

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

ANA MARIA SARUBALA MEIRELLES LEITE

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NUM CONTEXTO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA**

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

**SÃO PAULO
2017**

ANA MARIA SARUBALA MEIRELLES LEITE

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NUM CONTEXTO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Professora Doutora Vera Lúcia Cabrera Duarte.

**SÃO PAULO
2017**

Ficha Catalográfica

LEITE, Ana Maria Sarubala Meirelles. As Relações Interpessoais num Contexto de Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa em uma Escola da Rede Pública: São Paulo: 2017.

Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP)

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem

Orientador (a): Professora Doutora Vera Lúcia Cabrera Duarte
Formação de Professores – Ensino-aprendizagem

Palavras-chave: Palavras-chave: relações interpessoais, atitudes facilitadoras, aprendizagem significativa e língua inglesa.

BANCA EXAMINADORA

Orientação de Monografia PUC/SP

SÃO PAULO _____ / _____ /2017.

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

Assinatura: _____ Local e Data: _____

"Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo."

(Paulo Freire)

Dedico este trabalho...

Ao meu querido esposo Carlos, meu
companheiro de jornada, pelo amor, apoio
e força em todos os momentos.

Ao meu querido irmão Renato pelo apoio
e carinho.

Aos meus pais (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Vera Lúcia Cabrera pela sua orientação e questionamentos essenciais para a minha reflexão e realização deste trabalho. Obrigada pela incansável paciência, compreensão, carinho sincero e principalmente por acreditar no meu potencial.

À todas as Professoras do Curso de Especialização pelo incentivo e pela orientação através de constante reflexão e questionamentos.

Aos meus alunos que também são meus professores e me motivam para que eu sempre esteja em busca de conhecimento e transformação.

Aos meus colegas de turma do curso Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, da PUC SP - COGEAE, pelo companheirismo e por compartilharem suas ideias, experiências e reflexões.

À Associação Cultura Inglesa de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP pelo patrocínio do curso e pela oportunidade.

A Professora Maria Antonieta Alba Celani, grande exemplo de inspiração, pela sua dedicação ao ensino e por coordenar este curso.

Agradeço a todas as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para que esse trabalho fosse realizado.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar e discutir sobre a importância das relações interpessoais para o aprendizado da língua inglesa no 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola Pública. Para tanto, foram analisados quatro instrumentos de pesquisa: gravação audiovisual das aulas, notas de campo da professora-pesquisadora e dois questionários. A modalidade de pesquisa adotada tem como foco de estudo professor e alunos dentro do contexto escolar. Esta pesquisa está inserida dentro do paradigma interpretativista, sendo assim, foi feito um estudo qualitativo sobre os dados coletados. A fundamentação teórica teve como base a Psicologia Humanista, com ênfase na Abordagem Centrada na Pessoa e nos conceitos cunhados por Carl Rogers (1969). Também foi baseada nos estudos de autores como, Mahoney (1976) Duarte (1996,2004), Vygotsky (1991), entre outros.

Os resultados deste estudo apontaram como a atitude do professor e a implementação das Atitudes Facilitadoras têm um caráter essencial e determinante nas relações interpessoais e na Aprendizagem Significativa, assim como propôs Rogers (1969).

Palavras-chave: relações interpessoais, atitudes facilitadoras, aprendizagem significativa, língua inglesa

ABSTRACT

This research aims at investigating and discussing the importance of interpersonal relations for English language learning in the *8^o ano do Ensino Fundamental II* in a public school. For that, four research instruments were analyzed: audiovisual recording of the classes, field notes of the teacher-researcher and two questionnaires. The adopted research modality had as focus of its study teacher and students within the school context. This research is inserted within the interpretive paradigm, so the main aim was to make a qualitative study about the data collected. The theoretical basis is based on Humanistic Psychology, with emphasis on the Person-Centred Approach and the concepts coined by Carl Rogers (1969). It was also based on the studies of authors such as, Mahoney (1976) Duarte (1996,2004), Vygotsky (1991), among others.

The results of this study has shown how the teacher's attitude and the implementation of the facilitating attitudes have an essential and determining factor in interpersonal relationships and Significant Learning, as proposed by Rogers (1969).

Keywords: interpersonal relationships, facilitating attitudes, significant learning, English language.

SIGLAS UTILIZADAS NA PESQUISA

ACP	=	Abordagem Centrada na Pessoa
CAE	=	Certificate in Advanced English
CCBEU	=	Centro Cultural Brasil Estados Unidos
CNA	=	Centro Cultural Norte Americano
COGEAE	=	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão.
ELT	=	English Language Teaching
LAEL	=	Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem
PEB II	=	Professor Ensino Básico II
PUC	=	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
UAB	=	Universidade do Alabama
ZPD	=	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 Teorias de ensino-aprendizagem.....	18
1.1.1 Abordagem Humanista / Abordagem Centrada na Pessoa - ACP (Carl Rogers).....	18
■ Alguns conceitos da ACP.....	19
• Tendência Atualizante.....	19
• Aprendizagem Significativa.....	20
• Atitudes Facilitadoras.....	22
1.1.2 Sociointeracionismo – Lev Vygotsky.....	26
1.1.3 Estudiosos do Ensino da Língua Inglesa.....	28
1.1.3.1 Jane Arnold.....	28
1.1.3.2 Rebecca Oxford.....	30
1.1.3.3 Verónica de Andrés.....	31
2. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	34
2.1 Abordagem Metodológica.....	34
2.2 Contexto de Pesquisa	35
2.2.1 Unidade Escolar.....	35
2.2.2 Comunidade local / Relação escola – alunos.....	36
2.3 Participantes da Pesquisa.....	36
2.3.1 Perfil da turma Focal.....	36
2.3.2 Os Alunos Focais.....	37
2.3.3 A professora pesquisadora.....	37
2.4 Proposta didática.....	39
2.5 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	41
2.6 Procedimentos de Análise dos Dados.....	46
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	47
3.1 O diário da professora, a voz da professora-pesquisadora...eu.....	47
3.2 A voz dos alunos expressa nos questionários.....	51
3.3 As várias vozes: da pesquisadora, dos alunos à luz dos teóricos... 64	
À MODA DE CONCLUSÃO.....	67

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	74
ANEXO 1 Planejamento de Aulas.....	74
ANEXO 2 Situação de Aprendizagem 2.....	83
ANEXO 3 Situação de Aprendizagem 5.....	87
ANEXO 4 Atividades extras fornecidas pela professora.....	92
ANEXO 5 Questionário I.....	95
ANEXO 6 Questionário II.....	96
ANEXO 7 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	98
ANEXO 8 Parecer do Comitê de Ética da PUC-SP.....	99

INTRODUÇÃO

“A “vida plena” é um processo, não um estado de ser. É uma direção, não um destino.” (ROGERS, 1961)

O ingresso na área de educação foi mais uma possibilidade que se abriu na minha vida. Sou psicóloga, e meu percurso como professora de Inglês teve início em meados de 2006, pouco mais de um ano do meu retorno ao Brasil após ter vivido 20 anos em Londres, na Inglaterra. Inicialmente, comecei a lecionar em escolas de idiomas, onde atuei por um período de cinco anos. Mais tarde, no ano de 2011, ingressei no ensino regular em uma escola bilíngue e, em março de 2014, após aprovação em concurso público, iniciei na rede pública estadual nos segmentos Ensino Fundamental II e Médio. Desde então, as dificuldades na dinâmica da relação professor-aluno e a importância desta para o aprendizado da Língua Inglesa chamam a minha atenção. O meu interesse pelo comportamento humano e relações interpessoais é influência da minha primeira formação acadêmica, na área de Psicologia.

Este é um tema que eu me identifico e que venho pesquisando em outros contextos de relações interpessoais na área de psicologia do trabalho e social¹. Agora, minha curiosidade se move para as relações interpessoais num contexto de ensino-aprendizagem: entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno e o papel do componente afetivo presente em sala de aula.

A indisciplina e o desinteresse que testemunho diariamente na minha prática em sala de aula, tanto na rede particular como na pública, apresentam-se como um dos grandes problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem, e este é um dos motivos o qual me faz pensar que a maneira de agir do professor e o modo como se relaciona com o aluno podem definir e colaborar para uma aprendizagem mais adequada.

Por vezes, quando estou em aula, paro de falar e só fico observando os alunos falando todos ao mesmo tempo; alguns gritam, brigam, brincam, dão risadas, outros aguardam as instruções da professora para o que fazer em meio a toda essa turbulência. É desumano o número excessivo de alunos e a falta de recursos em

¹ Discorrerei sobre a minha trajetória profissional e pessoal no Capítulo 2, na sessão “A professora-pesquisadora.

uma turma de escola pública, que contribuem para a frustração do professor e alunos diante de uma situação de ensino-aprendizagem.

Eu, muitas vezes, fico sem saber como agir, o que falar e fazer para atrair o interesse dos alunos nesta experiência coletiva. Ao mesmo tempo, acredito que cada um desses alunos tem uma história de vida e um potencial a ser desenvolvido.

A realidade acima descrita é uma constante no meu dia a dia como professora, o que faz com que eu reflita diariamente sobre novos caminhos para o ensino-aprendizagem e novas formas de me relacionar com os meus alunos. Procuro me desvencilhar de características enraizadas do modelo da educação tradicional, que vem à tona em situações em que me sinto ameaçada e impotente, e me guiar, de forma constante, pelos pressupostos da Psicologia Humanista.

(...) Respeitar e valorizar o estudante, compreender o que a sua experiência escolar representa para ele e ser real como um ser humano em relação ao aluno é afastar muito a escola de sua posição tradicional e autoritária. Essas condições tornam a sala de aula uma situação humana, interatuante, com muito mais ênfase sendo concedida ao estudante, a figura importante que é responsável pela avaliação de sua própria experiência. (ROGERS, 1986:197)

Esta pesquisa surgiu no curso de Especialização em “Práticas Reflexivas e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública”, oferecido pela Associação Cultura Inglesa São Paulo em conjunto com o programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

A participação no referido curso e os novos conhecimentos relacionados às práticas de ensino-aprendizagem têm sido de grande valia para promover os constantes questionamentos e reflexões referentes à minha relação com os alunos e ao meu papel como facilitadora para uma Aprendizagem Significativa (Rogers, 1969).

Inicialmente, os sujeitos da minha pesquisa seriam uma professora de Inglês e sua turma do Ensino Fundamental da mesma escola em que leciono. Porém, durante uma conversa com a referida professora para demarcar como seria feita a coleta dos dados, e ao mencionar que, além da observação das aulas, faria a gravação do áudio, a professora teve dúvidas e se opôs às gravações. Após o ocorrido e depois de conversar com a minha orientadora, esta sugeriu que eu voltasse a pesquisa para a minha própria prática e, nesse momento, percebi a minha

resistência para avaliar o meu trabalho, especialmente para esta pesquisa. Por vezes, penso que não conseguiria fazer outro tipo de pesquisa que me interessasse, pois é a oportunidade de me envolver com o trabalho de forma integral, com razão e emoção. É um risco. É um “não querer querendo”, uma vez que não deixa de ser um processo terapêutico, o qual exige consciência crítica, e muitas vezes é doloroso por exigir uma volta do olhar para si mesmo. É comum avaliarmos que estamos fazendo algo de uma determinada maneira e, no entanto, estamos fazendo de outra.

Acredito que a pesquisa ora proposta e o aprofundamento de questões referentes às relações interpessoais contribuirão para um melhor entendimento e uma conseqüente transformação efetiva da minha prática.

Vários trabalhos já foram realizados em relação à afetividade, às atitudes facilitadoras e seu papel para um aprendizado significativo. Dentre eles, menciono os seguintes: Tassoni (2000) trata da análise das interações entre professores e alunos, com o intuito de identificar os aspectos afetivos presentes nesta interação, e também que participam do processo de apropriação da linguagem escrita, com classes do ensino infantil com crianças de seis anos em média; Silva (2007) busca verificar se as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas aos fatores afetivos e aspectos emocionais, visando alunos adultos iniciantes de uma escola de idiomas; Gonçalves (2008) investiga a influência de atitudes empáticas de professores na facilitação da aprendizagem de seus alunos no contexto do 6º ano² do Ensino Fundamental (na época, tratava-se da 5ª série, de uma escola pública); e Carreira (2014) realizou um estudo com o objetivo de conhecer qual o papel dos aspectos afetivos no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa em dois diferentes contextos escolares: escola regular e centro de línguas com alunos que estudam ao mesmo tempo nestes dois contextos, na faixa etária entre 14 e 18 anos. Semelhantemente aos trabalhos acima citados, esta pesquisa tem como foco discutir a importância das relações interpessoais em sala de aula e o papel do componente afetivo para um aprendizado significativo. No entanto, diferentemente dos demais, este trabalho também propõe a reflexão do professor a respeito de sua própria prática. Também o contexto que será investigado é distinto dos demais, tratando-se do 8º ano do Ensino Fundamental II.

² 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.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é investigar sobre a importância das relações interpessoais e do papel do componente afetivo para o aprendizado da língua inglesa. Visando alcançar este objetivo, apresento a seguinte pergunta de pesquisa:

“Qual o papel das relações interpessoais no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma escola da rede pública?”

Para responder a essa pergunta, o presente trabalho propõe a realização desta investigação na rede pública de ensino, em uma escola pública localizada em uma cidade no interior de São Paulo. O motivo desta escolha se deve ao fato da professora-pesquisadora trabalhar no local.

A modalidade de pesquisa adotada é o estudo de caso, e está inserida dentro do paradigma interpretativista. Assim, pretende-se fazer um estudo qualitativo sobre os dados coletados.

Este trabalho de pesquisa divide-se da seguinte maneira: no Capítulo I, será abordado o Referencial Teórico, à luz dos conceitos da Psicologia Humanista, especialmente da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) conforme proposta por Carl Rogers (1969) e retomados por Manhone (1976) e Duarte (1996, 2004). Outros teóricos que contribuiram para esta reflexão também serão apresentados, como por exemplo: Vygotsky (1991); bem como educadores, estudiosos dos processos de aprendizagem da língua inglesa cujos trabalhos enfatizam a importância das relações interpessoais em sala de aula, tais como Arnold (2011), Oxford (2003), e Andrés (1999). Em seguida, no Capítulo 2, discorrerei acerca da Metodologia da Pesquisa apresentando o tipo de pesquisa, o contexto, os participantes, os procedimentos e instrumentos de pesquisa. O Capítulo 3 trata da Análise e Discussão dos Dados coletados, discussão da situação-problema e intervenções realizadas pela professora-pesquisadora. Finalmente, em À Moda de Conclusão, com *insights*³ e reflexões sobre a pesquisa.

Uma vez finalizada a introdução, apresento a seguir o primeiro capítulo, que se refere à Fundamentação Teórica desta pesquisa.

³ Psicol. Compreensão repentina, em geral intuitiva, de suas próprias atitudes e comportamentos, de um problema, de uma situação. (FERREIRA, Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0, 3ª Ed, 2004)

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta o conceito de afetividade à luz das ideias de alguns estudiosos renomados que destacam a importância do componente afetivo como determinante do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, apresentarei as teorias de ensino-aprendizagem: Abordagem Humanista, especialmente a Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers (1969), e o Sociointeracionismo de Lev Vygotsky (1991), sendo que para este trabalho, darei ênfase à Abordagem Centrada na Pessoa e aprofundarei os conceitos cunhados por Carl Rogers. Em seguida, serão descritas pesquisas de estudiosos do ensino de línguas, tais como: Arnold (2011), Oxford (2003), e Andrés (1999), que como Rogers (1969), valorizam as ideias humanistas e a dimensão afetiva no aprendizado de línguas.

1.1 Teorias de ensino-aprendizagem

1.1.1 Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)

A Abordagem Centrada na Pessoa se insere na corrente humanista da psicologia que surgiu na década de 50 como oposição às ideias do Behaviorismo, referente à análise e condicionamento do comportamento humano, como também do enfoque da Psicanálise no inconsciente e no determinismo psíquico⁴.

A Psicologia Humanista busca conhecer o ser humano na sua totalidade e trata da experiência consciente, acreditando na integralidade de sua natureza e sua conduta, no seu livre arbítrio, na sua espontaneidade e no seu poder criativo. Essa visão contraria, portanto, aquela que vê o homem como um ser que é condicionado pelo mundo externo.

Carl Rogers (1902 – 1987) nasceu em Oak Park, Illinois, USA. Ele foi um dos fundadores da Psicologia Humanista e criou e promoveu a “Terapia Centrada no

⁴ Segundo Freud (apud FADIMAN E FRAGER, 2004:33) nada ocorre casualmente, muito menos os processos mentais. Existe uma causa, até múltiplas causas, para todo pensamento, sentimento, memória ou ação. Todo evento mental é ocasionado por intenção consciente ou inconsciente e é determinado pelos eventos que o precederam.

Cliente” (1951). Terapia, esta, definida como não-diretiva e centrada no cliente⁵, uma vez que é transferida a ele a responsabilidade pela condução e sucesso do seu processo, sendo o papel do terapeuta o de facilitador deste processo. Seu trabalho não ficou limitado a influenciar somente a Psicologia nos consultórios, e sim os seus conceitos foram estendidos para a educação. É importante ressaltar que a sua posição teórica foi se transformando através dos anos em concordância com sua experiência pessoal, profissional e reflexões.

Para Rogers, o objetivo da educação deve ser o de facilitar as mudanças e o aprendizado. Sua proposta metodológica é a não diretividade, um processo de aprendizagem em que o professor tem pouca interferência no campo cognitivo e afetivo do aluno. A tarefa do professor é de facilitador dessa aprendizagem, o que possibilita ao aluno, através de sua própria experiência, direcionar-se como quiser para atender às suas necessidades e, ao mesmo tempo, desenvolver autonomia.

Em 1977, com a publicação do seu livro *Sobre o Poder Pessoal*, a denominação “Abordagem Centrada na Pessoa” (ACP) é formalizada.

■ Alguns conceitos da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)

• Tendência Atualizante

Segundo Rogers (1978), a tendência atualizante é um aspecto considerado básico da natureza humana que direciona uma pessoa na busca de uma maior percepção de si mesma em relação a sua realidade e ao mesmo tempo maior integração com essa realidade.

