

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COGEAE**

ELISABETE VIVALDINI DIAS
elisabete.vivaldini@yahoo.com.br

**MOTIVAÇÃO: UM MOVIMENTO PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA
INGLESA**

ÁREA DE PESQUISA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2015**

ELISABETE VIVALDINI DIAS

**MOTIVAÇÃO: UM MOVIMENTO PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA
INGLESA**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino–Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Professora-Mestre Márcia Mathias Pinto.

**SÃO PAULO
2015**

DIAS, Elisabete Vivaldini

MOTIVAÇÃO: UM MOVIMENTO PARA O APRENDIZADO DA
LÍNGUA INGLESA

São Paulo. 80 f. 2015

Orientadora: Prof^a. Ms. Márcia Mathias Pinto

Monografia – Curso de Especialização em Práticas Reflexivas e
Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública

COGEAE – PUCSP

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Linguagem e Educação

Palavras-Chave: autoestima, atitudes facilitadoras, afetividade, língua
inglesa.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e/ou científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia, por processos de fotocópia ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

Assinatura: _____

Nome do aluno: Elisabete Vivaldini Dias

São Paulo, 15 de fevereiro de 2016.

Dedico este trabalho aos meus pais, José Vivaldini Filho e Maria de Lourdes Marini Vivaldini, pessoas simples e maravilhosas que fizeram a diferença em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me guiar, me fazer acreditar que seria possível e não me permitir desistir, mesmo diante das adversidades vividas e me preparar um contexto favorável para eu superá-las.

À Associação Cultura Inglesa de São Paulo, patrocinadora deste curso, por me possibilitar estar nesta equipe de professores, oportunizando a minha capacitação.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, que enriquece a qualificação dos docentes e por me permitir fazer parte desse grupo.

À Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani, pela coordenação magnífica do curso “Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública”.

Ao quadro de docentes desse curso, especialmente à minha orientadora Professora Mestre Marcia Mathias Pinto, pela sua sabedoria, responsabilidade e paciência ao me acompanhar neste desafio.

Aos meus pais, pela dedicação e responsabilidade na educação de seus filhos, por serem espelhos de boa índole e perseverança e fé.

Ao meu marido, *in memoriam*, que mesmo com a sua opinião contrária à minha quanto a eu frequentar o curso, foi nele que eu me espelhei ao me deparar com “o computador” para elaboração das tarefas e atividades propostas durante os módulos do curso “Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública”: insistir, pesquisar, manter a calma, pedir informações, passar horas e horas diante do computador até encontrar meios para realizá-las.

A todos os amigos, parentes, colegas professores, diretor, meus alunos, que de alguma forma, me ajudaram a conquistar este objetivo.

Meu carinhoso muito obrigada!

I read about an educator who encourages kids to learn the “B’s.” Some of his “B’s” include:

BE responsible.

BE on time.

BE friendly.

BE a listener.

BE a tough worker.

BE a goal setter.

I like his idea and decided to add a few of my own “B’s” for you to think about:

BE caring.

BE generous.

BE hopeful.

BE helpful.

BE loving.

BE a good person.

Bill Zimmerman.

RESUMO

Esta pesquisa tem o propósito de investigar que efeitos uma atividade especialmente preparada para desenvolver a autoestima de alguns alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, ciclo de alfabetização, nas aulas de inglês, pode trazer.

A base teórica norteadora deste trabalho investigativo é sustentada pelos conceitos, primeiramente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), que ressaltam a importância das capacidades afetivas; da mesma forma, depois, o documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II - Língua Estrangeira (São Paulo, 2007), cita que os componentes afetivos e emocionais interagem com os aspectos cognitivos e pessoais dos aprendizes no processo de aprendizagem. Busquei apoio, também, nas reflexões de Cortella (2001), sobre a questão de compartilhar alegrias e saberes ter que ser parte do pensar pedagógico e ainda nas visões de Henri Wallon (*apud* Gratiot-Alfandery, 2010) ao tratar do reconhecimento das expressividades dos alunos que ajudam na definição de estratégias pedagógica. Outra contribuição fundamental vem de Carl Rogers (*apud* Zimring, 2010), por meio de questões sobre o relacionamento interpessoal na facilitação da aprendizagem, que ele chama de atitudes facilitadoras. Além deles, também Cris Brewer (1994), que considera a autoestima a espinha dorsal do ser humano; e, por fim, e não menos importante, encontrei apoio no trabalho de Verónica de Andrés (*apud* Arnold, J. 1999), que apresenta em seu artigo dois projetos de investigação no campo da autoestima na sala de aula. Seus procedimentos e atividades foram a base para o desenvolvimento das atividades preparadas por mim neste meu estudo. Desenvolvo a minha pesquisa sob a percepção de que o desinteresse pela língua inglesa se apresentara por parte de alguns alunos e, após refletir sob a luz dos teóricos mencionados, intercedi para superar os desafios, e encontrar subsídios no campo afetivo que transformasse o interesse na aprendizagem da língua inglesa.

Palavras chave: autoestima, atitudes facilitadoras, afetividade, língua inglesa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	08
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	14
2.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	14
2.1.1. Natureza da pesquisa.....	15
2.2. CONTEXTO DA PESQUISA.....	15
2.2.1. A disciplina de língua inglesa no currículo dos anos iniciais.....	16
2.2.2. A escola	18
2.2.3. Os alunos participantes da pesquisa	19
2.3. COLETA DE DADOS.....	22
2.3.1. Instrumentos de coleta de dados.....	23
2.3.1.1. O diário de campo.....	23
2.3.1.2. A atividade.....	24
2.3.2. Procedimentos de análise dos dados e interpretação dos dados.....	26
3. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	28
3.1. ATIVIDADE: COMPLIMENT RAIN	28
3.2. DESEMPENHO DOS 5 PARTICIPANTES EM FOCO NESTE TRABALHO ...	34
3.2.1. Alessandro.....	34
3.2.2. Guto.....	39
3.2.3. João	43
3.2.4. Kaike.....	47
3.2.5. Pérola.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
APÊNDICES E ANEXOS	61

INTRODUÇÃO

Ao iniciar o meu trabalho como professora de língua inglesa da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, o que mais me intrigava era a didática a ser utilizada em sala de aula, uma vez que eu queria evitar uma aula enfadonha e desinteressante, não somente para o aluno, mas também para o professor. Pois, se para o aluno é entediante uma aula com lousa e giz e explicações cansativas, eu entendo que para o professor isso também é desagradável. Assim, em termos gerais, o meu intuito com este trabalho é poder ampliar o campo de ação para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças da escola pública e aperfeiçoar a minha prática pedagógica. Espero contribuir não só para o meu aprimoramento profissional, mas também para docentes e outros pesquisadores que eventualmente tenham interesse na aplicabilidade dos resultados.

O meu contato com o aprendizado de língua inglesa se deu na 7ª série do curso Ginásial até o Colegial - hoje 8º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, sempre em escola pública. Naquela época, a língua francesa era ensinada na 5ª e 6ª séries. Lembro-me de cantarolar músicas em inglês, mas não me recordo daquelas aulas de língua inglesa que tive entre o ginásio e o colégio. Suspensa, foi como ficou a língua inglesa na minha vida. Em 1981, quando trabalhava no escritório de uma pequena empresa, ingressei no curso de Ciências Contábeis e conclui apenas um semestre, quando por motivos financeiros tranquei a matrícula desse curso. Em 2002, efetiva num cargo na secretaria de escola estadual, ouvi os inúmeros conselhos de professores e diretores, e após superar todas as dificuldades conclui o curso de Letras com habilitação em língua inglesa e língua portuguesa, em 2004 na UNICSUL- Universidade Cruzeiro do Sul. A língua inglesa foi então, restabelecida. Ainda no 3º ano da faculdade, fui aprovada no concurso para professor de inglês e português da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Aqui, não posso deixar de mencionar a importância do professor Fábio Luiz Villani, de quem ouvi as palavras “reflexão sobre a prática” e um nome importante para minha vida profissional: “Celani”. O professor Fábio me apresentou textos que me auxiliaram nos estudos preparatórios para o concurso, além de ter incentivado a mim e a mais dois colegas a participarmos com ele do I Congresso Nacional da UNICSUL na apresentação da Comunicação

Coordenada “A reflexão no Estágio Supervisionado no Curso de Letras: uma experiência de formação para a vida profissional”. Em 2007, fui nomeada para o cargo de Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Inglês. Dedicção, esta era a minha meta em relação ao ensino-aprendizagem do idioma.

Desde então, tenho participado de diversas palestras e cursos para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Busco o meu aperfeiçoamento com o foco na possibilidade de aplicar a didática apresentada nos cursos, em prol do ensino da língua inglesa. Dentre esses cursos cito: o de Extensão Universitária na Modalidade de Difusão: *English on Campus* pela Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; o TDC-*Teacher Development Course* pela Fundação Richard Hugh Fisk; o da Sociedade Cultural Língua Universal Limitada; o Agentes do Brincar pela IPA-Brasil Associação Brasileira pelo Direito do Brincar; o de Formação Continuada para Professores de Inglês, contemplando o idioma e a metodologia, pela Associação Alumni em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Finalmente, fiz o curso de Extensão Cultural “Língua Inglesa” que foi a 1ª parte do Programa de Formação Continuada de Professores Efetivos de Língua Inglesa pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo (SBCI), financiadora do programa, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. A 2ª parte desse programa é o curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, planejado e coordenado pela Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani, e conta com uma equipe de professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP - COGEAE Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão em parceria com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo. Cabe salientar, que estão inclusas oficinas mensais nomeadas de “*workshops*” abertas a todos os professores de inglês da rede pública no Estado de São Paulo que participam ou participaram desse programa. Conforme descreve Celani (2003, p.11): “O programa em foco tem três componentes: aprimoramento linguístico, a cargo da SBCI; aprimoramento da formação profissional, a cargo da equipe de professores da PUC-SP e formação profissional, a cargo de ambas as instituições”. Além disso, a autora argumenta:

“O Programa [...]ao mesmo tempo que se preocupa em procurar respostas a

questões de cunho mais teórico ligadas à formação contínua do professor, pretende, acima de tudo, desempenhar um papel de cunho eminentemente prático de intervenção no contexto social da escola pública, fazendo com que os próprios professores participantes do curso sejam também agentes de transformação no contexto profissional”. (2003, p. 24)

Todos os participantes desses cursos, sejam eles alunos, oficinairos, professores - mestres ou doutores – deram a sua contribuição para a minha formação, semearam boas ideias para eu me tornar uma profissional reflexiva sobre a minha prática em sala de aula e favorecer o meu aprimoramento no ensino-aprendizagem de inglês e ser um agente transformador, não só no contexto profissional como também social. Um outro fator não menos relevante que colaborou para que eu pudesse participar dessas aulas foi a compreensão da gestão da escola onde trabalho atualmente, permitindo a conciliação entre o horário de trabalho e o horário do curso, pois, em determinados anos isso não foi possível e impossibilitou-me de frequentar cursos essenciais para o bom desempenho da carreira docente. Essa facilitação vai ao encontro da ideia defendida por Celani, que acredita que: “O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”. (2003, p. 27)

O fato é que, por influência dessas aulas, desde o início do meu trabalho como docente, o lúdico passou a permear a minha prática educativa, especificamente quando no ano de 2012 eu passei a trabalhar com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso se deu porque a educação da Cidade de São Paulo teve uma importante conquista através da Portaria nº. 5.361 de 04 de novembro de 2011, quando foi instituído o Programa “Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender”, destinado aos alunos do 1º ao 5º ano do ciclo I do ensino fundamental nas escolas na rede municipal a partir do ano de 2012. A Secretaria Municipal de Educação ofereceu a esses professores, em duas etapas durante o ano de 2012, um curso de formação de inglês para o Ciclo I – Oficinas “O ensino de língua inglesa para crianças”, e o professor, agora Doutor, Fábio Luiz Villani foi o responsável pela implantação do Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I.

Desde então, ensinar inglês para crianças tem sido uma experiência enriquecedora, pois essas crianças vêm sendo estimuladas a aprender o idioma cabendo a nós, professores, a incumbência de tornar as aulas de inglês interessantes.

Por essa razão, devemos estar em constante aprimoramento, buscando subsídios para tornar não só o ato de aprender, como também o ato de ensinar prazerosos, a fim de cativar os aprendizes e mantê-los interessados pelo idioma. Concordo com Cortella, quando defende a satisfação mútua na sala de aula:

Assim, a criação e recriação do Conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar. (CORTELLA, 2001, p.124).

Logo, a minha justificativa para desenvolver este trabalho de pesquisa é que continuo a busca por melhores formas de ministrar uma aula atrativa e aproximar os alunos do idioma inglês estudado. Complementando essa justificativa, acrescento que durante o curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública fui estimulada a refletir criticamente sobre minhas ações em sala de aula e atentar para as necessidades dos aprendizes, e isso se deu no transcorrer de quase todos os módulos que compõem a formação. Contudo, dois módulos, em particular, me “incomodaram”. O módulo “Reflexão na/sobre a prática docente” que nos colocou diante da tarefa de descrever minuciosamente uma de nossas aulas com a finalidade de efetivar o processo reflexivo e o módulo “O componente afetivo no processo de ensino-aprendizagem” em que tive ratificada a conscientização da importância da afetividade e de como ela pode influenciar e favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Esclareço que não tiro o mérito dos outros módulos que também muito contribuíram para o meu aperfeiçoamento profissional e o meu interesse por esta investigação.

Ao longo do meu trabalho docente em sala de aula, a maior parte das crianças tem se envolvido e mostrado interesse pelo aprendizado da língua inglesa, mas o que tem me incomodado são alguns alunos que divergem da maioria. Estes, ora falam a esmo, ora batem uma régua ou um lápis na carteira ou andam pela sala, provocam e atrapalham os colegas, ora mesmo sentados se mostram ausentes e desatentos. Como descreve Galvão (1995, p. 75), “Henri Wallon chama de disciplinas mentais a capacidade de controle do sujeito sobre suas próprias ações”; e ainda afirma que,

Em sua mão, uma caneta não serve só para desenhar, mas também para cutucar o vizinho, para fazer um batuque sobre a mesa, para voar como se fosse um aviãozinho, e muitas outras finalidades lúdicas. Usa os objetos como instrumento para sua comunicação expressiva e para o exercício de

sua imaginação. [...] A criança tende a reagir indiscriminadamente aos estímulos exteriores, sua atividade é marcada pela instabilidade. São comuns também as situações em que encontra-se totalmente absorva por alguma cena ou pela realização de alguma atividade, num estado de alheamento aos demais estímulos. Esta "aderência" da ação a determinados temas é chamada de perseveração e, tal como a instabilidade, evidencia a fragilidade das condutas voluntárias, é o estímulo que controla o sujeito. (GALVÃO, 1995. p.74, 76)

Enfim, o comportamento desses alunos desatentos altera o estado emocional dos demais: alunos e professores. Esses alunos me motivaram a iniciar esta pesquisa a fim de que eu possa mediante a aplicabilidade de atividades de língua inglesa preparadas para cativá-los, perceber a que estímulos, possivelmente, eles reagiriam positivamente e com isso reformular o comportamento, e envolvê-los para que possam fazer parte do grupo maior. Sobre o que afirma Wallon, Gratiot-Alfandéry menciona que a afetividade e a cognição estão ligadas:

Considerando o caráter 'contagioso' dos estados emocionais, o professor pode manter-se mais atento ao clima de grupo que ele tem condições de estabelecer em sua turma de alunos, bem como à importância de suas próprias manifestações afetivas, que, seguramente, incidirão nas crianças sob sua tutela. Queremos dizer, portanto, que não se trata de buscar o controle das condições em sala de aula a partir da coerção das manifestações expressivas dos alunos, mas da melhor compreensão de seu significado para um manejo que, incorporando a dimensão afetiva, possibilite uma melhor qualidade e aproveitamento da aprendizagem. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010. p.42).

Por isso, o objetivo específico deste trabalho de pesquisa é identificar alguns aspectos pedagógicos favorecedores do interesse e do envolvimento dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, ciclo de alfabetização, nas aulas de inglês, para implementar novas práticas pedagógicas e com isso tentar facilitar e transformar as relações interpessoais em sala de aula. Nesse processo, busco, seguindo os pensamentos de Rogers apud FERRARI, 2014, constituir uma visão otimista do indivíduo e com isso refletir na formação da pessoa a fim de permitir conciliar harmoniosamente homem e seu entorno social.

Especificamente nas aulas regulares desenvolvidas na classe do 3º ano B, tenho percebido que a participação de alguns alunos difere dos demais em relação ao comportamento demonstrado nos seguintes aspectos: a) alguém agitado destoando dos demais por uma conversa inoportuna; b) uma brincadeira desconexa do tema apresentado em aula; c) comportamento de um ser com uma atitude apática, disperso em relação à atividade proposta e alheio ao que está acontecendo ao seu redor. Essas atitudes me levam a procurar desenvolver um olhar mais atento sobre esses alunos e

tentar identificar elementos que possam desencadear um envolvimento e um interesse maior desses estudantes pelas aulas de inglês e consequentemente pelo idioma. A desatenção pode se manifestar tanto pela hiperatividade quanto pela apatia, e isso pode estar relacionado à baixa autoestima desses alunos com quem pretendo desenvolver minha pesquisa.

Assim, como pós-graduanda da PUC-SP e para atender à exigência para obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, pretendo aplicar uma atividade em língua inglesa com vistas a desenvolver a autoestima de alunos, como por exemplo as sugeridas por Verónica de Andrés (*apud* Arnold, J. 1999, pg. 91), porque, segundo a autora, a atividade inclui técnicas de sala de aula que podem ser adaptadas para melhorar o senso de segurança, identidade e pertencimento na criança. Assim, busco respostas para a seguinte pergunta de pesquisa:

Que efeitos uma atividade especialmente preparada para desenvolver a autoestima de alguns alunos pode trazer?

Diante disso, o tema deste trabalho de pesquisa é a motivação como estratégia para o ensino-aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública, delimitado a um grupo de 5 alunos do 3º ano B.

Parafraseando Rogers (*apud* ZIMRING, 2010), não significa que esses alunos não tenham “motivação” (grifo do autor), mas, eu, como professora, deverei proporcionar elementos favorecedores na ambiência da sala de aula, com o intuito de provocar nesses alunos o interesse e o envolvimento nas aulas de inglês que por alguma razão pode estar “amortecida” (grifo meu), como ainda menciona Rogers (*apud* Zimring, 2010, p. 81), sobre o professor, “nossa tarefa como facilitadores de aprendizagem, é a de suscitar essa motivação, [...]”.

É nesse contexto que, durante o último semestre de 2015, foi desenvolvida esta pesquisa com a intenção de tecer relações afetivas motivadoras que possam elevar a baixa autoestima do grupo focal e propor possibilidades de encontrar respostas que possam contribuir para desenvolver o ensino-aprendizado da língua inglesa.

Este trabalho de pesquisa está organizado em 3 partes:

Inicialmente, apresento a fundamentação teórica e discorro sobre os principais

conceitos dos autores que fundamentam este estudo.

Em seguida, exponho a metodologia de pesquisa e justifico a opção pelo estudo de caso, descrevo o contexto da pesquisa e os participantes e na sequência os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados e de análise.

Depois, disponho a apresentação e discussão dos dados de acordo com as reações dos alunos, foco deste estudo, diante das atividades especialmente preparadas e aplicadas para este trabalho científico.

Além disso, integram este trabalho as minhas considerações finais, onde eu traço o caminho percorrido da pesquisa e menciono os resultados obtidos na investigação. Ao final, seguem as referências bibliográficas, os apêndices e anexos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento diversos teóricos e trabalhos que contribuíram para orientar e dar embasamento a esta investigação.

Entre eles, um dos primeiros norteadores são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, PCN-LE que, em relação aos métodos de ensino impostos no passado, citam as abordagens de ensino e afirmam que essas possuem maior flexibilidade nas suas realizações:

[...], pensa-se mais em termos de uma variedade de opções pedagógicas derivadas de concepções teóricas específicas da linguagem e da aprendizagem de línguas, além de se considerar sempre as práticas didáticas derivadas do conhecimento acumulado em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. (BRASIL: PCN-LE, 1998, p. 76).

Mencionam também, a importância das capacidades afetivas, ao se referirem à formulação dos objetivos gerais de língua estrangeira para o ensino fundamental:

[...] além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social devem também ser levadas em conta as **afetivas**. É preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade **emocional** e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, **afetivo, emotivo** e criativo. (*grifo meu*) (BRASIL: PCN-LE, 1998, p. 66).

Nesse sentido, os PCN-LE corroboram a minha preocupação com os alunos em foco neste trabalho, que é pesquisar e buscar apoio em concepções teóricas da aprendizagem de línguas, bem como resgatar e analisar o grupo de aprendizes considerando seu universo emocional e afetivo para que, então, eles possam desenvolver o cognitivo e o criativo dentro da sala de aula.

Da mesma forma, o documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II - Língua Estrangeira, também cita os componentes afetivos e emocionais interagindo com os aspectos cognitivos e pessoais dos aprendizes no processo de aprendizagem. O documento ressalta que

[...] uma aprendizagem significativa não se relaciona apenas a aspectos cognitivos dos envolvidos no processo, mas está intimamente ligada a suas referências pessoais, sociais e afetivas. **Afeto e cognição, razão e emoção** compõem-se em uma perfeita interação para atualizar e reforçar, romper e ajustar, desejar ou repelir novas relações, novos significados na rede de conceitos de quem aprende. É preciso compreender, portanto, que a

aprendizagem não ocorre da mesma forma e no mesmo momento para todos; interferem nesse processo as diferenças individuais, o perfil de cada um, as diversas maneiras que as pessoas têm para aprender. (*grifo meu*) (São Paulo(SP), 2007, p. 21)

Busquei também, apoio nas reflexões de Cortella (2001, p. 123,) que entre outras afirmações, diz: “Como o interior de uma relação afetiva, a aula impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado”. Para ele, compartilhar alegrias e saberes tem que ser parte do pensar pedagógico. Em busca de prazer compartilhado durante as aulas de inglês, retomo o mencionado na introdução: cabe ao professor procurar por uma didática estimulante do interesse e do aprendizado, que orienta a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente e significativa.

Outra contribuição importante para o meu estudo é a de Henri Wallon que no início do século XX, entre outros teóricos, contribuiu com teorias inovadoras para a educação, em especial para o desenvolvimento infantil. Wallon era filósofo, médico e psicólogo francês. Em 1948 criou a revista francesa de psicologia infantil: *Enfance*. Na edição especial n.7, p. 130, 1985, suas palavras postadas ainda nos parecem atuais, conforme menciona GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010:

Um professor ciente das responsabilidades que lhes são confiadas [...] ele deve ser solidário com os seus estudantes, aprendendo com eles quais são as suas condições de vida, por exemplo. Ele deve constantemente buscar novas ideias e modificar a si próprio para um contato permanente com uma realidade em evolução permanente, feita da existência de todos e que deve atender aos interesses de todos. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.30)

Considero suas ideias tão atuais que, ao desenvolver esta pesquisa, me coloco na posição de solidária junto aos meus alunos, e numa constante busca de novos caminhos, tento modificar a minha prática, aplicar outras formas de ensino-aprendizagem e evoluir a fim de atender a interesses próprios, aos dos alunos e aos da sociedade.

