

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO RYES
MADONADO” PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

ERIKA REGINA SOUZA CAMPOS

**OLHARES SITUADOS DE UMA PROFESSORA FORMADORA ACERCA DO
AFETO, A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS DA UNEMAT, SOB A PERPECTIVA
DA IMANÊNCIA DO CORPO EM RELAÇÃO À MENTE**

CÁCERES MT

2022

ERIKA REGINA SOUZA CAMPOS

**OLHARES SITUADOS DE UMA PROFESSORA FORMADORA ACERCA DO
AFETO, A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS DA UNEMAT, SOB A PERSPECTIVA
DA IMANÊNCIA DO CORPO EM RELAÇÃO À MENTE**

Tese de Doutorado apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para a qualificação de Doutorado em Linguística, sob a orientação do Professor Doutor Ruberval Franco Maciel.

CÁCERES MT

2022

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

CAMPOS, Erika Regina Soares de Souza.
C198o Olhares Situados de uma Professora Formadora Acerca do Afeto, a Partir dos Relatórios dos Alunos do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, no Curso de Letras da UNEMAT, Sob a Perspectiva da Imanência do Corpo em Relação à Mente / Erika Regina Soares de Souza Campos – Cáceres, 2023. 344 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.

Orientador: Ruberval Franco Maciel

1. Afetividade. 2. Estágio Supervisionado. 3. Língua Inglesa. 4. Imanência. 5. Mentes e Corpos. I. Erika Regina Soares de Souza Campos. II. Olhares Situados de uma Professora Formadora Acerca do Afeto, a Partir dos Relatórios dos Alunos do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, no Curso de Letras da UNEMAT, Sob a Perspectiva da Imanência do Corpo em Relação à Mente: .

CDU 378.147.88

ERIKA REGINA SOUZA CAMPOS

**OLHARES SITUADOS DE UMA PROFESSORA FORMADORA ACERCA DO
AFETO, A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS DA UNEMAT, SOB A PERSPECTIVA
DA IMANÊNCIA DO CORPO EM RELAÇÃO À MENTE**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel
Orientador - UEMS

Prof.^a Dr.^a Bárbara Cristina Gallardo
Avaliadora interna - UNEMAT

Prof.^a Dr.^a Simone Batista da Silva
Avaliadora externa - UFRRJ

Prof.^a Dr.^a Elizangela Patrícia Moreira da Costa
Avaliadora interna - UNEMAT

Prof. Dr. Sérgio Ifa
Avaliador externo - UFAL

APROVADA EM: ____/____/____

Dedico este trabalho
ao **Prof. Dr. Valdir Silva**, meu querido orientador do mestrado e colega na UNEMAT, por
sua imensa representação na área da Linguística Aplicada na UNEMAT e por sua grande
colaboração no que concerne aos estudos da linguagem.

AGRADECIMENTOS

Aquele que é a causa de todas as coisas e que nunca me fez sentir oprimida, todavia, soma-se a mim como um amigo achegado, tentando mostrar-me todos os dias, de diversas formas, o meu valor e capacidade, meu Deus Jeová.

À minha família, em especial, meus pais - Camilo e Zeila, meu esposo -Maxwell, meus irmãos - Camilo, Regina e Rodney, meu cunhado Fabiano e minha tia Margarethe pelo apoio, incentivo, carinho e compreensão em todos os momentos da minha vida e, inclusive, durante a realização deste trabalho. Essas pessoas são para mim meu porto de partida e de chegada.

Às minhas amigas, Suely, Leda e Gildethe, pelas palavras de apoio, elogio e admiração, e por estarem perto de mim em todos os momentos das minhas trajetórias pessoais e profissionais.

À minha amiga e colega, Mariza e Marinei, pelos conselhos, pela preocupação e por terem sido aquele ouvido atento nos momentos que precisei desabafar acerca do meu trabalho e da minha pesquisa.

Ao meu médico e terapeuta, Antônio Carlos Reiners, por me ajudar a encontrar meu ponto de equilíbrio emocional.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, por ter disponibilizado as condições necessárias para a realização deste trabalho e ser uma grande apoiadora, produtora e incentivadora de pesquisas científicas deste estado.

Ao meu orientador, Ruberval Franco Maciel, por ter aceitado somar junto nesta pesquisa e pela liberdade disponibilizada para minha total autonomia como pesquisadora.

Aos professores que estiveram na qualificação deste trabalho, Valdir Silva, Claudia Hlisdorf e Sergio Ifa, pelos prestimosos apontamentos com vistas a uma melhor execução desta tese.

A todos os meus alunos, desde os primeiros até os últimos, foram uma segunda escola em meus aprendizados acadêmicos e, algumas vezes, para a minha vida.

Aos pesquisadores que alicerçaram a construção deste trabalho - “Se enxerguei mais longe, foi porque me apoiei em ombros de gigantes” – Isaaque Newton.

“Naquelas experiências que deixam memórias, os olhos que vêm se somam ao cérebro que compara e ao coração que bate acelerado. No momento de evocar, muitas vezes é o coração que pede ao cérebro que se lembre”

(CAMMAROTA, 2008, p. 243).

RESUMO

Esta pesquisa, que se concentra na área de Estudos de Processos Linguísticos, na linha de pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tem como propósito suscitar olhares mais atentos à concepção da imanência do corpo em relação à mente durante o processo formal de aprendizagem. Para tanto, decidi analisar a minha própria experiência como professora formadora que atua há anos na disciplina do Estágio Supervisionado do curso de Letras da UNEMAT, na área de Língua Inglesa. No intuito de trilhar um caminho avesso à concepção de transcendência da mente defendida pela filosofia moderna e as diversas ciências, realizo uma trajetória teórica com pesquisadores da modernidade e pós-modernidade que defendem a ideia de que a mente é inerentemente corporificada e que nós nos constituímos pelo afeto e não, somente, pelo intelecto. Dentre esses pesquisadores, destaco alguns na área da linguagem, como Amsler (2001), Cole (2008), Anwarrudin (2015), Mills (2016), por esses defenderem um tipo de letramento que leva em consideração as relações afetivas e as sensações corporais nas interações dos alunos com os diversos textos que permeiam a sala de aula. Assim, baseio-me nas concepções de afeto propostas por Espinosa (2009), pelo fato de suas ideias contraporem o conceito de transcendência de Descartes. Na direção de analisar as diversas variações de afeto presentes no trabalho que realizei com os doze alunos da disciplina do Estágio da turma de 2018/1 e 2018/2, lanço mão da metodologia de pesquisa qualitativa sob o viés da afetividade e assumo algumas características da autoetnografia por esta ser uma abordagem de pesquisa na qual possibilita que eu utilize os relatórios produzidos pelos alunos do estágio para poder analisar a minha própria experiência nesse evento. Diante de tal pesquisa, constatei os diversos momentos nos quais o ciclo de afetos, conjugado com o intelecto, influenciou o desempenho e a prática pedagógica dos alunos estagiários durante as suas atuações em sala. Apesar de tais afetos terem sido despercebidos por mim, enquanto professora formadora durante o período da realização do estágio, a releitura dos relatórios e algumas epifanias fizeram-me perceber que os afetos foram determinantes, tanto em potencializar, como, em outros momentos, reprimir um potencial fluxo de aprendizagem da parte dos alunos em estágio e de seus alunos das escolas campus.

Palavras-chave: Imanência do corpo em relação à mente; Variação afetiva na disciplina do estágio supervisionado; Interdependência da cognição e emoção nas experiências de aprendizagem.

ABSTRACT

This research, which focuses on the area of Studies of Linguistic Processes, in the research line Study of Processes of Social Practices of Language of *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Linguistics at Mato Grosso State University (UNEMAT), aims to raise a closer look at the conception of the body's immanence in relation to the mind during the formal learning process. To do so, I decided to analyze my own experience as a training teacher who has been working for years in the discipline of Supervised Internship of the Language course at UNEMAT, in the area of English. In order to tread a path contrary to the conception of transcendence of the mind defended by modern philosophy and the various sciences, I carry out a theoretical trajectory with researchers of modernity and postmodernity who defend the idea that the mind is inherently embodied and that we constitute ourselves by affection and not only by intellect. Among these researchers, I highlight some in the field of language, such as Amsler (2001), Cole (2008), Anwarrudin (2015), Mills (2016), because they defend a type of literacy that takes into account affective relationships and bodily sensations in students' interactions with the various texts that permeate the classroom. Furthermore, I base myself on the conceptions of affection proposed by Spinoza because his ideas oppose Descartes' concept of transcendence. In order to analyze the various variations of affection present in the work I carried out with the twelve students of the Internship discipline of the class of 2018/1 and 2018/2, I make use of the qualitative research methodology under the bias of affectivity and assume some characteristics of the autoethnography because this is a research approach in which it allows me to use the reports produced by the internship students to be able to analyze my own experience in this event. In the face of such research, I verified the different moments in which the cycle of affections, combined with the intellect, influenced the performance and pedagogical practice of trainee students during their performances in the classroom. Although such affections were unnoticed by me, as a training teacher during the period of the internship, the rereading of the reports and some epiphanies made me realize that the affections were decisive both in enhancing and, at other times, in repressing a potential flow of learning on the part of trainee students and their students at campus schools.

