

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

BÁRBARA ALVES BRANCO MACHADO

**A BUSCA DA EMPATIA E DO ESTABELECIMENTO DE
VÍNCULOS NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO - REFLEXÕES A
RESPEITO DAS PRÁTICAS DOCENTES REALIZADAS EM
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM
CONTEXTO ESCOLAR**

BAGÉ
2016

BÁRBARA ALVES BRANCO MACHADO

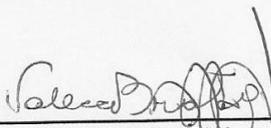
**A BUSCA DA EMPATIA E DO ESTABELECIMENTO DE
VÍNCULOS NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO - REFLEXÕES A
RESPEITO DAS PRÁTICAS DOCENTES REALIZADAS EM
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM
CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Letras Línguas
Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas
Literaturas da Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para obtenção do Título
de Licenciada em Letras Línguas Adicionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valesca Brasil Irala

Bagé, 02 de dezembro de 2016.

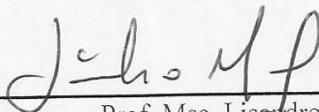
BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Valesca Brasil Irala
Orientadora



Prof^a Dr^a Luciani Salcedo de Oliveira
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Bagé



Prof. Msc. Lisandro Moura
Instituto Federal Sul Rio Grandense - IFSUL – Campus Bagé

Dedico este trabalho a Deus, à minha família e a todos os professores e alunos que contribuíram para o meu crescimento profissional e humano.

“[...] Estamos aqui para criar vínculos com as pessoas. Fomos concebidos para nos conectar uns com os outros. Esse contato é o que dá propósito e sentido à nossa vida, e, sem ele, sofreremos.”¹

A Coragem de Ser
Imperfeito
(Brené
Brown).

¹ Tradução de Joel Macedo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ser o meu maior ouvinte e amigo durante todos os meus anseios acadêmicos. Por estar sempre presente em minha vida. Por ser paciente e fornecer sábios conselhos a mim, além de perdoar os meus devaneios ateístas.

Agradeço à minha família, responsável por minha existência e sobrevivência. Por me dar suporte, educação, sustento e proteção em todos os momentos de minha trajetória de vida.

Agradeço ao meu pai, o meu maior incentivador, que sempre esteve presente em minha vida e em minha educação, que sempre acreditou que eu poderia ingressar em uma Universidade e chegar até aqui.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte de minha história escolar e que, involuntariamente e voluntariamente, contribuíram para a escolha de minha futura profissão.

Agradeço aos meus alunos de língua inglesa, que fizeram parte do meu primeiro estágio em contexto escolar, e que proporcionaram a mim as primeiras experiências docentes, além de me ensinarem a amplitude da “profissão professor”.

Agradeço aos meus alunos de língua espanhola, que fizeram parte do meu segundo estágio em contexto escolar, especialmente a turma 90, que, juntamente comigo, protagonizam este trabalho de conclusão de curso.

Agradeço aos meus alunos que fizeram parte do meu primeiro estágio em projeto de extensão, em língua inglesa, e me presentearam com os melhores e mais gratificantes momentos docentes que já vivenciei em minha vida como professora.

Agradeço aos meus admiráveis alunos militares, que estão fazendo parte do meu segundo estágio em projeto de extensão, em língua espanhola, que, a cada aula, me ensinam a ser uma professora melhor e uma pessoa melhor.

Agradeço a todos os meus professores e as minhas professoras do Curso de Línguas Adicionais, especialmente, à minha primeira orientadora, professora Clara, que me apresentou ao fascinante mundo da pesquisa e oportunizou o meu crescimento acadêmico. À professora Isaphi, que orientou minha participação no projeto PIBID e se mostrou uma das mais cativantes professoras que já conheci. À professora Suzana, responsável pelos melhores e mais produtivos sábados acadêmicos que presenciei ao longo de minha graduação e um dos maiores exemplos docentes que tive a honra de conhecer e ser aluna.

Agradeço à Prof^a Dr^a Valesca Brasil Irala, que orientou este trabalho. Agradeço por todas as suas correções linguísticas, por seus sábios conselhos e, principalmente, por compartilhar o seu vasto conhecimento comigo ao longo dessa jornada acadêmica.

Agradeço às minhas colegas e amigas Luiza, Priscila e Giane, os três presentes fraternos que a Universidade me proporcionou, que sempre estiveram presente em todos os momentos de minha vida acadêmica e já fazem parte de minha vida pós-Unipampa.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso possui como objetivo geral investigar a presença de episódios empáticos e do estabelecimento de vínculos na relação professor/aluno. Os objetivos específicos desta pesquisa são a. analisar, em diários reflexivos produzidos a respeito de quatro aulas ministradas, “mecanismos de linguagem” preponderantes para identificar episódios empáticos durante uma experiência didática levada a cabo em situação de estágio supervisionado de língua espanhola em contexto escolar; b. estabelecer categorias de análise dos episódios empáticos a partir de um conjunto de aulas gravadas e transcritas; e finalmente c: problematizar o processo formativo para a docência empreendido no curso de Línguas Adicionais, com ênfase em um estudo de caso a partir da experiência didática de uma licencianda. Como já mencionado, para a pesquisa, serão utilizados os dados produzidos no decurso das práticas docentes do Estágio em Contexto Escolar II, componente curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. O estágio em questão foi efetivado entre os meses de setembro e dezembro do ano de 2015, em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Bagé. Em nossa metodologia foi utilizado o método de “Análise Textual e Discursiva”, proposto por Galliazi e Moraes (2006) para a análise de quatro diários reflexivos de aula e ainda para a análise das transcrições de três aulas. Também foi utilizado o modelo de transcrição proposto por Irala (2012). Vale ressaltar ainda que, para preservarmos a identidade dos sujeitos de pesquisa, foram usados pseudônimos para cada nome citado nos diários e nas transcrições de aula. Como resultados, há ocorrência de episódios empáticos, embora sejam direcionados a alguns alunos da turma analisada. Também, são encontrados dados que evidenciam episódios não-empáticos, os quais são manifestados por mecanismos sutis, tais como o tom de voz e o recurso de ironia por parte da estagiária. Como conclusão, a análise detalhada do processo explorado em contexto de estágio possibilita a reinterpretção da experiência de ensino *a posteriori*, a partir de um distanciamento teórico-analítico que auxilia o professor em formação a entender de forma mais densa a complexidade das relações humanas em classe, evitando visões impressionistas limitadas pelo contexto imediato em que ocorreram.

Palavras-chave: relação professor/aluno; empatia; estabelecimento de vínculos; formação docente; língua espanhola.

RESUMEN

El presente trabajo de conclusión de curso tiene por principal objetivo investigar la presencia de episodios empáticos y del establecimiento de vínculos en la relación profesor/alumno. Los objetivos específicos de la investigación son a. analizar, en diarios reflexivos producidos en cuatro clases impartidas “mecanismos de lenguaje” predominantes para identificar episodios empáticos durante una experiencia didáctica ejecutada en situación de prácticas docentes orientadas de lengua española en contexto escolar; b. establecer categorías de análisis de los episodios empáticos de un conjunto de clases grabadas y transcritas; y por fin c: problematizar el proceso formativo para la docencia emprendido en el curso de Línguas Adicionais, con énfasis en un estudio de caso de la experiencia didáctica de una licencianda. Como mencionado, para la investigación, serán utilizados los datos producidos en el decurso de las prácticas docentes do Estágio em Contexto Escolar II, componente curricular obligatorio do Curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, de la Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. Las prácticas docentes fueron efectuadas entre los meses de septiembre y diciembre, del año de 2015, en una escuela municipal de enseñanza primaria de la ciudad. En nuestra metodología fue utilizado el método de “Análisis Textual y Discursiva”, de Galliazi y Morais (2006) para el análisis de cuatro diarios reflexivos de aula, además para concretizar los transcritos de tres clases. Incluso fue utilizado modelo de transcripción propuesto por Irala (2012). Aún, vale resaltar que, para resguardar la identidad de los sujetos de pesquisa, serán usados pseudónimos para cada nombre citado en los diarios y en los transcritos de clase. Los resultados muestran la presencia de episodios empáticos, aunque fueron direccionados a algunos estudiantes del grupo analizada. También, son encontrados datos que evidencian episodios no-empáticos, los cuáles son manifestados por mecanismos sutiles, como por ejemplo, el tono de voz y el recurso de la ironía por parte de la pasante. Como conclusión, el análisis detallado de los procesos en contexto de prácticas docentes posibilita la reinterpretación de la experiencia de enseñanza *a posteriori*, a partir de un distanciamiento teórico-analítico que auxilia el profesor en formación a entender de forma más densa la complejidad de las relaciones humanas en clase, evitando visiones impresionistas limitadas por el contexto inmediato en que ocurrieran.

Palabras-clave: relación profesor/alumno; empatía; establecimiento de vínculos; formación docente; lengua española.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	11
3. REFLEXÕES SOBRE A ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA	12
4. PERGUNTA DE PESQUISA	15
5. OBJETIVOS.....	15
5.1 OBJETIVO GERAL.....	15
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
6. REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
7. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	20
7.1 O CONTEXTO A SER PESQUISADO.....	20
7.2 A ABORDAGEM DA PESQUISA.....	20
7.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	20
7.4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	21
8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	24
8.1 FATORES PREPONDERANTES PARA O NÃO DESENVOLVIMENTO DE EMPATIA NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO	24
8.2 RECURSO DA IRONIA	32
8.3 SIMPATIA <i>VERSUS</i> EMPATIA	34
8.4 PREFERÊNCIA POR UM GRUPO DE ALUNOS	37
9. CONCLUSÕES	40
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
11. APÊNDICES	43

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O campo de pesquisa sobre a empatia e as implicações que a mesma possui nas mais diversas relações humanas é vasto, porém, as pesquisas sobre a empatia, especificamente, na relação entre docentes e discentes, em âmbito escolar, é um ramo de investigação tanto quanto limitado de estudos acerca do mesmo, e os trabalhos acadêmicos nessa área tendem a ser mais escassos.

No presente trabalho, busco investigar a presença de episódios empáticos e do estabelecimento de vínculos na relação professor/aluno. Para promover a busca proposta, será realizada a análise de diários reflexivos e de transcrições de aulas ministradas por mim, no decurso da realização de estágio supervisionado de língua espanhola em contexto escolar. Dentre as minhas práticas docentes dentro da escola, neste trabalho optei por averiguar designadamente as aulas que ocorreram em minha turma de nono ano do ensino fundamental, entre os meses de setembro e dezembro do ano de 2015, em uma escola pública municipal da cidade de Bagé, localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul.

O trabalho parte, inicialmente, assumindo as concepções de Berges e Carrillo (2009), sobre a empatia e seus significados ao longo dos anos, e também o trabalho de Camargo e Vedove (2008), que aponta a importância da empatia e do estabelecimento de vínculos nas mais diversas relações sociais, com ênfase, nas relações em esfera educacional. Também emprego as concepções de empatia e de estabelecimento de vínculos adotadas pela pesquisadora estadunidense Brené Brown, uma das estudiosas mais conhecidas da área da empatia, que em sua notória obra *A Coragem de Ser Imperfeito* apresenta a empatia como um fenômeno essencial nas relações humanas.

Na metodologia, utilizo para a análise dos diários reflexivos e de transcrições de aula o método de “Análise Textual e Discursiva”, proposto por Galliazi e Moraes (2006), e ainda o modelo de transcrição proposto por Irala (2011). Vale ressaltar que a minha abordagem de pesquisa é qualitativa, com enfoque no estudo de caso proposto por André (1995), que segundo a autora: “ênfatica o conhecimento do particular”, buscando analisar a unidade que selecionou e compreender a mesma inteiramente.

No processo de análise dos dados, pretendo analisar, em diários reflexivos produzidos a respeito de quatro aulas ministradas “mecanismos de linguagem” preponderantes para identificar episódios empáticos. Após realizar essa análise dos dados, vou estabelecer categorias de análise dos episódios empáticos a partir do

conjunto de aulas gravadas e transcritas. E finalmente, vou problematizar o processo formativo para a docência empreendido no curso de Línguas Adicionais.

Neste trabalho, proponho trabalhar com o seguinte conceito no que diz respeito aos episódios empáticos que poderão ser encontrados em meus dados: trata-se de acontecimentos que ilustram a empatia na relação professor/aluno, como por exemplo, se colocar no lugar dos alunos durante a realização de uma atividade em sala de aula, se mostrar presente e, mais do que isso, oferecer companheirismo, ajudando os alunos a solucionar possíveis conflitos em âmbito escolar.

2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Com o objetivo de facilitar a leitura do trabalho para o (a) leitor (a), a pesquisa está organizada através dos seguintes itens:

- Considerações iniciais: o primeiro componente possui como objetivo proporcionar a visão geral do tema pesquisado, as razões para a escolha e os caminhos que a pesquisa adotou;
- Reflexões sobre a escolha do tema: nesse tópico serão abordados os caminhos que levaram a escolha do tema de pesquisa e os diferentes contextos que foram vivenciados pela pesquisadora até chegar a sua escolha;
- Pergunta de pesquisa e objetivos: aqui será apresentada a pergunta de pesquisa que norteia o trabalho e os objetivos de pesquisa, sendo compreendidos pelo objetivo geral e os objetivos específicos;
- Referencial teórico: nesse componente serão apresentadas as teorias, que foram escolhidas para serem trabalhadas na pesquisa;
- Aspectos metodológicos: este item discorre sobre o contexto da pesquisa e os instrumentos utilizados para desenvolvê-la;
- Análise e discussão dos dados: aqui serão apresentados os dados coletados e discussão dos mesmos juntamente com a fundamentação teórica;
- Conclusão: esse item retoma a questão de pesquisa, bem como os objetivos do trabalho, finalizando com possíveis resoluções para tais questões apresentadas;
- Referências Bibliográficas: este item apresenta todas as referências que serviram de suporte para o desenvolvimento da pesquisa;
- Apêndices: esse item apresenta todos os materiais coletados pela professora-estagiária durante as práticas docentes, sendo os quatro diários escritos durante as práticas docentes e as três transcrições das gravações de aulas ministradas.

3. REFLEXÕES SOBRE A ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA

Nesse item, escreverei um pouco sobre os motivos que levaram à minha escolha temática e o que despertou o meu interesse em investigar a empatia na relação professor/aluno.

Acredito que a escolha por analisar a empatia tenha nascido no início de minha vida escolar, enquanto estava na posição de estudante. A relação entre docentes e discentes e os efeitos empáticos que podem estar envolvidos sempre me fascinaram, embora eu não as compreendesse explicitamente.

Escolhi a carreira docente em razão da admiração por alguns professores que passaram pela minha vida, principalmente durante o ensino médio, e que, de alguma maneira, marcaram a minha trajetória. Em contrapartida, acreditava que quando me tornasse uma professora não reproduziria atitudes que, em minha ótica, contribuía negativamente para o aprendizado e comportamento discente em âmbito escolar, como por exemplo, a evidente falta de empatia que observava que alguns professores possuíam para com seus alunos. Enquanto estava na ‘confortável’ posição de aluna, costumava observar inúmeras discrepâncias entre os meus professores e os meus colegas em sala de aula, como por exemplo, a falta de compreensão docente para com comportamento “inadequado” de alguns alunos. Porém não observava o contexto em que ocorriam tais discrepâncias e a influência que o âmbito no qual estava inserida possuía para a ocorrência de situações que denotavam ausência de empatia por parte dos professores.

Estudei, a maior parte de minha vida, em escolas conhecidas pela violência e vulnerabilidade socioeconômica do corpo discente. Presenciei diversos casos de violência verbal e física contra professores, entretanto, observando “de fora”, acreditava que era possível mudar o comportamento violento de um estudante apenas através do diálogo e da premissa de se colocar no lugar do outro e compreender o porquê de suas atitudes.

Quando ingressei em um Curso de Licenciatura, as dúvidas a respeito da abordagem ideal para com meus futuros alunos surgiram, principalmente durante o meu primeiro estágio em contexto escolar, ministrado em língua inglesa. Comecei a perceber, através de leituras teóricas, que o diálogo e a prática de compreensão não são uma solução integralmente infalível em uma “classe difícil”, como aponta Blin (2005), e passei a temer a minha futura profissão. Todavia, o contato inicial com os meus futuros alunos, ainda durante as observações de aulas, e o meu posterior momento como

professora na posição de estagiária foi um dos momentos mais especiais de minha trajetória inicial como futura educadora. A partir de minha primeira prática docente e do carinho que recebi dos meus primeiros alunos, percebi que gostaria de ministrar aulas por toda a minha vida, porque desejava sentir novamente a sensação de ensinar, ver resultados de aprendizagem e, principalmente, a sensação de ouvi-los e ajudá-los dentro e fora de sala de aula.

A percepção de, durante uma aula, entender que conseguiu cativar os alunos é indescritível para um (a) professor (a) e vivenciá-la novamente tornou-se uma obsessão para mim a partir de minha primeira experiência em sala de aula.

O meu primeiro estágio foi realizado em uma escola estadual de ensino médio, com duas turmas do terceiro e último ano, entre os meses de março e junho do ano de 2015. A turma era composta por adultos e alguns adolescentes e a escola era localizada em um bairro periférico de Bagé. Os alunos possuíam histórias de vidas difíceis, em razão da vulnerabilidade socioeconômica que enfrentavam em seus bairros, notoriamente violentos. A situação de muitos estudantes me sensibilizava de forma assustadora, e não conseguia segurar as lágrimas depois de ouvir alguns relatos pessoais sobre suas vidas. Entretanto, não conseguia compreender minha preferência por alunos, no fato de sentir empatia por alguns e não sentir a mesma por outros estudantes, os quais sabia que passavam por situações semelhantes, porém que não relatavam durante ou depois das aulas, além de se mostrarem distantes de minha figura.

Sempre condenei a atitude de alguns professores que, visivelmente, possuíam preferência por determinados alunos em sala de aula. Observava o quanto tal atitude era negativa para o desenvolvimento de vínculos do professor para com os discentes de forma integral e o quanto isso afetava os alunos que não eram beneficiados pela preferência docente, porém estava claramente realizando aquilo que eu condenava quando comecei a dar aulas. Não tinha percepção sobre isso em razão do meu deslumbramento com a reciprocidade de empatia dos alunos que eram meus favoritos por diversas questões.