Um olhar atento ao comportamento demonstrado por alguns dos meus alunos me proporcionou percepções que os colocaram como protagonistas deste trabalho. Segundo esclarece GRANDINO, *apud* Gratiot-Alfandéry, 2010, em oposição às visões tradicionais de ensino que colocam a afetividade e emoções numa posição secundária à qualidade cognitiva e racional,

a visão walloniana permite reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que podem estar produzindo efeito no

desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e uma definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno, [...] (GRANDINO *apud* Gratiot-Alfandéry 2010, p.41)

Grande apoio teórico e de contribuição fundamental para o desenvolvimento desta investigação vem dos princípios propostos por Carl Rogers *apud* Zimring, 2010, que foi um dos mais importantes psicólogos americanos de sua geração. Com visão otimista do homem, a corrente de Rogers ficou conhecida como humanista. Ele praticava a terapia centrada na pessoa e adaptava as teorias ao indivíduo. Foi especialista em terapia infantil e também exerceu a arte de ensinar. Assim, as suas ideias foram estendidas por ele próprio à educação. Em sua primeira publicação “Client-Centered Therapy” em 1951, no capítulo “ensino centrado no estudante”, de acordo com Zimring (2010 p.13), Rogers menciona seu primeiro princípio: “Não podemos inculcar diretamente em outrem um saber ou uma conduta; o que podemos é facilitar sua aprendizagem”.

Sobre a facilitação da aprendizagem, Rogers afirma (*apud* Zimring, 2010, p.42 e 43): “Quando sou capaz de transformar um grupo – e com isso quero significar todos os membros do grupo, inclusive eu, numa comunidade de aprendizes ou estudantes, a emoção se torna quase inacreditável”, além das questões sobre o relacionamento interpessoal na facilitação da aprendizagem: “A facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no *relacionamento* pessoal entre o facilitador e o estudante”. (grifo do autor).

Para Rogers a autenticidade, a confiança e a empatia são atitudes que o professor deve adotar para facilitar a aprendizagem.

1) Autenticidade (*realness or genuineness*): também chamada de congruência, genuinidade, sinceridade. Rogers afirma que essa é a primeira e a mais importante das atitudes facilitadoras da aprendizagem. O professor deve mostrar-se verdadeiro ao seu aluno e expressar o que realmente sente, sem falsa aparência. Em determinadas situações, a criança precisa perceber algum ponto em comum entre ela e o seu educador. Como exemplo cito uma cena que acontece no filme indiano “Taare Zameen Par”, que no Brasil foi chamado “Como Estrelas na Terra”, 2008: o professor Ram, tal qual o seu pupilo Ishaam, quando criança na escola não sabia ler ou escrever e as letras para ele eram um terror. Contou isso ao seu aluno e mais, que além dele,

outras pessoas importantes como Einstein, Agatha Christie, Da Vinci e Tomas Edison também sofreram com a “dança” das letras no papel. O menino, naquele momento se identificou com a outra pessoa, o formador. Havia um descompasso entre o que a criança era e o que ela deveria ser ou queriam que ela fosse e isso gerava sofrimento ao menino. O professor se expõe e se revela à criança. É sobre essa relação de pessoa para pessoa que Rogers argumenta:

[...]Isto significa que ela instaurará um diálogo direto com o aluno sobre a base de uma relação de pessoa a pessoa, que é ela mesma, sem subterfúgio nem censura. O que sugiro, nesta perspectiva, é que o formador seja verdadeiro em sua relação com os alunos. Ele pode demonstrar entusiasmo, cansaço, interessar-se por eles, ficar nervoso (ou encolerizado), mostrar-se compreensivo e acolhedor. Assumindo estes sentimentos como próprios, como seus, não terá necessidade de impô-los aos alunos. [...] (*apud* Zimring, 2010, p. 17).

2) Consideração positiva (*accepting, trust*): o respeito incondicional, o apreço, as atitudes de confiança sem a necessidade de provar algo para merecer alguma coisa. Ter aceitação do outro, valorizando o seu estudante enquanto um ser humano mesmo diante das suas imperfeições e suas qualidades. Rogers descreve:

[...]Seja qual for o nome que se dê a esta atitude – valorização, aceitação ou confiança, por exemplo – ela se manifesta de formas muito diversas. O formador, no qual esta disposição de espírito é particularmente presente, pode aceitar sem restrições os temores e as hesitações que o aluno experimenta no momento de abordar um novo problema, assim como acolherá a satisfação que o aluno retira de seu sucesso. Um professor assim aceita a apatia ocasional de um aluno, suas inclinações repentinas por explorar as zonas marginais do conhecimento em vez dos esforços que são necessários para atingir objetivos importantes. Ele pode aceitar sentimentos suscetíveis, ao mesmo tempo, de perturbar e de favorecer o processo de aprendizagem, quer se trate de rivalidade fraterna, de recusa de autoridade ou de um questionamento a respeito de suas atitudes pessoais. [...] (*apud* Zimring, 2010, p. 17-18).

3) Compreensão empática (*empathy*): entender seus sentimentos, numa postura de aceitação do outro como ele é, sem julgamento ou avaliação. O professor se coloca no lugar do estudante e se informa sobre o outro. Novamente, busco exemplo no filme “Como Estrelas na Terra”: No intuito de obter informações sobre seu aluno, o professor Ram verifica os cadernos de Ishaan e constata que os padrões de erros se repetem e decide visitar os pais de seu aluno. O pai se mostra muito exigente em relação ao filho, O docente expõe aos pais todas as percepções notadas como dislexia e diz a eles que seu filho esconde suas inabilidades atrás do mau comportamento para enfrentar o mundo. Assim, o formador se dispôs a conhecer o mundo do seu aluno para tentar entendê-lo e então poder interceder:

[...]Quando aquele que ensina é capaz de compreender as reações do estudante no seu íntimo, de perceber a maneira como nele repercute o processo pedagógico, aí a probabilidade de uma aprendizagem autêntica torna-se ampliada. Esta atitude é radicalmente diversa da maneira tradicional de compreensão fundada sobre a avaliação e traduz-se pela clássica fórmula: “Eu compreendo o que você não consegue”. Fundada sobre a sensibilidade e a compreensão dos sentimentos do outro, ela suscita no aluno uma reação assim: “Afinal, alguém compreende o que eu experimento e o que eu sinto sem buscar me analisar ou julgar-me. Eu posso desabrochar, desenvolver-me e aprender.”[...] (apud Zimring, 2010, p. 18).

Rogers (apud ZIMRING, 2010, p.54), afirma que essas atitudes facilitadoras da aprendizagem, só podem ser oferecidas por pessoas que confiam ao sujeito uma capacidade de desenvolver sua potencialidade num movimento rumo ao aprendizado. Nesse caso, o professor se esforçará para gerar a harmonia na convivência com os seus estudantes em sala de aula a fim de propiciar um ambiente que os estimule a querer descobrir e aprender.

Acredito que esse esforço foi implementado no decorrer do curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, e o foi de tal forma que fortaleceu e encorajou a mim e a outros colegas para refletirmos criticamente sobre a nossa prática educativa. Não só fomos apresentados a teóricos preocupados com o ensino-aprendizagem de inglês, como também nos incumbiram de inúmeras tarefas significativas e abrangentes, individuais e coletivas, além de estudos dirigidos e abordagens que transformaram o nosso olhar sobre o aluno e as práticas pedagógicas. No meu caso, fui particularmente tocada em relação à afetividade, autoestima e motivação no intuito de adquirir técnicas didáticas para estimular o interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem do idioma. Tenho consciência de que não é uma empreitada fácil, mas ALVES (1999), em seu texto “Milho que não estoura não vira pipoca”, utiliza a parábola do milho de pipoca para demonstrar a transformação pela qual o ser humano deve passar para tornar-se melhor. Eu quero ser a diferença, não mais um milho na multidão e “milho que não enfrenta o fogo, a pressão, não vira pipoca: Pop! Popcorn, ela se transforma e onde tem pipoca tem alegria”.

Na obra de BREWER (1994 p.258), ela afirma que em seu trabalho “*she provides expressive ways to develop connections and relationships with others through activities that stimulate the senses and encourage creativity*”. A autora considera ainda que:

Self-worth is the backbone of the human being. A sense of worthiness and trust in oneself provides the will to survive, the desire to create, the ability to

learn, and the courage to reach out and connect with another human being. Without the physical backbone, there is no support for the physical human structure. Without a backbone of worthiness, there is no support for the life energy that is the basis for mental, emotional, and spiritual human structure. (BREWER, 1994 p.12)

Esse apoio por meio de atividades que visam a aumentar a auto-estima de indivíduos também foi encontrado no trabalho de ANDRÉS (apud Arnold, J. 1999), que inicia suas reflexões com um provérbio chinês “All the flowers of all the tomorrows are in the seeds of today”. Verónica de Andrés apresenta em seu artigo dois projetos de investigação no campo de autoestima nas escolas. Nele, a autora apresenta procedimentos utilizados em sua pesquisa e atividades propostas por diversos estudiosos aplicadas em sala de aula com o intuito de elevar a autoestima de alunos argentinos na faixa etária entre 6 e 9 anos de idade, que estavam aprendendo a língua inglesa como uma língua estrangeira. Esses procedimentos e atividades exibidos em seu texto serviram de base para o desenvolvimento das atividades preparadas por mim para este meu estudo.

Enfim, é nessa perspectiva que pretendo desenvolver a minha pesquisa, em que o desinteresse pela língua inglesa se apresenta por parte de alguns alunos e o professor busca intervir para superar os desafios, cativar o aprendiz e proporcionar-lhe subsídios para a aprendizagem da língua inglesa.

Após a exposição dos referenciais teóricos que fornecem embasamento para este trabalho, apresento no próximo capítulo o delineamento metodológico adotado nesta pesquisa e justifico a opção pelo estudo de caso.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, discuto primeiramente as questões relacionadas à escolha da metodologia utilizada neste trabalho. Em seguida, apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de análise de dados.

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Optei pelo estudo de caso como abordagem metodológica para desenvolver esta pesquisa. Yin (2001, p.Xi), afirma que apesar de ser considerado o “primo pobre” entre os métodos de pesquisa em ciência social, os Estudos de Caso utilizados tanto em disciplinas tradicionais quanto no campo da prática, como no caso da educação, continuam sendo cada vez mais utilizados pelos pesquisadores, inclusive no âmbito de ação de outros métodos.

O Estudo de Caso é a estratégia escolhida para investigar ocorrências atuais e pode focar a sua análise em uma pessoa, um ambiente, uma situação, um grupo de pessoas dentro de seu contexto real. Esses casos são especificamente indivíduos, lugares ou acontecimentos merecedores de um exaustivo estudo, que possa constituir a existência de algo real que se passa em um dado momento em um determinado lugar (LIER, 2005).

“When we want to understand how a specific unit (person, group) functions in the real world over a significant period of time, a case study approach may be the best way to go about it”. (Lier, 2005, p. 196)

Esta minha pesquisa foi desenvolvida nas minhas aulas de inglês com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental regular do ciclo de alfabetização, com especial atenção a 5 alunos que não acompanhavam as atividades por razões como apatia, desinteresse e indisciplina. Meu objetivo era responder à minha pergunta de pesquisa: Que efeitos uma atividade especialmente preparada para desenvolver a autoestima de alguns alunos pode trazer?

Stake (*apud* GIL, A.C., 2002, p. 139), estabelece 3 critérios de seleção dos casos que variam conforme o intuito da investigação: o estudo de caso intrínseco que é focado em um único caso; depois, o estudo de caso coletivo cujo propósito é de

estudar características de uma população; e por fim, conforme suas palavras: “Estudo de caso instrumental é aquele que é desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema. [...]”.

Com base nesse autor, o Estudo de Caso Instrumental é o mais apropriado para alcançar os objetivos deste trabalho, que tem como meta específica identificar os aspectos pedagógicos favorecedores do interesse e do envolvimento de alguns dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, ciclo de alfabetização, nas aulas de inglês. Indo ao encontro com o citado por Lier (2005, p. 203) “*Case studies are a powerful way of showing some of the complexities of acquiring a second language*”.

2.1.1 Natureza da pesquisa

Gil (2002, p.42) afirma que de acordo com os objetivos da pesquisa podemos classificá-las em descritivas, exploratória e explicativa: “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, [...]”. Já as explicativas têm um cunho quase experimental, mais complexo.

Assim, o caráter desta investigação não só é descritivo, pois por meio de observações atentas são levantadas as características e atitudes dos estudantes pertencentes ao grupo definido para ser examinado detalhadamente, como também é exploratório, haja vista que os resultados obtidos sobre os aspectos pedagógicos constatados como favorecedores ou não do interesse e do envolvimento dos aprendizes pertencentes ao grupo foco da pesquisa poderão ser aplicados e otimizados pelos interessados da área de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A seguir apresento o contexto em que se desenvolveu este trabalho investigativo.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

No que se refere ao contexto em que foi desenvolvido este estudo, inicialmente apresento a disciplina de língua inglesa no currículo dos anos iniciais da escola pública da rede municipal de São Paulo; a seguir, a escola; depois, os alunos participantes do estudo; em seguida, os instrumentos de coleta e finalmente os procedimentos de

análise.

2.2.1 A disciplina de língua inglesa no currículo dos anos iniciais

Este estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal localizada na zona leste da cidade de São Paulo, onde desenvolvo meu trabalho docente, desde 2009, como efetiva no cargo de Professor de Ensino Fundamental II e Médio. Inicialmente lecionando para o Ensino Fundamental II, regular e depois, desde 2012, para o Ensino Fundamental I, regular.

Durante a semana, essas turmas têm 2 aulas de língua inglesa de 45 minutos. Esta foi uma conquista que a educação da Cidade de São Paulo teve quando, através da Portaria nº 5.361 de 04 de novembro de 2011, com vigência a partir de 01/01/2012, foi instituído o Programa “Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender”, destinado aos alunos do 1º ao 5º ano do ciclo I do Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal, que em seu Artigo 3º, itens I e II, e em seu Artigo 5º estabelece que:

Art. 3º - A organização dos conteúdos de Língua Inglesa para o Ciclo I observará as seguintes diretrizes:

I – Para os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ciclo I: serão programadas atividades voltadas para a iniciação da Língua Inglesa em situações sociais do cotidiano por meio de práticas de escuta, leitura e produção oral com aprofundamento e oferta de novos desafios que exijam maior complexidade, na medida do desenvolvimento dos alunos.

II – Para os 4ºs e 5ºs anos do Ciclo I: serão propostas situações de aprendizagem que envolvam práticas de escuta, leitura, produção oral e produção escrita. [...]

Art. 5º [...]§ 4º - As aulas de Língua Inglesa serão acompanhadas pelo professor regente da classe, objetivando a articulação dos conteúdos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte. (SÃO PAULO, p.15)

Nessa Portaria, ainda em seu Artigo 3º, parágrafo 2º, consta também, que “A Secretaria Municipal de Educação (SME) oferecerá orientações curriculares próprias para cada ano do ciclo, além de indicar a aquisição de títulos de livros paradidáticos, jogos, CDs e brinquedos que favoreçam a aprendizagem da língua inglesa. [...]” (SÃO PAULO, 2011 p. 15). O fato é que as crianças de 4º e 5º ano receberam os livros didáticos a partir de 2012, ano em que a escola recebeu 8 títulos de livros paradidáticos para cada série do 1º ao 5º ano e, em 2015, a escola recebeu 11 títulos de livros paradidáticos para serem utilizados com as crianças de 1º ao 5º ano, alguns

desses títulos acompanham um CD. Foram enviados somente 3 DVDs da coleção “*Magic English*”. Esse material tem sido utilizado durante as minhas aulas. Mas, quanto aos recursos como jogos, CDs e brinquedos mencionados, que seriam complementados a cada ano pela SME, até a data do encerramento deste trabalho, não foram enviados para a unidade escolar.

Cabe salientar que, as nomenclaturas “Ensino Fundamental I e II” sofreram alterações a partir de 01/01/2014 e passaram a ser nomeados de Ensino Fundamental regular organizado em 3 ciclos: alfabetização, interdisciplinar e autoral. Isso foi estabelecido através da Portaria 5.930/13 – SME de 14/10/2013, publicada em DOC (Diário oficial da Cidade) de 15/10/2013 - Páginas 13 e 14, que regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo”. Consta no seu artigo 5º, parágrafo II, inciso “a” o que segue:

II- Ensino Fundamental: regular e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos- EJA e Educação Especial:

a) No Ensino Fundamental regular, o currículo terá duração de 9(nove) anos e deverá organizar-se em 3(três) Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, assim especificados:

a.1 - Ciclo de Alfabetização: compreendendo do 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas.

a.2 - Ciclo Interdisciplinar: compreendendo do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como, consolidar o processo de alfabetização/ letramento e de resolução de problemas matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e com raciocínio lógico.

a.3 – Ciclo Autoral: compreendendo do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria. (SÃO PAULO, p. 13)

Diante do exposto, atualmente leciono para 12 turmas do Ensino Fundamental regular, sendo: 10 classes de 1º, 2º e 3º anos do ciclo de Alfabetização e 2 classes de

4º ano do ciclo Interdisciplinar, todas no período da tarde das 13h30 às 18h30.

2.2.2 A escola

A unidade escolar onde aconteceu a investigação está localizada no extremo leste de São Paulo, próximo ao município de Santo André. A sua comunidade escolar é de classe média baixa e baixa. As moradias, na grande maioria, são prédios residenciais que foram construídos por meio de mutirão e possuem sistema de água, esgoto, luz, coleta de lixo, serviços de telefonia, correios, televisão, internet. No entanto, recentemente, uma área muito próxima da escola está sendo ocupada irregularmente e alguns de nossos alunos residem nesse local sem nenhuma infraestrutura. No entorno do prédio da escola, há 2 escolas estaduais, 1 escola técnica estadual, 1 escola municipal de educação infantil, 1 batalhão da polícia militar, 1 instituto médico legal, 1 fábrica de cultura que disponibiliza inúmeras atividades gratuitas para crianças, adolescentes, jovens e adultos, tais como: cursos de teatro, circo, foto e vídeo, dança, desenho e pintura, música: canto e instrumentos, xadrez, bordados e pedrarias, informática etc, espetáculos teatrais e apresentação de filmes. Há ainda, o comércio que dispõe de padaria, mercados, açougues, perfumaria, casa lotérica, banco, lojas de móveis, roupas, salgados, salões de baile, igrejas etc. Além disso, os moradores contam com diversas linhas de transporte coletivo; a linha prata do Metrô está sendo construída na avenida que passa ao lado da escola.

A Escola funciona em 2 turnos, das 7h às 12h com alunos do 5º ao 9º ano e das 13h30 às 18h30 com alunos do 1º ao 4º ano, num total aproximado de 840 alunos. Além das aulas regulares, os alunos podem participar de projetos no contra turno das aulas regulares, com atividades complementares como: aulas de recuperação de língua portuguesa e matemática, aulas de xadrez, aluno mediador na sala de leitura, ginástica rítmica e voleibol.

A escola possui uma equipe gestora participante composta pelo diretor, duas assistentes e 2 coordenadores. Todos mantêm um bom relacionamento com a equipe de funcionários e de professores e também com a comunidade escolar. A escola está instalada num prédio com piso térreo mais dois andares, dispõe de 14 salas de aula dispostas nos dois pavimentos superiores, 1 elevador, sala de leitura, sala de Informática com 20 computadores, sala de vídeo, laboratório de artes e ciências, sala dos professores, sala da direção, sala dos coordenadores, sala de reuniões, sala da

AVE (auxiliar de vida escolar: dá suporte ao aluno com dificuldade de locomoção, alimentação e higiene), sala de apoio e acompanhamento à inclusão com brinquedos, parque infantil, banheiros dos alunos e de professores, duas quadras (uma coberta), pátio coberto no térreo, secretaria, cozinha e almoxarifado.

O grupo da direção, coordenação e professores trabalha com o intuito de superar os conflitos que eventualmente surgem no dia-a-dia, empenhados em desenvolver o seu trabalho de forma que o aluno seja apresentado a inúmeras situações de ensino-aprendizagem que possam ampliar as competências leitora e escritora e despertar neles o interesse pela pesquisa. Há boa interação entre alunos e professores e entre os próprios alunos. Algumas desavenças acontecem, mas podem ser consideradas dentro da normalidade de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo.

2.2.3 Os alunos participantes da pesquisa

Perhaps the most important single cause of a person's success or failure educationally has to do with the question of what he believes about himself.
Arthur W. Combs (apud Brewer, 1993 p.176)

Para este estudo escolhi o grupo de alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental regular de uma escola pública municipal localizada na zona leste da cidade de São Paulo. Essa classe tem um total de 32 alunos distribuídos entre 13 meninas e 19 meninos, com idades entre 8 e 9 anos, exceto 2, com 11 anos. Há uma regularidade na frequência dessa turma às aulas, no dia-a-dia a maioria é frequente. Como as aulas de inglês são compartilhadas, a professora regente da classe está envolvida na pesquisa, direta ou indiretamente, assim como uma estagiária que eventualmente a auxiliava e cujo contrato expirou durante o mês de agosto. Para este estudo, como já explicado na Introdução deste trabalho, 5 alunos neste grupo foram observados especificamente.

A seleção dessa turma focal se deu por eu ter notado que a participação dos 5 selecionados como sujeitos da minha pesquisa divergia dos demais alunos em relação ao comportamento demonstrado durante as aulas. Esse comportamento tinha revelado queda na atenção durante as aulas e por consequência o desvio da atenção dos outros colegas da classe. Isso não significa que essa situação só acontece nessa classe, mas o que está em evidência para esta pesquisadora são os alunos desse grupo focal, haja vista que trabalho com essa turma desde o 1º ano e pude constatar

que os alunos tinham maior e melhor participação nas aulas dos anos anteriores se comparado com o que vinha acontecendo na ocasião da seleção dos componentes deste estudo de caso.

Dentre os alunos que escolhi para acompanhar ao longo deste estudo de caso, alguns vinham se destacando negativamente, apresentando cada vez com mais frequência e com maior intensidade um comportamento agitado e destoadado dos demais alunos das outras classes, por meio de conversas aleatórias e inoportunas, brincadeiras fora hora, jogando a borracha ou régua sem se importar onde ou em quem iria cair, colocando o pé para que o colega que foi apontar o lápis tropeçasse, sem nenhuma preocupação em atrapalhar os colegas e o desenvolvimento da aula. Em outros alunos, apesar de menos irrequietos, eu notava uma postura apática, com evidências de dispersão em relação às atividades propostas, alheios ao que ocorria ao seu redor. Essas atitudes de aparente desprendimento desses alunos em relação às atividades das aulas de inglês me levaram a uma reflexão. Por quê? O que posso fazer? Procurei aprimorar meu olhar sobre esses alunos a fim de tentar identificar elementos que poderiam envolvê-los nas atividades e seduzir esses estudantes para que pudessem ter maior interesse pelas aulas de língua inglesa e consequentemente também pelo idioma e talvez futuramente prosseguir seu estudo.

Essa reflexão me levou a acreditar que essa desatenção pode se manifestar tanto pela hiperatividade quanto pela apatia, e isso pode estar relacionado a baixa autoestima desses alunos por quem me empenhei em desenvolver esta minha investigação. Logo, parto da hipótese da baixa autoestima como desencadeadora desse comportamento.

Os 5 alunos selecionados para este estudo de caso são apresentados com nomes fictícios neste trabalho investigativo, com o intuito de preservar seu anonimato.

