

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ROSIMEIRE NERY DE QUEIROZ NOGUEIRA

**Atitudes facilitadoras do professor: utopia ou possibilidades no
ensino de inglês para crianças?**

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

**SÃO PAULO
2014**

ROSIMEIRE NERY DE QUEIROZ NOGUEIRA

Atitudes facilitadoras do professor: utopia ou possibilidades no ensino de inglês para crianças?

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
2014**

NOGUEIRA, Rosimeire N. Q.

ATITUDES FACILITADORAS DO PROFESSOR: UTOPIA OU
POSSIBILIDADES NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS?

São Paulo. 71 f. 2014

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: atitudes facilitadoras, professor, aluno, ensino-
aprendizagem, 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: Rosimeire Nery de Queiroz Nogueira

São Paulo, 18 de dezembro, de 2014.

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à Ka... aqui identificada como
Katarina uma princesa que a vida me permitiu
conhecer.*

Agradecimentos

A Deus, pelo seu Amor sem medidas e por me presentear com saúde e disposição, fazendo-se presente em todos os momentos dessa jornada.

À minha grande Mãe intercessora Nossa Senhora de Fátima.

À minha orientadora Profa. Ms. Márcia Mathias Pinto, por toda dedicação e seriedade e por sempre estar presente em todos os momentos desta pesquisa. Trabalhar com ela foi motivo de muito orgulho para mim!

Aos meus amados pais, Manoel e Maria do Carmo pelo amor, pelos cuidados e ensinamentos. A minha trajetória como ser humano eu dedico a eles.

Ao meu marido, meu companheiro de jornada, pela paciência e pela crença em meu potencial. Sem dúvida, seu incentivo teve papel crucial neste trabalho, que é nosso!

Ao meu anjo Miguel, meu filhinho amado, pelos momentos de brincadeiras e descontração. Estar com ele enche minha vida de alegria.

À minha amada irmã Rosiane e minhas sobrinhas, pérolas preciosas Mariana e Maria Elisa.

À Valéria Mota e Roberta Toledo pelo incentivo, escuta atenta, cuidado especial e ombro amigo.

Aos colegas da escola em que atuo, pelo apoio e torcida, em especial Nilton Serra, Márcia Rodrigues e Renata Gomes.

A todos os professores do Curso de Práticas Reflexivas, por sempre estimularem nossa reflexão crítica e pesquisa.

Aos meus amigos Priscilla Silva e André Nascimento pelo companheirismo e pelas valiosas trocas de experiências.

Aos meus alunos, que me ensinaram tanto e por tornarem possível a realização deste trabalho.

À Associação Cultura Inglesa de São Paulo, que patrocinou o curso oferecido pela PUC-SP – COGEAE.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar se as atitudes de facilitação de ensino aprendizagem propostas por Rogers (1969) representam utopia ou possibilidades nas aulas de inglês com crianças de faixa etária entre 9 e 10 anos, do 4º ano do ciclo intermediário, em uma escola da rede pública municipal.

O referencial teórico norteador desta pesquisa apoia-se nos conceitos da Abordagem Centrada na Pessoa e Atitudes Facilitadoras do professor cujo precursor foi o psicólogo americano Carl Rogers (1969/2012). No que diz respeito ao contexto de ensino aprendizagem de inglês, esta pesquisa baseia-se nos estudos de Duarte (1996/2010) que discute amplamente essa teoria e as implicações de um novo fazer nas relações entre professor e aluno. Além desses autores, o estudo está embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE (Brasil, 1998) e Orientações Curriculares de Inglês da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (2007).

Quando o professor passa a refletir sobre suas ações levando em conta pressupostos teóricos, alguns questionamentos emergem, daí a relevância deste presente estudo que investiga os efeitos do uso das atitudes facilitadoras propostas por Rogers (1969) e se essas atitudes facilitadoras, representam utopia ou possibilidades nas aulas de inglês com crianças.

Este estudo está inserido no paradigma qualitativo interpretativista e foi concretizado por meio do uso de diários reflexivos na coleta de dados.

Os resultados revelam que um novo fazer, com a implementação das referidas atitudes, representam possibilidades concretas de transformação que promovem o relacionamento interpessoal. Dessa forma, mudanças benéficas ocorrem no comportamento dos alunos, que favorecem de maneira significativa a aprendizagem de inglês.

Palavras-Chave: atitudes facilitadoras, professor, aluno, ensino-aprendizagem, língua inglesa.

Sumário

Introdução.....	1
1. Fundamentação Teórica.....	6
1.1 Sobre Carl Rogers.....	6
1.1.1 Aprendizagem Significativa.....	7
1.1.2 Autenticidade	8
1.1.3 Aceitação, valorização e confiança.....	10
1.1.4 Empatia.....	10
1.2 A relevância dada à afetividade em documentos oficiais	12
2. Metodologia da Pesquisa	14
2.1 A Abordagem Metodológica	14
2.2 Contexto da Pesquisa	15
2.2.1 Escola	15
2.2.2 As aulas de inglês para crianças	16
2.2.3 Participantes	17
2.2.4 A turma focal.....	17
2.2.5 Os alunos focais	18
2.2.6 A professora-pesquisadora.....	19
2.3 Instrumentos de coleta de dados	20
2.4 Procedimentos para a análise dos dados.....	21
3. Apresentação e discussão dos dados	22
3.1 Katarina	22
3.2 Daniel	29
3.3 Tatiana	34
3.4 Percepções da professora pesquisadora	41
Considerações Finais	44
Referências Bibliográficas	46
Aceitação do Comitê de Ética da PUC-SP.....	49
Anexos	52

Introdução

A conclusão do Ensino Médio e as dificuldades financeiras de minha família trouxeram inquietações pessoais acerca do futuro. Eram diversos planos, sonhos e metas, e as possibilidades muito limitadas. Ainda não sabia o que queria fazer, mas sabia do que necessitava, e nutria a certeza de que o conhecimento representava a única forma de construir uma carreira de sucesso.

Nessa época, trabalhava na área de vendas no centro de São Paulo, na famosa rua 25 de março, e pensando na necessidade de aprimorar meu currículo, fiz a matrícula na escola de idiomas *Opengate Languages* para estudar inglês. Esse foi meu primeiro contato com as habilidades de produção e compreensão oral e escrita na língua estrangeira, uma vez que na escola regular obtive um aprendizado focado em gramática. As aulas eram dinâmicas, as professoras estimulavam nossas práticas, por isso eu acreditava que seria mesmo possível aprender e me dediquei aos estudos.

Meu percurso, como professora de inglês começou em meados de 2001, quando iniciei a graduação em Letras. Na época, como não era possível financiar o curso e a faculdade, tranquei a matrícula no curso de idiomas e ingressei na Universidade do Grande ABC, onde me formei em licenciatura plena Português e Inglês.

Em 2006, após minha aprovação em concurso público, iniciei na rede pública de ensino. Em seguida, ingressei como professora de inglês na Prefeitura de São Paulo e passei a conciliar dois cargos públicos. A rotina em duas escolas com 50 horas-aulas semanais dificultou minha dedicação aos estudos e formação, e por isso durante sete anos concentrei-me unicamente em ministrar aulas.

As experiências vivenciadas durante os sete anos atuando na rede pública de ensino enrijeceram muitas das minhas ações em sala de aula, pois já estava “colocando o piloto automático” (PERRENOUD, 2002, p.150), pois não refletia e nem lançava mão de teorias para justificar ou embasar minha prática, tratava meus alunos como “um todo”, não os conhecia, sequer os escutava, porque, preocupada em cumprir o cronograma e o conteúdo, “eu não tinha tempo para isso”. Nutria a ideia de que nada poderia modificar a dura realidade, pois a escola era “assim mesmo”, um lugar onde a indisciplina, o desinteresse e a apatia eram problemas

crônicos, e eu não podia fazer nada para mudar.

Na minha rotina como professora sempre me comprometia a oferecer o que acreditava ser o melhor. Preparava minhas aulas, pensava, de algum modo, em objetivos, porém, não tinha preocupação com atividades nem atitudes que, de fato, envolvessem meus alunos.

Ao final de 2012, me organizei de modo a diminuir a jornada de trabalho e, para prosseguir com meus estudos, iniciei o curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, oferecido pela PUCSP em parceria com a Cultura Inglesa de São Paulo.

As reflexões e conhecimentos construídos no referido curso propiciaram-me uma maior compreensão sobre meu papel como professora de inglês e, por outro lado, despertaram dúvidas e questionamentos que alvoroçaram meus pensamentos. Fui instigada a refletir sobre minhas ações em sala de aula e em como transformá-las em práticas de ensino-aprendizagem de fato significativas para os meus alunos.

No referido curso, especificamente o módulo: *O Componente Afetivo no Processo Ensino-Aprendizagem* fez com que os aspectos teóricos estudados me levassem à reflexão sobre minha prática pedagógica e em particular sobre minha relação com os alunos, os quais eu evitava ou dos quais fugia, sempre preocupada com o conteúdo a ser desenvolvido. Comecei a mudar minha forma de agir.

Durante esse módulo tive a oportunidade conhecer a abordagem humanista de Carl Rogers (1969), focada nas relações interpessoais professor-aluno. Em um micro estudo com um aluno problema, apliquei as atitudes facilitadoras propostas pelo referido psicólogo e autor. Minha aproximação com esse aluno indicou que uma nova prática poderia modificar e melhorar, de verdade, as relações professor-aluno em sala de aula. Algo estava mudando, eu não poderia mais ser a mesma professora, distante, indiferente e intolerante.

Foi a partir dessa experiência que, vislumbrando a possibilidade de promover o querer desses alunos, favorecendo a aprendizagem de inglês de maneira significativa e ao mesmo tempo tornando propício para minha carreira uma valorosa experiência com crianças de idade entre 9 e 10 anos, considerei oportuna a pesquisa dentro desse contexto para que, por meio de um estudo prático e mais amplo, pudesse avaliar os resultados da minha mudança.

Refletindo sobre essa proposta, que envolve as relações professor-aluno e particularmente as atitudes facilitadoras do professor nesse processo de ensino-

aprendizagem, passei a mudar minhas atitudes e percebi a viabilidade de incorporar a abordagem humanista de Carl Rogers (1969).

Desse modo, o foco da presente pesquisa recai sobre as relações professor-aluno que regem meu contexto de sala de aula, vislumbrando meus novos fazeres no meu novo papel: o de facilitadora da aprendizagem.

Além das considerações feitas acima, considerando também o ensino de língua inglesa como ferramenta mediadora na atuação com outros no sentido global em Orientações Curriculares – Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME 2007), tenho introduzido em minhas aulas de inglês para crianças práticas orais nas quais os alunos devem usar a língua inglesa para executar tarefas como brincar, jogar, cantar, expressar-se comigo e com os colegas, explorando um conteúdo previamente trabalhado. Essas minhas ações vão ao encontro do que Vygostky (2000, pp.117-118) propõe ao afirmar que *“o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.”*

Contudo, a apatia de alguns alunos que resistem em participar dessas atividades e atrapalham o andamento das aulas tem sido objeto do meu olhar, e é nesse momento que minha nova atuação como facilitadora faz-se necessária. Em minhas práticas anteriores eles seriam diretamente encaminhados à sala das coordenadoras pedagógicas, de maneira um tanto hostil. No entanto, hoje acredito que uma relação pautada na verdade, empatia e aceitação, conforme proposta por Rogers (1969), exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo porque os alunos têm a oportunidade de se expressarem e serem ouvidos.

Esta pesquisa e sua temática estão concentradas em experiências reais em um contexto ainda pouco explorado por mim: o de ensino de inglês para crianças com idade entre 9 e 10 anos. Meu trabalho com crianças dessa faixa etária teve início em 2012 após a implantação do inglês para as séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais da cidade de São Paulo. Desde então, tenho me dedicado a preparar atividades diferenciadas, de modo a facilitar o ingresso deles na aprendizagem dessa nova língua e, mais do que isso, sinto-me responsável por manter e alimentar o desejo e interesse em aprender inglês, principalmente por perceber que a maioria desses alunos já apresenta certa curiosidade e atração pelo idioma estrangeiro.

Alguns trabalhos já foram feitos tratando das relações professor-aluno e afetividade no âmbito da educação em geral. Dentre eles, Suad (2005) aborda a dimensão afetiva no processo de ensino aprendizagem, com alunos ingressantes da primeira série do Ensino Fundamental. Apoiando-se no referencial teórico de Henri Wallon (1968-1995), a autora busca compreender os sentimentos e as percepções que essas crianças têm ao ingressar na primeira série, auxiliando na tarefa de repensar as condições de ensino. Outro trabalho é o de Scharpf (2008), que investiga os sentimentos presentes nas relações entre professores e alunos, sob a perspectiva de adolescentes socialmente vulneráveis da rede pública de ensino, e como pressuposto teórico a pesquisa baseia-se também nos estudos realizados por Henri Wallon (1968-1995). Ainda no contexto da afetividade Segundo (2007), visa investigar a atuação do professor que facilita ou dificulta a aprendizagem dos alunos, buscando identificar com os adolescentes quais práticas docentes podem ser eficazes ou ineficazes à aprendizagem.

Semelhante ao trabalho dessas autoras, minha pesquisa também visa compreender o papel da afetividade nas relações presentes no contexto de ensino-aprendizagem, porém difere dos demais porque pretende investigar a aplicabilidade das atitudes facilitadoras do professor propostas por Carl Rogers (1969) em um contexto também distinto: crianças estudantes de língua inglesa do 4º ano do Ensino Intermediário¹ em uma escola pública municipal de São Paulo.

Assim, neste trabalho procuro investigar como as mudanças na relação professor-aluno que regem meu contexto de sala de aula podem interferir na participação dos meus alunos desinteressados. Essa investigação se desenvolve por meio da busca de respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais os efeitos do uso das atitudes facilitadoras em meu contexto de sala de aula?
- As atitudes facilitadoras de Rogers representam utopia ou possibilidades nas aulas de inglês com crianças?

Este trabalho está organizado em três partes. Na Fundamentação Teórica

¹ Nova nomenclatura dos ciclos do Ensino Fundamental de 9 anos, agora dividido em: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano) e Ciclo Autoral (7º, 8º, 9º ano). Início da mudança: fevereiro de 2014. SME Cidade de São Paulo.

discuto os conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa. A seguir, na Metodologia de Pesquisa, justifico a escolha por um estudo de caso e apresento o contexto de pesquisa, participantes e instrumentos usados. Finalmente, na Apresentação e Discussão dos Dados destaco, apresento e discuto as reações dos alunos às minhas atitudes facilitadoras. Completam este trabalho as minhas Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e anexos.

1. Fundamentação Teórica

(...) só existe uma razão para prosseguir a atividade científica: a satisfação da necessidade que em mim existe de encontrar uma significação.
(Carl Rogers, 2012, p. 29)

Neste capítulo apresento o embasamento teórico que norteia minha pesquisa. Primeiramente, concentro-me nos estudos relacionados aos princípios da aprendizagem significativa propostos por Carl Rogers (1902, 1987), visando compreender o papel do professor facilitador e sua ação determinante no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, busco compreender a viabilidade de aplicação da teoria *rogeriana* no contexto de ensino de inglês da escola pública, e por isso, tomo como base os estudos de Duarte (2004) que tem proposto novos fazeres à luz da psicologia humanista.

Finalmente, discuto a relevância do tema afetividade em consonância com os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (Brasil, 1998) e Orientações Curriculares – Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (São Paulo, 2007).