Seja chamando a isto uma tendência ao crescimento, uma propensão rumo à auto-realização ou uma tendência direcionada para frente, esta constitui a mola principal da vida, e é, em última análise, a tendência de que toda psicoterapia depende. É a necessidade que se faz evidente em toda a vida orgânica e humana – de expandir, estender, tornar-se autônoma, desenvolver, amadurecer – a tendência de expressar e ativar todas as capacidades do organismo, ao ponto em que tal ativação aprimore o organismo ou a pessoa. (ROGERS, 1978:24)

⁵ Palavra usada por Rogers no lugar de paciente.

A tendência atualizante é o pilar da teoria rogeriana, uma vez que propõe como prioridade a capacidade que o ser humano tem de autoatualizar as suas potencialidades e de ser autêntico com suas próprias escolhas e decisões.

Em consonância a essa ideia, Duarte (1996:15) diz que:

A A.C.P. confia na potência dessa força, na capacidade interna de realização desse desejo, não apenas de sobrevivência no aspecto físico, mas uma força que acompanha o homem e o impulsiona em seus atos. Assim, a A.C.P. vê o homem capaz de autodirigir-se, auto-ajustar-se, autodesenvolver-se e, ao mesmo tempo, propõe a importância de um clima que não interfira em seus propósitos. A tendência atualizante, portanto, é capaz de fazer emergir a capacidade humana de criar e aprender.

Ainda segundo Duarte (1996:16 -17), acerca da tendência atualizante: “(...) é uma visão de como o organismo se organiza como um todo e reorganiza suas partes, a todo momento, interligando-se profundamente. Essa força motivacional – a tendência atualizante – encontra-se no centro, penetrando em todo o organismo (...)”.

- **Aprendizagem Significativa**

Na Educação, nos dias atuais, a palavra de ordem é aprendizagem significativa, de forma a garantir aos alunos uma apropriação dos conhecimentos aprendidos de maneira significativa. No entanto, é importante a discussão e reflexão sobre do que realmente se trata essa forma de aprendizagem.

Definição proposta por Rogers (1971) e resumida por Mahoney (1976):

Aprendizagem significativa...é envolvimento pessoal, a pessoa toda — sentimento e intelecto — está no evento da aprendizagem, é auto-iniciada, mesmo quando o estímulo vem de fora, a sensação de descoberta, de alcançar algo, de compreender, vem de dentro do aluno... é pervagante, altera o comportamento, as atitudes, talvez, mesmo a personalidade do aluno... é avaliada pelo aluno, ele sabe se está ou não satisfazendo sua necessidade, se caminha para o que quer aprender. O locus da avaliação reside no próprio aluno. A sua essência é significativa. (apud DUARTE, 1996:26)

Rogers, no seu livro “Liberdade Para Aprender”⁶: (1978:159-164), cunha o conceito de aprendizagem significativa e elenca possíveis princípios que orientam

⁶ Edição original: Freedom to Learn publicada em 1969 por CHARLES E. MERRIL PUBLISHING COMPANY.

este processo. Ele ressalta que esses princípios são provisórios e que devem ser verificados posteriormente através da experiência de cada um. São eles:

1. Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender.
2. A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos.
3. A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações.
4. As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo.
5. Quando é fraca a ameaça ao “eu” pode-se perceber a experiência sob formas diversas, e a aprendizagem ser levada a efeito.
6. É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa.
7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo.
8. A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz –seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é mais durável e impregnante.
9. A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitados, quando a autocrítica e a auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária.
10. A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.

Mahoney (apud DUARTE, 1996:19), com o objetivo de “(...) verificar a coerência lógica entre os princípios de aprendizagem propostos por Rogers e as consequências lógicas desses princípios (...)”, também propõe um conjunto de nove princípios, o qual não diverge do conjunto proposto por Rogers. São eles:

1. Todo aluno tem potencialidade para aprender e tendência a realizar essa potencialidade;
2. Todo aluno possui ‘capacidade orgânica de valoração’;
3. Todo aluno manifesta certa resistência à aprendizagem significativa;

4. Se é pequena a resistência do aluno à aprendizagem significativa, então ele realiza sua potencialidade para aprender;
5. O aluno, ao realizar sua potencialidade para aprender, torna-se aberto à experiência e reciprocidade;
6. A auto-avaliação é função da 'capacidade organísmica de valoração';
7. A criatividade, é função da auto-avaliação;
8. A autoconfiança é função da auto-avaliação;
9. A independência é função da auto-avaliação.

Duarte (1996:25-26) aponta que os princípios básicos da teoria da aprendizagem de Rogers, acima citados, orientam o trabalho de professores e educadores que acreditam não somente no desempenho do aluno quanto ao domínio de conteúdos programáticos, mas também no desenvolvimento de atitudes que o direcionem ao crescimento pessoal de maneira integral.

Rogers (1987) afirma que a aprendizagem significativa é mais facilmente observada em situações percebidas como problemáticas. Aponta a importância de propiciar que os alunos, primeiramente, estabeleçam contato com o que realmente consideram como problemas nas suas vidas para que fique claro quais os problemas e as questões que pretendem resolver. Sendo assim, podemos dizer que parte da função do professor consiste em desenvolver uma relação pessoal com os discentes e promover um ambiente propício para que eles tenham a possibilidade de se transformar e alcançar todo o seu potencial.

- **Atitudes Facilitadoras**

De acordo com Carl Rogers (1969), o facilitador não deve centrar-se na técnica, e sim na pessoa. Facilitar a aprendizagem significativa não depende de técnicas de ensino, mas de atitudes qualitativas existentes no relacionamento pessoal do facilitador (professor) e do aluno. Para que ocorra um aprendizado significativo, é importante que o professor tenha três atitudes facilitadoras na sala de aula:

Autenticidade ou Congruência

A primeira das Atitudes Facilitadoras se trata de uma condição básica em situação de aprendizagem: um professor real, sem máscaras, desperta a autenticidade do aluno, uma vez que se trata de um processo recíproco.

(...) Quando o facilitador é uma pessoa real, sendo o que é, ingressando num relacionamento com o estudante sem apresentar-lhe uma máscara ou fachada, ela tem muito mais probabilidades de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que está experimentando estão disponíveis para ela, disponíveis à sua consciência, que ela é capaz de viver esses sentimentos, sê-los, e é capaz de comunica-los, se for apropriado. Significa que ela se encontra direta e pessoalmente com o estudante, encontrando-o numa base de pessoa para pessoa. Significa que está sendo ela própria, não negando a si. (ROGERS, 1986:128)

Um alto grau de congruência significa que a comunicação (o que você está expressando), a experiência (o que está ocorrendo em seu campo) e a tomada de consciência (o que você está percebendo) são todas semelhantes. Você se expressa como é, e o outro o vê da mesma maneira. Reforçando o que foi exposto anteriormente, Placco (apud DUARTE, 1996:28) aponta que: “(...) valorizar a comunicação como meio de dizer as coisas tal como são, produzindo a mesma mensagem através dos sentimentos, das ideias, dos gestos, da palavra e da expressão corporal”.

Uma incongruência acontece quando existe uma divergência entre a tomada de consciência e a comunicação, ou seja, quando a pessoa não expressa o que realmente está sentindo, pensando ou experienciando. Neste caso, a percepção do outro é de que não existe autenticidade, mas falsidade. Quando professor e aluno se comunicam de maneira genuína, existe uma grande probabilidade de que venha a se estabelecer entre eles um melhor relacionamento interpessoal.

É importante mencionar que é a “autenticidade” que pode promover o estabelecimento de limites em sala de aula. Sendo assim, a congruência (autenticidade) é muito importante no contexto educacional.

Aceitação ou Consideração Positiva

Rogers (1986:130) explica como entende a segunda Atitude Facilitadora, a Aceitação ou Consideração Positiva:

Penso nela como apreciar o estudante, apreciar os seus sentimentos, as suas opiniões, a sua pessoa. É um carinho pelo estudante, mas um carinho que não é possessivo. É uma aceitação deste outro indivíduo como sendo uma pessoa separada, que tem valor por si mesma. É uma confiança básica – a crença de que essa outra pessoa é, de algum modo, fundamentalmente digna de confiança. (ROGERS, 1986:130)

Podemos dizer que se trata da aceitação de outro indivíduo como ele é. O professor valoriza o aluno e o aceita, reconhece os seus sentimentos e suas opiniões. Acredita e tem confiança na sua capacidade e talento.

Esse sentimento de aceitação torna-se um tanto quanto difícil de vir à tona para o professor, quando este está mediante alunos que são considerados “problemáticos” e que provocam situações um tanto quanto perturbadoras e difíceis para o professor enfrentar. No entanto, Rogers (1986:130) aponta que a atitude do facilitador é crucial para estreitar um relacionamento de confiança com os alunos:

O facilitador que possua um grau considerável desta atitude (...) Pode aceitar sentimentos pessoais que, ao mesmo tempo, perturbam e promovem a aprendizagem, ódio pela autoridade, preocupação com a adequação pessoal. O que estamos descrevendo é o apreço por um estudante como ser humano imperfeito, com muitos sentimentos e muitas potencialidades.

A seguir, corroborando as ideias de Rogers, Duarte (2010:7) afirma que:

(...) aceitação do outro como ser imperfeito, dotado de sentimentos e potencialidades. Ao experienciar Consideração Positiva, o aluno sente-se valorizado como pessoa, com seus sentimentos, suas potencialidades e percebe-se como um ser em processo de desenvolvimento.

Um fator importante a ser considerado, e que se relaciona diretamente à atitude de aceitação, é que a partir do momento em que o aluno se sente aceito e

valorizado enquanto pessoa, ele assume a mesma postura de aceitação perante os seus colegas e pessoas que fazem parte do seu círculo de convívio, em paralelo a estas mudanças, a sua autoestima se eleva.

É importante ressaltar que é preciso tomar cuidado para que não se estabeleça falta de clareza em relação aos diferentes papéis: do professor e dos alunos, uma vez que a atitude de Consideração Positiva contribui para o estabelecimento de um clima de confiança e segurança na sala de aula, em detrimento a um clima autoritário. Duarte (1996:31-32) aponta que:

(...) Muito embora o clima autoritário seja substituído, deve ficar claro que a autoridade do professor não desaparece. A autoridade, aqui é entendida como parte do papel do professor – é o professor quem tem a função e a responsabilidade de tratar de um conteúdo, atingir certos objetivos educacionais, estabelecer certas regras (quase sempre negociáveis) na situação de sala de aula.

Empatia

Outra Atitude Facilitadora é a Empatia. Trata-se de se colocar no lugar do outro e tentar compreender sua visão de mundo.

Esta atitude é definida por Rogers (1986: 131) como:

Um outro elemento que estabelece um clima para a aprendizagem auto-iniciada, experiencial, é a compreensão empática. Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então, mais uma vez, aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa.

Para Duarte (2010:7) a Empatia consiste na compreensão das reações do outro. É a percepção sensível do modo como o aluno vê o mundo e seu próprio processo de aprendizagem. Portanto, o professor empático não julga o aluno, e procura entendê-lo a partir do seu ponto de vista.

De acordo com Rogers (1986:131-132):

Este tipo de compreensão é nitidamente diferente da compreensão avaliativa costumeira, que segue o padrão de “eu sei o que está errado com você.” Quando existe uma empatia sensível, contudo, a reação do estudante acompanha mais ou menos este padrão: “Finalmente, alguém compreende como é que é e parece estar do meu lado, sem querer analisar-me ou julgar-me. Agora posso florescer, crescer e aprender.”

As chances de ocorrer a Aprendizagem Significativa são maiores quando existe empatia por parte do professor, ou seja, “um ouvir diferente – a escuta ativa” (DUARTE, 1996:35), e também quando o professor compreende as reações do aluno e o seu processo de educação e aprendizagem.

Rogers (1969:117) afirma que a atitude empática de se colocar no lugar do outro, ver pelos olhos do aluno, é muito rara de ser encontrada na sala de aula, mas quando ocorre, o seu efeito é libertador.

A implementação das Atitudes Facilitadoras propostas por Rogers (1969) não é uma tarefa simples para os professores como pode parecer, uma vez que mobiliza um processo de conhecimento de si mesmo e da realidade que está inserido.

(...) quanto mais o terapeuta souber ouvir e aceitar o que se passa em si mesmo, quanto mais ele for capaz de assumir a complexidade dos seus sentimentos, sem receio, maior será o seu grau de congruência (ROGERS, 1978:65).

1.1.2 Sociointeracionismo (Vygotsky)

A teoria sociointeracionista foi desenvolvida por Lev Vygotsky, psicólogo russo (1896-1934). Para ele, o ser humano é um ser que se constitui pelas relações que estabelece com outros. É sujeito do processo histórico, no qual vidas e contextos se relacionam numa teia de interdependência. No campo educacional, o sentido da interação se dá na ação educativa, em seus objetivos e finalidades, visando que os alunos se tornem cidadãos com autonomia para pensar e atuar por si próprios. A realidade social em que cada um vive é partilhada, socializada na troca dinâmica e no diálogo com o outro.

Segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA,1994), é a aprendizagem que favorece o desenvolvimento das funções mentais. O foco desta teoria passa a ser na interação entre o professor e o aluno; e entre alunos. Aqui o papel do professor é de mediador. É fundamental analisar o conhecimento prévio dos alunos. Apresenta, ainda, o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) o qual, segundo ele, consiste no momento em que o aluno precisa de ajuda de alguém mais competente (professor ou colegas) para realizar uma tarefa de construção de significado/ conhecimento; e uma vez que o aluno se apropriar desse conhecimento, ele já conseguirá realizar a tarefa sozinho, atingindo, portanto, todo o seu potencial.

A aprendizagem acontece dentro de contextos históricos, sociais e culturais. O aluno é visto como participante da interação e parceiro na construção de conhecimento. As tarefas devem ser de desafio e descoberta. É importante planejar situações desafiadoras que questionem o que os alunos sabem, para que eles possam refletir sobre as diferenças entre o conhecimento antigo e o novo e continuar aprendendo.

De acordo com Martins (1997), Vygotsky defende que a ação educativa no seu contexto escolar deve criar condições favoráveis para que os alunos sejam sujeitos da ação, para pensar criticamente e compreender o mundo. Isso requer funções mentais a serem internalizadas, o que ocorre através de estímulos para analisar, discutir e trocar com o outro. A interação favorece tal ação a partir da elaboração de ideias e a construção do pensamento no diálogo estabelecido, capacitando alunos, sob a orientação do professor, a aprofundarem suas ideias nessa relação.

Vygotsky (1991) acredita que a relação entre as dimensões cognitiva e afetiva para o desenvolvimento humano está inserida em um contexto sócio-histórico.

Para Vygotsky (apud REGO, 1996:120-121), o homem é “(...)um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza”.

No trecho que segue, escrito por Vygotsky (1988), podemos verificar a sua posição em relação a dinâmica entre as dimensões intelectuais e afetivas na constituição humana. Para ele, não existe separação entre o intelecto e o afeto, uma vez que busca uma abordagem mais ampla que entenda o ser humano na sua totalidade.

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade. (apud REGO, 1996:121)

1.1.3 Estudiosos do Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa

Muitos estudiosos têm se dedicado a pesquisas sobre o ensino de língua estrangeira tendo como referência concepções da Psicologia Humanista. Da mesma maneira que Rogers (1969) em seus estudos, eles valorizam a dimensão humana e destacam a importância dos fatores afetivos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Dentre eles, discutiremos a seguir os estudos de Arnold (2011), Oxford (2003) e Andrés (1999).

1.1.3.1 Jane Arnold

Jane Arnold é docente de metodologia de English Language Teaching (ELT) no departamento de língua inglesa na Universidade de Sevilla, Espanha. Trabalha com Inglês e Espanhol como segunda língua. Já teve vários livros publicados e ministrou workshops de ensino de línguas em vários países europeus, e em outras partes do mundo.

Arnold acredita na importância do componente afetivo no ensino-aprendizagem, para esse se tornar mais eficaz, e que dar atenção às questões afetivas na sala de aula, pode ser de grande benefício aos professores e alunos de línguas.

(...) whatever we focus most on in our particular context, be it general English, morphosyntax, phonetics, literature, English for academic writing or any other special area, attention to affect will make our teaching more effective. If I want to communicate to my students my respect for and interest in what I teach and to encourage them to share this interest, I have a valuable ally in attention to affect. (ARNOLD, 2011:11)

Segundo ela, o processo de aprendizagem de línguas fica comprometido quando estão presentes, de maneira excessiva, emoções negativas como: ansiedade, medo, stress, raiva ou depressão. Portanto, enfatiza como é importante que os professores de línguas tomem consciência do impacto desses fatores emocionais negativos na sua prática e procurem maneiras de lidar com eles. Além disso, os professores devem promover e estimular emoções positivas como a autoestima, a empatia e a motivação que podem facilitar o ensino-aprendizagem.

A broad understanding of affect in language learning is important for at least two reasons. First, attention to affective aspects can lead to more effective language learning. When dealing with the affective side of language learners, attention needs to be given both to how we can overcome problems created by negative emotions and to how we can create and use more positive, facilitative emotions. (ARNOLD e BROWN, 1999:2)

Arnold ressalta ainda que o componente afetivo e a cognição não podem ser entendidos como oposição um ao outro e nem como separados. Damasio⁷ (apud ARNOLD e BROWN, 1999: i) mostrou evidências de que mesmo no nível neurobiológico as emoções fazem parte da razão. Ele afirma que “(,,,) *certain aspects of the process of emotion and feeling are indispensable for rationality(...)*”.

Estudos em metacognição também apontam que a emoção e a cognição estão inter-relacionados. De acordo com Williams e Burden (apud ARNOLD, 2011:14):

Metacognition... includes not only a knowledge of mental processes, as these are necessarily linked to and affected by emotions and feelings. It must also encompass a knowledge of factors relating to the self, and the way in which these affect the use of cognitive processes. Thus, an awareness of one's personality, feelings, motivation, attitudes and learning style at any particular moment would be included within such a concept of metacognitive awareness.

Arnold (1999:4) discorre sobre uma nova visão do que é um professor de línguas: “(...) *From the point of view of affective language learning, being is just as important as doing; a good language teacher knows and does but most essentially is.*”

A citação acima alega que as habilidades do professor (conhecimento sólido, comando da língua e metodologia) serão muito mais efetivas se ele também se preocupar com sua inteligência emocional, uma vez que pode fazer uma grande diferença no processo de aprendizagem do ponto de vista do aluno. A partir do seu aprimoramento profissional, o professor pode se dedicar ao seu desenvolvimento pessoal, e com isso se conhecer melhor. Isso pode possibilitar a ele um melhor entendimento e empatia em relação aos seus alunos, e assim poder direcioná-los para um aprendizado significativo.