Keywords: Immanence of the body in relation to the mind; Affective variation in the discipline of Supervised Internship; Interdependence of cognition and emotion in learning experiences.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

LC	-	Letramento Crítico
LCA	-	Letramento Crítico Afetivo
LS	-	Letramento Sensorial
AP	-	Aluno-professor

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Da pesquisa qualitativa para qualitativa afetiva (própria autoria)	79
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
-----------------	----

CAPÍTULO I

SEPARAÇÃO ENTRE O RACIONAL E O EMOCIONAL: UMA ABORDAGEM DE CARÁTER ANTROPOLÓGICO	19
--	----

1.1 A Cisão do emocional com o racional e os seus efeitos nas ciências humanas	19
1.2 Mentes e corpos, razão e emoção sob o pensamento cartesiano e racional	20
1.3 Mecanicismo e racionalismo nas bases dos programas educacionais e no desenvolvimento da linguística	25
1.3.1 Abordagem instrucionista e reprodutiva de ensino e concepção bancária e pivotante de educação	26
1.3.2 A Linguística alcançando seu lugar na ciência – racionalidade, binarismo e transcendentalismo.....	31

CAPÍTULO II

A IMANÊNCIA DO CORPO COM RELAÇÃO À MENTE	37
--	----

2.1 A desconstrução do transcendentalismo da mente sobre o corpo e da razão sobre a emoção por Espinosa	37
2.2 A anti-hierarquia e a imanência defendidas por Espinosa.....	38
2.3 A linha de fuga dos pesquisadores pós-moderno acerca da constituição humana no que diz respeito aos aspectos relacionados à mente e ao corpo	44
2.3.1 Construção da memória, emoção e sensorialidade corporal em um mesmo plano de imanência	45

CAPÍTULO III

IMANÊNCIA DA AFETIVIDADE NAS PESQUISAS DA EDUCAÇÃO E DA LINGUAGEM	52
---	----

3.1 Mente e corpo no processo de aprendizagem	52
3.2 <i>Feeling e Meaning</i> em um mesmo plano de imanência durante o processo de aprendizagem	53
3.3 A importância de uma prática de Leitura com base nas concepções do Letramento Afetivo (LA) e do Letramento Crítico Afetivo (LCA)	57
3.4 A atuação dos corpos pelo Letramento Sensorial (LS).....	68
3.4.1 Letramento Sensorial e a Multimodalidade	73

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DOS ALUNOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELAS LENTES DA AFETIVIDADE, COM CARACTERÍSTICA DA AUTOETNOGRAFIA	76
---	----

4.1 Metodologia de pesquisa pelas lentes da afetividade, com característica da autoetnografia.....	76
4.2 Pesquisa qualitativa sob o prisma da afetividade.....	76
4.3 Por um viés autoetnográfico para uma melhor interpretação e descrição dos dados observados	80
4.4 Reflexão autobiográfica acerca da minha trajetória acadêmica.....	85

4.5	Detalhando o contexto no qual os relatórios foram produzidos.....	93
4.5.1	Disciplina do Estágio Supervisionado do Curso de Letras da UNEMAT.....	93
4.5.2	A turma 2018/1 e 2018/2 do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa	94

CAPÍTULO V

MINHA REFLEXÃO ACERCA DOS AFETOS EMANADOS DURANTE A REALIZAÇÃO DA DISCIPLINA DO ESTÁGIO		97
5.1	Afetos emanados durante a realização da disciplina do estágio.....	97
5.2	Cognição, ação e emoção no ambiente da sala de aula pelo meu olhar enquanto produto e produtora da pesquisa.....	100
5.3	Minha percepção acerca dos ciclos de afetos que permearam o trabalho realizado na disciplina do estágio supervisionado.....	113
5.4	Desenvolvimento da memória, o corpo e o ambiente.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS		124
REFERÊNCIAS		132
ANEXO 1.....		137
ANEXO 2.....		154
ANEXO 3.....		176
ANEXO 4.....		192
ANEXO 5.....		213
ANEXO 6.....		225
ANEXO 7.....		242
ANEXO 8.....		260
ANEXO 9.....		284
ANEXO 10.....		310
ANEXO 11.....		331

INTRODUÇÃO

UMA CERTA INQUIETAÇÃO NA MINHA PERCEPÇÃO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Durante a trajetória da nossa vida, frases ditas por pessoas próximas como familiares, professores e guias religiosos marcam certos períodos da nossa história. Algumas delas atravessam nossa visão de mundo e tornam-se latentes à medida que crescemos. Por conseguinte, com o amadurecimento das ideias e uma melhor compreensão dos acontecimentos em nossa volta, alguns conceitos e crenças, que passaram a nos acompanhar por anos, parecem não condizer mais com a forma na qual percebemos o funcionamento da vida e muito menos condizer com o jeito de ser e (con)viver das pessoas.

Duas frases que eu ouvia constantemente no início da minha infância por diversos familiares, inclusive pela minha avó e a minha mãe eram: ‘não chore minha filha, vai passar’. Elas diziam isso geralmente quando uma de nós, meninas, machucávamos. No entanto, o que mais me intrigava era o que elas diziam para o meu irmão quando estava em uma mesma situação. As frases eram: ‘não chore, homem não chora’, ou mesmo ‘seja forte, você é homem’. Assim como diversas crianças, eu cresci com isso em mente, de que as meninas podem chorar, entregarem-se aos sentimentos, mas os homens não podem, é vergonhoso para um homem chorar, uma vez que isso denotaria fraqueza. Isso é algo que desde cedo sempre me incomodou, visto que eu me perguntava: ‘por que um menino não pode chorar, mesmo tendo a vontade de fazê-lo e nós, meninas, podemos?’

No que diz respeito às emoções estarem relacionadas às mulheres, a socióloga Ahmed (2004) explica que isso se deu porque, no decorrer da história, as mulheres passaram a ser consideradas como mais próximas da natureza no processo evolutivo. Eram consideradas assim no sentido de serem mais governadas pelo apetite, desejo e vontade e serem menos capazes de transcender o corpo por meio do pensamento, das ideias e dos julgamentos. Ainda, no que concerne à emoção estar relacionada à fraqueza e passividade, estudiosos em diversas áreas apontam que isso ocorre desde a origem da palavra paixão, referente à emoção.

Consoante Alves (2019) o significado etimológico de paixão remonta ao grego (*pathos*) ou ao latim (*passio*). Ambas as palavras passaram a significar sentimento, afeto, recebimento, passividade e sofrimento da alma. Para os antigos estoicos, a paixão/emoção era sinônimo de fraqueza, inaptidão e atuava em oposição ao *logos*, que concernia à razão, à força e ao intelecto. Por isso, tudo o que dizia respeito à paixão/emoção deveria ser combatido

severamente. Sob essa explanação, percebo que as frases, ou mesmo as declarações, que atravessaram a minha educação e a minha cultura, bem como de diversas gerações, estão carregadas de significados bastante profundos. Os conceitos por trás desses enunciados serviram para disseminar, de forma velada, o preconceito e a opressão sobre certos grupos em detrimento a outros. Por exemplo, talvez eu mesma já tenha repetido as famosas sentenças: ‘a mulher é emoção e o homem razão’, além de, ‘não se deixe guiar pela emoção, use a razão’. Esses dizeres reforçam, portanto, a ideia de que emoção, mulher, passividade e fraqueza andam de mãos dadas e, por outro lado, força e razão são congruentes. Em decorrência dessas relações, os homens foram ensinados a fugir de qualquer estado emocional se quisessem continuar a dominar o mundo, inclusive, as mulheres. Esses dizeres também contrapõem a relação entre o corpo e a mente, bem como, a razão e a emoção, como se fossem água e óleo que não se misturam. Além de trazerem uma transcendência da mente sobre o corpo e da razão sobre a emoção.

Contudo, à medida que as nossas lentes são polidas, conseguimos visualizar melhor como o estabelecimento das diferenças vão fortalecendo o exercício de poder e de domínio de alguns elementos sobre outros. Ao mesmo tempo em que vamos colocando sob questionamento, se as dualidades, as transcendências e os binarismos, presentes nos conceitos construídos pelas ciências e pelas filosofias, condizem com o funcionamento da vida e das relações existentes nela. Um exemplo em como as dualidades e o binarismo estão muito presentes na ciência clássica e na filosofia moderna é a defesa ao modelo de racionalidade nos estudos científicos.

Esse tipo de modelo totalitário adota métodos analíticos para se compreender os fenômenos naturais. Assim, defendem que, para se entender um fenômeno complexo, é necessário fragmentar o objeto estudado, analisá-lo em partes separadas, para se ter um melhor entendimento do todo de seu funcionamento (SANTOS, 2008). Dessa forma, racionalismo, consubstanciado ao cartesianismo e ao positivismo, fortaleceram os conceitos de que o raciocínio funciona de forma autônoma e independente e sobrepõe ao funcionamento do corpo que incluem nossos sentimentos.

Uma ciência que tomou como base esse preceito foi a ciência cognitiva. O preceito metodológico adotado pelos estudiosos dessa ciência era a divisão entre razão e a emoção (TEIXEIRA, 2019). De modo que, estudavam a cognição por partes, ou seja, primeiramente, modelavam o raciocínio, depois acrescentavam as emoções. A esse respeito, esta pesquisa propõe mostrar, por meio de dados, que a linha divisória entre mentes e corpos estabelecida

pelas ciências e filosofias no que concerne à constituição humana e à construção do saber é ilusória.

Como já mencionei, as questões relacionadas ao sentimento e à passividade em contraponto a força e a razão acompanham-me desde cedo nas minhas experiências de vida. No entanto, há dois episódios recentes que me agenciaram com força a realizar esta pesquisa sob a temática da afetividade, que se contrapõe à racionalidade, na construção do saber humano.

O primeiro evento que me impulsionou a olhar para as experiências de aprendizagem diferentemente dos conceitos cartesianos e racionais, foi um artigo que li durante o meu percurso na pós-graduação. Esse artigo trazia em um dos seus subtítulos as abordagens de *Feeling* e *Meaning* trabalhadas pelo autor Jay Lemke (2013). Ao ler os textos de Lemke citados no referido artigo, percebi que o meu eu se ‘compôs’ com as ideias apresentadas naqueles textos. Em especial, na afirmação de que é ilusório pensar em *Feeling* (sentimento) e *Meaning* (sentido) como dois aspectos independentes e autônomos na constituição de um indivíduo. Dado que, todos nós nos sentimos em algum momento entre eufóricos ou desanimados, motivados ou desmotivados, alertas ou cansados e essas condições de sentimentos não são aspectos isolados de nosso eu ou de nossos corpos. Não obstante, são índices da nossa condição no mundo, ‘mentes e corpos’ agem juntos no que diz respeito ao ambiente, outras pessoas, coisas, circunstâncias e lugares.

Depois das leituras dos trabalhos de Lemke (IDEM), decidi revisitar um texto autobiográfico que eu mesma produzi acerca da minha trajetória acadêmica e a tecnologia. Esse texto foi uma solicitação feita por uma professora da pós-graduação em Linguística. Como aluna na disciplina dessa professora, produzi o texto acerca do tema proposto. Contudo, ao me deparar com o que a minha memória fez vir à tona sobre a minha aprendizagem, o uso da tecnologia e a sala de aula, algumas questões, que diferenciavam um pouco da temática original do texto autobiográfico, reacenderam com força dentro de mim. Essas questões estavam relacionadas aos elementos abordados por Lemke (2013), *Feeling* e *Meaning*, que pareciam operar de forma conjunta e concomitantemente durante a minha experiência de aprendizagem. De forma mais específica, o afeto, a emoção, os sentimentos e as sensações pareciam emergir e funcionar junto com o desenvolvimento dos meus processos mentais nas diversas etapas da minha aprendizagem.