1.1 Sobre Carl Rogers

Carl Ransom Rogers nasceu em Oak Park, perto de Chicago, em 1902. Foi considerado um dos “*eminentes psicólogos*” de sua geração (Zimring, 2010, p. 11). Por vocação religiosa, em 1924 iniciou seus estudos na área da teologia onde atuou por dois anos. Em seguida, dedicou-se à pedagogia e filosofia da educação. Como especialista em psicologia clínica atuou por doze anos no atendimento a crianças, incluindo vítimas de abusos. Nesse período passou a desenvolver suas teorias voltadas à psicoterapia. Em 1951 publicou a obra *Client-Centered Therapy* estabelecendo relações entre ensino-aprendizagem e psicoterapia. Seus artigos apontavam de maneira efetiva para a aplicabilidade da sua teoria à educação. Atuou como professor do ensino superior e em 1969 publicou a obra *Freedom to Learn* onde reafirma seu interesse pelos problemas da esfera educacional

1.1.1 Aprendizagem Significativa

No que se refere à Aprendizagem significativa, Rogers (1969) apresenta dez princípios, dos quais enfatiza seu caráter provisório. Desse modo, Duarte (1996) discute esses princípios considerando as contribuições de Mahoney (1976, p. 42) que após sua cuidadosa análise os reduz para nove:

1. Todo aluno tem potencialidade para aprender e tendência a realizar essa potencialidade.
2. Todo aluno possui capacidade orgânica de valoração- escolhas.
3. Todo aluno manifesta resistência à aprendizagem significativa.
4. Se é pequena a resistência do aluno à aprendizagem significativa, então ele lrealiza sua potencialidade para aprender.
5. O aluno, ao realizar sua potencialidade para aprender, torna-se aberto à experiência e reciprocamente.
6. A auto-avaliação é função da 'capacidade orgânica de valoração';
7. A criatividade é função da auto-avaliação;
8. A auto confiança é função da auto-avaliação
9. A independência é função da auto-avaliação.

No que tange à facilitação da aprendizagem, Rogers entende e defende que esta deve ser o foco principal da educação e isso somente é possível quando há uma boa qualidade de relação pessoal entre o facilitador (professor) e aquele que aprende (aluno). Sua abordagem enfatiza a visão global do aluno como centro das atenções e ações no processo de ensino-aprendizagem em que se levam em conta as emoções e os sentimentos do aluno valorizando o componente afetivo.

I see the facilitation of learning as the aim of education, the way in which we might develop the learning man, the way in which we can learn to live as individuals in process.” (Rogers, 1969, p. 105)

Duarte explica que a abordagem centrada na pessoa (ACP) desenvolvida por

Carl Rogers tem como pressuposto principal a compreensão de que todo indivíduo possui uma tendência para o crescimento e desenvolvimento, assim, o foco recai sobre os conceitos de Tendência Atualizante como meio de favorecer a aprendizagem significativa. Duarte (2004, p. 124) afirma que essa abordagem tem contribuído não apenas no que diz respeito às indagações profissionais, mas também às pessoais, pois prioriza as relações humanas colocando em foco a afetividade.

Segundo Rogers (1969), as condições essenciais para a facilitação da aprendizagem são entendidas basicamente como três atitudes do facilitador: *realness* (autenticidade ou congruência), *acceptance* (aceitação) and *empathic understanding* (empatia). Essas contribuições da psicologia humanista são apresentadas a seguir.

1.1.2 Autenticidade

A primeira das três atitudes e também a que o autor considera talvez a mais importante é *realness*, que aqui tratarei como: autenticidade, ou seja, o caráter verdadeiro do professor.

When the facilitator is a real person, being what he is, entering into a relationship with the learner without presenting a front or façade, he is much more likely to be effective. (Rogers, 1969, p. 106)

Nesse sentido, entende-se que o professor deve ter atitude real diante de seus alunos, podendo por vezes demonstrar entusiasmo ou cansaço, nervosismo ou mostrar-se compreensivo. O educador deve expressar o que sente, ser autêntico, real, falar aquilo que corresponde aos seus próprios sentimentos, pois, como afirma Rogers, o professor verdadeiro estimula a verdade de seus alunos e, assim, facilita o processo de ensino aprendizagem.

Entendo que em muitas situações o professor se distancia do aluno justamente quando procura esconder aquilo que sente e, sobretudo, quem ele é. Isso não era diferente comigo, na tentativa de manter a disciplina e o domínio da situação eu acreditava ser necessário manter o distanciamento e procurava

esconder o que sentia.

De fato, ser real, autêntico, pode gerar insegurança e, também, como enfatiza Rogers, pode parecer extremamente difícil para o professor, por isso, essa atitude pode ser adquirida de maneira progressiva e como Rogers destaca, por meio de ações de negociação e discussão de regras ou limites entre facilitador e alunos. Nesse caso, a autoridade continua sendo exercida pelo professor, no entanto, de uma maneira compartilhada ou negociada e isso possibilita o maior comprometimento do aluno, que sente-se parte responsável pelo processo de mudança. Outra ação mencionada por Rogers (1969) e de fundamental importância é o discurso em 1ª pessoa, pois nesse caso o facilitador torna-se também um sujeito da situação ao manifestar seus pensamentos e seu ponto de vista acerca de algum fato ocorrido em sala de aula. Um exemplo é citado por Rogers e explicado por Duarte (2004, p.129): o professor expressa seu grande desconforto e descontentamento pessoais com a bagunça da classe, e não faz o julgamento de que o “aluno é o bagunceiro”. A bem da verdade, talvez os alunos sequer percebam a bagunça e isso não os afete. O incomodado é o professor que sendo autêntico expressa seu desagrado pessoal.

Para ser autêntico o professor precisa conhecer-se e preparar-se para os possíveis riscos, uma vez que tal atitude implica, na maioria das vezes, a comunicação dos seus sentimentos, algo pouco comum para a maioria dos professores, como aponta Duarte (2004, p. 130):

No entanto, abandonar o autoritarismo, o poder, a fim de conceber liberdade confiando no aluno, não é tarefa fácil, principalmente porque nós, professores, temos uma instituição que nos sustenta – e da qual somos frutos – que nos ensinou o quão ameaçador pode ser compartilhar o poder com os alunos.

Apesar das possíveis dificuldades, Rogers (1969) defende que uma conduta de transparência de sentimentos, pautada na negociação de regras e limites, pode viabilizar a mudança de atitude do aluno e, conseqüentemente, estimular ações também autênticas por parte dele.

1.1.3 Aceitação, valorização e confiança

Rogers considerava difícil definir esta atitude em apenas uma palavra, e por isso sua proposta de definição estabelecia: “*Whether we call it prizing, acceptance, trust, or by some other term, it shows up in a variety of observable ways.*” (Rogers, 1969, p. 109)

Tal atitude consiste em acreditar, considerar e ter uma visão positiva do outro, com todas as suas diferenças e qualidades próprias, estabelecendo um elo pautado na confiança e no respeito. Segundo Rogers (1969, p. 109):

(...) prizing of the learner as an imperfect human being with many feelings, many potentialities. The facilitator's prizing or acceptance of the learner is an operational expression of his essential confidence and trust in the capacity of the human organism.

Esse método, gerado na terapia em psicologia também pode ser empregado em relações entre professor e aluno. Entretanto, essa atitude não deve ser confundida com condescendência ou paternalismo. Como pondera Duarte (2004, p. 130), há necessidade de substituir o clima autoritário, por outro de confiança e segurança que é muito menos ameaçador, e embora não haja um clima autoritário cabe lembrar que a autoridade do professor não deixará de existir. Daí a necessidade de adequação ao contexto de sala de aula, pois a consideração positiva (como Duarte chama essa atitude facilitadora) de maneira *incondicional* surgiu no contexto terapêutico, que é muito diferente do cenário escolar.

1.1.4 Empatia

When the teacher has the ability to understand the student's reactions from the inside, has a sensitive awareness of the way the process of education and learning seems to the student, then again the likelihood of significant learning is increased. (ROGERS, 1969, p.111)

Uma atitude que propicia um clima favorável à aprendizagem significativa é a compreensão empática, que, como considera Duarte (2002, p.131), estabelece um clima de facilitação para a aprendizagem auto iniciada, experiencial e significativa.

A empatia recomendada por Rogers (1969) é aquela em que o professor tenta se colocar no lugar do aluno no empenho de enxergar e compreender seu contexto familiar e pessoal, e, dessa forma, talvez, perceber e entender suas reações e comportamento.

O autor também enfatiza que quase não há espaço para a empatia na sala de aula, porém considera que quando esta ocorre seu efeito é extraordinário. Nesse sentido, uma ferramenta indispensável é a habilidade de ouvir: *“É por meio de um ouvir diferente - a escuta ativa - que se torna possível testar realmente se o que está sendo dito é o que está sendo compreendido.”* (Duarte, 2004, p.131)

Por outro lado, não é tarefa fácil assumir uma postura plenamente empática no contexto de sala de aula. Segundo Duarte (2004, p.131), não se espera que o professor seja sempre empático e congruente, uma vez que aceitar o aluno em todas as situações de sala de aula é negar a própria natureza conflitiva do ser humano. Logo, o que se propõe é que o professor busque insistentemente autonomia e autodireção.

Embora as três atitudes facilitadoras propostas por Rogers sejam igualmente importantes, na impossibilidade de alguma delas, uma, sobretudo, deve prevalecer: a autenticidade, ou seja, o caráter verdadeiro do professor, atitude que, segundo Rogers (1969), está intimamente ligada a cada pessoa e ao conhecimento que tem sobre si mesma.

So if one has little understanding of the student's inner world, and a dislike for his students or their behavior, it is almost certainly more constructive to be real than to be pseudo-empathic, or to put on a facade of caring.(Rogers, 1969, p. 113)

1.2 A relevância dada à afetividade em documentos oficiais

É possível inferir que considerar o componente afetivo torna-se fundamental no processo de aprendizagem, especialmente por tratar-se da aprendizagem de uma língua estrangeira, porque pode significar uma ação desafiadora para o aluno, simplesmente por tratar-se de um idioma diferente do seu.

Considerando o papel da afetividade no contexto de ensino de língua estrangeira, os PCN-LE (Brasil, 1998, p.66) defendem que:

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.

No que tange ao papel do professor e semelhantemente ao que a teoria humanista de Carl Rogers defende, o que se enfatiza em Brasil (1998, p.60) é que ele compartilhe o poder e aprenda a dar voz ao aluno, de modo a fazê-lo constituir-se como sujeito. Esse mesmo documento também aponta como fundamental que o professor se empenhe em regular as interações em sala de aula, de modo a utilizar um amplo repertório de técnicas, agindo com empatia e sensibilidade para a percepção de problemas, possibilitando assim, um clima emocional favorável. Define, portanto como ações o dever de:

(...) aconselhar, coordenar, dirigir, liderar, encorajar, animar, estimular, partilhar, aceitar, escutar, respeitar e compreender o aluno. Deve colocar-se em seu lugar para que a outra língua não se lhe apresente como estrangeira, isto é, estranha a ele, mas sim como a língua de outras pessoas, que ele, pouco a pouco, vai aprendendo a apreciar e à qual, cada vez mais ele vai aprendendo a dar sentido. (Brasil, 1998, pp. 82-83)

O tema afetividade também possui relevância nas Orientações Curriculares SMESP (Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo) propostas para o ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental, e no que diz respeito à

aprendizagem significativa, considera também relevante observar não somente os aspectos cognitivos, mas também os pessoais, sociais e afetivos. Assim definem que:

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. (São Paulo, 2007, p. 21)

O documento acima destaca que a aprendizagem não ocorre da mesma forma para todos e, por isso, as diferenças individuais devem ser levadas em conta, uma vez que cada um tem um perfil e diversas maneiras para aprender. Há consonância com o estabelecido pela teoria humanista que defende a visão global do aluno, “em oposição a uma visão dividida em diferentes facetas” (Duarte, 2004, p. 125) e no, contexto de sala de aula, a visão global do aluno permite analisar as emoções e os sentimentos, reconhecendo o componente afetivo.

Em seus temas centrais, as Orientações Curriculares de São Paulo (2007, pp. 22-25) também defendem que a aula deve tornar-se um espaço compartilhado de debates e negociações onde os alunos sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e interagir. Além disso, enfatizam que numa visão de aprendizagem significativa, somente métodos ou processos não são essenciais, mas ensinar e aprender com significado pressupõe caminhos diversos de interação, aceitação, rejeição e sensibilidade às diferenças, seguindo um caminho não linear onde estão presentes as relações cognitivas e afetivas, estabelecidas por todos os participantes.

Todos os elementos discutidos aqui são importantes na presente pesquisa, pois servem de base para a reflexão sobre e o entendimento do quão determinante pode ser um novo fazer, tomando como base a dimensão afetiva e uma maior compreensão das relações interpessoais entre mim e meus alunos durante as aulas.

Uma vez apresentado o referencial teórico norteador desta pesquisa, prossigo na apresentação da metodologia utilizada: escolha metodológica, o contexto de pesquisa, os participantes e as informações sobre a coleta e análise de dados.

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 A Abordagem Metodológica

Por ter como objetivo a reflexão e o estudo sobre as relações que regem o meu contexto, este trabalho está inserido no paradigma de pesquisa qualitativo interpretativista, utilizando o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Como base para este trabalho, utilizo os conceitos de Nunan (1992) e Yin (2001).

Segundo Yin (2001, p. 32) o estudo de caso é uma investigação baseada na experiência e na observação que busca averiguar um fenômeno corrente dentro de um contexto em que o fato acontece, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos. Para o autor, o pesquisador pode se utilizar do estudo de caso sempre que houver uma investigação de características significativas dos eventos da vida real.

Há também menções de Nunan (1992) sobre a aplicabilidade do estudo de caso como ferramenta para análise do processo de aprendizagem dos estudantes tanto de língua materna como de segunda língua, assim definindo:

In applied linguistics, the case study has been employed principally as a tool to trace the language development of first and second language learners. In the field of first language acquisition, there have been numerous case studies. (Nunan, 1992, p.79)

Desse modo, a presente pesquisa busca investigar se novas práticas, cujo enfoque seja a relação professor-aluno, poderiam contribuir para maior participação e interesse especialmente de crianças com pouco entusiasmo e disposição nas aulas de inglês.

Como aponta Yin (2001, p. 33), o estudo de caso é um método que abrange tudo e pode basear-se em diferentes fontes de evidências. Sendo assim, a natureza

desta pesquisa tornou os diários reflexivos uma ferramenta importante para a reflexão sobre minhas ações em sala de aula e consequentemente para a análise das reações de alguns alunos. Os diários foram escritos momentos depois das aulas de inglês no 4º ano A. (Assunto também tratado no item 2.3 deste capítulo)

2.2 Contexto da Pesquisa

A seguir apresento o contexto no qual esta pesquisa ocorreu: a escola, a turma focal, a professora-pesquisadora e os alunos.

2.2.1 Escola

Dentro de uma concepção Vygotskiana, acredita-se que para entender o indivíduo, é necessário, primeiro, entender as relações sociais nas quais está inserido. (Liberali, 2012, p. 22)

A Escola Municipal em que leciono desde 2008, está situada na zona Leste de São Paulo, particularmente no bairro Teotônio Vilela, que é conhecido por abrigar grande número de conjuntos habitacionais populares. Atualmente, existem cerca de 6 mil apartamentos e 1.750 casas. É uma comunidade residencial com aproximadamente 50 mil habitantes e está em crescimento, pois possui 28 anos².

Grande parte das famílias depende de programas do governo para completar a renda. Algumas moradias não possuem sistema de esgoto ou serviços de coleta de lixo. Terrenos vazios e alguns bueiros próximos à escola funcionam como depósito de lixo e excrementos. As famílias, em sua maioria, são desestruturadas, de forma que, um grande número de crianças não convive com o pai, ou a mãe e há casos de alunos criados pelos avós, tios ou irmãos mais velhos.

As áreas de convivência social da comunidade são as escolas, as ruas, praças, igrejas e salões de bailes Funk.

A escola possui aproximadamente 610 alunos do 1º ao 9º ano. As aulas do 1º ao 4º ano são ministradas no período da tarde e as do 6º ao 9º ano no período da

² Dados retirados do site:

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/vila_prudente/noticias/?p=34854
(Acesso em 24 de julho de 2014)

manhã.

A equipe gestora da escola é presente e atuante, composta por duas coordenadoras, uma diretora e duas assistentes de direção.

É uma escola considerada pequena, quando comparada ao número de classes por período de outras escolas municipais da cidade de São Paulo.

Diversos projetos envolvendo alunos e professores da própria unidade escolar acontecem no contraturno. Atualmente estão sendo desenvolvidos os cursos de *xadrez, informática educativa, teatro, práticas esportivas, entre na roda da leitura, reforço de português e matemática e técnicas de desenho*, em que são atendidos em média 20 alunos por turma. Esses projetos têm como diretriz proporcionar oportunidades diferenciadas de aprendizagem, que contribuem para ampliar o período de formação do aluno dentro da escola.