Só percebi que estava realizando uma atitude que reprovava quando comecei o meu segundo estágio, ministrado em língua espanhola. Desta vez, o público mudou. Agora os meus alunos eram todos crianças, pré-adolescentes e adolescentes². Logo em

² Foram ministradas aulas para crianças, pré-adolescentes e adolescentes do 5º ao 9º ano em razão do cancelamento de aulas da turma 90 por diversos fatores, o que poderia inviabilizar a conclusão da carga horária mínima a ser cumprida no estágio.

minhas primeiras observações de aula, antes de iniciar o estágio, não senti nada agradável ao ver aquelas turmas. Aqueles alunos não me encantaram como os outros. Eles eram, digamos “diferentes”, agitados, nada gentis e, em minha visão inicial, e nas palavras parafraseadas do seu professor titular: “poderiam me fazer desistir de ser professora.”.

Apesar de eles não serem como eu esperava, estava ciente de que estagiários não escolhem turmas, então teria que aprender a gostar daqueles estudantes para que minha experiência contribuísse para minha formação e para que eu, de alguma maneira, deixasse algum legado na vida daqueles alunos, especialmente, na vida dos formandos do 9º ano, que conseguiram se destacar de alguma forma em minha ótica das demais turmas, embora fossem a turma que julgava a mais desagradável no que tange a reciprocidade e respeito para com a minha figura docente por parte dos estudantes. Acreditava que os alunos não gostavam de mim e formulava hipóteses para tal repúdio à minha presença. Em razão disso, o processo acabou sendo conflituoso, embora desejasse que aqueles alunos não hostilizassem a primeira presença e se mostrassem respeitosos em sala de aula.

Gostaria que, mesmo estando no caráter de estagiária, de alguma maneira eles se lembrassem de minha presença em suas vidas de forma sutil, mas de forma positiva, embora não acreditasse que poderia acontecer. A cada aula que ministrei, saía da classe arrasada tanto emocionalmente quanto fisicamente. Sentia que os alunos não estavam aprendendo, não gostavam das minhas aulas e muito menos de mim. Sentia que nada do que eu realizava em sala de aula era significativo para eles e os detestava por isso. Não conseguia amá-los e estar com eles era uma tarefa agonizante, embora meu maior desejo fosse cativá-los, e para isso tentava ser amável, entretanto não acreditava que alcançaria sucesso em minhas tentativas de ser uma “professora legal” e “querida”. Esbarrava em minha falta de paciência e experiência em uma turma notoriamente agitada, ruidosa e infantil.

Um ano depois de minha experiência com a turma 90, decidi reavaliar a minha vivência com a turma e investigar o que realmente aconteceu na época no que diz respeito ao meu relacionamento com os alunos e o meu comportamento em sala de aula. Do ponto de vista de aprendizagem, as experiências que obtive no meu segundo estágio contribuíram para a minha prática e permitiram rever o meu peculiar estilo de dar aulas com olhar reflexivo e crítico. Presentemente, posso perceber e analisar o meu comportamento de forma que pode contribuir ao meu desenvolvimento docente.

4. PERGUNTA DE PESQUISA

Pretendo responder a seguinte questão inicial do trabalho: que lugar a relação professor-aluno ocupa para uma docente novata (estagiária), em suas primeiras experiências pedagógicas durante a formação inicial?

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral é investigar a presença de episódios empáticos e do estabelecimento de vínculos na relação professor/aluno.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos desse trabalho são:

- Analisar, em diários reflexivos produzidos a respeito das aulas ministradas, “mecanismos de linguagem” preponderantes para identificar episódios empáticos durante uma experiência didática levada a cabo durante o estágio supervisionado de língua espanhola em contexto escolar;
- Estabelecer categorias de análise dos episódios empáticos a partir de um conjunto de aulas gravadas e transcritas e também de diários reflexivos escritos após a realização das aulas;
- Problematizar o processo formativo para a docência empreendido no curso de Línguas Adicionais, com ênfase em um estudo de caso a partir da experiência didática de uma licencianda.

6. REFERENCIAL TEÓRICO

Primeiramente, vou estabelecer os conceitos que adotarei neste trabalho sobre o que é o tema pesquisa, a empatia. Aqui será adotado o trabalho de Berges e Carrillo (2009), onde recorri para estabelecer brevemente a origem do termo empatia e ainda a evolução do conceito e aceção da palavra ao longo dos anos.

Antes de iniciar a minha pesquisa, procurei indagar-me sobre o que eu compreendia por empatia. O significado da palavra que eu conhecia, antes de iniciar a pesquisa, estava compreendido no senso comum da maioria dos indivíduos que conhecem essa palavra e a usam em seu cotidiano, logo, a minha compreensão sobre empatia não se alinhava cientificamente.

O meu conceito sobre empatia era o seguinte: “a capacidade de colocar-se no lugar do outro”, seguido de um exemplo (ou exemplos) sobre situações cotidianas que poderiam evidenciar “a capacidade de colocar-se no lugar do outro”. Minha definição parecia-me carente de significados palpáveis, então, recorrendo ao dicionário Aurélio consegui esclarecer mais o meu conceito ao ler que, segundo o livro, a empatia é “o poder de identificar-se mentalmente com uma pessoa e desta forma poder compreendê-la”. Dessa maneira, o termo é compreendido como a capacidade de sentir-se na situação de outro indivíduo, tanto de forma positiva quanto de forma negativa, porém de maneira consciente, tendo clareza sobre os sentimentos de outrem. Assim, sentir empatia pelo próximo implica em poder auxiliá-lo em um problema, estar presente de forma ativa para poder solucioná-lo junto com o outro, e não apenas constatar que o sujeito possui uma determinada dificuldade e, em razão disso, oferecer apenas apoio a esse indivíduo, entretanto sem qualquer interferência efetiva ou concreta de auxílio para solucionar este problema ou ainda pior: ignorar a dificuldade do outro, mesmo constatando a existência da mesma.

Em sala de aula, podemos ver que muitos professores quando descobrem que algum de seus alunos passa por problemas de aprendizagem, por exemplo, acabam ignorando o estudante, pois, em suas concepções de aprendizagem e trabalho docente, o coletivo é mais importante do que um caso especial, além de muitos professores acreditarem que o seu trabalho é apenas ensinar, sem qualquer influência que não esteja incumbida do papel que se tornaram atuantes.

Em outros acontecimentos, os docentes apenas constataam a dificuldade do aluno, e oferecem apoio ao discente em um breve momento, porém não cogitam a

possibilidade de compreender o porquê do problema do estudante e não procuram se mostrar presentes de forma efetiva, buscando soluções para poder ajudá-lo e demonstrando compreensão e afetividade para com o seu aluno. A falta de empatia do professor com aluno, em casos assim, pode contribuir para o fracasso escolar do discente, e as consequências para a vida do estudante podem ser devastadoras, pois muitas dificuldades atravessadas na vida escolar, e não superadas, podem afetar o sujeito por toda a vida.

Após esta breve reflexão referente à sala de aula e à relação de discentes e docentes no âmbito em questão, retornarei ao conceito de empatia, mais precisamente da origem etimológica da palavra de acordo com os autores aqui estudados. Segundo Berges e Carrillo (2009), podemos dizer que *epathón*, significa “sentir”, enquanto que o prefixo “*εν*,” significa dentro:

La palabra empatía proviene etimológicamente de su raíz griega Παθεῖν, *epathón*, sentir, y del prefijo εν, preposición inseparable que significa dentro. Fue Tichener quien tradujo por primera vez el término del inglés (Empathy) al alemán (Einfühlung) (Tichener, C. B., Lectures on the Experimental Psychology of the Thought-processes, 1909, New York: Mac-Millan), y venía a significar “sentir adentrándose en el otro, compenetrarse.” (BERGES; CARRILLO, 2009, p. 2).³

Primeiramente, o termo empatia foi usado no berço do romantismo europeu, no longínquo século XVII. Nos séculos XVIII e XIX, o romantismo alemão adotava a palavra com o "caráter estético e artístico", de acordo com Berges e Carrillo (2009), aceção um tanto distante da que nós conhecemos presentemente.

Alguns anos depois, o filósofo alemão Theodor Lipps usa o termo com cunho psicológico, além de distinguir a empatia da simpatia, termos diferentes, porém muitas vezes assumidos como sinônimos pelo senso comum. A partir disso, temos que compreender que existem diferenças entre ambos os termos, pois a empatia e a simpatia não podem ser tomadas como sinônimos, embora possuam semelhança. Se recorrermos mais uma vez ao dicionário Aurélio, podemos ver que a simpatia pode ser definida como a "tendência que reúne duas ou mais pessoas; inclinação". E ainda: "atração que uma coisa ou ideia exerce sobre alguém". A simpatia pode ser abarcada como

³ A palavra empatia é oriunda etimologicamente da raiz grega Παθεῖν, *epathón*, sentir, e do prefixo εν, preposição inseparável que significa dentro. Tichener traduziu pela primeira vez o termo vindo do inglês (Empathy) para a língua alemã (Einfühlung) (Tichener, C. B., Lectures on the Experimental Psychology of the Thought-processes, 1909, New York: Mac-Millan), e significaria “sentir-se dentro do outro, empaticamente.”. (minha tradução)

identificação, enquanto que a empatia assume carácter emotivo, que levam o indivíduo a compreender o outro profundamente, em sua essência. Desta forma, a empatia não é tão comum nas relações sociais quanto à simpatia, pois a mesma assume carácter psicológico, muito mais complexo e significativo nas relações humanas do que simpatizar com alguém.

Em sala de aula, a relação professor-aluno pode ser ou não marcada por episódios empáticos. Sabemos que com o passar dos anos a motivação dos professores e a dedicação aos seus alunos podem ser abaladas por diversos fatores, como por exemplo, a desvalorização social e econômica da classe, a falta de interesse discente e o emergente avanço tecnológico, que pode ser uma das causas da ausência de empenho dos alunos perante as aulas que estão longe de serem tão atrativas quanto as redes sociais e as infinitas possibilidades cibernéticas que a tecnologia oferece atualmente. Perante tais situações, o professor pode acabar perdendo a sensibilidade perante a sua classe, e observar os seus alunos com empatia é uma tarefa cada vez mais complexa no mundo em que vivemos.

A relação que deveria ser construída de forma afetuosa e de respeito mútuo acaba se tornando banal e irrelevante para a vida de alunos, que cada vez mais veem negativamente a figura de seus professores, quanto de professores que cada vez mais veem de forma negativa a figura de seus estudantes. Ambos os envolvidos nessa relação tornaram-se sinônimos de problema um para o outro em sala de aula. Em meio a um âmbito que cada vez mais favorece interações hostis e/ou indiferentes, episódios empáticos podem ser inviabilizados na relação professor-aluno, o que é um grave problema, tendo em vista que a empatia pode, nesta relação, possuir ampla contribuição para o processo de ensino, além de favorecer relações que podem contribuir para a formação do sujeito e sua relação com o mundo que há fora da sala de aula.

Em seu trabalho sobre a influência da empatia na relação entre professores-tutores de cursos à distância e alunos, Camargo e Vedove (2008) ressaltam a importância da empatia em uma relação interpessoal, além de observarem que a empatia não é algo inato, e ressaltam que para: “desenvolver a empatia, é preciso trabalhar as próprias emoções.”, logo desenvolver empatia implica em autoconhecimento sobre nós mesmos para podemos nos conectar com o outro, compreendê-lo e auxiliá-lo. Camargo e Vedove (2008) afirmam que:

A empatia precisa ser constantemente aplicada nas relações interpessoais, pois somente é possível ser empático se trabalhar a afetividade e as emoções, especialmente o autoconhecimento, já que para saber o que o outro está sentido

e para compreendê-lo é preciso saber o que representa esse sentimento em si. (CAMARGO; VEDOVE, 2008, p.160).

Camargo e Vedove (2008) ainda ressaltam que é necessário estar atento às “pistas emocionais” dos alunos que indiquem o que eles realmente estão sentindo em um determinado momento. Cabe ao professor estar atento e observar, conhecer e compreender os alunos para identificar “pistas emocionais” que poderão ser a chave para desencadear a empatia nessa relação.

No entanto, o exercício de identificar “pistas emocionais” está longe de ser uma tarefa fácil aos professores, principalmente, em razão do número exorbitante de alunos que costumam contar as salas de aula, além da falta de interesse de muitos docentes em conhecer a seus alunos e construir vínculos com os seus estudantes, pois muitos professores acreditam que é necessário manter certa distância de seus estudantes e a relação deve ser estritamente “profissional”, sem qualquer estabelecimento de vínculos ou envolvimento afetivo. Porém, essa visão do professor em relação aos seus alunos e o distanciamento que muitos tomam como método de proteção, por exemplo, podem estar diretamente ligados às pressões profissionais que o mesmo sofre em sua carreira, logo o professor desempenha, na maioria das vezes, o papel de vilão na referente relação com os alunos. Sobre o papel docente, Amaral (2010) escreve em seu estudo que, muitas vezes, o professor sofre com a responsabilização que lhe é imposta em sala de aula acerca de temas que não dizem respeito à aprendizagem e compartilhamento do saber, o que difere do objetivo de sua profissão. Amaral (2010) aponta que:

(...) nele é depositado muito mais do que um papel de transmissor de conhecimentos: às vezes é professor, dividindo e compartilhando o saber historicamente acumulado; às vezes é pai e mãe, sendo desafiado a lidar com questões que dizem respeito, pelo menos em grande parte, à família como valores morais, éticos e religiosos, tendo, em última análise, de estabelecer alguns limites para que as relações escolares possam acontecer, sem prejudicar a aprendizagem. (AMARAL, 2010, p. 71).

Em meio a acontecimentos que podem “desprofissionalizar” sua condição de professor como é apontado na citação acima, é natural que a maioria dos educadores se coloque em um lugar de meros “transmissores de conhecimento”, que não buscam conhecer, investigar e compreender as atitudes do público que estão lidando, pois acreditam que não foram formados para alcançar tal objetivo, fora que o processo pode ser complexo e de consequências emocionais negativas ao professor. Sugiro nesse trabalho que essa atitude docente de manter distância emocional de seus estudantes acaba não oportunizando o desenvolvimento da empatia em sala de aula por ausência de sensibilidade para compreender o universo escolar por parte docente.

7. ASPECTOS METODOLÓGICOS

7.1. O CONTEXTO A SER PESQUISADO

O contexto pesquisado é uma escola pública municipal da periferia de Bagé. Seus alunos são oriundos dos arredores da escola e, segundo os professores e funcionários, a maioria dos estudantes sofre de vulnerabilidade socioeconômica, além de a instituição de ensino ficar localizada em um bairro de violência urbana, fato que, de acordo a comunidade escolar, acaba deixando os alunos violentos, com atitudes que denotam apologia às drogas e com carências tanto educativas quanto afetivas, pois seu âmbito familiar parece não lhes oferecer educação.

Segundo o professor titular das turmas que assumi como professora-estagiária, a escola acaba, por vezes, desempenhando o papel de família para os alunos, pois são os professores que lhes proporcionam educação, afeto e atenção. Conforme o professor titular ainda, há uma diferença acentuada de melhora comportamental dos alunos das séries iniciais para com os alunos das séries finais, portanto a turma 90, analisada nesse trabalho é considerada a turma mais comportada e disciplinada da escola e que menos gera “problemas” à comunidade escolar.

7.2. A ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa assume abordagem qualitativa, pois é oriunda da investigação detalhada da sala de uma aula de língua espanhola e do comportamento dos estudantes e da professora em formação com o objetivo de investigar a presença de episódios empáticos e do estabelecimento de vínculos na relação professor/aluno dentro desse contexto.

7.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos de pesquisa foram 25 alunos, estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da periferia de Bagé. Os alunos possuíam, na época das práticas docentes, entre 13 e 16 anos de idade. Foram realizadas uma observação de aula e uma avaliação diagnóstica com os alunos antes de serem iniciadas as práticas didáticas realizadas por mim. Durante a observação de aula, pude perceber que os alunos eram bastante indisciplinados, porém participativos e, em grande maioria,

gostavam da língua espanhola, o que é incomum na maioria das escolas da região⁴, onde há uma preferência pela língua inglesa, mesmo a cidade de Bagé sendo caracterizada pela influência uruguaia em razão de estar localizada na fronteira com o país hispânico.

Os alunos analisados possuíam contato com a língua espanhola desde o 5º ano do ensino fundamental, com o mesmo professor, que ministrava aulas com enfoque musical e abordando questões acerca da influência da língua espanhola na cultura gaúcha.

7.4. O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados utilizados na pesquisa são oriundos do componente curricular obrigatório intitulado Estágio em Contexto Escolar II, presente no Curso de Licenciatura em Letras: Inglês, Espanhol e suas Respectivas Literaturas, da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé. Este componente possui como objetivo “aperfeiçoar a prática docente em contexto escolar”⁵. As práticas docentes ocorrem em escolas públicas da cidade de Bagé em um intervalo de tempo de um semestre, o que corresponde a uma média de cinco meses de práticas.

Antes de iniciar as práticas docentes nas escolas, era necessário escolher a temática a ser trabalhada ao longo de 16 aulas (oito dias, média de quarenta e cinco minutos de duração de cada aula). Escolhi trabalhar com a temática dos alimentos em língua espanhola, tendo o ensino médio como público-alvo, usando como base as atividades propostas em uma unidade didática produzida previamente em outro componente curricular. Esse componente foi realizado no semestre anterior, com o objetivo de produzir material didático para o estágio do semestre posterior.

Porém, devido a iminente ameaça de greve nas escolas do estado e os períodos reduzidos das classes (na época, cada aula do ensino médio tinha apenas 30 minutos de duração), houve mudança de público-alvo e contexto: como já mencionado, a unidade contava com atividades propostas para alunos do ensino médio. Com o aviso de possível greve dos professores da rede estadual de educação no segundo semestre de 2015, a opção foi trabalhar com alunos de escolas municipais, logo a unidade acabou sendo descartada pela mudança de faixa etária, e foi necessário elaborar novos planos de aula e novas atividades para atender as turmas de ensino fundamental.

⁴ A evidência de tal disparidade pode ser vista através das práticas docentes e outras atividades que ministrei durante a graduação e também minha experiência como aluna. Há preferência dos alunos pela língua inglesa em muitas escolas públicas de Bagé.

⁵ Segundo o PPC do Curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e suas Respectivas Literaturas.

Como citado, cada aula de espanhol deveria ter 45 minutos de duração, mas na escola apresentava uma média de 40 minutos de duração em razão de múltiplos fatores, como por exemplo, o sinal tocando antes de completar 45 minutos de aula por razões desconhecidas.