Esses dois episódios moveram-me a realizar esta pesquisa que põe em xeque a linha divisória estabelecida pelas ciências e filosofia no que concerne à atuação da mente em contraponto ao corpo, em especial, no desenvolvimento da aprendizagem e na construção do

conhecimento. Inicialmente, a proposta para esta pesquisa era bibliográfica, entretanto, no decorrer do percurso, decidi olhar para outros relatos de experiência de aprendizagem para contemplar a materialidade das discussões do meu quadro teórico acerca da coexistência e da imanência tanto de aspectos ligados ao corpo, como da mente durante essa experiência. Nesse sentido, como professora que atua há alguns anos na disciplina de Estágio Supervisionado de língua inglesa (LI) do curso de Letras da UNEMAT, passei a reler os relatórios que os alunos produziram na parte final da disciplina. O meu propósito, inicialmente, foi perceber como os afetos e as emoções presentes nos relatos desses alunos influenciaram o desempenho deles na construção de sentidos e no desenvolvimento de suas aulas em sala de aula. Entretanto, ao reler os relatórios produzidos pela última turma que orientei antes de me afastar para o doutorado, turma do estágio 2018/1 e 2018/2, percebi que a minha memória complementava cada relato ao fazer emergir alguns aspectos que não estavam contemplados nas descrições deles, como a expressão do olhar, os gestos, a entonação de voz, dentre outros que eu vivenciei nos encontros com eles. Além disso, percebi que o meu entendimento, meu afeto e a minha percepção diante dos fatos narrados também não eram mais os mesmos de quando eu os li pela primeira vez.

Por essas razões, sob orientação, decidi realizar uma pesquisa qualitativa sob o viés da autoetnografia para, dessa forma, refletir acerca dos eventos narrados a partir da ‘minha própria experiência’ como professora formadora. O que significa analisar os relatos dos meus alunos do estágio, a partir das diferentes reconstruções do meu eu, que passaram e emanar no percurso desta pesquisa (SANTOS, 2017).

Mesmo não assumindo uma pesquisa toda voltada à abordagem da autoetnografia, lancei mão de diversos princípios dessa abordagem por entender que esta também não se atém a preceitos cientificamente aceitos como adequados e/ou corretos na produção de trabalhos acadêmicos. Em contrapartida, preocupa-se em colocar os interlocutores na “experiência do evento, apelando para os seus corações e sentidos, bem como para seus intelectos” (BOCHNER; ELLIS, 2016).

Assim, o meu objetivo, nesta tese, é analisar a minha própria experiência como professora formadora, na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, para refletir em como o funcionamento conjunto da mente, no que concerne aos aspectos cognitivos, e as nossas emoções, que são percebidas pelo nosso corpo, influenciaram na prática pedagógica dos acadêmicos do curso de Letras durante as suas atuações na disciplina do Estágio Supervisionado, que estava sob a minha orientação.

Para tanto, lanço mão dos relatórios produzidos pelos alunos na etapa final da disciplina e realizo as análises pelo viés da autoetnografia, pelo fato de ser uma metodologia de pesquisa que possibilita que o autor utilize de sua própria experiência pessoal para descrever e interpretar textos culturais, experiências, crenças e práticas (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2017). Dessa forma, utilizarei de epifanias que julgar necessárias para complementar ou contrastar as narrativas produzidas por eles.

Assim, com o intuito de especificar melhor o objetivo proposto nesta pesquisa, levanto algumas questões que nortearão as análises deste trabalho, são essas: (i) Como eu descrevo as experiências que vivenciei na última disciplina que ministrei do Estágio Supervisionado, no que diz respeito a forma pela qual conduzi as atividades propostas, tanto na parte teórica, como a prática, sob o ponto de vista da imanência de afetos em sala de aula? (ii) Quais reflexões que tenho construído no decorrer das minhas leituras e estudos, no percurso desta pesquisa, sobre o trabalho relatado pelos meus alunos do estágio que estavam sob a minha orientação, supervisão e avaliação? (iii) Quais mudanças esta pesquisa trouxe para a minha prática docente, no que tange a atuação da mente e do corpo durante o processo de aprendizagem dos alunos do curso de Letras?

No que diz respeito à minha formação acadêmica, esta ocorreu sob o conceito racional e cartesiano, pelo qual a essência humana é o pensamento e este deve transcender a todo e qualquer outro aspecto humano. Dessa forma, os temas sobre emoção, afeto e sentimento nunca tiveram lugar em minha formação e muito menos nos diversos programas científicos de minha época. Em decorrência disso, sinto que esta era uma lacuna presente em meus estudos e, diferentemente, de certos pesquisadores, que evitam trazer para o centro de pesquisa as emoções e os sentimentos em concomitância ao intelecto e razão, decidi realizar uma trajetória direcionada na contramão dos principais conceitos filosóficos e científicos acerca das concepções de dualidade e sobreposição da mente no que diz respeito ao corpo.

Assim, trago à baila discussão sobre como os processos mentais, ou a parte cognitiva, que diz respeito à realização da aprendizagem e à construção de sentidos, ocorrem de forma imanente e concomitantemente aos processos corporais, às emoções e aos sentimentos durante as minhas próprias experiências de ensino e aprendizagem.

Antes de mapear, porém, os trabalhos que se guiam na desconstrução das dualidades entre afeto, emoção e sentimento em contraponto ao pensamento, a mente e à cognição, acredito ser relevante entender a construção do pensamento racionalista e mecanicista acerca desses temas. Além de compreender como a dualidade, o transcendentalismo e o mecanicismo tornaram-se a base das pesquisas nas ciências sociais e humanas.

A esse respeito, no capítulo I desta pesquisa trago uma abordagem de caráter antropológico sobre como e quando houve a separação entre o racional e o emocional. Além disso, passo a delinear o porquê os conceitos que nasceram dessa cisão tornaram-se a pedra angular em diversas ciências. Em seguida, volto meu olhar para o estabelecimento da ciência da educação e da linguagem com vistas a perceber como estas foram alicerçadas e moldadas pelos conceitos dualistas e transcendentalistas da ciência clássica ocidental.

Na segunda parte desta pesquisa, no capítulo II, discuto acerca da imanência do corpo com relação à mente. Para tanto, tomo como uma linha de fuga pesquisadores modernos e pós-modernos de diferentes áreas que decidiram transgredir os conceitos filosóficos e científicos de transcendência em contraponto à imanência.

Início esta seção através de um breve estudo acerca de Espinosa (2009), pelo motivo de seu trabalho ser considerado seminal no que concerne à desconstrução epistemológica da transcendência da mente sobre o corpo. Para ele, mentes e corpos são atributos de uma mesma substância e, por isso, fazem parte de um plano comum de imanência. De modo que, não há autonomia e diferença de valores entre ambos. Além disso, Espinosa (IDEM) não pensava que a essência humana era o pensamento. Diferentemente de Descartes, acreditava que a capacidade de afetar e ser afetado é o que nos torna humanos. Para esse filósofo, afeto não diz respeito apenas ao corpo e muito menos restrito à mente, mas é o resultado do funcionamento de ambos os atributos.

Na sequência, nesse mesmo capítulo, dialogo com autores da contemporaneidade que, assim como Espinosa, percebem a constituição humana como uma teia de elementos que se compõe de forma inseparável e igualitária. Dessa forma, procuro direcionar meu olhar para perspectivas pós-estruturalistas e emergentes no que diz respeito aos aspectos da mente e do corpo como essencial na formação humana. Dentre esses trabalhos, que se pautam na imanência do corpo com relação à mente, estão as atuais propostas de Letramentos Afetivos (LA) e Letramentos Afetivos Críticos (LAC) propostos pelos autores Amsler (2004), Cole (2013) e Anwarddin (2016), além do Letramento Sensorial (LS) discutido por Mills (2016).

No capítulo III, essas propostas de letramentos subsidiarão o meu entendimento acerca da prática de ensino e aprendizagem de línguas e a afetividade percebida nos relatos dos alunos do estágio supervisionado do curso de Letras. Assim, sob uma trajetória transversal, dialogo com pesquisadores de diferentes áreas que têm como interconexão a imanência e a interdependência da mente e do corpo no desenvolvimento da memória ou da aprendizagem humana. Dentre esses autores destaco: Deleuze (2002; 2019), Lakoff e Marck (1999), Massumi (2015), na filosofia; Leavit (1995), na antropologia; Clough (2007), na

sociologia; Damásio (2004; 2012), na neurociência; Ahmed (2004) e Lemke (2010; 2013), na educação; Amsler (2004), Cole (2013), Anwarddin (2016) e Mills (2016), na linguagem.

No capítulo IV deste trabalho, delinco as lentes metodológicas que lanço mão para realizar a análise dos relatórios dos alunos do estágio supervisionado, a partir da minha visão subjetiva enquanto professora formadora dos respectivos alunos. Nesse sentido, utilizo a abordagem qualitativa (HEIGHAM; CROKER, 2009), voltada para os princípios da afetividade e sob o viés da autoetnografia (BOCHNER; ELLIS, 2022).

A principal razão pela escolha dessas lentes é o fato de esta pesquisa defender conceitos que contrariam os principais rigores das ciências clássicas como o universalismo, objetivismo, transcendência intelectual e isenção de valores subjetivos. Por outro lado, os princípios delineados, tanto pela abordagem, como pela metodologia escolhida, e que coadunam com os desta pesquisa, são: subjetividade, corporalidade, afeto, percepção, reflexão e emoção.

Dessa forma, antecedo as análises com um relato autoetnográfico da minha trajetória enquanto aluna e, depois, professora de língua inglesa. Esse relato de caráter autobiográfico, acerca da minha formação acadêmica, é realizado sob a reflexividade das discussões teóricas apresentadas neste trabalho. Penso ser de relevância o conhecimento da minha formação acadêmica, para um melhor entendimento dos meus procedimentos, passados e atuais, enquanto professora. Em seguida, especifico o contexto no qual os relatórios dos alunos do estágio foram produzidos e, depois, no capítulo V, sigo com as análises a partir da minha própria experiência como professora formadora, da turma em questão.

Como tenho o intuito de perceber a imanência de afetos durante o processo de aprendizagem, não estabelecerei nenhuma linha demarcatória entre o conceitual e analítico em contraponto ao corpóreo e local. Além disso, pretendo colocar tudo o que me compõe enquanto pessoa em um mesmo plano de relevância e, assim, estabelecer uma conexão tanto intelectual como emocional com esta pesquisa, bem como com os leitores dela.