⁷ Neurocientista português que trabalha no estudo do cérebro e das emoções humanas.

Humanistic/affective language teaching is effective because in an ever more complex world which places greater and greater demands on teachers, it helps them to meet those demands. It is effective because, as Stevick (1998) says, at the same time that it brings us closer to our language teaching goals, it encourage us to pursue new life goals. As teachers develop as professionals, it also helps them to develop as persons. (ARNOLD, 2011:19)

Arnold (2009) propõe também que o professor trabalhe com os alunos nos quesitos de autoconfiança, autoestima e outros componentes afetivos para promover um ambiente em que o aluno se sinta apoiado e incentivado a trabalhar com empenho para atingir o seu potencial de aprendizado.

1.1.3.2 Rebecca Oxford

Rebecca Oxford é professora adjunta e avaliadora externa de subvenções federais para o programa de graduação no ensino do Inglês como segunda língua da UAB (Universidade do Alabama). É professora de pesquisa e educação de idiomas da Universidade Aérea de Montgomery, Alabama. Foi nomeada distinta professora emérita na Universidade de Maryland. Coordenou programas de línguas na Universidade de Maryland, na Universidade do Alabama, na Universidade de Columbia, e na Universidade do Estado da Pensilvânia. O seu trabalho é reconhecido mundialmente e influenciou a forma de ensino de línguas.

Oxford (2003) em sua publicação intitulada “*Language learning strategies: an overview*”, aponta que as estratégias de aprendizado estão entre os principais fatores que determinam como e quão bem nossos alunos aprendem uma língua estrangeira. Segundo Scarcella & Oxford (1992):

Learning strategies are defined as specific actions, behaviors, steps, or techniques – such as seeking conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task –used by students to enhance their own learning. (apud OXFORD, 2003:2)

É importante observar aqui que Oxford (2003) enfatiza que as estratégias de aprendizagem individual podem entrar em harmonia ou em conflito com a metodologia de ensino aplicada. Em uma situação de harmonia, o aluno demonstra um bom desempenho, sente-se confiante e experiencia um nível baixo de ansiedade. Por outro lado, no caso de conflito, o efeito no aluno é exatamente o

oposto: baixo desempenho, insegurança e um nível alto de ansiedade. Inclusive, algumas vezes, esse confronto pode levar a um desgaste significativo entre a interação professor-aluno e como consequência ao desânimo, rejeição ao professor e à metodologia utilizada.

A autora classifica essas estratégias em dois grupos: diretas e indiretas, que por sua vez, estão subdivididos em três grupos cada. O primeiro grupo, das diretas, inclui as estratégias de memória, cognitiva e compensação e o segundo grupo, das indiretas, as metacognitivas, sociais e afetivas.

Vale mencionar que os grupos de estratégias acima mencionados são interdependentes e complementares. Neste trabalho, daremos destaque a estratégia afetiva, que segundo Oxford (2003):

Affective strategies, such as identifying one's mood and anxiety level, talking about feelings, rewarding oneself for good performance, and using deep breathing or positive self talk, have been shown to be significantly related to L2 proficiency(...)

Conforme o mencionado anteriormente, com relação aos estudos de Oxford (2003) acerca das estratégias de aprendizagem, em especial a da afetiva, podemos verificar que existe uma semelhança com os pressupostos teóricos da Psicologia Humanista e ACP de Carl Rogers (1969) que concebe o indivíduo na sua totalidade e com um universo de potencialidades a serem exploradas e desenvolvidas.

Portanto, o papel do professor é de fundamental importância no que se refere ao conhecimento destas estratégias, bem como na identificação das dificuldades dos alunos e na possibilidade de orientá-los na direção de uma aprendizagem mais autônoma e significativa. Para Oxford (2003:9): “*Skilled teachers help their students develop an awareness of learning strategies and enable them to use a wider range of appropriate strategies*”.

1.1.3.3 Verónica de Andrés

Verónica de Andrés é educadora e especialista em desenvolvimento pessoal e motivação. É docente na Universidade de El Salvador, como também conferencista e escritora reconhecida na Europa e em outras partes do mundo. Em um período de mais de vinte anos, trabalhou investigando temas como autoestima,

inteligência emocional e motivação no contexto educacional. Mais tarde, se deu conta que são temas importantes não somente para educadores, mas também para padres, empresários e pessoas em geral.

Andrés acredita que a autoestima é um dos fatores que contribuem para o aprendizado de línguas estrangeiras, podendo, portanto, influenciar esse aprendizado de forma positiva ou negativa. Sendo assim, crianças que sofrem de baixa autoestima têm dificuldade de atingir todo o seu potencial de aprendizagem. Na sala de aula é onde podemos observar a ligação entre a autoconfiança, as relações sociais e o desenvolvimento acadêmico.

Segundo Coopersmith (apud ANDRÉS, 1999:87):

“By self-esteem we refer to the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself; it express an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which and individual believes himself to be capable, significant, successful and worthy. In short, self-esteem is a personal judgment of worthiness that is expressed in the attitudes that the individual holds towards himself”.

Coopersmith (apud ANDRÉS, 1999:88) afirma que, depois dos pais, o professor tem um papel muito importante na construção da autoestima, podendo influenciar o aluno de maneira favorável ou desfavorável dependendo de sua atitude e expectativa em relação a ele. Sendo assim, a autoestima está relacionada com as experiências positivas e negativas no ambiente em que o aluno se encontra e a maneira como ele se ‘vê’ e como as pessoas consideradas importantes em sua vida o ‘veem’.

Podemos dizer, então, que quando o professor transmite ao aluno que acredita no seu potencial, esse aluno sente-se mais confiante no seu processo de aprendizagem e não experiencia sentimentos de inferioridade e fracasso. Por outro lado, o motivo pelo qual o aluno, em muitos casos, não apresenta um bom desempenho pode possivelmente estar ligado à falta de confiança em sua capacidade por parte do professor, o que causa um sentimento de inadequação e baixa autoestima.

Andrés (1999:88) ressalta que os seres humanos, tanto adultos como crianças, têm a necessidade de serem queridos, valorizados e apreciados. Necessidade que é de extrema importância para crianças em idade escolar, uma

vez que ainda estão construindo a sua identidade e sendo influenciadas por pessoas que estão ao seu redor e que são consideradas importantes para elas.

Ainda segundo Andrés (1999:92) é necessário estar atento para o nível que os alunos têm de Inglês, uma vez que na falta de vocabulário para comunicar os seus sentimentos e ideias, eles devem ser autorizados a usar a língua materna. Os alunos no ensino-aprendizagem de língua inglesa se sentem motivados quando convidados a participarem de atividades, as quais poderão falar sobre si mesmo, suas opiniões, experiências etc. Ainda, dependendo da idade dos alunos, as atividades manuais, como por exemplo, a confecção de um livro e a ilustração de uma história são essenciais para ajudá-los a ver o quanto progrediram.

A autora propõe que as atividades na sala de aula promovam valores, atitudes positivas, encorajamento para “o fazer”, que auxiliem no desenvolvimento emocional, diminuam a ansiedade e favoreçam o aumento de autoestima. Para tanto, é essencial que as atividades elevem o senso de segurança, identidade e pertencimento (fazer parte), aumentando a probabilidade de sucesso na aprendizagem. É importante ressaltar que ao sentir-se aceito e seguro na sala de aula, o aluno pode revelar as suas fraquezas com mais facilidade e reconhecer a escola como sendo um local que pode lhe proporcionar crescimento e desenvolvimento pessoal. Os elogios sinceros e os estímulos para tentativas na realização de tarefas, tanto do professor como dos colegas de classe, são importantes para o aprendizado. Ainda, de acordo com Andrés (1999:99), “... *the seeds of affective teaching help effective learning to blossom...for teaching to be effective, attention to affect is crucial*”.

A seguir, no segundo capítulo, será apresentada a Metodologia de Pesquisa utilizada neste trabalho.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

O intuito desta parte da pesquisa é propiciar uma visão dos procedimentos metodológicos adotados, do contexto e dos participantes. Serão apresentados também os procedimentos e instrumentos de coleta de dados que foram utilizados, com o propósito de responder à pergunta de pesquisa a seguir:

Qual o papel das relações interpessoais no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma escola da rede pública?

2.1 Abordagem Metodológica

A modalidade de pesquisa adotada é o estudo de caso, tendo como foco de estudo professor e alunos dentro do contexto escolar, ⁸“(...) *when we want to understand how a specific unit (person, group) functions in the real world over a significant period of time, a case study approach may be the best way to go about it*”. (VAN LIER, 2005:196).

De acordo com o autor, o estudo de caso é uma maneira de pesquisa que se mostra eficaz em casos específicos, uma vez que busca informações mais complexas, que possibilitam análises mais específicas da situação estudada.

A opção em usar o estudo de caso como estratégia de pesquisa se deu pelo meu interesse em compreender e analisar a importância das relações interpessoais para o aprendizado da língua inglesa em determinado contexto, neste caso, o ensino de inglês no 8º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo.

Segundo (RIZINI et al, 1999:29):

“O caso é sempre bem delimitado e singular, o que reduz a possibilidade de generalizações dos resultados para outras situações. O interesse no caso é justamente naquilo que ele possui de particular e único, mesmo que posteriormente apresente semelhanças com outros casos”.

Esta pesquisa está inserida dentro do paradigma interpretativista, uma vez que busca compreender o papel do componente afetivo e da relação professor-aluno

⁸ (...) Quando queremos entender como uma unidade específica (pessoa, grupo) funciona no mundo real ao longo de um período de tempo significativo, uma pesquisa de estudo de caso pode ser a melhor maneira de fazê-lo ". (Tradução livre)

para o aprendizado da língua inglesa a partir do ponto de vista dos participantes. De acordo com Liberali (2011:19), “(...) A pesquisa realizada dentro de um paradigma interpretativista teria como função essencial a possibilidade de encontrar os sentidos dados à realidade pelos agentes, e não controlar essa realidade (...)”.

Sendo assim, esta pesquisa pretende fazer um estudo qualitativo e não quantitativo (análise precisa e objetiva da realidade) sobre os dados coletados. Para Minayo (apud LIBERALLI, 2011:21), o método qualitativo:

“(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Esse método ocupa-se, principalmente, do estudo dos significados das ações e das relações humanas (...)”.

Conforme o pensamento de Minayo (1993) de que “(...) o foco do método qualitativo é perceber a realidade a partir dos significados, portanto, a subjetividade passa a ser o fundamento do sentido da vida social...”, é importante que o pesquisador esteja atento para compreender e explicar as relações sociais partindo da vivência do dia-a-dia do ser humano, bem como sua relação com o contexto em que este está inserido.

Para realizar esta investigação, foi necessário um olhar atento às diferentes variáveis referentes às relações interpessoais que podem afetar o aprendizado, procurando compreender e explicar as experiências e vivências no contexto escolar, tanto do aluno como do professor.

2.2 Contexto de pesquisa

2.2.1 Unidade Escolar

A escola oferece os segmentos do Ensino Fundamental II e Médio nos períodos: matutino, vespertino e noturno, sendo que os períodos matutino e noturno são reservados para o Ensino Médio e o período vespertino é reservado para o Ensino Fundamental II.

A escola está situada em um bairro da periferia urbana na cidade de Praia Grande, no litoral Paulista. Ela fica próxima a duas vias consideradas de trânsito intenso, a via Expressa Sul e a Avenida Presidente Kennedy. No entorno escolar, as

ruas são asfaltadas e com iluminação pública. A maioria dos moradores é residente, apesar de haver algumas casas de veraneio.

O prédio possui seis salas de aulas, e salas para Secretaria, Direção e Vice-Direção, Coordenação, sala dos Professores, salas de leitura e informática. Além da cozinha, despensa e banheiros masculinos e femininos para alunos, funcionários e professores, há também um pátio coberto que serve como refeitório, uma quadra esportiva coberta, um campo gramado, uma área livre interna e jardins.

2.2.2 – Comunidade local / Relação escola- alunos

A infraestrutura da região conta com unidade de Corpo de Bombeiros, Posto Policial e várias linhas de ônibus. Há algumas áreas de lazer e recreação próprias para os jovens, porém a diversão se resume a praia ou bares. As oportunidades de empregos na região são escassas.

Há uma população de classe média, porém, a maioria é de baixo poder aquisitivo. É importante ressaltar que a criminalidade e o uso de drogas são uma realidade nesta comunidade, que atualmente, sofre por causa do número elevado de assaltos e falta de segurança.

A escola é ponto de referência e de procura, uma vez que está situada em uma região que não conta com locais que promovem atividades culturais e esportivas. Sendo assim, na sua maioria, os alunos participam das atividades e ações patrocinadas pela própria escola.

2.3 Participantes da Pesquisa

A Professora-Pesquisadora e alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II.

2.3.1 Perfil da turma Focal

A turma do 8º ano A do Ensino Fundamental, com a qual realizei a pesquisa, é composta por 30 alunos (16 meninas e 14 meninos) da comunidade local e também de comunidades vizinhas. A faixa etária varia entre 12 e 16 anos e o nível sócio econômico é de classe baixa e classe média.

De modo geral, a turma é muito falante e indisciplinada; os alunos conversam muito, usando tom de voz alto, e quando um aluno pergunta ou responde algo todos falam ao mesmo tempo. A maioria compreende e obedece às normas estabelecidas, e muitos exigem de seus colegas o cumprimento das mesmas. No entanto, há aqueles que, em determinados momentos, desrespeitam essas normas. Também podemos dizer que, em geral, os alunos demonstram interesse pelas tarefas escolares e são participativos.

2.3.2 Os alunos focais

A seleção dos alunos para participar da pesquisa aconteceu conforme a participação na coleta dos dados, manifestação de interesse de cada aluno e após autorização dos pais ou responsáveis e da escola.

2.3.3 A professora-pesquisadora

Eu sempre apreciei a língua inglesa, e durante o ensino médio iniciei alguns cursos em escolas de idiomas, porém sem continuidade e sucesso. Quando concluí a graduação em psicologia (bacharelado e licenciatura plena), fui efetivada em uma empresa multinacional, onde atuava como estagiária desde o segundo ano de faculdade, na área de recursos humanos, no departamento de recrutamento, seleção e treinamento de pessoal. Logo em seguida, o desejo de viajar e conhecer Londres e a Europa foi mais forte e decidi viajar durante um ano, com o intuito de retornar ao Brasil depois desse período. Fui inicialmente para Londres, Inglaterra, de onde parti para uma viagem pela Europa, retornando depois de quase oito meses para Londres. Devido a vários acontecimentos de ordem pessoal, o que era para ser uma viagem de um ano acabou se tornando quase vinte anos de permanência no Reino Unido. Durante esse período, tive a oportunidade de estudar inglês, no *Hammersmith and West London College*, e outras áreas de interesse, além de trabalhar. Realizei estudos e trabalhos no âmbito da diversidade, envolvendo deficientes auditivos, físicos, mentais, visuais e portadores de deficiências do

sistema imunológico, com ampla atuação em trabalhos de inserção social realizados com idosos⁹.

Até que um dia a saudade de estar mais próximo dos familiares e uma melhora na economia brasileira fizeram com que eu retornasse ao Brasil no ano de 2005. Ao retornar, depois de passar um ano em São Paulo, mudei-me para a Baixada Santista, onde comecei a lecionar aulas particulares de Inglês e trabalhar em algumas escolas de idiomas, como Wizard, CNA – Centro Cultural Norte Americano e CCBEU - Centro Cultural Brasil Estados Unidos. Foi então que resolvi abraçar esta profissão e, em 2009, conquistei o *Certificate in Advanced English (CAE)* pela *University of Cambridge*. No ano de 2011, tive interesse em atuar no ensino regular. Portanto, ao mesmo tempo em que iniciei o Curso de Letras, comecei a trabalhar em uma escola particular de ensino bilíngue, nos segmentos ensino fundamental II e médio. No final de 2012, prestei um concurso para o cargo de professor de inglês PEB II para a prefeitura de São Vicente e fui chamada em meados de 2013, onde trabalhei durante seis meses (fundamental II). Quando fui chamada para trabalhar na rede estadual, depois de ter passado no concurso de 2013, decidi me exonerar do cargo da prefeitura. Iniciei na rede pública do Estado de São Paulo em março de 2014, lecionando nos segmentos ensino fundamental e médio. Ainda trabalhando na prefeitura de São Vicente, antes mesmo de iniciar no Estado, tomei conhecimento do “Curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública” na Pontifícia Universidade Católica – PUC- SP¹⁰, e assim que ingressei e fiz a minha inscrição para o curso, fui considerada apta pela Cultura Inglesa e fui encaminhada para a PUC – SP. Tive interesse em fazer esse curso, uma vez que acredito na importância do aperfeiçoamento e da atualização profissional.

Um dos módulos do curso é “O Componente Afetivo no Processo de Ensino-Aprendizagem” ministrado pela Prof.^a Dra. Vera Lucia Cabrera Duarte. Este módulo tem o intuito de levar o participante a se conscientizar sobre a importância do componente afetivo no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, busca

⁹ (“*Social Services and Housing Services*” - London Borough of Kensington & Chelsea – Setembro 1993/ Abril 1995; London Borough of Hammersmith and Fulham – Maio 1995/ Outubro 2004).

¹⁰ O Curso é oferecido através do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL-PUC/SP) em parceria com a Associação Brasileira Cultura Inglesa desde 1997. Sua idealizadora e coordenadora é a Prof.^a Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

promover reflexão e contribuir para o empoderamento do professor, tornando-o capaz de transformar as relações interpessoais na sala de aula. O aluno não é visto como um ser fragmentado e sim na sua totalidade.

Duarte (2003:39) diz que o seu objetivo é “promover o repensar, o refazer, o reconstruir do próprio processo de aprendizagem e apontar para uma nova atitude em relação ao ensino, abrangendo os aspectos afetivos desse processo.”

Foi no decorrer desse módulo que senti o anseio e a inspiração para desenvolver a temática da minha pesquisa.