Logo que as aulas começavam, eram gravadas integralmente por meio de celular, onde era captado o áudio. Nesse trabalho, faço as transcrições de três aulas ministradas usando o seguinte modelo abaixo de transcrição, proposto no trabalho de Irala (2012, p.126):

(2'')	Medida em segundos das pausas mais extensas.
(.)	Pausa breve
: :	Extensão de um som vocálico
<u>Ejemplo</u>	Letras ou palavras sublinhadas indicam ênfase
/	Truncamento de palavras ou desvios sintáticos
(())	Comentário do transcritor
<i>Ñhã, é, e</i>	Itálico (som emitido pelo aparelho fonador sem que faça parte da construção sintática e/ou semântica do contexto em questão).
>ejemplo<	Quando se expressa uma palavra ou enunciado de forma mais acelerada que as palavras ou enunciados vizinhos.

Após ministrar cada uma das aulas, a professora estagiária deveria escrever um diário reflexivo em língua espanhola relatando os acontecimentos em sala de aula que ocorreram no dia. No referido diário, era necessário descrever como foi a aula e alguns aspectos específicos que sucederam em classe, com ênfase na produção linguística dos alunos e da estagiária.

O diário era escrito em formato de arquivo *word* e era compartilhado com a orientadora e colegas na reunião presencial do estágio. Após a finalização do estágio, os diários escritos eram anexados aos documentos do estágio e entregues impressos à orientadora juntamente com arquivo digital contendo as gravações de aula.

Após retomar os diários e gravações de aulas e incorporá-los ao trabalho, com o objetivo de emergir as categorias de análise a partir desses dados, é utilizado o método de Galiazzi e Moraes (2006) chamado “Análise Textual e Discursiva”, que propõe salientar aspectos que mais se repetem nas gravações e assim estabelecer as categorias para analisar esses aspectos. O método também será utilizado para a análise de quatro diários reflexivos de aula. Tanto nas gravações quanto nos diários reflexivos, busco

encontrar episódios empáticos e outros aspectos que podem indicar a empatia entre mim e a turma com a qual trabalhei.

É importante informar que, em razão de problemas técnicos presentes no meu celular, a gravação da segunda aula acabou sendo perdida e não consta para a análise desse trabalho. Em síntese, vamos analisar quatro diários reflexivos (total de sete páginas) e três aulas gravadas e transcritas (total de 93 minutos e 41 segundos de aulas gravadas).

8. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Após a análise dos diários e transcrições de aula, emergiram quatro categorias com a utilização do método de Galiazzi e Moraes (2006) chamado “Análise Textual e Discursiva” e do modelo de transcrição proposto por Irala (2012).

- Fatores preponderantes para o não desenvolvimento de empatia na relação professor/aluno;
- Recurso da ironia;
- Simpatia *versus* empatia;
- Preferência por um grupo de alunos.

A seguir, serão apresentadas as categorias acima juntamente com excertos e fundamentação teórica para análise dos dados.

8.1 FATORES PREPONDERANTES PARA O NÃO DESENVOLVIMENTO DE EMPATIA NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Nessa categoria, analiso os fatores preponderantes para o não desenvolvimento de empatia na relação professor/aluno que, de acordo com a minha análise, foram: a indisciplina dos alunos, o barulho interno e externo presentes, respectivamente, em sala de aula e no entorno da mesma e finalmente a visão pejorativa que os alunos possuem em relação a estagiários.

Antes de iniciar as práticas docentes, realizei uma observação de aula, na qual deveria analisar os estudantes e o professor titular, além de fazer uma breve apresentação aos alunos e falar que assumiria a turma nas próximas semanas. Na referida observação de aula, notei que a turma era difícil: a maioria dos alunos conversava paralelamente sem moderação, eram visivelmente agitados, barulhentos e demonstravam desrespeito verbal para com os colegas com frequência, além de jogarem bolinhas de papel nos companheiros de classe e no ventilador da sala.

Na aula observada, os alunos introvertidos da turma não recebiam qualquer tipo de atenção do professor e não realizavam as tarefas propostas em aula por vergonha, além de sofrerem violência verbal por parte dos colegas extrovertidos.

Um agravante para esse contexto era a localização da sala de aula, que estava situada em frente à quadra de esportes da escola. O barulho interno somado ao barulho externo dos demais alunos da escola realizando práticas esportivas era um problema, além de deixar os alunos mais agitados e, conseqüentemente, o professor titular mais estressado. Em razão do barulho, e para controlar e ser compreendido pelos alunos, o professor ministrava as aulas com microfone.

A turma 90 contava com adolescentes do último ano do ensino fundamental, com características próprias da faixa etária, além de serem oriundos de um contexto violento e de vulnerabilidade econômica e social. Dentro desse ambiente hostil de ensino, observei que o professor titular passava mais tempo chamando a atenção dos alunos e dando sermões de comportamento adequado do que ensinando, um fato que poderia acontecer comigo, ainda mais pelo fato de estar na posição de estagiária.

Através de minha observação, do relato do professor titular em conversa extraclasse e com o início de minhas práticas docentes, comprovei que se tratava de uma turma indisciplinada, uma característica de muitos estudantes de escolas periféricas da cidade, principalmente, no ensino fundamental e que compromete o trabalho do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à indisciplina em contexto escolar, a mesma pode ser originada por diversos fatores, como sugere Leite (2003), tais como, a influência negativa do contexto familiar e do contexto social do aluno, o que ocorre com a turma analisada, tendo em vista o contexto de carência social e afetiva que vivenciam. Muitas vezes, no entanto, a indisciplina do aluno dentro de sala de aula seja diretamente associada à indisciplina do professor.

De acordo com Leite (2003), a terminologia “indisciplina” possui diversas interpretações e quando citamos a indisciplina em contexto escolar não estamos nos referindo somente à indisciplina por parte discente. Em relação a isso, Leite (2003) nos diz que:

O conceito de indisciplina é susceptível a múltiplas interpretações. Um aluno ou professor indisciplinado é, em princípio, alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita sancionada em termos escolares e sociais. Estes desvios são, todavia, denominados de forma diferente conforme se trate de alunos ou de professores. Os primeiros são apelidados de indisciplinados, os segundos de incompetentes. (LEITE, 2003, p. 10).

Leite (2003) nos faz refletir acerca da indisciplina dos professores, que são vistos como profissionais incompetentes quando assumem qualidades de indisciplina, quando, em muitos casos, não conseguem agir em meio a uma turma indisciplinada de forma eficaz.

Em relação a isso, é importante avaliar o próprio sentimento docente de “impotência” quando os seus esforços para resolver problemas de indisciplina em sala de aula não aparentam sequer melhoras mínimas e o resultado é a acentuação da indisciplina por parte dos alunos.

Na turma analisada, a indisciplina dos alunos foi avançando gradativamente e o sentimento de impotência da professora-estagiária em não conseguir solucionar a mesma também, o que gerou frustração com a docência, além de suscitar indagações sobre o real papel de um professor na atualidade, pois muitas vezes o professor disciplina mais os alunos do que ensina.

Em relação à indisciplina, que não era uma característica apenas do nono ano, o professor titular relatou que as turmas da escola tinham como características analisar os professores por algumas aulas (mostrando comportamento aceitável) até “tomarem conta⁶ [dos professores]” transformando as aulas na mais completa bagunça, brincadeira e gritaria.

O fato de a professora pesquisada ser uma professora-estagiária também afetou diretamente o tratamento dos alunos e a indisciplina dos mesmos em relação à presença docente em sala de aula. No excerto do diário da primeira aula, nós podemos verificar o fato:

Fui hasta la clase 90, y encontré 11 alumnos, la mayoría en pie charlando mucho y observándome con faces de curiosidad, sin entender lo que yo estaba haciendo allí en el lugar de su profesor. Fue una tarea y tanto convencerles de que yo era su nueva profesora por 8 clases, aunque ellos ya me conocían. Además de estar muy nerviosa, me quedé estresada con algunos alumnos que estaban lentos para hacer los dos grupos y no paraban de bromear. Fui un poco gruesa con ellos, a veces. (Excerto de diário – Primeira aula)⁷

No excerto acima, podemos observar que os alunos estranharam o fato da professora-estagiária assumir a turma. Na situação em questão, os alunos se recusaram a atender as instruções da professora para fazer as atividades propostas e só obedeceram quando foram tratados de forma rude (“gruesa”) pela professora-estagiária. A atitude inicial dos alunos causou frustração à docente, como revela o excerto do diário abaixo:

No fue un primer contacto amistoso con ellos [los alumnos], y tampoco sentí cualquier afecto por la clase, como sentí por clases distintas en otras escuelas. Una de las mejores cosas de la docencia que tuve hasta el momento fue el hecho de que me sentía bien con los alumnos en clase a pesar de las presiones relacionadas con la evaluación y la falta de preparación lingüística que tengo, pero en esta clase no pude disfrutar o divertirme. Fue algo soportado, no

⁶ Expressão utilizada no Rio Grande do Sul para designar prevailecimento de um indivíduo ou grupo sobre outro/outros em benefício próprio. (definição minha).

⁷ Cheguei até a turma 90, e encontrei 11 alunos, a maioria em pé, falando muito e me observando com semblante de curiosidade, sem entenderem o que eu estava fazendo ali, no lugar de seu professor. Foi uma tarefa e tanto convencer os alunos que eu era sua nova professora por 8 aulas, mesmo que eles já tivessem me conhecido. Além de estar muito nervosa, fiquei estressada com alguns alunos que estavam lentos para fazer os grupos e não paravam de brincar. Eu fui um pouco grosseira com eles, às vezes. (tradução minha).

apreciado, pero intenté fingir que todo estaba bien durante toda la clase.
(Excerto de diário de aula – Primeira aula).⁸

Como podemos observar, a primeira impressão da professora-estagiária em relação à turma não foi positiva, e isso provocou uma falta de afeto pela turma (“tampoco sentí cualquier afecto por la clase”), que ficou expressa ao longo das práticas docentes, de forma implícita, explícita e com oscilações de possíveis demonstrações de empatia. Também podemos notar a preocupação da professora em não deixar transparecer que estava desconfortável perante os alunos. Através da análise das gravações de aula, podemos ver que em muitas situações, a professora, por exemplo, ri de piadas que não acha engraçadas (a verificação é feita pelo tom de voz) com o possível intuito de se aproximar dos alunos e estabelecer algum vínculo com os estudantes por meio da atenção às brincadeiras dos alunos. Essa situação pode ser verificada no excerto abaixo, retirado de uma transcrição de aula:

Joana: hein, professora, ele falava espanhol quando era criança.

Bárbara: ((risos)) Ele falava o quê ? ((risos))

Bárbara: ¿Tú hablabas español cuándo ((inaudível))

Alex: ((inaudível))

Joana: ela falava errado, só que falava espanhol.

((alunos rindo))

Bárbara: Hahahaha ((risada sem vontade para agradar os alunos))

(Excerto da transcrição - Primeira aula).

Em relação ao excerto acima, durante a realização de um exercício, dois alunos estão tentando fazer uma brincadeira e contam para a professora que, apesar de não achar qualquer graça da piada, ri para agradá-los e tentar se incluir, criando certo vínculo com os alunos envolvidos na situação.

Essa necessidade de ser aceita pelo grupo de alunos, mesmo que não demonstre gostar da turma, é marcada nos dados em outros excertos, principalmente, na transcrição da gravação de aula e mostra que o objetivo da professora é maior do que apenas ensiná-los: é também estabelecer vínculos com a turma, ser respeitada e admirada por seus alunos e, dessa forma, desempenhar o seu papel de professora em um ambiente

⁸ Não foi um primeiro contato amistoso com os alunos, e não senti qualquer afeto pela turma, como senti por outras turmas em outras escolas. Um dos melhores acontecimentos da docência que tive até o momento foi o fato de que me sentia bem com os alunos em aula apesar das pressões relacionadas à avaliação e a falta de preparação linguística que tenho, mas nessa aula não tive oportunidade de diversão. Foi algo suportado, não apreciado, porém tentei fingir que tudo estava bem durante toda a aula. (tradução minha)

onde haja empatia em sua relação com os discentes, tornando o seu ambiente de trabalho prazeroso.

Outro fator principal para a visão negativa da professora em relação à sua turma foi o barulho interno e externo da sala de aula. Por parte da professora-estagiária há compreensão sobre o problema e possível formulação e execução de estratégia para aprender a conviver com os ruídos gerados dentro e fora de sala de aula como podem ser evidenciadas no excerto retirado do diário de aula:

(...) es imposible hacer cualquier cosa en condiciones normales, de silencio interno o externo, entonces, a veces, es necesario empezar a explicar mismo con algunos ruidos (o muchos ruidos). (Excerto de diário - Primeira aula).⁹

Como já mencionado, a turma era ruidosa e a sala ficava localizada em frente a quadra de esportes utilizada na aula de educação física. Enquanto aulas de educação física eram ministradas, as aulas de outras turmas eram realizadas. Ao verem outros alunos realizando atividades físicas, alguns alunos ficavam dispersos com os ruídos provocados pelas práticas esportivas. Durante a observação de aula, foi notado que o professor titular costumava chamar a atenção dos alunos com objetivo de evitar que os estudantes ficassem assistindo pela janela da sala o jogo do futebol que acontecia no momento em que ministrava sua aula. Entretanto, nos dados analisados referentes às aulas gravadas, não foram encontradas evidências da professora chamando atenção dos alunos dispersos com o ruído da aula de educação física, embora haja número considerável que comprova o ruído externo, como por exemplo, gritos e barulhos comuns na prática de futebol, tais como chutes e comemoração de gol, o que comprometeu até mesmo o áudio da pesquisa, deixando algumas partes inaudíveis.

Após a análise dos diários e gravações de aula, podemos concluir que a questão do barulho interno e externo da sala afetava mais a professora-estagiária do que os alunos, tendo em vista que, aparentemente, a situação ruidosa vivenciada diariamente pelos estudantes do contexto analisado já estava banalizada, embora tenha sido um problema para a professora-estagiária, como demonstra o excerto abaixo de seu diário de aula:

Creo que en los 10 minutos de clase, el efecto de la “Agua de Melissa” (remédio tranquilante) ya tenía pasado, pues estaba bien nerviosa e irritada con

⁹ “É impossível fazer qualquer coisa em condições normais de silêncio interno ou externo, logo, às vezes, é necessário começar a explicar mesmo com alguns barulhos (ou muitos barulhos).” (tradução minha).

los alumnos y sus ruidos, y también con el tiempo. (Excerto de diário – Segunda aula).¹⁰

Podemos perceber no excerto acima, que a professora recorria a remédios fitoterápicos (Água de Melissa) com o possível objetivo de transparecer tranquilidade aos alunos e não deixar que o contexto ruidoso atrapalhasse o seu humor, porém o uso do remédio não tinha efeito.

Em relação à influência do ruído, Dreossi e Santos (2004) afirmam que o mesmo possui interferência na aprendizagem dos alunos e na saúde dos professores, como mostra o excerto abaixo:

O ruído de fundo (competitivo) atrapalha ou mesmo impede a comunicação oral e pode trazer consigo alguns malefícios físicos, emocionais e educacionais. Ou seja, este ruído pode trazer alterações nos limiares de audição e/ou zumbido; cansaço, pois o aluno precisa despende um esforço maior para se concentrar durante 4 horas de aula, o professor terá um esforço redobrado para manter sua voz em intensidade maior para ser ouvido (disfonias, edemas de cordas vocais, fendas, etc), prejuízo na aprendizagem, pois o aluno poderá perder parte do conteúdo, ou mesmo, receber a mensagem alterada (distância do professor até o aluno, reverberação, troca de fonemas devido ao mascaramento dos traços distintivos da fala, etc). (DREOSSI; SANTOS, 2004, p. 3 e 40).

Como mostrado no excerto acima, o ruído de fundo atrapalhava comunicação e pode trazer malefícios aos alunos e à professora. Um exemplo claro de tais malefícios com a turma 90 aconteceu na segunda aula ministrada, na qual havia uma tarefa de compreensão auditiva e o barulho externo da sala impossibilitou a atividade. No excerto do diário abaixo, podemos ver a situação, onde após a revisão de conteúdo da primeira aula, a professora começa uma atividade de compreensão auditiva através de uma canção em língua espanhola chamada “Amor Chatarra” e o barulho externo acaba impedindo a execução da atividade proposta:

Terminé la revisión y partí para lo peor momento de la clase: el momento de la música “amor chatarra”. Los alumnos deberían oír la canción y completar algunos huecos. Empecé a tocar la música y los alumnos hicieron un coro de “no consigo ouvir”: ruido externo (la clase está ubicada en frente de una cuadra de fútbol donde estaba teniendo clase de educación física en el momento) sumado a la tradicional colocación de empecillos para hacer una actividad de los alumnos es igual a problemas.¹¹ (Excerto de diário – Segunda aula).

¹⁰ “Acredito que com 10 minutos de aula, o efeito da “Água de Melissa” (remédio tranquilizante) já havia passado, porque estava bem nervosa e irritada com os alunos, com o barulho e também com o tempo.” (tradução minha).

¹¹ “Terminei a revisão y parti para o pior momento da aula: o momento da música "Amor Chatarra". Los alumnos deberían ouvir a música e completar algunas lacunas. Comecei a tocar a música e os alunos fizeram um coro de "no consigo ouvir": ruído externo (a aula está localizada em frente a uma quadra de futebol, onde estava acontecendo aula de educação física no momento) somado à tradicional colocação de empecilhos para fazer uma atividade dos alunos é igual a problemas.” (Excerto do diário – Segunda aula). (tradução minha).

Podemos destacar também que, segundo a percepção da professora-estagiária, os alunos colocavam o barulho da sala como um empecilho para a não realização de atividades.

Em síntese, através da análise de dados das aulas ministradas, constato que barulho externo e interno acarretava maiores problemas à professora-estagiária do que aos alunos, pois corroborava para o *stress* da professora pesquisada, possivelmente gerado pela exaustão, tendo em vista, que em razão do ambiente ser ruidoso, seu tom de voz deveria ser mais alto do que o normal e o mesmo sofria mudanças ao longo da aula, o que evidenciava vitoriosos problemas de voz à professora-estagiária.

Em relação ao que foi abordado, segundo Dreossi e Santos (2004), uma sala de aula ruidosa acarreta problemas à voz do professor, pois o educador precisa “superar os ruídos competitivos para ser entendido”. Nas gravações de aula é possível ver que a professora altera sua voz para ser compreendida pelos alunos em razão dos ruídos gerados em sala de aula.

