://ir.lib.nctu.edu.tw/dspace/bitstream/987654321/216/1/070601004.pdf>>. Acesso em: 11 mar.2010.

ŞİMŞEKER, Münire. **Eighth Grade Students' Perceptions related to their Mathematics Teachers' Interpersonal Behaviors**. 2005. 124f. Tese (Mestrado de Ciência em Educação secundária de Ciências e Matemática). Middle East Technical University, Turquia, 2005.

SPINELLI, Leonardo. Estude na Europa de graça. **Jornal do Comércio**. Recife, 29 jul. 2009. p emprego & concurso -10.

STEVENS, James. **Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences**. 4.ed. New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

THERRIEN, J., THERRIEN, A. T. S. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. **Tecnologia Educacional**. v.29, p.42 - 51, 2000.

VAN DER SCHAAF, Marieke. **Construct validation of teacher portfolio assessment**: Procedures for improving teacher competence assessment illustrated by teaching students research skills. Universiteit Utrecht, Afdeling Onderwijskunde, 2005.

VENTORINI, Beatriz; GARCIA, Agnaldo. Relacionamento interpessoal: da obra de Robert Hinde à gestão de pessoas. In GARCIA, Agnaldo(org.) **Relacionamento interpessoal** - estudos e pesquisas . Vitória : UFES, Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Núcleo Interdisciplinar para o Estudo do Relacionamento Interpessoal; Vitória - ES, 2006. p.127-131.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

WUBBELS, T.; LEVY, J (ed.). **Do You Know What You Look Like?** Interpersonal Relationships in Education. London: The Falmer Press, 1993.

WUBBELS, T.; BREKELMANS, M. Two decades of research on teacher–student relationships in class. **International Journal of Educational Research**. Vol. 43, p. 6–24, 2005. Disponível em: < igitur-archive.library.uu.nl/.../brekelmans%20-%20two%20decades%20of%20research.pdf >. Acesso em: 11 mar.2011.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE INTERAÇÃO COM O PROFESSOR

Q.I.P.

Neste questionário pedimos-te que descrevas o comportamento do teu professor. A tua colaboração pode ajudar o teu professor a melhorar a forma como ensina. **NÃO ESCREVAS O TEU NOME** porque as respostas são confidenciais e anónimas. Este questionário **NÃO É UM TESTE**. O teu professor não vai ler as tuas respostas e não vão influenciar as tuas notas. O professor irá apenas receber a média dos resultados da turma, não os resultados individuais.

Em seguida, irás encontrar 64 afirmações. Para cada afirmação, responde de 0 a quatro (Nunca a Sempre) com base na resposta que mais se aplica ao teu professor.

Por exemplo:

	Nunca				Sempre
O professor expressa-se de forma clara	0	1	2	3	4

Se consideras que o teu professor se expressa sempre de forma clara, faz um círculo no número 4. Se consideras que o teu professor nunca se expressa de forma clara, faz um círculo no número 1. Também podes responder 2,3 e 4, que são respostas intermédias.

Obrigada pela colaboração.

	Nunca				Sempre
1. O professor é severo	0	1	2	3	4
2. Temos de estar calados na aula deste professor	0	1	2	3	4
3. O professor fala com entusiasmo acerca da matéria	0	1	2	3	4
4. O professor confia em nós.	0	1	2	3	4
5. O professor fica preocupado quando não o compreendemos	0	1	2	3	4
6. Se não concordamos com o professor, podemos falar acerca disso	0	1	2	3	4
7. O professor ameaça castigar-nos	0	1	2	3	4
8. Podemos decidir algumas coisas na aula	0	1	2	3	4
9. O professor é exigente	0	1	2	3	4
10. O professor pensa que copiamos	0	1	2	3	4
11. O professor está disposto para explicar a matéria outra vez	0	1	2	3	4
12. O professor acha que não sabemos nada	0	1	2	3	4
13. Se quisermos alguma coisa, o professor está disposto a colaborar	0	1	2	3	4
14. Os testes deste professor são difíceis	0	1	2	3	4
15. O professor ajuda-nos nos nossos trabalhos	0	1	2	3	4
16. O professor fica zangado inesperadamente	0	1	2	3	4
17. Se tivermos algo a dizer, o professor ouve-nos	0	1	2	3	4
18. O professor simpatiza connosco	0	1	2	3	4
19. O professor tenta ridicularizar-nos.	0	1	2	3	4
20. Os níveis de exigência do professor são muito elevados	0	1	2	3	4
21. Conseguimos influenciar o professor	0	1	2	3	4
22. Precisamos da permissão do professor antes de falar	0	1	2	3	4
23. O professor parece inseguro	0	1	2	3	4
24. O professor olha-nos de cima	0	1	2	3	4
25. Temos a oportunidade de escolher as tarefas que são mais interessantes para nós.	0	1	2	3	4
26. O professor é infeliz	0	1	2	3	4
27. O professor deixa-nos fazer o que queremos na sala de aula	0	1	2	3	4
28. O professor deita-nos abaixo	0	1	2	3	4
29. O professor tem um interesse especial pelos alunos	0	1	2	3	4
30. O professor acha que não conseguimos fazer as coisas bem	0	1	2	3	4
	Nunca				Sempre

31. O professor explica as coisas de forma clara	0	1	2	3	4
32. O professor percebe quando nós não compreendemos	0	1	2	3	4
33. O professor deixa-nos levar a nossa avante	0	1	2	3	4
34. O professor é hesitante	0	1	2	3	4
35. O professor é amigável	0	1	2	3	4
36. Aprendemos muito com o professor	0	1	2	3	4
37. O professor é alguém com quem podemos contar	0	1	2	3	4
38. O professor zanga-se com facilidade	0	1	2	3	4
39. O professor comporta-se como se não soubesse o que está a fazer	0	1	2	3	4
40. O professor prende a nossa atenção	0	1	2	3	4
41. O professor é muito rápido a corrigir-nos quando quebramos uma regra	0	1	2	3	4
42. O professor deixa-nos mandar nele	0	1	2	3	4
43. O professor é impaciente	0	1	2	3	4
44. O professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal	0	1	2	3	4
45. O professor sabe tudo o que está a passar na sala de aula	0	1	2	3	4
46. É fácil gozar com o professor	0	1	2	3	4
47. O professor tem sentido de humor	0	1	2	3	4
48. O professor dá-nos muitas alternativas para escolher aquilo que queremos estudar	0	1	2	3	4
49. O professor dá-nos muito tempo livre na aula	0	1	2	3	4
50. O professor aceita uma piada	0	1	2	3	4
51. O professor tem mau feitio	0	1	2	3	4
52. O professor é um bom líder	0	1	2	3	4
53. Se não acabarmos os trabalhos de casa, temos medo de ir à aula	0	1	2	3	4
54. O professor parece insatisfeito	0	1	2	3	4
55. O professor é tímido	0	1	2	3	4
56. O professor é paciente	0	1	2	3	4
57. O professor é rigoroso a marcar os trabalhos	0	1	2	3	4
58. O professor é desconfiado	0	1	2	3	4
59. É fácil começar uma discussão com o professor	0	1	2	3	4
60. As aulas do professor são agradáveis	0	1	2	3	4
61. Temos medo do professor	0	1	2	3	4
62. O professor age de forma confiante	0	1	2	3	4
63. O professor é sarcástico	0	1	2	3	4
64. O professor é brando	0	1	2	3	4