Os dados apresentados sobre esses alunos foram colhidos de observações feitas por esta pesquisadora e, também, de informações referentes à história de vida pessoal fornecidas pela professora regente da sala (Apêndice 1.2), que será chamada de Silvana, nome irreal, a fim de manter o sigilo sobre a sua identidade. Foram usadas também observações e anotações feitas no diário de campo, durante o desenrolar das atividades realizadas nas aulas de inglês e as utilizo aqui para compor o perfil dos alunos participantes.

1) **Alessandro**: tem 8 anos. Está alfabetizado. Apresenta dificuldades em respeitar as regras da escola, problemas de relação interpessoal e agressividade física e verbal. Nas aulas de inglês, conversa demais e se levanta muitas vezes, demonstra desatenção e desinteresse.

2) **Guto**: tem 9 anos. Sabe ler e escrever. Tem potencial, mas não executa a maioria das atividades propostas. Apresenta problemas de convivência. Não respeita o ambiente de sala de aula, atrapalha a aula com brincadeiras inconvenientes e conversa desconexa do tema estudado, além de agressão física ao colega.

3) **João**: tem 8 anos, tem histórico de mudança constante de escola. Demonstra indiferença e desatenção durante as aulas de inglês. É uma criança silábica-alfabética. De acordo com o PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2012 p.11-17, a escrita alfabética funciona em 4 períodos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Então, ao acreditar que a alfabetização é um processo e que esse acontece ao longo de sua vida escolar, a criança silábica-alfabética, de acordo com PNAIC, 2012:

[...]começa a entender que o que a escrita registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras [...] ora ela coloca duas ou mais letras para escrever determinada sílaba, ora volta a pensar como a hipótese silábica e põe apenas uma letra para escrever uma sílaba inteira [...] *LAPZRA* para *lapiseira*. (PNAIC 2012, p.14)

João apresenta muita dificuldade para realização das tarefas e frequenta aulas de Apoio Pedagógico Complementar: recuperação paralela de Língua Portuguesa.

4) **Kaike**: tem 8 anos. É um aluno silábico e ainda não está alfabético. Com base no PNAIC 2012, o aluno silábico compreende que a diferença na representação escrita está relacionada com o "som" das palavras, o que a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som, ele escreve "eta" em vez de "peteca", "ela" em vez de "janela". Conforme PNAIC, 2012:

[...]a criança ainda não planeja, cuidadosamente, quantas e quais letras vai colocar para cada palavra, mas demonstra que está começando a compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras, porque, ao ler o que acabou de escrever, busca fazer coincidir as sílabas orais que pronuncia com as letras que colocou no papel, de modo a não deixar que sobrem letras (no que escreveu). (PNAIC 2012, p.13)

Embora ao Kaike tenha sido oferecida várias opções de horário, a família não traz a criança para as aulas de Apoio Pedagógico Complementar: recuperação paralela de

Língua Portuguesa. Apresenta muita dificuldade de entendimento para realizar as tarefas propostas, conforme afirmou a professora Silvana (APÊNDICE 1.2.4): “como reconhecer as letras, fazer junções, perceber o som, a diferença sonora das sílabas”. Nota-se, muitas vezes, um olhar disperso, não demonstra estar interessado na aula. Mantém-se, na maioria das aulas, sentado e muitas vezes quieto, porém com pouquíssima participação oral nas aulas de inglês.

5) **Pérola:** tem 9 anos. Desde o início do ano apresenta pouca participação oral nas aulas, conversa muito, brinca, demonstra-se dispersa e desinteressada, faz as atividades sem comprometimento. É canhota e há pouco tempo notei que ela escreve com o caderno completamente de ponta cabeça (Imagem B). Ela disse que só consegue escrever assim.

De acordo com a indicação do Comitê de Ética, os alunos trouxeram a permissão para participar da pesquisa assinada pelos pais ou responsáveis.

Descrevo a seguir, informações sobre os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

2.3 COLETA DE DADOS

Destaco na sequência, informações sobre as ações empregadas na coleta de elementos para a realização deste trabalho.

Um item importante para a obtenção de dados é utilizar mais de uma técnica, diversificar os procedimentos para a coleta de dados. Mediante esses vários procedimentos, durante as observações ocorrem divergências e convergências que compõem os resultados a fim de dar credibilidade ao estudo (GIL, 2002). Essa ideia demonstra consonância com a opinião de Rizzini, já que esta menciona:

As técnicas de coleta de dados são instrumentos de conhecimento; contudo quando não são tomadas as devidas precauções, podem apontar para resultados pouco confiáveis. Nesse sentido, deve-se evitar trabalhar apenas com o que já está dado ou determinado, e, na medida do possível, aproveitar a oportunidade para aprender com a população investigada. Nesse caso, o pesquisador pode ajustar, gradativamente, seu instrumento de pesquisa à medida que vai conhecendo a especificidade do grupo ou comunidade, [...] (1999, p. 61-62).

Além desses autores, esse conceito vai ao encontro do pensamento de Yin, de que o uso de fontes distintas são importantes para a qualidade do trabalho, pois o

autor afirma que: “A coleta de dados para os estudos de casos pode se basear em muitas fontes de evidências”. (2001, p. 105)

2.3.1 Instrumentos de coleta de dados

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados estabelecidos durante o planejamento da pesquisa: o diário de campo detalhado, envolvendo o protocolo, a atividade, a observação e a história de vida.

Para a melhor compreensão das causas do desinteresse de alguns alunos no contexto em que ele ocorre e de que fazem parte, esta pesquisadora foi a campo em busca de, conforme menciona Godoy: “ ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno” (1995, p.21). A autora ainda acrescenta que, “Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos” (1995, p.21).

O caminho escolhido para guiar esta investigação foi o estudo qualitativo sob as perspectivas do Estudo de Caso como tipo de pesquisa para que se possa investigar os indivíduos selecionados em seu contexto atual, ou seja, na sala de aula, durante as aulas de língua inglesa.

Na visão de Gil: “Pode-se dizer que, em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados *de gente* quanto de dados *de papel*”. (2002, p. 141)

2.3.1.1 O Diário de Campo

Os fatos e atitudes do grupo estudado foram esboçados por meio de diários detalhadamente elaborados em cada aula na qual uma atividade foi desenvolvida e registrados durante as observações dessas aulas. As anotações minuciosas foram feitas no desenrolar das etapas propostas para uma determinada aula, ou assim que foi possível, para não perder dados imprescindíveis para este estudo. Além disso, o diário foi uma forma de eu perceber a minha prática docente. Essas observações do

comportamento dos componentes do grupo focal durante a aplicabilidade das atividades preparadas para eles serão demonstradas no capítulo 3, de maneira descritiva e narrativa.

Um argumento pertinente para esse processo de pesquisa é apresentado por Rizzini, pois a autora afirma que:

O diário de campo consiste no relato escrito daquilo que o investigador presencia, ouve, observa e pensa no decorrer do recolhimento dos dados. Esses dados, anotados diariamente, podem ser refletidos num estudo qualitativo.

Após a realização de cada observação, entrevista, etc., é necessário que o investigador escreva o que aconteceu. A descrição de pessoas, lugares, objetos, acontecimentos ou atividades é uma tarefa adicional às anotações já feitas pelo investigador no processo de pesquisa. (1999, p. 73)

As habilidades de descrever e narrar são fundamentais ao pesquisador, para que no ato de contar a história do caso, os pontos principais do estudo sejam apresentados de maneira efetiva e realista (LIER, 2005).

2.3.1.2 A Atividade

ANDRÉS (1999, p.89) considera que a eficácia para a aprendizagem de um idioma está intrinsecamente ligada ao relacionamento que a criança tem com o professor, pois, é na sala de aula que as suas dificuldades são expostas e esse ambiente fará parte de seu desenvolvimento. “O ser humano - criança ou adulto - necessita ser querido, valorizado”[...] (1999, p.88). De acordo com ela, isso se acentua quando ele é uma criança em idade escolar, pois a sua autoimagem está sendo construída através das pessoas com quem ele convive. Concordo com a autora, porque acredito que o professor, especialmente de língua estrangeira, pode influenciar positiva ou negativamente nas experiências vividas pelos seus alunos durante as aulas e isso pode intervir no processo de aprendizagem da criança. Ainda de acordo com Andrés (apud John Holt, 1999 p.92), “a good teacher makes children glad it’s Monday”.

Verónica de Andrés (1999) me inspirou a desenvolver uma sequência didática em língua inglesa, para ser aplicada com a finalidade de estudar os efeitos que ela pode trazer para o desenvolvimento da autoestima dos meus alunos selecionados para este estudo. Essa sequência didática foi uma adaptação de algumas das atividades apresentadas por autores que Andrés (1999) mencionou em seu trabalho,

que então, eu desenvolvi de acordo com o meu contexto de trabalho:

Compliment Rain – Uma adaptação da atividade “The Circle Time” (apud White, 1992), mencionado por Verónica de Andrés, 1999, p. 93.

Essa atividade teve como objetivo, ajudar a criança a pensar e expressar seus sentimentos sobre si mesmos, perceber o outro e demonstrar sua afeição por ele, receber as impressões que um tem pelo outro, acreditar que pode ser ou é querido pelo outro, e com isso elevar a sua autoestima, além de contribuir para respeitar regras: o momento de receber o adesivo, de escolher e escrever a palavra, de colar o adesivo na nuvem do amigo, de ler os elogios recebidos, de, ao final, expressar seus sentimentos no decorrer da atividade, praticar a língua inglesa: ouvir, falar, ler, escrever. Seguir sequências ordenadas. Compartilhar momentos de alegria, sentir-se inserido no grupo e capaz de participar das atividades propostas. Enfim, elevar a autoestima das crianças e o interesse delas pela aprendizagem da língua inglesa.

A Observação, que de acordo com o entendimento de Godoy pode ter caráter participante ou não-participante, sendo, portanto, a observação não-participante a desenvolvida neste trabalho, pois o autor menciona que:

A observação tem um papel essencial no estudo de caso. Quando observamos, estamos procurando apreender aparências, eventos e/ ou comportamentos. A observação pode ser de caráter participante ou não-participante. Quando o pesquisador atua apenas como espectador atento, temos o que se convencionou chamar de observação não-participante. Baseado nos objetivos da pesquisa e num roteiro de observação, o investigador procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessam ao seu trabalho. Na observação participante, o observador deixa de ser o espectador do fato que está sendo estudado. Nesse caso, ele se coloca na posição dos outros elementos envolvidos no fenômeno em questão. Este tipo de observação é recomendado especialmente para estudos de grupos e comunidades. (1995, p.26)

Na concepção de Yin, essas observações são nomeadas por ele como **Observação direta**, o autor afirma: “Ao realizar uma visita de campo ao local escolhido para o estudo de caso, você está criando a oportunidade de fazer observações diretas”. [...] Incluem-se aqui observações de reuniões, atividades de passeio, trabalho de fábrica, salas de aula e outras atividades semelhantes”. (2001, p. 115)

A História de Vida, sugerida por Rizzini e eu não deixei de lançar mão, pois também é uma das técnicas de coleta de dados na pesquisa qualitativa. Utilizei a

entrevista aberta não dirigida, haja vista que em um determinado momento o comportamento do aluno, objeto de estudo da investigação requer um entendimento mais profundo e, então, a vida pessoal passa a ser uma opção na tentativa de elucidar algum ponto obscuro em relação ao comportamento demonstrado na sala de aula pelo aprendiz. Isso pode ser esclarecido ao se conhecer melhor um antecedente das relações familiares da criança, por exemplo, ou ainda, da sua vida escolar até então, e nesse caso, a conversa com suas professoras pode explicar uma determinada ação. (1999, p.7)

Os dados apresentados nesta pesquisa foram coletados durante as aulas ou em instantes depois de cada aula no período de fevereiro a outubro de 2015, momentos em que todas as observações foram anotadas por mim nos diários e colhidas as informações com a professora Silvana, que julguei necessárias para complementar aquelas anotações.

2.3.2 Procedimentos de análise dos dados e interpretação dos dados

Em relação aos procedimentos de análise e interpretação dos dados coletados em uma pesquisa de estudo de caso, conforme sugere Gil (2002, p. 141) “[...], o processo de análise e interpretação pode, naturalmente, envolver diferentes modelos de análise. Todavia, é natural admitir que a análise dos dados seja de natureza predominantemente qualitativa”.

Com isso, para a interpretação dos dados, fiz a leitura atenta das anotações minuciosas do diário de campo e selecionei os verbos de ação e os adjetivos que denotavam estados emocionais ou manifestações afetivas que me viabilizaram estabelecer categorias. Selecionei, organizei, analisei e interpretei esses dados, a fim de responder à pergunta desta pesquisa:

Que efeitos uma atividade especialmente preparada para desenvolver a autoestima de alguns alunos pode trazer?

Nesse movimento rumo ao encantamento e à preservação do interesse do aluno pela aprendizagem da língua inglesa, durante a sua trajetória na instituição pública de ensino, investiguei o efeito de alguns aspectos pedagógicos no meu trabalho desenvolvido junto às crianças selecionadas para esta investigação, e, mediante os dados coletados, elementos que possibilitaram solucionar as minhas

indagações. Esses dados foram analisados qualitativamente por meio de observações atentas dos envolvidos, que me permitiram a descoberta da relação entre eles e a generalização dessa relação.

Nas visões de Bailey, Curtis, & Numan, 2001; Clandinin & Connolly, 1995:

“In addition to contributing in major ways to the field, case studies can be useful in at least two other ways: as an induction to the field for graduate students in educational linguistics, both in terms of studying the classic case studies and in terms of conducting their own small studies; and as tools in teacher education and development”. (apud LIER, 2005, pg. 206)

Assim, diante das respostas obtidas na investigação, espero poder contribuir não só para melhorar a minha prática pedagógica, mas também para docentes e outros pesquisadores que eventualmente tenham interesse na aplicabilidade dos resultados.

Desse modo, prossigo com a exposição e interpretação dos dados e demonstro os resultados obtidos com esta investigação.

3. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, faço a exposição e interpretação dos dados, utilizando como suportes o diário de campo (Apêndice 1) e o referencial teórico apresentado no capítulo um. Depois, demonstro os resultados obtidos com esta investigação.

Para expor e interpretar os dados e demonstrar os resultados distribuo este capítulo no item que está relacionado à atividade: *Compliment Rain*. Depois, menciono em 4 etapas a aplicação da atividade, apresentadas cronologicamente. A seguir, apresento em 5 subitens, o desempenho de cada um dos alunos envolvidos nesta pesquisa: Alessandro, Guto, João, Kaike e Pérola, cujos nomes são fictícios a fim de preservar o anonimato dos envolvidos. Relato em cada subitem, os dados colhidos de observações feitas por esta pesquisadora e, também, de informações referentes à história de vida pessoal (Apêndice 1.2), que foram fornecidas pela professora regente da sala. Além de descrever, também, as atitudes dessas crianças mediante a aplicabilidade da atividade, ou seja, as ações desta pesquisadora e as reações desses alunos. A apresentação dos dados se dará progressivamente, de acordo com os registros no diário de campo. Ao mesmo tempo que estabeleço um paralelo com os teóricos mencionados no capítulo 1.

Como explicado anteriormente, as atitudes de aparente desprendimento de alguns alunos em relação às atividades das aulas de inglês me levaram a uma reflexão: Por quê? O que posso fazer? Assim, busco respostas para a pergunta: que efeitos uma atividade especialmente preparada para desenvolver a autoestima de alguns alunos pode trazer?

3.1 ATIVIDADE: *COMPLIMENT RAIN*

Compliment Rain foi elaborada por mim, trata-se de uma adaptação da atividade “*The Circle Time*” (apud Murray White, 1992), mencionado por Verónica de Andrés, 1999, p. 93.

O objetivo dessa atividade é ajudar a criança a pensar e a expressar os sentimentos sobre si mesma, perceber o outro e demonstrar sua afeição por ele, receber as impressões que um sente pelo outro em forma de palavras de elogio ou de

carinho, acreditar que pode ser ou que é querido pelo outro, com isso elevar a sua autoestima. Além de, contribuir para respeitar regras e comandos como: o momento de receber o adesivo, de escolher e escrever a palavra, de colar o adesivo sobre a nuvem do amigo, de ler os elogios recebidos, de expor para os colegas aquele elogio que mais gostou de receber, ter um comportamento amigável e ajudar o colega a se expressar oralmente no idioma. E ainda, praticar a língua inglesa: ouvir, falar, ler, escrever e cantar. Enfim, a atividade foca em adjetivos para si auto avaliar e para elogiar os colegas, no entanto, o foco está mais “no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido”, conforme é citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. (BRASIL: PCN-LE, 1998, p. 88).

A atividade foi desenvolvida em 6 aulas de 45 minutos, em uma classe de 3º ano do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental regular, composta por 32 alunos na faixa etária entre 8 e 9 anos, com exceção de 2, que tem 11 anos, sendo 19 meninos e 13 meninas. As aulas de inglês são compartilhadas com a professora Silvana, regente da classe, adotei esse nome com a finalidade de preservar a sua identidade. Para assistirem às aulas de língua inglesa, Silvana e os alunos se deslocam da sua sala de aula até a sala de vídeo, local onde as aulas de língua inglesa são ministradas por mim. Com isso, caso haja necessidade, os demais professores se utilizam do projetor em sala de aula para trabalharem com vídeos.

Para elucidar o desenvolvimento da atividade, separei em 4 etapas a sua aplicação, e as apresento em ordem cronológica dos fatos:

1ª etapa

- Os alunos escutaram a canção *Only if...* (ANEXO 1) interpretada pela cantora irlandesa Enya.

Uma colocação a ser feita é a respeito da escolha de uma música para iniciar a atividade. Encontrei apoio nas orientações de BREWER, 1993, quando busquei estabelecer um clima harmonioso na sala de aula ao iniciar a atividade, que fora especialmente preparada para elevar a baixa autoestima de alguns alunos. Aliás, acertei também, ao escolher a canção da cantora Irlandesa Enya, pois, ela segue a linha *New Age*, que é uma das variantes musicais aconselhadas pela autora, (1993,

pg. 198 - 199) para a criação de um ambiente relaxante, que auxilia na captação da atenção e na implementação da inspiração. Senti que os alunos precisavam de uma oportunidade para relaxarem.

The use of music in the classroom has been determined to be highly effective for enhancing mental focus and concentration. [...] Finally, music has the ability to inspire us and create an atmosphere of warmth, comfort, safety, and enjoyment in the classroom. (Brewer, 1993, pg. 194).

- Ao final da audição, pedi para que levantassem a mão, aquele que poderia me dizer o que sentiu enquanto a música tocou. Como num *brainstorm*, anotei na lousa as palavras ditas por algumas crianças, primeiro as escolhidas e depois as voluntárias.
- A seguir, apresentei e fiz uma leitura da lista contendo 30 adjetivos em inglês, com o correspondente em português, chamei-a de *vocabulary bank*. Desses vocábulos, alguns abordam aspectos positivos e outros, negativos.
- Fiz com que os alunos percebessem, que muitas dessas palavras, coincidiam com as palavras que estavam escritas na lousa. Depois, cada aluno recebeu uma cópia do *vocabulary bank* e os ajudei a colarem em seu caderno. Em seguida, fiz a leitura novamente, e pedi para que acompanhassem a lista e repetissem as palavras à medida que eu lia.
- Cada aluno recebeu uma folha que continha a imagem de uma pessoa com os dizeres: *5 things that I like about myself* e uma placa com os números de 1 a 5 (Imagem C do Apêndice). Pedi para que escrevem seus nomes. Foram instruídos a escreverem em inglês 5 palavras dentre aquela lista de 30 fixada em seus cadernos. Esses adjetivos deveriam expressar algo a respeito do que eles pensavam sobre si mesmos.
- Ao final da aula, as folhas foram recolhidas por mim.

Esclareço aqui, que de acordo com a Portaria nº 5.361 de 04 de novembro de 2011, em seu Artigo 3º, itens I estabelece que:

Art. 3º - A organização dos conteúdos de Língua Inglesa para o Ciclo I observará as seguintes diretrizes:

I – Para os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ciclo I: serão programadas atividades voltadas para a iniciação da Língua Inglesa em situações sociais do cotidiano por meio de práticas de escuta, leitura e produção oral com aprofundamento e oferta de novos desafios que exijam maior complexidade, na medida do desenvolvimento dos alunos. (SÃO PAULO, p.15)

Ou seja, embora não conste a prática da produção escrita dentre as atividades mencionadas nessa Portaria, esses alunos já copiavam, como uma rotina, a data e informações sobre o dia da semana e o tempo. Então, ofereci a eles esse novo desafio, o de transcrever na língua inglesa alguns dos adjetivos constantes no *vocabulary bank* e pude constatar, que a grande maioria dos alunos mostraram satisfação ao realizar essa tarefa, a minoria está dentre aqueles que têm dificuldade na leitura e escrita como o Kaike (Apêndice 1.2.4), por exemplo.

2ª etapa

- Afixei na lousa um pôster com o desenho de uma nuvem com alguns *sticky notes* coloridos colados nela, em cada um deles eu havia fixado uma palavra de elogio, dentre os que constavam no *vocabulary bank*, e a chamei de *Compliment Rain*:



Imagem A: Modelo da nuvem “*Compliment Rain*” com os elogios em adesivos.

- No verso daquela folha que recolhi na aula anterior, eu fixei o desenho de uma nuvem reproduzida em uma folha de sulfite azul (Imagem D do Apêndice). Falei aos alunos:

“*It’s a Compliment Rain*, é uma chuva de elogios”, fiz a leitura dessas palavras e fui seguida pelas vozes deles em repetição.

- Em seguida, pedi que eles olhassem para o colega sentado “*on the left*”, embora seja um comando simples, muitas crianças apresentaram dificuldades para entender qual seria o colega sentado à sua esquerda. Então, exemplifiquei para que entendessem o comando. Expliquei que eles iriam ler na lista de elogios e escolheriam uma palavra para o colega.

- Distribuí para cada aluno a sua respectiva folha, em seguida, entreguei a cada um o *sticky note* na cor amarela. Orientei, outra vez para que olhassem o colega à esquerda e só depois procurassem no banco de palavras e escrevessem, em inglês, essa palavra no *yellow sticky note*. Ressaltei, que só valeria escrever palavra bonita - um elogio, não poderia ser uma palavra feia - uma crítica. Enquanto eles escreviam eu passava em suas carteiras para verificar a necessidade de ajudar aquele que, eventualmente, precisaria de ajuda, alguns escreviam em português e eu reforçava para a escrita em inglês. Os alunos conversavam e demonstravam estar agitados, entusiasmados e alegres, com os papéis coloridos.

- Após constatar que todos haviam escrito, pedi às crianças que colassem o *sticky note* amarelo na nuvem desse colega que está à sua esquerda.

- Numa outra aula continuei, informei a eles que o próximo seria para colar na nuvem do amigo sentado *on the right*, e, outra vez o embaraço de alguns alunos em saber qual seria o colega sentado à sua direita. Exemplifiquei de novo. Entreguei-lhes o *sticky note* laranja. Guiei-os para que olhassem o amigo *on the right*, procurassem o elogio, reforcei para que escrevessem em inglês e colassem na nuvem do colega. Os alunos estavam animados e falavam muito.

- O próximo passo foi para que eles colassem na nuvem do amigo sentado *on the left*, já que alguns não se sentavam nos mesmos lugares e outros eu os troquei de lugar, aproveitei para reforçar o comando e desta vez entreguei-lhes o *pink sticky note*. A animação continuava.