Para Dreossi e Santos (2004), tal situação poderá causar problemas de saúde ao professor, como é explicitado na citação abaixo:

(...) professor normalmente tem de superar os ruídos competitivos para ser entendido e, assim, sobrecarrega seu aparelho fonador, exigindo que sua voz seja mais forte do que deveria e em um período prolongado de tempo, o que pode, muitas vezes, desencadear alterações de pregas vocais (edemas, nódulos, fendas, etc). (DREOSSI; SANTOS, 2004, p. 42).

Os problemas acarretados pelo barulho interno e externo foram um fator preponderante para a falta de empatia da professora e sua contínua frustração com a turma.

Como foram abordados, os ruídos em sala de aula são fatores significativos para inviabilizar um ambiente tranquilo de práticas de ensino, porém os professores devem aprender a conviver com os mesmos e desenvolver estratégias para driblar o problema. Desta maneira, evitando prejuízos à aprendizagem e bem-estar dos alunos e a sua própria saúde e satisfação enquanto ministra aulas. Tais estratégias para contornar problemas similares devem ser formuladas logo na formação inicial dos professores, embora o professor em formação deva ser sensibilizado a desenvolvê-las através de sua própria reflexão sobre as suas práticas docentes para evitar impressões que podem ocasionar frustração com o cotidiano da sala de aula.

Finalmente, outro fator preponderante que inviabilizou a construção da empatia entre alunos e a professora-estagiária foi a própria posição de estagiária. O fato pode ter contribuído expressivamente para o comportamento dos alunos. Perez e Silva (2012) pontuam em seu trabalho que a rejeição dos alunos em relação à figura do professor-estagiário se deve a diversos fatores, como por exemplo, a crença de que os professores em formação não são capazes de ensinar (o que gera indisciplina, pois não confiam no professor), a falta da metodologia similar a do professor titular e a percepção de que o conteúdo ensinado não será cobrado ou avaliado posteriormente, tendo em vista que estagiários não podem avaliar.

Do ponto de vista metodológico, os alunos da turma 90 devem ter sentido a ausência de seu professor, pois as quatro aulas ministradas foram significativamente diferente das aulas que estavam acostumados. Oriundos de uma metodologia com enfoque na música em espanhol e na sua influência na cultura gaúcha, os alunos demonstravam que sentiam a ausência de música em sala de aula quando cantarolavam canções em língua espanhola que foram trabalhadas anteriormente por seu professor.

No que diz respeito à avaliação, os alunos foram alertados sobre o fato de que seriam avaliados pela professora-estagiária no dia que foram apresentados a ela por intermédio do professor-titular e se mostravam preocupados com essa avaliação quando realizavam alguma atividade questionando se essa possuía algum valor.

Em relação ao fato de a professora analisada ser uma estagiária, podemos pontuar ainda a própria visão social pejorativa que os estagiários sofrem, independente da área que estão inseridos. A influência midiática e das redes sociais, entusiasmo a visão dos alunos, pois nesses veículos de informação de massa, os estagiários são constantemente ridicularizados, vítimas de zombaria e suas funções são vistas como sinônimo de problema ao setor que são integrados para desempenharem sua futura profissão pela primeira vez. Dessa forma, na ótica do estudante quando recebe um professor-estagiário, está recebendo um indivíduo despreparado, com curto-prazo de validade e incapaz de avaliá-los, quiçá reprová-los. Em suma, um professor não-acabado.

A própria visão do estagiário sobre si mesmo não é vista de forma positiva. Em alguns excertos do diário, a professora-estagiária demonstra não se sentir segura com o seu próprio conhecimento e não se sentir preparada para dar aula a uma turma reconhecidamente difícil. Essa visão pejorativa de si mesma pode ser transmitida aos alunos, embora os estudantes da turma analisada não transpareçam insegurança nas

aulas gravadas quanto ao conhecimento da professora-estagiária, fazendo diversas perguntas a ela durante as aulas e não duvidando das respostas que a mesma lhe dava, o que não se alinha com uma das afirmações propostas na investigação de Perez e Silva (2012), que denota a descrença na capacidade de ensinar que os alunos possuem para com os seus professores-estagiários.

Após expor os fatores que influenciaram na falta de empatia na relação professora/alunos, propomos que a ausência da empatia foi o fator determinante para alguns dos problemas citados não serem solucionados ou amenizados, em razão disso não ocorreu a empatia e o estabelecimento de vínculos. Segundo Perez e Silva (2012), quando o vínculo é criado na relação professor-estagiário e aluno, é gerado “um ambiente de equilíbrio”, possibilitando o respeito mútuo entre discentes e docentes.

Finalizando a categoria, os fatores citados aqui foram preponderantes na falta de empatia da professora para com seus alunos. As reflexões propostas deveriam ser avaliadas por professores em formação em práticas docentes vindouras.

8.2 RECURSO DA IRONIA

Através da análise dos dados, foi verificado significativo número de ironias¹² por parte da professora durante suas práticas docentes. Dessa forma, a ironia pode ser compreendida nesse trabalho como um recurso da professora para evidenciar seus sentimentos em relação ao universo que estava inserida: a sala de aula e seus componentes (alunos), porém, a professora-estagiária não poderia evidenciar seus sentimentos de forma direta, porque precisava manter uma “postura condizente com seu papel de educadora” em sala de aula. Em razão disso, nasceu o recurso da ironia, com o qual é possível expor sentimentos de forma camuflada, não expondo diretamente o que realmente deseja expressar.

Em seu trabalho sobre a ironia como fenômeno linguístico-argumentativo, Machado (1995) aborda a ironia retórica, que segundo a pesquisadora, denota que:

(...) faz parte de um processo comunicativo, no qual um locutor tenta transmitir sua opinião sobre alguma coisa ou sobre alguém a um destinatário dado. Tudo seria igual ao que se passa na comunicação direta ou "séria" se não houvesse um pequeno problema: o que o sujeito falante deseja transmitir não pode ou não deve -por razões diversas- ser dito de maneira explícita, daí o recurso a uma espécie de "contra-verdade", através da qual o sujeito falante veicula sua mensagem sem correr certos riscos (como o de ser chamado de "não-diplomata", "grosseiro", "agressivo", etc.) , dos quais seria fatalmente

¹² Segundo o dicionário Aurélio, a ironia é o "modo de exprimir-se em que se diz o contrário do que se pensa ou sente." e ainda o "contraste fortuito que parece um escárnio.”.

vítima, se não tivesse tido o cuidado de "disfarçar" o seu dito. (MACHADO, 1995, p. 142).

As concepções de Machado (1995) vão ao encontro do que foi analisado nos dados coletados, pois a professora-estagiária deseja transmitir o quanto está incomodada com diversos fatores dentro de uma sala de aula, tais como a indisciplina dos alunos (chamando os alunos de "pessoas educadas" ironicamente, por exemplo), que implica em não oferecer condições adequadas para ensinar em ambiente saudável de aprendizagem.

Em um dos excertos, a docente, em meio à agitação dos estudantes ao realizarem as tarefas propostas, recorre ao seu celular para verificar quanto tempo falta para acabar a aula. Como já mencionado nesse trabalho, a maioria das aulas ministradas possuíam em torno de 30 a 40 minutos de duração e isso era uma problema para a realização de todas as tarefas linguísticas e no próprio contato com os alunos. Porém, a professora estagiária não estava preocupada com a relação à falta de tempo para a realização de tarefas ou em ficar mais tempo com os estudantes, e sim com o fato do tempo, em sua visão, não passar, enaltecendo que não estava feliz em estar ali e desejava sair da sala de aula. Quando é irônica na referida situação, a professora evidencia o tormento que está sendo ministrar a aula para turma, e desabafa isso para si mesma, através da verificação do horário em sua mesa: "Ah, ainda tem muito tempo de aula... Que maravilha!" ((em tom irônico)).

Outra situação semelhante ocorre quando o sinal da escola é tocado, dando encerramento à aula. A professora novamente é irônica, ao demonstrar o quanto está feliz pelo fim da aula, falando de forma irônica a frase: "¿Qué pena, no?" aos alunos.

O recurso da ironia é percebido pelo tom de voz da professora durante o processo de análise das gravações de aula e o posterior processo de transcrição das classes ministradas.

Ao utilizar a ironia, a professora estagiária denota incômodo por estar em um ambiente hostil de aprendizagem (a sala sofre de barulho interno e externo e os alunos são indisciplinados como já foi abordado na categoria anterior), e utiliza a mesma para expor seu descontentamento com a turma, com o objetivo de desabafar sua frustração com a turma.

Ainda podemos concluir nessa categoria, a ironia como mecanismo de defesa por parte da professora investigada. Tal conclusão alinha-se com a visão de Alvarce (2009), que em seu estudo sobre a ironia e suas refrações, aponta que:

(...) a ironia pode ser interpretada como uma espécie de “mecanismo de defesa”. Até mesmo a autodepreciação pode nessas situações ser fingida, resultando em uma forma de autopromoção. Logo, a autodepreciação pode ser interpretada como uma jogada defensiva também. (ALAVARCE, 2009. p. 53).

Além disso, ao usar repetidas vezes o recuso da ironia, a professora acaba se distanciando dos alunos, pois evidencia sua insatisfação por estar com os estudantes em sala de aula, o que inviabilizou a construção da empatia com a turma nesse aspecto, tendo em vista que a ironia também pode ser um fenômeno de cunho humorístico, como sugere Alvarce (2009) e facilitar as relações humanas em razão disso, possivelmente, promovendo a empatia. No caso estudado, a promoção poderia acontecer, tendo em vista que professores que demonstram ser bem humorados atraem a atenção de seus alunos, mesmo utilizando recursos que, socialmente, são vistos como negativos (caso da ironia), mas com a turma analisada não temos ocorrência desse fato.

8.3 SIMPATIA VERSUS EMPATIA

Diferentemente da empatia, a simpatia é segundo o dicionário Aurélio a "tendência que reúne duas ou mais pessoas" e também a "atração que uma coisa ou ideia exerce sobre alguém". Embora diferentes, a empatia pode ser confundida com a simpatia.

Pelo meio de observação superficial dos dados da análise, se pode constatar que há ocorrência de simpatia da professora por alunos de personalidade introvertida, semelhante à sua personalidade quando era aluna, porém, através de análise aprofundada ficou claro que não se tratava de simpatia e sim empatia. No excerto abaixo, podemos ver que a professora se preocupa com os alunos introvertidos em seu diário de aula:

[...] dar toda atención del mundo para todos los alumnos (principalmente para los más tímidos, que tienen vergüenza de preguntar y parecen que son mudos y paralizados). (Excerto de diário reflexivo - Segunda aula.).¹³

Brown (2013) acredita que a simpatia, ao contrário da empatia, não é totalmente positiva nas relações humanas, pois a simpatia é relacionada apenas com o reconhecimento que o outro enfrenta um conflito específico, porém não há por parte do outro, qualquer auxílio para solucionar o conflito. No caso da empatia, não ocorre

¹³ “Dar toda a atenção do mundo para todos os alunos (principalmente, para os mais tímidos, que possuem vergonha de perguntar e parecem que são mudos e paralisados).” (tradução minha)

somente o reconhecimento do problema, ocorre a proposta de solução e o acompanhamento do outro demonstrando companheirismo.

A professora tentou incluir os alunos introvertidos nas atividades em grupo e que envolviam comunicação, porque compreende que excluí-los acarretaria problemas futuros aos estudantes, tendo ciência dos problemas que o silenciamento em sala de aula pode gerar na vida de indivíduos baseada em sua experiência escolar.

Ao incluir os alunos mais tímidos nas atividades, porém, a professora os expõe às brincadeiras maldosas de seus colegas, pois enfatizam grosseiramente não conseguirem ouvir o tom de voz baixo dos colegas ao lerem em língua espanhola, o que gera conflito por parte dos alunos e impaciência dos estudantes extrovertidos que tentam todo o tempo chamar a atenção da professora para participarem das atividades. A professora, no entanto, não desiste dos alunos mais tímidos, busca auxiliá-los e mostrar-se presente no momento em que os mesmos finalmente mostram sua voz em público, como é evidenciado nesse excerto, retirado da quarta aula:

Bárbara: *Atención*, gente, o Caio quer ler.

Pedro: Ah, fala alto, né?!

Luana: não tô ouvindo nada.

Caio: el chocolate engorda? ((aluno falando muito baixo))

((Professora ajudando o aluno a ler))

(Excerto da gravação - Quarta aula).

Nesse excerto, um aluno introvertido finalmente é encorajado a participar da atividade pela professora; no entanto, sofre com a hostilização dos colegas, que reclamam de sua voz baixa. A professora, no entanto, continua a ajudar o aluno a ler, em uma tentativa de inclui-lo e sensibilizar o estudante a participar de atividades que envolvam a prática oral não somente em sua aula, mas em todas as outras aulas que o aluno, notoriamente, demonstra introversão e não é encorajado a participar.

Em relação ao excerto citado, podemos dizer ainda que a atitude da professora vai ao encontro das concepções da pesquisadora estadunidense Brené Brown. De acordo com Brown (2013) não há uma forma correta de demonstrar empatia pelo outro. Brown escreve que:

Não há maneira certa ou errada de demonstrar empatia. É simplesmente escutar, criar espaço para a sinceridade, não emitir julgamentos, se conectar emocionalmente e transmitir aquela incrível mensagem restauradora que diz “Você não está sozinho”. (BROWN, 2013, p.52).¹⁴

¹⁴ Tradução de Joel Macedo.

A partir das percepções de Brown (2013) sobre a demonstração de empatia, podemos concluir que a atitude da professora evidencia um episódio empático para com o seu aluno. Ao escolher não ignorar alunos introvertidos e não apenas concentrar sua atenção nos alunos participativos, a professora demonstrou mais do que simpatia para com esses alunos: ela observou a situação, se sensibilizou com a mesma e agiu efetivamente.

Em contrapartida ao aluno que, após a insistência da professora de forma amável, resolveu participar, muitos alunos tímidos negam veementemente participar das atividades, e a insistência da professora pela participação desses educandos acaba afetando os estudantes que desejam participar e causando a irritação desses alunos. Na quarta aula, onde o tópico de classe era os "mitos e verdades sobre o chocolate", atividade em grupo, onde os estudantes deveriam ler uma afirmação em espanhol sobre o chocolate e debaterem com seus grupos se a mesma era verdadeira ou falsa, a impaciência da professora com os alunos extrovertidos em contraste com a insistência para a participação dos alunos introvertidos ficou evidenciada. No excerto abaixo, da transcrição de aula, podemos constatar isso:

Bárbara: Dê novo, Luana? ((falando de forma ríspida))

Luana: de novo? A senhora disse que eu podia.

Bárbara: tá, mas cada um devia ir. (em tom de irritação)

(Excerto da transcrição - quarta aula)

Nesse excerto, a professora fica irritada com a aluna Luana, que em meio a uma atividade em grupo, acaba participando mais de uma vez em razão da timidez dos colegas para falar em público. Essa atitude grosseira da professora deixa a aluna aparentemente triste, pois seu tom de voz evidencia isso, e a professora não faz qualquer pedido de desculpas à aluna, seguindo o curso da aula.

O mesmo acontece com os alunos Camila e Pedro, que monopolizam as atividades em grupo e competem a todo o momento por maior número de participação na atividade, o que gera mais conflito entre os alunos e a professora, como podemos ver no seguinte excerto:

Bárbara: Pedro, alguém tem que vir, outra pessoa vai vir....

Pedro: não, não, sora, só eu.

Bárbara: não, não, não... Tá monopolizando o jogo, Pedro.

Pedro: que é monop...?

Camila: oh, aqui diz que pro chocolate...

Cláudio: sabe ou não sabe.

Bárbara: puede leer.

Camila: exceto algún chocolate puede...

Bárbara: O que de novo, Pedro?

Pedro: Ninguém tá vindo, sora.

Camila: dá pra ti calar a tua boca, que tem gente falando.

((Gritaria e discussão inaudível))

(Excerto da transcrição – Quarta aula).

No excerto acima, o aluno Pedro deseja ser o porta-voz de seu grupo, alegando que os colegas não querem participar, e é repreendido pela professora. O aluno continua argumentando que somente ele vai participar do jogo a partir do momento e a discussão entre ele e a professora continua até o aluno ser repreendido grosseiramente pela aluna Camila, que toma a frente da situação e começa a ler a tarefa proposta, embora seja interrompida pela discussão de Pedro e da professora durante a realização de sua leitura, ocasionando o início de uma discussão entre os alunos.

De forma geral, a tentativa de incluir os alunos introvertidos – com os quais a professora simpatizava - não obteve o sucesso esperado e gerou a antipatia dos alunos extrovertidos em relação à figura da docente, inviabilizando a empatia com a turma de forma integral, embora possamos notar a evidência de empatia em sua atitude de inclusão.

8.4 PREFERÊNCIA POR UM GRUPO DE ALUNOS

Através de análise da observação da segunda aula realizada pela orientadora de estágio, ficou evidenciada a preferência da professora por um grupo de alunos, com características similares entre si: demonstravam interesse pelos tópicos de aula e pela língua espanhola e davam atenção à professora ao participarem efetivamente das atividades propostas, mostrando-se sempre participativos em sala de aula, especialmente, a aluna Camila, que recebia bimestralmente prêmios do corpo docente da escola por seu desempenho escolar acima da média de seus colegas.

O tratamento que a aluna recebia por parte da estagiária não destoava do tratamento que recebia por parte de seus demais professores, sendo elogiada sempre que realizava uma tarefa em sala de aula, por exemplo, e sempre sendo citada como

destaque da turma nos diários de aula e nas reuniões para o relato de aula juntamente com as colegas de estágio e a orientadora. Ao evidenciar que estava visivelmente dando atenção a um grupo de alunos, especialmente, a uma estudante, a professora relata o ocorrido em seu diário de aula e assume que precisa mudar:

Repetía mentalmente para mí (antes de entrar em sala de aula para ministrar sua terceira aula): no dar clase solo para una alumna (Camila, en el caso), dar toda atención del mundo para los chicos del fondo de la clase (Alex, João, Lucas, Henrique e Luan), dar toda atención del mundo para todos los alumnos (principalmente para los más tímidos, que tienen vergüenza de preguntar y parecen que son mudos y paralizados¹⁵. (Excerto do diário - Segunda aula).

No excerto acima, podemos ver a preocupação da professora em dar aula somente para uma aluna e ainda sua preocupação em dar atenção aos alunos do fundo da sala (os mais desinteressados e indisciplinados) e os alunos mais tímidos, que não participavam das atividades por timidez, fator evidenciado até mesmo na observação de aula. Esse fator mostra indícios de empatia por parte da docente, tendo em vista que ao notar que os alunos introvertidos eram excluídos da aula pelos colegas, a professora não somente constatou a dificuldade de interação e participação desses alunos não ignorou os estudantes e sim agiu efetivamente com o intuito de integração do grupo, o que, segundo a análise das aulas gravadas, teve êxito ao atingir o aluno Caio, que passou a participar das atividades de aula após a interferência da professora.