2.2.2 As aulas de inglês para crianças

A Proposta da Organização Curricular de Língua Inglesa para o Ciclo I, publicada no diário oficial dia 14 de setembro de 2011 (anexo 1) estabelece que o ensino de língua estrangeira seja pautado na criação de situações de aprendizagem enfocando atividades sociais tais como: ouvir e cantar cantigas, ouvir e recitar quadrinhas, propor adivinhação, ler textos de pequena extensão, ouvir e comentar contos mais extensos lidos pelo professor e produzir textos com o apoio do professor. Além disso, o documento também evidencia a necessidade de vincular as atividades sociais ao estudo dos gêneros mais relevantes e adequados para cada ano, estabelecendo para o 4º ano: cantigas e canções; poemas e brinquedos falados, rimados; histórias infantis e em quadrinhos; instruções para jogos, brincadeira ou realização de uma atividade, dentre outros.

Por conseguinte e complementando esta proposta, a Portaria Nº 5.361 de 04 de novembro de 2011 (anexo 2) instituiu o programa: “Língua Inglesa no ciclo 1” nas escolas da rede municipal de São Paulo, na qual são recomendadas para o 4º ano situações de aprendizagem que envolvam práticas de escuta, leitura, produção oral e produção escrita.

Nesse documento também são sistematizados o envio de recursos, tais como: livros didáticos e paradidáticos, jogos, CDs e brinquedos, a serem complementados anualmente pela SME (Secretaria Municipal de Educação).

No contexto escolar em que a presente pesquisa se desenvolve, jogos e brinquedos não foram recebidos, mas contamos com diversos CDs e livros paradidáticos de variados temas em inglês disponíveis e utilizados nas aulas. No entanto, os livros didáticos não foram repostos em quantidade suficiente desde o início da implantação do programa e por isso são necessárias adaptações de uso entre alunos.

Os jogos que serão mencionados neste trabalho foram elaborados por mim com base em diferentes livros didáticos e de acordo com a temática estudada. Tudo foi produzido juntamente com os alunos e utilizado como importante recurso de aprendizagem nas aulas.

2.2.3 Participantes

Os participantes do presente trabalho são: a turma focal, os alunos focais e a professora pesquisadora. A seguir, faço uma descrição mais detalhada desses participantes.

2.2.4 A turma focal

Escolhi desenvolver minha pesquisa com o 4º ano por considerar que alunos de idade entre 9 a 10 anos são parte de um cenário ainda pouco explorado por mim. Além disso, vislumbrei nesse contexto a oportunidade de aplicar as atitudes facilitadoras de Carl Rogers de modo a construir um vínculo afetivo singular, especialmente com crianças que de alguma forma apresentam pouco interesse nas aulas de inglês.

Trata-se de uma classe numerosa, com 35 alunos assíduos e que de um modo geral apresentam entusiasmo e disposição em participar das atividades propostas nas aulas de inglês. O turno da tarde inicia-se às 13h30 e as aulas acontecem na primeira aula da segunda e da quarta-feira, tendo duração de 45 minutos, o que totaliza 90 minutos por semana. Essa turma de alunos tem tido contato com o inglês desde o 2º ano, com diferentes professores.

2.2.5 Os alunos focais

You have an individual pupil, in a particular circumstance, with a particular problem. (Nunan 1992, p. 75)

Selecionei três alunos para esta pesquisa. Conforme mencionado anteriormente, escolhi esses alunos participantes ao perceber sua falta de disposição para participar das atividades nas aulas de inglês. O desinteresse e a apatia demonstrados nas aulas fizeram com que eu me aproximasse deles na tentativa de compreender as razões para tal comportamento.

As informações sobre esses participantes que apresento a seguir foram reunidas a partir dos primeiros contatos com esses aprendizes por meio de diários, com informações anotadas de maneira detalhada.

As considerações sobre as minhas ações e reações deles também foram registradas nos diários, que foram sempre transcritos posteriormente ao momento das aulas.

Os nomes mencionados a seguir são fictícios para preservar o anonimato dos alunos participantes.

A aluna Katarina tem nove anos, e desde o início do ano demonstra certo desinteresse e indisposição em participar das atividades propostas, especialmente quando incitada a cantar ou participar de jogos em grupos. Sua aparente tristeza também tem sido objeto do meu olhar, pois percebo que em alguns momentos ela entra na sala de aula com olhos vermelhos como quem acabara de chorar. Comunica-se pouco com os colegas e comigo. Aparentemente fica bastante incomodada quando percebe minha aproximação. Katarina participa de três projetos do contraturno: *informática educativa*, *técnicas de desenho* e *reforço de matemática*.

O aluno Daniel tem dez anos e sempre demonstra considerável menosprezo por qualquer atividade que não utilize o caderno. Responsável e centrado, apresenta grande preocupação em manter os registros da aula em ordem. Não canta e como mostra pouco entusiasmo em participar dos jogos propostos tenho procurado estreitar meu contato com ele. Contudo, Daniel não tem correspondido de maneira satisfatória, procura justificar-se, mas não modifica sua postura. Demonstra ter boas relações com os colegas de classe e está empolgado com os projetos de *informática educativa* e *técnicas de desenho*.

A aluna Tatiana tem 9 anos e apresenta dificuldades na oralidade, pois troca as letras e tem como característica uma fala bastante infantil, fator que talvez justifique sua aparente baixa auto-estima. Há, inclusive, recomendações da escola para seu tratamento com fonoaudiólogo, porém o encaminhamento não é atendido pela família. A aluna não lê e não escreve com autonomia, necessitando também da ajuda do professor para compreender comandos e instruções. Participa do reforço de português e matemática, todavia não mantém assiduidade. Em algumas aulas apresenta certa agitação, e não parece ser aceita pelos colegas. Em seu vocabulário é constante o uso de palavras inadequadas e vulgares. Durante as aulas, Tatiana evita se expor, e por isso se recusa a participar das atividades, não demonstra receptividade quando percebe minha aproximação.

2.2.6 A professora pesquisadora

Assim como mencionado na introdução, minha trajetória como professora de inglês começou em meados de 2001, quando iniciei a graduação em Letras. Neste período eu pretendia obter fluência em Inglês, e ao mesmo tempo me tornar professora.

Naquele momento, como estudante de Letras, percebia que ainda era muito raso o meu conhecimento em inglês, e por isso direcionava meus esforços para todas as disciplinas da área. Na faculdade as aulas de língua estrangeira eram baseadas no estudo de gramática e tradução. Lembro-me da dificuldade em cumprir as exigências curriculares, porém esse e outros desafios, que me acompanharam até o final da graduação, não garantiram a “tão sonhada” fluência na língua.

Com o diploma de licenciatura nas mãos e com o objetivo insistente de dominar o inglês, fiz a matrícula na escola de idiomas CNA (Cultural Norte Americano).

No início de 2006, após o término de todos os estágios no CNA e mediante aprovação em concurso público, ingressei na rede pública estadual de ensino, atuando como professora de Português e Inglês.

Em 2007 dei início ao curso de extensão: “Reflexão sobre Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando” na PUC-SP, no entanto, minha aprovação no concurso municipal de São Paulo inviabilizou a continuidade, pois minha atuação como professora seria em duas escolas e em três períodos.

Após um período de sete anos sem me dedicar à formação, iniciei em 2013 o curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública na PUC-SP.

Desde o início do primeiro módulo, os estudos e as reflexões propostas provocavam uma transformação, a princípio desconfortável, pois eu haveria de desconstruir antigas práticas em minhas aulas.

Especialmente no decorrer do módulo: *O Componente Afetivo no Processo Ensino-Aprendizagem*, o desconforto foi dando lugar ao entusiasmo, as leituras e discussões contribuíam para que eu compreendesse o quão valioso e determinante era ser professora de inglês.

Foi nesse período que passei a me identificar com a teoria humanista de Carl Rogers, e, por conseguinte, encontrei algumas respostas cruciais para a minha atuação como professora e pessoa, isto é, tudo o que eu aprendia exercia “uma influência significativa sobre o meu próprio comportamento.” (Rogers, 2012, p. 318)

Esses caminhos me trouxeram até esta pesquisa e neste momento antigas práticas como professora transmissora de conteúdos dão lugar a novos fazeres: o de professora-facilitadora.

Assim sendo, com o objetivo de entender a viabilidade das ações que se pautam na teoria humanista de Rogers (1969) e o quanto elas podem ser determinantes na relação professor-aluno, debruço-me sobre a presente pesquisa a fim de averiguar se esta minha nova forma de agir fazendo uso das atitudes facilitadoras propostas pelo referido autor pode, de fato, interferir de maneira positiva na aprendizagem dos meus alunos.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

A seguir, descrevo os instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

Para viabilizar minha pesquisa de caráter qualitativo, escolhi os diários reflexivos por se tratarem de um instrumento que possa favorecer a percepção acerca de minha prática. Como enfatiza Nunan (1992, pp.118-119) os diários têm sido usados em investigações no ensino de língua estrangeira, para averiguar a

interação entre professor-aluno, ou mesmo na formação de professores e outros aspectos da aprendizagem de línguas.

Liberali (2003, p. 131) explica que o diário reflexivo é um instrumento que objetiva ajudar o professor a visualizar sua ação, por meio do processo de descrição da prática.

Destaco que os dados apresentados neste trabalho foram coletados entre os meses de fevereiro a abril e seguidamente nos meses de julho a setembro de 2014. Durante esse período todos os diários reflexivos foram escritos por mim, momentos depois da aula e separados por data, pois *“esses dados, anotados diariamente, podem ser refletivos num estudo qualitativo”* (Rizzini et al.1999, p. 73). Os registros incluem minhas ações, conversas com os alunos e suas reações.

Vale ressaltar que, por motivos de greve e jogos da copa do mundo de futebol, ocorreram alterações no calendário de férias, e por isso, minhas aulas nesta turma foram interrompidas entre os meses de maio e junho.

Inicialmente, concentrei-me na digitação dos diários organizando-os de maneira progressiva. Dessa forma, optei por explicitar primeiramente a atividade proposta nas aulas e seguidamente as ações e reações dos alunos, frente às minhas atitudes facilitadoras.

2.4 Procedimentos para análise dos dados

Posteriormente, direcionei as atenções para a leitura e análise dos diários grifando os verbos, por tratarem-se de indicadores das minhas ações e dos alunos. A apresentação e a interpretação realizadas, possibilitaram uma profunda reflexão sobre minha prática, que culminou em respostas para minhas perguntas de pesquisa.

Desse modo, na apresentação e discussão dos dados apresento os resultados obtidos, que foram ordenados considerando a evolução dos fatos e a relevância dos acontecimentos com cada participante.

É preciso salientar também que os procedimentos para coleta de dados seguiram normas determinadas pelo comitê de ética da PUC-SP. As autorizações concedidas foram assinadas pelos responsáveis dos alunos e pela diretora da escola onde a pesquisa foi realizada.

3. Apresentação e Discussão dos Dados

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados obtidos a partir da análise e interpretação dos dados, tomando como base os diários reflexivos (anexo 3) bem como o referencial teórico apresentado no capítulo um.

Para a apresentação dessa discussão e reflexão divido este capítulo em quatro partes. Os primeiros três itens estão organizados por alunos respectivamente: Katarina, Daniel e Tatiana, cujos nomes são fictícios para preservar a identidade dos envolvidos.

Ademais, opto por relatar em cada item as reações dos alunos frente às minhas atitudes facilitadoras, que para efeito de objetividade serão tratadas aqui como: aceitação, empatia e autenticidade. Essas reações estão indicadas em *itálico*, pelo nome dos participantes e da professora-pesquisadora.

A discussão dos dados será apresentada de maneira progressiva, conforme os registros nos diários reflexivos. Dessa forma, relaciono paralelamente, o desenvolvimento dessas interações com a teoria de Rogers (1969).

Seguidamente, no quarto item teço algumas de minhas percepções acerca dos dados analisados.

Assim sendo, o foco dessa investigação está concentrado em analisar os efeitos das atitudes facilitadoras por parte do professor, bem como compreender se as atitudes facilitadoras propostas por Rogers (1969) representam utopia ou possibilidades nas aulas de inglês com crianças.

3.1 Katarina

Katarina chamou minha atenção, principalmente por seu olhar triste e distante. Parecia ter poucos amigos, e não se envolvia em nenhuma interação com os colegas de classe. Falava baixinho e estava quase sempre sem ânimo para as atividades propostas em minhas aulas. Quando percebia minha aproximação, se esquivava e não queria falar, como apontam os dados a seguir:

Professora-pesquisadora: *Parecia um pouco triste e distante, mas participou das atividades e realizou as tarefas. Na tentativa de me aproximar dela, percebi que ficou incomodada, se esquivou respondeu que não tinha nada, estava bem.* (Diário

reflexivo nº 3)

Durante a aula não quis jogar e abaixou a cabeça quando perguntei o motivo da recusa. Ao final da aula tentei me aproximar, mas novamente não quis falar. (Diário reflexivo nº 5)

As primeiras reações de Katarina frente às minhas tentativas somente reforçaram a ideia de que algum tipo de *vínculo* deveria ser instaurado para que eu pudesse facilitar sua aprendizagem. Conforme defende Rogers (1969, p. 106) ao afirmar que: *“The facilitation of significant learning rests upon certain attitudinal qualities which exist in the personal relationship between the facilitator and the learner.”*

No que diz respeito ao relacionamento interpessoal, Duarte (2003, p. 43) afirma que a Abordagem Centrada na Pessoa proposta por Rogers (1969) trata-se de:

“um tipo de ambiente favorável, um clima facilitador, capaz de provocar mudanças construtivas na personalidade dos indivíduos. Esse clima pode se estabelecer por meio de condições facilitadoras que o professor deve expressar em três atitudes facilitadoras apontadas por Rogers: Congruência, Consideração Positiva e Empatia.”

Entendendo meu papel de facilitadora, inicialmente concentrei-me em observar o comportamento de Katarina e depois busquei uma aproximação com o objetivo criar um clima favorável.

Desse modo, após algumas aulas percebendo que era observada e que eu manifestava interesse em saber o que se passava com ela, confiou em mim e desabafou. A seguir descrevo como isso ocorreu:

Professora-pesquisadora: *Pedi que eu guardasse segredo e contou que queria morrer, que sua vida era um inferno e que não fazia nada de legal.*

Relatou que sentia saudades do pai biológico, já falecido e que segundo ela, era um demônio porque matava gente. Explicou que morava com o avô, que ele era casado com uma senhora que passou a exercer o papel de mãe, vivia também com seu irmão gêmeo, que segundo ela, tinha sérios problemas mentais. Sobre a mãe biológica, relatou que estava viva, porém não a conhecia porque ela os havia

abandonado e que morava na rua, pois era usuária de drogas. Em tom de culpa, afirmou que o empurrão que ela havia dado no irmão no momento do parto impedindo seu nascimento era a provável causa de seus problemas mentais.

Em meio às lágrimas, contou que as brigas em casa eram frequentes e que sua rotina era muito chata, pois lavava, limpava, cuidava do irmão e ia para a escola, e quando voltava tudo começava de novo. (Diário reflexivo nº 6)

Refletindo sobre seu relato, compreendi que havia ali grandes obstáculos que influenciavam seu comportamento em minhas aulas e percebi, também, a importância de acompanhar Katarina de perto. Além disso, a triste situação em que vivia me surpreendeu e assim passei a refletir sobre o que poderia ter importância para ela e diante disso, o que eu deveria fazer para “promover um ambiente propício à sua aprendizagem” (Duarte, 2004, p. 124).

Naquele momento acreditei ser determinante construir uma relação pautada em atitudes reais. Eu entendia que deveria estar aberta para ouvi-la, aceitando-a e, por vezes, compreendendo sua indisposição. Por outro lado, eu percebia a necessidade de estimular seu interesse, de modo que percebesse que aprender inglês seria algo muito bom para ela.