Diante do exposto no que concerne à trajetória traçada para este trabalho, começo a discutir a construção da transcendência da mente, da cognição e do pensamento realizada pelos principais filósofos e que se tornou o sustentáculo das ciências humanas.

CAPÍTULO I

SEPARAÇÃO ENTRE O RACIONAL E O EMOCIONAL: UMA ABORDAGEM DE CARÁTER ANTROPOLÓGICO

1.1 A Cisão do emocional com o racional e os seus efeitos nas ciências humanas

Um dos pilares no qual a ciência clássica e a filosofia moderna estão assentadas é o transcendentalismo da mente, do intelecto e da razão, no que concerne à constituição de cada indivíduo (TEIXEIRA, 2019). Nesse direcionamento, reconheço que a minha decisão em realizar uma pesquisa que defende a imanência em contraponto à transcendência significa propor a desconstrução de um sustentáculo que já perdura por séculos dentro dos principais estudos científicos. À vista disso, senti a necessidade de compreender como os estudos científicos e filosóficos passaram a pautar os seus pressupostos na transcendência em oposição à imanência, no tocante à constituição de cada indivíduo. Em virtude disso, neste primeiro capítulo, realizo uma discussão de caráter teórico-antropológico com o objetivo de entender os conceitos racionalistas, positivistas e mecanicistas, que serviram de pilares para as ciências clássicas e as principais ramificações filosóficas do período moderno, dentre essas, destaco a do filósofo René Descartes.

A busca por respostas acerca da compreensão humana parece ter sido uma constante por parte da sociedade, independentemente do período histórico no qual ela atuava, conforme declara o filósofo Lecourt, 2018. Essa constante busca fez surgir diversas teorias, conceitos e explicações sobre os fenômenos observados e as experiências vivenciadas. Além disso, fez com que estudiosos de diferentes áreas levantassem uma série de pressupostos sobre o que é real, o que conta como conhecimento, como a mente funciona, quem somos e como devemos agir (LAKOFF e JOHNSON, 1999). Por muito tempo, as duas grandes áreas de estudo dos fenômenos naturais e humanos, a ciência e a filosofia, faziam parte de um mesmo escopo de estudo. Entretanto, com o avanço da ciência em áreas como astronomia, matemática e física, ciência e filosofia passaram a trilhar caminhos independentes. A esse respeito, Lecourt (IDEM) esclarece que a ciência ficou encarregada de trazer a inovação para um melhor desenvolvimento da sociedade e a filosofia de esclarecer as questões da existência individual e coletiva. No que diz respeito à filosofia, Lakoff e Johnson (IDEM) afirmam que viver uma vida humana é um esforço filosófico. Em razão de que cada pensamento que nós temos, cada

decisão que tomamos e cada ato que realizamos tem base em suposições advindas de preceitos filosóficos tão numerosos, que não conseguimos listar todos eles.

Os diversos estudos científicos sobre a constituição humana entenderam que os seres são constituídos de cognição, emoção e ação (ALVES, 2019). Todavia, no início dos estudos filosóficos sobre os aspectos constituintes do homem, a emoção, originalmente nomeada como paixão, passou a ser considerada como à parte da cognição e excluída dos principais estudos científicos. Nesta seção, realizarei um percurso sobre o início dos estudos acerca da paixão e da razão, na filosofia. Também discutirei como e o porquê a emoção, elemento constitutivo de cada indivíduo, passou a ser desconsiderado pelos principais estudos nas diversas ciências.

1.2 Mentes e corpos, razão e emoção sob o pensamento cartesiano e racional

Como mencionei na seção anterior, a minha formação, tanto pessoal como acadêmica, ocorreu sob os conceitos racionais, cartesianos e positivistas, assim como da sociedade ocidental como um todo já por séculos. Esses conceitos têm como um dos seus pilares a supremacia do intelecto e da razão em contraponto a inferioridade da emoção e do afeto. No que diz respeito à solidificação dessas vertentes nas ciências e na filosofia, o filósofo Mascaro (2018) enfatiza que a humanidade, já há centenas de anos, tem sido cada vez mais sendo plasmada pela supervalorização de interesses, explorações, opressões, segregações e construções de ideologias de poder.

Em decorrência disso, as correntes filosóficas que consideravam a mente, a razão e o intelecto como sinônimo de força e poder tornaram-se o fundamento nas diversas ciências humanas e da natureza e, posteriormente, nas diversas ciências sociais. Em contrapartida, a emoção passou a ser cada vez mais excluída dos principais estudos científicos e filosóficos.

Ainda, no que concerne a emoção e o intelecto serem colocados de lados opostos, Ahmed (2004) explica que isso ocorre desde o surgimento de seu significado. A autora esclarece que a palavra paixão, que mais tarde passou a ser traduzida como emoção, em diversas línguas, tem a mesma origem do termo passividade. Além disso, ambas têm a mesma raiz latina da palavra sofrimento (*passio*). De modo que, ser passivo é estar numa condição de negação e, conseqüentemente, de fraqueza. O que também diz respeito a ser moldado por outros. Assim, a rejeição à passividade está relacionada à rejeição à emocionalidade. Isto

explica o porquê a emoção, há muito tempo, tem sido vista como ‘abaixo’ das faculdades de pensamento e da razão. Uma vez que, ser emocional é ter seu julgamento afetado, é ser reativo em vez de ativo, ser dependente ao invés de autônomo (AHMED, 2004). Desta forma, a emoção não poderia caminhar lado a lado da razão, pelo motivo de significar fraqueza, atraso e descontrole. No entanto, a razão, por ser sinônimo de domínio, avanço e verdade, atendia aos interesses da sociedade desde os seus primórdios.

Com respeito ao início da sobreposição da razão em relação à emoção, alguns estudiosos têm apontado a disseminação da filosofia estoica como a pedra fundamental na edificação desse conceito. Essa corrente filosófica, fundada no século III a.C., influenciou de forma profunda tanto a civilização grega como a romana e, conseqüentemente, o pensamento ocidental como um todo. No tocante a isso, Santos (2008, p. 20) afirma que o “pensamento estoico teve forte presença e influência na história e na filosofia do ocidente, assumindo ares de grande importância em tempos posteriores”. O seu alcance atingiu tanto as principais doutrinas religiosas, como o pensamento de diversos filósofos modernos, como Descartes (1596 – 1650), Bacon (1561-1626) e Kant (1724 – 1804). Também influenciou pesquisas em diversas áreas da biologia e das humanidades.

Um dos principais conceitos estoicos definia Paixão como “impulsos excessivos da alma, movimentos que eram contrários à razão e que produziam desgostos profundos e, por isso, deveriam ser extirpados dos corações humanos” (SANTOS, 2008, p. 24). Para os estoicos gregos, paixão, no sentido de emoção, fazia parte da natureza humana. Entretanto, como era considerada um mal, ou um obstáculo ao agir humano e à busca pela felicidade, deveria ser eliminada. Por esse pensamento, só a razão poderia reinar na ação de cada indivíduo.

Ao dissertar a respeito do pensamento estoico acerca da paixão, Lacerda (2019) destaca que os estoicos consideravam a paixão como um sintoma de fraqueza e um engano da razão. Em virtude disso, sob esse conceito, um indivíduo controlado pela paixão estaria em desarmonia consigo mesmo e com o pensamento. Em decorrência disso, a paixão deveria ser excessivamente combatida, seja pela apatia da alma ou pelo asceticismo.

No que diz respeito ao conhecimento, a filosofia estoica tem sua base epistemológica alicerçada na convicção de que todo o conhecimento parte dos sentidos. No entanto, há um instrumento pelo qual as representações são distinguidas entre verdadeira e falsa esse instrumento, denominado logos, “atua tanto no nível do critério de verdade, quanto no controle das respostas do homem às representações, suas crenças e motivações para a ação” (SANTOS, 2008, p. 47). É nesse sentido que o logos passou a ser considerado, na filosofia

estoica, como a parte intelectual ou cognitiva de cada indivíduo. Ele também é o responsável em estabelecer o critério de verdade e em controlar as ações frente às representações sentidas pelos humanos.

Sobre a consideração de *logos*, parte cognitiva e intelectual, que se deve sobrepor a qualquer sensação ou sentido e, mesmo, ao sentimento, Santos (2008, p. 48) afirma que:

Saber distinguir entre representações verdadeiras e falsas e manter o completo domínio sobre suas ações é o que está bem próximo do que caracteriza o sábio estoico, pois é ele quem vive inteiramente de acordo com o *logos* e nunca falha no uso de suas capacidades racionais.

Desta forma, a divisão histórica entre razão – parte cognitiva e intelectual - e paixão – emoção e/ou sentimentos - estava fortemente estabelecida tanto pela vertente estoica grega, como pela romana. Ambas as vertentes consideravam a paixão como um mal, uma fraqueza, um vício, um descontrole, um obstáculo e algo que está em oposição à razão.

Como já mencionei, os filósofos modernos cumprem com a missão de preservar as concepções do estoicismo na cisão entre a razão e a paixão. Para eles, a natureza humana funcionava pela binaridade. De um lado, estavam os elementos que diziam respeito às paixões como os desejos, os instintos e as emoções e, do outro lado, a atuação da razão e dos pensamentos. Como alguns filósofos que seguiam por esse conceito, há o filósofo Bacon (1963), que acreditava que uma paixão impregna e infecciona o entendimento. Outro filósofo da modernidade seguidor dessa corrente é Locke (1974). Ele afirmava que deveríamos nos afastar das paixões para que a razão permanecesse imparcial. E, um dos mais destacados e influentes filósofos, Descartes (1973), impôs a separação entre alma e corpo em sua obra ‘As paixões da alma’.

Nessa obra, Descartes adota uma abordagem dualista no estudo da natureza humana. Ele afirma que o ser humano é constituído de uma alma ou mente e de um corpo, que é o elemento externo. Apesar de mencionar a constante associação entre mentes e corpos, Descartes os considera de forma distinta, e contrapõe em seus estudos as funções da mente e do corpo. Esse conceito dualista de Descartes entre mente e corpo é expresso em diversas declarações que ele faz. Veja a declaração na qual ele afirma que:

[...] tudo o que sentimos existir em nós, e que vemos existir também nos corpos inteiramente inanimados, só deve ser atribuído ao nosso corpo; e, **ao contrário**, que tudo o que existe em nós, e que não concebemos de modo algum como passível de pertencer a um corpo, deve ser atribuído à nossa alma (DESCARTES, 1973, p. 227-228, grifo nosso).