As atitudes da professora, como por exemplo, estimular a sua participação em sala de aula e mostrar ao aluno o quanto o mesmo é importante ao valorizar sua participação, ao elogiar os seus progressos, ao tratá-lo com cordialidade fez com o estudante participasse das aulas e ensaiasse mudanças de comportamento. Vale ressaltar, porém, que essas ações não são integralmente eficazes em pouco tempo, no caso, quatro aulas, tendo em vista que a professora fez o mesmo com outros alunos introvertidos e não obteve sucesso, já que os mesmos continuaram a negar a participação em atividades de comunicação oral ou em grupos pelo fator da timidez e pelas possíveis brincadeiras que poderiam sofrer de seus colegas ao falar em público.

No caso dos estudantes do fundo da sala, a professora não agiu da mesma forma: nas gravações de aula ficava evidenciado que a professora ignorava as brincadeiras dos mesmos muitas vezes e raramente dava atenção, pois observar que dar atenção às

¹⁵ “Repetia mentalmente para mim (antes de entrar em sala de aula para ministra sua terceira aula): não dar aula somente para uma aluna (Camila, no caso), dar toda a atenção do mundo para os meninos do fundo da aula (Alex João, Lucas, Henrique e Luan), dar toda a atenção do mundo para os alunos (principalmente para os mais tímidos, que tem vergonha de perguntar e parecem que são mudos e paralisados).” (tradução minha).

brincadeiras realizadas não estabelecia vínculos com os alunos e poderia intensificar a indisciplina dos alunos.

Esse fato nos provoca reflexões sobre o porquê que a professora desenvolveu empatia pelos alunos introvertidos e não pelos alunos do fundo da aula, tendo em vista que a não participação de ambos por duas razões distintas – a timidez e a falta de interesse respectivamente – eram fatores determinantes para a aprendizagem desses alunos.

9- CONCLUSÕES

A conclusão do trabalho mostra que a análise detalhada do processo empreendido em contexto de estágio supervisionado possibilita a reinterpretção da experiência de ensino *a posteriori*, a partir de um distanciamento teórico-analítico que auxilia o professor em formação a entender de forma mais profunda a complexidade das relações humanas em sala de aula, evitando, assim, visões impressionistas limitadas pelo contexto imediato em que ocorreram.

Inicialmente, acreditava que os resultados mostrariam que não houve a ocorrência de episódios empáticos e do estabelecimento de vínculos na relação professor/aluno e que o comportamento dos alunos e o ambiente hostil de aprendizagem era o responsável pela ausência dos fatos mencionados, porém estava equivocada ao culpabilizar somente os alunos e ao sistema escolar, tendo em vista que o meu comportamento e a minha análise superficial e imediatista da turma contribuíram significativamente para os meus primeiros problemas enfrentados como docente. Em equivalência, contribuiu expressivamente para o meu processo formativo e para as minhas experiências docentes vindouras, independente dos contextos de aprendizagem, pois proporcionou a compreensão de minhas atitudes em sala de aula de forma ampla após a análise dos dados.

Também posso concluir que processo de construção da empatia não é imediato e baseado em primeiras impressões ou primeiro contato de professor e aluno. Trata-se de um processo contínuo em sala de aula, que não nasce através do primeiro contato com os alunos, embora o mesmo seja importantíssimo em minha percepção.

A construção da empatia e o estabelecimento de vínculos na relação/professor podem ser influenciados por diversos fatores, como os abordados nessa investigação: indisciplina por partes dos alunos, ruído interno e externo da sala, a posição social pejorativa e desprovida de prestígio que carrega uma professora-estagiária ou qualquer estagiário independente da área, o desencadeamento de ironias por parte da docente pesquisada como estratégia de defesa à indisciplina dos alunos e a preferência por alunos interessados ou introvertidos, geradas, simultaneamente, pela falta de atenção que a professora-estagiária recebia da turma, pela característica da maioria dos professores em notar os alunos que realmente demonstram interesse por seu trabalho e, finalmente, como o ato de simpatizar com o sujeito mais frágil e tentar incluir e protegê-lo a partir de experiência presenciadas em sua própria vida escolar.

Dentre as categorias analisadas, podemos concluir que o cerne da questão do não desenvolvimento integral da empatia e do estabelecimento de vínculos por parte, principalmente, da figura da professora-estagiária foi a indisciplina da turma, que acarretou diversas outras ações da professora como estratégia involuntária de defesa, tais como, a ironia.

Em relação às contribuições para o processo formativo empreendido no Curso de Letras – Línguas Adicionais, o trabalho apresentado integralmente evidencia as reflexões à docência proporcionadas pelo Curso.

Vale ressaltar que a experiência docente realizada na turma 90 e análise detalhada das aulas posteriormente contribuíram para a professora-estagiária compreender suas atitudes concretizadas durante o período de estágio supervisionado de língua espanhola e reavaliá-las com aporte teórico, formulando, através desse processo, possíveis soluções acerca dos conflitos enfrentados durante suas aulas. Conclui-se que o procedimento de análise de aula *a posteriori*, deve ser realizado por professores em formação que demonstram interesse em compreender as relações de interação entre professor e aluno que ocorre dentro do universo chamado sala de aula. Esse método pode contribuir positivamente para a compreensão do complexo e gratificante processo humano de ensinar e aprender.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAVARCE, CS. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- AMARAL, Andréia. *Psicologia da Aprendizagem: um Olhar Diferenciado para a Relação Professor – Aluno*. Piracicaba: Capivari, 2010.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. p. 30 a 31.
- BROWN, Brené. *A coragem de ser imperfeito* [recurso eletrônico] / Brené Brown [tradução de Joel Macedo]. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.
- BERGES, Beatriz; CARRILLO, Pablo. *Evolución conceptual de la Empatía*. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas, 2009. p. 1 a 4.
- BLIN, Jean-François. *Classes Difíceis: Ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CAMARGO, Rosi; VEDOVE, Juliana, *A influência da empatia na relação tutor-aluno*. Facinter: Revista Intersaberes. 2008. p. 155 a 165.
- DREOSSI RCF, MOMENSOHN T. *O ruído e sua interferência sobre estudantes em uma sala de aula: revisão de literatura*. Pró-Fono R Atual Cient. 2005; 17(2): 251-8.
- FERREIRA, ABH. *O minidicionário da língua portuguesa*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p.280. e p.676.
- IRALA, Valesca Brasil. Produção oral em língua estrangeira: contornos identitários múltiplos no processo de avaliação. In: STURZA, E.; FERNANDES, I. & IRALA, V. (orgs.). *Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios*. Santa Maria: UFSM, 2011.
- LEITE, Luciana Silva. *Indisciplina em sala de aula*. Rio de Janeiro, 2003.
- MACHADO, Ida Lúcia. A ironia como fenômeno linguístico-argumentativo. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 3, n. 2, p. 141-153, 1995.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces*. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128.
- PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho; SILVA, Ueverson Fernandes. *As dificuldades no relacionamento professor estagiário/aluno: uma barreira a se quebrar*. In: II Congresso de Educação, 2012, Iporá. II Congresso de Educação UEG/UnU Iporá, A formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. Anápolis: UEG, 2012. v. 1. p. 12-17.

11. APENDICÊS

DIÁRIOS REFLEXIVOS DE AULA ESCRITOS EM WORD.

Diario, Bárbara Machado – Clase 90, 9º año de la primaria – Clase en 24/09/2015.

Yo estaba segura cuando llegué a la escuela, pero en razón de la lluvia fuerte del día, sabía que muchos alumnos no iban a la clase, lo que dificultaría las actividades. En mi opinión, la clase que iba a dar estaba excelente, pero mi mayor miedo eran mis errores de español en el momento de hablar con los alumnos. Cuando llegué a la sala de los profesores, ellos estaban haciendo una reunión después del intervalo de los alumnos. Tuve que esperar al profesor Marcos, el profesor de español de las dos clases que iba a hacer las prácticas, pero en razón del tiempo de la reunión estar perjudicando claramente mi tiempo de clase, pedí para él para ir hasta la clase 90 sola. También dije a él que deseaba dar la clase sola para los alumnos, y él concordó.

Fui hasta la clase 90, y encontré 11 alumnos, la mayoría en pie charlando mucho y observándome con faces de curiosidad, sin entender lo que yo estaba haciendo allí en el lugar de su profesor. Fue una tarea y tanto convencerles de que yo era su nueva profesora por 8 clases, aunque ellos ya me conocían. Además de estar muy nerviosa, me quedé estresada con algunos alumnos que estaban lentos para hacer los dos grupos y no paraban de bromear. Fui un poco gruesa con ellos, a veces. No fue un primer contacto amistoso con ellos, y tampoco sentí cualquier afecto por la clase, como sentí por clases distintas en otras escuelas. Una de las mejores cosas de la docencia que tuve hasta el momento fue el hecho de que me sentía bien con los alumnos en clase a pesar de las presiones relacionadas con la evaluación y la falta de preparación lingüística que tengo, pero en esta clase no pude disfrutar o divertirme. Fue algo soportado, no apreciado, pero intenté fingir que todo estaba bien durante toda la clase.

Dejando mis reflexiones aparte y volviendo a clase, después de algunos minutos, conseguí organizar los dos grupos para empezar la actividad sobre “DESAYUNO IDEAL”. Estaba muy nerviosa en razón de la clase ser grabada, y en relación a mis errores con respecto a la conjugación verbal en español en el momento de hablar con ellos. Después de explicar la actividad, los alumnos empezaron a hacerla. Sentía que yo no les gustaba por la manera que me miraban, y eso me dejaba más nerviosa. Por otro lado, ellos parecían muy involucrados con la actividad, y me ametrallaron de preguntas sobre el vocabulario de la actividad y sobre otras cosas fuera de la actividad con

relación a vocabulario y frases también. El más sorprendente es que los estudiantes intentaron hablar español en varios momentos aunque en bromas, algo sorprendente, pues todos mis compañeros que hicieron prácticas en lengua española antes de mí relataban que los alumnos tenían vergüenza de pronunciar solo una palabra. En la clase 90, ellos parecían conocer y gustar mucho de la lengua española. Los miraba cantando pedazos de canciones, como “Camisa Negra” mientras hacían la actividad. No voy a mentir, no me sentía bien en la clase. En realidad, estaba completamente aterrada con tantas preguntas y todos los errores que sentía que cometía cuando hablaba con ellos. Ellos también eran muy ruidosos. Sabía que estaban involucrados con la actividad, pero no estaba acostumbrada en mi vida con tanto ruido de niños. Llegaba a quedarme “mareada” con tanto ruido y tantas preguntas. En un momento, un chico me preguntó una cosa, y yo recurrí al diccionario, pero la cosa era mi vocabulario de clase, que yo había estudiado mucho. Como tenía dudas con relación a la palabra “col” ser la traducción de “repolho” en portugués, resolví buscar en el diccionario discretamente para decirle al chico. Mientras ellos hacían la tarea, yo iba a las clases para intentar que ellos pronunciasen las palabras, y tuve algún éxito con esta acción. Las 3 palabras que deseaba que ellos conociesen en el fin de la clase (desayuno, polvo y leche), algunos ya las conocían. En un momento, una de las alumnas me contestó si la pronunciación de “yogur” estaba correcta cuando ella hablaba. Yo le dije que sí, pero en Argentina la pronunciación era la i con sonido de “j”. Con relación a la pronunciación, siempre enfatizaba que era posible hablar desayuno (con sonido de la i en y) y desayuno (con sonido de “j” en la i). No sé si fue una decisión correcta, pero no voy a hacerlo en las próximas clases, pues creo que puede confundir a los alumnos. También me acuerdo de un chico preguntándome qué significaba “frutilla” y yo le respondí que era “morango”, pero también era llamado de fresa. El chico dijo algo como:

--- Eu não sei nem o que é “frutilla” que dirá “fresa”.

Los alumnos estaban demorando demasiado para pegar los papeles en las hojas de canción, entonces tuve que agilizarlos para que por los menos hiciesen la presentación en razón del corto tiempo. Cuando los dos grupos terminaron, empezó la presentación en medio a gritos y ruidos. Probablemente una de las cosas más interesantes de los dos años de primaria es el hecho de que los alumnos sean “todo”, menos avergonzados. Después de presentar, yo les pedí una ronda de aplausos para animar la clase, lo que fue una mala idea porque casi me quedé sorda con tanta energía. El segundo grupo presentó, y hasta una integrante dijo frases en español presentando el

trabajo del grupo, que se quedó excelente, con gran presentación visual. La señal sonó, y no pude hacer la tercera actividad en razón del tiempo. Les agradecí a los alumnos por la clase, elogíé el español de ellos, pues realmente estaba sorprendida, tan sorprendida que una alumna dijo que yo no esperaba verlos con tanto conocimiento, y completó diciendo que muchos alumnos en la clase tenían español desde el 5^a grado de primaria. Aún así, me quedé sorpresa, en razón de saber del nivel de los demás alumnos de escuelas distintas en el mismo año o más adelantados, y también el entusiasmo de los alumnos con relación a lengua española, porque siempre observé a estudiantes desmotivados y que prefieren el inglés. También vale señalar el gusto por la música en lengua española que ellos tienen. Lo que me molestaron fueron las preguntas. Parecían un “interrogatorio de vocabulario”. Comprendí que ellos estaban testándome, porque en la clase que observé, ellos no preguntaban nada al profesor. Mi nota para mi desempeño en la clase es 5, en razón de mi nerviosismo, también haría muchas cosas distintas como ya mencioné en el diario. Me sentí pésima al final de la clase con mi desempeño con relación a lengua, con relación a los alumnos, aún resaltando que la clase fue productiva, que aunque no me gustaron los alumnos hasta el momento, ellos son excelentes y participativos e hicieron una clase increíble, mucho allá de lo que esperaba, y creo que encantarían cualquier persona normal.

Diario, Bárbara Machado – Clase 90, 9^o año de la primaria – Clase en 22/10/2015

Estaba muy insegura cuando llegué a la escuela en razón de algunos de dos motivos principales: el primero era que sabía que las dos clases estarían llenas de alumnos en razón del buen tiempo y el segundo motivo de mi inseguridad era el hecho de que la profesora coordinadora de prácticas iba a estar observando la clase 90, la clase de los alumnos más preguntones. No pude dejar de recordar de mis prácticas pasadas: la noche que mi orientadora fue a observar las dos clases de lengua inglesa. Tal vez el peor día de mi graduación, porque nunca he estado tan nerviosa y sin acción. Imaginaba todo el tiempo que sería una experiencia peor, porque los alumnos eran mayores, con más energía e extremadamente preguntadores. También tuve solamente una clase con ellos hasta el momento, entonces no estoy familiarizada con el grupo como estaba cuando recibí la visita de mi orientadora de lengua inglesa en la clase del semestre pasado. Empezamos la clase después de algunos imprevistos: falta de clave para abrir la puerta de la clase, un discurso del maestro al grupo para que aquellas “adorables” criaturas comportarse durante mi clase (pedir para una clase de alumnos de 9^o año de primaria buen comportamiento durante 45 minutos es como decir “pongan fuego en la clase”).

Estaba tan nerviosa que no me acuerdo no lo dije en los primeros minutos de clase, pero empecé con una revisión de la clase pasada. Hablaba un poco en portugués, un poco español. A cada cosa que hablaba rezaba internamente para los alumnos no hacer una pregunta a la frente de mi orientadora y yo no saber responder, pero me acuerdo de algunas preguntas como: “Que que é lechuga mesmo, sora?” (El chico es obcecado por lechugas, porque me pregunta lo que es lechuga desde la evaluación diagnóstica). Terminé la revisión y partí para lo peor momento de la clase: el momento de la música “amor chatarra”. Los alumnos deberían oír la canción y completar algunos huecos. Empecé a tocar la música y los alumnos hicieron un coro de “nãõ consigo ouvir”: ruido externo (la clase está ubicada en frente de una cuadra de futbol donde estaba teniendo clase de educación física en el momento) sumado a la tradicional colocación de empiecillos para hacer una actividad de los alumnos es igual a problemas.

Dentro de algunos segundos una chica fue a buscar una caja de sonido para yo poner la canción. La caja de la escuela era peor que mis cajas, entonces no fue posible realizar la actividad. Estaba siendo observada, entonces tuve que pasar para otra actividad, pero tomaría otra actitud si estuviese sola y sin grabación. Las observaciones de todos los lados posibles me deja limitada. Empecé la corrección y fue bombardeada de preguntas. Después, hice otro ejercicio. Aparte de todos los problemas de clase, no fue tan horrible como imaginaba. Sonó el señal, y esperé una alumna terminar su ejercicio con un maestro en la puerta. Salí de la clase a pasos agigantados con una enorme caja de sonido sin utilidad. Mi nota es 6. Creo que a pesar de todo, fue una buena clase, hasta mejor que la primera que todo salió como yo esperaba. Pude comprender que es imposible trabajar con canciones con la clase 90, y salí un poco decepcionada por diversas razones personales, económicas y como maestra.