Professora-pesquisadora: *Tentei exaltar suas qualidades, disse que era linda e estudiosa e que aquela fala me deixava muito preocupada e triste, pois gostava dela. Disse também que ela era de fato uma garotinha vitoriosa e que apesar de sua realidade difícil ela aprendia tudo com muita facilidade. Ela prosseguiu:*

Katariana: *“A senhora é professora, tem sua família, é feliz e por isso é fácil falar... se põe no meu lugar”*

Professora-pesquisadora: *Depois de algum tempo ouvindo e sem dizer nada, resolvi falar: “Katarina, você é muito especial, eu entendo você... eu imagino quantas dores estão aí guardadas em seu coração e isso tudo me deixa muito triste! Mas não posso lhe ajudar... porque não posso trazer seu pai aqui, não posso modificar sua realidade... mas estou aqui e gosto demais de você!” Ao final de nossa conversa me abraçou e disse que não queria que eu fosse embora, beijei seu rosto e disse que em breve voltaria. (Diário reflexivo nº 6)*

Refletindo sobre este momento de nossa conversa, percebo que não fosse o pedido de Katarina, provavelmente eu não teria demonstrado o sentimento de angústia que me cercava, e isto poderia indicar um comportamento distante e indiferente de minha parte. Desse modo, ressaltar suas qualidades e afirmar que o que acabara de ouvir me deixava triste e preocupada não eram o bastante, ela demonstrou que para compreender o que se passava com ela era necessário que *me colocasse em seu lugar*. Assim, modifiquei minha fala indicando que havia escutado com atenção tudo que havia me dito, e ao mesmo tempo manifestei o que eu realmente estava sentindo “...*the facilitator is able to live these feelings, be them, and able to communicate them if appropriate.*” (Rogers, 1969, p. 108)

Ademais, ao procurar significado para essa atitude, percebo que é de fato imprescindível que o professor seja real e que verdadeiramente tente enxergar o mundo aos olhos do aluno, sendo assim, o aluno sente-se simplesmente compreendido, não julgado ou avaliado, como afirma Rogers (1969, p.112):

“how deeply appreciative students feel when they are simply understood - not evaluated, not judged, simply understood from their own of view, not the teacher's.”

Depois daquele primeiro contato, Katarina manteve-se um pouco mais participativa nas aulas e percebi que ela ficava cada vez mais próxima. Quase sempre se aproximava para contar novidades, confidenciar situações de sua rotina e, por vezes, para chorar.

Eu a escutava e procurava demonstrar que me preocupava com ela e estava ali para ajudá-la e, além disso, reforçava que acreditava em seu potencial. Também destacava que tudo o que aprendia na escola, poderia transformar sua realidade e por isso ela deveria empenhar-se.

Professora-pesquisadora: “*Continue assim, estude! Princesa você vai longe!*” (Diário reflexivo nº 7)

“*Você, florzinha, é minha aluna querida, além de ser muito inteligente, é muito especial para mim!*” (Diário reflexivo nº 8)

Rogers (1969, p. 109) defende que o professor facilitador deve valorizar, aceitar e confiar no aprendiz como pessoa inteira rica de sentimentos, tal como ele é e Duarte (2004, p. 130) reitera que essa confiança não deve ser confundida com piedade ou atitude paternalista, principalmente por tratar-se de um contexto de sala de aula que é diferente do terapêutico.

Dessa forma, escutar Katarina e procurar compreendê-la não impedia que eu conduzisse sua participação nas aulas de inglês. Além disso, observando seu modo de participar e aprender, percebia que a aluna não apresentava dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, quando influenciada por fatores externos, apresentava uma nítida alternância de humor e baixa auto-estima que afetavam de um modo relevante sua atuação em aula. Analisando algumas falas isso torna-se mais evidente:

Katarina: *“Minha avó disse que eu não vou aprender nada que nem preciso disso pra nada, não vou ser ninguém!”* (Diário reflexivo nº 6)

Isso reforça o que defende Duarte (2003, p. 42) ao afirmar que os elementos externos ao aprendiz podem ser facilitadores ou bloqueadores da aprendizagem num determinado momento.

Em outras ocasiões seu discurso demonstrava que ela descobria alguma importância nas aulas de inglês:

Katarina: *“Teacher, sabe por que meu tio não está encontrando emprego? Porque não tem inglês, eu disse a ele: vai estudar meu filho!”* (Diário reflexivo nº 8)

Nesse momento é possível perceber que Katarina relaciona a aprendizagem de inglês a seus próprios objetivos. Isso confirma aquilo que Rogers (1969) sustenta ao dizer, que uma pessoa só aprende significativamente quando percebe que aquele conhecimento será de fato relevante para sua vida. Em consonância, Duarte afirma:

“Aprender significativamente é o que ocorre quando se leva em consideração os objetivos pessoais do aluno e, portanto, a ênfase a ser dada é no aluno situado no seu momento histórico, determinado por um contexto socioeconômico, político, cultural e religioso.” (Duarte, 1996, p.37)

Assim, meu foco não era me ater unicamente à realidade presente na vida de Katarina, mesmo porque eu sabia que não poderia modificá-la. Por outro lado, tomar conhecimento do que se passava com ela me permitia perguntar sobre seus sonhos e, a partir disso, eu apresentava o inglês como uma oportunidade que certamente faria a diferença em sua vida e eu estava ali para contribuir com sua formação.

Com o passar do tempo percebia que sua participação e envolvimento nas aulas passaram a ser recorrentes. Ela manifestava satisfação em estar aprendendo inglês:

Katarina: *“A gente já entende um monte de palavras, né teacher?”* (Diário reflexivo nº 10)

E mesmo que em algumas vezes seu cansaço fosse aparente, ela não deixava de participar da aula ou realizar as atividades propostas. Além disso, antes mesmo que eu perguntasse ela se sentia à vontade para me procurar e confidenciar problemas, assim eu procurava encorajá-la:

Professora-pesquisadora: *Durante a aula estava quietinha, porém manteve-se atenta e realizou a atividade proposta. Aproximei-me para perguntar o que se passava e ela imediatamente respondeu que estava muito cansada, o irmão havia feito cocô em toda a roupa e ela teve que dar banho nele antes de ir para a escola.*

Katarina: *“Toda sujeira só saiu quando passei o escovão, teacher! Um trabalhão! Tô cansada teacher” (...)*

Professora-pesquisadora: *“tudo bem, minha linda, mesmo cansada você fez a tarefa. Ainda bem que você é uma menina muito aplicada!”* (Diário reflexivo nº 10)

No dado a seguir, descrevo o meu último contato com a aluna Katarina, que a partir de então não vi mais. Em meados de setembro, ao final dos trabalhos com os diários, registrei a despedida de Katarina da escola que frequentara desde o 1º ano. Na situação relatada a seguir, eu nada pude fazer para amenizar seu sofrimento e atribuo a esta impotência um efeito colateral de uma proposta de pesquisa pautada nas relações e na afetividade.

Professora-pesquisadora: *Enquanto eu caminhava pela sala ela pegou em meu braço e disse que queria falar um "negócio" pra mim. (...) Quando a aula terminou, pedi que me acompanhasse, e aos prantos ela me relatou outro drama que estava vivendo: sua avó (mãe) estava se separando do avô (pai) e por isso se mudaria para outra cidade no Mato Grosso, com o irmão e sua avó, que segundo ela também tinha sua guarda (...)*

Katarina: *"Eu implorei, implorei para o meu pai(avô) ir e ele disse que não vai nem mortinho, que odeia o Mato Grosso! O que eu vou fazer?" (...) "Eu vou perder tudo, tudo o que eu tenho, meu vô, meus amigos, minha escola...!"*

Professora-pesquisadora: *Eu a abracei fortemente e perguntei como poderia lhe ajudar, e aos prantos Katarina me advertiu que ninguém poderia fazer nada, ela já havia vendido a casa. Abracei-a mais uma vez, pedi que fosse lavar seu rosto e disse que tentasse acalmar seu coração, pois aqueles problemas tão grandiosos ela não poderia resolver. Nada do que eu dizia modificava aquele desespero. A partir daquele momento eu não consegui dizer mais nada. Procurei a professora da classe e ficamos de tentar uma saída junto à coordenadora pedagógica, algum jeito de amenizar tanto sofrimento. (Diário reflexivo nº 11)*

Mesmo sentindo-me profundamente angustiada com os relatos de Katarina, percebi que foi por meio das minhas atitudes de aceitação, empatia e autenticidade, que de alguma forma pude exercer influência significativa sobre seu desempenho em minhas aulas.

Também pude experimentar o quão valioso foi abrir caminhos para que ela comunicasse seus sentimentos. Rogers (2012, p. 23) afirma ser enriquecedor abrir canais por meio dos quais o aluno possa se revelar. Finalizo este item com uma constatação do autor, que pessoalmente também pude experimentar:

Se me permito realmente compreender uma outra pessoa, é possível que essa compreensão acarrete uma alteração em mim. (...) Compreender é duplamente enriquecedor. (Rogers, 2012, p. 22, 23)

3.2 Daniel

Daniel não apresentava um comportamento indisciplinado, porém, demonstrava certa resistência em participar das atividades, especialmente em tarefas mais dinâmicas como jogos e por esse motivo, passou a ser objeto de meu olhar.

No momento em que eu percebia seu comportamento indiferente, durante as atividades, perguntava o motivo de sua indisposição e ele respondia que não sabia o que deveria fazer, ou que simplesmente não queria participar, suas respostas eram diretas, de modo a evitar que eu fizesse maiores indagações. A seguir elementos que ilustram esses primeiros contatos:

Professora-pesquisadora: *Pedi para que se aproximasse de mim. Ele veio e eu perguntei por que não estava participando, ele abaixou a cabeça e respondeu que não sabia fazer. Então eu insisti dizendo: “Você sabe sim, o game não é difícil Daniel, e eu percebi que você estava atento ao que eu dizia”. Não esboçou reação após o meu comentário, mas perguntou se poderia voltar para seu lugar na roda, e eu disse que sim. (Diário reflexivo nº 1)*

Inicialmente o comportamento reservado de Daniel e sua aparente indiferença frente às minhas atitudes, dificultaram a promoção de um "clima favorável" (Duarte, 2004, p. 124). Além disso, minha observação dava indícios de que havia certa resistência por parte dele.

Assim, evitei fazer perguntas e passei a demonstrar os meus sentimentos de frustração ao notar seu comportamento distante e indiferente, deixando claro também que isto dificultaria sua aprendizagem:

Professora-pesquisadora: *“Puxa... mas não é a primeira vez que você não participa, fico triste em não te ver participando, assim você deixa de aprender...” Daniel parecia atento ao que eu dizia, mas não disse nada. (Diário reflexivo nº 2)*

Para Rogers (1969, p.106), um professor real, sem máscara tem mais probabilidade de ser eficiente, e isto significa estar pessoalmente ligado ao aprendiz,

de pessoa para pessoa para pessoa, sem fachadas. Assim reitera: “(...) *students grow by being in contact with someone who really and openly is*” (Rogers, 1969, p. 107)

Refletindo sobre o estilo e a forma de aprender de Daniel, eu comecei a perceber que os registros no caderno eram algo de muita importância para ele. Desta forma, passei a demonstrar que reconhecia seus cuidados e organização:

Professora-pesquisadora: *“Uau! Great Daniel! Que lindo seu caderno! Caprichoso você hein?!” Com um sorriso tímido agradeceu e voltou para seu lugar. No momento em que passamos a contar alguns school objects percebi que ele participou e contou em inglês. Não consegui me aproximar dele, porém de onde eu estava gesticulava em sinal de joia, procurando demonstrar minha alegria ao vê-lo participar. (Diário reflexivo nº 3)*

Observando o dado acima, noto ser fundamental reconhecer e valorizar os interesses dos alunos e, como afirma Rogers (1969, p. 109), a aceitação consiste justamente em apreciar o aluno como pessoa que é, dotada de qualidades próprias e de potencialidades, considerando que é de algum modo, digno de confiança.

Em consonância Duarte (2001) explica:

“Ao experienciar consideração positiva, o aluno sente-se valorizado enquanto pessoa, com seus sentimentos, suas potencialidades e percebe-se como um ser em processo de desenvolvimento” (Duarte, 2001, p. 7-8)

À medida em que o tempo passava, eu notava uma mudança no comportamento de Daniel, ele parecia mais seguro, mantinha-se atento ao que se passava em aula, e sua participação tornava-se mais frequente como apontam os dados apresentados a seguir:

Professora-pesquisadora: *Manteve-se atento às instruções e insistiu em jogar com um amigo do outro lado da sala porque queria desafiá-lo; aceitei a proposta. Ao final da aula reclamou que não houve tempo para terminar a rodada e pediu para levar o jogo para casa, eu disse que poderíamos combinar o empréstimo na próxima*

aula. Ele aceitou o combinado. (Diário reflexivo nº 5)

(...) jogou e estava bastante envolvido com o game board. Ao final da aula, pediu para levar o tabuleiro para casa porque queria jogar com os amigos. Eu disse que sim, a gente já tinha combinado isso. (Diário reflexivo nº 6)

Cantou, prestou atenção aos vídeos e também soletrou seu nome em inglês, fez questão de mostrar para mim o que havia aprendido. Disse a ele que desde a última aula eu estava feliz, pois adorei ver sua participação e disposição. (Diário reflexivo nº 7)

Os excertos acima também reforçam o que defende a teoria humanista ao afirmar que aprendizagem significativa pode modificar características básicas de personalidade, de maneira construtiva. (Rogers, 2012, p. 323)

Nesse sentido, é possível perceber que a resistência de Daniel começava a diminuir, ele parecia mais seguro e envolvido com as atividades propostas em minhas aulas. E nesse caso, pode-se dizer, que promover “a melhoria do relacionamento interpessoal na sala de aula” de fato levou à otimização do desempenho de Daniel. (Duarte, 2003, p.10)

No que diz respeito às atitudes reais, assim como mencionado anteriormente, outro dado pode confirmar aquilo que Rogers (1969, p. 106) defende ao enfatizar que quando o professor é real, estimula atitudes reais por parte de seus alunos. Ao ser questionado sobre sua apatia ocasional, Daniel revelou algumas razões:

Professora-pesquisadora: *(...) disse que às vezes não participa porque está cansado, pois tem “problemas na vida”. Ao questioná-lo sobre que tipo de problemas disse-me brevemente que não era nada, só a mãe que trabalhava até tarde e ele tinha muitas tarefas em casa e continuou:*

Daniel: *“Eu sou o mais velho e não moro com o meu pai, eu levo o meu irmão pra escola, frito bife, esquento a comida para o almoço e daí tenho que correr para tomar banho e vir para a escola à tarde”. Perguntei sobre o pai e ele bem baixinho disse: “Está preso.” (Diário reflexivo nº 7)*

O excerto acima parece revelar que Daniel tem consciência de sua indisposição e atribui ao cansaço e aos “problemas na vida” sua não participação nas atividades. O excesso de responsabilidades, a fadiga e a ausência do pai

pareciam ser fatores determinantes em seu desempenho e isso me levou a compreender que não se tratava somente de resistência ou desinteresse.

É interessante notar que nesse panorama, torna-se ainda mais significativo o que Duarte (2003, p. 8) afirma:

“São inúmeras as questões de ordem emocional que parecem bloquear a abertura à aprendizagem: o número de fracassos pelos quais o aluno já passou, a falta de perspectiva para o futuro, as várias carências afetivas e familiares, a cruel realidade social que a grande maioria desses alunos vive. Em conjunto, esses fatores aumentam ainda mais a resistência à aprendizagem.”

Em consonância com a análise apresentada os PCN-LE (Brasil, 1998, p.66) enfatizam que é preciso entender a aprendizagem de língua estrangeira como uma atividade não somente cognitiva, mas também emocional.

Outro aspecto, bastante destacado por Rogers (1969) é que o professor facilitador deve considerar as reações internas do estudante e desse modo, os sentimentos negativos, positivos ou confusos tornam-se parte da experiência na sala de aula, assim a aprendizagem se transforma em vida: *“The student is on his way, sometimes excitedly, sometimes reluctantly.”* (Rogers, 1969, p. 115)

A construção de uma relação interpessoal com Daniel não somente contribuiu para que eu entendesse as razões de seu desinteresse mas ao mesmo apontou para uma considerável mudança de atitude por parte dele. Nosso contato se tornou mais próximo e era comum que ele me procurasse para contar novidades ou pedir opiniões sobre diferentes assuntos, como apontam os dados a seguir.