- A cor verde por fim, deveria ser entregue com um elogio escrito para um colega escolhido por eles. Demonstraram surpresa e felicidade com a possibilidade de poder escolher o amigo para ser elogiado.

Acrescento que, quanto ao fato de não terem um lugar pré-determinado para sentarem, vejo como uma oportunidade de os alunos ampliarem o leque de inter-relações e possibilitar momentos em que, não só podem auxiliar o colega, mas também receberem auxílio. Encontro fundamento no que Isabel Galvão (1995), descreve sobre Henri Wallon, ao afirmar que:

Ao participar de grupos variados a criança assume papéis diferenciados e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade de grupos de que participar, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade. (GALVÃO, 1995. p. 102)

3ª etapa

- De posse de suas respectivas folhas, os alunos fizeram uma leitura silenciosa dos *compliments* recebidos. Questionei se ficaram felizes com os elogios recebidos e eles responderam que sim.
- Escrevi na lousa a sentença: *My friend likes me because I'm*, em seguida, eu li e completei com alguns elogios recebidos por eles, que serviram como exemplos. Depois, repetiram, à medida que eu fiz a leitura da frase.
- Expliquei a eles, então, que cada um deveria pronunciar a sentença complementando-a com um dos elogios recebidos. Procurei tranquilizá-los e encorajá-los, disse a eles que eu iria ajudá-los, caso fosse necessário. De acordo com que as leituras iam sendo feitas eu os auxiliava conforme a necessidade apresentada por cada criança. Ao passo que os alunos concretizavam a tarefa, alguns dos colegas iam ajudando, mediante a dificuldade apresentada por aquele que fazia a leitura da frase.
- Após todos terem lido, tivemos uma breve conversa com o intuito de avaliar se os alunos gostaram ou não da atividade "*Compliment Rain*".

4ª etapa

- Trouxe à memória deles a canção "Only If..." e a atividade inicial do *brainstorm*. Depois, foi distribuída a letra dessa música. Escutamos a melodia.

- Fiz a leitura da letra da canção. Li novamente e pedi para que repetissem. Em seguida, mencionei sobre o que a letra da música estaria propondo, e então, pedi para que tentassem cantar junto.

É importante salientar aqui, que respeitei as dificuldades apresentadas pelas crianças ao cantar a música, porque a intenção era deixar claro a mensagem positiva que a canção transmitia: somente se você quiser, você pode, *only if*.

Em consonância com o que menciona White, 1992 (apud Andrés, 1999 p.94) “as regras da atividade *Circle Times* encorajaram as crianças a ouvirem e serem ouvidas pelos outros e deu a liberdade de falar quando elas realmente quiseram fazê-lo” (tradução minha), também senti que essa atividade, *Compliment Rain*, da mesma forma incentivou os meus alunos a se expressarem e a se interessarem pelo que o colega tinha para mostrar, pois demonstravam muita ansiedade tanto para entregar, como para receber o adesivo que continha o elogio escrito. Acredito ainda, que no início da atividade, quando fiz a leitura dos 30 adjetivos, as crianças puderam perceber que muitas das palavras pronunciadas por eles haviam coincidido com os vocábulos da lista. E ainda, puderam identificar entre os adjetivos listados em inglês, o significado de diversas palavras reconhecidas por eles. Que naquele momento, muitos deles se sentiram fortalecidos e capazes de arriscar-se a participar mais efetivamente das aulas de inglês.

Um outro fator percebido, foi que diferente daquilo que as minhas ponderações iniciais me levaram a acreditar e mediante os dados apresentados, não constatei uma baixa autoestima nos participantes desta investigação. Conforme pode ser verificado no quadro 2 do Apêndice, que sintetiza as palavras escolhidas por essas crianças para expressar o que elas pensavam sobre si mesmas.

3.2 DESEMPENHO DOS 5 PARTICIPANTES EM FOCO NESTE TRABALHO

3.2.1 Alessandro

Tem 8 anos. Está alfabetizado, tem bom entendimento dos assuntos, facilidade em aprender, mas ele tem a característica de conversar muito, além disso, segundo a professora Silvana (Apêndice 1.2.1), ele demonstra uma indisciplina sem limites, não obedece a regras, a combinados, a acordos. Os pais são separados e ele vive com a mãe, que tem um novo companheiro. Sua participação durante as aulas de inglês tem

sido mesclada: algumas vezes, com uma boa participação oral, demonstrando um bom entendimento, não só em repetições de palavras ou expressões, mas também com relação a dar respostas individuais. Entretanto, em outras vezes, a conversa ou a implicância com determinados colegas, somada a passeios pela sala de aula, fazem com que eu precise chamar a sua atenção por muitas vezes durante uma aula.

Na 1ª etapa, me aproximei e perguntei a ele o que aconteceu com o braço direito enfaixado, me contou que estava brincando, caiu e quebrou o braço. Ele me disse que não doía. Durante a audição da música ele conversava com o colega. Fui para perto dele e disse: “Você ouviu o que eu disse: *“pay attetion, please!”* ” Ele respondeu: “Ouvi”. Complementei: “Você ouviu, mas não entendeu, por favor me ajude!” Ele só me olhou, depois ele ouviu atentamente, a canção até o final. Participou do *brainstorm* e disse a palavra “amor”. Conversou outras vezes, mas não interferiu no andamento da aula. Em outros momentos, conversou algumas vezes com Kaike, percebi que Alessandro auxiliava o colega que apresentava algumas dificuldades para leitura e escrita. Alessandro participou satisfatoriamente da atividade e escreveu as palavras em inglês, mesmo com o braço enfaixado. Sua letra ficou tremida.

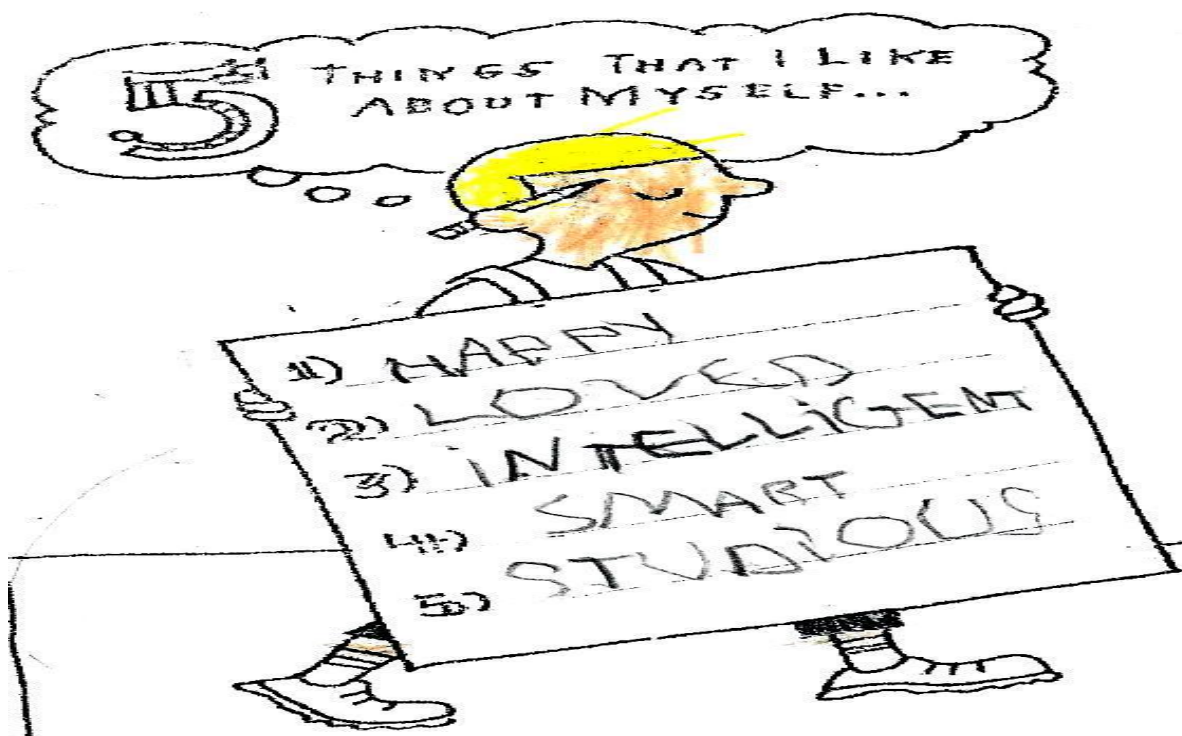


IMAGEM C1: auto avaliação feita por Alessandro.

Percepções da pesquisadora: Os dados constataam que Alessandro não demonstra, uma baixa autoestima, pois todos os vocábulos mencionados por ele têm uma

significância positiva: feliz, amado, inteligente, esperto e estudioso. Ao contrário do que pensava esta pesquisadora, esses dados apontam para uma alta autoestima. Nos dados apresentados pela professora Silvana (Apêndice 1.2.1), confirma-se a dificuldade que ele apresenta em seguir orientações, pois tem demonstrado ser uma criança difícil de lidar. Porém, no comportamento demonstrado na 1ª etapa, percebe-se que Alessandro não entrou em debate com a professora, pois me atendeu após eu ter lhe pedido que prestasse atenção. Mesmo que o seu comportamento supostamente agressivo não esteja relacionado com uma autoestima baixa, avaliei o seu envolvimento na atividade como um grande avanço, visto que os dados apontam que não houve enfrentamento de Alessandro diante das minhas solicitações durante essa etapa da atividade. Rogers (*apud* ZIMRING, 2010, p.62) menciona sobre a atenção positiva que o relacionamento interpessoal entre professor-aluno deve ser tratado.

Na 2ª etapa, ele conversava e às vezes levantava, sorria, me pareceu entender as explicações e executou a tarefa acertadamente. Foi até a carteira do Kaike, notei que Alessandro ria e orientava o colega, mostrava a ele a sua nuvem. Ao final da aula, eu disse para deixassem a folha sobre a carteira, então ele disse “êeeh! Está acabando”. Após aquela aula seria o intervalo para o lanche. Numa outra aula, ao perguntar para a sala: Quem é o seu colega *on the left*? Alessandro me respondeu “Ele” e apontou o colega à sua esquerda. Fiz sinal com o polegar de ok. Ele sorriu. Levantou para colar o elogio na nuvem do amigo que ele escolheu e sentou. Depois, me pareceu feliz, sorriu e me mostrou seus elogios e disse: “ganhei mais dois”, eu também sorri e disse: *congratulations for you! Parabéns!* ” Ele retornou e mostrava aos outros os seus elogios e sentou-se.

Percepções da pesquisadora: verifica-se que Alessandro auxilia o Kaike, que apresenta dificuldades na leitura e escrita (Apêndice 1.2.4). Constatei a exatidão da resposta dada por ele, bem como a sua felicidade durante a realização da atividade, havia um sorriso constante em seu rosto. Embora, não fora percebido nos dados uma baixa autoestima, Alessandro demonstrou estar muito satisfeito durante a realização da atividade. Sorria muito, ajudou aqueles que demonstraram dificuldades, e, em nenhum momento se mostrou agressivo. Carl Rogers (*apud* ZIMRING, 2010, p. 65) descreve um clima gerado entre os alunos numa sala de aula, pela liberdade de

interação durante o desenvolvimento de uma tarefa, que possibilita usar a “capacidade que a criança tem de ensinar outra em sua aprendizagem”.

Na 3ª etapa, ao pedir para um colega sentar ao seu lado, Alessandro disse ao colega: “vai sentar aí nada” e bateu duas vezes seguidas a mão sobre a carteira. O colega sentou e Alessandro levantou-se e foi sentar ao lado da professora Silvana. Troquei alguns alunos de lugar, inclusive o Alessandro. Foi ele quem chamei para dar um exemplo para a classe. Ajudei-o com a leitura da sentença e ele complementou com *studious*. Fiz um comentário para todos alunos: “Aqui não aconteceu, mas em outra sala teve aluno que escreveu *ugly, ugly*: Isso é um elogio?” Enquanto a maioria sonorizou: “não”, Alessandro falou: “Aconteceu sim, aconteceu sim. “O Fulano me deu um *ugly*”. Deixe-me ver, eu disse a ele indo para sua direção. Não vi a palavra escrita, então indaguei: “O que é que você fez com *ugly* que recebeu?” Ele falou: “Eu apaguei e ele escreveu *happy*”. Todos riram, inclusive eu e a Silvana. Continuei: “ Ahhh! Você deu um jeito, não é Alessandro?” Elogiei: “Está bem, você já resolveu”. Alessandro conversou muito, principalmente com Kaike. Comentei com a classe que acrescentei alguns elogios na nuvem de quem havia recebido menos, por ter faltado às aulas. Alessandro com um sorriso, não perdeu tempo: “Também, todo mundo me deu!” Proferi: “Isso mesmo, já que você recebeu muitos elogios, então agora é a sua vez de complementar a sentença.” Ainda rindo, ele disse a frase e completou com a palavra *smart*. Elogiei: “*Great job, Alessandro!*”

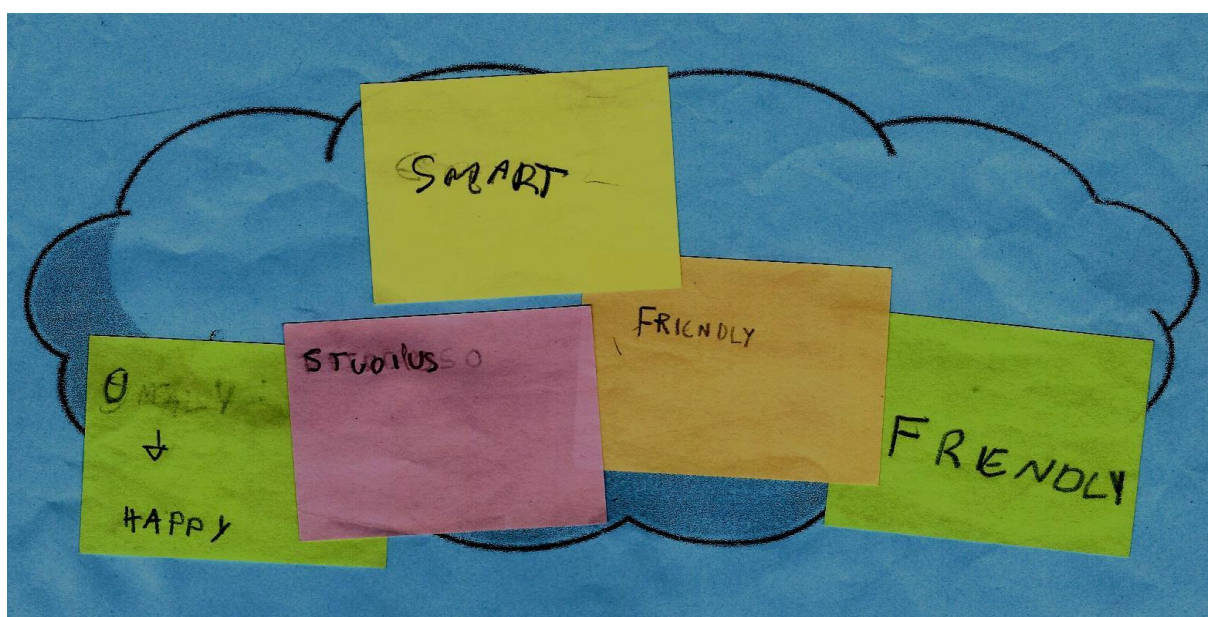


IMAGEM D1: elogios recebidos por Alessandro.

Percepções da pesquisadora: Novamente, pode ser notado que Alessandro não tem desobedecido aos meus pedidos, sentou-se no lugar que eu determinei a ele. Embora, no início da aula ele tenha implicado com o colega que iria sentar ao seu lado, não levou a discussão adiante e sentou-se em outra carteira. As colocações feitas por Alessandro demonstram uma facilidade de compreensão e resolução de problemas, visto que, ao constatar que o adjetivo *ugly* não se tratava de um elogio, tomou a iniciativa e solicitou ao colega que escrevesse outra palavra. Nota-se em um dos adesivos verdes a palavra *ugly* foi apagada e substituída pela palavra *happy*, então, demonstrei a ele estar satisfeita pela solução dada à questão. Isso mostrou o seu conhecimento do significado da palavra recebida, iniciativa própria e mais uma vez, a sua reação não apontou sinais de baixa autoestima. À essa satisfação demonstrada por essa pesquisadora, Rogers, 2010, afirma que,

Se cada professor considerasse a tarefa de esforçar-se por reagir, uma vez por dia, de modo não avaliativo, aceitante empático, aos sentimentos demonstrados ou verbalizados de um estudante, acredito que descobririam o potencial deste tipo de compreensão, atualmente quase não existente. (*apud* ZIMRING, 2010, p. 51).

Ainda a respeito desse fato, indo ao encontro das palavras de Carl Rogers *apud* ZIMRING, 2010, considero que foi efetivada pelo aluno uma liberdade para suprir seus interesses, além de ser dado pela pesquisadora um incentivo por uma aprendizagem autoiniciada, houve uma compreensão empática junto ao estudante, compreendi a sua reação. Inicialmente, quase chamei a sua atenção por não ter visto a palavra *ugly* em nenhum dos adesivos e, depois, reconheci a perspicácia de Alessandro ao solucionar o embaraço, então sorri e lhe fiz um elogio. O autor afirma ainda, que:

[...] a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitudes que existem no *relacionamento* pessoal entre o facilitador e o estudante. (*grifo do autor*) (Rogers, *apud* ZIMRING, 2010, p. 43).

Alessandro ainda se gabou e quando se referiu aos elogios recebidos afirmou “Também, todo mundo me deu! ”. Além disso, não se abateu quando pedi para que lesse a sentença, pois o fez prontamente. Pode-se constatar que os seus amigos o veem como alguém estudioso, esperto e amigável, visto que ele recebeu dois adesivos *friendly*.

Na 4ª etapa ele participou da atividade sem alterações. Na avaliação, comentou: “Gostei porque mostra o quanto você gosta. ” Perguntei: “Gosta do quê? ”, “dos outros”, ele respondeu. Procurei fazer elogios pela sua boa participação na aula.

Percepções da pesquisadora: A resposta dada em sua avaliação vai ao encontro da que foi citada por Andrés (1999, p. 99) ao mencionar a resposta de Nathaniel, um dos participantes de sua pesquisa, que ao comentar sobre a sua participação no projeto afirmou: *“I liked the project because we said lovely things to each other”*, considerado pela autora “Talvez o mais importante comentário” sobre o seu projeto.

Os dados demonstram que de modo geral, Alessandro esteve participativo durante todas as etapas da atividade. Durante a pesquisa observei que, ao contrário do que foi citado pela professora Silvana, (Apêndice 1.2.1) em nenhum momento Alessandro demonstrou agressividade ou recusa em participar das regras impostas em cada etapa das ações envolvidas durante a execução da atividade.

Ele foi selecionado para observação devido à sua característica de conversar demais e de se levantar muitas vezes, demonstrando desatenção e desinteresse. Porém, entendo que por conta do estímulo oferecido pela aplicabilidade da *“Compliment Rain”* Alessandro reagiu positivamente e isso fez com que desencadeasse a sua participação, sem alterações negativas. Isso inclusive possibilitou que ele participasse juntamente com outras 9 crianças do 136º Workshop: A voz do aluno, em novembro, no Centro Brasileiro Britânico desenvolvido pela Associação Cultura Inglesa.

3.2.2 Guto

Tem 9 anos. Sabe ler e escrever. Tem potencial, mas não executa a maioria das atividades propostas. Apresenta problemas de convivência e quase nunca respeita o ambiente de sala de aula. É hostil, no modo de reagir às nossas orientações, tende a não obedecer regras, comandos e, às vezes, põe em risco a integridade das crianças, quando utiliza objetos pontiagudos para furar, agredir, machucar, além de jogar caderno, livro, estojo, borracha em qualquer criança. Frequentemente, atrapalha a aula com brincadeiras e conversas inconvenientes. Se comporta de maneira infantilizada, chupa os dedos, esfrega a pontinha da orelha, fala com voz chorosa, principalmente quando chamamos a sua atenção ou paramos para uma conversa séria, devido à sua indisciplina (Apêndice 1.2.2). Nos anos anteriores, ele era bem participativo nas aulas de língua inglesa. Porém, este ano, o seu comportamento tem se alternado durante os 45 minutos de aula, ora ele participa, ora está totalmente alheio e desatento, ora está agredindo ou pegando o material de

alguém.

Na 1ª etapa Guto havia me pedido a borracha emprestada enquanto copiava a data. Ele jogou a borracha e atingiu o colega, eu disse a ele: “Guto, por favor me devolva a borracha. “Ele procurou pelo chão e me devolveu. Agradei: “*Thank you*”. Eu disse a ele: “A lição agora é ouvir, *lntening, listening to the song*”. Reiniciei a música com o volume mais alto. Ele dançava sentado, fazia caretas, balançava as mãos, levantou e começou a dançar e então me aproximei e lhe disse: “Guto, *sit down, please!*” Sentou-se e ouviu até o final. Levantou mais algumas vezes, conversou com Kaike e trocou de lugar várias vezes, durante o *brainstorm* falou a palavra “amor”, depois que vários alunos já haviam dito também. Durante a escolha dos adjetivos para sua auto avaliação, conversou algumas vezes com colegas e levantou outras tantas, mas conseguiu parar e escrever as palavras em inglês. Em alguns momentos chupou o dedo.

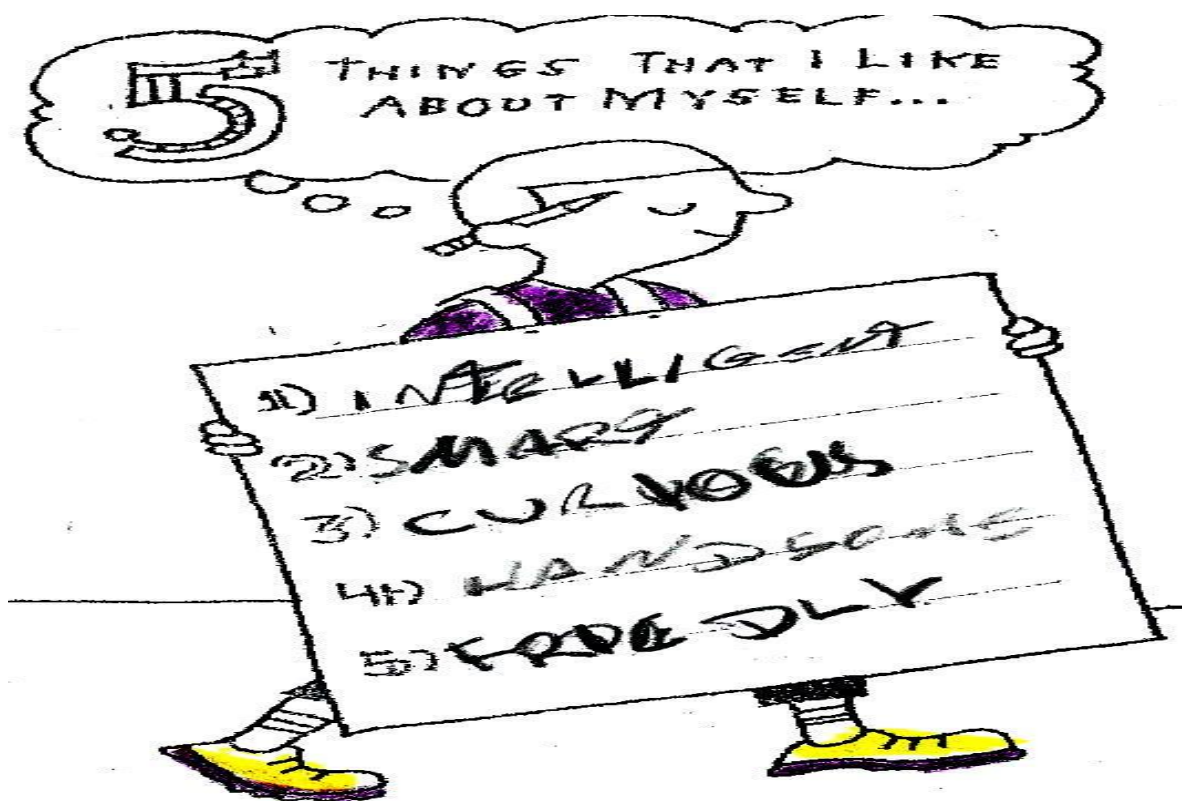


IMAGEM C2: auto avaliação feita por Guto.