Por mais que Descartes entendesse todo indivíduo como uma somatória de corpo e mente, percebo pelo trecho acima a nítida separação que ele estabelece entre ambos. Além disso, ao colocar o corpo, como um elemento contrário à mente, sendo inanimado, passivo e dependente dela, ele concretiza o transcendentalismo da mente sobre o corpo. Outrossim, conforme argumenta Alves (2019), Descartes não só apresenta as funções, as características, a composição e os elementos principais, tanto do corpo como da mente separadamente, como também ignora as relações mútuas e recíprocas entre eles. Desta forma, o conceito transcendental da mente sobre o corpo vai se fortalecendo cada vez mais entre os filósofos da modernidade e seguiu disseminando por toda a sociedade. Esse estudo sobre a solidificação dos conceitos transcendentais da mente em relação ao corpo ajudou-me a entender o porquê das pessoas mais próximas à minha volta, como pais, professores, dentre outros, além de mim mesma, sempre consideraram a minha facilidade ou dificuldade em aprender algum assunto como um aspecto relacionado, exclusivamente, à minha capacidade cognitiva, ou seja, resultado de eu ser mais, ou menos, inteligente em uma área em detrimento à outra, conforme discutirei de forma mais ampliada no capítulo quatro, no relato que disserto acerca da minha biografia acadêmica.

Na trajetória deste pensamento transcendental, o corpo é o elemento material, divisível, mecânico, mensurável e perecível. A mente, por outro lado, é imaterial, indivisível, imortal e tem como atributo o pensar, sentir, imaginar, desejar, duvidar, todos esses aspectos são entendidos por Descartes como modos do pensamento. Enfim, na concepção cartesiana, pensamentos são atos de consciência, em outras palavras, dizem respeito às operações da vontade, do entendimento, da imaginação e do sentido.

Sob essa concepção, Descartes divide os pensamentos em duas espécies: ações e paixões da alma. As ações da alma estão ligadas ao querer, às decisões, ou seja, a parte ativa e intelectual que constituí a essência do mental. Já as paixões da alma referem-se à parte passiva dela, nas palavras do filósofo, “toda espécie de percepções ou conhecimentos existentes em nós, porque não é a nossa alma que os faz tais como são, porque sempre recebe das coisas por elas representadas” (DESCARTES, 1973, p. 234). Para ele, a paixão é um efeito, uma resposta ou um resultado de uma ação, por isso, é o componente passivo da alma. Por esse conceito, paixão e ação tem uma relação linear de causa e efeito.

Diferentemente dos estoicos, Descartes não considera toda paixão como sendo algo nocivo ou ruim. Ele define a paixão da alma como sentimentos ou emoções “e que são causadas e mantidas por algum movimento dos espíritos” (DESCARTES, 1973, p. 237). De forma distinta de outras paixões por ele especificadas, a emoção é uma paixão que só pode ser

sentida na alma ou no pensamento. Por isso, pela sua concepção, a paixão não é algo que deve ser eliminado, mas controlado. Apesar de não considerar toda paixão ou emoção como nociva, Descartes mantém o conceito dos estoicos acerca do logos, ao considerar a mente como a parte central e responsável pela produção e controle das emoções. Além de continuar a considerar o pensamento como ativo e o sentimento como passivo. Sobrepondo, dessa forma, a razão em relação à emoção. Podemos observar essa sobreposição da razão frente à emoção no exemplo que Descartes usa sobre o sentimento de medo para explicar como a emoção pode ser relativamente controlada. Ele explica que:

[...] para excitarmos em nós a audácia e suprimirmos o medo, não basta ter a vontade de fazê-lo, mas é preciso aplicar-nos a considerar as razões, os objetos ou os exemplos que persuadem de que o perigo não é grande; de que há sempre mais segurança na defesa do que na fuga; de que teremos a glória e a alegria de haveremos vencido, ao passo que não podemos esperar da fuga senão o pesar e a vergonha de termos fugido, e coisas semelhantes (1973, p. 244).

Através de seus estudos, Descartes realiza grandes avanços no entendimento acerca da constituição humana. Um desses avanços é o reconhecimento de que a emoção faz parte da natureza de todo ser e, que muitas vezes, exerce um papel importante nas tomadas de decisões e na sobrevivência de todo indivíduo. Contudo, algumas marcas vindas dos antigos estoicos perfazem diversos de seus conceitos sobre emoção, razão e ação. Na descrição entre a mente, o corpo e a paixão, Descartes mantém a supremacia da mente em detrimento às outras partes que constitui um humano. Além disso, para ele a mente, o intelecto e a razão funcionam de forma transcendente e independentemente do corpo inanimado. Este conceito do filósofo é bem evidente em sua declaração do ego-cogito: ‘penso, logo existo’. Nessa afirmação, ele acredita que pensar e ter a consciência de pensar é o verdadeiro substrato de existir. Percebo também que ao reafirmar que o ato de pensar é uma atividade realmente separada do corpo, esse filósofo estabelece definitivamente a separação da mente (*res cogitans*), como a coisa pensante, ativa, autônoma e independente do corpo (*res extensa*), que é a parte passiva, mecânica e inerente à mente.

No que concerne a essa concepção cartesiana, filósofos da contemporaneidade, a exemplo de Santos (2008), afirmam que a grande consequência das afirmações de Descartes foi que o conhecimento de mundo passou a ser assentado na visão de mundo-máquina. No sentido de haver uma supervalorização do pensamento – enquanto sinônimo de força e sucesso, ao mesmo tempo em que a emoção e os sentimentos – sinônimos de submissão e fracasso, seguiam uma rota de cerceamento e desvalorização. Essa visão mecanicista

transformou-se em um dos pilares da ideia de progresso, de poder e de ascensão intelectual da grande burguesia ocidental, a partir do século XVIII (SANTOS, 2008). Por esta razão, o mecanicismo cartesiano passou a ser mais reconhecido pela capacidade de dominar e transformar do que pela capacidade de compreender as condições reais de mundo. Ademais, esta concepção tornou-se o horizonte mais adequado aos interesses da burguesia ocidental que considerava a sociedade, a qual passava a dominar, como um estágio final da evolução da humanidade. Diante disso, o mecanicismo, o racionalismo e objetivismo passaram a ser as marcas dessas colonizações.

Nesse direcionamento, ressalto outra consequência da visão dualista acerca da mente e do corpo, bem como da razão em relação à emoção. É que essa visão se tornou a base da edificação da ciência da educação e da linguagem. Uma vez que essas ciências seguiram na rota de favorecer os aspectos ligados ao pensamento, ao intelecto e à razão, ao mesmo tempo em que ignoravam os elementos ligados aos sentimentos, à emoção e ao afeto, ou qualquer outro elemento que estivesse relacionado ao corpo. Em vista disso, a ciência da educação e a linguística corroboram na sempre presente luta pelo poder e ascensão de uns sobre outros. Além de fomentarem as diferenças e desfavorecimento dentro das diversas sociedades, acabam distanciando seus objetos de estudo de elementos humanos tão essenciais no entendimento da interação e vivência humana, como o afeto, as emoções e os sentimentos.

Por conseguinte, na próxima seção, discuto sobre a trajetória da educação e da linguagem sob o viés dos conceitos mecanicistas, racionais e cartesianos e os seus resultados.

1.3 Mecanicismo e racionalismo nas bases dos programas educacionais e no desenvolvimento da linguística

A ideia de mundo máquina, no qual a razão sobrepõe a qualquer fator que ameace a ordem e a estabilidade das verdades compreendidas como universais pela ciência moderna, tornou-se um dos pilares do mundo. Por este pensamento filosófico, saber e poder são sinônimos de sucesso e progresso. Assim, nesta corrente, não há espaço para paixão, emoção e sentimentos, porque esses já haviam sido alicerçados como sinônimos de fraqueza, submissão e derrota. À vista disso, o pensamento mecanicista/racional/cartesiano foi o responsável em tornar tanto as estruturas educacionais, como os conceitos da Linguística clássica, semelhantes a árvores de raízes pivotantes discutidas por Deleuze e Guattari (1995). São semelhantes porque essas ciências criaram um ensino centralizador e um conceito de

língua ideal pelo qual todos os outros organismos se multiplicariam como cópias da raiz principal e transcendente, assim como acontece com uma raiz pivotante. Ademais, a Educação e a Linguística passaram a operar pelo binarismo de contraste e divisão – aluno versus professor, conhecimento acadêmico versus conhecimento comum, língua versus fala, uso certo versus uso errado, dentre as diversas subdivisões e contrastes em suas estruturas.

Outro aspecto comum entre a árvore pivotante e essas ciências é o fato de elas estabelecerem um sentido único e válido de estudo a ser seguido, o científico. Em outras palavras, todo o conhecimento que foge dos rigores da ciência – seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas – é desconsiderado por elas. Como uma árvore, funcionam por estruturas rígidas, fixas e invioláveis. Por esta razão, passo a discutir como, primeiramente, a escola e, depois, o estudo da linguagem tornaram-se um agenciamento maquínico e totalizante. Além de discorrer sobre os conceitos racionais, positivistas e cartesianos presentes nas duas ciências.

Nessa direção, na próxima seção, traço um diálogo com pesquisadores de diferentes áreas acerca de alguns pilares que sustentam a ciência da educação. Além disso, reflito em como os conceitos da filosofia moderna e da ciência clássica estão presentes em suas bases. Dentre os pesquisadores que dialogo estão o educador e filósofo Paulo Freire (1967, 1987) que discute a concepção bancária de ensino. Também incluo nesta discussão as críticas que o sociólogo Pedro Demo (2001, 2002) traz sobre as abordagens instrucionistas de educação.

Além disso, utilizo da metáfora da árvore pivotante do filósofo Gilles Deleuze para uma melhor visualização acerca das estruturas presentes nessa ciência.

1.3.1 Abordagem instrucionista e reprodutiva de ensino e concepção bancária e pivotante de educação

A educação é um elemento que se soma a outros na formação social, política e econômica de todo indivíduo. Uma das principais discussões acerca da formação educacional é a sua realização no âmbito escolar. Muito se discute sobre o que ensinar, como ensinar e a função do professor em contrapartida ao aprender, o papel do aluno nessa formação e os resultados que a educação escolar deve apresentar a sociedade na qual ela está inserida.

Uma das críticas que Demo (2001) faz ao atual sistema de educação é o fato de este ainda manter um modelo instrucionista de ensino. Além de ser um modelo que se pauta na absorção reprodutiva de conhecimento, o foco é na prática de ensino e não na aprendizagem.