Assim, em concordância com as ideias da citação de Paulo Freire, gostaria de me ver não apenas como uma professora de inglês, mas também como uma educadora com o objetivo de instigar os alunos à reflexão e ao pensamento crítico.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996:21)

2.4 Proposta didática

Como professora de língua inglesa, acredito que todas as abordagens de ensino no decorrer de sua história contribuíram para o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Portanto, na minha prática, eu procuro estabelecer uma ligação entre o meu conhecimento das diversas metodologias, a minha experiência e ao contexto de ensino. A minha proposta didática é centrada no aluno, e o meu papel como professora é o de facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, auxiliar na compreensão da importância da Língua Inglesa e no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade. Para tanto, através de estratégias de leitura, estratégias para a aquisição de vocabulário, apresentação de conteúdos com a participação dos alunos e atividades desafiadoras e reflexivas que promovam a reflexão, procuro desenvolver a autonomia e o protagonismo dos alunos, incentivando os trabalhos em duplas e grupos com o intuito de dar oportunidade para que eles desenvolvam a competência linguística através da troca de experiências e das relações com os colegas. Esses trabalhos são feitos sob a minha orientação e monitorados por alunos mais competentes da mesma turma.

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas. (LEFFA, 1988: 233)

Para a elaboração da sequência didática deste trabalho, escolhi as situações de aprendizagem constantes no Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, Caderno do aluno 8º ano, Ensino Fundamental, volume I, que estão nos anexos 2 e 3 ao final deste trabalho. Ênfase foi dada a situação de aprendizagem 5: “*What do you do in your free time?*”. Foram abordados os conteúdos e temas a seguir: verbos referentes a atividades de lazer; tempo verbal – presente; advérbios; descrições pessoais; amizade por correspondência. Os objetivos das atividades desenvolvidas foram: a introdução/ revisão de vocabulário referente a atividades de lazer; descrição de preferências e hábitos referentes a atividades de lazer; identificação das características de um gênero textual (formulário na internet); localização de informações específicas em um texto e preenchimento de um formulário com dados pessoais. A proposta de trabalho final foi que cada aluno confeccionasse um livro de seus hobbies e interesses e apresentasse para a sua turma.

Também foi planejado e discutido com os alunos a realização de um Mini Evento no pátio da escola durante as aulas de Inglês. Neste mini evento, os alunos escolheriam para quais turmas, do 6º ao 9º ano, fariam a exposição dos seus livros de ‘Hobbies and Interests’, usando cartazes e maquetes, com o objetivo de compartilhar o trabalho desenvolvido da turma com outras turmas. Além disso, fariam bandeirinhas com imagens e nomes com diversas atividades de lazer para que os visitantes possam escolher e tirar fotografias. Os visitantes também poderiam votar a sua preferência para posterior tabulação e publicação dos dados.

2.5 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: gravação audiovisual das aulas, questionários e diário de campo.

As gravações de vídeo e de áudio foram feitas com o intuito de registrar as interações entre alunos e professora durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os questionários foram aplicados durante e no final da sequência com perguntas abertas e fechadas aos alunos, com o propósito de coletar dados qualitativos e quantitativos.

É importante ressaltar que na formulação das perguntas para o questionário foi preciso ter cuidado para que elas não provocassem resistências ou ressentimentos; e que elas apresentassem um significado claro e preciso e não sugerissem respostas determinadas.

Na elaboração de um questionário deve-se levar em conta o nível de informação dos entrevistados, partindo do princípio de que as perguntas são uma espécie de tradução das hipóteses da pesquisa. Este procedimento requer um cuidadoso controle no decorrer da elaboração para evitar, ou avaliar, as distorções introduzidas por essa “tradução”. (RIZZINI et al, 1999:78)

Também foi utilizado o diário de campo da professora-pesquisadora objetivando registrar os momentos de interação entre professora e alunos durante as aulas, destacando o papel do componente afetivo evidenciado na linguagem corporal e verbal. Objetivou também, relatar as percepções e reflexões sobre sua própria prática:

O diário de campo consiste no relato escrito daquilo que o investigador presencia, ouve, observa e pensa no decorrer do recolhimento dos dados, anotados diariamente, podem ser refletidos num estudo qualitativo. (RIZZINI et al, 1999:73)

Os dados foram coletados no período de 02 de maio de 2016 a 20 de junho de 2016.

A seguir, os quadros 1, 2 e 3 são referentes aos instrumentos para coleta de dados e questionários utilizados durante a pesquisa.

QUADRO 1 - Instrumentos para a Coleta de Dados

Instrumentos	Objetivos
<p>Gravação audiovisual das aulas</p> <p>Questionário I respondido pelos alunos durante a sequência de atividades propostas (perguntas abertas e fechadas).</p> <p>Questionário II respondido pelos alunos após o período de observação da sequência de atividades propostas (perguntas abertas e fechadas).</p> <p>Diário de Campo da professora-pesquisadora.</p>	<p>1) Registrar as interações entre alunos e professora durante o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>2) Promover maior veracidade das informações coletadas.</p> <p>Identificar as opiniões e emoções que são geradas acerca das ações da professora, assim como das atividades realizadas.</p> <p>Identificar o que os alunos apontam que sugere a importância do componente afetivo durante as dinâmicas de interação e comunicação entre professora e alunos durante as aulas.</p> <p>1) Registrar os momentos de interação entre professora e alunos durante as aulas, destacando os aspectos afetivos manifestados através da linguagem corporal e verbal.</p> <p>2) Relatar as percepções e reflexões sobre sua própria prática (si própria e seus alunos) com a finalidade de responder à pergunta de pesquisa.</p>

QUADRO 2 - Questionário I

O questionário I foi aplicado durante a sequência de aulas planejadas.

QUESTÕES	OBJETIVO
<p>1.Quais as atividades realizadas que:</p> <p>a) Você gostou: E quais você não gostou:</p> <p>b) Como você se sentiu durante a execução delas? Por quê?</p>	<p>Verificar como o aluno se sente em relação às atividades realizadas.</p>
<p>2.Durante tais atividades, o que a professora fez que:</p> <p>a) Ajudou você a aprender:</p> <p>b) O que você gostaria que ela tivesse feito para ajuda-lo (a):</p>	<p>Identificar como o aluno se sente em relação às ações da professora.</p> <p>Reconhecer desejos e possíveis sugestões dos alunos referentes às ações da professora.</p>
<p>3.Como você se sentiu nessas atividades?</p> <p>() ficou calmo</p> <p>() ficou ansioso</p> <p>() ficou chateado</p> <p>() ficou com medo</p> <p>() sentiu-se capaz</p> <p>() sentiu-se incapaz</p> <p>() sentiu-se desinteressado</p> <p>Comentários:</p>	<p>Identificar os sentimentos que são gerados em relação às ações da professora e às atividades realizadas.</p>
<p>4.Houve mudança no seu desempenho no decorrer das atividades?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>Se ocorreu, qual a mudança e por que ocorreu?</p>	<p>Verificar a percepção do aluno sobre a sua aprendizagem.</p>

QUADRO 3 - Questionário II

O questionário II foi aplicado no final das atividades planejadas.

QUESTÕES	OBJETIVO
<p>1. Quais das atividades realizadas que você gostou:</p> <p>a) () Confeccionar o seu livro de “hobbies and interests”</p> <p>b) () Apresentação do seu livro para os colegas</p>	<p>Identificar a percepção do aluno em relação às atividades.</p>
<p>2. Como você se sentiu nessa (s) atividade(s)?</p> <p>() ficou calmo</p> <p>() ficou ansioso</p> <p>() ficou chateado</p> <p>() ficou com medo</p> <p>() sentiu-se capaz</p> <p>() sentiu-se incapaz</p> <p>() sentiu-se desinteressado</p> <p>Comentários:</p>	<p>Identificar os sentimentos que são gerados em relação às ações da professora e às atividades realizadas.</p>
<p>3. Durante tais atividades, a professora fez “coisas” que ajudou você a aprender. Dê exemplos.</p>	<p>Identificar como o aluno se sente em relação às ações da professora durante as atividades.</p>
<p>4. O que você gostaria que a professora tivesse feito durante as atividades para ajudá-lo (a). Dê exemplos.</p>	<p>Reconhecer desejos e possíveis sugestões em relação às ações da professora durante as atividades.</p>
<p>5. Percebi que você e seus colegas se ajudaram em alguns momentos. Dê exemplos.</p>	<p>Verificar como o aluno se relaciona com os seus colegas.</p>
<p>6. Percebi que houve mudança no seu desempenho no decorrer do nosso semestre. Qual a mudança que você acha que ocorreu?</p>	<p>Verificar a visão do aluno sobre a sua aprendizagem.</p>

O quadro abaixo apresenta a organização das aulas para a coleta dos dados: data, horário, duração e objetivo.

QUADRO 4 - Cronograma de Coleta de Dados

Aula	Data	Tempo	Objetivo
1ª	02/05/2016	14h40 às 15h30	Roda de conversa: Apresentação dos objetivos desta pesquisa, e o convite para participação dos alunos, seguidos de suas perguntas acerca do projeto apresentado.
2ª	02/05/2016	15h50 às 16h40	Teste de áudio-vídeo e adaptação dos alunos às gravações.
3ª	09/05/2016	15h50 às 16h40	Teste de áudio-vídeo e adaptação dos alunos às gravações.
4ª	16/05/2016	14h40 às 15h30	Aplicação da sequência didática para futura coleta de dados.
5ª	16/05/2016	15h50 às 16h40	
6ª	23/05/2016	14h40 às 15h30	
7ª	23/05/2016	15h50 às 16h40	
8ª	30/05/2016	14h40 às 15h30	
9ª	30/05/2016	15h50 às 16h40	Aplicação de questionário durante as aulas.
10ª	06/06/2016	14h40 às 15h30	Aplicação da sequência didática para futura coleta de dados.
11ª	06/06/2016	15h50 às 16h40	
12ª	13/06/2016	14h40 às 15h30	
13ª	13/06/2016	15h50 às 16h40	
14ª	20/06/2016	14h40 às 15h30	Aplicação do questionário final para futura coleta de dados.
15ª	20/06/2016	15h50 às 16h40	Preparação para Mini Evento

O Planejamento de aulas da sequência utilizada, assim como as alterações que ocorreram no decorrer de sua execução, é demonstrado nos quadros de número 5 a 19¹¹ que estão anexos ao final deste trabalho.

¹¹ ANEXO 1

2.6 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados da pesquisa foram coletados durante o período de maio a junho de 2016. Uma vez coletados, estes dados foram analisados de maneira minuciosa, buscando estabelecer relações de semelhanças e diferenças, e interpretados à luz do Referencial Teórico apresentado.

Segundo Trujillo (1974:178), “análise de dados é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores.”

Tendo concluído a explanação da Metodologia de pesquisa, prosseguiremos para o terceiro capítulo, que irá apresentar a análise e discussão dos dados.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentarei e discutirei os resultados da análise dos dados com o intuito de responder à pergunta de pesquisa que orientou este trabalho:

“Qual o papel das relações interpessoais no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma escola da rede pública?”

A análise e discussão dos dados será feita à luz de uma nova reflexão da professora pesquisadora por conta de um determinado estranhamento, bem como dos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados nos capítulos 1 e 2, visando fundamentar e compreender os dados coletados, possibilitando a interpretação desses dados e assim responder à pergunta de pesquisa.

Como suporte à reconstrução dos fatos significativos do processo nos nossos encontros, serão utilizadas observações das aulas que foram gravadas e notas do diário de campo.

Conforme mencionado anteriormente, o 8º ano do Ensino Fundamental II foi a turma focal com a qual esta pesquisa foi realizada. Os alunos focais formavam um grupo de 13 alunos, sendo 6 meninas e 7 meninos com idade entre 12 e 14 anos.

Esta seção está dividida em três partes, a primeira traz o diário da professora, a voz da professora-pesquisadora, no caso, eu; a segunda apresenta a voz do aluno e a terceira traça a relação das várias vozes e os teóricos.

3.1 O diário da professora, a voz da professora-pesquisadora...eu

Inicialmente, quando apresentei e convidei os alunos a participarem da pesquisa e expliquei que durante uma sequência didática eles responderiam a questionários, e que as aulas seriam gravadas e a imagem deles não seria divulgada e os nomes seriam anônimos, a maioria dos alunos não apresentou oposição em participar da pesquisa e nem das gravações audiovisuais das aulas. Alguns poucos se manifestaram trazendo certas dúvidas, porém, aparentemente, depois da minha explicação de como seriam os procedimentos e também acerca da importância deste trabalho para melhorar a qualidade das aulas e de que forma as gravações ajudariam para se obter informações mais fidedignas, a proposta pareceu ter sido entendida e aceita.

Durante as duas aulas testes (02/05/2016 e 09/05/2016), realizadas antes da sequência didática aplicada para a pesquisa, para que os alunos se adaptassem às gravações, um ou outro aluno levantava as mesmas dúvidas com relação ao motivo da pesquisa e às gravações e novamente fazíamos uma roda de conversa para tirar as dúvidas remanescentes ou ainda não esclarecidas.

Eu observei que, durante estas aulas testes, não houve alteração significativa no comportamento dos alunos e que também não pareciam estar incomodados com a câmera, que foi colocada no fundo da sala, possibilitando boa visibilidade da professora e de forma a preservar os alunos.

Na primeira e na segunda aula teste, aparece uma certa timidez inicial, nota-se o uso de capuz por alguns alunos, o que dá lugar a risos, poses e acenos para a câmera. No decorrer da primeira aula, o ambiente estava descontraído, eles levantavam, como costumeiramente, para pegar material emprestado e conversar com os colegas. Houve interesse e participação tanto da explicação da professora como na organização de duplas para a realização das atividades. A turma era muito falante, e por vezes indisciplinada, e apesar de em alguns momentos ter sido necessário solicitar cooperação e chamar a atenção de alguns alunos, eu não precisei levantar a voz em nenhum momento. Na segunda aula, eu já notei os alunos um pouco mais agitados, em alguns momentos eu precisei falar mais alto por conta de conversas paralelas que se transformavam em muito barulho, mas a aula transcorreu normalmente, inclusive sobrando tempo no final para que fizéssemos a brincadeira da força (*Hangmen*) com participação da maioria em um ambiente leve e descontraído.

No entanto, na terceira e quarta aulas (16/05/2016) realizadas no mesmo dia, quando se dá o início da sequência didática para a pesquisa, já se observa um comportamento indisciplinado de alguns alunos, agindo de maneira a incitar os colegas a agirem da mesma forma. Alguns alunos participativos e dedicados faziam comentários dando a entender que não queriam ser gravados. Neste cenário, instalou-se o caos durante a aula e os alunos apresentaram uma indisciplina exacerbada, aparentando ser um movimento proposital e combinado, justamente para atrapalhar o andamento das aulas.

Com cinco minutos da primeira aula, eu tive que repreender alguns alunos várias vezes e pedir silêncio, a maioria estava falando ao mesmo tempo, uns gritando sons incompreensíveis, cantando, andando de um lado para o outro sem

demonstrar qualquer inibição com a minha presença, outros apresentando comportamentos considerados não adequados, que não apresentavam anteriormente. O retorno do intervalo, para a segunda aula, foi pior ainda, tudo intensificou. Em meio a isso, com poucos alunos participando e eu pedindo colaboração, a aula continuou. Apesar de todo esse caos, os alunos finalizaram as atividades propostas com a minha orientação e auxílio de alunos monitores, conforme exposto anteriormente na proposta didática¹², como também participaram da correção dos exercícios. Essas aulas foram extremamente cansativas, onde precisei elevar o tom da voz várias vezes sem sucesso, inclusive, demonstrando fisicamente cansaço e até certo desespero, sem saber o que fazer.

Neste mesmo dia, pedi que um aluno se retirasse da sala de aula. Durante uma reunião com a coordenadora e esse aluno, fiquei sabendo que uma docente de outra área trouxe à sua atenção reclamações da turma, dizendo que alguns alunos haviam levado ao seu conhecimento a realização desta pesquisa e que a professora de Inglês agia de forma diferente quando estava filmando.

Tomando conhecimento deste fato e estranhando a observação feita à coordenadora, chamamos alguns alunos escolhidos por ela (entre eles, alunos participativos e não participativos, disciplinados e indisciplinados) para conversar e esclarecer o que estava acontecendo. A coordenadora perguntou aos alunos se a professora possibilitava abertura para que esclarecessem com ela qualquer situação, sem que precisassem procurar outro docente. A resposta foi que a professora propiciava tal abertura. E uma aluna acrescentou que a professora buscava constantemente esclarecer as dúvidas dos alunos, permitindo que opinassem e até mesmo reclamassem. Quando questionados se a professora costumava repreende-los quando se comportavam de maneira inadequada antes e durante as filmagens, eles disseram que sim. Outro aluno afirmou que a professora os repreendia por causa do barulho, inclusive ele, que às vezes não cooperava e não fazia a lição.

Outros alunos reclamaram que a professora falava em Inglês durante as aulas e que eles achavam que ela estava ofendendo (xingando), porque eles não entendiam a língua. A coordenadora esclareceu que as aulas são de Inglês e que é normal e até esperado que a professora fale em Inglês.

¹² Seção 2.4 do capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa

Durante a conversa, revelei aos alunos que estava aborrecida (me emocionei neste momento e fiquei com a voz engasgada e os olhos cheio de lágrimas), porque eu tomei todo o cuidado em propiciar a eles um ambiente que pudessem se sentir à vontade para conversar e tirar dúvidas. Duas alunas concordaram e pediram desculpas para mim.

Por conta de tudo o que foi relatado, eu fiquei em dúvida de continuar com as gravações. Porém, em conversa com a vice-diretora que, de forma empática, entendeu a situação e a inadequação da interferência da docente, eu saí desse encontro decidida a continuar com as gravações e não recuar em face destes acontecimentos, afinal de contas eu precisava concluir esta pesquisa. A vice-diretora resolveu que iria conversar com a turma a respeito da pesquisa e da resistência que estavam demonstrando para a realização de um trabalho pedagógico por ela autorizado, e do qual quando apresentado pela professora não houve reclamação por parte deles e nem dos seus pais.

Eu iria então continuar explicando e, assim, tentando convence-los de como todo o processo era positivo e na conversa com os alunos a vice-diretora faria o mesmo.