Percepções da pesquisadora: Nota-se na auto avaliação de Guto, que ele não demonstra baixa autoestima através das palavras escolhidas, porque os dados comprovam que ele se tem em alta conta, pois se acha inteligente, esperto, curioso,

bonito e amigável. As suas atitudes durante a escuta da canção, talvez demonstrem uma necessidade de chamar a atenção para si, mas preferi deixar fluir e só interferir quando ele se levantou. A esse respeito, preferi seguir os conselhos de Henri Wallon (1995) pois ele salienta que não é, necessariamente, numa posição de quietude, que o aluno está totalmente absorto e atento na atividade proposta,

Não há uma postura padrão para garantir a atenção em toda e qualquer atividade: a atitude corporal mais adequada varia de acordo com o tipo de atividade e do estímulo. E, justamente são, muitas vezes as variações da posição do corpo que permitem a manutenção da atenção na atividade que está sendo realizada. (*apud* Galvão, 1995, p.109.)

Até certo ponto concordo com Wallon, porém, essas variações de posição do corpo não devem interferir na atenção dos demais membros do grupo. Em razão disso em determinados momentos, chamo a atenção de Guto e procuro, às vezes, pedir sua ajuda e em outras vezes, impor a ordem, para que ele não extrapole os limites e venha a atrapalhar além da conta o desenvolvimento da atividade pelos colegas.

Na 2ª etapa Guto entrou na sala, sem pedir licença, alguns minutos depois dos outros, vinha da diretoria: a professora Silvana me informou que ele picou uma borracha inteira e cuspiu aleatoriamente, atingindo os colegas. Estava sem o caderno, portanto, novamente, sem a lista de palavras. Emprestei uma lista a ele e lhe expliquei o que estávamos fazendo. Conversou com um, com outro, levantou algumas vezes, mas fez a tarefa corretamente. Na continuidade da tarefa, em uma outra aula, mais uma vez, estava sem o caderno de inglês e sem a lista de elogios. Pedi a ele que olhasse na lista da colega ao lado. Me pediu para ir ao banheiro, não autorizei porque ele costuma sair e não retornar para a sala, além disso era o horário de intervalo de outras turmas. Em pouco tempo, seria o dele. Guto observava a nuvem da colega, me aproximei e ele me entregou a sua folha e disse: “Num vou fazê”. Eu respondi: “É uma pena porque você fez certinho na aula passada”. Coloquei a folha dele sobre a minha mesa e depois de alguns minutos ele foi pegá-la. Logo me chamou: “Teacher! Eu não tenho o laranja. ” Constatei que a colega jogou o elogio dele no lixo porque ele havia dito que não iria participar, pedi a ela para escrever outro. Ele demonstrou felicidade e sorriu mostrando para um colega os elogios que recebeu. Observou seus elogios por uns instantes. Mas não esperou o comando e colocou o elogio na nuvem do amigo escolhido, em seguida ele recebeu o elogio e disse sorrindo “Óóó... ganhei dois. ” Segurou sua folha e mostrava-a para todos. Sorrindo, permaneceu sentado e conversava com o colega da frente.

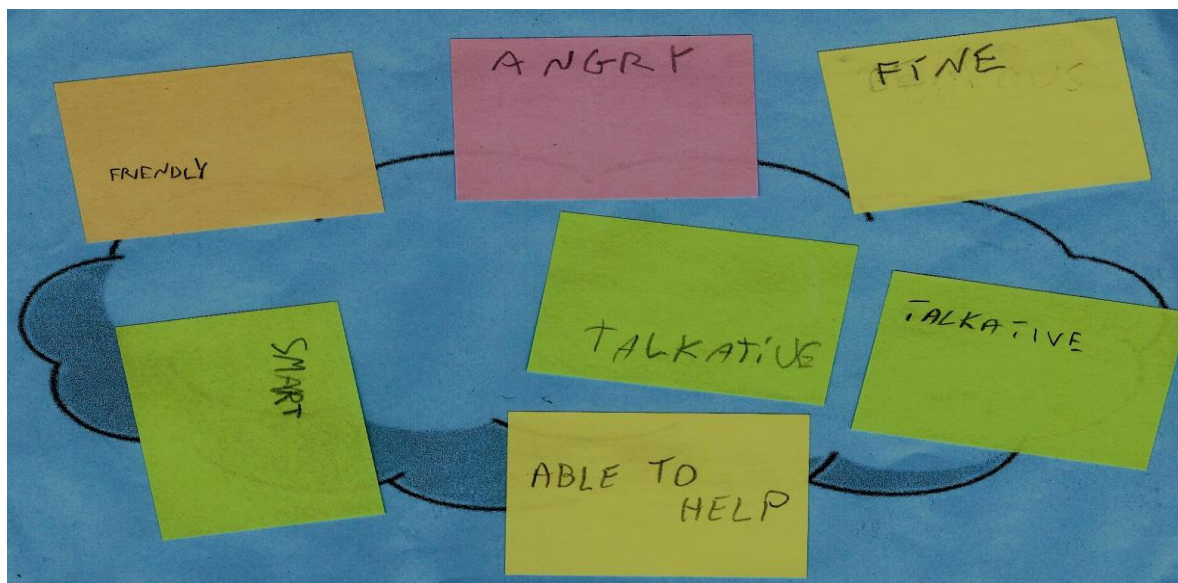


IMAGEM D2: elogios recebidos por Guto.

Percepções da pesquisadora: nota-se nos dados, que o comportamento de Guto demonstra ser irregular, com variações que vão de seu desassossego e incômodo dos colegas até a execução da tarefa. Por causa disso, na tentativa de fazer com que ele participasse da atividade sem agitar os demais, procurei relevar suas alterações, me aproximar e explicar-lhe a atividade, elogiar a sua boa participação na etapa anterior. Assim, usei a minha compreensão a fim de estabelecer um clima favorável na sala de aula, onde os alunos pudessem realizar a proposta sugerida sem que Guto viesse a interferir negativamente. Para Rogers (2010) os professores empaticamente compreensivos são favorecedores de um ambiente amigável na sala de aula, já que,

Num clima de sala de aula compreensivo, todo estudante tende a achar que os outros gostam dele, possui uma atitude mais positiva a respeito de si próprio, e também uma atitude positiva para com a escola. O efeito da atitude do professor é provocativo e signifiicante. A extensão de uma compreensão empática ao estudante tem efeitos que continuam a se fazer sentir. (*apud* ZIMRING, 2010, p. 56).

Embora, Guto tenha sorrido e demonstrado felicidade com os elogios recebidos, pode-se constatar nos dados a dificuldade que ele apresenta para cumprir regras sociais: não pediu licença para adentrar a sala, é negligente com seu material de estudo, sempre conversa muito, e ainda colou o seu elogio antes de todos os demais, sem aguardar o comando, conforme havia sido combinado.

Na 3ª etapa ele estava ausente. Segundo as informações da professora Silvana, ele foi ao psicólogo, pois a mãe havia sido orientada por nossa Coordenadora Pedagógica a procurar ajuda de profissionais da área.

Percepções da pesquisadora: Pode-se dizer que aqui fica comprovado que a sua inquietude não vem de uma baixa autoestima, talvez possa vir de uma necessidade de chamar a atenção por algum motivo que não está ainda ao alcance do âmbito escolar. Numa conversa informal que tive com ele fora da aula de inglês ele me disse com voz infantilizada que iria melhorar o seu comportamento: “porque agora eu tomei coragem pra ir no psicólogo”.

Na 4ª etapa ele também estava ausente. A professora Silvana me informou que ele estava na diretoria juntamente com outro aluno, pois haviam brigado.

Percepções da pesquisadora: sinto que não consegui grandes progressos com Guto, embora, ele tenha participado de algumas etapas da atividade. Ele demonstra ser uma criança temperamental durante as aulas, que apresenta oscilações no seu comportamento e talvez precise de ajuda especializada. Ou, quem sabe se com uma atenção mais individualizada se consiga um resultado melhor, mas isso, num acompanhamento a mais longo prazo.

3.2.3 João

Tem 8 anos, tem histórico de mudança constante de escola. É bastante tímido, pouco expressivo, fala baixo, tem muita dificuldade em entender as coisas, tem uma gagueira perceptível e talvez isso o intimide a falar em público. Conforme os dados da história familiar relatados pela professora Silvana (Apêndice 1.2.3) João aparenta não ter apoio nenhum em casa, é uma criança silábica-alfabética e apresenta muita dificuldade para realização das tarefas e frequenta aulas de Apoio Pedagógico Complementar: recuperação paralela de Língua Portuguesa. Nas aulas de inglês tem demonstrado indiferença e desatenção, e, muitas vezes parece relutante em realizar as tarefas e em atender aos pedidos para sentar-se. A minha percepção quanto a sua gagueira, se deu depois que a professora Silvana comentou sobre essa ocorrência.

Na 1ª etapa, João ouviu a canção sentado e em silêncio. Eu disse a ele: “João, você consegue me dizer em uma palavra o que você sentiu enquanto ouviu a canção?”, fiquei muito surpresa, ele me respondeu: “emoção”. Emoção, foi o que senti quando ele participou da atividade. Disse a ele: “*good*, João! *Congratulations!*”. Dei parte das folhas a ele e pedi para que distribuísse aos meninos. Apresentou um pouco de dificuldade para escrever, três palavras ele escreveu em inglês, e as outras duas em português. Pedi a ele que escrevesse as palavras em inglês. Disse ele: “Olhe, você

encontra o elogio em português e segue a linha para encontrar a palavra em inglês, entendeu? ”, balançou a cabeça num sinal de sim. Permaneceu sentado, não conversou, demorou, mas fez a atividade. Conversava com Kaike. Ao me aproximar, percebi que estava escrevendo a palavra em português, disse a ele: “João, você lembra que a *teacher* pediu para escrever o elogio em inglês? ” Ele respondeu: “esqueci”. Orientei novamente, como encontrar na lista o termo em inglês. Ele começou a escrever e eu lhe disse, “Good, João, *good job!* Muito bem! ”. Ele sorriu timidamente.

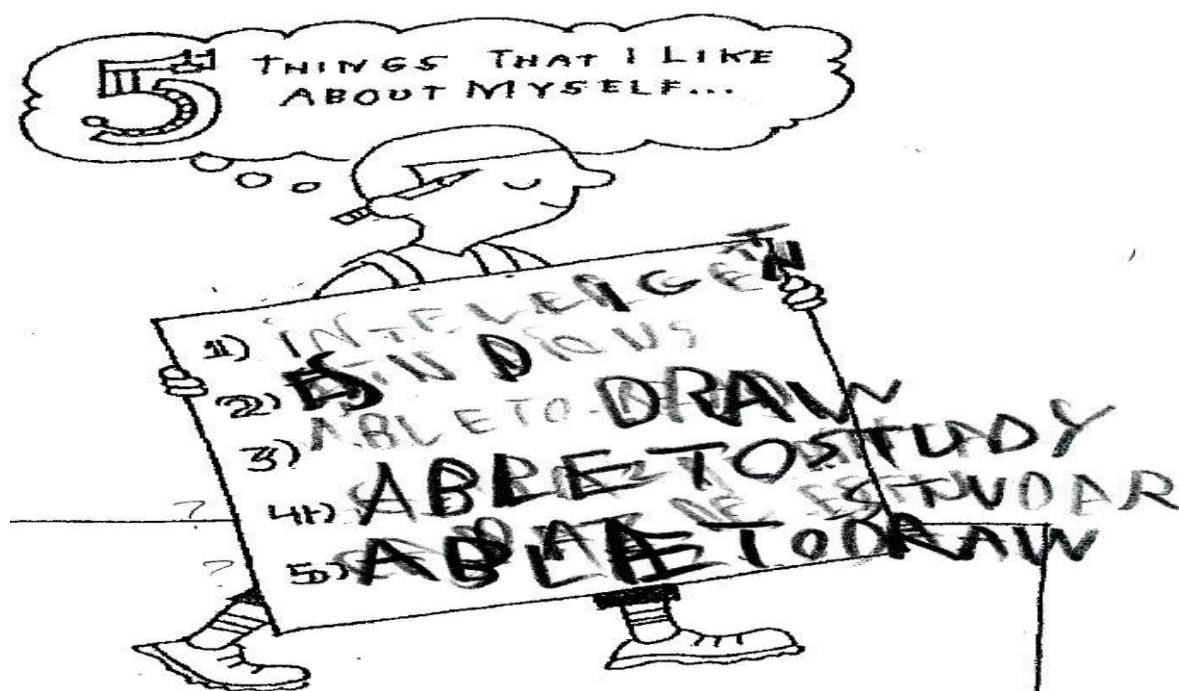


IMAGEM C3: auto avaliação feita por João.

Percepções da pesquisadora: João me surpreendeu ao dizer a palavra “emoção” depois de ouvir a música, pois, ele dificilmente participa de atividades, sem que antes, eu insista para que ele diga algo. Informo que em nenhum momento eu havia percebido o fato dele gaguejar, depois que a professora Silvana mencionou isso procurei conversar mais com ele e percebi uma certa dificuldade na fala, e também muita timidez, que pode estar ou não aliada à sua gagueira. O fato é que a palavra “emoção” foi dita sem gaguejar. Na auto avaliação de João, pode ser notado que ele gosta de estudar e de desenhar, além disso, se acha inteligente. Em alguns momentos, João me parecia absorto em conversa e totalmente desligado da atividade proposta. De qualquer maneira, os dados não apontam que ele possa ter uma baixa autoestima.

Rogers, *apud* ZIMRING (2010, p.81), afirma que todo estudante é motivado. “[...] e a tarefa dos professores, como facilitadores de aprendizagem, é o de suscitar essa motivação. ” A colocação feita por João: “emoção”, pode insinuar que a sua motivação foi provocada pela música escolhida por mim, especialmente para que isso ocorresse. Brewer (1993, p. 188), estabelece que “*When a teacher’s attitude conveys excitement dedication to teaching, students will feel good about the classroom and learning.* ” Me senti muito feliz por ele ter participado, por ter possibilitado a ele condições de se arriscar e me oferecer uma resposta, juntamente com os demais alunos.

Na 2ª etapa, notei que João esteve envolvido com a atividade da colagem dos *sticky notes*, em pé, João conversava com Kaike que estava sentado. Me aproximei e perguntei a ele se já havia escrito o elogio, me respondeu que sim. Continuou em pé falando com Kaike que também, balançou a cabeça como um sinal de sim. Então, João como que brincando e esboçando um sorriso, bateu de leve com a mão sobre a cabeça do colega. Num outro momento João, ainda de pé, conversava com um outro colega e com Kaike. Percebi que durante alguns momentos ele observava sua nuvem, até Kaike ter ido à sua carteira e conversar com ele. Por várias vezes pude vê-lo sorrindo.

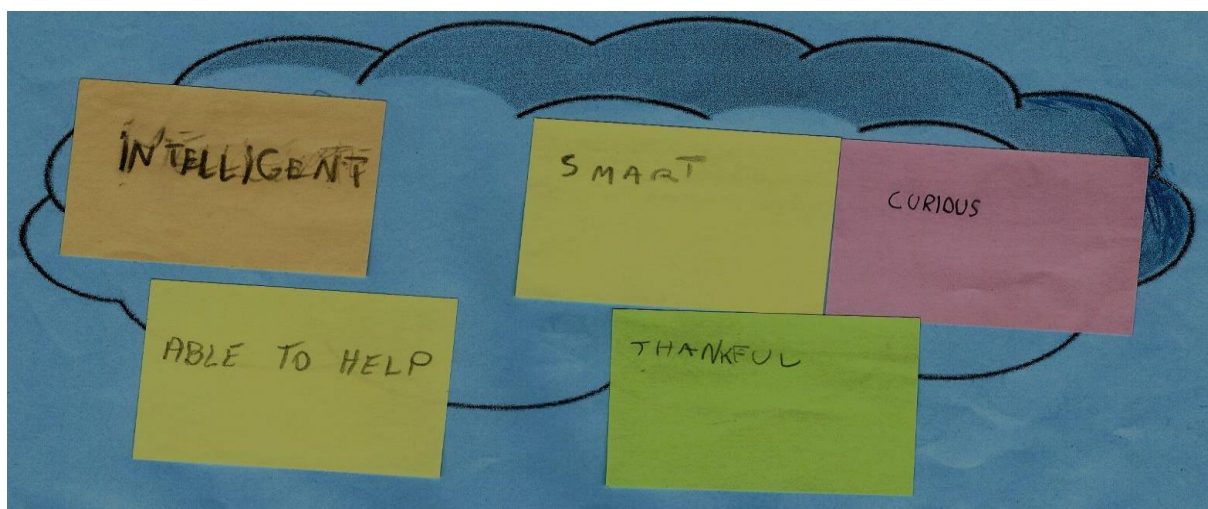


IMAGEM D3: elogios recebidos por João.

Percepções da pesquisadora: conceber uma sala de aula envolvida numa atividade em que o simples fato dos alunos se depararem com alguns adesivos autocolantes coloridos os deixam eufóricos, possam permanecer sentados durante essas aulas, não me parece cabível nem a mim e nem a eles. Por isso em determinadas etapas da

atividade, torna-se viável a movimentação que alguns alunos fazem quando se mantinham de pé em uma conversa com colegas, ou para comparar os elogios recebidos, ou ainda ajudar ou receber auxílio de alguém. Nesses termos, não critiquei João ou Kaike. Concordo com as palavras mencionadas por Wallon (*apud* Galvão, 1995), quando esse movimento, às vezes, se torna necessário para o professor e também para o aluno:

É preciso deixar de olhar o movimento somente como transgressão e fonte de transtornos, buscando enxergar nele sua multiplicidade de dimensões e significados. (Wallon *apud* Galvão, 1995, p. 111 - 112)

Na 3ª etapa, João atendeu ao meu pedido para colar o sticky *note* laranja que eu havia encontrado no chão e entreguei a ele. Enquanto a maioria da sala repetiu as frases pronunciadas por mim como exemplos, João e Kaike conversaram. Ao dizer a sentença, João demonstrou muita dificuldade, precisou que eu o ajudasse palavra por palavra, ele finalizou com *intelligent*. Disse a ele: “OK, you did it! ”

Percepções da pesquisadora: Os dados apresentam que João é uma criança que não costuma se expressar com facilidade quando é solicitado pela professora para fazê-lo. Ele demonstrou pouca atenção durante a explicação dada nessa etapa. Mesmo assim, a minha atitude foi a de aceitar as suas limitações naquele momento, para então, enfatizar a sua capacidade de realizar a atividade ajudando-o a pronunciar a sentença. Encontrei nas palavras de Brewer, (1993, p. 188), consonância com as de Rogers em relação a atitude de aceitação, ela cita que, “*When a teacher’s attitude is positive, encouraging and accepting, students will feel good about themselves*”.

Na 4ª etapa, João estava distraído, ora de pé, ora sentado, conversava com um colega enquanto tocava a música. Ao ouvir a leitura para escuta e repetição, ainda copiava a data e não repetia, então, disse a ele: “João, não ouvi a sua voz meu bem” A partir daí começou a repetir juntamente com os demais. Na avaliação mencionou: “Gostei porque é legal”.

Percepções da pesquisadora: os dados demonstram que a sua distração foi uma constante durante as aulas. Por várias vezes me deparei com João distraído. Refletindo sobre seu comportamento durante a aplicação da atividade, acredito que tenha realmente gostado da atividade. Embora ele apresente uma dificuldade maior para a expressão oral, João se permitiu responder “emoção” no início da atividade,

depois, ainda participou da etapa escrita, mesmo tendo em vista alguma dificuldade. Esboçou sorrisos: ora timidamente com a minha intervenção individualizada para ele executar a tarefa, ora em razão de uma batidinha com a mão sobre a cabeça do Kaike. O fato é que, mesmo João tendo uma participação irregular, houve participação, houve avanço.

3.2.4 Kaike

Tem 8 anos. É um aluno silábico e ainda não está alfabético. A família não traz a criança para as aulas de recuperação paralela de Língua Portuguesa. Apresenta muita dificuldade de entendimento para realizar as tarefas propostas, ainda não reconhece as letras, não faz junções, não percebe o som, nem a diferença sonora das sílabas (Apêndice 1.2.4). Durante as aulas de inglês, tenho notado, muitas vezes, um olhar disperso, não demonstra estar interessado na aula. Mantém-se, na maioria das aulas, sentado e muitas vezes quieto, porém com pouquíssima participação oral nas aulas, mesmo quando se pede repetição de palavras ou expressões.

Na 1ª etapa, Kaike permaneceu sempre sentado, brincou com a borracha enquanto ouviu a música. Conversou com Guto. Pedi para me dizer uma palavra que sentiu durante a audição, mas me disse que não sabia. Disse a ele: “Ok, então vai pensando mais um pouco, quando lembrar, você me diz”. Não me disse. Num outro momento, permaneceu sentado, conversava com Alessandro e João que o ajudava a fazer a atividade. Escreveu palavras em inglês e português.

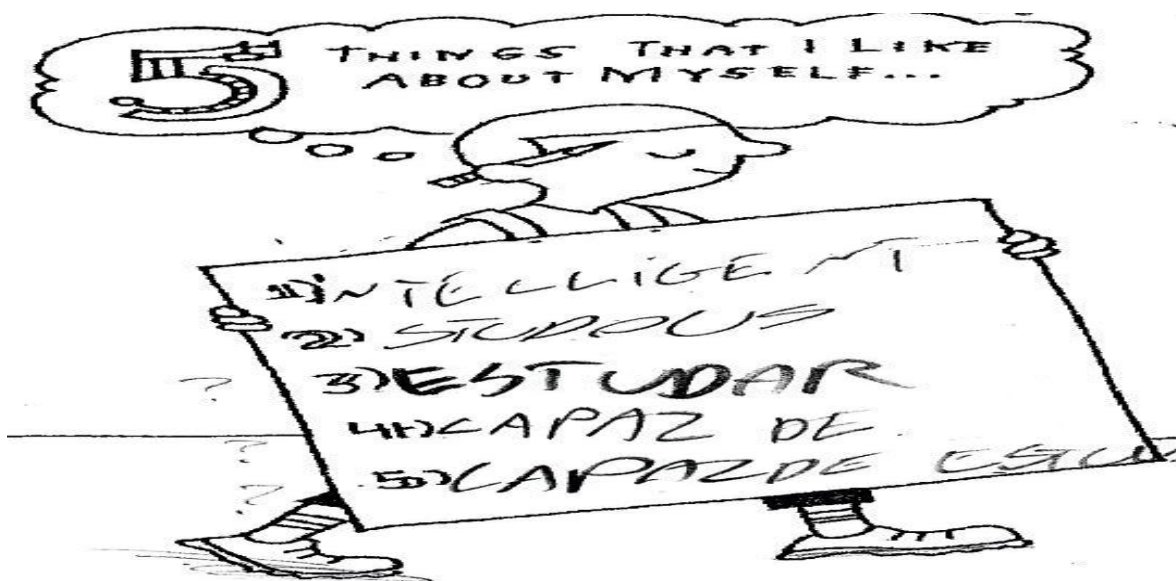


IMAGEM C4: Auto avaliação feita por Kaike.