Por este modelo o professor assume uma função mecanicista de ensino, cuja função é apenas derramar conhecimento, como se a mente dos alunos fosse um receptáculo. A razão pela qual as instituições escolares adotaram esse modelo de instrução educacional é em razão das concepções mecanicistas advindas dos conceitos filosóficos e preceitos que vigoravam por séculos nas ciências.

Como resultado das concepções mecanicistas, o saber pensar foi reduzido ao domínio do raciocínio lógico e racional (DEMOS, 2002). Isto resultou na simplificação da inteligência, em virtude de esta ter se tornado sinônimo de domínio de conteúdo e, até mesmo, de reprodução de informações copiadas. Na medida em que elementos importantes do saber pensar como – crítica, autocrítica, acreditar, inovar, comunicar e recriar são desconsiderados, fortalecem-se modelos impositivos e instrucionistas de ensino.

Esse tipo de abordagem educacional de cunho linear e racional foi denominada por Paulo Freire (1987) como ‘concepção bancária da educação’. O autor usou essa metáfora para se referir a um tipo de ensino e aprendizagem no qual o professor é considerado como o detentor do saber, cuja missão é repassar seu conhecimento aos aprendizes. Pela metáfora de Freire, ele despeja, ou deposita, o conteúdo como alguém que deposita seus bens em alguma conta ou em alguma gaveta de um banco financeiro. Por este tipo de pensamento, o professor é o depositante e o aluno é o depositário, este tem apenas o papel de receber e manter ou memorizar os conteúdos ministrados.

Há fortes críticas de Freire (1987) a esse tipo de concepção bancária de ensino. Uma delas ocorre pelo fato de tanto o educador como o educando serem colocados em papéis irrealistas de mundo e da constituição humana. Visto que não existe um estado fixo, permanente e invariável de saber. Mesmo porque não há verdades absolutas e muito menos totalidades de conhecimento nas ciências humanas e naturais. Dessa forma, também não pode existir uma posição permanente daquele que sabe e de outro que se julga nada saber. Outro prejuízo a esse tipo de sistema educacional, conforme o autor, é que o educador não comunica, mas emite comunicados, não constrói conhecimento, ele estabelece as verdades, as ideias e os conceitos. Em consequência de estar em uma posição de poder e superioridade frente aos seus alunos, o educador se torna o principal agente de uma educação distorcida e opressiva.

Voltando à metáfora da árvore de raiz pivotante, o papel centralizador que o professor assume, é a mesma função observada nesse tipo de raiz. Através da raiz principal, são produzidas as outras pequenas raízes ou as outras ramificações. Esse tipo de construção sempre trabalha pela lógica binária de sujeito e objeto, o educador como a base, ou seja,

assume um papel central e irreversível de sujeito que sabe e o aluno como uma multiplicação ou uma cópia desse sujeito, no papel de objeto que recebe. A direção única e linear, de professor que ensina e o aluno que aprende, é como a unidade maior que dá vida a unidades menores e estas se multiplicam como em um espelhamento da raiz mãe. A sobredeterminação e a opressão, neste modelo de educação pivotante, ou concepção bancária de ensino, ocorrem pelo fato de o educando não poder desenvolver sua criatividade e individualidade frente ao conhecimento que não se esgota. Mesmo porque, há sempre novas formas, novos procedimentos e novas descobertas acerca do que já está posto. A esse respeito, Freire (1987) assevera que não pode existir um processo educacional sem criatividade, transformação, invenção, reinvenção e muito menos sem uma busca constante e inquietante do saber.

No que diz respeito à busca pelo saber, defendo que esta deve ser considerada, primeiro, como um atributo ao alcance de todo aprendiz; segundo, deve-se reconhecer que sempre haverá avanços e recuo, construções, desconstruções e reconstruções, momentos que se aprende e momentos que se ensina. Entretanto, um sistema de ensino mecânico, unilateral e simplificado, que coloca a educação no movimento de núcleo para as bordas ou de sujeito para objeto, não pode induzir ou estimular o aluno à autonomia de sua busca. Em outras palavras, não há liberdade para o aluno construir o seu próprio saber. Além disso, percebo algumas confluências entre a abordagem instrucionista e reprodutiva discutida por Demo (2002), a concepção bancária de ensino de Freire (1987) e o modelo que esta pesquisa denomina como raiz pivotante de ensino. Por exemplo, todas essas abordagens seguem um percurso moldado pelo binarismo, pelo transcendentalismo e pelo racionalismo. Essas características remetem ao pensamento que a filosofia moderna herdou do pensamento estoico, no caso da educação, mudam-se apenas os elementos, mas a concepção permanece a mesma.

No que diz respeito ao binarismo, a nítida divisão binária entre professor e aluno lembra a nítida separação que Descartes (1973), inspirado nas ideias dos estoicos, estabeleceu entre alma/mente – a parte pensante, e o corpo – a parte passiva, sem vida própria. Semelhantemente, no sistema educacional, o professor assume o papel do pensamento, da consciência, da parte ativa e intelectual do sistema, quer dizer, a alma/mente. Por outro lado, o aluno foi posicionado como a parte passiva, dependente, que recebe e não tem vida por si mesmo, por isso, o corpo. Outro aspecto convergente entre o racionalismo cartesiano e a base da educação é que ambos negam como válidas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. Ambos assumem uma posição transcendentalista no que tange ao que consideram verdades absolutas e

universais em comparação ao conhecimento advindo do senso comum e das experiências do dia a dia.

Diante disso, concordo com a forte crítica que Santos (2008) faz com respeito à arbitrariedade em que se assenta o conhecimento denominado científico moderno. O autor afirma que um conhecimento parcelado, no sentido de não considerar o todo, que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo e a natureza humana, é um conhecimento desencantado e triste porque transforma a natureza em um autômato.

Entretanto, é irrealista considerar as ações e produções humanas como um automatismo, ou seja, como as ações desempenhadas por uma máquina, independentemente da engenhosidade dessa máquina. Uma máquina só tem a capacidade de reproduzir aquilo que lhe foi programado ou projetado, já cada indivíduo, no seu papel de aprendiz, tem a capacidade de interpretar e, assim, recriar, reformular e reajustar. Isto significa dizer que não se pode pensar em formação educacional apenas como a habilidade de manejo do conhecimento e, sim, como a habilidade de intervir na realidade que lhe é apresentada, como um produtor que faz e refaz a sua própria história.

Uma das significativas consequências do automatismo e do racionalismo presentes nos estudos em diversas ciências humanas, dentre essas, a ciência da educação, foi considerar como único e principal elemento humano ‘o pensamento’. Como reflexo das principais correntes filosóficas modernas, as diversas pesquisas na educação também passaram a pautar em teorias que colocam a mente, o pensamento e a cognição como os principais elementos na aquisição de conhecimento ou de aprendizagem. Assim, tudo o que não era considerado como fazendo parte da mente ou da cognição foi deixado de fora do escopo educacional. Contudo, conforme argumenta alguns atuais estudiosos, a exemplo de Demo (2002), a ativação do pensamento jamais vem desacompanhada da realidade de toda espécie humana. Esta realidade não diz respeito somente ao pensamento, mas inclui ética, princípios, história, cultura, emoção e sentimentos.

Em virtude da desconsideração desses elementos mencionados acima acerca do saber pensar, e que fazem parte da natureza humana como um todo, a escola priva o aluno de “seu poder crítico, de sua capacidade de discriminar e diferenciar” (ALVES, 2019, p. 9). Essas capacidades não procedem apenas do raciocínio, mas são reflexos também da emoção. Como diz Damásio (1994), raciocínio sem emoção, é raciocínio a sangue frio e, realisticamente, isso não é raciocinar porque a consciência não anula a emoção e, muito menos, funcionam separadamente. Ainda no que diz respeito à expulsão da emoção e à exaltação da cognição na educação, Damásio (1994) chama a atenção para outra consequência resultante da

inferioridade atribuída à emoção com o estabelecimento da racionalidade. Ele acredita que a ausência de abordagens de cunho social em programas educacionais tenha como causa o forte apego ao pensamento racional, por parte da sociedade. Cito como exemplo disso, o fato de discussões sobre violências, preconceitos e injustiças, por muito tempo, terem sido mantidos fora dos muros das instituições de ensino. Eu mesma não me lembro de ter tido alguma aula que estivesse voltada para discussões sobre violência doméstica, abusos e violência sexual contra crianças, racismo ou preconceito às classes minoritárias, durante meu período escolar nas décadas de 1980 e 1990. Por um pensamento racional e cartesiano, a educação intelectual não tem nenhuma relação com os problemas sociais que afetam as emoções da sociedade. Em razão disso, qualquer programa educacional apoiado em concepções racionais sempre foi avesso a assuntos relacionados à emocionalidade.

Outra consequência, concernente à ausência de abordagens, que remetam aos problemas sociais que afetam emocionalmente os aprendizes, é o fato deles não sentirem nenhum tipo de acolhimento em seus ambientes escolares. As pesquisadoras Dore e Luscher (2011), por exemplo, apontam que o distanciamento que o aluno sente entre a escola e a sua vida social é um dos fatores que dificulta o seu engajamento pessoal e institucional com o ambiente educacional. Apesar de a evasão escolar ser um assunto muito complexo, no sentido de envolver um conjunto de fatores, como econômico, político, familiar e cultural, um dos principais pesquisadores acerca da evasão escolar nas Américas, Rumberger (2001), afirma que a ela não está relacionada ao desempenho acadêmico ou à falta de habilidades cognitivas, como sugerem algumas teorias acerca do tema. Para ele, esse evento está mais relacionado à dificuldade que o aluno sente de se engajar, tanto no sentido acadêmico, como social com a escola. De modo que, a sua decisão de se dissociar da escola é apenas uma ponta de um iceberg que já vem se formando há algum tempo. Assim, a falta de sensibilidade da escola em providenciar apoio, respostas e suporte para aquilo que afeta, entristece e que preocupa o aluno, faz com que ele tenha mais dificuldade de se engajar ou se sentir parte dessa instituição, resultando na decisão de abandoná-la.