Na primeira aula do dia 23/05/2016, enquanto eu ligava o computador para iniciar a filmagem, ficando de costas para a turma, ouvi risos e quando me virei, alguns alunos estavam na porta em movimento de saída. E uma aluna, que aparentemente estava incitando os alunos para este movimento, chegou a abrir a porta. Diante deste ocorrido, quando vi os alunos prontos para deixar a sala, em uma fração de segundos, eu pensei que eu não estava **ouvindo**¹³ os alunos e nem dando atenção aos sinais dos seus desejos que apareceram nas minhas observações, além disso, eu tinha que dar conta da sala, me “salvar” e “salvar” os alunos e, portanto, precisava esquecer momentaneamente a pesquisa e toda a rigidez a que me impus em nome de concluí-la. Então, não tive dúvidas e disse a eles para voltarem aos seus lugares e desisti das gravações de vídeo. E conversando com os alunos, eles disseram que não queriam ser filmados, mas que concordariam com gravações em áudio.

Concluí que como eu não os ouvi, outra pessoa o fez. Eles foram falar com uma docente com quem eles têm bom relacionamento e ela piorou um pouco a

¹³ O grifo é meu!

situação, pois ela poderia ter conversado comigo e me avisado o que estava acontecendo, sem tentar interferir.

A interferência dessa docente no meu trabalho, dando espaço e conversando com os alunos sobre um trabalho do qual não tinha conhecimento, corroborou para o aumento de sentimentos diversos, principalmente em grupo desta faixa etária que muda de ideia rapidamente de um dia para o outro, originando um movimento contrário ao trabalho que eu estava tentando desenvolver. Dúvidas e receios se espalharam no grupo, desestabilizando a turma, criando resistência ao trabalho proposto e falta de cooperação por parte de alguns alunos.

Para que fosse possível dar continuidade a esta pesquisa, foi necessário restabelecer a confiança do grupo através de rodas de conversas, promovendo a livre expressão dos sentimentos, tanto dos alunos como da professora.

Posteriormente, em conversas com os alunos que autorizaram que seus dados coletados fossem utilizados para a pesquisa, eles me disseram que não sabiam exatamente o que aconteceu. Uma das alunas quando questionada do motivo pelo qual os alunos não queriam ser filmados, respondeu: “Ah! Professora, eu nem sei como tudo começou”.

A partir da minha decisão de tomar as rédeas da situação enquanto professora, deixando a pesquisa, a professora-pesquisadora, as filmagens, a camisa de força de lado, o ambiente na sala de aula melhorou, assim como o relacionamento interpessoal entre todos nós.

3.2 A voz dos alunos expressa nos questionários

O questionário I foi aplicado no final da sequência didática proposta (situação de aprendizagem 5) na aula 9, no dia 30/06/2016, e o questionário II após a confecção e apresentação do livro de “*Hobbies and Interests*” na aula 14, no dia 20/06/2016, com o objetivo de identificar as percepções e emoções que são geradas acerca das ações da professora e das atividades realizadas, além de verificar interação entre os alunos durante as aulas e sua visão sobre a sua aprendizagem.

Os nomes apresentados na pesquisa são fictícios a fim de preservar o anonimato dos participantes.

A partir do conteúdo das respostas aos questionários dos alunos e em conversa informal com a professora quando necessário para algum esclarecimento relativo às suas respostas¹⁴, defino quatro categorias de análise:

- A – Percepção dos alunos em relação às atividades realizadas;
- B – Desejos e sugestões referentes às ações da professora;
- C – Sentimentos gerados em relação às ações da professora e às atividades realizadas;
- D – Percepção do aluno referente ao seu próprio desempenho;
- E – Relacionamento com os colegas durante a realização das atividades.

As categorias A, B, C, D, E são observadas conforme apresentadas a seguir:

Categoria A ► Questionários I e II, questão 1.

Categoria B ► Questionário I, questão 2 e Questionário II, questões 3 e 4.

Categoria C ► Questionário I, questão 3 e Questionário II, questão 2.

Categoria D ► Questionário I, questão 4 e Questionário II, questão 6.

Categoria E ► Questionário II, questão 5.

A seguir apresento a análise dos questionários de acordo com as categorias acima mencionadas, utilizando gráficos e excertos para apontar os resultados obtidos.

Categoria A – Percepção dos alunos em relação às atividades realizadas:

Na parte “a” da primeira questão do questionário I (**Quais as atividades realizadas que: a) você gostou, e quais você não gostou**), verifica-se no gráfico 1 abaixo que as atividades tiveram boa aceitação entre os alunos e que a minoria, dois alunos, gostou somente de uma atividade.

¹⁴ Anotações aparecem como observação da professora.

Gráfico 1: Dados da primeira questão do questionário I (parte a).



Na parte “b” da questão 1 do questionário I (**Como você se sentiu durante a execução delas? Por quê?**), podemos observar no excerto 1 a seguir, que a maioria dos alunos se sentiu bem enquanto realizavam as atividades propostas, com ressalvas do aluno Allan (**Excerto 1:** “Me senti capaz de fazê-las, pois estavam fáceis”) que achou que eram muito fáceis, e da aluna Lívia que disse “Normal”, mas achou que estavam difíceis. É importante ressaltar que o aluno Renato (**Excerto 1:** “Chateado, pois não gostei e não senti interesse sobre as atividades”) ficou aborrecido e desinteressado pelo fato de não entender as explicações. Fica evidenciado aqui a necessidade de atividades diferenciadas e um olhar mais atento para alunos que muitas vezes tem um comportamento indisciplinado pelo fato de não conseguirem entender o que está sendo ensinado. Portanto, indo ao encontro das ideias de Oxford (2003), que apontam a importância do professor em identificar as dificuldades dos alunos para poder assim orientá-los, visa-se uma aprendizagem mais autônoma e significativa.

Excerto 1. Dados da primeira questão do questionário I (parte b)

Aluna Agda: “Normal, gosto de todas as atividades de Inglês.”
Aluno Adriano: “Nada. Porque me senti normal.”
Observação da professora: Normal quer dizer que gostou de fazer algumas atividades.
Aluna Cristina: “Normal. Porque é como se fosse uma aula normal, mas aprendendo outra língua.”
Aluno Allan: “Me senti capaz de fazê-las, pois estavam fáceis.”
Aluna Débora: “Me senti bem. Porque já estou acostumada a fazer atividades.”
Aluno Jorge: “Achei legal porque alguns da sala participaram.”
Aluna Lívia: “Normal.”
Observação da professora: Se sentir normal é sentir-se bem. Achou que as atividades foram difíceis.
Aluna Laura: “Me senti bem.”
Aluno Victória: “Me senti normal.”
Observação da professora: Se sentir normal é sentir-se bem.
Aluno Leonardo: “Teve umas que eu me senti perdido, porque em algumas eu não prestei atenção nas explicações.”
Aluno Luís: “Interessado, porque eu gostei e nunca tinha feito antes.”
Aluno Carlos: “Calmo, porque eu entendi elas.”
Aluno Renato: “Chateado, pois não gostei e não senti interesse sobre as atividades.”
Observação da professora: Chateado, porque a professora estava falando mais Inglês e o aluno não estava entendendo. Também disse que fez uma pergunta para a professora e ela disse que ia explicar, mas a aula acabou e ela foi embora sem explicar.

Dando continuidade à categoria A - Percepção dos alunos em relação às atividades realizadas:

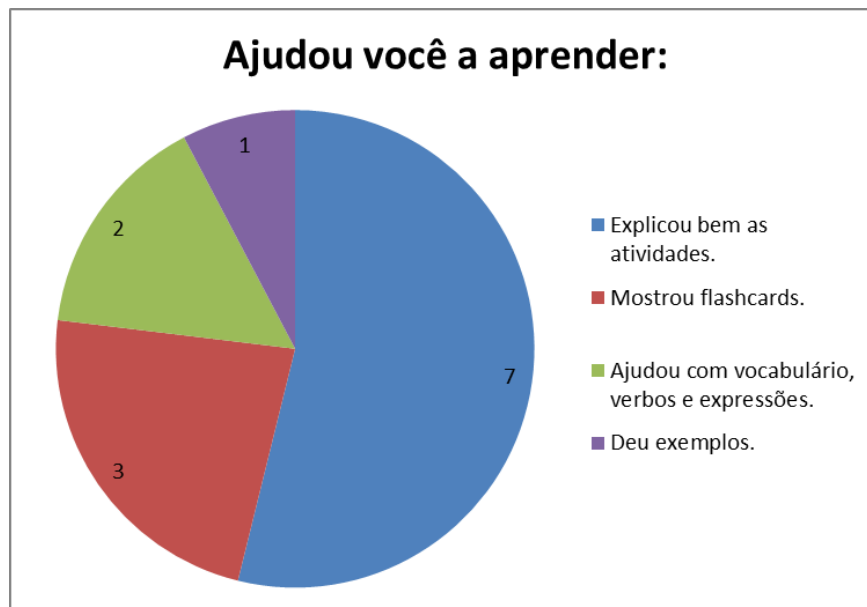
Na questão 1 do questionário II (**Quais das atividades realizadas que você gostou: a) confeccionar o seu livro de “Hobbies and Interests, b) apresentação do seu livro para os colegas**), os alunos podiam preencher as duas alternativas, se desejassem. Foi constatado que 12 alunos preferiram confeccionar o seu livro do que apresentá-lo para os colegas em oposição a 01 aluno que gostou de fazer a apresentação. Em conversa com os alunos, posterior a essas duas atividades, pude inferir que os alunos apreciam atividades de desenho, colagem e que possibilitam interação entre eles de forma mais descontraída e colaborativa. No caso da apresentação, muitos afirmaram que não gostaram por conta da dificuldade em pronunciar as palavras em inglês e sentir-se em uma situação vexatória perante os colegas. Portanto, atividades lúdicas podem promover o processo de ensino-

aprendizagem e torna-se importante a realização de atividades que promovam valores, atitudes positivas e encorajamento para “o fazer”, e conforme sugerido por Andrés (1999), uma vez estabelecido os laços de aceitação e segurança, torna-se mais fácil para os alunos enfrentarem os seus receios e revelarem o que consideram como sendo um ponto fraco.

Categoria B – Desejos e sugestões referentes às ações da professora:

Na parte “a” da questão 2 do questionário I (**Durante tais atividades, o que a professora fez que: a) ajudou você a aprender**), o gráfico 2 abaixo demonstra que 06 alunos, a maioria, avaliaram que a professora ajudou explicando bem as atividades; 03 concordaram que a utilização de *flashcards* auxiliou no aprendizado; 02 apontaram que o papel da professora foi importante para a aquisição de vocabulário, para aprender o significado das palavras, verbos e expressões; e 01 considerou que o fato da professora dar exemplos fez com que ele tivesse mais facilidade em aprender.

Gráfico 2: Dados da segunda questão do questionário I (parte a).



Na parte “b” da questão 2 do questionário I (**O que você gostaria que ela tivesse feito para ajudá-lo(a)**), observei que 05 alunos afirmaram que não tinha mais nada que a professora pudesse fazer para ajudá-los, porque “estava bom o

que a professora fez”; 01 respondeu que ajudaria mais se ela tivesse mostrado mais *flashcards*; 02 gostariam que a professora traduzisse todas as palavras; e 01 que explicasse melhor. Destaco algumas respostas, conforme o excerto 2 que segue:

Excerto 2: Dados da segunda questão do questionário I (parte b).

<p>Aluno Adriano: “Parar de ficar uma aula explicando.”</p> <p>Observação da professora: Quis dizer que os alunos ficam interrompendo a aula, a professora para de explicar para repreende-los e depois acaba repetindo o que acabou de explicar novamente e perdendo tempo da aula.</p>
<p>Aluno Allan: “Explicado mais detalhadamente.”</p> <p>Observação da professora: Quando a professora só apresentou os <i>flashcards</i> oralmente, o aluno não conseguiu entender o que ela estava falando, mas depois quando a professora colocou os nomes dos hobbies e interesses na lousa ele entendeu.</p>
<p>Aluno Jorge: “Nada. Já ajudou.”</p> <p>Observação da professora: Porque a professora explicou bem e eram os alunos que não estavam interessados.</p>
<p>Aluna Lívia: “Dado mais atenção para os alunos que queriam aprender.”</p> <p>Observação da professora: A aluna estava se referindo a ela mesma, às vezes sentia que não recebia atenção da professora, que não notava que ela queria aprender.</p>

De acordo com o excerto 2 acima, percebemos que os alunos não apreciam que a professora pare a explicação que está dando para repreender os alunos indisciplinados, e perca tempo com eles ao invés de dar mais atenção para os alunos que querem aprender. Também não gostam da repetição de explicações.

Ainda na categoria B - Desejos e sugestões referentes às ações da professora:

Na questão 3 do questionário II (**Durante tais atividades, a professora fez “coisas” que ajudou você a aprender. Dê exemplos**), 06 alunos apontaram que a professora explicou bem o que fazer, auxiliou na tradução, escrita e pronúncia das palavras, e isso os ajudou a aprender. Destaco a seguir o excerto 3, que demonstra que os alunos apreciaram o fato da professora ter confeccionado o seu próprio livro de *Hobbies and Interests* e mostrado como exemplo. Aqui novamente aparece um comentário sobre a repetição de explicação feita pela professora. Porém, em oposição ao dado no excerto anterior, a aluna Débora pensa entender melhor as explicações quando a professora as repete; e o aluno Renato menciona que não entende a explicação quando a professora precisa interromper a aula para dar

bronca nos alunos que estão fazendo bagunça, mas reconhece que não se pode entender as explicações com os alunos falando ao mesmo tempo.

Excerto 3: Dados da terceira questão do questionário II.

Aluna Agda: “Com exemplo é mais fácil de aprender do que só ler, a professora fez seu próprio livro e isso me ajudou a fazer. Sou péssima em Inglês mas esse ano me dei bem com a professora e com o ensino dela.”
Aluna Débora: “A professora explicou bem, ela até repetiu! Observação da professora: A aluna gosta quando a professora repete porque entende melhor.”
Aluna Laura: “Bom, ela me ajudou muito; como por exemplo em relação as palavras que eu tive dificuldade para pronunciar, e até mesmo para escrever e entender em Inglês. Na verdade, ela ajudou também os meus colegas, colocando as frases que íamos usar na lousa para que não ficássemos com dúvida.”
Aluna Victória: “Ela fez o livro de “Hobbies and Interests” dela.”
Aluno Renato: “Na atividade de confeccionar o livro de “Hobbies and Interests” ela deu exemplo com o livro dela. No caso ela começou a dar um ensinamento melhor, porém ruim porque ela para para dar bronca.” Observação da professora: O aluno diz que quando a professora para a explicação para dar bronca, não dá para entender, acompanhar a explicação. No entanto com os colegas falando, também não há a possibilidade de compreensão.

Na quarta questão do questionário 2 (**O que você gostaria que a professora tivesse feito durante as atividades para ajudá-lo(a). Dê exemplos**), observamos algumas respostas diferentes de algumas já mencionadas anteriormente como mostra o excerto 4 abaixo:

Excerto 4: Dados da quarta questão do questionário II.

Aluna Agda: “Nada de mais, só gostaria de lições mais complicadas. Gosto de desafios.”
Aluno Adriano: “Parar de gritar.” Observação da Professora: Porque as vezes alguns alunos ficam brincando e interrompem a aula, a professora grita e ele não gosta.
Aluna Cristina: “Não gritar muito. Apesar da sala ser grande e barulhenta não tem necessidade de gritar, pois quem quer aprender dará um jeito de ouvir.”
Aluno Leonardo: “Nada, só queria que a sala ficasse mais quieta, porque muitas pessoas tem dificuldade, e não dá para entender com o barulho.”
Aluno Luís: “Tivesse passado mais atividades com músicas.”
Aluno Renato: Gostaria que ela desse mais exemplos e mais atividades interessantes como um tipo das de grupos para fazer um tipo de olimpíada de Inglês.

Conforme o excerto 4 demonstrado anteriormente, dois alunos, Adriano e Cristina, não gostam quando a professora grita, apesar dos alunos que ficam brincando e atrapalhando as aulas. O aluno Leonardo, no entanto, gostaria que a turma ficasse mais quieta porque dificulta a aprendizagem. Nogueira (2007) afirma que o professor que grita não demonstra ter autoridade na sala de aula e sim autoritarismo, que se trata de imposição pela coerção. Segundo Duarte (1996:39) “O autoritarismo do professor deve dar lugar a sua autoridade”, entendendo-se “autoridade como o exercício da liderança pelo respeito.” Nogueira (2007)

A Abordagem Centrada na Pessoa de Rogers indica que as atitudes facilitadoras do professor contribuem para que exista maior respeito nas relações interpessoais, uma vez que o aluno é respeitado e aprende a respeitar.

Também neste excerto, o recorte das falas de Agda, Luís e Renato apontam para a necessidade de atividades mais desafiadoras e diversificadas. Vygotsky (1994) aponta que situações desafiadoras ao questionarem o que o aluno sabe, possibilitam que ele reflita sobre o seu conhecimento prévio e o novo e com isso adquira novos conhecimentos.

Categoria C – Sentimentos gerados em relação às ações da professora e às atividades realizadas:

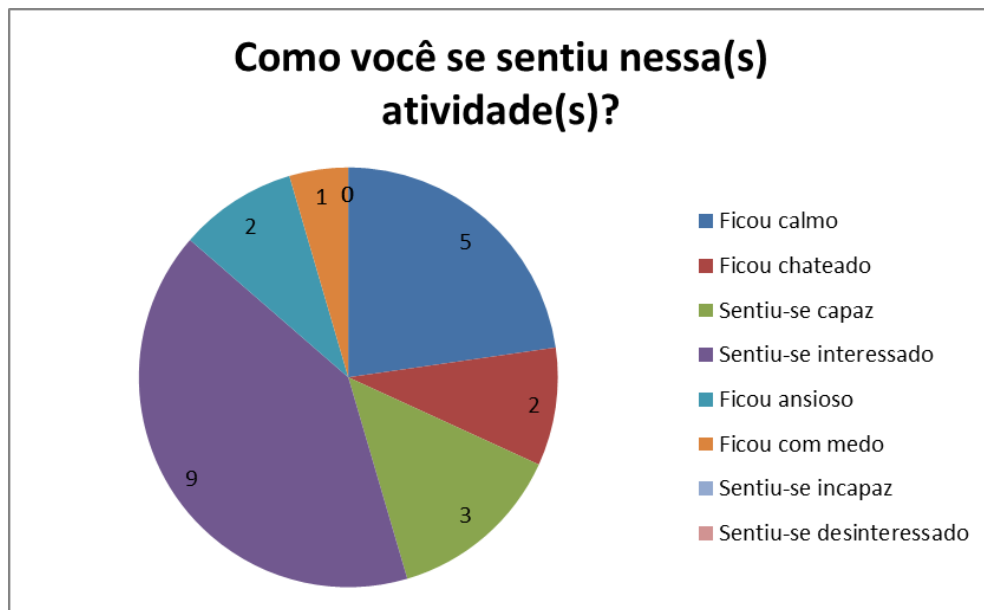
Na questão 3 do questionário I e na questão 2 do questionário II (**Como você se sentiu nessa(s) atividade(s)? Comentários**), os alunos puderam, novamente, marcar mais do que uma escolha.