Diario, Bárbara Machado - Clase 90, 9º año de la primaria – Clase en 29/10/2015 –

Llegué a la escuela temprano como siempre. Esperé más o menos una media hora para mi primera clase empezar en el pasillo. En cuanto esperaba, miraba los alumnos saliendo para el intervalo, algunos del séptimo año que pasaban por mí y decían un: “Oi, Sora”. En un momento, una alumna sentó a mi lado diciéndome que no iba a estar en la clase, porque estaba enferma, y pregúntame lo que iba a dar en la clase del día. Explique la actividad y distribuye una de las hojas que iba a utilizar en clase a la chica. Su madre llegó y ella salió de la escuela. Espere más algunos minutos. Aproveche para revisar las hojas, leer el plano de clase, escribir algunos detalles sobre la misma en mi cuaderno, organizar todo para no perder tiempo sacando las cosas de mi cartera. Cuándo los niños

volverán del intervalo un chico que no es mi alumno, pero siempre me mira en el pasillo esperando empezar mis clases preguntame se yo no puedo darles clases particulares de español e intenta dar el número de su madre para organizar los pagos, en cuanto una maestra que controla los niños en el intervalo grita históricamente con el chico para el salir luego del pasillo y volver al salón de clase. Los ruidos provocados por los alumnos y por los profesores son casi ensurdeceros. El ambiente de la escuela es todo, menos agradable para mí. Me quedó mareada antes mismo de dar clases, y llegar mareada en la clase 90 y 71 no es algo bueno. En el día estaba un poco enferma y con dolor de garganta. Si tuviese clases solo en la Universidad, creo que no iba, pero en las prácticas es distinto: no es posible falta jamás, si estás demasiada enferma, pero es posible andar o respirar tienes que ir a la escuela. No he criado cualquier expectativa positiva para las dos clases, porque ellas siempre me frustran, pero estaba en mi cabeza todos los pareceres de mi clase anterior observada por la profesora Maria. Repetía mentalmente para mí: no dar clase solo para una alumna (Camila, en el caso), dar toda atención del mundo para los chicos del fondo de la clase (Alex, João, Lucas, Henrique e Luan), dar toda atención del mundo para todos los alumnos (principalmente para los más tímidos, que tienen vergüenza de preguntar y parecen que son mudos y paralizados), no dejarlos sin hacer nada cuándo terminan rápido las actividades, ser simpática siempre que posible, no demostrar cansancio, hacer con que pronunciasen todo que pido... Con dos clases en 90, yo sabía algunas cosas sobre el grupo:

No es imposible hacer cualquier cosa en condiciones normales, de silencio interno o externo, entonces, a veces, es necesario empezar a explicar mismo con algunos ruidos (o muchos ruidos);

Trabajar en grupos es la mejor cosa para tener acceso a todos los alumnos y controlarlos;

Ellos, a pesar de la edad, no son como mis alumnos de la secundaria de CIEP (de las practicas anteriores), entonces hacer cualquier broma es una motivación para ellos intentaren dejarme avergonzada o hacer ruidos de risadas históricas;

Aunque ellos son terribles, hablar de forma dura puede dejarlos visiblemente tristes.

Es imposible dar clase sin una botilla de agua.

Con todo lo que fue mencionado en mi cabeza, llegué en la clase intentando ser calma y simpática (no he mencionada anteriormente, pero tomé un calmante antes de salir de mi casa). La clase estaba más llena do que nunca. La sensación que tengo es que a cada clase tengo más alumnos. Empecé tratando de poner los chicos para dentro de la

clase, después empecé a organizar los grupos. Tres alumnos quedaran solos, entonces traté de intentar ponerlos en grupos, pero uno de los alumnos prefirió hacer solo, diciéndome que no le gustaba trabajar con sus compañeros. Intenté decirle la importancia de hacer el trabajo en grupo, pero él estaba irreductible. Después de formados los grupos, empecé la actividad de las preguntas: escribí previamente algunas preguntas en papeles y distribuí a los alumnos que deberían preguntarlas a uno de los compañeros de grupos. Esta tipo de actividad me gusta mucho hacer con los alumnos, porque sé que ellos se quedan muy involucrados en tareas que tienen que hablar con sus amigos de clase, aunque sea en otra lengua. Empecé a hacer la actividad con el grupo de los chicos del fondo de la clase: todo el tiempo pensaba lo que mi profesora dijo para mí en relación a no dar atención a los chicos del fondo que siempre están dispersos de la clase: con toda la paciencia del mundo, pedí para sacaren un papel, elegir un compañeros para hacer la pregunta. Creo que en los 10 minutos de clase, el efecto de la “Agua de Melissa” ya tenía pasado, pues estaba bien nerviosa e irritada con los alumnos y sus ruidos, y también con el tiempo. Tuve que agilizarlos para pasarnos para la otra actividad, lo que déjame un poco decepcionada, porque como ya mencionado me gusta hacer este tipo de actividad, pero con 35 minutos de clase, es necesario hacer elecciones de lo que es lo más importante. Los alumnos pararon para la actividad de los carteles: en razón de mi falta de dinero, trabajé con un antiguo papel *canson* que de mis prácticas pasadas. Durante la realización del trabajo, pasaba en todas las clases para auxiliar los alumnos, aclarar dudas. Creo que he dado atención para todos, sin exclusiones. En razón de lo que he mencionada, creo que cuándo el señal sonó estaba un poco más realizada con mi clase, lo que no ocurrió en las anteriores. No quiero permitirme ser feliz, porque tengo más 5 clases, entonces solo quiero conmemorar en el final, pero me sentí mejor con los alumnos y tengo la sensación que las cosas están perfeccionando a cada clase. Mi nota para mi desempeño es 8,0

Diario, Bárbara Machado - Clase 90, 9º año de la primaria – Clase en 19/11/2015

Empecé la clase hablando en español. Creo que hablaba mucho en español con 90 durante las 4 clases que tuvimos en los últimos meses. Los alumnos hacían bromas, eran ruidosos, pero excelentes en lengua española. Llegué en la clase un poco malo en razón de algunas noticias personales que recibí por teléfono. Intenté mejorar mi aspecto y empecé la clase. No tenía clases con 90 a casi un mes en razón de lluvias, problemas en la escuela... Reparé que ellos estaban con una guitarra escribiendo la letra para parodia

musical. Me quedé contenta que alguien estaba involucrado con el proyecto. Saqué algunas dudas del concurso y empecé la clase.

La temática del chocolate. La competición que estaba haciendo con varias clases distintas en los últimos días. Los grupos se separaban y ponieron nombres en sus equipos: Unidos por un dulce y un por todos y todos por uno. La competición empezó, pero, Pedro, de la equipo “Un por todos y todos por uno” y Pedro, de la equipo “Unidos por un dulce” acabarán se destacando de los demás y siempre querían participar de todo, lo que fue el peor de la clase. Tuve que reprenderlos algunas veces por exceso de participación e intentar llamar sus compañeros. La competición terminó con el equipo de Camila como vencedora. Mi nota es 7.5.

Transcrição - Aula ministrada no dia 24 de setembro de 2015.

((A aula começa com todos os alunos em pé e conversando. A professora-estagiária organiza a turma, explica que as aulas serão gravadas por celular))

Bárbara: Bom, gente! (.) Está gravando. Voy a hablar solamente en español ahora, ¿sí?

Camila: Sí.

Bárbara: ¿Sí?

Alex: Sí.

Miguel: No, no...

Pedro: No, no, no...

Bárbara: Tengo que habla... ((é interrompida pelo grito de uma aluna))

Soraia: >Yo no hablo muy bien espanhol.<

Bárbara: ¿No? ::

Soraia: No. ((aluna rindo histericamente))

Bárbara: Pero ya hablo.

Miguel: Quê?

Tiago: Diabo o quê?

((Alunos rindo))

Bárbara: Ya hablo. ((desânimo ao falar))

((Alunos rindo))

Bárbara: Ok.

Soraia: sólo un poquito.

Bárbara: ¿sólo un poquito?

Bárbara: ¿Cuántos grupos tenemos acá? Son (2")

Pedro: Dos.

Bárbara: Dos más o menos...

Soraia: Dos.

Bárbara: Uno acá...

Soraia: Dos, dooos. ((aluna gritando))

Pedro: Diós, Diós, Diós...

Alex: Diós.

Bárbara: Tá (.)¿ Alguien sabe lo que es desayuno o desayuno?

Soraia: Como? ::

Camila: Café da manhã.

Bárbara: Café da manhã? Muy bien.

Soraia: Deus ajuda, eu também.

Camila: Deus ajuda ((aluna rindo))

Alex: desjejum.

Pedro: Bah, não comi hoje, sora!

Bárbara: ¿No?

Pedro: No.

Bárbara: ¿Por qué no?

Pedro: Porque no, no. Eu tô bien na vi... ((inaudível))

((Alunos rindo))

Pedro: Chuva muy fuerte.

Alex: põe um casaco.

Bárbara: Tá :: ((visível incomodarão com as brincadeiras))

Pedro: la chuva estava muy fuerte. Não deu pra toma...

Bárbara: ¿la lluvia estaba muy fuerte?

Pedro: Estava muy fuerte.

Bárbara: Está bien... Yo también...

Soraia: A senhora também não tomo café?

Bárbara: más ced... ¿más temprano?

Alex: ele não é branco, sora. ((aluno rindo))

Pedro: Moro lá no fundo da tosquera... ((risos))

Camila: Olha, anda com o celular que aí (.) vai ficar mais fácil (2") onde tu tiver andando...

Pedro: Bah, onde tu tiver...

Bárbara: No, no es necesario. Yo...

Pedro: ((brincadeira inaudível e risos))

Bárbara: sí.

Pedro: Brigado, ah ::

Bárbara: Bueno. *Ahã*, yo voy a hacer una actividad con (2").

Pedro: Onde? Onde? Once. Once. Once...

Tiago: Doze.

Bárbara: Yo voy a hacer una actividad con algunos alimentos en pedazos de papel... (2").

Pedro: ((inaudível, mas parece que relata uma situação à professora))

Bárbara: no puedo hacer nada.

Miguel: toma um cafezinho com bolo de chuva lá. ((risos))

Bárbara: ((inaudível)) ustedes van a elegir su desayuno ideal. (2") Desayuno o desayuno.

Pedro: café da manhã.

Soraia: deus ajuda?

Camila: Café da manhã.

((risos))

Bárbara: el ideal. Tiene varios alimentos distintos acá y ustedes van a elegir el ideal, desayuno ideal. Desayuno o desayuno.

Bárbara: ¿Alguien sabe cuál es la diferencia?

Alex: Quê?

Bárbara: Desayuno o desayuno.

Tiago: Desayuno é o quê?

Pedro: Café da manhã.

Bárbara: ambos son las mismas cosas.

Pedro: e café da tarde.

Bárbara: No ::

Tiago: Café da manhã.

Soraia: é o pão.

Miguel: almoço.

((alunos discutindo - inaudível))

Camila: ah, eu acho que só a pronúncia que é diferente.

Bárbara: Exatamente!

Alex: quê?

Pedro: Fui eu que falei pra ela, sora.

Tiago: mortadela.

Pedro: arroz, feijón, almôndega... Cosa boa.

Tiago: la catita ::

((organização de classes para grupos e barulhos metálicos - inaudível))

Tiago: tengo la camisa negra...

Pedro: Bah ::

Camila: Sai!

((alunos discutindo))

João: mal começou.

Camila: Tu pára. Vem te batendo.

Pedro: Oh, professora.

Bárbara: Quê?

Pedro: Vem aqui, ôh :: Mesón... ((inaudível))

Bárbara: inaudível ((se dirigindo ao fundo da sala))

Bárbara: Qual é o grupo aqui?

Pedro: é o grupos dos pirados. Os pirados, sora.

Bárbara: Hostigados?

((Alunos discutindo e falando juntos os nomes dos alimentos em español))

Pedro: aqui é os...

Tiago: junto e misturado.

((alunos rindo))

Tiago: la camisa.

((alunos falando junto nomes de alimentos em espanhol nos grupos))

Alex: lechuga, leche...

Camila: Olha aqui, o que é esse?

Tiago: Tengo la camisa negra ((cantando))

Camila e Pedro: ((inaudível))

Bárbara: Não. Todos van a pegar y elegir lo mejor para el grupo o para... ((inaudível))

Camila: ela falou que todos nós vamos escolher e...

Soraia: e escolhe...

Alex: poroto.

Miguel: Feijão.

Soraia: esse daqui ôh, esse daqui ôh.

((alunos discutindo e falando junto nomes de alimentos em espanhol))

Bárbara: personas! El desayuno ideal (2"). Poroto está... ¿Ustedes comen poroto en desayuno?

Camila: No, no... Leche.

Bárbara: ¿Leche como?

Pedro: integral.

Bárbara: entera.

Pedro: eu tomo leite de vaca mesmo.

((risos))

((professora no fundo da sala))

Bárbara: ((inaudível)) E depois van a elegir lo mejor y otra actividad que no voy a decir ahora...

Pedro: uva, pera...

Camila: vocês concordam que o leite...

Pedro: pera, frutilla.

((alunos discutindo os alimentos))

Pedro: kiwi, kiwi é bom...

Alex: o cara toma com leite.

((risos))

Bárbara: Cualquier duda ::

Bárbara: Personas.

Joana: é só uma pergunta: essa palavra aqui em português como é que ela fica?

Luan: é manteiga.

Bárbara: mantequilla.

Luan: é manteiga.

Bárbara: ¿Cómo que es en portugués?(2") ¿Cómo que tú piensas que es en portugués?
Mantequilla?

Luan: margarina.

Cláudio: Não se vende por aqui.

Bárbara: manteiga.

Luan: viu, eu não te disse que era manteiga.

Bárbara: muy bien (.) Luan, né? (elogio e demonstração de afeto com o aluno pelo acerto))

Bárbara: Lechuga (.) Alface.

Camila: alface.

Bárbara: Tu come de manhã lechuga ((risos))

Soraia: aí vai te dar uma dor de barriga, né?

Pedro: miel... pan...

Joana: que que é mango.

Luan: manga, né?

Bárbara: manga.

Luan: culpa tua.

Cláudio: *ahã?*

Luan: brocólis, quem é que vai comer brocólis?

Cláudio: que é que é pra fazer mesmo?

Bárbara: café da manhã ideal.

Cláudio: ideal?

Pedro: Professora ::

Luan: tá pronto, sora, tá pronto...

Tiago: não tem mortadela aqui, sora?

Pedro: sora :: o que é ((inaudível))

Camila: mandarina.

((alunos falando nomes juntos e fazendo perguntas sem parar))

Bárbara: zanahoria.

Soraia: saca-rolha.

Camila: que que é mandarina?

Bárbara: puede ser una (2"). No, no puede ser...

Bárbara: É cenoura. ((aluna mostrando papel e perguntando))

Pedro: Bah, cenoura é bom de manhã, hein?

Alex: cebola?

Camila: e o que é mandarina?

Bárbara: Mandarina. Es muy comum acá.

Aluno responde possibilidade de resposta ((inaudível))

Bárbara: es casi eso.

Camila: o quê?

Bárbara: bergamota.

Camila: tem palavras repetidas, né? Várias!

Bárbara: ¿es verdad?

Pedro: durazno, durazno o que é que é, sora.

Bárbara: Durazno es pêssego.

Pedro: pêssego é bom de manhã.

Camila: ôh, já tenho ((mostrando trabalho))

Pedro: que é isso?

Bárbara: Educorante.

Joana: Yuca?

Bárbara: Yuca, mandioca.

Alex: iogurte, sora?

Camila: oh, já tem açúcar?

Luan: edu é...

Bárbara: educorante es...

((alunos metralhando de perguntas de vocabulário e falando junto - professora visivelmente atarefada e demonstrando cansaço pela voz))

Alex: ¿repollo?

Pedro: Aveia? O que é col, sora?

((alunos metralhando de perguntas de vocabulário e falando junto - professora visivelmente sobrecarregada e não conseguindo responder a todos))

Alex: repolho é o que?

Camila: Sandia?

Bárbara: sandía.

((alunos metralhando de perguntas de vocabulário e falando junto - professora visivelmente sobrecarregada e não conseguindo responder a todos))

Alex: leite condensado no café da manhã?

Pedro: eu tomo, eu posso. Eu tomo café preto.

((alunos discutindo os alimentos e professora ajudando))

Bárbara: es una actividad evaluativa.

Bárbara: amaranto es como "linhaça".

((alunos discutindo os alimentos e professora ajudando))

Camila: linhaça é como...

Camila: que dia é hoje? 24.

Pedro: Tiago, Tiago... ((alunos rindo))

Bárbara: estás hablando...

Alex: ah, no. Todavía no hablo. No es mi fuerte.

Joana: hein, professora, ele falava espanhol quando era criança.

Bárbara: ((risos)) Ele falava o quê ? ((risos))

Bárbara: ¿Tú hablabas español cuándo ((inaudível))

Alex: ((inaudível))

Joana: ela falava errado, só que falava espanhol.

((alunos rindo))

Bárbara: Hahahaha ((risada sem vontade para agradecer os alunos))

Luan: Que que é frutilla?

Bárbara: Frutilla. Que é que isso? Es como "morango". É morango! O fresas.

Luan: não sei nem que que é fresa, vô sabe o que é frutilla.

Bárbara: frutilla é morango, está bien.

Luan: e o que é mandarina? ((professora não ouve a frase))

Bárbara: eu acho que o meu celular não tá gravando... *Ahã...*

Bárbara: hable en español?

Camila: Bueno (.) Queria (2") hacer una frase...

Bárbara: ¿para el cartel?

Camila: Sí.

Bárbara: No es un cartel en realidad (2"). No sé, intenten hablar alguna cosa sobre los alimentos (2"). Pero tengo que hacer otra actividad.

Pedro: Acelera!

Camila: Como se habla "colar"?

Bárbara: pegar.

Pedro: tem que começar a pegar o outro negócio.

((professora de dirige ao fundo da sala para ajudar o grupo))

Luan: tem que começar a fazer assim.

((inaudível por causa do celular sobre a mesa))

Pedro: oh, professora, vem cá!

Tiago: como é que era pedi dinheiro em espanhol?

Bárbara: plata.

Camila: plata.

Tiago: plata, plata...

Bárbara: pedir la plata para alguien.

Pedro: tá, e seu eu pedir la plata eles vão me dá qualquer miséria?

Bárbara: No! Elija un número, por ejemplo.

Pedro: 2.

Camila: 2 platas, 2 pesos.

Pedro: tem... ((inaudível))

Bárbara: no tengo.

Pedro: no tengo, tengo, tengo, tengo, tengo ((cantando))

Bárbara: tomate es un fruto.

Cláudio: mais não é.

Luan: claro, bota o tomate, bota a manteiga, bota o ((inaudível)) de queijo...

Pedro: amaranto, limón ((risos))

Bárbara: Qué organización! ((elogio ao grupo de Camila))

Miguel: foi eu que falei pra ela pra fazer assim.

Camila: que tu o quê?

Pedro: ainda tá gravando ainda. Tem que começar a falar español todo o mundo.

Camila: ¿cómo se habla inteligente?

Bárbara: Tarjeta.

Joana: tarjeta.

Camila: ¿inteligente?

Bárbara: inteligente.

Joana: Buenas, hable, sora... ((risos))

Bárbara: genio también. Brillante...

Cláudio: Brigado!

Bárbara: ((risos))

Tiago: uma vez eu passei duas semanas em Melo lá (.) Bah, fiquei louco.

((alunos rindo))

Bárbara: cri, cri, cri, cri ((brincadeira que remete a silêncio total em razão do grupo do fundo ser mais quieto))

Bárbara: pueden pronunciar un poco algunas palabras?

Joana: eu não sei nenhuma, mas posso tentar: queso...

Joana: açúcar? é assim que se fa...