Daniel: *“Eu adoro cachorro! Vou ganhar um pitbull do meu tio, prô...me ajuda a escolher o nome dele”* (Diário reflexivo 8)

Professora-pesquisadora: *Em tom mais empolgado, pela primeira vez falou de seu pai (preso há algum tempo). Disse que ele estava em casa, no que ele chamou de “saidinha” disse com uma maturidade que me espantou:*

Daniel: *“Meu pai tá pagando pelos erros dele, prô...mas ele é meu pai. Eu quero ser diferente, ele olha meu caderno eu ensino ele a ler e ele fala que não quer*

que eu faça como ele.” (Diário reflexivo 10)

Outro ponto positivo identificado é de que ao reconhecer os erros praticados pelo pai, Daniel vislumbra um futuro bem diferente para ele, entendendo o aprendizado como instrumento para o alcance de seus objetivos. Diante deste fato eu manifestei minha admiração e alegria:

Professora-pesquisadora: *“Sem dúvida você fará diferente, sua história está sendo escrita em um caderno bem bonito...você é tão responsável, cuidadoso, caprichoso, você é um menino lindo Daniel, quando crescer vai perceber que tudo de ruim que aconteceu em sua vida só fez você ficar mais forte, todas as dificuldades te deixaram forte. Eu aprendo muito com você e tenho muito orgulho de ser sua pró...”* (Diário reflexivo 10)

Embora seu envolvimento nas aulas fosse recorrente, algumas vezes aparentava estar indisposto. Nessas ocasiões eu tentava convencê-lo, buscando restabelecer seu compromisso habitual:

Professora-pesquisadora: *Esquivou-se e disse que não ia conseguir terminar naquela aula, por isso não iria fazer. Enfatizei que daria tempo sim, que de fato seria corrido, mas que ele conseguiria finalizar... Também perguntei o motivo de sua ausência na aula anterior, se estava mesmo tudo bem e ele me respondeu que sim e não foi à escola porque não deu. Eu insisti: “Que bom... mas Daniel você não vai mesmo fazer? Você, de verdade não se importa em não realizar essa atividade? Além disso, a gente vai escolher o pior monster, que tal? ok?!” Em seguida disse que iria fazer. Manteve-se disperso nesta aula e não produziu o monstro em tempo para participar da votação.* (Diário reflexivo 10)

Esse exemplo parece ilustrar o que Rogers (1969) sustenta ao afirmar que um professor facilitador é capaz de entender e aceitar a apatia ocasional de um aluno, pois o conhece e, por isso valoriza e crê em seu potencial. Assim o autor descreve:

“What we are describing is a prizing of the learner, as an imperfect human being with many feelings, many

potentialities. The facilitator's prizing or acceptance of the learner is an operational expression of his essential confidence and the trust in the capacity of the human organism.” (Roger, 1969, p. 109)

Desse modo, considero ter sido essencial conhecer Daniel e sobretudo valorizar seu jeito de aprender, e isto não me impedia de cobrar sua responsabilidade, principalmente em momentos em que apresentava pouco interesse nas aulas.

Outro fator positivo reside no fato de que o clima de confiança facilitou nossa aproximação e por meio do diálogo Daniel pode expressar o que sentia, e conseqüentemente, eu pude aceitar e compreender as razões que afetavam seu desempenho.

“Existem dois papéis diferentes na situação de aula: o do professor e o do aluno, e é por meio do diálogo que esses processos de ensino e de aprendizagem são conectados.” (Duarte, 2004, p. 129)

Assim sendo, as atitudes de autenticidade e aceitação destacadas aqui foram fundamentais para estabelecer um tipo de relacionamento interpessoal que promovesse não somente a participação de Daniel nas aulas, como também tornasse menor sua resistência à aprendizagem significativa.

3.3 Tatiana

Durante as primeiras aulas, Tatiana parecia não sentir-se à vontade, mantinha um semblante tenso e quando não estava quieta e de cabeça baixa, estava brigando ou atrapalhando alguém. Também fui percebendo que era rejeitada pelos colegas, que não queriam ficar próximos a ela, afirmando que a colega não sabia fazer nada. Aos poucos fui percebendo que a atitude dos outros alunos, aliada às suas dificuldades de aprendizagem, eram fatores que justificavam sua baixa auto-estima e resistência à aprendizagem.

Quando percebia seu comportamento inadequado eu intervinha e suas respostas eram ríspidas e diretas. A seguir, apresento alguns registros desses primeiros contatos:

Professora-pesquisadora: *Não cooperou com o grupo e não participou do game. Me aproximei dela e pedi que participasse e ela imediatamente respondeu:*

Tatiana: *“Não sei, não prestei atenção, não sei nata titi”.*

Professora-pesquisadora: *Insisti dizendo que ela sabia sim, enfatizando que era o mesmo que batata-quente, no entanto ela saiu da roda, disse que não participaria. Não insisti mais, disse que conversaríamos depois. (Diário reflexivo 1)*

É importante ressaltar, que Tatiana possui um problema na fala, troca as letras e por isso parece ter uma linguagem infantil o que contribui ainda mais para sua baixa auto-estima.

A princípio, suas atitudes tornaram difícil minha aproximação, era comum não responder às minhas perguntas ou abaixar a cabeça, em outros momentos estava alheia ou brigando com algum colega, alguns desses exemplos são descritos abaixo:

Professora-pesquisadora: *Quando me viu entrar na sala abaixou a cabeça. Perguntei aos colegas o que havia ocorrido e eles responderam que Tatiana era assim não queria fazer nada. Na tentativa de fazê-la participar, me aproximei e perguntei o que havia, insisti em sua participação, porém de jeito algum ela quis levantar a cabeça. (Diário reflexivo 2)*

Em outro momento, após uma briga com uma colega de classe, e ao ser advertida, Tatiana manifestou mais uma vez sua dificuldade afirmando que não sabia ler e que por esse motivo não aprenderia inglês:

Tatiana: *“Não sei de nada, não sei...não prestei atenção, não sei ler!”*

Professora-pesquisadora: *“Soube que você está se esforçando para aprender a ler, então eu tenho certeza que vai sobrar também um pouquinho de esforço para você aprender inglês, certo? As respostas eram afirmativas acompanhadas de um sorriso. “Tatiana, todo mundo pode aprender o que quiser! Você quer aprender?” Ela respondeu que sim! “Então pronto resolvido, a teacher vai sempre ajudar você, mas você tem que querer, certo?” Tatiana balançou a cabeça afirmando que queria sim. (Diário reflexivo 3)*

Por ser repreendida, a aluna externou a razão de seu desinteresse nas aulas afirmando que não *sabia* nada porque *não sabia* ler. Procurei deixar claro que isto não a impediria de aprender inglês, assim enfatizei que reconhecia seu esforço em aprender a ler e a alertei sobre a necessidade de esforçar-se. Dessa maneira, assegurei que a ajudaria, entretanto ela teria que *querer*.

Considerando o *querer* imprescindível ao processo de aprendizagem, Duarte (2003) defende que o professor deve empenhar-se para despertar o desejo dos alunos:

“E é necessário que façamos isso porque o nosso aluno tem direito de sentir que o prazer em aprender é maior do que a dor, do que o medo de entregar-se ao próprio processo de aprendizagem . Vale a pena ultrapassar a natural resistência à aprendizagem.” (Duarte, 2003 p. 3)

A autora também afirma que esta tarefa não é simples, pois o *querer* vem de dentro, é intrínseco, entretanto deve ser provocado. Dessa forma, eu me concentrava em suscitar a vontade de Tatiana, mas não era tarefa fácil, pois sua resistência parecia ser persistente. Além disso, o comportamento dos colegas da classe inibia ainda mais seu desempenho.

A seguir descrevo como procedi para intervir diante desse problema:

Professora-pesquisadora: *Após algumas rodadas de perguntas com diferentes alunos, chega a vez da Tatiana. Imediatamente ela se recusou a participar, alguns colegas riram, dizendo: “Bagunçar você sabe, né?” Outros emendavam: “Burra, não sabe fazer nada, só fala safadezas.” Pedi que se calassem e direcionei minha atenção a ela, tentando encorajá-la, balançava a cabeça sinalizando que ela poderia sim responder, me aproximei e disse: “Vamos tentar agora? A teacher vai responder com você!”*

Tatiana: *“Não títi, eu não sei” abaixando a cabeça.*

Professora-pesquisadora: *Nesse momento eu me aproximei e vi que começava a chorar, disse em seu ouvido: “Você vai aprender sim Tatiana, eu tenho certeza que vai!”*

Conversei com a classe, pedi que colaborassem uns com os outros e que se respeitassem, pois cada um tem um tempo e um jeito diferente de aprender, e todos têm o direito de participar, reforcei que aquela atitude (de alguns) havia me deixado

muito triste! Não esperava isso deles! Voltei para Tatiana e pedi que olhasse para mim, ela não me atendeu. Alguns colegas pediram desculpas, mas ela permaneceu de cabeça baixa até o final da aula. (Diário reflexivo 4)

Refletindo sobre esse dado pude perceber o quanto as atitudes dos colegas exerciam influência sobre Tatiana. Ela não queria arriscar-se, e, ao mesmo tempo, o fato de não saber ler e as deficiências na fala tornavam mais aparente suas dificuldades.

Tendo em vista a reação de repulsa de alguns alunos da classe, estabeleci limites e procurei partilhar o que eu sentia ao ouvi-los proferir aquelas ofensas à Tatiana. Fiquei decepcionada, e deixei isso claro para eles. Seguidamente, demonstraram ter reconhecido o erro e pediram desculpas, entretanto o pedido não pareceu ter efeito imediato.

No que diz respeito à minha atitude, considero ter sido relevante o fato de demonstrar a confiança de que ela seria capaz de aprender, especialmente num momento em que seus colegas diziam o contrário. Assim como mencionado anteriormente, para Rogers (1969, p. 114) um facilitador que confia na capacidade que o ser humano tem de desenvolver sua própria potencialidade, propicia muitas oportunidades e lhe permite escolher o seu próprio caminho e sua própria direção na aprendizagem.

Outro aspecto a considerar é que parte da rejeição dos colegas dava-se por conta da linguagem inadequada e vulgar de Tatiana e queixas por esse motivo eram comuns:

Professora-pesquisadora: *(...) depois de um tempo ouvi a discussão e perguntei o que estava acontecendo... a colega afirmava que Tatiana estava falando palavrões e mais um “monte de safadezas”, pedi que parassem, me aproximei de Tatiana e perguntei se era verdade, ela disse que sim e que falou palavrão porque a colega estava provocando, assim continuei: “Não quero mais ouvir queixas sobre coisas como estas, palavrões não combinam com uma garotinha tão bonita quanto você. Nem pensar, não diga mais isso, ok? Tenho certeza que não vai mais acontecer, não é Tatiana? Ela balançou a cabeça em sinal afirmativo. (Diário reflexivo 3)*

Ao advertir Tatiana, procurei enfatizar que confiava em uma mudança, pois aquele comportamento nada tinha a ver com ela.

Durante a coleta de dados procurei a professora, que ministra maior número de aulas com a turma para obter maiores informações sobre Tatiana. Procurava algumas respostas sobre as dificuldades na fala e de aprendizagem da aluna e se, fazia algum tratamento fonológico ou psicológico, por exemplo.

A professora me informou que a aluna de fato, apresentava muitas dificuldades. Vivia com a mãe e não recebia nem os cuidados básicos necessários, além disso, os encaminhamentos que a escola providenciava não eram atendidos, os responsáveis não faziam qualquer tipo de tratamento indicado pela escola e também não acompanhavam seu rendimento escolar. Havia também uma suspeita de maus tratos e violência sexual por parte de seu avô. Por essa razão, a escola fazia relatórios de maneira recorrente e os encaminhava para órgãos competentes com o objetivo de atender às necessidades de Tatiana.

Diante desse panorama, considerei ser ainda mais relevante persistir na tentativa de favorecer não somente a aprendizagem de Tatiana, como também suas relações com os colegas de classe.

O dado a seguir aponta para o início de uma mudança que considero ser significativa:

Professora-pesquisadora: *Perguntei se estava tudo bem e aproveitei para falar sobre seu comportamento nas últimas aulas. Ela respondeu que estava bem e não quis conversar. Ela estava muito agitada então decidi pedir sua ajuda para explicar aos colegas como utilizar a roleta durante o jogo. Expliquei uma vez e ela não entendeu, se irritou e disse que não ia conseguir me ajudar, assim insisti: “Volte aqui!!!” expliquei mais uma vez e ela compreendeu como deveria proceder. Informei a classe: “Pessoal, a Tatiana vai me ajudar... ela passará nas mesas para ensinar como manusear a roleta, pay attention, ok?!” (Diário reflexivo 5)*

O excerto acima confirma mais uma vez a teoria de Rogers (1969, p. 111) ao defender que o professor deve valorizar e confiar no aluno enquanto pessoa, estabelecendo assim um clima propício à aprendizagem. Trata-se da “*aceitação do outro, como ele é, em sua totalidade, como ele se sente no momento: é o apreço genuíno pela pessoa do aluno e por sua capacidade de desenvolver-se.*” (Duarte, 2001, p. 8)

É bastante significativo observar a reação de Tatiana diante da tarefa confiada a ela:

Professora-pesquisadora: *Ela parecia feliz com a tarefa, e pelo que pude observar, Tatiana ensinou 4 grupos enquanto eu orientava os demais. No momento do game ela ficou sem par, porém em seguida foi convidada a compor uma dupla com mais duas colegas. Acompanhei uma rodada e percebi que parte de sua dificuldade era porque não memorizava, porém ela estava mais confiante e animada do que nunca! Perguntei ao final: “e então, foi difícil aprender?” A resposta foi imediata:*

Tatiana: *“Não, eu aprendi! Aprendi sim, títi!”* (Diário reflexivo 5)

Neste excerto, é possível observar que Tatiana manifesta sua alegria ao executar uma tarefa, que acreditava não ser capaz de realizar, e ao mesmo tempo demonstra confiança ao participar de um jogo a convite de um colega.

Dessa maneira, sua participação nas aulas tornou-se mais frequente, como apontam os dados a seguir:

Professora-pesquisadora: *Estava muito empolgada seus olhos e acompanhavam cada momento do vídeo; após a apresentação dos vídeos propus que tentassem soletrar seus nomes, ela acompanhou as instruções e com minha ajuda foi tentando memorizar.* (Diário reflexivo 7)

(...) participou e acompanhou cada trecho da leitura. (Diário reflexivo 8)

E é exatamente isto que Duarte (2001, pp. 7-8) descreve ao afirmar que o aluno sente-se valorizado enquanto pessoa, com seus sentimentos e suas potencialidades, como um ser em processo de desenvolvimento. Esse momento revelou o quão expressivo pode ser o “*resultado da confiança no organismo humano*”.

Da mesma maneira, os dados a seguir dão indícios de que não eram mais comuns as atitudes hostis por parte de seus colegas da classe, assim Tatiana sentia-se mais confiante e à vontade comigo e com o grupo:

Professora-pesquisadora: *Me abordou logo no início da aula, disse que era seu aniversário e estava muito feliz. Pediu que cantássemos “Parabéns” para ela, eu disse a ela que sim e seria em inglês (Happy Birthday), depois de alguns instantes do início da aula, incentivei que todos cantassem parabéns a Tatiana e ela ficou tremendamente feliz, me abraçou e agradeceu. (Diário reflexivo 9)*

Professora-pesquisadora: *Tatiana estava muito feliz, havia recebido a visita de uma amiguinha da sala em casa pela primeira vez. (...) Entusiasmada falei ao ouvido dela: Viu, que você tem colegas que gostam de você?! Me respondeu com um belo sorriso! (Diário reflexivo 10)*

É importante mencionar que o desempenho de Tatiana obteve uma mudança significativa, e isto pode ser atribuído à sua autoconfiança, pois, ela parecia mais segura como apontado no dado a seguir:

Professora-pesquisadora: *Muito empolgada finalizava a atividade e a cada passo me mostrava como o monster ia ficando. (...) O trabalho de Tatiana foi escolhido e venceu em segundo lugar. Ela me abraçou, disse encantada com a situação:*

Tatiana: *“Nossa teacher! Nossa! Ficou bom mesmo!”*

Professora-pesquisadora: *Imediatamente eu respondi: “Minha linda, eu já sabia que você seria uma das ganhadoras, ficou excelente e você está de parabéns! Que garotinha caprichosa!” Saiu contente e foi logo explicar para uma colega como havia desenhado. (Diário reflexivo 12)*

Assim se comprova o que Rogers (1969) defende quando afirma que todo aluno tem capacidade para aprender e tendência a realizar essa potencialidade. Mahoney (1976, p. 42) e Duarte (2001, p. 5) reiteram que quando o aluno é imerso em condições que incentivem uma aprendizagem auto-iniciada, significativa e experiencial ele torna-se potencialmente pronto para aprender, dessa forma a educação deve priorizar a facilitação da mudança e do aprender.