As respostas do gráfico 3 e do excerto 5 abaixo, do questionário I, estão relacionadas com a sequência didática, e observamos que a maioria dos alunos não se sentem ameaçados durante as aulas e demonstram interesse e autoestima positiva. Por isso, é essencial que o professor promova um ambiente propício para o ensino aprendizagem onde, de acordo com Arnold (2009), devem estar presentes emoções positivas, tais como autoestima, empatia, aceitação e motivação, indo de encontro ao que defende a teoria da Aprendizagem Significativa de Carl Rogers.

Gráfico 3: Dados da terceira questão do questionário I.**Excerto 5:** Dados da terceira questão do questionário I.

Comentários:
Aluna Agda: "Senti-me desinteressada na atividade das expressões porque achei difícil de entender. Fiquei calma e interessada pelas outras atividades."
Aluna Victória: "Me senti calma, pois a sala ficou quieta."
Aluno Luís: "Interessado, porque nunca tinha feito essas atividades."

Na sequência, o gráfico 4 abaixo e o excerto 6, da segunda questão do questionário II, referem-se a confecção e apresentação do livro de "*Hobbies e Interests*" e apontam que a maioria dos alunos sentiram interesse em fazer o livro, sendo que os alunos Allan, Débora, Laura e Luís destacam a importância de fazer algo, contando a respeito deles. Aqui percebe-se a importância "do fazer" dando um sentido para a atividade do aluno. É importante ressaltar que os estudiosos da língua inglesa, tais como Oxford, Andrés entre outros, apontam como é importante o uso de estratégias de ensino que sejam adequadas para o aprendizado de línguas, que propiciem aos alunos expressar os seus sentimentos e desejos, falar sobre si mesmo.

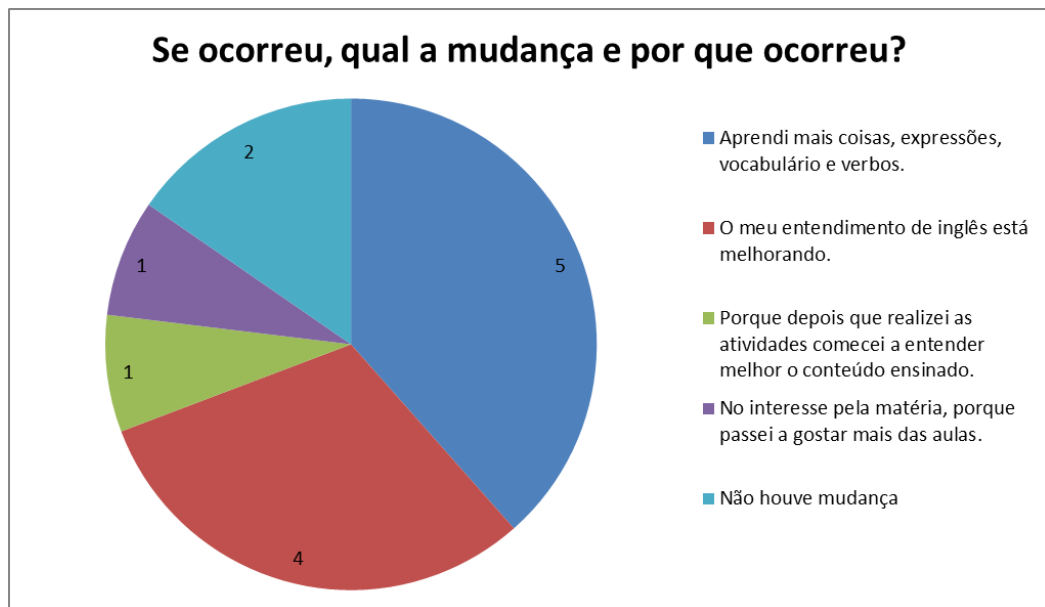
Gráfico 4: Dados da segunda questão do questionário II.**Excerto 6:** Dados da segunda questão do questionário II.

Comentários:
Aluna Agda: “Apesar de gostar das lições eu não gostei da atitude dos alunos na sala de aula.”
Aluna Cristina: “Me senti interessada porque aprendi pronunciar certas falas e frases que eu não sabia em inglês.”
Aluno Allan: “Achei uma atividade legal, pois contamos algo que gostamos.”
Aluna Débora: “Eu fiquei calma e alegre, porque foi muito legal fazer esse livrinho.”
Aluno Jorge: “Ansioso por não saber falar algumas palavras.”
Aluna Laura: “Foi uma atividade muito interessante para mim, foi muito legal confeccionar o livro, a apresentação eu não gostei muito pois eu fiquei nervosa demais e não consegui falar corretamente algumas palavras.”
Aluna Victória: “Fiquei calma pois foi uma atividade normal, não foi difícil.”
Aluno Luís: “Me senti interessado porque eu nunca fiz um trabalho assim diferente para mim.”
Aluno Carlos: “Eu gostei e achei interessante.”
Aluno Renato: “Bom, eu fiquei chateado e com medo porque esqueci o meu trabalho em casa e fiquei com medo de tirar zero, mas acima de tudo fiquei calmo.”
Observação da professora: o aluno quis dizer que ficou calmo porque a professora deixou ele entregar o trabalho posteriormente.

Na categoria D – Percepção do aluno referente ao seu próprio desempenho:

Na questão 4 do questionário I (**Houve mudança no seu desempenho no decorrer das atividades? Se ocorreu, qual a mudança e por que ocorreu?**), 11 alunos, a maioria, disseram que houve mudança no seu desempenho e 02 alunos que não houve mudança, sendo que um deles apontou que foi porque ele não estava interessado. O gráfico 5 abaixo apresenta os resultados para o tipo de mudança que ocorreu, e podemos observar que a maioria dos alunos têm a percepção de que está aprendendo mais coisas e que o seu inglês está melhorando.

Gráfico 5: Dados da quarta questão do questionário I.



Na questão 06, do questionário II, (**Percebi que houve mudança no seu desempenho no decorrer do nosso semestre. Qual a mudança que você acha que ocorreu?**), todos os alunos apontaram que houve mudanças positivas e satisfatórias em seu desempenho no semestre por conta das aulas de inglês. O excerto 7 a seguir mostra:

Excerto 7: Dados da sexta questão do questionário II.

Aluna Agda: "Muitas, aprendi palavras que nem sabia que existia."
Aluno Adriano: "Que agora eu sei o que é Hobbies and Interests."
Aluna Cristina: "Do 6º ano pra cá, houve mudança no meu desempenho, tirei muitas dúvidas do que eu não sabia."
Aluno Allan: "Mudou pra melhor, aprendi muitas palavras e coisas."
Aluna Débora: "Mas eu entendi mais. Eu aprendi mais. Meu desempenho melhorou."
Aluno Jorge: "Conheci palavras novas em Inglês. Observação da professora: Sente que aos poucos o seu Inglês está melhorando."
Aluna Livia: "Acho que eu comecei a me interessar mais na matéria."
Aluna Laura: "Eu aprendi palavras novas em Inglês, aprendi a pronunciar-las, não só palavras mas frases também. Aprendi a entender textos em Inglês identificando apenas algumas palavras."
Aluna Victória: "Estou prestando mais atenção na aula e estou fazendo todos os trabalhos."
Aluno Leonardo: "Eu acho que agora eu consigo entender mais as palavras e consigo formar algumas frases em Inglês e conjugar alguns verbos."
Aluno Luís: "Eu acho que estou prestando mais atenção na aula, e tive um aumento nas minhas notas."
Aluno Carlos: Eu aprendi mais
Aluno Renato: Mais ou menos melhorei nas notas e a sala está um pouco mais quieta." Observação da professora: Está percebendo que o seu entendimento de Inglês está melhor.

Na categoria E – Relacionamento com os colegas durante a realização das atividades:

Na questão 5 do questionário II (**Percebi que você e seus colegas se ajudaram em alguns momentos. Dê exemplos**). No excerto abaixo, podemos observar que houve uma boa interação entre a turma, uma vez que 12 alunos expressaram que ajudaram e ou receberam ajuda e somente 01 disse que não ajudou ou foi ajudado. É necessário ressaltar a importância da interação dos alunos entre si durante a realização das atividades, que assim como a mediação do professor, provoca modificações no desenvolvimento dos alunos (por meio de discussões, levantamento de hipóteses, etc.). Na interação estabelecida entre os alunos podemos dizer que existiu uma cumplicidade na construção e aquisição de conhecimentos em que os alunos vão em busca de um par mais competente para atingir este objetivo, em conformidade com as ideias de Vygotsky (1994).

Excerto 8: Dados da quinta questão do questionário II.

Aluna Agda: “Sim, quando eu não sei o significado ou a tradução eles me ajudam e eu também. ”
Aluno Adriano: “Ninguém me ajuda e eu também não ajudo ninguém. ”
Aluna Cristina: “Em algumas dúvidas sim e são poucos colegas, muito poucos pois em dúvidas a maioria é ignorante. Mas sempre que não sei uma palavra alguém me traduz. ”
Aluno Allan: “Quando não entendemos algo e a professora está ocupada pedimos auxílio a um colega. ”
Aluna Débora: “Eu ajudei a Cristina na hora de fazer o livrinho de Hobbies and Interests.”
Aluno Jorge: “Sim, é verdade. A maioria das vezes gosto de pedir ajuda aos meus amigos.”
Aluna Lívia: “Em nenhum momento recebi ajuda, meus colegas são tudo egoístas e não pensam no próximo.” Observação da professora: Neste dia ela não recebeu ajuda na confecção do livro. Às vezes é ajudada, mas não lembra exemplos.
Aluna Laura: “Bom, quando tenho dúvidas, meus amigos ou colegas me ajudam, não só em atividades como essa, mais quando faço apostila também.”
Aluna Victória: “Sim, na hora de fazer meus Hobbies and Interests elas me deram revistas com imagens.”
Aluno Leonardo: “Sim, na maioria das vezes a Dh me ajuda com a tradução das palavras e me fala as palavras que eu não sei na hora da lição.”
Aluno Luís: “Quando a gente faz trabalho em grupo, um ajuda o outro no que entendeu, a decifrar palavras em inglês.”
Aluno Carlos: “Explicar um para o outro as atividades.”
Aluno Renato: Sim. Por exemplo, quando usamos a apostila, outro amigo vem e dá exemplos se não conseguimos fazer.

Os resultados obtidos nas descrições e discussões de análise de dados dos questionários por meio das categorias de análise elencadas anteriormente (A – Percepção dos alunos em relação às atividades realizadas; B – Desejos e sugestões referentes às ações da professora; C – Sentimentos gerados em relação às ações da professora e às atividades realizadas; D – Percepção do aluno referente ao seu próprio desempenho; E – Relacionamento com os colegas durante a realização das atividades), indicam que apesar dos fatores complicadores que a professora teve que superar para desenvolver o trabalho pedagógico proposto, sua atitude e postura contribuíram para transformações positivas nas relações interpessoais em sala de aula, entre alunos e professora, e para uma Aprendizagem Significativa.

3.3 As várias vozes: da pesquisadora, dos alunos à luz dos teóricos

Analisando e refletindo sobre os dados apresentados anteriormente, nas vozes da professora-pesquisadora e dos alunos, percebo que na aula de 23/05/2016, que vou denominar “aula da mudança”, quando de maneira intuitiva e rápida eu repensei as minhas atitudes e ações e suspendi a gravação do vídeo, eu disse sim aos meus alunos e não a pesquisa. Essa é a capacidade orgânica de valoração que Rogers (1969) chama de tendência atualizante, quando o indivíduo rapidamente percebe o que está acontecendo, reconhece o valor das coisas, e não o valor acompanhado de pré-julgamento, mas sim o momento em que as coisas acontecem e, então, age. Age para a sobrevivência, age para melhorar.

Enquanto convencia os alunos, usando argumentos como: “Vocês não querem mudança? Então precisam cooperar”, tentando o tempo todo convence-los de que o que estávamos fazendo era bom, positivo, porque levaria à mudança, a melhorias no ensino-aprendizagem e a um melhor relacionamento interpessoal da turma entre si e comigo, na tentativa de clarear e re-estruturar a situação que não estava dando certo, eu não os ouvia. Na realidade, ouvi, mas não ouvi, ou seja, uma pseudo-escuta. Se tivesse ouvido de outro jeito, nesta escuta, chamada escuta ativa de Rogers, se eu tivesse dito: “Está bem, vamos lá, eu posso até parar a filmagem, mas me conta o que vocês sentem com a filmagem? Como é que nós vamos resolver? Porque isto aqui é para ser algo construído em conjunto. Não sou só eu, não quero impor. ”, a situação não teria tomado as proporções que tomou e culminado em aulas caóticas (16/05/2016).

“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, 2004:129)

Segundo a ACP, na tentativa de persuadir alguém a algo, a comunicação envolve três elementos: afeto/ emoção, volição (vontade) e a razão. Essa persuasão tem que partir dos valores que as pessoas escolhem para si e não a partir dos valores do outro para que possa haver uma mudança real, não só na maneira de pensar e sentir do outro, mas também no seu comportamento.

Quando eu mudei a minha atitude, assumi o papel de facilitadora que Rogers (1969) fala que é centrar-se na pessoa e não na técnica. Também concretizei na prática as três atitudes facilitadoras que possibilitam a Aprendizagem Significativa: eu fui empática, porque me coloquei no lugar dos meus alunos e me dei conta que era uma situação que eu também não gostaria de estar; demonstrei Consideração Positiva, uma vez que reconheci o estranhamento dos alunos e aceitei que a atitude que tiveram foi devido as mudanças que sentiram na ordem da sala de aula, e com isso houve a mudança em toda ordem didática deles; mudança na professora que estava diferente, mais dura e exigente; e ainda tinham as filmagens, das quais se sentiram ameaçados, já que a professora queria ver como iriam se comportar diante da câmera e, por fim, principalmente, eu fui autêntica, genuína, quando decidi que eu tinha que ser eu mesma, tinha que ir pela minha cabeça, pelos meus valores, pelos meus princípios. Não importava mais a imposição da filmagem, não importava se eu não concluísse a pesquisa, eu tinha que conduzir as aulas como eu achava que deveriam ser. Outro exemplo de autenticidade, foi o fato de eu ter feito o meu próprio livro de "*Hobbies and Interests*" e ter compartilhado com eles o que sou. Foi como dizer: "Eu sou isso. Olha para mim." Eles leram, entenderam que eu estava interessada em promover a aprendizagem. Parece que eles estavam bastante motivados nos encontros para a confecção do livrinho, do fazer junto e para compartilhar as descobertas, me faziam as perguntas e pediam explicação do que tinham interesse em saber. Por isso que o livrinho foi significativo e eles gostaram tanto de fazê-lo.

Me tornei mais flexível e mudei as atividades adequando aos desejos e necessidades dos alunos, como eu procurava fazer antes da pesquisa, quando eu via que uma coisa não estava dando certo eu mudava para outra. Um exemplo disso, é que eu resolvi não fazer o mini evento porque ele iria só ser retomado em agosto, além do fato de já ter tido um desgaste total devido aos fatores complicadores que ocorreram. Os próprios alunos já haviam mencionado que em agosto eles teriam a gincana da escola e esse evento era algo que eles aguardavam ansiosamente. Eu entendi essa mensagem como: "nós não queremos mais fazer isso". Eu poderia ter forçado para terminar o tal do evento, para poder dar um fechamento na sequência didática proposta na pesquisa e dizer que eu terminei, que foi feito; no entanto, optei em ouvir os alunos, valorizando suas opiniões e anseios.

Os resultados obtidos indicaram que é de fundamental importância perguntar e ouvir atentamente o que os alunos têm a dizer. “(...) Quando realmente posso ouvir alguém, entro em contato com ele. Isto enriquece a minha vida (...) quero dizer, é claro, ouvi-la em profundidade (...)” (Rogers, 1978:212).

Podemos concluir que somente através de uma comunicação real e de relacionamentos interpessoais verdadeiros temos a possibilidade de facilitar e propiciar o crescimento dos nossos discentes como propôs Rogers (1969) em sua obra “*Freedom to Learn*”.

Termino aqui este capítulo e, a seguir, apresento as considerações finais intitulada: À Moda de Conclusão.

À MODA DE CONCLUSÃO

A presente pesquisa propõe a reflexão sobre a minha própria prática. Nesta experiência como professora, professora-pesquisadora e eu...vivi vários momentos de ansiedade, baixa autoestima, frustração, medo, raiva e tristeza. Ressaltando aqui que esses são sentimentos que exigem um grande envolvimento emocional além do fato de serem desgastantes. Também senti alegria, otimismo e finalmente a conquista.

Não posso deixar de destacar aqui que apesar dos resultados dos questionários apontarem que a maioria dos alunos não se sentiam ameaçados durante as aulas, dois afirmaram que ficaram ansiosos, eles se sentiram ameaçados com as filmagens, que provocaram um sentimento de ansiedade diante de uma situação nova.

Por vários momentos me senti dividida entre dois polos opostos apesar da relação existente entre os dois, de um lado a professora e a professora-pesquisadora e do outro eu mesma, respectivamente razão e emoção.

Eu estava muito focada para atingir o objetivo de concluir a minha pesquisa, pensei em todos os passos para iniciar o trabalho: na minha proposta e na organização do meu plano de aula, para verificar como os alunos se relacionavam, como eles contribuíam uns com os outros, o quanto eu poderia contribuir para que eles melhorassem, alcançassem a tão almejada aprendizagem significativa. Embasando a minha pesquisa em todo o referencial teórico da Psicologia Humanista, teorias de ensino-aprendizagem, apoiada no Caderno do aluno, material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, uma vez tudo estruturado, iniciei o trabalho.