Ressalto que, apesar desta pesquisa apontar a ausência de elementos como sentimentos e emoções nas bases dos estudos científicos da educação, não intento defender que a razão seja um aspecto menos importante na formação humana. Também não defendo que a cognição deva ser colocada em segundo plano na construção e formação educacional do aprendiz. Longe disso, como diversos pesquisadores mencionados aqui, os humanos são seres tanto emocionais como racionais. Não há pensamentos sem sentimentos, o inverso também é verdadeiro. Também não pode existir uma mente sem um corpo, pois ambos não trabalham de

forma autônoma e independente. Conforme ressalta Damásio (1994), colocar em um mesmo plano as ações, emoções e razões não nos torna menos interessados na verificação empírica, no raciocínio lógico, muito menos desfavorece o desempenho intelectual.

Também não apoio uma corrente que procura diminuir nossa determinação em controlar as circunstâncias externas em proveito dos indivíduos e da sociedade. Além disso, percebo a importância de ressaltar que o desenvolvimento científico, a invenção, o raciocínio e o aperfeiçoamento humano precisam estar acompanhados da ética, do direito, da arte, da história, da cultura e da emoção. No tocante a isso, penso ser imprescindível olhar para a constituição e a formação humana como um todo, o que significa pensar nos diversos aspectos que nos compõe enquanto indivíduos e como partes de uma sociedade, dentre esses aspectos, destaco a emoção, os sentimentos e os sentidos.

É nítido como as influências do pensamento racional de Descartes, permeado pelas concepções estoicas, permanecem muito presentes nas bases do sistema educacional em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil. Contudo, outra ciência relacionada à humanidade que também construiu os seus pilares nas concepções cartesianas e racionalistas foi a ‘Linguística’. Passo a discutir como ela também partiu pelos princípios do mecanicismo e da racionalidade cartesiana.

1.3.2 A Linguística alçando seu lugar na ciência – racionalidade, binarismo e transcendentalismo

Os conceitos transcendentais da mente, o binarismo de contraste e divisão do certo e o errado, bem como a dualidade da razão em contraponto à emoção também foram os alicerces dos primeiros e contínuos estudos acerca da linguagem. Alguns pesquisadores da história da linguagem explicam que o início dos estudos linguísticos teve como base a concepção racional e cartesiana ao considerar a língua como ‘expressão do pensamento’ (CÂMERA Jr., 1975; MUSSALIM, 2008; ORLANDI, 2009). Ao caracterizar a língua como expressão do pensamento, esta passou a ter como único elemento de sua constituição a mente, ou seja, o intelecto ou o sistema cognitivo. Esses estudiosos também destacam que as principais correntes de estudo da linguagem foram marcadas por princípios lógicos e universais, imitando os métodos das ciências exatas (RAJAGOPALAN, 2008). Dessa forma, a história da linguagem mostra o constante esforço dos primeiros estudiosos em determinar o

‘certo e o errado’ no uso da língua e, pelo uso dessas normas, passaram a caracterizar a elite intelectual em contraponto ao povo comum.

Antes de a Linguística estabelecer-se como ciência, o que ocorreu somente no século XX, ela teve o seu desenvolvimento de análise na antiga Grécia e na Índia, entre os séculos XVII e XVIII. Dentre uma das principais correntes de estudo da linguagem dessa época foi a pesquisa que teve como concepção a filosofia estoica que vigorava na antiga Grécia nesse período. Para Heráclito, um filósofo de destaque dessa época, Logos, a palavra, foi considerada “a expressão do pensamento”. (CÂMERA Jr., 1975, p. 23). Por esta concepção de Logos, esse filósofo declarava que a palavra era imagem exata do mundo, no sentido de que a língua expressava com exatidão a realidade de mundo.

Isto significa dizer que Heráclito percebia a língua por uma visão lógica, exata e universal. Além dele, os filósofos Platão e Aristóteles e outros filósofos da Escola Estoica interessaram grandemente pelos estudos acerca da linguagem. Como resultado desses estudos, em especial o de Aristóteles, ocorreu o surgimento de um trabalho sistemático e descritivo de linguagem denominado ‘gramática’ (CÂMERA Jr., 1975). Este trabalho tornou-se a base para as futuras pesquisas acerca da linguagem nos séculos posteriores. A exemplo disso, sob uma perspectiva lógica e uma concepção de ‘certo e errado’, a gramática desses filósofos foi o fundamento no qual as clássicas gramáticas gregas e latinas foram alicerçadas.

O estudo lógico e sistemático da língua pelos gregos e romanos não tinha apenas como propósito um entendimento mais profundo acerca da linguagem e de seu uso. Esse estudo também tinha como objetivo manter o poder e o status de certos grupos sobre outros (MUSSALIM, 2008). Para tanto, usaram a língua como uma das linhas demarcatórias entre as classes sociais de maior poder em detrimento à classe subalterna. A esse respeito, Neves (2005) esclarece que os estudos iniciais na Grécia tinham como objetivo cumprir duas tarefas, primeiro, estabelecer e explicar a língua dos primeiros poetas gregos e, segundo, proteger da corrupção o grego ‘puro’ e ‘correto’, uma vez que a língua falada nos centros do helenismo era considerada corrompida. Dessa forma, a gramática também servia para prescrever e realizar julgamentos. Com isso, a língua de determinados grupos sociais, que se esforçavam em manter os traços considerados corretos por meio das normas gramaticais, gozavam de prestígio, valor e poder.

Percebo, assim, que os conceitos que permeavam os estudos iniciais da linguagem tinham como propósito o êxito de certos grupos ou povos sobre outros. A força, a conquista e a superação passaram a ser condicionados à apropriação de certas línguas padrões. Pela linguagem e seu uso, estabeleceu-se a linha demarcatória entre os dominantes e os dominados,

entre os intelectuais e os ignorantes e entre os sábios e os néscios. Sob essa condição é que a língua foi definida como Logos, ou seja, como expressão do pensamento, da razão e do intelecto. Em decorrência disso, a linguagem jamais poderia ser conceituada como uma expressão também de afeto, posto que afetividade já estivesse alicerçada como fracasso e derrota.

As concepções filosóficas dos estoicos nos estudos da linguagem não influenciaram apenas as abordagens de língua dos Gregos e Romanos entre os séculos XVII e XVIII, também influenciaram os estudos dos principais linguistas a partir do século XX (NEVES, 2005). Foi justamente nesse período que a linguística passou a configurar-se como ciência. Isto se deu em razão dos esforços, em especial, do linguista Ferdinand de Saussure (1867 – 1913) em adequar os estudos e as pesquisas linguísticas aos rigores científicos metodológicos dessa época.

O reconhecimento do trabalho de Saussure à linguística ao estabelecê-la enquanto um campo de atuação científica é unânime entre os estudiosos contemporâneos da linguagem. Assim, como também é inegável que, para dar cientificidade à linguística, tendo como objeto de estudo ‘a língua’, Saussure precisou se sujeitar às concepções científicas e filosóficas de sua época. Este fato é declarado pelo próprio autor em sua obra póstuma denominada Curso de Linguística Geral (2006). Ao explicar porque estudar a língua enquanto um sistema de signo, Saussure argumenta que:

Com isso, não apenas se esclarecerá o problema linguístico, mas acreditamos que, considerando os ritos, os costumes etc. como signos, esses fatos aparecerão sob outra luz, e sentir-se-á a necessidade de agrupá-los na Semiologia e de explicá-los **pelas leis da ciência** (2006, p. 25, grifo nosso).

Destaco três relevantes rigores, que Saussure se submeteu, para dar cientificidade à Linguística. Primeiro, estabeleceu um domínio próprio de estudo da linguística ao incluí-la aos estudos da Semiologia; segundo, delimitou um objeto próprio de estudo para essa ciência, que foi a língua; terceiro, ele moldou as concepções de língua sob o viés da filosofia moderna de sua época, ao caracterizá-la como um sistema preciso, objetivo, universal, autônomo, homogêneo, arbitrário e, destaque, como um fenômeno ‘puramente mental’, que tem como primeiro e único ponto de partida ‘o pensamento’.

Esta concepção de Saussure, que se assemelha a dos estoicos e dos principais filósofos modernos, a exemplo, de Descartes, fica bem evidente na explicação que ele faz sobre a formação dos signos por meio das relações entre significantes (imagem acústica) e

significados (conceito). Ele afirma que o som, que corresponde à imagem acústica, “não passa de um instrumento do pensamento e não existe por si mesmo” (2006, p. 16), assim, o som é ‘uma expressão de uma ideia’. Em virtude disso, o signo “surge com uma nova e temível correspondência: o som, unidade complexa acústica vocal, que forma, por sua vez, com a ideia, uma unidade complexa, fisiológica e mental” (2006, p. 16). À vista disso, mesmo colocando a língua como uma instituição social, Saussure a mantém como uma representação puramente mental, que diz respeito unicamente ao intelecto ou ao Logos.

Uma das críticas que Mattoso Câmara (1978) faz à obra de Saussure está justamente relacionada ao fato de ele excluir a ‘carga afetiva’ da língua e reduzi-la a um processo unicamente do intelecto. O autor declara:

A língua absorve, destarte, uma **carga afetiva** que se infiltra em seus elementos e os transfigura por assim dizer. O adjetivo belo, por exemplo, tem uma significação intelectual e encerra um julgamento do ser a que é aplicado; traduz uma determinada representação desse ser (um bosque, digamos), distinta da que transmitiria denso, ou grande, ou verde. Até aí, estamos na língua em senso estrito; mas dela transborda o ato linguístico, que é a enunciação do termo em dadas circunstâncias, porque nele se revela o **entusiasmo** de quem assim nos fala ou ainda o seu esforço para nos fazer participar desse entusiasmo (CÂMERA Jr., [1952] 1978, p. 14, grifo nosso).

Os estudos de Saussure foram o ponto de partida para as diversas ramificações na linguística. Entretanto, as duas principais tendências nos estudos linguísticos – o formalismo, que estuda o percurso psíquico da língua, analisando-a em relação ao pensamento, e – o socialismo, que volta seu olhar para o percurso social da língua, explorando a relação entre língua e sociedade, mantiveram o transcendentalismo do ‘pensamento’ em detrimento aos outros aspectos que compõe a formação humana. Dentre esses aspectos excluídos há séculos dos estudos humanos estão: o emocional, o afetivo e o sentimental. A esse respeito, a linguista Orlandi (2009) salienta que, mesmo o distribucionalismo, proposto por Bloomfield e o gerativismo, criado por Chomsky não deixaram de estudar e caracterizar a língua por meios mecanicista, analítico, racional e universal. Esse foi o preço a se pagar na consecução de içar a linguística a um campo autônomo de estudos científicos da linguagem.