Também notei que Tatiana sentia-se à vontade para me perguntar quando não entendia, diferente de outras vezes que abaixava a cabeça e se recusava a participar ou desenvolver as atividades.

Portanto, a atitude de aceitação, predominante neste contexto foi determinante, pois o progresso observado pareceu ter ocorrido não apenas em relação à aprendizagem de língua inglesa, mas principalmente no que diz respeito à autoconfiança e às relações interpessoais em sala de aula, e isto fez a resistência de Tatiana diminuir de maneira considerável.

3.4 Percepções da professora pesquisadora

"E essa pessoa sou eu mesmo." (Rogers, 2012, p. 43)

Hoje, após a análise e reflexão dos dados, percebo que as ações que tenho buscado realizar em minhas aulas, pautadas na teoria de Rogers(1969), apontam para uma mudança real de minha postura em sala de aula.

Além disso, refletindo sobre a conduta de cada participante frente a esse novo agir, percebo que houve de fato uma transformação nas relações interpessoais, que corroboraram para que esses alunos se sentissem mais abertos à experiência de aprendizagem e ao mesmo tempo se sentissem amparados por uma professora que se manteve mais próxima deles.

Por outro lado, essa aproximação advinda das atitudes de facilitação, tornou aparente contextos de vida que me perturbaram, pois trouxeram à tona problemas sérios vivenciados por eles, com os quais eu não estava preparada para lidar.

Diferente do que eu imaginava, a tristeza e o desânimo não significavam somente uma resistência à aprendizagem de inglês, mas retratavam algo muito maior, pois os problemas eram grandiosos e principalmente incompatíveis com o universo infantil.

Inicialmente, ao me deparar com a recusa e indisposição de Katarina, Daniel e Tatiana, especialmente em atividades mais dinâmicas, deduzia que a razão para tal comportamento atribuíria-se à resistência, ou talvez repulsa a mim ou ao idioma estrangeiro. No entanto, os dados apontaram que os motivos para tal comportamento estavam intimamente relacionados a fatores externos e no caso de Tatiana, também se atribuíam ao fato de ser rejeitada pelos colegas de classe.

Como mencionado anteriormente, nas respostas dos alunos as causas para a apatia e o desânimo não estavam relacionadas a dilemas que julgo comuns às crianças dessa idade, tais como: o sumiço de um brinquedo favorito, um castigo sem

video game, ou pesadelos com monstros horripilantes. Tratava-se de situação de risco social, pois eles *vivenciam* pesadelos, e convivem em meio a sérios problemas familiares.

Atualmente, conhecendo essas crianças, refletindo sobre as relações construídas e pensando em cada realidade, imagino como poderiam sentir-se caso fossem ignoradas por mim: *“Você não me conhece, não se importa comigo e eu não te conheço, não me importo e não quero aprender nada com você.”*

Os resultados obtidos indicaram que demonstrar preocupação, perguntar e, ouvir atentamente o que eles têm a dizer foi fundamental, pois dessa maneira foi possível conhecê-los e a partir daí, pude intervir, tornando o ambiente propício à aprendizagem.

Contudo, os primeiros contatos, não foram bem sucedidos, isso porque as crianças se esquivavam e, aparentemente, se incomodavam com a minha presença. Porém, com o passar do tempo um elo foi estabelecido entre mim e elas, e como apontado nos dados, essa relação favoreceu não somente as relações interpessoais, como também possibilitou maior participação e compromisso deles com a aprendizagem de inglês.

É relevante mencionar que das três atitudes de facilitação duas aparecem com maior frequência em meu agir: a aceitação e a autenticidade. Considero, que de maneira diferente e com cada participante, manifestei com maior facilidade essas atitudes. Por outro lado, percebi que embora algumas ações apontassem para uma compreensão sensível de meus alunos, a empatia não foi claramente demonstrada, como orienta Rogers (1969, p. 112), sobretudo porque ao tomar conhecimento da realidade que os cercava, o que prevaleceu em mim foi o sentimento de perplexidade e tristeza, que impediu a comunicação clara, de que naquele momento eu também os compreendia profundamente.

A meu ver, mesmo que manifestando de maneira diferente cada atitude, percebo que se eu não for sincera ou se não aceitá-los demonstrando compreensão e sensibilidade não posso agregar sentido ou valor ao que estou ensinando e desse modo a aprendizagem não pode ser facilitada.

Portanto, analisando os resultados dessa mudança, aprendi que não posso ficar indiferente aos meus alunos e ao que se passa com eles, pois trazem consigo sua vida, rotina, problemas, incertezas e dificuldades. Por esse motivo, hoje *“atribuo um enorme valor ao fato de poder me permitir compreender uma outra pessoa.”*

(Rogers 2012, p. 21)

Tendo apresentado a análise e discussão dos dados, a seguir apresento as considerações finais.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve por objetivo compreender os efeitos do uso das atitudes facilitadoras de Rogers (1969) em meu contexto de sala de aula e se essas atitudes representam utopia ou possibilidades nas aulas de inglês com crianças.

Dessa forma, a análise dos dados permitiu verificar que as atitudes de aceitação, empatia e autenticidade representam sim possibilidades que resultam em transformações que, de fato, contribuem para uma mudança de comportamento positiva, especialmente com aqueles alunos que mantêm certa resistência ou desinteresse na aprendizagem do idioma.

Todas as fases da pesquisa trouxeram inúmeras contribuições para o meu trabalho como professora de inglês, para o meu crescimento e amadurecimento. No entanto, um dos aspectos mais importantes diz respeito à possibilidade de compreender sinceramente os meus alunos. Considero que isto foi essencial em minha atuação como facilitadora, porque impediu um tipo de “*avaliação imediata*” (Rogers, 2012, p. 21) que eu costumava fazer ao observar condutas contrárias do que eu esperava.

Apreendi, também, que para que eu conheça as características individuais de meus alunos é indispensável ouvi-los atentamente, pois somente assim é possível aceitá-los, apreciá-los e compreendê-los de maneira genuína.

Ademais, Rogers (2012, p. 43) revela que as atitudes de autenticidade e aceitação afetuosa, bem como a capacidade de ver o mundo aos olhos de outra pessoa trazem alguns efeitos e, conseqüentemente, nessa relação o outro indivíduo sente-se autoconfiante, integrado e também mais compreensivo e com relação aos outros. O autor reitera que essas atitudes, por parte dos professores conduzem ao crescimento pessoal do aluno, que torna-se mais aberto à experiência e ao desenvolvimento como um todo. Duarte (2010, p. 3) explica que “*alunos mais abertos à experiência, capazes de auto-avaliação, criativos e independentes são aqueles que aprenderam a aprender.*”

Conforme apontado na apresentação e análise dos dados, alguns desses efeitos estiveram presentes nas atitudes dos meus alunos, o que comprova a importância de se priorizar as relações afetivas na aprendizagem.

Contudo, reconheço que privilegiar as emoções traz alguns desconfortos, pois

estar disposto a ouvir implica em conhecer muitas vezes uma realidade cruel, com a qual nem sempre estamos preparados para lidar.

Outra limitação reside no fato de que não é tarefa fácil dedicar um tempo de aula tão limitado priorizando as relações interpessoais. Entretanto uma mudança de postura fez-se necessária, pois em minhas aulas as broncas e os encaminhamentos à direção deram lugar às conversas e questionamentos entre mim meus alunos.

Portanto, penso ser crucial repensar constantemente e agir de maneira coerente com as atitudes de facilitação propostas por Rogers (1969) porque isto é, sobretudo recompensador.

Embora reste muito a aprender, este trabalho me transformou não somente profissional como pessoalmente, pois eu vestia-me de uma fachada não compatível com o que eu sentia. Assim, eu não era coerente ou verdadeira comigo mesma e esta pesquisa oportunizou que eu me conhecesse melhor e também me tornasse mais aberta às novas experiências e aos desafios inerentes à minha profissão. Considero que esse novo agir propiciou um clima favorável diante das situações adversas de meu contexto e colaborou para que eu me aproximasse mais da professora que eu quero ser.

Portanto, reitero que muito ainda pode ser feito sobre o tema afetividade em sala de aula, entretanto espero com este trabalho ter feito (mesmo que em uma pequena parcela) minha contribuição.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

DUARTE, V. C. **Aprendendo a Aprender, Experienciar, Refletir e Transformar: um processo sem fim**. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1996.

_____ & TITO. M. R .A. **Atitudes Facilitadoras do professor: utopia ou possibilidade?** *In: Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de Inglês*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. 1ª Edição.

_____ **Living Drama in the Classroom: Uma Proposta de Abertura à Aprendizagem Significativa**. Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós Graduated da PUCSP, São Paulo, 2001

_____ **Que Querer é esse que eu Quero? Despertando o querer usando atividades teatrais**. *In: Leila Barbara; Rosinda de Castro Guerra Ramos. (Org.). Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Mercado de Letras: Campinas, 2003.

_____ **Relações Interpessoais: professor e aluno em cena**. *In: Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós- Graduated. PUC-SP. Nr. 19 São Paulo, 2º sem. de 2004. P. 123*

_____ **Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem sucedida**. *In Professores e Formadores em Mudança*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. 2ª Edição.

LIBERALI, F. C. et. al. **Autobiografia diário e seção reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores**. *In: Barbara L. & Ramos R. C. G. (Orgs.) Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras.2003.

_____**Formação crítica de educadores: questões fundamentais.**
Campinas, SP: Pontes Editores. 2012.

MAHONEY, A. A. **Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers.** Tese de Doutorado. PUC-SP, 1976.

NUNAN, D. **Reserch methods in language learning.** Cambridge: CUP, 1992.

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

PREFEITURA de SÃO PAULO. **Teotônio Vilela completa seu 26º aniversário.**
Disponível _____ em
http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/vila_prudente/noticias/?p=34854 Acesso em 24 de julho de 2014.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando...** Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROGERS, C. R. **Freedom to Learn.** Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa.** Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira e Alvar Lamparelli. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2012.

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

SAUD, C. M. L. R. **Com a palavra as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da primeira série do ensino fundamental.** São Paulo. 2005. 260f. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. PUC-SP.

SCHARPF, L. **Afetividade em sala de aula: um estudo com adolescentes da rede pública de ensino.** São Paulo. 2008. 122f. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. PUC-SP.

SEGUNDO, T. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem.** São Paulo. 2007. 116f. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. PUC-SP.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIMRING, F. **Carl Rogers.** Tradução e organização de Marcos A. Lorieri. Recife. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino Aprendizagem de Inglês para crianças: por que e como propiciar um espaço de interação e vivência de experiências em inglês?

Pesquisador: ROSIMEIRE NERY DE QUEIROZ NOGUEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30940814.2.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 763.398

Data da Relatoria: 02/06/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Ensino e Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, curso oferecido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Rosimeire Nery de Queiroz Nogueira, sob a orientação da Profa. Me. Márcia Mathias Pinto.

A proposta visa "(...) investigar quais os benefícios de possibilitar vivência de experiências em inglês em meu contexto de ensino, de modo a promover oportunidades de uso da língua, por meio da interação. Discutirei aqui, os recursos metodológicos usados para a realização desta pesquisa, e posteriormente o contexto, os participantes, os procedimentos e os instrumentos de coleta e análise de dados. Escolha Metodológica Esta pesquisa estará inserida no paradigma de base qualitativo interpretativista, pois visará compreender como as práticas de oralidade em sala de aula favorecem a aprendizagem de língua inglesa, além da interpretação dos dados coletados na tentativa de reconstrução de novas práticas."

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



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO- PUC/SP



Continuação do Parecer: 763.398

Objetivo da Pesquisa:

A princípio, algumas questões estão colocadas diante de mim como ponto de partida para esta investigação:

- Práticas orais frequentes em uma sala de aula da rede pública: são de fato possíveis? De que forma?
- Que papel o professor deverá desempenhar como forma de encorajar os alunos a utilizarem o inglês para interagirem uns com os outros?
- Quais os benefícios de aulas com enfoque na comunicação oral?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendem satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resolução CNS/MS n. 466/12 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é muito boa, clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada. Bem adequada ao que se espera verificar em pesquisas deste nível de formação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme o Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP campus Monte Alegre. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao voluntário (participante do estudo) compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;

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



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



Continuação do Parecer: 763.398

- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO PAULO, 25 de Agosto de 2014

Assinado por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

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

Anexo 1

Página 43 • Cidade • 14/09/2011 • DOSP

Publicado por Diário Oficial do Estado de São Paulo

Cronograma das Etapas de Implantação

Proposta da Organização Curricular de Língua Inglesa para o Ciclo I

	4º e 5º ano do Ciclo I	
Atividade Social	Gênero	Trabalho com:
Ouvir e cantar cantigas	Cantigas/Canções	Escuta e produção oral
Ouvir e recitar quadrinhas	Poemas e brinquedos falados/rimados	Escuta e produção oral
Propor adivinhação	Adivinhas	Escuta e produção oral
Ler com autonomia textos de pequena extensão	Histórias infantis Histórias em quadrinho Receitas Legendas de fotos Verbetes de curiosidades Diagramas Instruções para jogo, brincadeira ou realização de uma atividade	Leitura
Ouvir e comentar contos mais extensos lidos pelo professor	Contos de fadas Contos tradicionais	Escuta compreensiva e produção oral
Ler, com o apoio do professor textos mais extensos	Contos de fadas Contos tradicionais Verbetes de divulgação científica Notícias	Leitura
Produzir textos com apoio do professor	Receitas Legendas para fotos Verbetes de curiosidades Diagramas Instruções para jogo, brincadeira ou realização de uma atividade	Produção escrita

Anexo 2

DOC SP	05	11	2011	PG	14
PORTARIA Nº 5.361 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2011 INSTITUI O PROGRAMA “LÍNGUA INGLESA NO CICLO I” NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO QUE MANTÊM O ENSINO FUNDAMENTAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO: - as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação; - o entendimento da escola como local que deve favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades para a inserção do cidadão no contexto globalizado; - a importância de se promover ações inovadoras no sentido de acompanhar os avanços da comunicação e da tecnologia mundiais; - a possibilidade de se antecipar o contato com a língua inglesa, como instrumento de ampliação do conhecimento; - a decorrente aproximação com conteúdos culturais e sociais da língua inglesa como forma de comunicação de vivências e experiências; RESOLVE: Art. 1º - Fica instituído nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, a partir do ano de 2012, o Programa “Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender”, destinado aos alunos do 1º ao 5º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Parágrafo Único – A implantação do Programa referido no caput deste artigo observará as normas contidas na presente Portaria. Art. 2º - O Programa “Língua Inglesa no Ciclo I” constitui-se na oferta de 2 (duas) horas-aula semanais do Componente Curricular “Língua Inglesa”, dentro do horário regular de aulas dos alunos, a partir do 1º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental e será estruturado em 4 (quatro) Etapas, a saber: 1ª Etapa – constituição de comissão para análise e aquisição de materiais didáticos para utilização no desenvolvimento do Programa; 2ª Etapa – definição e regulamentação do provimento de professores especialistas para regência das aulas; 3ª Etapa – definição de conteúdos e documentos a serem utilizados nos momentos de formação de professores; 4ª Etapa – criação de instrumentos que permitam o acompanhamento da implantação, execução e avaliação do Programa. 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.

§ 1º – Para o desenvolvimento das atividades previstas nos incisos I e II deste artigo, a Equipe Gestora da Unidade Educacional deverá incluir o Programa no seu Projeto Pedagógico e os Docentes do Ciclo I, no seu Plano de Trabalho visando ao desenvolvimento das atividades de forma integrada.

§ 2º - A Secretaria Municipal de Educação 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.

Art. 4º - A avaliação do rendimento dos alunos em Língua Inglesa em todos os anos do Ciclo I será contínua, mediante atribuição de conceitos semestrais, visando auferir o seu aprendizado.

Parágrafo Único – A atribuição de conceitos não será considerada para fins de promoção ou retenção do aluno.

Art. 5º - As aulas de Língua Inglesa serão ministradas por Professores de Ensino Fundamental II e Médio, que titularizam o componente curricular de Inglês, e comporão a sua jornada semanal de trabalho.