Percepções da pesquisadora: Kaike apresenta dificuldade em ler e escrever, então não fez objeção quando Alessandro e João o ajudou. Porém, pode-se notar nos dados apresentados que há uma semelhança nas palavras escritas por João e por Kaike. Talvez eu devesse ter revisto com ele essas palavras, mas infelizmente não o fiz. Creio que nesse caso, ficou impossibilitada a percepção dos dados para constatar o seu nível de autoestima.

Na 2ª etapa, Kaike conversava com João e ria. Depois, notei que conversava também com Alessandro que estava de pé ao lado da sua carteira, mostrava a sua nuvem e riram. Foi orientado por Alessandro durante a escolha e escrita das palavras. Depois disso, ora conversava com João e ria, ora ficava calado, sem levantar-se. Num outro instante, Kaike estava sentado e conversava com João e depois com uma colega. Ele ameaçou se levantar quando João deu uma batidinha na sua cabeça com a mão. Kaike sorria, dançava e fazia bicos, mas permanecia sentado. Ele recebe em sua nuvem, um elogio do João. Kaike ri, virou de um lado, virou para o outro, levantou e bateu com a mão sobre a nuvem do João, sentado e sorrindo conversou com João. Kaike bocejou, levantou e colocou o elogio na nuvem de um amigo e sentou. Ao responder a minha pergunta: “Todos já colaram o seu *compliment*?” Ele engrossou a voz e entortou a boca: “Siiiiimmm professora.”

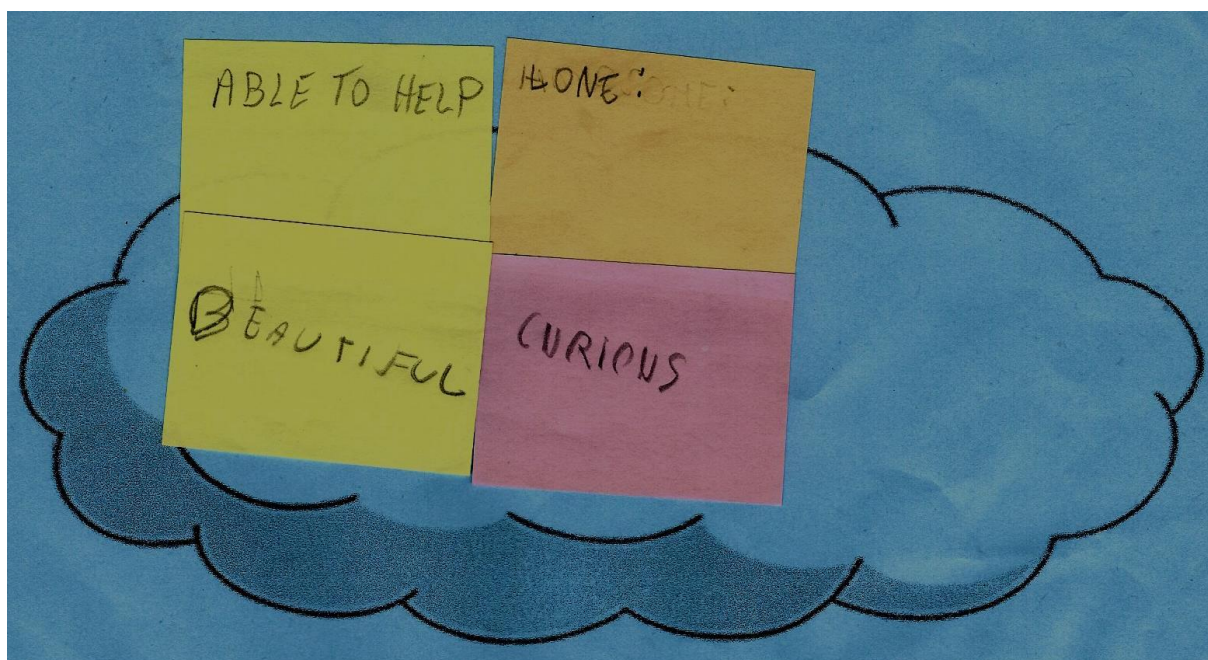


IMAGEM D4: elogios recebidos por Kaike.

Percepções da pesquisadora: Nesses dados, me chamou atenção a palavra *lonely* porque alguém mais, além de mim, tinha a percepção de que Kaike parece ser sozinho. Embora, às vezes ele converse com um e com outro, em vários momentos ele permaneceu sentado e só. Os dados apontaram que, diferente do que eu pensava, algumas vezes ele responde às perguntas que faço para a sala, mas infelizmente, em tom de brincadeira.

Na 3ª etapa, ele conversava com Alessandro, então pedi silêncio aos dois, coloquei Pérola para sentar entre os dois. Eu quis que fizessem silêncio para que ouvissem a sentença e para que ajudassem o colega, se isso fosse necessário. Kaike abraçou o pescoço de João e passou a conversar com ele. Quando pedi para os alunos juntos repetirem a sentença e completarem a frase, Kaike completou com *intelligent*. “*Good job, Kaike!*” Levantou e se dobrou na carteira dele e tentou escrever algo no caderno do João.

Percepções da pesquisadora: o elogio usado por Kaike para completar a sentença não está escrito em sua nuvem. Os dados demonstram que a dificuldade apresentada por ele na leitura e na escrita interferem negativamente para que ele possa ter uma participação mais efetiva nas atividades de língua inglesa, mesmo nas atividades que envolvem somente a oralidade. Novamente, os dados me mostraram um Kaike evasivo e desatento por conta de conversas com colegas. Isso pode ser devido ao fato dessa etapa da atividade pedir uma participação oral no idioma. Apesar de não ter sido possível fazer uma constatação nos dados na sua avaliação pessoal em relação ao nível de sua autoestima, os dados da história familiar apresentados pela professora Silvana (Apêndice 1.2.4) nos revelam um ambiente familiar desfavorável para a criança, visto que os dados mencionam, entre outras informações: uma cobrança excessiva pelo pai por um conhecimento que o aluno ainda não possui; o medo que a criança sente por esse pai pois este judia dele, a omissão da mãe na vida escolar do filho, etc. Verônica de Andrés (1999) menciona que o ambiente onde a criança vive pode afetar ou não no desenvolvimento de sua autoestima,

Coopersmith pointed out that children's self-esteem largely depends on the experiences, positive or negative, that they have in their environment, on how they are viewed by the 'significant others' and how they see themselves. The significant others are the people the child sees as worthy: parents in the first place, teachers next and peers later on. (Andrés apud Arnold, 1999, p.88.)

Na 4ª etapa, permanecia sentado e conversava alto, no entanto, quando iniciei a leitura ele participou da repetição. Questionei se gostou das atividades, ele balançou a cabeça em sinal que sim, mas não quis comentar.

Percepções da pesquisadora: Os dados me mostraram um Kaike que, embora eu o elogiasse ao expressar a frase, no intuito de despertar nele alguma atenção pelo aprendizado, o fato é que ele não pareceu demonstrar um real interesse para o aprendizado do idioma.

3.2.5 Pérola

Tem 9 anos. Ela tem um problema familiar que prejudica o seu rendimento escolar, porque há uma disputa dos pais pela sua guarda e a menina fica prejudicada. Ela falta muito e quando vem, precisa se inteirar daquilo que está sendo trabalhado, das atividades propostas e é necessário que se faça um resgate para relembrar algumas coisas (Apêndice 1.2.5). Em relação às aulas de inglês, no ano passado ela participava mais das aulas, porém, desde o início do ano apresenta pouca participação oral, conversa muito, brinca, mostra-se dispersa e desinteressada, faz as atividades sem comprometimento. É canhota e quando iniciei minhas observações, notei que ela escreve com o caderno completamente de ponta cabeça. Ela disse: “Só consigo escrever assim”. Perguntei a ela se poderia fotografá-la escrevendo e ela consentiu. Desde então, notei que ela passou a sorrir e a me oferecer ajuda.

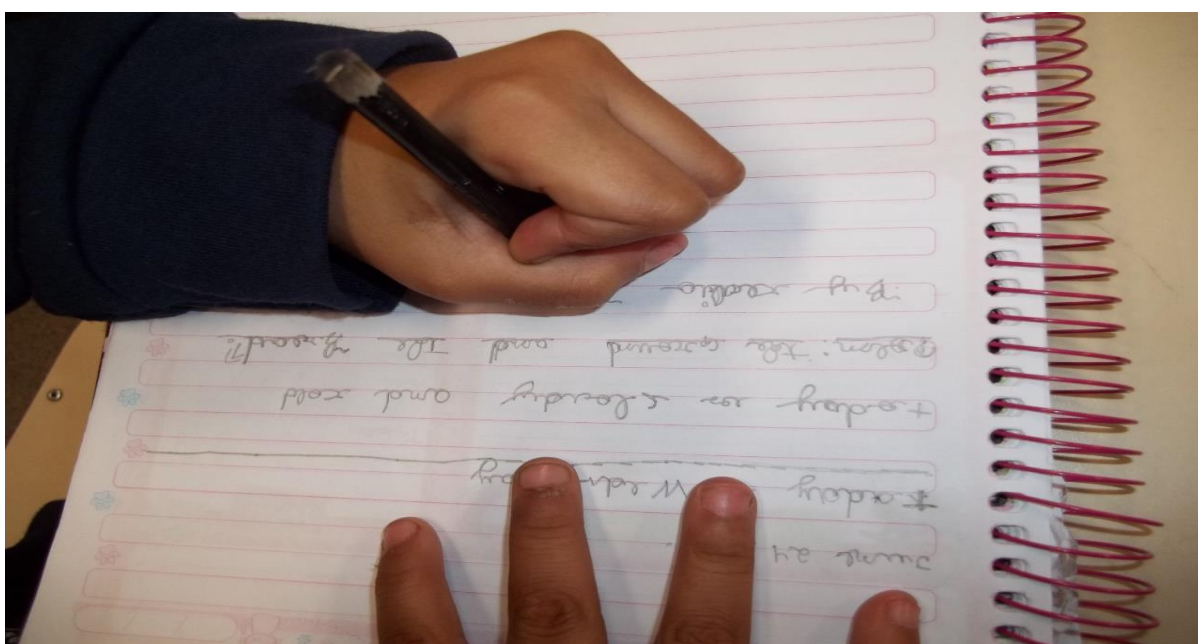


Imagem B: Pérola é canhota e escreve com o caderno de ponta cabeça.

Na 1ª etapa: Pérola aproximou-se de mim sorrindo e me entregou uma folha com um desenho de ursinho colorido, escrito '*lovely friend*'. Agradei: *Thank you, my dear!* Ela me ofereceu ajuda na distribuição das folhas, eu agradei e dei parte das folhas para que ela distribuísse às meninas. Esteve sempre atenta e desenvolveu a atividade num tempo normal. Nessa primeira etapa ela esteve ausente em uma aula.

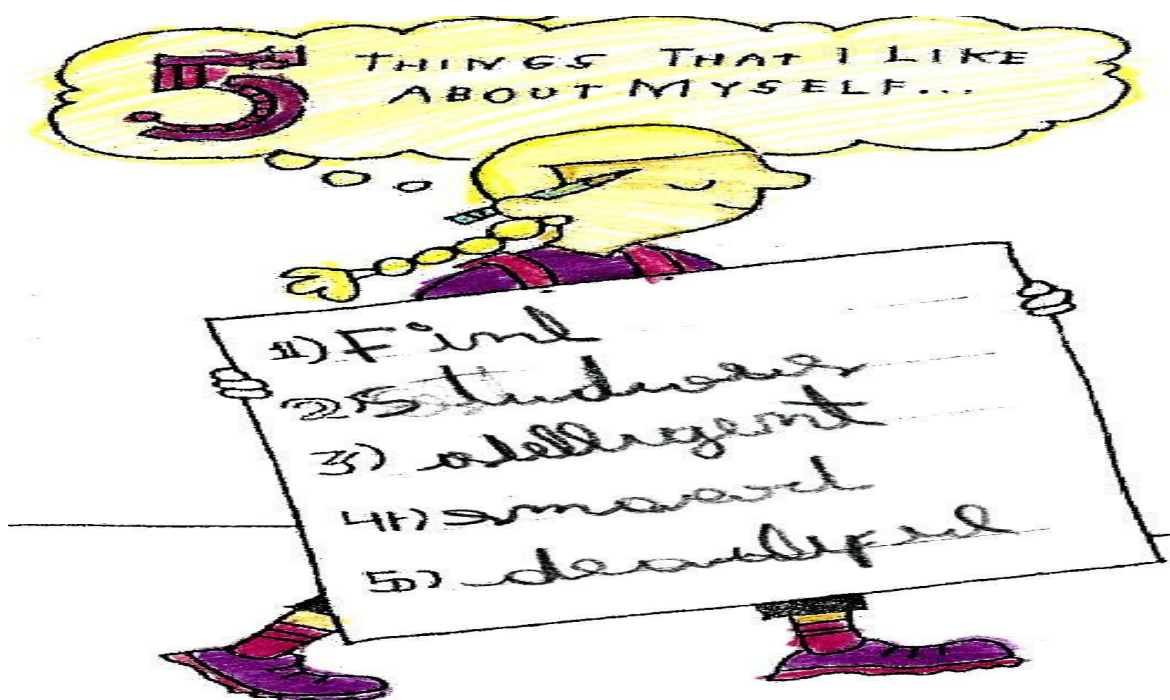


IMAGEM C5: auto avaliação feita por Pérola.

Percepções da pesquisadora: Os dados indicam que Pérola também não demonstra uma baixa autoestima, pois, ao usar as palavras: *fine, studious, intelligent, smart e beautiful* ela apresentou ter um alto valor pessoal. Os dados mostram que Pérola se utilizou da lista de adjetivos para me fazer um agrado na língua inglesa. Fiquei muito feliz ao receber um desenho produzido por ela com as palavras *lovely friend* escritas. Ela estava utilizando a língua em inglesa para me fazer elogios. Aliás, ela se aproximou desta pesquisadora, quando notei que escrevia com o caderno totalmente de ponta cabeça, e, na ocasião, pedi para fotografá-la escrevendo. O meu interesse e a minha admiração demonstrada, pelo fato de Pérola escrever dessa forma, provocaram nela uma reação positiva. Isso fez com que ela se aproximasse de mim, e, desde então, vi uma garota mais sorridente que passou a me oferecer ajuda. Nessa perspectiva, afirmo ter agido como facilitadora da aprendizagem na proporção em que Rogers, 2010 menciona atitudes como a aceitação, o apreço e a confiança como algo que:

O facilitador que possua um grau considerável dessas atitudes, pode aceitar plenamente o temor e a hesitação com que o estudante aborda um novo problema, e também aceitar a satisfação do aluno em sua realização. O que estamos descrevendo é o apreço pelo estudante como ser humano, imperfeito com muitos sentimentos e com muitas potencialidades. O apreço pelo estudante ou a sua aceitação, por parte do facilitador, constitui uma expressão operacional de sua fé e confiança, essenciais na capacidade do organismo humano. (*apud* ZIMRING p. 48)

Ao receber a folha com o desenho e elogios produzidos por Pérola, vi a aprendizagem significativa se concretizando, ela fez uso do *vocabulary bank* para uma atividade social: escreveu um bilhete para a sua professora fazendo uso da língua inglesa. Isso me deixou realizada profissionalmente, uma sementinha foi plantada, isso retoma o provérbio de um ancião chinês mencionado no início do artigo de ANDRÉS (*apud* Arnold, J. 1999) “Todas a flores de amanhã estão nas sementes de hoje”.

Na 2ª etapa, quando assistiu a aula, Pérola se manteve quieta e atenta ao que foi solicitado durante a aula. Não apresentou dificuldades para escrever o elogio ao colega no adesivo amarelo. Se ausentou em uma aula. A professora Silvana me relatou que os pais dela estão separados e disputam a guarda da menina. Isso seria a causa das ausências, pois, às vezes o pai leva a menina para casa dele e por isso ela falta às aulas (Apêndice 1.2.5).

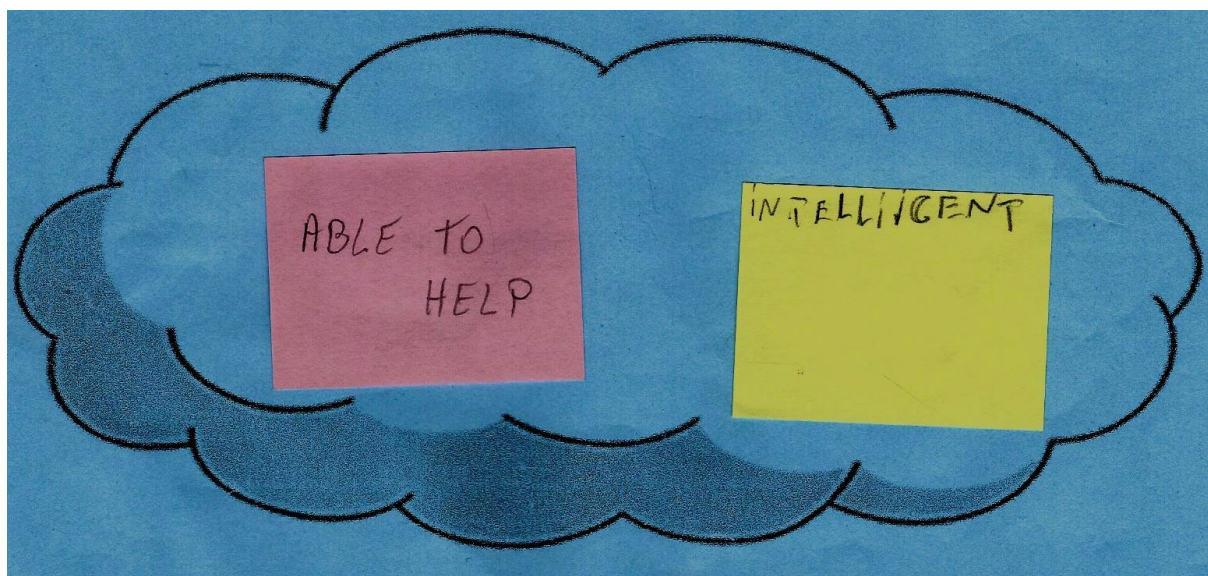


IMAGEM D5: elogios recebidos por Pérola.

Percepções da pesquisadora: Por conta de sua ausência, deixou de receber todos os elogios. Houve criança que não participou de todas as etapas por faltar à aula, então, alguns alunos não receberam todos os elogios; assim, me coloquei no lugar da criança e imaginei que ela se sentiria mais feliz se tivesse pelo menos mais um

adesivo colado em sua nuvem. Por isso, acrescentei um elogio às nuvens de alunos, que como Pérola, tiveram poucos elogios recebidos. Essa postura pode ser chamada de compreensão empática, e está em conformidade com o que é citado por Rogers:

Esta atitude de pôr-se na posição do outro, de encarar o mundo através dos olhos dos estudantes, é quase inaudita na sala de aula. Pode-se escutar milhares de interações comuns de sala de aula, sem que se encontre um só exemplo de compreensão claramente comunicada, sensitivamente precisa, empática. Mas, quando ocorre, ela tem um efeito enormemente libertador. (Rogers, *apud* ZIMRING, p.50)

Na 3ª etapa, ela trocava bilhetes com outras duas colegas, mas não conversava, parou atendendo ao meu pedido. Repetia junto com todos. Pedi a ela que sentasse entre o Kaike e o Alessandro, ela me atendeu prontamente. Depois, se manteve atenta. Perguntei se queria falar a frase, então ela foi até a frente dos colegas, estava com o lápis na boca. Disse a ela: “Sem o lápis na boca, ok? ” E com ajuda da classe ela falou e depois repetiu sozinha: *My friend likes me because I'm intelligent*. Elogiei: “*Very good Pérola!* ” Voltou a sentar, sorrindo. Notei que em determinados momentos põe o lápis na boca, por isso na Imagem B o lápis está danificado.

Percepções da pesquisadora: Os dados mostram que embora haja momentos em que Pérola se disperse, gradativamente ela tem estado mais atenta durante as aulas e disposta a interagir quando sugiro a sua participação.

Na 4ª etapa, logo que Pérola entrou na sala, me disse sorrindo: “Teacher, eu faltei porque eu fui falar com o juiz. A professora te contou sobre esse negócio né? “Yes” respondi e ela continuou: “Vou faltar amanhã pra falar com o juiz de novo”. “Ah, right. E você, está bem? ” “Ahã, disse balançando a cabeça e sorrindo”. Perguntou: “Teacher, posso te ajudar hoje? ” Respondi: “Sure, claro Pérola, depois falo com você, ok? ” Solicitei a Pérola e ao Kaike que entregassem a folha com a letra da canção. Em seguida, ela participou da atividade, depois, durante a avaliação, Pérola disse: “Eu gostei, porque ensinou mais ingles.”

Percepções da pesquisadora: Pérola mostrou-se mais contente e com uma participação mais efetiva durante as aulas. Embora os dados deixassem claro que ela não demonstrara uma baixa autoestima, e, apesar de eu tê-la incluído entre os alunos possuidores de uma possível autoestima baixa, os fatos demonstraram que ela tem se esforçado para realizar as atividades solicitadas. Devido ao apreço, à compreensão

empática vividas entre a professora e sua aluna, penso que esse visível contentamento em Pérola durante as aulas de inglês tenha sido causado pela aprendizagem significativa. De acordo com Rogers (apud ZIMRING, 2010, p.37 *grifo do autor*) define que a aprendizagem “é *autoiniciada*”, isso se dá, quando o estudante descobre sentido sobre determinado conteúdo e consegue aplicá-lo na vida real. Na resposta dada por Pérola, percebe-se que ela sentiu na atividade *Compliment Rain* que aprendeu um pouco mais do idioma. Encontro semelhanças na afirmação feita por Cortella,

A alegria vem, em grande parte, da leveza com a qual se ensina e se aprende; vem da atenção àquelas perguntas que parecem fora do assunto, mas que vão capturar o aluno para outro passeio pelos conteúdos; vem da percepção de que aquilo que se está estudando tem um sentido e uma aplicabilidade (mesmo não imediata). (2001, p. 125)

Após fazer a apresentação e a interpretação dos dados, em seguida, teço as minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da presente pesquisa foi identificar alguns aspectos pedagógicos favorecedores do interesse e do envolvimento de alguns alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, ciclo de alfabetização, nas aulas de inglês, para implementar novas práticas pedagógicas e com isso tentar facilitar e transformar as relações interpessoais em sala de aula e aumentar o interesse na língua inglesa.