No decorrer das aulas, mesmo diante dos sinais que indicavam que as coisas não andavam nada bem, eu continuava firme no meu propósito, porque tinha que observar, tinha uma proposta e um planejamento a seguir. Em alguns momentos, as coisas saíram fora do controle, mas apesar de eu não estar dando atenção ao que eles queriam dizer, eu estava observando os alunos e sentindo a falta de fluidez no meu trabalho. Depois das aulas caóticas e no dia da aula da mudança da professora, da minha mudança, os alunos acabaram manifestando uma coisa que

estava latente¹⁵ até para mim: eu tinha um descontentamento e ele se tornou manifesto no momento que vi os alunos na porta da sala de aula, prontos para saírem.

É importante ressaltar como foi difícil para mim aceitar a situação como ela realmente estava se apresentando, aceitar que “não fazemos o que pensamos que fazemos”. Estudamos as teorias, que são maravilhosas e parecem que são fáceis de serem colocadas em prática, porém não é fácil realmente se desvencilhar de amarras internas que muitas vezes nos aprisionam nos mesmos padrões de comportamento.

No capítulo 3, na análise e discussão dos dados, afirmo que “a partir da minha decisão de tomar as rédeas da situação, resolvi deixar a camisa de força”, me referindo aqui a toda organização e planejamento imposto pelo trabalho acadêmico e também imposto por mim mesma.

Todas as fases da pesquisa trouxeram inúmeras contribuições para o meu crescimento e amadurecimento pessoal e profissional, e definitivamente contribuíram para um melhor entendimento e uma consequente transformação efetiva da minha prática através dos estudos teóricos, principalmente, de campo de questões referentes às relações interpessoais.

Sendo assim, toda a trajetória que foi realizada teve como objetivo responder a pergunta de pesquisa a seguir: “Qual o papel das relações interpessoais no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma escola da rede pública?”

A análise dos dados permitiu verificar que os alunos estavam mais interessados nas aulas e a maioria afirmou que houve mudança no seu desempenho escolar com aprimoramento no seu conhecimento de Inglês. Também, no final da décima quarta aula realizada durante esta pesquisa, parecia haver uma relação interpessoal mais saudável.

Os resultados deste estudo indicam o quanto é importante a atitude do professor em estabelecer relações pessoais com os alunos, assim como a implementação das atitudes facilitadoras de Rogers (1969) em sala de aula. Também é necessário que o professor esteja atento aos anseios e desejos dos

¹⁵ Que permanece escondido; que não se manifesta; oculto. (FERREIRA, Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0, 3ª Ed, 2004)

alunos, buscando estabelecer comunicação real e relacionamentos interpessoais verdadeiros e, com isso, a possibilidade de uma Aprendizagem Significativa.

Acredito que minha mudança só foi possível através da tomada de consciência, da reflexão e preparação para redefinir a condução do ensino-aprendizagem e minhas relações interpessoais com os alunos. Não posso deixar de mencionar a importância do apoio e suporte da equipe gestora e de outros docentes e suas contribuições para a transformação de minha prática.

Por todas as considerações aqui feitas, avalio que este estudo possa trazer contribuições para a área de pesquisa no estudo das relações interpessoais no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa em escolas da rede pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉS, Verônica de. **Self-esteem in the classroom or the metamorphoses of butterflies.** In: ARNOLD, JANE. **Affect in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press. 1999.

ARNOLD, J. & BROWN, H.D. **A map of the terrain.** In: Arnold, J. **Affect in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press. 1999.

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

CARREIRA, P. P. **O papel da afetividade nas aulas de língua inglesa em dois diferentes contextos escolares:** cognição e afetividade caminham juntas. São Paulo, 2014. 111f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<http://biblio.pucsp.br/>> Acesso em: 15 /08/2015.

DUARTE, V.C.; TITO, M.R.A. Atitudes facilitadoras do professor: utopia ou possibilidade?. In: **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de Inglês.** Campinas, SP: Mercado de Letra, 2010, 1ª edição.

DUARTE, V.C. **Aprendendo a aprender. experienciar, refletir e transformar: um processo sem fim.** Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação, PUC/SP. 1996.

DUARTE, V.C. **Relações Interpessoais; professor e aluno em cena.** Psicologia da Educação, v.29, p.119-142, 2º sem/2004.

DUARTE, V.C. Transformando Doras em Carmosinas: Uma Tentativa Bem Sucedida. In: **Maria Antonieta Alba Celani. (Org). Professores e Formadores em Mudança. Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DURAZZO, S. B. **Apostila: Ensino de línguas estrangeiras na escola.** Centro de Formação da Escola da Vila. SP, Julho 2011.

FERREIRA, A. B. de H. , **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio da Língua Portuguesa.** Versão 5.0, 3ª ed. São Paulo: Editora Positivo, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.**3ª ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

GONÇAVES, L. S. de S. **Atitudes Empáticas e Aprendizagem:** um estudo sobre a relação professor / aluno, através do olhar da abordagem centrada na pessoa. Rio de Janeiro, 2008. 242f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_luiz_sergio_de_souza_goncalves.pdf> Acesso em: 15/08/ 2015.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro.** Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2 , p.389-411, jul./dez. 2012.

LIBERALI, F.C.; LIBERALI, A.R.A. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas.** Inter FAINC - Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus. Santo André, SP, v.1, n.1, p. 17-33, jul./dez. 2011.

MACHADO, Magela Geraldo. **Psicologia Humanista.** Disponível em <http://www.infoescola.com/psicologia/psicologia-humanista/> data de publicação 23.02.2010. Categorias: Psicologia. Acesso em 20/07/2016.

MAGALHÃES, M. C. C. **Etnografia Colaborativa e desenvolvimento de professor.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas. SP, nº 23, pg. 71-78, Jan/Jun. 1994.

MARQUES, R. **O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky.** 2007. Disponível em:

<http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zona%20de%20Desenvolvimento%20Proximal%20em%20Vygotsky.pdf>

Acesso em 06 /09/2015.

MARTINS, J.C. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula:**

Reconhecer e Desvendar o Mundo. 1997. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>

Acesso em: 06 /09/2015.

OLIVEIRA, M.K de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento sócio-histórico.**

São Paulo: Editora Scipione, 1994.

OSTEMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. de H. **Teorias de Aprendizagem,** Rio Grande do Sul, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Física.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacao-basica/teorias_de_aprendizagem_fisica.pdf> Acesso em 17/08/2015.

OXFORD, R. L. **Anxiety and the language learner: New Insights.** In: ARNOLD. J.

Affect in language learning. Cambridge University Press. 1999.

OXFORD, R. L. **Language learning styles and strategies: an overview.** Learning styles & strategies / OXFORD, Gala, 2003.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J.S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano.**

Disponível em < <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>> Acesso em: 17/06/2015.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 13^aed.

Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

RIZZINI, I; CASTRO, M.R.; SARTOR, C.D. **Pesquisando... Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROGERS, C. R. **Tornar-se Pessoa**. 3ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1978.

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

ROGERS, C. **Liberdade para aprender em nossa década**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1986.

SILVA, M. L. de. C. e. **A Questão da Afetividade no processo de Ensino/Aprendizagem de LE (Inglês)**: o que leva ao sucesso ou frustração do aprendiz. Brasília, 2007. 105f.. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Disponível em:

<http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_arquivos/57/TDE-2008-01-15T143147Z-2181/Publico/Dissert_Myrian%20Lacerda.pdf> Acesso em: 15 /08/ 2015.

TASSONI, E. C. M. (2000) **Afetividade e Produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. Campinas, SP, 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas , Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000195521>> Acesso em: 16/04 2016.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da ciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VAN LIER, L. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. London: Lawrence Erlbaum Publishers, 2005.

VYGOTSKI, LS. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

ANEXO 1

PLANEJAMENTO DE AULAS

QUADRO 5 - Aula 1 (02/05/2016)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos objetivos da pesquisa a ser feita pela professora, o convite aos alunos para participarem, seguidos de perguntas dos alunos sobre o projeto de pesquisa.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a compreensão por parte dos alunos sobre a importância da pesquisa e da participação deles para o aprimoramento das aulas.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa.
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma.

QUADRO 6 - Aula 2 (02/05/2016)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno do Aluno (volume I) - Situação de aprendizagem 2¹⁶ - Atividades 4 e 5. Leitura e interpretação de texto: <i>Valentine's Day</i>. • Caderno do Aluno (volume I) - Situação de aprendizagem 2 - Exercícios escritos: <i>Focus on Language 2</i>.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas e fazer inferências sobre o sentido de palavras ou expressões através do contexto. • Relacionar o uso de passado simples e acontecimentos passados. • Compreender a organização do tipo de texto, seu propósito e sua mensagem; além de localizar informações explícitas no texto. • Promover a compreensão dos conteúdos estudados.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Teste de áudio-vídeo e adaptação dos alunos às gravações. • Alunos em duplas fazem a leitura do texto e respondem as atividades 4 e 5 sob a orientação da professora. Em seguida, a professora faz a correção com a participação dos alunos. • Alunos em duplas fazem os exercícios referentes à situação de aprendizagem.
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma.

¹⁶ Situação de aprendizagem 2 - ANEXO 2

QUADRO 7 - Aula 3 (09/05/2016)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios sobre tempo verbal: passado simples, forma afirmativa e interrogativa Correção dos exercícios realizados na aula anterior.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Revisar os tempos verbais estudados em aulas anteriores. Corrigir exercícios e tirar as dúvidas dos alunos.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> Teste de áudio-vídeo e adaptação dos alunos às gravações. A professora faz a revisão e correção dos exercícios com a participação dos alunos.
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> Nenhuma.

QUADRO 8 - Aula 4 (16/05/2016)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> Início de Sequência Didática – Caderno do Aluno - Situação de Aprendizagem 5¹⁷. Aquecimento Tema: amizade por correspondência (<i>pen pals</i>). Atividade 1 Introdução de vocabulário referente às atividades de lazer. Atividade 2 Individualmente, alunos formam três frases verdadeiras ou falsas que expressem seus hábitos e preferências.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Sensibilizar os alunos para o tema. Atividade 1 Fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos do vocabulário das atividades de lazer. Atividade 2 Descrever preferências e hábitos referentes às atividades de lazer.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> Gravação em vídeo / <i>Brainstorming</i> / Discussão. Atividade 1 Apresentação feita pela professora de <i>flashcards</i> sobre atividades de lazer. Alunos em duplas, com o auxílio do dicionário, nomeiam as atividades de lazer no Caderno do Aluno enquanto a professora monitora a atividade.

¹⁷ Situação de Aprendizagem 5 - ANEXO 3

Quadro 8 – Aula 4 (continuação)	
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 2 Em um primeiro momento, a professora expõe exemplos na lousa. Em seguida alunos discutem em trios. Cada aluno lê uma de suas frases (sem mostrar aos demais a sua folha) e os colegas tentam descobrir se a informação é verdadeira ou falsa.
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 2 Alunos em duplas trocam as informações. Mudança ocorrida, devido agitação dos alunos.

QUADRO 9 - Aula 5 (16/05/2016)

Atividades planejadas	<p>Continuação Situação de aprendizagem 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade 3 Leitura e compreensão de texto. • Atividade 4 Releitura dos textos da Atividade 3 e complementação das frases.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características de um gênero textual (formulário para apresentação de si - via internet). • Localizar informações específicas em um texto.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação em vídeo. • Atividade 3 A professora lê o texto junto com os alunos e eles respondem às questões. • Atividade 4 Alunos realizam esta atividade em dupla.
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma.

QUADRO 10 - Aula 6 (23/05)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada do que foi visto nas aulas anteriores. • Preenchimento de um formulário com dados pessoais, <i>hobbies and interests</i>. (Fornecimento de fotocópias, por parte da professora, de formulário retirado do site <i>pen pals</i>)¹⁸. • Exercícios propostos pela professora referente à <i>Hobbies and Interests: What do you enjoy doing?</i> (Fotocópias fornecidas pela professora)¹⁹.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reforçar o conteúdo ensinado. • Produzir a escrita do gênero “Formulário”. • Promover a apreensão do vocabulário e das estruturas já estudadas de forma lúdica²⁰.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação em vídeo. • Prática oral, alunos reportam o que estudaram nas aulas anteriores. • Inicialmente, cada aluno preenche o seu formulário. Em um segundo momento, em duplas, os alunos trocam os textos entre si, para que além de ler o texto do colega, o auxiliem na correção. • Os alunos realizam exercícios propostos em dupla.
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve gravação²¹ de vídeo porque alguns alunos se opuseram a gravação. • Devido ao atraso do início da aula para esclarecimentos sobre a gravação de vídeo, causando cansaço e pressa, foi utilizado o formulário do caderno do aluno, atividade 5, por ser um modelo mais objetivo e simplificado ao invés do material proposto do site <i>pen pals</i>.

¹⁸ O ANEXO 4 apresenta exercícios extras fornecidos pela professora.

¹⁹ ANEXO 4.

²⁰ Referente a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. (FERREIRA, Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0, 3ª Ed, 2004)

²¹ Este assunto é abordado no Capítulo 3 “Análise e discussão de dados”.

QUADRO 11 - Aula 7 (23/05/2016)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios propostos pela professora referente à: <i>Hobbies and Interests, Jumbled words</i>. (Fornecimento das fotocópias pela professora)²² • Orientação sobre a confecção de um livro de imagens/texto a ser elaborado pelos alunos individualmente sobre seus <i>hobbies and interests</i>, como também apresentação para a turma e no mini evento.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a apreensão do vocabulário e das estruturas já estudadas de forma lúdica. • Auxiliar na confecção do livro de imagens/texto e tirar dúvidas sobre o vocabulário e pronúncia.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação em vídeo. • Realização da atividade de exercícios propostos em dupla. • Os alunos individualmente respondem ao questionário I referente às atividades realizadas durante as aulas. • A professora mostrou aos alunos um livro de imagens/texto sobre seus <i>hobbies and interests</i> como exemplo. Solicitação para que os alunos levem o material para iniciar a atividade na aula do dia 30/05/2016.
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve gravação de vídeo porque alguns alunos se opuseram a gravação. • As propostas de atividades da aula 7 não foram desenvolvidas. Houve, no entanto, conversa da Vice-Diretora²³ com a turma referente a este projeto de pesquisa. As atividades da aula 7 foram replanejadas para as aulas 8 e 9.

²² ANEXO 4.

²³ Este assunto é abordado no Capítulo 3 “Análise e discussão de dados”.

QUADRO 12 - Aula 8 (30/05/2016)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada do que foi trabalhado nas aulas anteriores. • Exercícios propostos pela professora referente à: <i>Hobbies and Interests, Jumbled words</i>. (Fornecimento de fotocópias pela professora)²⁴ • Aplicação do Questionário I²⁵.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reforçar o conteúdo ensinado. • Praticar a escrita. • Promover a apreensão do vocabulário e das estruturas já estudadas de forma lúdica. • Identificar as opiniões e emoções que são geradas acerca das ações da professora, assim como das atividades realizadas.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação em vídeo. • Com a participação dos alunos, a professora faz uma revisão na lousa e os alunos escrevem no caderno. • Alunos realizam a atividade <i>Jumbled words</i> em duplas. • Alunos respondem individualmente ao questionário I referente as atividades realizadas durante as aulas.
Alterações	<p>Aula replanejada de 23/05/2016.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não houve gravação de vídeo porque alguns alunos se opuseram a gravação, porém foi feita uma gravação de áudio conforme combinado com os alunos.

²⁴ ANEXO 4.

²⁵ ANEXO 5.

QUADRO 13 - Aula 9 (30/05/2016)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação em vídeo. • Orientação sobre a confecção de um livro de imagens/texto a ser elaborado pelos alunos individualmente sobre os seus <i>hobbies and interests</i>, como também apresentação para o grupo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar na confecção do livro de imagens/texto e tirar dúvidas sobre o vocabulário e pronúncia.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • A professora mostrou aos alunos um livro de imagens/texto sobre seus <i>hobbies and interests</i> como exemplo. Solicitação para que os alunos levem o material para iniciar a atividade na aula do dia 06/06.
Alterações	<p>Aula replanejada de 23/05/2016.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não houve gravação de vídeo porque alguns alunos se opuseram a gravação. Apesar dos alunos concordarem com gravação de áudio, a professora não fez a gravação²⁶.

QUADRO 14 – Aula 10 (06/06/2016)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> • Confecção do livro de imagens/texto.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar na confecção do livro de imagens/texto e tirar dúvidas sobre o vocabulário e pronúncia.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos realizam a confecção do livro utilizando o material que trouxeram e trocam ideias com os colegas. <p>Local: Pátio da escola</p>
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Devido à chuva e ao frio, os alunos desenvolveram a atividade na sala de aula e não como planejado anteriormente.

²⁶ Porque os alunos estavam muito agitados e barulhentos.

QUADRO 15 - Aula 11 (06/06/2016)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da confecção do livro de imagens/texto.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar na confecção do livro de imagens/texto e tirar dúvidas sobre o vocabulário e pronúncia.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos realizam a confecção do livro utilizando o material que trouxeram e trocam ideias com os colegas. Local: Pátio da escola
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Devido à chuva e ao frio, os alunos desenvolveram a atividade na sala de aula e não como planejado anteriormente.

QUADRO 16 - Aula 12 (13/06/2016)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral de seus <i>hobbies and interests</i> (através do livro de imagens/texto).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a oralidade em língua inglesa. • Compartilhar com os colegas de classe.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos apresentam individualmente seus livros.
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma.

QUADRO 17 - Aula 13 (13/06/2016)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da apresentação oral. • Discussão de ideias para mini evento referente à mostra do trabalho desenvolvido.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a oralidade em língua inglesa. • Compartilhar com os colegas de classe. • Compartilhar com alunos de outras turmas o trabalho desenvolvido.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos apresentam individualmente seus livros. • Os Alunos participam da Roda de conversa para planejamento do Mini evento.
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma.

QUADRO 18 - Aula 14 (20/06/2016)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário II²⁷.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o que os alunos apontam que sugere a importância do componente afetivo durante as dinâmicas de interação e comunicação que aconteceram entre professora e alunos durante as aulas.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos respondem individualmente o questionário.
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma.