§ 1º – Os professores de que trata este artigo, poderão assumir aulas, além das de sua jornada regular de trabalho, remunerados como Jornada Especial de hora-aula excedente – JEX, respeitados os dispositivos constantes em portaria própria.

§ 2º - Na hipótese de não haver professores da titularidade específica, as aulas poderão ser ofertadas a outros professores que possuam habilitação própria, independentemente da área de sua titularidade, na forma estabelecida em portaria específica de escolha e atribuição de classes/aulas em vigor.

§ 3º - Preferencialmente todas as aulas do componente no ciclo I deverão ser atribuídas a um único professor.

§ 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.

Art. 6º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Orientação Técnica – DOT/SME em parceria com as Diretorias Regionais de Educação através das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT-P/DRE promover cursos de formação para os professores envolvidos no Programa, na forma a ser divulgada por comunicado específico a ser publicado no Diário Oficial da Cidade – DOC.

Art. 7º - As Diretorias Regionais de Educação auxiliarão as Unidades Educacionais na implantação e implementação do Programa, bem como disponibilizarão os recursos necessários que apoiarão a sua execução.

Art. 8º - O acompanhamento do Projeto dar-se-á por meio de:

I – Disponibilização no Portal da Secretaria Municipal de Educação de:

- a) sequências de atividades utilizando os recursos didáticos adquiridos a fim de orientar o planejamento dos professores em cada um dos cinco anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.
- b) espaço no link do Ensino Fundamental para os professores postarem suas dúvidas, reflexões e necessidades a partir das práticas cotidianas:

II – Criação de grupo colaborativo para trocas de experiências, de modo a promover a divulgação das práticas entre os professores envolvidos no projeto.

§ 1º - Cada Unidade Educacional receberá recursos didáticos para cada ano do Ciclo a serem complementados anualmente pela SME.

§ 2º - Caberá ao Diretor de cada Unidade Educacional zelar pela conservação dos materiais enviados pela SME.

Art. 9º – Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pela Diretoria Regional de Educação ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10 – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/2012, revogadas as disposições em contrário.

Anexo 3

1. Tipo de atividade: *Hot Potato*

Em roda os alunos passam um objeto de mão em mão enquanto outro aluno diz “*Hot Potato*” em seguida o mesmo aluno diz “*Burnt!*”. O participante que estiver com o objeto na mão deve dizer uma palavra em inglês.

Comportamento do aluno / Intervenção da professora/ Reação do aluno

Tatiana

Manteve-se atenta em alguns momentos, porém aparentava estar bastante tensa, séria. Não cooperou com o grupo e não participou do *game*. Me aproximei dela e pedi que participasse ela imediatamente respondeu: “Não sei, não prestei atenção, não sei *nata titi*” Insisti dizendo que ela sabia sim, que eu havia percebido que prestava atenção ao que eu dizia, no entanto ela saiu da roda, disse que não participaria. Não insisti mais, disse que conversaríamos depois.

Daniel

Manteve-se indiferente durante a brincadeira, porém mantinha-se atento às instruções. Pedi para que se aproximasse de mim ele veio e eu perguntei por que não estava participando, ele respondeu abaixando a cabeça “*não sei fazer isso*”, então eu insisti dizendo: “*Você sabe sim, o game não é difícil Daniel, e eu percebi que você estava atento ao que eu dizia*”. Não esboçou reação após o meu comentário, mas perguntou se poderia voltar para seu lugar na roda, e eu disse que sim.

Katarina

Parecia estar motivada, disse que gostava de inglês só não gostava de colorir desenhos e, segundo ela, havia feito isso por muitas vezes no ano anterior. Durante nossa conversa disse que a mãe iria colocá-la em uma escola de inglês da igreja. Eu disse que isso era muito bom, mas que ela também poderia aprender inglês na escola, ela concordou e emendou: “*A gente já até aprendeu música, né?*” Referindo-se à canção “*The more we get together*”.

2. Tipo de atividade: *School Objects* e song adaptação *Little Indians*

Pedi que observassem os materiais contidos na mochila e que tentassem lembrar seus nomes em inglês. Na medida em que diziam os nomes eu os listava na lousa, seguidamente iniciei a cantiga da canção *“One, little two, little three little pencils...four..”* e eles acompanharam cantando e trocando os turnos da música com diferentes *“school objects”*.

Comportamento do aluno / Intervenção da professora/ Reação do aluno

Tatiana

Quando me viu entrar na sala abaixou a cabeça. Perguntei aos colegas o que havia ocorrido e eles responderam que Tatiana era assim não queria fazer nada. Na tentativa de fazê-la participar, me aproximei e perguntei o que havia, insisti em sua participação, porém de jeito algum ela quis levantar a cabeça.

Daniel

Não cantou e por algum tempo o vi estirado na cadeira, parecia cansado. Me aproximei dele e agachada perguntei o motivo de tamanha indisposição, ele respondeu que estava com o rosto ardendo porque havia ido na piscina do Sesc no dia anterior e o sol era forte, além disso, enfatizou que estava cansado mesmo. Questionei se não utilizou protetor solar, então me respondeu de modo a encerrar o assunto: *“Não usei, esqueci...não quero cantar”* então continuei: *“Puxa... mas hoje não é a primeira vez que você não participa, fico triste em não te ver participando, assim você deixa de aprender...”* Daniel parecia atento ao que eu dizia, mas não disse nada.

Katarina

Estava atenta, porém aparentava estar aborrecida por não conseguir acompanhar os turnos durante a cantiga, em alguns momentos gesticulava com as mãos, dando a entender que ia parar de participar. Quando perguntei se estava tudo bem ela disse que sim. Não tive tempo para maiores indagações.

3. Tipo de atividade: *How many?*

Retomada do que foi estudado na aula anterior e uso de “*How many*” para fazer perguntas sobre quantidades. Usei os exemplos do contexto de sala de aula, “*students, desks, chairs, books, notebooks...*” Anotava as respostas dadas pelos alunos na lousa e enfatizava o uso de *numbers: 1 to 30*.

Comportamento do aluno / Intervenção da professora/ Reação do aluno

Daniel

Parecia motivado, anotou as informações que coloquei no quadro e me mostrou. “*Uau! Great Daniel! Que lindo seu caderno! Caprichoso você hein?!*” No momento em que passamos a contar alguns *school objects* percebi que ele participou e contou em inglês. Não consegui me aproximar dele, porém de onde eu estava gesticulava em sinal de jóia, assim procurando demonstrar minha alegria ao vê-lo participar.

Tatiana

Não participou da aula e não anotou no caderno o que escrevi na lousa. Observei-a de longe e percebi que estava se desentendendo com a colega ao lado, depois de um tempo ouvi a discussão e perguntei o que estava acontecendo... a colega afirmava que Tatiana estava falando palavrões e mais um “monte de safadezas”, pedi que parassem, me aproximei de Tatiana e perguntei se era verdade, ela disse que sim e que falou palavrão porque a colega estava provocando, assim continuei: “*Não quero mais ouvir queixas sobre coisas como estas, palavrões não combinam com uma garotinha tão bonita quanto você. Nem pensar não diga mais isso, ok? Tenho certeza que não vai mais acontecer, não é Tatiana?*” Ela balançou a cabeça em sinal de afirmativo e com um sorriso tímido disse que não sabia nada: “*Não sei de nada, não sei...não prestei atenção, não sei ler!*” Continuei: “*Soube que você está se esforçando para aprender a ler, então eu tenho certeza que vai sobrar também um pouquinho de esforço para você aprender inglês, certo? As respostas eram afirmativas acompanhadas de um sorriso. “Tatiana, todo mundo pode aprender o que quiser! Então pronto resolvido, a teacher vai sempre ajudar você, mas você tem que querer, você quer?” Ela respondeu: “Sim!”*

Katarina

Parecia um pouco triste e distante, mas participou das atividades e realizou as tarefas. Na tentativa de me aproximar dela, percebi que ficou incomodada, se esquivou respondeu que não tinha nada, estava bem. Meu tempo de aula havia se esgotado.

4. Tipo de atividade: Retomada *How many e Numbers*

Relembrando a aprendizagem da aula anterior, fazia perguntas em inglês sobre quantidades e escolhia alguns alunos aleatoriamente para responder também em inglês. Em seguida, escrevi perguntas, utilizando *How many* e solicitei que respondessem no caderno, ao final fizemos a correção.

Comportamento do aluno / Intervenção da professora/ Reação do aluno

Tatiana

Após algumas rodadas de perguntas com diferentes alunos, chega a vez da Tatiana. Imediatamente ela se recusou participar, alguns colegas riram, dizendo: *“Bagunçar você sabe, né?”* Outros emendavam: *“Burra, não sabe fazer nada, só fala safadezas.”* Pedi que se calassem e direcionei minha atenção a ela, tentando encorajá-la, balançava a cabeça sinalizando que ela poderia sim responder, me aproximei e disse: *“Vamos tentar agora? A teacher vai responder com você!”* em tom de voz firme ela diz: *“Não títi, eu não sei”* abaixando a cabeça. Nesse momento eu me aproximei e vi que começava a chorar, disse em seu ouvido: *“Você vai aprender sim, Tatiana, eu tenho certeza que vai!”* Conversei com a classe, pedi que colaborassem uns com os outros e que se respeitassem, pois cada um tem um tempo de aprender, e todos têm o direito de participar, reforcei que aquela atitude (de alguns) havia me deixado muito triste! Não esperava isso deles! Voltei para Tatiana e pedi que olhasse para mim, ela não me atendeu. Alguns colegas pediram desculpas, mas ela permaneceu de cabeça baixa até o final da aula.

Nesse dia fui buscar informações sobre Tatiana com a professora sobre seu jeito infantil de falar, ou seja, a troca de letras e sua aparente dificuldade em

aprender. Outro ponto que também me chamou atenção estava relacionado á sua saúde, pois seus olhos tinham tom amarelado. A professora me informou que a aluna vivia com a mãe e não recebia os cuidados básicos necessários, além disso, os encaminhamentos que a escola fazia não eram atendidos, os responsáveis não faziam qualquer tipo de tratamento indicado pela escola e não acompanhavam seu rendimento escolar. Havia também suspeita de maus tratos e violência sexual.

Katarina

Chegou atrasada entrou rapidamente e sentou-se. Observei que parecia triste e abatida, porém não tive tempo de conversar com ela nesta aula.

Daniel

Participou em todos os momentos. Ao final da aula me mostrou o caderno com todas as anotações e as correções, estava impecável! Disse a ele que seu capricho me chamava atenção. Ele sorriu, afirmando que gostava de escrever.

5. Tipo de atividade: Game Board (Jogo de Tabuleiro)

Passei boa parte da aula explicando sobre as regras do jogo. Também fazia parte do jogo o manuseio de uma roleta que substitui o dado. O *game* poderia ser jogado em duplas ou trios e tinha como tema os principais conhecimentos construídos até ali. Organizei a sala de modo que todos tivessem um parceiro para jogar.

Comportamento do aluno / Intervenção da professora/ Reação do aluno

Tatiana

Perguntei se estava tudo bem e aproveitei para falar sobre seu comportamento nas últimas aulas. Ela respondeu que estava bem e não quis conversar, estava muito agitada então decidi pedir sua ajuda para explicar aos colegas como utilizar a roleta. Expliquei uma vez ela não entendeu, se irritou e disse que não ia conseguir me ajudar *“Deixa, não, não sei!”* Insisti: *“Volte aqui!!!”* Expliquei mais uma vez e ela compreendeu como deveria proceder. Informei a classe: *“Pessoal, a Tatiana vai me ajudar... ela passará nas mesas para ensinar como*

manusear a roleta, pay attention, ok?!" Ela parecia feliz com a tarefa, e pelo que pude observar, Tatiana ensinou 4 grupos enquanto eu orientava os demais. No momento do game ela ficou sem par, porém em seguida foi convidada a compor uma dupla com mais duas colegas. Acompanhei uma rodada e percebi que parte de sua dificuldade era porque não memorizava, porém ela estava mais confiante e animada do que nunca! Perguntei ao final: *"e então, foi difícil aprender?"* A resposta foi imediata *"Não, eu aprendi! Aprendi sim, títi!"* Como muito tempo da aula ficou destinado às instruções, combinei com a turma que jogaríamos, também na próxima aula.

Daniel

Manteve-se atento às instruções e insistiu em jogar com um amigo do outro lado da sala porque queria desafiá-lo, aceitei a proposta. Ao final da aula reclamou que não houve tempo para terminar a rodada e pediu para levar o jogo para casa, eu disse que poderíamos combinar o empréstimo na próxima aula. Ele aceitou o combinado.

Katarina

Aproximou-se de mim e perguntou se também poderia me ajudar entregando o *game* para os colegas. Aceitei a ajuda (era a primeira vez que ela se aproximava de mim). Durante a aula não quis jogar e abaixou a cabeça quando perguntei o motivo da recusa. Ao final da aula tentei me aproximar, mas novamente não quis falar.

6. Tipo de atividade: Retomada do *Game board*

Organizei a turma, para o *game board* e retomei algumas instruções.

Comportamento do aluno / Intervenção da professora/ Reação do aluno

Tatiana

Perguntou se iria explicar de novo eu disse que sim, precisava dela outra vez *"explique para quem não estava aqui, ok?"* Em seguida, ela sentou-se para jogar

com a dupla da aula anterior. Os dois colegas reclamaram que Tatiana não sabia jogar e por isso, durante uma rodada eu mediei no sentido de mostrar que era possível, solicitando que eles auxiliassem a colega. Eles aceitaram e ao final disseram que a sorte também fazia parte do jogo e que todos teriam possibilidade de vencer. *“Genial, isso mesmo!”* Eu respondi!

Katarina

Enquanto verificava as duplas e trios, percebi que Katarina estava sozinha, parecia abatida e triste. Agachei ao seu lado e perguntei o que havia, sem me convencer respondeu: *“Não tenho nada!”* Insisti dizendo *“Olha seus colegas, estão todos brincando, jogando, aprendendo e você não quer?”* Respondeu que não queria e que não estava bem mesmo...diferente das outras vezes em que se recusava falar, prosseguiu com uma rispidez que me espantou: *“Não aguento mais! Quero morrer!”* estremei e disse: *“Minha nossa, o que houve flor?”* Ela continuou: *“Minha vida é um inferno, eu não faço nada, nada de legal e eu não vou viver muito! Eu quero morrer!”* Surpreendida eu disse: *“Não diga isso Katarina, você é linda, estudiosa, aplicada e faz coisas legais sim! Te vejo sempre aqui na escola, você participa de projetos, tem amigos e tem um monte de professores aqui que se preocupam com você! Desse jeito eu fico triste e muito preocupada...”* Aos prantos continuou: *“Tô com saudade do meu pai e eu não posso ficar com saudade dele porque ele é um demônio!”* Então perguntei: *“Você não mora com ele? Onde ele está? Demônio?!”* Ela continuou: *“Não moro com ele moro com meu vô e minha vó que chamo de mãe e pai e eu não posso sentir saudade dele porque ele era um demônio! Ele matava gente professora! A minha mãe de verdadeira usa crack ela tá viva, mas vive na rua nem sei onde, eu não conheço ela não... quando a gente nasceu meu pai estava lá com minha mãe. Eu nasci primeiro e meu irmão nasceu depois porque eu o empurrei pra dentro da barriga da minha mãe e é por minha culpa que ele tem problema na cabeça, porque ele demorou para nascer.”* Eu interrompi: *“Katarina não diga isso! Você não teve culpa alguma! Você é uma menina vitoriosa! Olha só por quanta coisa já passou e você está aqui, aprendendo, tem uma família, sim porque sem dúvida seus avós a amam!”* Ela prosseguiu: *“A senhora é professora, tem sua família, é feliz e por isso é fácil falar... se põe no meu lugar”* Esta fala me espantou, nunca havia imaginado passar por uma situação dessas, ouvir palavras tão maduras de uma menina de 9 anos! Eu não conseguia

articular, olhei para ela que seguidamente revelou: *“Meu irmão me bate, ele me bate muito! Meu pais (avós) brigam muito! Minha mãe (avó) disse que eu não vou aprender nada, não preciso disso pra nada, não vou ser ninguém! Eu acordo, limpo a casa, eu ajudo a minha mãe, cuido do meu irmão e depois venho para a escola e quando eu volto começa tudo de novo!”* Com a voz embargada perguntei: *“e sua mãe biológica o que mais sabe dela?”* Ela respondeu: *“Não sei mais nada, nunca vi ela, só sei que ela usava muito crack quando a gente tava na barriga dela.”* Abracei Katarina, já era hora de ir e eu precisava organizar a classe. Faltando palavras afirmei: *“Katarina, você é muito especial, eu entendo você... eu imagino quantas dores estão aí guardadas em seu coração e isso me deixa muito triste! Mas não posso lhe ajudar, porque não posso trazer seu pai aqui, não posso modificar sua realidade... mas estou aqui e gosto demais de você!”* Ela disse que não queria que eu fosse, beijei seu rosto e disse: *“quarta eu volto...”*

Daniel

Observei Daniel de longe, não foi possível ficar próxima dele nesta aula, percebi que ele jogou e estava bastante envolvido com o *game board*. Ao final da aula, pediu para levar o tabuleiro para casa porque queria jogar com os amigos. Eu disse que sim, a gente já tinha combinado isso.