As minhas observações iniciais determinaram que eles teriam uma autoestima baixa. Teriam realmente? Por que o comportamento desses alunos, foco da pesquisa difere tanto dos demais? Além disso, e principalmente, “Que efeitos uma atividade especialmente preparada para desenvolver a autoestima de alguns alunos pode trazer? ”

Preparei a atividade (Apêndice 2) de acordo com a proposta de Verónica de Andrés, como foi justificada na Fundamentação Teórica e na Metodologia da pesquisa. Além dessa atividade, que nomeei de *Compliment Rain*, elaborei o Diário de Campo (Apêndice 1) em que constam todas as observações feitas durante a aplicabilidade dessa atividade, ações e reações das relações entre professora-aluno, aluno-professora e aluno-aluno. Diante da exposição dos dados mantive o foco nos efeitos que a atividade proporcionou a cada estudante envolvido.

Embora Verónica de Andrés (1999, p.100) mencione que “*In such a place self-esteem is enhanced, social relationships are improved and the acquisition of the second language is inevitable.* ”, por mais que eu me dedicasse na elaboração da atividade e durante a aplicação da atividade, dentro do período de coleta, alguns resultados foram desapontadores mediante ao que eu esperava alcançar. Atribuo a uma expectativa muito alta ou, talvez, à minha falta de habilidade em lidar com as falhas dos estudantes. Porém, isso não foi motivo de desânimo, porque talvez, a longo prazo essa atividade e seus procedimentos possam ter resultados melhores. Não posso me deixar abater, se os resultados não foram tão positivos em relação a alguns alunos, o quanto eu esperava que fossem.

No entanto, apoiada tanto nos resultados positivos, quanto nos resultados

negativos, essa experiência foi válida e contribuiu para o meu amadurecimento, para minha prática pedagógica, e esse processo contínuo acontece mediante a essas experiências e em situações que nos colocam à prova e nos permitem aperfeiçoar e melhorar como professora, como ser humano, nas nossas relações interpessoais, especialmente, no campo da afetividade na esfera escolar.

Diferente do que eu pensava, inicialmente, os dados não apontaram para uma baixa autoestima, como no caso de Alessandro, Guto, João e Pérola. Por outro lado, as suas atitudes relacionadas à participação nas aulas não se mantiveram eficazmente durante toda a atividade, como no caso de Guto, João e Kaike.

A utilização do idioma por Pérola e também por Alessandro em situações de real compreensão de seu uso me trouxeram uma esperança e uma certeza de que houve um efeito positivo na realização da pesquisa. Me emocionei com algumas atitudes voluntárias de meus alunos, influenciados pelas possibilidades oferecidas no decorrer da atividade: o sorriso e a participação espontânea de João, ainda que raros; o uso do idioma em uma situação real, por Alessandro e Pérola. Sobre a emoção na facilitação da aprendizagem, Rogers afirma (*apud* Zimring, 2010, p.42 e 43): “Quando sou capaz de transformar um grupo – e com isso quero significar todos os membros do grupo, inclusive eu, numa comunidade de aprendizes ou estudantes, a emoção se torna quase inacreditável”.

Já em relação ao Guto, mesmo tendo participado satisfatoriamente em alguns momentos, durante as aulas ele apresentou um comportamento inadequado por várias vezes, que fugiu ao alcance da minha habilidade em lidar com certas atitudes apresentadas por ele. Senti que o seu problema em se comportar inapropriadamente possa estar além do âmbito escolar, conforme mostraram os dados, e ele realmente, precise de ajuda especializada, e quanto a isso, os dados revelaram que a escola orientou a mãe para que já fossem tomadas as medidas cabíveis. Ou ainda, se com uma atenção mais individualizada aliada a um período mais longo de dedicação à pesquisa teríamos conseguido um resultado melhor, embora, em meio a uma sala numerosa, isso se torne um grande desafio.

Percebi, também, no comportamento de Kaike, que embora, seja mais calmo que Guto, durante o desenvolvimento da atividade, ele se manteve distante e menos envolvido, se comparado aos demais alunos. Os dados sobre Kaike nos revelam um

ambiente familiar desfavorável que talvez influencie nos interesses da criança. Seria necessária uma atenção mais específica, durante um maior espaço de tempo, a fim de aprofundar mais o assunto.

Ressalto que houve limitações, porque diante dos efeitos resultantes da aplicabilidade da atividade que foram apresentados em relação ao Guto e ao Kaike, se faz necessário um maior espaço de tempo para observações e uma dedicação mais individualizada. Na verdade, torna-se uma tarefa árdua dedicar-se a relações interpessoais entre 5 participantes da pesquisa, mediante aos demais alunos da sala, com apenas 2 aulas semanais.

No entanto, sugiro para pesquisa futuras que sejam desenvolvidas e aplicadas mais tarefas com o objetivo de elevar a autoestima de alunos, e que nelas sejam priorizadas as relações de afeto.

Espero que este trabalho tenha contribuído para que o docente possa encontrar novos caminhos que implementem as relações de afetividade entre professor-aluno, com efeitos que possam fazer com que esses alunos *“BE happy”*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **A Pipoca**. Disponível em: <http://rubemalves.com.br/site/10mais_01.php> Acesso em: 02 ago. 2015. (Correio Popular, 1999)

ANDRÉS, V. de. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: Arnold, J. (Ed.) **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pg. 87 – 100.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela educação na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012, 48p.

BREWER, C. **Freedom To Fly**: 101 Activities for Building Self-Worth. Tucson, AZ: Zephyr Press, 1993. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396814.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2015.

CELANI, M. A. C. (org). **Professores Formadores em Mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, [2002 ou 2003]. (Coleção As faces da Linguística Aplicada, v. 3).

Como Estrelas na Terra. Taare Zameen Par. Direção: Aamir Khan e Amole Gupte. Produção: Aamir Khan. Estúdio: Bollywood. Índia. 2007. DVD. 165 minutos: Colorido. Disponível em: <<http://cinemaindiano.blogspot.com.br/2008/06/como-estrelas-na-terra.html>> Acesso em 30 jul. 2015.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 5.ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção Prospectiva 5).

ENYA. **Only if**. EMI Music Publishing Ltd, 1997. Letra por Roma Ryan. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/enya/only-if.html>> Acesso em 19 ago.2015.

FERRARI, M. Pensadores da Educação: Carl Rogers, um psicólogo a serviço do estudante. **Revista Nova escola**. São Paulo: Abril, p.4, set. 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/carl-rogers-428141.shtml?page=all>> Acesso em 26 jul. 2015.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Educação e Conhecimento).

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas: 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**. São Paulo: ERA. maio/jun., 1995. v.35. n.3. p. 20 - 29. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/66104133/Pesquisa-Qualitativa-Tipos-Fundamentais#scribd>> Acesso em 12 Ago. 2015.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Patrícia Junqueira (trad. e org.). Recife: Massangana, 2010. Fundação Joaquim Nabuco. Coleção Educadores. Disponível em: <http://www.usjt.br/cursos/lacce/pedagogia/noticias/2011/educadores/MEC_Wallon.pdf> Acesso em 07 maio 2015.

LIER, V. L. Case Study in: **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Mahwah, New Jersey: Eli Hinkel-Seattle University. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005, p. 195 -208.

SÃO PAULO. Educação. **Portaria n.5361, de 04 de novembro de 2011**. Institui o programa “língua inglesa no ciclo I” nas escolas da rede municipal de ensino que mantém o ensino fundamental e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, n. 208, p. 15-16, 05 de novembro.

SÃO PAULO. Educação. **Portaria n.5930, de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto nº 54.452, que institui o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, n. 196, p. 13-14, 15 de outubro.

SÃO PAULO(SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II - Língua Estrangeira**. São Paulo, SME/DOT, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Daniel Grassi (trad). 2,ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Reimp. 2003. Disponível em: < https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf> Acesso em: 13 ago. 2015.

ZIMMERMAN, B. **Words I Wish: Someone Had Said to Me as a Kid**. New York, NY - USA: Guarionex Press, 2014. Digital Diary Disponível em: <http://www.makebeliefscomix.com/_downloads/eBooks/> Acesso em: 19 ago.2015.

_____, **Your Life in Comics for Girls: 100 Things for Guys to Write and Draw**. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing. 2010. Disponível em: <http://www.makebeliefscomix.com/Printables/print.php?category=Seld_Esteem&file=435_Print.GIF> Acesso em: 19 ago.2015.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Marco Antônio Lorieri (trad. e org.). 1.ed. Recife: Massangana, 2010. Fundação Joaquim Nabuco. Coleção Educadores. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4665.pdf>> Acesso em 07 maio 2015.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

1. O DIÁRIO DE CAMPO

1.1 ATIVIDADE APLICADA

Aula 1	Atividade: <i>Compliment Rain</i>	08 de setembro
---------------	--	-----------------------

Os alunos ouviram a canção *Only if...* (Anexo 1) e, ao final, pedi para que levantasse a mão aquele que poderia me dizer o que sentiu enquanto a música tocou. Como num *brainstorm*, anotei na lousa as palavras ditas por alguns. Apresentei e fiz uma leitura da lista contendo 30 palavras em inglês com o correspondente em português. Dessas vocábulos, alguns abordam aspectos positivos e outros, negativos. Muitas palavras relacionadas coincidem com as que foram mencionadas pelos alunos. Cada aluno recebeu uma lista e solicitei para que a colassem em seu caderno. Auxiliei alguns alunos na colagem dessa folha.

Comportamento do aluno	Ação da professora	Reação do aluno
-------------------------------	---------------------------	------------------------

1- **Alessandro**: perguntei o que aconteceu com o braço direito enfaixado, me contou que estava brincando, caiu e quebrou o braço. Disse que não estava sentindo dor. Durante a audição da música ele conversava com o colega. Fui para perto dele e disse: “Você ouviu o que eu disse: “*pay attention, please!* ” Ele respondeu: “Ouvi”. Complementei: “Você ouviu, mas não entendeu, por favor me ajude!” Ele só me olhou. Participou do *brainstorm* dizendo “amor”. Conversou outras vezes, mas não interferiu no andamento da aula.

2- **Guto**: havia me pedido a borracha emprestada enquanto copiava a data. Ele jogou a borracha e atingiu o colega, eu disse a ele: “Guto, por favor me devolva a borracha. “Ele procurou pelo chão e me devolveu. Agradei: “*Thank you*”. Eu disse a ele: “A lição agora é ouvir, *lntening, listening to the song*”. Reiniciei a música com o volume mais alto. Ele dançava sentado, fazia caretas, balançava as mãos, levantou e começou a dançar e então me aproximei e lhe disse: “Guto, *sit down, please!* ” Sentou-se e ouviu a canção até o final. Levantou mais algumas vezes, conversou com Kaike e trocou de

lugar várias vezes, durante o *brainstorm* falou a palavra “amor”, depois que vários alunos já haviam dito também.

3- **João:** ouviu a canção sentado e em silêncio. Disse a ele: “João, você consegue me dizer em uma palavra o que você sentiu enquanto ouviu a canção? ”, fiquei muito surpresa, ele me respondeu: “emoção”. Emoção, foi o que senti quando ele participou da atividade. Disse a ele: “*good, João! Congratulations!* ”

4- **Kaike:** permaneceu sempre sentado, brincou com a borracha enquanto ouviu a música. Conversou com Guto. Pedi para me dizer uma palavra que sentiu durante a audição, mas me disse que não sabia. Disse a ele: “Ok, então vai pensando mais um pouco, quando lembrar, você me diz”. Não me disse.

5- **Pérola:** ausente neste dia.

Aula 2	15 de setembro
---------------	-----------------------

Fiz a leitura das 30 palavras, que chamei de *vocabulary bank* (Quadro 1). Escutaram e repetiram. Cada aluno recebeu uma folha que continha a imagem de uma pessoa com os dizeres: *5 things that I like about myself* e uma placa com os números de 1 a 5 (Imagem C do Apêndice). Foram instruídos a escreverem em inglês 5 palavras dentre a lista de 30 adjetivos, que dizem respeito ao que eles pensavam sobre si mesmos. Durante a execução da tarefa caminhei entre eles para observar, intervir para orientar e elogiar. Solicitei para deixarem a folha sobre a mesa ao saírem. As folhas eram recolhidas por mim ao final de cada aula.

1- **Alessandro:** conversou algumas vezes com Kaike, percebi que Alessandro auxiliava o colega que apresentava algumas dificuldades para leitura e escrita. Participou satisfatoriamente da atividade e escreveu as palavras em inglês, mesmo com o braço enfaixado.

2- **Guto:** conversou algumas vezes com colegas e levantou outras tantas, mas conseguiu parar e escrever as palavras em inglês. Em alguns momentos chupou o dedo.

3- **João:** dei parte das folhas a ele e pedi para que distribuísse aos meninos. Apresentou um pouco de dificuldade para escrever, três palavras ele escreveu em inglês, e as outras duas em português. Pedi a ele para que escrevesse as palavras

em inglês. Disse a ele: “Olhe, você encontra o elogio em português e segue a linha para encontrar a palavra em inglês, entendeu? ”, balançou a cabeça num sinal de sim. Permaneceu sentado, conversou com Kaike, demorou, mas fez a atividade.

4- **Kaike**: permaneceu sentado, conversava com Alessandro e João que o ajudava a fazer a atividade. Escreveu palavras em inglês e português.

5- **Pérola**: aproximou-se de mim sorrindo e me entregou uma folha com um desenho de ursinho colorido, escrito ‘*lovely friend*’. Agradei: *Thank you, my dear!* Ela me ofereceu ajuda na distribuição das folhas, eu agradei e dei parte das folhas para que ela distribuísse às meninas. Estava quieta, quase não conversou. Esteve atenta e desenvolveu a atividade num tempo normal.

Aula 3	16 de setembro
---------------	-----------------------

Fiz a leitura, eles ouviram e repetiram o *vocabulary bank*. Fixei na lousa o desenho de uma nuvem com alguns *sticky notes* coloridos colados nela, em cada um deles eu havia fixado uma palavra de elogios (Imagem A). Na folha que recolhi na aula anterior, eu coleí no verso uma folha azul com o desenho de uma nuvem (Imagem D do Apêndice). Falei aos alunos: “*It’s a Compliment Rain*, é uma chuva de elogios”, fiz a leitura dessas palavras. Em seguida, disse para eles: “observem o colega sentado *on the left*” (muitas crianças apresentaram dificuldades para entender qual seria o colega sentado à sua esquerda). Distribuí para cada aluno a sua respectiva folha e em seguida, entreguei a cada um o *sticky note* na cor amarela. Orientei: “Você vai escolher no banco de palavras e escrever em inglês essa palavra no yellow sticky note. Só vale palavra bonita - um elogio, não pode ser palavra feia - uma crítica, heim! ”; continuei: “Depois você vai colar o *sticky note* amarelo na nuvem desse colega que está à sua esquerda”. Os alunos conversavam e demonstravam estar agitados, entusiasmados e felizes, com os papéis coloridos. Orientei a colagem dessa primeira palavra.

1- **Alessandro**: conversava, às vezes levantava, sorria, me pareceu entender as explicações e executou a tarefa acertadamente. Foi até a carteira do Kaike, percebi que Alessandro ria e orientava o colega, mostrava a ele a sua nuvem. Ao final da aula, eu disse para deixassem a folha sobre a carteira, então ele disse “êeeh! Está acabando”. Após a aula seria o intervalo para o lanche.

2- **Guto**: entrou na sala, sem pedir licença, alguns minutos depois dos outros, vinha da diretoria: a professora Silvana me informou que ele picou uma borracha inteira e cuspiu aleatoriamente, atingindo os colegas. Estava sem o caderno, portanto, sem a lista de palavras. Empréstei uma lista a ele e lhe expliquei o que estávamos fazendo. Conversava com um, com outro, levantava algumas vezes, mas fez a tarefa corretamente.

3- **João**: conversava com Kaike. Ao me aproximar, percebi que estava escrevendo a palavra em português, disse a ele: “João, você lembra que a *teacher* pediu para escrever o elogio em inglês? ” Ele respondeu: “esqueci”. Orientei novamente, como encontrar na lista o termo em inglês. Ele começou a escrever e eu lhe disse, “Good, João, *good job!* Muito bem! ”. Ele sorriu timidamente.

4- **Kaike**: conversava com João e ria. Depois, notei que conversava também com Alessandro que estava de pé ao lado da sua carteira, mostrava a sua nuvem e riram. Foi orientado por Alessandro escolha e escrita das palavras. Depois disso, ora conversava com João e ria, ora ficava calado, sem levantar-se.

5- **Pérola**: entrou sorrindo, se manteve quieta e atenta ao que foi solicitado durante a aula. Não apresentou dificuldades para escrever o elogio ao colega.

Aula 4	22 de setembro
---------------	-----------------------

Dando continuidade à atividade, distribuí para cada aluno a sua respectiva folha. Orientei: “relembrando, *boys and girls! Pay attention, please!* Vocês escolherão no banco de palavras e escreverão em inglês, a palavra no orange sticky note. ” Continuei: “desta vez, é para colar na nuvem do amigo sentado *on the right*, à direita, olhe para o amigo, procure o elogio, escreva e cole na nuvem dele”. Os alunos estavam animados e falavam muito. Em seguida, entreguei a cada um o sticky note laranja. Depois, na cor rosa para o amigo da esquerda novamente, já que eu havia trocado alguns alunos de lugar. E por fim, a verde para um colega que você escolher.

1- **Alessandro**: sentado, conversou com Kaike que estava em pé na sua frente. Quando perguntei para sala: Quem é o seu colega *on the left*? Alessandro me respondeu “Ele” e apontou o colega à sua esquerda. Fiz sinal com o polegar de ok. Ele sorriu. Levantou para colar o elogio na nuvem do amigo que escolheu e sentou.

Depois, me pareceu feliz, sorriu e me mostrou seus elogios e disse: “ganhei mais dois”, eu também sorri e disse: *congratulations for you!* Parabéns! ” Ele retornou e mostrava aos outros os seus elogios e sentou-se.

2- **Guto**: estava sem o caderno de inglês e sem a lista de elogios. Pedi a ele que olhasse na lista da colega ao lado. Me pediu para ir ao banheiro, não autorizei porque ele costuma sair e não retornar para a sala, além disso era o horário de intervalo de outras turmas. Observava a nuvem da colega, me aproximei e ele me entregou sua folha e disse: “Num vou fazê”. Eu respondi: “É uma pena porque você fez certinho na aula passada”. Coloquei a folha dele sobre a minha mesa e depois de alguns minutos ele foi pegá-la. Depois me chamou: “Teacher! Eu não tenho o laranja. ” A colega jogou o elogio dele no lixo porque ele não iria participar, pedi a ela para escrever outra. Ele demonstrou felicidade e sorriu mostrando para a colega os elogios que recebeu. Observou seus elogios por uns instantes. Não esperou o comando e colou o elogio na nuvem do amigo escolhido, em seguida ele recebeu o elogio e disse sorrindo “Óóó... ganhei dois. ” Segurou sua folha e mostrava-a para todos. Sorrindo, permaneceu sentado e conversava com o colega da frente.

3- **João**: levantou e conversava com Kaike que estava sentado. Notei que João esteve envolvido com a atividade da colagem dos *sticky notes*. Me aproximei e perguntei a ele se já havia escrito o elogio, me respondeu que sim. Continuou em pé falando com Kaike que balançava a cabeça com um sinal de sim. Então, João como que brincando e esboçando um sorriso, bateu de leve com a mão sobre a cabeça do colega. Num outro momento João, ainda de pé, conversava com um colega e com Kaike.

4- **Kaike**: sentado conversava com João e depois com uma colega. Ele ameaçou se levantar quando João deu uma batidinha na sua cabeça com a mão. Kaike sorria, dançava e fazia bicos, mas permanecia sentado. Ele recebe em sua nuvem, um elogio do João. Kaike ri, virou de um lado, virou para o outro, levantou e bateu com a mão sobre a nuvem do João, sentado e sorrindo conversou com João. Kaike bocejou, levantou e colou o elogio na nuvem de um amigo e sentou. Ao responder a minha pergunta: “Todos já colaram o seu *compliment*? ” Ele disse engrossou a voz e entortou a boca: “Siiaiiiiimm professora. ”

5- **Pérola:** ausente neste dia. A professora Silvana me relatou que os pais estão separados e disputam a guarda da criança. Isso seria a causa das ausências, pois, às vezes o pai leva a menina para casa dele e por isso ela falta às aulas.

Aula 5	23 de setembro
---------------	-----------------------

De posse de suas respectivas folhas, pedi aos alunos que fizessem uma leitura dos *compliments* recebidos. Questionei se ficaram felizes com os elogios recebidos. A classe disse yes. Escrevi na lousa a sentença: *My friend likes me because I'm*, li e completei com alguns elogios como exemplos. Solicitei que repetissem. Cada aluno deveria pronunciar a sentença complementando a frase com um dos elogios recebidos.

1- **Alessandro:** pedi para um colega sentar ao seu lado, Alessandro disse ao colega: “vai sentar aí nada” e bateu duas vezes seguidas a mão sobre a carteira. O colega sentou e Alessandro levantou-se e foi sentar ao lado da professora Silvana. Troquei alguns alunos de lugar, inclusive o Alessandro. Foi quem eu chamei para dar um exemplo para a classe. Ajudei com a leitura e ele complementou com *studious*. Fiz um comentário com os alunos: “Aqui não aconteceu, mas em outra sala teve aluno que escreveu *ugly, ugly*: Isso é um elogio? ” Enquanto a maioria sonorizou: “não”, Alessandro falou: “Aconteceu sim, aconteceu sim. O Fulano me deu um *ugly*”. Deixei-me ver, eu disse a ele indo para sua direção. Não vi a palavra escrita, então indaguei: “O que é que você fez com *ugly* que recebeu? ” Ele falou: “Eu apaguei e ele escreveu *happy*”. Todos riram, inclusive eu. Continuei: “ Ahhh! Você deu um jeito, não é Alessandro? ” Elogiei: “Está bem, você já resolveu”. Alessandro conversou muito, principalmente com Kaike. Comentei com a classe que acrescentei alguns elogios para quem recebeu menos. Alessandro com um sorriso, não perdeu tempo: “Também, todo mundo me deu.” Proferi: “Isso mesmo, já que você recebeu muitos elogios, então agora é a sua vez de complementar a sentença. ” Ainda rindo, ele disse a frase: *My friend likes me because I'm*, e completou com a palavra *smart*. Elogiei: “Great job, Alessandro! ”

2- **Guto:** ausente nesta aula. Professora Silvana me informou que foi ao psicólogo. A mãe foi orientada por nossa Coordenadora Pedagógica a procurar ajuda de profissionais da área.

3- **João:** observava sua nuvem. Kaike foi até sua carteira e conversava com ele. Depois, conversou com outro colega. Atendeu ao meu pedido para colar o sticky *note* laranja que, na aula anterior, encontrei no chão. Enquanto a maioria da sala repetiu as frases pronunciadas por mim como exemplos, João e Kaike conversavam. Quando chegou a vez de João falar a frase, demonstrou muita dificuldade, me prontifiquei em ajudá-lo, precisou que eu o ajudasse palavra por palavra, ele finalizou com *intelligent*. Disse a ele: “OK, *you did it!* ”

4- **Kaike:** conversava com Alessandro. Pedi silêncio aos dois, coloquei Pérola para sentar entre os dois. Kaike abraçou o pescoço de João e passou a conversar com ele. Quando pedi para os alunos juntos repetirem a sentença e completarem a frase, Kaike completou com *intelligent*. “*Good job, Kaike!* ” Levantou e se dobrou na carteira dele e tentou escrever algo no caderno do João.