QUADRO 19 - Aula 15 (20/06)

Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para a mostra no dia 27/06.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar com alunos de outras turmas o trabalho desenvolvido.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos em grupos preparam a mostra do dia 27/06, com a supervisão da professora.
Alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Não ocorreu a preparação da mostra prevista para esta aula, pois a festa junina da escola foi transferida para o dia 28/06/2016 e os alunos precisam ensaiar as danças para a festa no dia 27/06/2016. Assim, a mostra foi transferida para o início de agosto, porém a sua realização dependerá do cronograma da escola. • Posteriormente a festa junina foi adiada novamente, com nova data a ser marcada para agosto.

²⁷ ANEXO 5

ANEXO 2

Inglês – 7ª série/8º ano – Volume 1



SITUATED LEARNING 2

DESCRIBING CELEBRATION DATES 2

1. Have a look at the text about Halloween and check (✓) the appropriate title for it.
- () Ancient origins of Halloween.
- () Modern origins of Halloween.

Halloween has its origins in an ancient Celtic festival called Samhain. The Celts were a group of tribes that lived in Europe 2 000 years ago and Samhain was celebrated on the night of October 31st. The Celts believed that, on this date, the ghosts of dead people returned to Earth.

To celebrate Samhain, the Celts wore animal heads and skins as costumes, and tried to predict each other's future. The Celtic priests were called Druids and they lit sacred bonfires to burn crops and animals as sacrifices to their gods.

The Romans dominated part of the British Isles for four hundred years and Samhain was combined with two Roman festivals: Feralia and Pomona. During Feralia, the Romans remembered and celebrated the spirit of the dead. Pomona was a festival in honor of the Roman goddess of fruit and trees.

Later, around the seventh century, Pope Boniface IV created All Saints' Day, to be celebrated on November 1st, in honor of saints and martyrs of the Catholic Church. All Saints' Day was also called All-Hallows. The night before All-Hallows was October 31st, the night of Samhain, the ancient Celtic festival, and it was called All-Hallows' Eve. The name All-Hallows' Eve later became Halloween.

2. Match the columns according to the text.
- a) November 1st. () Samhain celebration.
- b) October 31st. () All Saints' Day or All-Hallows.

3. Complete the following chart with information from the text.

The Roman celebrations were...	<i>Feralia and Pomona.</i>
Pope Boniface IV...	
On the night of October 31 st ...	
The Celts lived...	

4. Read the text about Valentine's Day and tick (✓) the date in which it is celebrated. What is the date of a similar celebration in Brazil? How is it called?
- () February 15th. () June 12th.
 () February 14th. () June 13th.

♥ Valentine's Day ♥

There are many legends about the man honored on Valentine's Day. One of them contends that, back in the third century, Emperor Claudius II prohibited marriages on the assumption that single men were better soldiers than married men. Valentine was a priest who was put to death because he insisted on marrying young couples secretly.

Another legend says that Valentine was put to prison and there he (a) _____ in love with his jailor's daughter. From prison, he (b) _____ a letter to his beloved and (c) _____ "From your Valentine". The letter he sent is considered the first Valentine's card.

These are just two of many legends and the truth about Valentine is still a mystery. However, one thing is certain: Valentine (d) _____ one of the most popular saints in England and France in the Middle Ages.

As for the holiday's origins, it dates back to ancient Rome. At that time, a fertility celebration called Festival of Lupercalia was celebrated annually on February 15th. Around 496 A.D., Pope Gelasius I turned this pagan festival into a Christian holiday, declaring February 14th to be St. Valentine's Day.

5. Now read the text again and use the following verbs to fill in the gaps. Use a table of irregular verbs or a dictionary to find out their past forms. One of them is not irregular. Which one? How do you know?

to sign

to be

to write

to fall



HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 2



1. Unscramble the words to form sentences and discover what Monica did last Carnival.

a) Carnival./York/traveled/Monica/last/New/to/at/year

b) six/there./spent/days/She

c) Park./visited/Central/She

d) two/She/saw/plays/famous/at/also/night.

2. Match the following questions to the sentences in Activity 1.

() How long did she stay there?

() Where did she go at night?

() When did Monica go to New York?

() What did she do there?

3. Write the past tense form of the following verbs in the correct column in the chart.

have get enjoy give buy call be go hate arrive want prepare

Regular verbs	Irregular verbs

4. Now read the following text and complete it using some of the verbs in Activity 3 in the past simple tense.

Last Mother's Day we _____ (a) lunch at a restaurant. It was very nice because everybody got together. After lunch we _____ (b) to the cinema to see a comedy. Everybody _____ (c) it a lot – it was really fun! When we _____ (d) home, my little sister _____ (e) our mother a gift – it _____ (f) a new watch. Our father had also prepared a surprise: he gave her a puppy! My mother _____ (g) it Rex.

LITERARY MOMENT

“Love looks not with the eyes, but with the mind. And therefore is winged Cupid painted blind.” SHAKESPEARE, William. *A midsummer night's dream*.

O que eu aprendi...

Handwriting practice area with 15 horizontal lines and three binder holes on the right side.

ANEXO 3

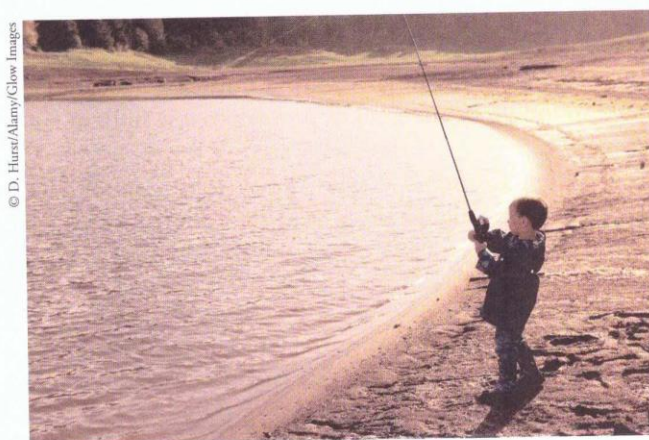
Inglês – 7ª série/8º ano – Volume 1

THEME 2:
A DAY IN THE LIFE OF...SITUATED LEARNING 5
WHAT DO YOU DO IN YOUR FREE TIME?

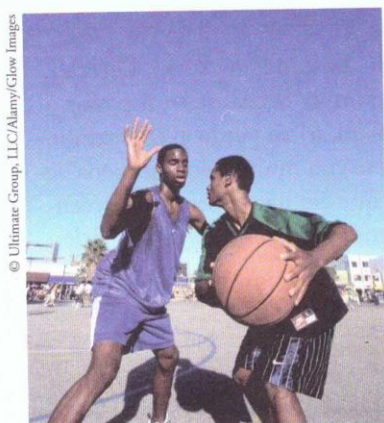
1. Can you name these free-time activities?



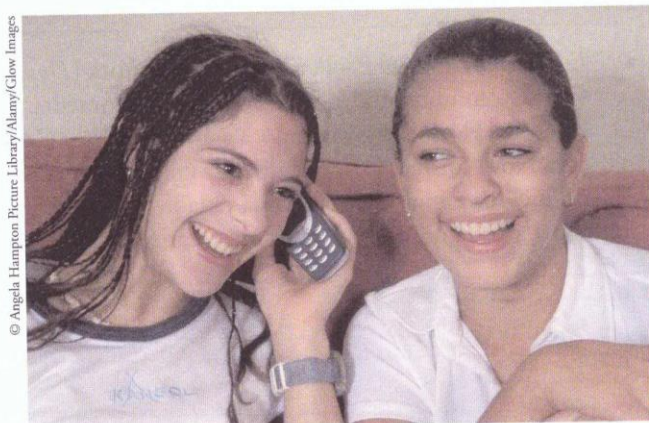
a) _____



b) _____



c) _____

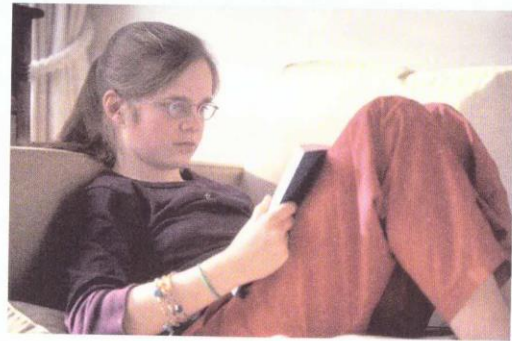


d) _____



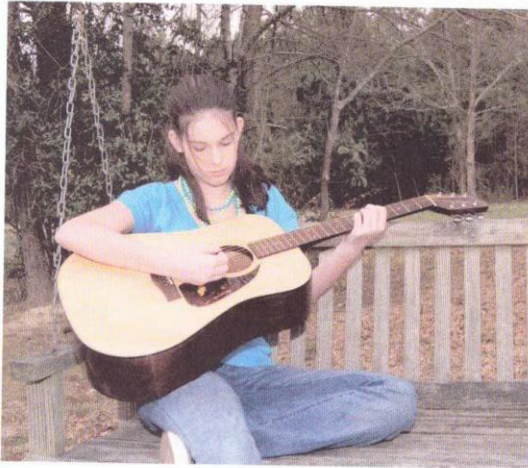
© Kurzig - People/Alamy/Glow Images

e) _____



© Picture Partners/Alamy/Glow Images

f) _____



© Bob Pardue-Lifestyle/Alamy/Glow Images

g) _____



© Isifa Image Service s.r.o./Alamy/Glow Images

h) _____

2. Complete the sentences with true information about you.

a) I love _____

b) I like _____

c) I don't like _____

d) I hate _____

e) I never _____

f) I _____ every day.

3. Look at the following texts and answer these questions.

a) These texts are:

- () printed forms.
 () letters.
 () forms on a website.

b) What do Miyuki and Bernat want?

- () They want to create a website.
 () They want to find key pals.
 () They want to sell a product.

Find your key pal

Step 1 of 3: Create your profile

Please fill in this form to become a member. Fields marked with * are required.

*Name: Miyuki Yamada *Age: 13

*Gender: male female *Country: Japan

Native language(s): Japanese Practicing language(s): English

*Description: write a short text about yourself.

My name is Miyuki. I'm 13 years old. I live in Japan. I like to dance and go shopping. I want to study English and make friends. I cannot speak difficult English. I do my best!!

Submit

Find your key pal

Step 1 of 3: Create your profile

Please fill in this form to become a member. Fields marked with * are required.

*Name: *Age:

*Gender: male female *Country:

Native language(s): Practicing language(s):

*Description: write a short text about yourself.

Hi, my name is Bernat, I'm 12 years old and I'm from Spain. In my house I live with my parents and my two sisters. I have a cat but I never chose a name for him. I like basketball and video games. I like computers too. On Saturdays I go to computer classes because I want to learn about computer programs. I like listening to music: my favorite group is Ojos del Loco, a Spanish group.

Submit

4. Read the forms again and circle the correct alternatives to complete the sentences.
- Miyuki is a **boy/girl** and Bernat is a **boy/girl**.
 - Miyuki/Bernat** describes **her/his** family.
 - Miyuki can speak English **just a little/very well**.
 - Bernat's cat **has/doesn't have** a name.
 - Miyuki/Bernat** wants to learn about computer programs.

5. *Preparation for the writing task – part 1.* Complete this form with information about yourself.

PEN PALS AROUND THE WORLD

Please fill in this form to become a member. Complete all fields.

Name: Age:

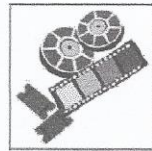
Gender: male female Country:

Native language(s): Practicing language(s):

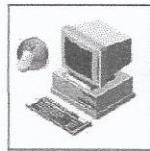
Hobbies/interests:

Hobbies and Interests - What do You Enjoy Doing?

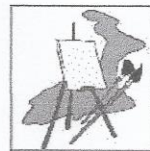
Tick the things you like to do. Put a cross next to things you don't like.



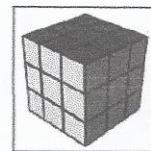
cinema



The Internet



art



puzzles



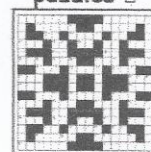
travel



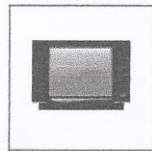
reading



bowling



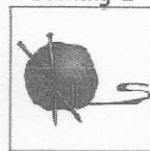
crosswords



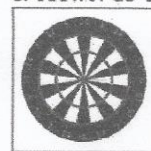
watching TV



playing guitar



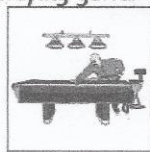
knitting



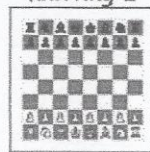
playing darts



gardening



playing pool



playing chess



football



PC games



jogging



camping



playing cards



Spelling

Hobbies and Interests - Jumbled Words

Can you unscramble these jumbled words for different types of hobbies?

Use the words in the word box to help you.

gardening	chess	camping	crosswords
card games	bowling	knitting	cooking

- 1) **tingknit** _____
- 2) **swordscros** _____
- 3) **shecs** _____
- 4) **drac maseg** _____
- 5) **pingcamp** _____
- 6) **ningerdag** _____
- 7) **lingbow** _____
- 8) **kinogco** _____

ANEXO 5

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública

QUESTIONÁRIO I

Nome: _____

Idade: _____ Série _____ Data: _____

1. Quais as atividades realizadas que:

a) Você gostou: _____

E quais você não gostou: _____

b) Como você se sentiu durante a execução delas? Por quê?

2. Durante tais atividades o que a professora fez que:

a) Ajudou você a aprender: _____

b) O que você gostaria que ela tivesse feito para ajudá-lo (a): _____

3. Como você se sentiu nessas atividades ?

() ficou calmo

() ficou ansioso

() ficou chateado

() ficou com medo

() sentiu-se capaz

() sentiu-se incapaz

() sentiu-se interessado

() sentiu-se desinteressado

Comentários: _____

4. Houve mudança no seu desempenho no decorrer das atividades?

() Sim () Não

Se ocorreu, qual a mudança e por que ocorreu? _____

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública

4. O que você gostaria que a professora tivesse feito durante as atividades para ajudá-lo (a). Dê exemplos.

5. Percebi que você e seus colegas se ajudam em alguns momentos. Dê exemplos.

6. Percebi que houve mudança no seu desempenho no decorrer do nosso semestre. Qual a mudança que você acha que ocorreu?

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 7 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezados Pais,

Gostaríamos de comunicar-lhes que o grupo de alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental A, da Escola Estadual Balneário das Palmeiras, do qual seu filho (a) faz parte, foi escolhido para participar de um levantamento de dados que está sendo realizado desde maio de 2016 com previsão de conclusão para dezembro de 2016 dentro do horário normal das aulas.

O objetivo é investigar sobre a importância das relações interpessoais para o aprendizado da Língua Inglesa e, em decorrência disto, melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas públicas.

Este estudo está sendo desenvolvido pela professora ANA MARIA SARUBALA MEIRELLES LEITE, que é uma pesquisadora no Programa de Pós-Graduação da Área de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – Inglês na Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo (PUC-SP).

Para tanto, solicitamos o seu consentimento para a utilização desses dados coletados, em determinado número de aulas, por meio de questionários, entrevistas e gravações de vídeo e áudio que fornecerão subsídios para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica.

Fica assegurado aos participantes que as informações terão caráter confidencial e nenhum nome será mencionado em quaisquer publicações baseadas nos dados coletados. Sua recusa ou retirada de consentimento não acarretará em qualquer prejuízo. Esclarecemos que a autorização abaixo serve para cumprir com as exigências da ética científica.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

São Paulo, _____ de _____ de 2016.

Ana Maria Sarubala Meirelles Leite
Professora – Pesquisadora

Escola Estadual Balneário das Palmeiras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, eu manifesto livremente meu consentimento para que meu filho (a) possa participar da pesquisa.

Nome do aluno-participante: _____

Nome dos pais ou responsável: _____

RG nº _____

Assinatura dos pais ou responsável: _____

ANEXO 8



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O COMPONENTE AFETIVO À LUZ DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NUM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Pesquisador: Ana Maria Sarubala Meirelles Leite

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61879016.0.0000.5482

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.880.388

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 Ana Maria Sarubala Meirelles Leite, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lucia Cabrera Duarte.

A proposta visa "(...) investigar sobre a importância das relações interpessoais para o aprendizado da língua inglesa no 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola Pública, na minha própria prática. Para tanto, serão analisados quatro instrumentos de pesquisa: Gravação audiovisual das aulas (descrição e transcrição), Notas de Campo da professora-pesquisadora e Questionários elaborados antes e durante a aplicação do projeto de pesquisa. A modalidade de pesquisa adotada, tendo como foco de estudo professor e alunos dentro do contexto escolar. Esta pesquisa está inserida dentro do paradigma interpretativista, sendo assim, pretende-se fazer um estudo qualitativo sobre os dados coletados. Esta pesquisa será fundamentada a partir dos seguintes

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



Continuação do Parecer: 1.880.388

autores como: Carl Rogers (1969), Mahoney (1976) Duarte (1996.2004), Vygotski (1991), Paulo Freire (1996) entre outros.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar sobre a importância das relações interpessoais para o aprendizado da língua inglesa no 8º ano do Ensino Fundamental II, na minha própria prática.

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:

O trabalho encontra-se em boa fase de desenvolvimento; é bem estruturado e bem escrito; prenuncia resultados bastante contributivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme orienta a Resolução CNS/MS n° 466/12, os Regimento e Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP e o Manual Ilustrado da Plataforma Brasil, disponíveis para consulta no site: www.pucsp.br/cometica

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;

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



Continuação do Parecer: 1.860.388

- 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;
- 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:

Recomenda-se a aprovação na íntegra da pesquisa em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_732918.pdf	11/10/2016 16:27:41		Aceito
Outros	Parecer.pdf	11/10/2016 16:07:50	Ana Maria Sarubala Meirelles Leite	Aceito
Outros	Autorizacao_instituicao.pdf	11/10/2016 16:06:58	Ana Maria Sarubala Meirelles Leite	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_v2.doc	11/10/2016 16:04:15	Ana Maria Sarubala Meirelles Leite	Aceito
Outros	oficio_de_apresentacao.docx	11/10/2016 16:00:15	Ana Maria Sarubala Meirelles Leite	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.docx	11/10/2016 15:59:35	Ana Maria Sarubala Meirelles Leite	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	11/10/2016 15:59:04	Ana Maria Sarubala Meirelles Leite	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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



Continuação do Parecer: 1.880.388

SAO PAULO, 22 de Dezembro de 2016

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