Bárbara: azúcar.

Joana: azúcar.

Bárbara: Muy bien.

Bárbara: Luan.

Cláudio: Vai lá, coreano! ((risos))

Luan: Coreano no hablas español ((risos))

Bárbara: Estás hablando muy bien.

Luan: es sólo eso que hablo ((risos))

Cláudio: não pergunta mais nada ((risos))

Bárbara: alguna palabra.

Cláudio: alguna palabra. ((risos))

Bárbara: ((riso sincero)) Alguna palabra.

((inaudível))

Luan: Professora, tá gravando ali. Fala em espanhol.

Cláudio: ¡Buenos Días!

((risos))

Bárbara: pueden hablar lo que quieren.

Cláudio: chega em casa, come poroto!

((risos))

Pedro: a senhora é obrigada a falar em espanhol?

Bárbara: *ahã?*

Pedro: a senhora é obrigada em falar espanhol?

Bárbara: No.

Bárbara: ¿Cuántas personas en general tienen el grupo?

Pedro: 8.

Bárbara: No, en general, ¿todos los días de clase?

Camila: 24.

Bárbara: 24? ¿24 en general?

Pedro: No, todos los días, no. Vem uns 20, 21 todos os dias por aí, professora.

Bárbara: ¿Sólo?

Camila: Sólo.

Bárbara: y en jueves, porque...

Pedro: ¿en jueves?

Bárbara: en jueves.

Camila: en jueves.

Alex: que é que isso?

Camila: no recuerdo. ((Camila fica visivelmente chateada nesse momento pelo tom de voz))

Bárbara: Quinta-feira. El día de hoy.

Pedro: O dia de hoje.

Miguel: Quintas-feiras mais ou menos quantos alunos vem?

João: Vem mais sexta-feira que é o dia de educação física.

Miguel: mais sexta-feira.

Bárbara: más viernes.

Pedro: *Ahã*.

((alunos ficam espantosamente silenciosos nesse momento e tímidos))

Bárbara: ¿por qué viernes?

Miguel: educação física.

Alex: duas de educação física.

Bárbara: ¿pero tienen educación física por la mañana?

Camila: Sí.

((alunos afirmando juntos))

Bárbara: ¿no por la tarde?

Pedro: é cedo mesmo.

Bárbara: por temprano.

Luan: é por que se não eu não iria vir.

Camila: ano que vem é a tarde.

Pedro: !Verdad!

Camila: tem seminário ano que vem.

Pedro: !Verdad!

Soraia: ah, seminário eu acho até que é legal.

Pedro: !Verdad!

((risos de professora e alunos))

Pedro: só fica dizendo verdade, verdade...

Bárbara: ¿está en fines?

Joana: *ahã?*

Bárbara: ¿está en fines? Terminando?

Joana: Sim.

Bárbara: Deixa eu ver se decorei: Alex, Pedro...

Pedro: presente!

Bárbara: *ahã*. (2"). No me acuerdo...

Pedro: Miguel.

Bárbara: Miguel!

Bárbara: *Ahã* ((demora para recordar os outros nomes))...

Pedro: João.

Bárbara: João.

Alex: ((piada com o nome de João))

Bárbara: Soraia? Soraia.

Bárbara: Henrique?

Lucas: Lucas!

Bárbara: Lucas. ¿Pero hay un Henrique, no?

Pedro: não veio a aula.

Pedro: Si.

Alex: vagabundo, sora.

Bárbara: e a Camila.

Bárbara: está bien: Camila, Alex, Pedro, Miguel, Soraia, Henrique e...

Camila: qual que ela decorou primeiro? Ah. ((Camila se vangloriando por ter decorado seu nome primeiro))

Bárbara: ((risos)) No. En en realidad el primer nombre que decoré fue de Joana.

((alunos rindo juntos))

Alex: o nome dela é Maria, sora. Né, Maria? ((aluno brincando))

((inaudível))

Pedro: Quantos minutos já foi, sora? 20?

Bárbara: 25.

Bárbara: ahora quiero que ustedes pronuncien las palabras.

Joana: *Ahã?*

Cláudio: pronuncien las palabras.

Joana: posso tentar.

Bárbara: enquanto ellos terminan, pero después tendrá otra actividad.

Joana: só pra senhora?

Bárbara: sí.

Joana: ¿pan, mantequilla? Eu acho que é...

Bárbara: mantequilla.

Luan: mantequilla.

Joana: mantequilla, margarina, leche entera, leche desnatado...

Bárbara: passa pro Cláudio.

Cláudio: ((risos)) Ah, tem que falar né?

Bárbara: Sí. Vamos! ((sem paciência))

Cláudio: azúcar... lechuga.

((inaudível))

Bárbara: Terminaram, gente?

Camila: Sí.

Bárbara: Tá;

Bárbara: Tá, ahora yo voy a hacer (.), el mejor, ustedes van a hacer una presentación sobre el desayuno ideal. Sí?

((inaudível))

Bárbara: Sí, sí, sí.

Pedro: Sobre o café da manhã?

Bárbara: Yes :: ((sem paciência e gritando))

Alex: No.

Pedro: Yes é em inglês, sora.

Alex: não é nada.

Bárbara: no, en realidad es en coreano ((sendo irônica))

Pedro: coreano, tão falando contigo aí.

Alex: professora tá falando em coreano.

Bárbara: ahora quiero silencio, quien va a empezar la presentación acá o acá?

((alunos brigando para não ir primeiro))

Alex: quem quer começar levanta o dedo.

Bárbara: ahora, ¿vamos todos escuchar, sí?

Soraia: com os ouvidos?

Bárbara: Cláudio, Joana...

Luan: Larissa:

Bárbara: Larissa y (2")

Alex: coreano.

Pedro: Jackie Chan.

Cláudio: Luan.

Bárbara: Luan, Luan, Luan, tá.

Bárbara: vamos a empezar, vamos a empezar. Dá-lhê!

Cláudio: da-lhê, da-lhê, da-lhê.

Bárbara: el desayuno ideal segundo nuestro grupo es...

Cláudio: tem que falar todos?

Bárbara: no todos, los mejores.

Camila: prestem atenção no outro grupo. Quietos, guris!

((alunos lendo os alimentos))

Café, avena, queso, ((inaudível))leche, desnatado, leche entera... *ahã?*

Bárbara: ¿todos saben lo que es leche?

((alunos concordando))

Soraia: da vaca.

Joana: edulcorante (2")

Bárbara: ¿ todos saben lo que es edulcorante?

Camila: adoçante?

Bárbara: Sí.

((alunos lendo os alimentos))

lechuga, frambuesa, frutilla *ahã*...

Bárbara: ¿sólo?

Cláudio: Acabo, acabo ::

Bárbara: Muy bien. ((e começa a aplaudir))

((alunos aplaudem histericamente))

Camila: não, tem que apresentar primeiro, né?

Soraia: tá, tu apresenta e a gente fala.

Soraia: el desarruno según... (Soraia começa gritando, mas é interrompida por Camila).

Camila: No. Según el grupo, esa desayuno son cosas saludables.

Bárbara: ¿son cosas saludables?

Cláudio: é para começar só pelos melhores.

((alunos lendo))

leche condensado, ovos... huevos.

Bárbara: huevos.

Melón, canela.

Pedro: canela de manhã?

Camila: é yogur o yogur?

Bárbara: yogur en España, yogur en Argentina, pero las dos pronuncias están correctas.

((alunos lendo))

Bárbara: ¿Lo que es polvo?

Alunos junto: pó.

Bárbara: Bah, mas vocês são terríveis, hein? :: Sabem muito! ((elogio sincero)) Uma salva de palmas.

((alunos aplaudem e começam a cantar))

Pedro: tá, deu, deu, Luan, Bah!

Camila: frambuesas, papaya, requeson

Pedro: rexona?

Bárbara: requeson.

Camila: leche desnatado, remolacha, mantequilla.

Bárbara: mantequilla o mantequilla.

Camila: mantequilla.

Bárbara: yo no sé cuál es la diferencia en portugués... Mantequilla es más...

Camila: é que >manteiga<. margarina é aquela que vem no potinho e manteiga é que a gente compra.

Bárbara: Ah ::

Alex: vem em quadradinho.

Camila: e tem um teor maior de sódio?

Bárbara: ¿y de graza también?

Camila: não entendi.

Alex: graza.

Pedro: graxa.

Camila: Ah, sí.

Alex: gordura.

Camila: é que manteiga é tipo (.) Bah ::

Pedro: Qualê é bom.

Camila: Qualê sem sal é muito bom.

Soraia: Qualê sem sal...

João: eu como aquela Soya.

Alex: aquela Soya hahaha

((alunos rindo))

Bárbara: Soya es una mantequilla, no?

Camila: Sí. É é mais gordurento, que geralmente usam para untar forma.

Bárbara: ((inaudível))

Luan: ((inaudível))

Bárbara: tá falando muito, Luan. Eu decorei!

Pedro: A sora parece aquela ::

Bárbara: Aquela quem?

Bárbara: Aquela mulher :: Aquela que é do *Master Cheaf*.

Bárbara: o que é *Master Cheaf*?

Alex: é um programa de comida da Band.

((Soraia rindo descontroladamente e tossindo ao mesmo tempo))

Bárbara: ella está tendo un ataque ::

Luan: Normal.

Alex: na verdade, é normal.

Luan: Normal.

Camila: todos los días ella tem ataques?

Bárbara: ¿Verdad? enferma todos os días. ((risos))

Pedro: Verdad.

Soraya: no soy enferma, Jesus me cura...

Camila: ((inaudível))

Soraya: não falei cura nenhuma.

Bárbara: pero hablaste cura... ((inaudível))

((sinal toca dando fim à aula))

Bárbara: que pena, no? ((em relação a aula acabar de forma irônica))

Bárbara: Personas, yo quiero agradecer... Eu quero agradecer pela aula de hoje :: Vocês foram ótimos. Sabem muito ::

Camila: mais do que esperado, né?

Alex: para quem nunca tinha aula.

Pedro: para quem nunca tinha aula.

((alunos falando mal do professor titular))

Camila: mas, aqui, eu, Soraia, Luan... A gente tem espanhol desde o quarto ano.

Bárbara: mas falam muito bem.

((alunos falando junto - inaudível))

Bárbara: Semana que vem vocês tem aula nesse horário.

Alex: é, sim.

Camila: sempre a mesma.

Bárbara: Tá. Tenemos otra clase y una persona muy especial va a estar acá ::

Cláudio: Quem?

Bárbara: Entonces...

Alex: o Marcos, né? ((risos))

Camila: é a (2") a observadora?

Bárbara: É :: Super legal, aliás, eu tenho que tirar isso aqui, né. Tá gravando...

Transcrição - Aula ministrada no dia 19 de outubro de 2015.

Bárbara: Eu já vou explicar só vou começar a gravar.

((Barulho inaudível de toda a sala))

Bárbara: Aha (2''), palmas... ((palmas desanimadas))

Bárbara: Buenos días a todos. Buen día, peessoas educadas :: (falando de forma irônica)

Soraia: Bom dia!

Bárbara: Buenos días. Eu quero um voluntário agora para ler essa folhinha ::

Camila: eu quero ler.

Soraia: eu quero lê! (aluna começa a ler sem parar de forma confusa)

Bárbara: Tu pode ler?

((Som inaudível))

Camila: eu quero ler ((gritando))

Camila: la comida chatarra... lendo...

Pedro: ah, tá lendo errado aí, meu.

Bárbara: Hagan silencio para Camila leer. Puede leer.

Bárbara: ¡Atención!

Luana: ôh, guris.

Camila: Luana

Camila: la comida...

Camila: Tem como o Pedro calar a boca...

Tiago: o meu dá para cala? cala aí a boca.

Pedro: Não, cala a boca, não.

Alex: Bah ::

Bárbara: Shiu.

Pedro: dá um golinho d'água aí, sora.

Bárbara: Quê?

Pedro: dá um golinho d'água aí, sora.

Bárbara: eu tô com a boca seca.

Pedro: somos dois, então sora.

Guris: Bah. ::

Bárbara: Atención...

Todos juntos: Calem a boca.

Bárbara: vai, começa, começa. Silencio, por favor.

Camila: El término “comida chatarra” se usa para describir los alimentos con poca cantidad de los nutrientes que el cuerpo necesita y con un alto contenido de grasa...

Bárbara: azúcar.

Camila: azúcar y sal, elementos que el cuerpo puede obtener en exceso con mucha facilidad. Las papas fritas, las golosinas y las bebidas con gas suelen considerarse comida chatarra. Si te gustan estos alimentos, la clave está en comer pequeñas porciones para lograr obtener los nutrientes que el cuerpo necesita diariamente.

Bárbara: ¿Alguna duda de pronunciación?

Alunos: Quê?

Bárbara: Alguna duda de pronunciación?

Camila: No.

Bárbara: ¿No?

Bárbara: Uma salva de palmas para a Camila.

(palmas e gritos)

Soraia: que tu colhas sempre todo o dia... Camila, Camila, Camila ::

Bárbara: Gente...

((falam apelido da menina))... palmas...

Alex: Tengo la camisa negra... Tengoooooooo.

Bárbara: Ahora, tengo otra actividad. Voy a empezar con (2'') ¡Atención!

(Inaudível)

Bárbara: Tá... Distribuindo materiais com perguntas.

Bárbara: Mais alto, MAIS ALTO, bem mais alto... Alto, gritando, VAI

Rafael: Cuál es su frecuencia de consumo de bebidas con gas liberal?

Alunos gritando: MINERAL...

Eê, general.

Pedro: ee, Rafael, tá pegando, hein? Tá passado, tá passado.

Inaudível.

Bárbara: Gente, atenção aqui, o colega tá lendo.

Taiane: ôh, pessoal;

Bárbara: Atenção aqui. Vamos lá! Vai, não responde, Gabriel.

Aluno: en español como diz isso?

Aluna: vamo tira uma selfie?

Bárbara: vai, Gabriel.

Gabriel: inaudível.

Bárbara: Muy bien.

Inadível.

Joana: ¿Crees que es posible comer papas fritas de maneira moderada?

Alunos: Nãoooo, no, no, no...

Soraia: Ai, não, não. Não tem como comer batata frita de forma moderada.

Alunos: não, não, não.

Bárbara: en español.

Soraia: no puedo comer papas...

Alunos: eeeeeeeee.

Bárbara: ¿es posible?

Alguns alunos: Sí, sí.

(Alunos imitando um pato)

Soraia: mais batata é bom, sora.

Bárbara: ¿crees que no es posible?

Joana: no, no es posible.

Bárbara: está bien, muy bien.

(Risos e som inaudível)

Bárbara: acá, ese grupo tan gracioso. (sendo irônica)

Jeenifer: quê?

Bárbara: Vai, Pedro... Vamo lá!

Pedro: ((som inaudível))

Bárbara: ¿por qué en general?

Pedro: en general.

Bárbara: Não, en general ((inaudível)).

Bárbara: na frente de e ou i, não.

Pedro: en general.

((Som inaudível))

Pedro: água ((inaudível))

Soraia: Sério que a senhora vai dá para ele, sora?

Camila: ele vai bota cuspe.

Pedro: tem copo aí, sora.

Bárbara: Não.

Pedro: vou lá vender. ::

Soraia: sério que a senhora deu pro Pedro?

Camila: A senhora deu pro Pedro?

Bárbara: ah, água sim.

Juntos: ah ::, o que a senhora podia dá?

((risadas maliciosas))

Bárbara: gente, a colega tá lendo.

Luana: eu tô lendo a sustancia, e aí.

Camila: aí, como vocês são barulhentos, para aí, a guria quer ler.

Bárbara: gente.... Vocês querem aprender, teoricamente, entre comillas.

Aluna lendo: inaudível.

Pedro: Eu já enchi a sua garrafa.

Joana: tá, mas pode falar em português.

Bárbara: ¿a veces? ¿A veces?

Joana: é.

((inaudível))

Professora no fundo da aula conversando com alunos do fundo e celular na frente.

Pedro: patata frita, pastiel? pastiel?

Joana: Bárbaraaaa... Professora Bárbara.

Pedro: eu botei papas fritas.

Soraia: sora, como se escreve?

((Alunos fazendo a atividade – inaudível))

Aluno: professora?

Aluno: professora, vem aqui.

Camila: pô, legal.

Inaudível.

Bárbara: en español... Tá, eu ajudo vocês.

Pedro: papa dura?

Bárbara: nós vamos fazer...

Bárbara: é assim que se escreve, ô...

Miguel: rapadura rrsrs

Alunos junto: pa pa pa....

Pedro: porocho, porocho... colher.

Miguel: é de porco?

Pedro: que poroto, rapaz?

Camila: mas é guris, olha só.

Joana: professora! ::

Soraia: aí, meu Deus.

Joana: professora! ::

Bárbara: Quem é que tá me chamando?

Joana: como é que é pastel frito?

Rafael: como é que é pastel, sora?

Bárbara: Quê?

Miguel: como é que é refri em espanhol?

Bárbara: refrescos.

Miguel: e pastel?

Pedro: Coca-cola?

Pedro: é olá diabo... Coca-cola é olá, diabo.

Bárbara: Gente (.)

Joana: como é coca-cola?

Bárbara: é coca-cola normal.

Joana: ah, tá.

((Pedro insistindo em falar a leitura de Coca-Cola de trás pra frente e mostra para a professora))

Pedro: em sora, ô.

Bárbara: tá.

Pedro: é olá diabo.

Bárbara: Ah, ainda tem muito tempo de aula... Que maravilha ((em tom irônico)).

Joana: Sora...

Alunos fazendo.

Pedro: olá, Diabo! É olá, Diabo. Coca-Cola...

Inaudível e som de pato.

Soraia: gol ::

((Risos))

((Inaudível - conversa ao fundo com grupos do fundo))

Bárbara: tu sabe escrever?

Pedro: desencanado, desencado...

Miguel: deu, sora...

Soraia gritando

Bárbara: shiu.

Pedro: para aí, ô.

((Inaudível))

((Professora ao fundo fazendo repetição com os grupos do fundo e alunos da frente gritando))

Bárbara: isso. Pancho, papas fritas...

((Inaudível))

Miguel: papas fritas (.) Que dilaça!

Alunos: Que dilaça! ((risos)) Bah ::

Bárbara: gente, vocês tão fazendo queda de braço aqui?

Miguel: Êh, Pedrinho que ganha da Taiane.

Miguel: tá fraco, hein?

Bárbara: coloquem os nomes...

Joana: o que é isso aqui...

Miguel: papas fritas ((risos))

((Inaudível))

Bárbara: shiu!