7. Tipo de atividade: How do you spell your name?

Apresentei vídeos com músicas do alfabeto: *Bingo, The alphabet (Abc Song)* e depois perguntei em que momentos eles tinham de soletrar o nome, as respostas foram variadas. Utilizei alguns exemplos de nomes, perguntando em inglês: *How do you spell your name?* Eles deveriam soletrar os nomes em inglês para os colegas.

Comportamento do aluno / Intervenção da professora/ Reação do aluno

Katarina

Katarina fez logo uma careta dizendo que sempre tem que soletrar seu nome porque as pessoas escrevem de diferentes formas. *“Que tal fazermos isso em inglês?”* Katarina parecia muito empolgada e estava atenta as explicações e pronúncia. Participou de todas as atividades e parecia estar à vontade. Ao final da

aula disse a ela que ela havia me deixado imensamente feliz! E que naquele momento eu tinha certeza do que havia dito a ela: *“Continue assim, estude! Princesa você vai longe!”* Ela sorriu dizendo que não queria que eu fosse embora.

Tatiana

Estava muito empolgada seus olhos e acompanhavam cada momento do vídeo, após a apresentação dos vídeos propus que tentassem soletrar seus nomes, ela acompanhou as instruções e com minha ajuda foi tentando memorizar. Parecia estar disposta e animada. Em seguida me disse que estava aprendendo a ler *“um pouquinho”* eu disse que não fiquei admirada porque eu tinha certeza de que iria aprender! *“Você vai aprender tudo o que quiser e eu estou muito feliz por você!”*

Daniel

Estava disposto e feliz. Cantou, prestou atenção aos vídeos e também soletrou seu nome em inglês, fez questão de mostrar para mim o que havia aprendido. Disse a ele que desde a última aula eu estava feliz, pois adorei ver sua participação e disposição. *“Percebi que você estava se divertindo, fiquei muito feliz Daniel!”* Ele me disse que era o jeito dele e que às vezes preferia lição na lousa. Fiquei admirada e disse que teríamos momentos de lição não lousa, porque são importantes também, mas que havia outras formas de aprender. Ele sorriu e disse que às vezes não participa porque está cansado, pois tem *“problemas na vida”*. Ao questioná-lo sobre que tipo de problemas disse-me brevemente que não era nada, só a mãe que trabalhava até tarde e ele tinha muitas tarefas em casa: *“Eu sou o mais velho e não moro com o meu pai, eu levo o meu irmão pra escola, frito bife, esquento a comida para o almoço e daí tenho que correr para tomar banho e vir para a escola à tarde”*. Perguntei sobre o pai e ele bem baixinho disse: *“Está preso.”* Perguntei à professora da classe sobre o pai do Daniel e ela me informou que o pai está mesmo preso, e como não teve trabalho formal, a família não recebe auxílio-reclusão, assim a mãe precisa trabalhar e por isso, passa um período longo fora de casa.

8. Tipo de atividade: Reading “Fantastic Fred”

O livro *Fantastic Fred* trata de brincadeiras como *hide and seek* (esconde-esconde) e de animais. Antes de iniciar a leitura perguntei aos alunos: “*Do you like animals?*” e *What’s your favorite game?*

Comportamento do aluno / Intervenção da professora/ Reação do aluno

Katarina

Participou atenta a leitura e inferiu sobre o significado de algumas palavras presentes no livro. Disse a ela que eu tinha certeza de seu potencial e que havia sido muito importante a participação dela naquela aula. Ela sorriu e disse que o tio não estava conseguindo emprego, continuou: “*Adivinha por quê? Porque não tem inglês teacher! Eu falei pra ele, vai estudar meu filho...*” Sorriu. Eu finalizei dizendo: “*Pois é Katarina, está aí a diferença, você é especial! Você vai longe!*” Nesse dia disse que queria ir embora comigo, queria ser minha filha e eu procurava encorajá-la: “*Você, florzinha, é minha aluna querida, além de ser muito inteligente, é muito especial para mim!*”

Daniel

Estava “descansado” participou da aula e ao final me disse: “*Eu adoro cachorro! Vou ganhar um pitbull do meu tio, prô...me ajuda a escolher o nome dele*” Demonstrei minha alegria com a novidade e disse empolgada (buscando inspiração no livro que acabara de ler): “*Can be Fred!!!*” Ele sorriu, respondendo: “*Tá aí, gostei!*”

Tatiana

Parecia animada, vi que estava atenta à leitura, percebi sua preocupação em acompanhar a troca de cada página do livro, e como se confundia eu dizia pausadamente em inglês o número da página, dessa forma foi possível perceber que participou e acompanhou cada trecho da leitura.

9. Tipo de atividade: Retomada Months of the year (Happy birthday)

Retomando o vocabulário já aprendido sobre *days of the week* e *months of the year*, percebi neste dia a possibilidade de oportunizar o uso desse conhecimento por meio de perguntas: *When is your birthday?* *What 's your favorite day of the week?* Ao final da aula, ensinei a eles a música *Days of the week* a ser cantada com a mesma melodia da canção da família *Addams*.

Comportamento do aluno / Intervenção da professora/ Reação do aluno

Tatiana

Me abordou logo no início da aula, disse que era seu aniversário e estava muito feliz. Pediu que cantássemos “Parabéns” para ela, eu disse a ela que sim e seria em inglês (*Happy Birthday*), depois de alguns instantes do início da aula, incentivei que todos cantassem parabéns a Tatiana e ela ficou tremendamente feliz, me abraçou e agradeceu.

Perguntei se sabiam a data de aniversário dos colegas da classe e eles me disseram que não, então sugeri que todos perguntassem em inglês: *When is your birthday?* e *What 's your favorite day of the week?* A resposta também deveria ser em inglês. Percebi que alguns alunos estavam com dificuldades de pronúncia então propus que fizéssemos uma retomada na pronúncia de cada mês.

Daniel

Me chamou para mostrar o caderno que ele mesmo personalizou, falei que estava muito feliz em perceber o cuidado dele com o caderno de inglês. Seguiu me dizendo que gosta mesmo é de escrever, eu afirmei que já havia percebido: “*Seu negócio é lição na lousa! Eh, menino trabalhador!*” Ele sorriu. Em seguida perguntei sobre seus irmãos e a mãe, então ele me disse que estavam bem e que a mãe havia saído do emprego, mas que ela estava tentando ser faxineira da escola, este trabalho seria mais perto de casa e ela não ficaria tanto tempo fora: “*Acho que ela vai limpar a escola, teacher.*” Disse a ele que iria torcer para dar certo e que isto era ótimo!

Katarina

Participou da aula e parecia alegre. Depois que cantamos "Happy birthday" para Tatiana, reclamou que nunca cantam parabéns para ela na escola porque está sempre de férias. Disse a ela que sabia exatamente como se sentia, pois para mim ninguém nunca cantava parabéns também, pois meu aniversário é em dezembro. Continuei e disse que ela havia me dado uma *"Great idea Katarina! Let's sing to everybody: January to September"*

Ao final da aula Katarina disse que tinha uma coisa para me mostrar, apontando para um colar, que ela usava no pulso como pulseira, então disse: *"Era da minha mãe teacher, vou entregar para ela quando eu a conhecer."* Perguntei onde ela havia encontrado o colar, ela respondeu que encontrou nas coisas do avô(pai) e foi ele quem afirmou que era de sua mãe. Katarina olhava fixamente para o objeto. Eu concordei com ela, disse para guardar com carinho.

10. Tipo de atividade: Reading "Dom's Dragon"

Com o intuito de trabalhar *parts of body*, fiz a leitura do livro: *Dom's Dragon*. Dom, o personagem principal, é um menino, que em meio a um dia de chuva e sem nada para fazer começa a mexer em sua caixa de brinquedos retirando dela objetos que poderiam se transformar em partes de um dragão. Em seguida, fui colocando na lousa as palavras relacionadas a *parts of body* ao mesmo tempo desenhei um dragão semelhante ao do livro

Comportamento do aluno / Intervenção da professora/ Reação do aluno

Daniel

Manteve-se atento à leitura. Me aproximei e perguntei como ele estava quais eram as novidades e sobre o cachorro se já estava grande, nome, etc. Daniel disse que tudo estava bem. Suas mãos machucadas me chamaram atenção perguntei o que eram aqueles ferimentos e ele respondeu que o cachorro estava crescendo e mordida "meio forte" porque tinha brincadeira pesada, adverti para que tomasse mais cuidado ele disse que não havia problema. *Em tom mais empolgado, pela primeira vez falou de seu pai (preso há algum tempo). Disse que ele estava em casa, no que*

ele chamou de “saidinha” disse com uma maturidade que me espantou: “Meu pai tá pagando pelos erros dele, prô...mas ele é meu pai. Eu quero ser diferente, ele olha meu caderno eu ensino ele a ler e ele fala que não quer que eu faça como ele.” Olhei firmemente nos olhos dele e disse: “Sem dúvida você fará diferente, sua história está sendo escrita em um caderno bem bonito...você é tão responsável, cuidadoso, caprichoso, você é um menino lindo Daniel, quando crescer vai perceber que tudo de ruim que aconteceu em sua vida só fez você ficar mais forte, todas as dificuldades te deixaram forte. Eu aprendo muito com você e tenho muito orgulho de ser sua prô...” Ele sorriu e agradeceu.

Katarina

Me abraçou forte assim que me viu. Durante a aula estava quietinha, porém manteve-se atenta e realizou a atividade proposta. Aproximei-me para perguntar o que se passava e ela imediatamente respondeu que estava muito cansada, o irmão havia feito cocô em toda a roupa e ela teve que dar banho nele antes de ir para a escola. *“Toda sujeira só saiu quando passei o escovão, teacher! Um trabalhão! Tô cansada teacher”* Não sabia o que dizer...Katarina sempre me deixava desconcertada, dei um beijo em seu rosto e disse que eu agora eu entendia aquela carinha abatida: *“tudo bem, minha linda, mesmo cansada você fez a tarefa. Ainda bem que você é uma menina muito aplicada!”* Ela emendou: *“A gente já entende um monte de palavras, né teacher?”* Eu concordei e enfatizei: *“Você é especial Katarina!”*

Tatiana

Meu contato com ela foi breve e Tatiana estava muito feliz, havia recebido a visita de uma amiguinha da sala em casa pela primeira vez. Fiquei surpresa e feliz. Disse a ela: *“Sério!? E o que vocês fizeram de legal?”* Disse-me que havia feito lição e depois brincaram. Percebi o quanto aquela visita era importante para ela, e entusiasmada falei ao ouvido dela: *Viu, que você tem colegas que gostam de você?!* Me respondeu com um belo sorriso!

11. Tipo de atividade: Retomada *reading* (aula anterior) e produção do *Monster*

Relembramos a história lida na aula anterior: *Dom's Dragon*, propus que produzissem um monstro com base em descrições feitas por mim. Assim, seria possível utilizar o conhecimento de *colors*, *numbers* e *parts of body* aprendidos na aula anterior.

Comportamento do aluno / Intervenção da professora/ Reação do aluno

Daniel

Ausente nesta aula.

Tatiana

Participou da atividade e produziu o monstro. Percebi que apresentava dificuldades de entendimento sobre as descrições feitas por mim em inglês, por isso fiquei de perto auxiliando, fazendo mímicas e indicando as partes que descrevia. Ao final solicitei que colocasse o nome no *monster* e que na próxima aula terminaríamos e faríamos a escolha dos “melhores” ou “piores” *monsters*.

Katarina

Participou da atividade, porém estava com um olhar muito triste, os colegas também perceberam que Katarina não estava bem e me disseram que ela havia chorado. Enquanto eu caminhava pela sala ela pegou em meu braço e disse que queria falar um “negócio” pra mim, eu falei que tudo bem e que ao final da aula conversaríamos. Quando a aula terminou, pedi que me acompanhasse, e aos prantos ela me relatou outro drama que estava vivendo: *“Teacher a minha casa já foi vendida! Minha mãe(avó) vai levar a gente para o Mato Grosso! Meu pai(avô) disse que não vai nem mortinho, não vai para o meio do mato...eu implorei pra ele ir e ele disse que não vai! Eles não se gostam mais e não vão mais viver juntos! Eles só brigam! Ela vai me levar embora junto com meu irmão e eu implorei, implorei para o meu pai(avô) ir e ele disse que não vai, que odeia o Mato Grosso! O que eu vou fazer?”* Eu perguntei como a avó faria isso se o avô é quem era o maior responsável por ela e o irmão, mas imediatamente ela me disse que a avó também tinha a guarda deles e em meio a lágrimas continuou: *“Eu vou perder tudo, tudo o que eu tenho, meu vô, meus amigos, minha escola...!”* Eu a abracei fortemente e perguntei como poderia lhe ajudar, o que eu precisaria fazer... e aos prantos Katarina me

advertiu que ninguém poderia fazer nada, ela já havia vendido a casa. Abracei-a mais uma vez, pedi que fosse lavar seu rosto e disse que tentasse acalmar seu coração, pois aqueles problemas tão grandiosos ela não poderia resolver. Nada do que eu dizia modificava aquele desespero. A partir daquele momento eu não consegui dizer mais nada. Procurei a professora da classe e ficamos de tentar uma saída junto à coordenadora pedagógica, algum jeito de amenizar tanto sofrimento.

12. Tipo de atividade: Finalização e escolha *The worst Monster*

Os alunos finalizavam o *monster* produzidos de acordo com a descrição feita pela professora na aula anterior, o nome do *monster* e as cores eram de livre escolha dos alunos. Em seguida seria feita a votação do *first, second and third place*. Ao final da aula, fizemos a exposição de todos os trabalhos.

Katarina

Ausente nesta aula.

Tatiana

Muito empolgada finalizava a atividade e a cada passo me mostrava como o *monster* ia ficando. Durante a votação e sem mencionar os donos do trabalho, chamava os monstros pelo nome criado pelos alunos. O trabalho de Tatiana foi escolhido e venceu em segundo lugar. Alguns colegas demonstraram surpresa ao ver que Tatiana havia sido escolhida. Ela me abraçou, disse encantada com a situação: “*Nossa teacher! Nossa! Ficou bom mesmo!*” Imediatamente eu respondi: “*Minha linda, eu já sabia que você seria uma das ganhadoras, ficou excelente e você está de parabéns! Que garotinha caprichosa!*” Saiu contente e foi logo explicar para uma colega como havia desenhado.

Os prêmios eram bombons que eu levei para todos, no entanto, os vencedores ganharam dois.

Daniel

Faltou na aula inicial da produção do *monster* e parecia meio perdido naquela dia. Ao final, disse a ele que prestasse atenção, pois ditaria novamente. Esquivou-se e disse que não ia conseguir terminar naquela aula, por isso não iria fazer. Enfatizei

que daria tempo sim, que de fato seria corrido, mas que ele conseguiria finalizar... Também perguntei o motivo de sua ausência na aula anterior, se estava mesmo tudo bem e ele me respondeu: *“Porque não deu pra vir, tudo bem sim!”* Eu insisti: *“Que bom... mas Daniel você não vai mesmo fazer? Você, de verdade não se importa em não realizar essa atividade? Além disso, a gente vai escolher o pior monster, que tal? ok?!”* Em seguida disse que iria fazer: *“Tá bom vou fazer.”* Manteve-se disperso nesta aula e não produziu o monstro em tempo para participar da votação.