5- **Pérola:** trocava bilhetes com outras duas colegas, mas não conversava, parou atendendo ao meu pedido. Repetia junto com todos. Pedi a ela que sentasse entre o Kaike e o Alessandro, ela me atendeu prontamente. Depois, se manteve atenta. Perguntei se queria falar a frase, ela foi até a frente dos colegas, estava com o lápis na boca. Disse a ela: “Sem o lápis na boca, ok? ” E com ajuda da classe ela falou e depois, repetiu sozinha. Elogiei: “*Very good Pérola!* ” Voltou para seu lugar sorrindo. Percebi que em determinados momentos põe o lápis na boca, por isso na Imagem B o lápis está danificado.

Aula 6	29 de setembro
---------------	-----------------------

Finalização da atividade de oralidade pronunciando a sentença: *My friend likes me because I'm*, completando com um dos elogios recebidos. Fizemos uma avaliação com uma breve conversa para saber se os alunos gostaram ou não da atividade “*Compliment Rain*”.

Em seguida, lembrei eles da canção “Only If...” interpretada por Enya e da atividade inicial do *brainstorm*. Depois, foi distribuído a letra da música. Escutamos a música. Li a letra da canção. Li novamente e pedi para que repetissem. Logo após, falei sobre o que a letra dizia em português e então, pedi para que tentassem cantar junto.

1- **Alessandro**: Participou satisfatoriamente da atividade: demonstrou interesse, ouviu, repetiu e tentou cantar. Na avaliação, comentou: “Gostei porque mostra o quanto você gosta.” Perguntei: “Gosta do quê? ”, “dos outros”, ele respondeu.

2- **Guto**: ausente nesta aula. A professora Silvana me informou que ele estava na diretoria juntamente com outro aluno, pois haviam brigado.

3- **João**: Distraído, ora de pé, ora sentado, conversava com um colega enquanto tocava a música. Ao ouvir a leitura para escuta e repetição, copiava a data e não repetia, então, disse a ele: “João, não ouvi a sua voz meu bem” A partir daí começou a repetir juntamente com os demais. Não tentou cantar. Na avaliação mencionou: “Gostei porque é legal”.

4- **Kaike**: Permanecia sentado e conversava alto, pedi a sua ajuda para que entregasse a folha com a letra da canção. No entanto, quando iniciei a leitura ele participou da repetição e da audição, mas ele não tentou cantar. Quando questionei se gostou das atividades, ele balançou a cabeça em sinal que sim, mas não quis comentar.

5- **Pérola**: Logo que entrou na sala, me disse sorrindo: “Teacher, eu falto porque eu vou falar com o juiz. A professora te contou sobre esse negócio né? “Yes” respondi e ela continuou: “Vou faltar amanhã pra falar com o juiz de novo”. “Ah, right. E você, está bem?” “Ahã, disse balançando a cabeça e sorrindo”. Perguntou: “Teacher, posso te ajudar hoje?” Respondi: “Sure, claro Pérola, depois falo com você, ok?” Solicitei a Pérola e ao Kaike que entregassem a folha com a letra da canção. Ela participou adequadamente da atividade: ouviu, repetiu e tentou cantar, sempre prestando atenção. Durante a avaliação, Pérola disse: “Eu gostei, porque ensinou mais ingles.”

1.2 HISTÓRIA DE VIDA

RELATOS DA PROFESSORA SILVANA	29 de outubro
--------------------------------------	----------------------

Utilizei uma entrevista aberta não dirigida.

1.2.1- **Alessandro**: Veio de outra unidade escolar em fevereiro. Está alfabetizado, tem bom entendimento dos assuntos, facilidade em aprender, mas ele demonstra uma indisciplina sem limites, não obedece a regras, a combinados, a acordos. Os pais são

separados e ele vive com a mãe, que tem um novo companheiro. A mãe informou que está grávida e ele demonstra bastante ciúmes, não gosta quando o padrasto vem buscá-lo na escola. A mãe foi orientada a conversar com ele em casa, a assisti-lo, porém, quando questiono se a mãe conversou com ele, ele nega. Demonstra atitudes bastante agressivas, não respeita nem as regras fora do ambiente da sala de aula, se envolve em questões de desrespeito às meninas de outras salas no intervalo, utiliza palavras de baixo calão e ofende aos colegas. É uma criança bastante difícil de lidar, a indisciplina, a falta de limites e de regras prejudica muito o seu desenvolvimento na escola e a sua maturidade. Em aprendizagem, ele até aprende, mas a hora que ele quer, do jeito que ele quer, nem sempre está disposto a participar da aula. Está mais propenso a brincar, tirar sarro do outro, dar risada, do que a fazer suas atividades como aluno.

1.2.2- **Guto:** É um aluno que já sabe ler e escrever. A dificuldade maior que temos é o seu comportamento. Se comporta de maneira infantilizada, ele chupa os dedos, esfrega a pontinha da orelha, principalmente quando chamamos a sua atenção ou paramos para uma conversa séria, devido a sua indisciplina. Ele é uma criança extremamente agressiva, agride verbalmente e fisicamente aos colegas, professores e funcionários. É hostil, no modo dele reagir às nossas orientações, não obedece nenhuma regra, comando e põe em risco a integridade das crianças, quando ele utiliza objetos pontiagudos para furar, agredir, machucar, além dele jogar caderno, livro, estojo, em qualquer criança. Ele não aceita que tem que obedecer algumas regras e comandos, faz o que quer, ele determina o que quer fazer no momento dele, se está com vontade ele faz. Não participa das atividades físicas, quer estar pendurado nas coisas: grades, traves, armários etc. Quer manusear os materiais, mas não da maneira que os demais, ou conforme foi proposto na atividade, ele quer fazer da maneira dele. Foi encaminhado para uma avaliação no CAPS - Centro de Atenção Psicossocial. No posto de saúde da região Guto começou a frequentar uma terapia com a psicóloga, mas é um processo muito demorado, o poder público só oferece o tratamento quinzenalmente, a família tem que estar presente nesse tratamento, mas cada vez que ele vai é um familiar diferente que o acompanha. Ele vive com a mãe e o padrasto. Acredita-se que exista uma dificuldade entre ele o padrasto, ele nos comenta que é agredido em casa e sofre alguns castigos. Isso tudo está relatado em um dossiê da escola. Sempre atendemos o Guto nas suas dificuldades, mas às vezes ultrapassa

aquilo que a escola pode fazer. Ele precisa de um acompanhamento terapêutico com profissional especializado, isso não temos na unidade escolar, agora ele foi atendido nas últimas semanas pela psicóloga, mas parece que ele vai perder a vaga porque vão mudar de casa. A mãe não demonstra muito interessada na saúde física e mental do filho, ela alega que trabalha, que não tem tempo, que é assim mesmo, que vai melhorar quando ele crescer. Ela não se disponibiliza a fazer ou então a seguir as orientações que a escola dá. É muito difícil mantê-lo durante muito tempo dentro de sala de aula. Ele tem um curtíssimo período de concentração para executar as atividades e quando faz é do jeito dele, não segue as orientações dadas, numa proposta para se fazer em grupo ou em dupla, ele acaba por agredir os que estão junto dele.

1.2.3- **João:** Passou a frequentar a escola com constância este ano, até então, ele morou em várias comunidades e frequentou diversas escolas e não permaneceu em nenhuma delas. Portanto, chegou aqui não alfabetizado, num nível de construção da leitura e da escrita ainda muito rudimentar, cheio de vícios de mistura de letras, letra de forma, letra cursiva, porque ele passou por vários processos, vários professores, ele se adaptou por várias formas de frequentar a escola. Ingressou no mês de abril e até então ele está frequentando, ao que parece a mãe se fixou nesta região. É bastante tímido, pouco expressivo, fala baixo, tem muita dificuldade em entender as coisas, tem uma gagueira perceptível e talvez isso o intimide a falar em público. Aparenta não ter apoio nenhum em casa. As lições de casa que leva para executar, ele as traz sem fazer; não tem materiais, embora a escola já disponibilizou várias vezes a reposição desses materiais, mas leva para casa e eles se perdem, segundo ele, com os irmãos maiores. Trabalhamos com ele com materiais diversificados para atender as necessidades dele no nível de alfabetização que ele se encontra, mas ele avançou um pouquinho, ele ainda não chegou no nível alfabético, embora ele seja uma criança que tem muita vontade, é bastante interessado, contudo a sua dificuldade é muito grande.

1.2.4- **Kaike:** Ainda não está alfabetizado, embora trabalhamos com ele materiais diferenciados, atividades diferenciadas, ele ainda se encontra numa fase silábica na alfabetização, não se apropriou da leitura e da escrita. Ele tem dificuldade de entendimento, de reconhecer letras, de fazer junções, de perceber o som, a diferença sonora das sílabas. Ele é bastante desmotivado pela família, temos conhecimento de

que o pai é alcoólatra, judia dele e cobra uma aprendizagem que ele ainda não tem, ele tem medo do pai. E a mãe, por outro lado, ela se demonstra omissa, quando é chamada para conversar e se propõe uma interação com a família, ela não participa, reclama dos horários das aulas de recuperação paralela, já foi oferecido várias oportunidades de horários diferentes e ela não traz a criança. O menino precisa de material e ela não disponibiliza, embora ele tenha recebido o material da prefeitura, esse material fica guardado em casa e ela não repõe para que ele traga para escola. Quando conversamos com ela, parece entender a necessidade do menino, mas no dia seguinte parece que não foi dada orientação nenhuma, quando ela vem às reuniões ela só quer pegar o boletim, assinar e ir embora, não se disponibiliza a conversar. Por isso, o kaike quase não apresenta avanço, é pouquíssimo o avanço apresentado, mesmo com um trabalho individualizado que é feito em sala de aula.

1.2.5- **Pérola:** Participa bem das aulas, demonstra interesse, embora com muita dificuldade. Mas, ela tem um problema familiar, que prejudica o seu rendimento escolar, porque há uma disputa dos pais pela sua guarda e, portanto, estão sempre envolvidos com polícia, ela tem que se apresentar no juizado, tem a questão que o pai não paga a pensão, ou então, que a mãe reclama não ter recebido e o pai disse ter pago, envolve advogado, ela vai para visitas aos finais de semana e o pai não quer devolvê-la, ameaças do pai em roubá-la da mãe. Às vezes, a criança precisa faltar para se apresentar ao fórum, outras vezes, ela precisa se esconder em casa de familiares com medo do pai querer levá-la forçada, além da insegurança de vir para escola e o pai vir retirá-la, então a mãe não a manda para as aulas, porque a mãe não dispõe de uma pessoa responsável para ir buscá-la na escola. Com isso, a menina fica prejudicada, ela falta muito e quando ela vem ela precisa se inteirar daquilo que está sendo trabalhado, das atividades propostas e é necessário que se faça um resgate para relembrar algumas coisas ou então, trabalhar os conceitos para ela chegar naquele nível da atividade. Portanto, é uma questão familiar que prejudica muito o seu desenvolvimento escolar.

Embora a professora Silvana não tenha mencionado, como pesquisadora, sinto a necessidade de salientar que, quando passei a observar Pérola mais atentamente, me deparei com o seu caderno totalmente de ponta cabeça sobre a carteira. Ao questioná-la por que o caderno dela estava naquela posição, Pérola me respondeu “É porque eu só consigo escrever assim. ” Demonstrei a ela não só a minha surpresa,

como também, a minha admiração e comentei: “Nossa! Pérola que interessante! E você tem uma letra bonita, viu? Parabéns! ” “Obrigada! ” Ela me falou sorrindo. “Posso tirar uma foto? Vou tirar a foto só da sua mão escrevendo e o caderno, ok? ” Ela balançou a cabeça em um sinal positivo (Imagem B). A partir desse dia, Pérola passou a sorrir para mim e a se aproximar mais para conversar comigo e me oferecer ajuda.

2. A ATIVIDADE

Compliment Rain - Adaptação da atividade: *The Circle Time* (apud Murray White, 1992), mencionado por Verónica de Andrés, 1999, p. 93.

O objetivo dessa atividade é ajudar a criança a pensar e a expressar os sentimentos sobre si mesma, perceber o outro e demonstrar sua afeição por ele, receber as impressões que um sente pelo outro em forma de palavras de elogio ou de carinho, acreditar que pode ser ou que é querido pelo outro, com isso elevar a sua autoestima. Além de contribuir para respeitar regras: o momento de receber o adesivo, de escolher e escrever a palavra, de colar o adesivo sobre a nuvem do amigo, de ler os elogios recebidos, de expor para os colegas aquele elogio que mais gostou de receber, ter um comportamento amigável e ajudar o colega a se expressar oralmente no idioma, além de praticar a língua inglesa: ouvir, falar, ler, escrever e cantar.

- Iniciar a aula conforme os combinados de abertura das aulas: com a canção para os cumprimentos e a leitura da data e do quadro mutável contendo o dia da semana, a estação do ano e menção sobre o clima.

- Contextualizar: A professora diz aos alunos que irá tocar uma música “Only if...” da cantora irlandesa Enya. Esta música foi escolhida porque a melodia parece transmitir uma sensação de calma e a sua letra segundo a própria autora, transmite uma mensagem positiva: “se você quiser, você pode”.

- Pedir para que os alunos somente ouçam a canção.

- Após a audição da música, fazer um *brainstorm* a fim de saber como eles se sentiram, quais os sentimentos, as sensações que eles tiveram durante o tempo que ouviram a música. Escolher alguns alunos do grupo focal para iniciar.

- Observar que alguns dos sentimentos ou sensações mencionadas pelos alunos

constam também na lista que será lida. Fazer a leitura da lista com 30 palavras (*vocabulary bank*) selecionadas para o desenvolvimento da atividade.

VOCABULARY BANK	
1- SHY: TÍMIDO, ENVERGONHADO	16- THANKFUL: AGRADECIDO
2- SAD: TRISTE	17- TALKATIVE: FALADOR
3- FINE: BEM	18- ABLE TO HELP: CAPAZ DE AJUDAR
4- LONELY: SOZINHO	19- ABLE TO LEARN: CAPAZ DE APRENDER
5- LAZY: PREGUIÇOSO	20- ABLE TO STUDY: CAPAZ DE ESTUDAR
6- HAPPY: FELIZ	21- ABLE TO DRAW: CAPAZ DE DESENHAR
7- TIRED: CANSADO	22- ABLE TO PAINT: CAPAZ DE PINTAR
8- SLEEPY: COM SONO	23- ABLE TO WRITE: CAPAZ DE ESCREVER
9- LOVED: AMADO	24- ABLE TO READ: CAPAZ DE LER
10- AFRAID: COM MEDO	25- BORED: CHATEADO
11- ANGRY: COM RAIVA	26- INTELLIGENT: INTELIGENTE
12- HUNGRY: COM FOME	27- SMART: ESPERTO
13- CURIOUS: CURIOSO	28- UGLY: FEIO
14- STUDIOUS: ESTUDIOSO	29- HANDSOME: BONITO
15- FRIENDLY: AMIGÁVEL	30- BEAUTIFUL: BONITA

Quadro 1: *Vocabulary bank.*

- Ler e pedir a repetição pelos alunos. A seguir, distribuir uma cópia dessa lista para cada um dos alunos, novamente, fazer uma leitura e pedir que repitam a cada palavra.
- Distribuir a cada aluno uma folha com a imagem de uma criança pensando sobre as “5 things that I like about myself” e pedir para que transcrevam, em inglês, diante dos números de 1 a 5, coisas que eles gostam sobre eles próprios, representadas naquela lista.

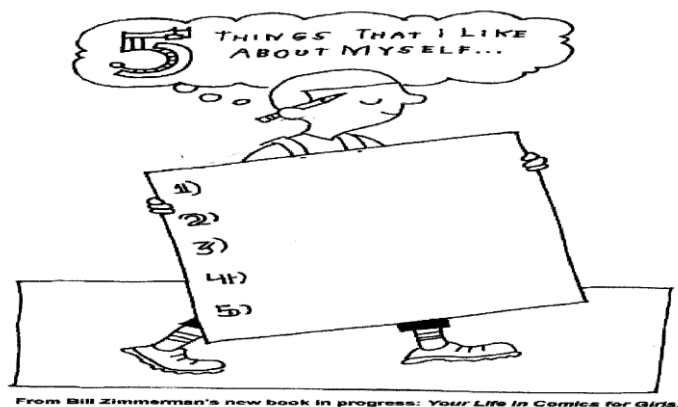


Imagem C: Modelo da ficha para ser preenchida pelos alunos com as cinco palavras em inglês, referente aos sentimentos sobre si mesmos.

- Certificar-se que todos tenham terminado, pedir para que alguns voluntários leiam o que escreveram. Intervir para ajudá-los se necessário, caso tenha palavras negativas, reforçar com palavras positivas.
- Recolher essa folha após todos terem escrito os seus nomes. Essa folha deverá ficar com o professor ao final de cada aula. Isso evitará que alguma criança não dê continuidade à tarefa por algum eventual contratempo.
- Fixar uma nuvem em E.V.A. na lousa, com papéis adesivos coloridos espalhados, somente com palavras positivas. **Imagem A:** Modelo da nuvem “*Compliment Rain*” com os elogios em adesivos.

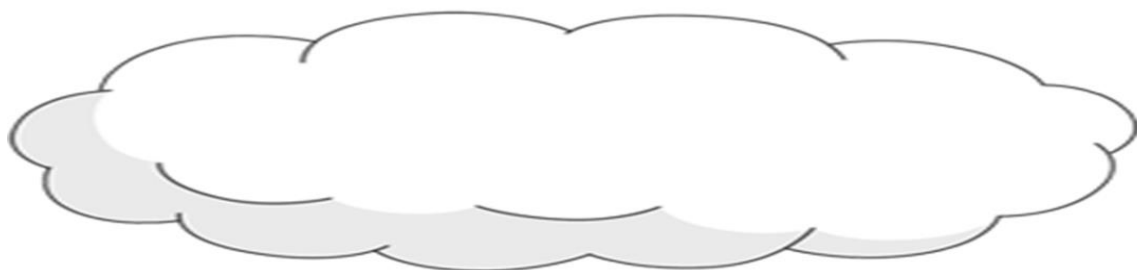


Imagem D: Modelo da nuvem onde os *sticky notes* coloridos devem ser colados.

- Distribuir para cada aluno a sua respectiva folha, contendo colada no verso, uma folha de sulfite azul com uma nuvem desenhada.
- Explicar para a classe que cada aluno receberá *sticky notes*, um de cada vez.
- Transcrever em cada um desses *sticky notes* coloridos uma palavra positiva, que ele irá colar na nuvem de um colega de classe. Isso será feito conforme o comando de orientação dado pela professora: a 1ª palavra você deve colar na nuvem do colega à sua esquerda, a 2ª você deve colar na nuvem do seu colega à sua direita. A 3ª palavra você pode pedir para pular dois colegas à esquerda ou à direita, ou ainda, pode trocar os alunos de lugar, e finalmente, a 4ª palavra o aluno coloca na nuvem de um colega que ele escolher. Para se evitar que alguém fique sem adesivos em sua nuvem, o professor poderá afixar adesivos naquelas nuvens que estiverem com menos adesivos.
- A professora deve cuidar para que o grupo focal consiga ler os *sticky notes* que receberam. A seguir, os alunos lerão a frase dizendo “*My friends likes me because I’m... .*” Essa frase deve ser completada com um dos elogios recebidos pela criança.
- Ouvir novamente, a música “*Only if...*” interpretada pela cantora irlandesa Enya, com a intenção de transmitir por meio de sua melodia uma sensação de calma. A letra, segundo a própria autora, transmite uma mensagem positiva: “se você quiser, você pode”.
- Distribuir a letra da música (ANEXO 1) a mesma que deu início a atividade.
- Ouvir a leitura feita pela professora, depois, os alunos irão ouvir e repetir.
- Cantar todos juntos seguindo a letra da canção.

2.1 FREQUÊNCIA DOS TERMOS USADOS DURANTE A ATIVIDADE

TERMOS USADOS	AUTOAVALIAÇÃO					RECEBIDOS				
	Alessandro	Guto	João	Kaike	Pérola	Alessandro	Guto	João	Kaike	Pérola
<i>intelligent</i>	x	x	x	x	x			x		x
<i>studious</i>	x		x	x	x	x				
<i>smart</i>	x	x			x	x	x	x		
<i>able to study</i>			x	xxx						
<i>handsome beautiful</i>		x			x				x	
<i>happy</i>	x					x				
<i>loved</i>	x									
<i>friendly</i>		x				xx	x			
<i>curious</i>								x	x	
<i>able to draw</i>			xx							
<i>fine</i>					x		x			
<i>talkative</i>							xx			
<i>able to help</i>							x	x	x	x
<i>angry</i>							x			
<i>thankful</i>								x		
<i>lonely</i>									x	
<i>ugly</i>						apagou				

Quadro 2: Frequência dos termos usados durante a atividade.

ANEXOS

1. MÚSICA DE ABERTURA E ENCERRAMENTO DA ATIVIDADE.

Only if (Enya)

When there's a shadow you reach for the sun

When there is love then you look for the one

And for the promises there is the sky

And for the heavens are those who can fly

Chorus

If you really want to, you can hear me say

Only if you want to, will you find a way

If you really want to, you can seize the day

Only if you want to, will you fly away

When there's a journey, you follow a star

When there's an ocean you sail from a far

And for the broken heart there is the sky

And for tomorrow are those who can fly

(Repeat chorus twice)

Ah! Je voudrais voler comme un oiseau d'aile

Ah! Je voudrais voler comme un oiseau d'aile D'aile

(Repeat chorus)

If you really want to, you can seize the day

Only if you want to, will you fly away

<http://www.vagalume.com.br/enya/only-if.html#ixzz3jjgNvMUo>

2. EPÍGRAFE: TEXTO DE BILL ZIMMERMAN (2014)

Learning the B's



*Be kind to others.
There is so much pain
in the world.*



I read about an educator who encourages kids to learn the "B's." Some of his "B's" include:

- BE responsible.
- BE on time.
- BE friendly.
- BE polite.
- BE a listener.
- BE a tough worker.
- BE a goal setter.

I like his idea and decided to add a few of my own "B's" for you to think about:

- BE caring.
- BE generous.
- BE hopeful.
- BE helpful.
- BE loving.
- BE a good person.

Your turn: BE..... (you fill in the rest)

(TYPE HERE)

3. COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MOTIVAÇÃO: UM MOVIMENTO PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA.

Pesquisador: ELISABETE VIVALDINI DIAS

Versão: 1

CAAE: 49551815.7.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 097353/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

4. CONFIRMAÇÃO DA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Plataforma Brasil

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>

Saúde

 elisabete.vivaldini@yahoo.com





[Esqueceu a senha?](#) [Cadastre-se](#) v3.0

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE:	Número do Parecer:	
1399109	1399109	Pesquisar

Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.

DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

Número do CAAE:	Número do Parecer:	
49551815.7.0000.5482	1399109	
Quem Assinou o Parecer:	Pesquisador Responsável:	
Edgard de Assis Carvalho	ELISABETE VIVALDINI DIAS	
Data Início do Cronograma:	Data Fim do Cronograma:	Contato Público:
17/09/2015	16/10/2015	ELISABETE VIVALDINI DIAS

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),
ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).