Miguel cantando: y, yo e... y....

Bárbara: tá, eu quero que vocês repitam...

Joana: Uma só ou todas.

Bárbara: uma só, uma só de cada uma, porque o tempo tá bem limitado.

Joana: tá. deixa eu começar.

((Risos))

Papas fritas.

Eduarda: aí, meu Deus. Doritos.

Caio: Febrero Roche.

Bárbara: muy bien. Ele é colorado. Eu sei que ele é colorado.

Julia: paleta payaso.

Bárbara: Joana, já leu?

Bárbara: Muy bien, gracias.

Bárbara: Parem com isso agora.

Bárbara: Qual é teu nome?

Ana: Ana.

Bárbara: eu quero todos repitam agora.

Grupo: papas fritas.

Bárbara: todos juntos agora:

Grupo: papas fritas.

Pedro: Cueca cola.

Grupos: después e huevo frito.

Bárbara: muy bien. Todos repitan.

Grupo: huevos fritos.

Grupo: eee, ganhamo A, quer dizer, nota 100.

Bárbara: não sei, não sei.

Bárbara: más alguien? Quem é que falta? Só vocês...

Bárbara: tô indo aí.

((Inaudível))

Pedro: atención (2'') Calma, meu.

Transcrição - Aula ministrada no dia 19 de outubro de 2015.

((A aula atrasa em mais ou menos 5 minutos, em razão de uma ligação pessoal que a professora recebi antes de entrar em aula. É realizada a organização da aula antes de iniciar a mesma. A gravação começa a partir da formação dos dois grupos que são nomeados pelos alunos como "Unidos por un Dulce" e "Un por todos y todos por uno"))

Bárbara: Vai...

Luana e Pedro: el chocolate que se llama... ((alunos lendo juntos, em voz baixa))

Bárbara: Vai. Atención ().

Camila: hahaha Eu sei bem o porquê. ((conversa paralela entre Camila e Alex))

Tiago: Baaaah!

Bárbara: Vai.

Pedro y Luana: El chocolate causa acné?

Bárbara: Gente, o grupo daí, presta atenção no Pedro e na (2") Luana.

Pedro: El chocolate causa acné?

Bárbara: El chocolate causa acné? Vocês acham que é verdadeiro ou falso?

((Alunos falando junto)): o quê? (2")

((grupos discutindo e falando junto alto)) Verdadero. Verdadero. Verdadero...

Bárbara: El chocolate causa acné?

Grupos: verdadero, verdadero.

Débora: Ah, eu não acho, porque eu como e como e só engordo.

((Alunos rindo))

Bárbara: então não causa?

Bárbara: Verdadeiro aqui?

Grupo: Verdadeiro.

Bárbara: e aqui?

Grupo: Verdadeiro.

Tiago: claro, porque... ((inaudível)).

Luana: cala a boca, cala a boca.

Tiago: cala a boca?

((risos, discussão e xingamentos entre os alunos))

Bárbara: todo mundo acha que é verdadeiro, então. Qual é o número?

Pedro: Dois.

Bárbara: todo mundo acha que é verdadeiro, então. Resposta, Pedro?

Alunos: Pedro, lê.

Pedro: Ah ((expressão de frustração ao ler a resposta))

((alunos rindo))

Luana: o que é aqui?

Bárbara: femininos.

Luana: É falso, pessoal. ôh, los estudios demuestran que el chocolate es responsable. El acné se debe a una producción (2")

Pedro: produsom.

Bárbara: shiu.

Luana:... excessiva de grasa por motivos hormonales relacionados con la edad e o los ciclos femeninos.

Bárbara: é falso. Ninguém marcou pontinhos.

Luana: ah, eu ia falar que era falso, ôh.

Bárbara: tá ((em tom de agitação)), daqui quem é que vai vir?

Camila: Eu.

Pedro: Camila, piada...

((aluna derrapando em cadeira e fazendo som metálico))

Pedro: saia desse corpo. ((piada pela derrapagem de Camila)) Ello no te pertence.

Tiago: es falso.

Camila: ¿Negro o con leche, el chocolate previene el rie(.) riesgo de infarto e ictus?

Luana: lê de novo, sora.

Bárbara: tá...

Pedro: que tu acha?

Ana: lê pra nóis aqui.

Camila: ¿Negro o con leche, el chocolate previene el riesgo de infarto e ictus?

Joana: Ela fala em espanhol, professora, em português, quer dizer.

Camila: preto o com leite o chocolate previne o quê?.. O que é aqui?

Tiago: o infarto.

Bárbara: o infarto.

Débora: ah, eu achei que era café.

Tiago: muy falso.

Bárbara: Tá, aqui é falso ou verdadeiro?

Bárbara: aqui é falso ou verdadeiro?

Grupo: verdadeiro, sora.

Débora: eu acho que nós tamo errado.

Bárbara: yo no tengo el número diez, pero la respuesta es verdadero, gente.

Alunos: êh (comemoração)

Débora: eu falei, eu falei.

Ana: a Camila tem o papel, tem o papel (2'') A senhora não tem o papel. Pode tá errado.

Bárbara: Não, mas eu sei as resposta.

Tiago: a professora é que sabe, ela é professora ((aluno gritando de forma grosseira))

Ana: não, mas tá errado. Não, não, não...

Bárbara: eu fiz na outra turma, mas acho que o papel ficou lá, mas é verdadeiro.
((alunos gritam e comemoram o ponto))

Bárbara: vamos lá, gente. quem é que vai vim daí?

Bárbara: De novo, Luana? Não pode ser alguém diferente?

Luana: não, ninguém quê.

Bárbara: Tá... Ahã? Tá!

Bárbara: tá, alguém vai vim aqui? Pedro, tu que tava loco pra vim (2"). Vai, Pedro...

Débora: Ah, dá pra ligar o ventilador, sora... Tá ficando... êh, Caio, liga ali o ventilador.

Bárbara: Tá, vai... Atención.

Pedro: El chocolate sirve para mejorar el ánimo?

Alunos: ah, hein?

Pedro: o chocolate serve para melhorar o... Hola, que tal? o ánimo?

Bárbara: Tá?

Grupos: Verdadeiro, verdadeiro...

Bárbara: Verdadeiro, todo mundo marcou ponto.

Alunos: êh

Pedro: Tá, professora, deixa que eu siga tirando os papelzinho.

Bárbara: não, não, não, não... É UM POR VER, QUEM É QUE VAI VIM DAÍ? Joana, Caio, quer ir?

Tiago: Ele não fala.

Bárbara: é a Soraia? Ela tá doente.

Camila: Ela tá com sono. Como se fala sono?

Bárbara: sueño.

Camila: sueño, sueño.

Tiago: tá sueñando.

Luana: Tamo perdendo tempo, pessoal.

Luana: olha, lá, já vai o Caio.

Camila: Vai, Tiago. Vai, Debora...

Bárbara: Atención, gente, o Caio quer ler.

Pedro: Ah, fala alto, né.

Luana: não tô ouvindo nada.

Caio: ¿el chocolate engorda? ((aluno falando muito baixo))

(Professora ajudando o aluno a ler).

Pedro: Silêncio, pessoal!

Ana: cala a boca.

Bárbara: ¿el chocolate engorda?

Miguel: claro, né?

Alunos: sim.

Debora: eu sou a prova.

Debora: eu sou mais eu

Miguel: ali temos a obra.

Camila: chocolate em excesso engorda, mas chocolate em si, não.

Debora: Bah ::

Bárbara: o que vocês acham?

Alunos gritando: verdadeiro...

Ana: não, aí tá dizendo exagerado ou tá dizendo....

Bárbara: tá, a resposta:

Pedro: verdadeiro, verdadeiro, verdadeiro... eôhh

Bárbara: entrem em um consenso.

Luana: professora se eles perderam (inaudível) tudo é falso.

(Gritaria inaudível)

Bárbara: la respuesta (2'')

Caio: el chocolate no engorda, que engorda son las grasas...

(Gritaria)

(Gritaria... de comemoração)

Bárbara: la invidia.

Bárbara: Dê novo, Luana? ((falando de forma ríspida))

Luana: de novo? A senhora disse que eu podia.

Bárbara: tá, mas cada um devia ir.

Luana: El chocolate es adictivo?

Bárbara: ¿El chocolate es adictivo?

Bárbara: adictivo.

Alex: adjetivo.

Bárbara: saben lo que es un adictivo.

Alunos: no, no, no.

Camila: más ou menos.

Pedro: eu acho que é aditivo.

Bárbara: por ejemplo, una persona que es adictiva en marijuana.

Pedro: marijuana?

Camila: ah, não, sim, não... Pera aí. É vício?

Miguel: sí.

Bárbara: ¿el chocolate es adictivo? O chocolate vicia?

Miguel: sí, si, sí.

Pedro: vicia sim, vicia sim.

Ana: não podia falar, né? Esse grupo é verdadeiro.

Bárbara: tá, o que vocês acham?

Pedro: bah, más ou menos... pero que sí, pero que no.

Bárbara: hay un nombre es portugués para eso: chocolatra.

Grupo: verdadeiro.

Aqui é verdadeiro ou falso?

Ana: verdadeiro.

Bárbara: os dois grupos acham que é verdadeiro.

Luana: eu acho que é 9, hein?

Bárbara: não é 6.

Bárbara: é verdadeiro.

((Grupos comemorando e gritando))

Ana: bah, só tamos com 2.

Bárbara: Quem é que vai vir daqui? Camila?

Cláudio: Camila e Soraia felicidade...

Cláudio: é Brasil e Alemanha.

Bárbara: Hahahahahahaha (riso sincero com a piada do 7 a 1 da última Copa do Mundo)

Camila: el chocolate es uno de.... Eu vou levar rápido e não vou repetir. los alimentos más ricos em magnésio.

Ana: guris.

Bárbara: pessoal, no é gordura, es una sustancia química que no puedo hablar más.

Luana: calma aí, professora, explica mais.

Cláudio: é uma coisa química.

Garoto: chocolate caseiro eu ador...

Pedro: cacau

Camila: se o chocolate é rico em magnésio.

Pedro: o que é magnésio?

Camila: uma substância química. Eu acho que é falso.

((Grupos: falso, falso, falso))

Bárbara: entrem em consenso.

Luana: aí, não tamo na gente.

Pedro: o nosso é falso, é falso.

Ana: Verdadeiro.

Luana: tá, sora, ô ::

Bárbara: é verdadeiro ou falso aqui?

Alunos: ah ::

Camila: Ah, é verdadeiro...

Cláudio: Chupa!

Camila: 300 miligramas a cada tableta.

Bárbara: Tá...

Bárbara: Tá, vai, Pedro ::

Pedro: Suerte, suerte, suerte....

Bárbara: Tá, não... Pedro?

Ana: Guris!

Pedro: la grassa...

Bárbara: graza.

Alex: graça?

Bárbara: graza.

Pedro: graza del chocolate produz colesterol?

Bárbara: la graza del chocolate produz colesterol?

Bárbara: e aí, o que vocês acham?

((Grupos gritando verdadeiro ou falso)).

Bárbara: qual é o número, Pedro, fala aí?

Pedro: es el número nueve, sora...

Bárbara: Bah, adorei, hein?

Camila: mas também se não soubesse fala...

Bárbara: hahaha

Pedro: Bah, tá loco... Eu tente...

Pedro: verdadeiro, gurizada.

(Comemoração inaudível)

Pedro: tá errado, tá errado... Es falso, es falso... É falso, profesora?

Bárbara: é falso e verdadeiro.

Débora: é facultativo.

Bárbara: é facultativo.

Cláudio: é meio a meio.

Bárbara: é pra todo mundo ganha ponto.

Tiago: é híbrido.

Bárbara: Tá, quem é que vem agora?

Pedro: eu que faço mais pergunta.

Bárbara: *ahã?*

Pedro: Eu te faço.

Bárbara: não, é eles agora, Pedro.

Alex: Vai, Camila.

Cláudio: Raul Gil, Camila :: (garoto imitando o Raul Gil)

Camila: ¿Cuánto más cacao tiene más rico estás?

Grupo: o quê?

Camila: essa pergunta é muito fácil.

Alex: é Claro, né?

Bárbara: como que é a pergunta, qual é o número?

Camila: ¿Cuánto más cacao tiene más rico estás?

Grupo: Si, si.

Joana: Repete.

Cláudio: quanto mais cacau tem mais rico está.

Alex: Bah, a Joana surda.

Alunos: Sim ::

Débora: verdadeiro.

(Comemoração)

Bárbara: eles falaram falso?

(Alunos discutindo)

Bárbara: que que tá todo mundo falso aqui?

Ana: é verdadeiro, sora, não tem ninguém falso.

Bárbara: Tá, a resposta.

Cláudio: falso.

Camila: Falso.

(Comemoração)

Luana: professora, era falso, aqui...

Bárbara: não, não.

Alunos: mentira, mentira.

(Comemoração e brigas de alunos para ser falso e verdadeiro - inaudível).

Bárbara: Pedro, alguém tem que vir, outra pessoa vai vir....

Pedro: não, não, sora, só eu.

Bárbara: não, não, não... Tá monopolizando o jogo, Pedro.

Pedro: que é monop...?

Camila: oh, aqui diz que pro chocolate...

Cláudio: sabe ou não sabe.

Bárbara: puede leer.

Camila: exceto algun chocolate puede...

Bárbara: O que de novo, Pedro?

Pedro: Ninguém tá vindo, sora.

Camila: dá pra ti calar a tua boca, que tem gente falando.

((Gritaria e discussão))

Cláudio: ataca as égua, Salvador.

Pedro: eu vou incomodar agora...

Bárbara: Pedro, não...

Bárbara: Alguém quer vir? Alguém que não foi.

Aluno: A Ana?

Bárbara: Manuela?

(professora tentando fazer com que outros alunos participem)

Bárbara: Pedro, não!

Cláudio: no The Voice....

Bárbara: Pedro, tá tendo um ataque histérico aqui?

(Inaudible)

Rafael: no The Voice, cara, no The Voice.

Luana: ¿existen muchas recetas, saladas que contienen chocolate?

Pedro: nenhuma.

Bárbara: todo mundo acha o que?

Bárbara: ¿cuál es la pregunta? Existen muchas ensaladas...

Luana: numerosas...

Bárbara: O que q vocês acham, gente?

Luana: pode ser com alface?

Bárbara: o que vocês acham aí? Caio, Cláudio...?

((Inaudível))

Bárbara: é verdadeiro ou falso.

Bárbara: é verdadeiro. Todo mundo marcou ponto.

(Comemoração)

Bárbara: Tá, aqui. Camila, de novo? Alguém tem que vir, gente. Débora?

Débora: Eu não sei lê, sora.

((Pedro gritando – inaudível))

Luiza: ¿el chocolate provoca caries?

Bárbara: ¿sí o no?

(Alunos discutindo)

Luana: calma, calma que a gente tá decidindo aqui.

(Alunos brigando inaudível).

Cláudio: cala a boca.

Bárbara: é verdadeiro?

Ana: tu tá querendo chama a atenção.

(Briga inaudível)

Bárbara: aqui é verdadeiro e aqui é?

Débora: é verdadeiro e falso, falso e verdadeiro.

(Alunos discutindo - inaudível)

Débora: deu, sora...

Bárbara: tá, mas eles não chegam num consenso.

Ana: fala que é verdadeiro.

Luana: é verdadeiro...

Débora: falso.

Camila: eu falei, pq se escovar os dentes não causa caren.

Bárbara: exatamente.

Pedro: esse jogo tá uma rafuagem.

Luana: a gente vai ganha nota por causa disso?

Bárbara: sim.

Luana: mas se a gente perder a gente vai ficar com zero?

Bárbara: não, vocês vão ganhar participação.

(Inaudible)

Bárbara: seh.. (2'')

Pedro: ¿el chocolate altera el su...

Bárbara: el sueño.

Bárbara: tá, eu vou dá uma explicação aqui. Sueño é sono e sonho. Depende do contexto.

Luana: professora, pode... (inaudível)

Bárbara: o que vocês acham aí? 1, 2, 3, 4.

Bárbara: falso.

Luana: aqui é verdadeiro.

Pedro: inaudível;

Bárbara: eu já fiz a atividade na outra turma, então, teoricamente, sei a resposta. La afirmativa pregunta está... Verdadero.

((Gritaria))

Débora: acertemo.

Pedro: o sora, eu disse que é falso.

Bárbara: ah, essa é bem fácil. Vai, Débora.

Bárbara: gente, que horas que bate. Eu tô preocupada com o horário.

Alunos gritando em grupo: once.

(Gritaria)

Débora: ¿el chocolate negro... Tá, o chocolate preto tem mais calorias que o chocolate com leite?

Não, acho que não.

Débora: o chocolate branco aquele?

Alex: a pergunta tá errada, chocolate branco não é chocolate.

Débora: cala a boca, Alex.

Luana: Wiliam, Wiliam, o nosso *gourmet* a comida é...

Camila: ai, gourmet.

Alunos: ai, gourmet... risos.

Bárbara: tu argumentación está correcta.

Bárbara: que tu acha, Débora, que teu grupo acha? Consulte aos estudantes.

Débora: estudantes.

Débora: ah, resposta aqui, sora...eu gostei de ler a resposta.

Si, si...

Camila: o dois grupos são falsos.

Cláudio: silêncio, pessoal, a professora tá falando.

Bárbara: en realidad, el chocolate que contiene menos calorías... Entonces, falso.

Ana: todo mundo falou.

Bárbara: vai, vocês podem virar agora.

Bárbara: De novo, Luana?

Luana: ai, mais eu dou azar...

Bárbara: tá, mas... tu é mais pé frio que o Pedro. Tu é mais pé frio que o Pedro?

Pedro: 3, um aberto.

Bárbara: só tem mais uma pergunta. Poderia ter uma virada de jogo. Uma pergunta valento 2 pontos. Olha só, esse grupo aqui.

DIRETORA ENTRANDO NA SALA SEM PEDIR LICENÇA À PROFESSORA

Diretora: A viagem quem é que vai?

((Alunos falando com a diretora))

Bárbara: ¿el chocolate provoca imperatividad?

Débora: não entendi.

Luana: o chocolate causa aquela coisa que anima?

Bárbara: é um ponto só? Ah, eu queria fazer uma coisa mais legal, mas vai.

Bárbara: imperatividad es una cosa muy grave. Entonces...

((Comemoração))

Luana: por um ponto.

Alex: mas ganhemos. Aê ::

((Comemoração continua))

((Sinal tocando dando fim à aula))

Bárbara: gente, sem guerra ::