Com respeito à preocupação da Linguística em se moldar aos rigores da ciência moderna, desde o seu surgimento enquanto um campo científico, Rajagopalan (2008) declara que tem sido crescente o surgimento de pesquisas que questionam essa estreita relação entre a linguística e a ciência moderna. Ele cita a declaração do autor do livro *Linguistics as a Science*, Yngve, que declara que “a linguística não terá nenhuma utilidade social, nem

tampouco credibilidade acadêmica, a menos que adote uma atitude científica mais apropriada tanto em relação a seus métodos como no que tange a seu discurso”. (2008, p. 25).

As declarações de Yngve mostram a urgência do surgimento de mais pesquisas no campo da linguística, que rompa com os moldes do paradigma dominante da ciência clássica moderna. As diversas questões que envolvem a sociedade e a linguagem como o preconceito linguístico, a rejeição às línguas mistas, a supremacia de algumas línguas sobre outras, em especial, as línguas de países que em determinado período foram colonizadores, o estabelecimento de língua padrão ou o ideal linguístico mostram que a linguística não pode persistir no estandarte da ciência do pensamento, do intelecto e da razão.

Outra consequência de os estudos da linguagem terem percorrido um trajeto estrutural, racional e cartesiano é o fato de ser uma ciência que não espelha a realidade e, sim, procura moldar nossa compreensão do que é real (Morgan, Rocha e Maciel, 2021). Um exemplo nesse sentido é a desconsideração de aspectos constitutivos da formação humana nos estudos da linguagem como o afeto. Se nenhuma atividade humana está à parte dos afetos, a linguagem não é o único elemento constitutivo de cada indivíduo e, muito menos, o principal. Visto que é codependente dos pensamentos e sentimentos, tanto no que diz respeito à sua formação, como manifestação. A autora Rocha (2021), destaca a importância de professores e pesquisadores da linguagem pararem com a tendência de pensar que a linguagem permeia tudo e é o elemento mais importante de nossa existência. Mesmo porque, conforme ela explica, a nossa existência parece, de alguma forma, maior do que a linguagem. Dado que o afeto, também, pode ser considerado uma parte intrínseca e igualmente poderosa de nossa linguagem e do nosso devir ideológico.

Diante dessas colocações, penso que deixar de considerar a afetividade nos estudos acerca da linguagem e do ensino de línguas é persistir na determinação do conceito de língua como expressão exata da realidade de mundo, além de reforçar o conceito de que ela, enquanto logos transcende todo e qualquer outro aspecto de nossa constituição.

Todas as questões mencionadas acima que envolvem a sociedade, a língua e o seu uso real e concreto mostram que a linguística não pode estar alheia aos elementos que perfazem a construção da língua, bem como de seu uso. Dentre esses elementos incluo a ética, a política, a identidade, a criticidade e destaco a afetividade. Reconhecer que língua não é apenas expressão do pensamento é um caminho para a realização de uma ciência que está ao encontro da sociedade e não de encontro com esta.

Os estudos científicos sobre a natureza e a humanidade estão em constantes movimentos. À medida que o tempo passa, mudam-se algumas teorias pelo fato de as

pesquisas continuarem e os questionamentos tornarem diversas premissas provisórias. A esse respeito, tenho presenciado um campo que se move em direções diferentes dos conceitos estruturais e binários solidificados pela ciência clássica e a filosofia moderna.

Diversos pesquisadores na área da antropologia, sociologia, educação e linguagem, bem como, em algumas áreas da biologia defendem uma visão mais complexa e imanente no desenvolvimento tanto da aprendizagem, como da aprendizagem de uma língua. Isto significa dizer que, para esses pesquisadores, o foco extremado na cognição, razão e no intelecto deixa de fora outros aspectos tão essenciais quanto à mente, dentre esses, o corpo e a produção do afeto. Em razão disso, no próximo capítulo, realizo uma discussão sobre a desconstrução de uma visão estrutural, transcendente e binária acerca do processo do saber de cada indivíduo.

CAPÍTULO II

A IMANÊNCIA DO CORPO COM RELAÇÃO À MENTE

2.1 A desconstrução do transcendentalismo da mente sobre o corpo e da razão sobre a emoção por Espinosa

Como já argumentei no capítulo anterior, o pensamento e a razão assumiram o protagonismo acerca da natureza humana mesmo antes do estabelecimento da filosofia e das ciências naturais e humanas. Contudo, foi na idade moderna que a filosofia e as diversas ciências que foram surgindo solidificaram a hegemonia da mente sobre o corpo e do intelecto sobre a emoção. Não no sentido de se negar a existência da emoção, mas fazia parte do preceito metodológico estudar a cognição por partes, em outras palavras, ‘modelar o raciocínio e depois acrescentar a emoção’ (Teixeira, 2019, p. 9). Entretanto, foi também na idade moderna que um filósofo passou a defender ideias contrárias aos tradicionais conceitos fortemente enraizados pela ortodoxia filosófica e religiosa de sua época. Esse filósofo, Baruch de Espinosa (1632 – 1677), contrapôs a ideia de hierarquia dos sistemas e do transcendentalismo dos elementos que formam o universo e, conforme Miranda (2019), passou a defender o mundo da imanência e a vida anti-hierárquica. Diversos trabalhos, na contemporaneidade, que procuram interromper a trajetória do transcendentalismo da mente sobre o corpo e do intelecto sobre a emoção tem como linha de fuga as obras de Espinosa.

Na atualidade, é possível observar um crescente número de pesquisas, em diversas áreas de estudos, que abordam um viés científico em consonância com os pensamentos de Espinosa. Como exemplo disso, na área da linguagem e ensino de línguas, pesquisadores como Amsler (2001), Cole (2008) e Anwarudding (2016) e Mills (2016) propõem tipos de Letramentos que levam em consideração não só os aspectos mentais, como também corporais na construção de significados de textos que permeiam o ambiente social dos alunos. No Brasil, linguistas aplicados, a exemplo de Rocha e Maciel (2021), têm discutido a importância da afetividade como um dos elementos que se somam em igual importância à linguagem na constituição de cada ser.

Nesse direcionamento, realizo, primeiramente, uma trajetória acerca de alguns aspectos da vida e dos pensamentos de Espinosa que considero ser de relevância para as discussões realizadas nesta pesquisa. Posteriormente, apresento as proposições de autores da

contemporaneidade da educação e da linguagem acerca da imanência do corpo, das emoções e do afeto em relação à mente, à razão e cognição.

2.2 A anti-hierarquia e a imanência defendidas por Espinosa

Uma parte da filosofia contemporânea tem aclamado Espinosa como o pensador que fez a diferença na filosofia. A esse respeito, Deleuze afirma que “nenhum filósofo foi mais digno do que Espinosa, mas também nenhum outro foi tão injuriado e odiado” (2002, p. 23). Em vida, Espinosa foi muito perseguido e as suas obras foram severamente criticadas e desconsideradas por um período de tempo considerável. Em virtude disso, tanto Espinosa, como a sua filosofia imanentista caíram no esquecimento por séculos a fio. Concernente às perseguições acerca de Espinosa, Lopes (2011) argumenta que hoje é muito tranquilo se posicionar como um espinosista, ou seja, um aliado das ideias de Espinosa, mas em “idos tempos, uma posição assim poderia fazer com que a pessoa se tornasse alvo de impropérios e perseguições” (2011, p. 22). Isto se deu em virtude das posições bem contrárias que ele adotou em relação aos principais conceitos vigentes de sua época. Dentre esses, ele rejeitava às doutrinas religiosas judaicas e cristãs, em especial, a crença em um Deus transcendente. Também, defendia uma política liberal republicana que era contrária ao partido do poder da época. E, destaque, a sua oposição aos principais conceitos cartesianos no que diz respeito à mente e ao corpo, à razão e à emoção.

No tocante ao pensamento cartesiano, Deleuze (2002, p.9) ressalta que “o cartesianismo jamais foi o pensamento de Espinosa, a não ser como retórica: ele serve do cartesianismo como da retórica que lhe é necessária”. Assim, por não se encaixar em nenhum meio, e ser considerado um pensador rebelde, ele sofreu injúrias de toda a parte da sociedade.

Considero ser de relevância, nesta parte, trazer um pouco acerca dos relatos concernentes à perseguição imposta a Espinosa, para uma melhor compreensão de seus pensamentos que o dissociavam dos outros filósofos dessa época. Deleuze (2002) relata que o ápice da perseguição a esse filósofo, que estava sempre à frente de seu tempo e, por isso, vigorava como um excêntrico, quando o seu livro Tratado teológico-político foi publicado em 1670. Insatisfeito com a adesão da massa popular aos sistemas políticos e religiosos que, do ponto de vista dele, eram centralizadores, opressores e ambiciosos, ele lança tal livro que trazia como principais interrogações:

Por que o povo é profundamente irracional? Por que ele se orgulha de sua própria escravidão? Por que o homem luta pela sua escravidão como se fosse a sua liberdade? Por que é tão difícil não apenas conquistar, mas suportar a liberdade? Por que a religião que reivindica o amor e a alegria inspira a guerra, a intolerância, a malevolência, o ódio, a tristeza e o remorso? (DELEUZE, 2002, p.15-16)

Percebo pelas indagações de Espinosa mencionadas acima, sua forte preocupação com os problemas sociais de seu período, em especial, a ilusão aceita pela sociedade de uma liberdade que mascarava a servidão humana em todas as suas formas. Em outras palavras, o filósofo se preocupava em desmascarar a opressão dos sistemas totalitários para que a liberdade fosse, não só alcançada, mas também desejada. Deleuze (2002) argumenta que, do ponto de vista espinosista, a melhor sociedade seria aquela que isentasse o poder de pensar do dever de obedecer às regras do Estado. Espinosa também acreditava que “se o pensamento pudesse ser livre, nada estaria comprometido, mas quando o deixa de ser, todas as opressões tornam-se possíveis e qualquer ação se torna culpável, bem como, toda a vida ameaçada” (2002, p. 10).

Apesar de tentar manter o anonimato da obra Tratado teológico-político, Espinosa foi logo identificado como o autor dela. Deleuze destaca que poucas obras sofreram tanta reprovação, insultos, injúrias e maldições por parte de ‘judeus, católicos, calvinistas e luteranos, além de todos os considerados pensadores, inclusive os cartesianos’ (2002, p. 16). A perseguição a Espinosa foi tão forte que até mesmo seus críticos foram denunciados por não serem suficientemente severos às ideias dele. Em uma de suas cartas enviada ao seu amigo Henry Odenburg, Espinosa escreveu que:

Alguns teólogos aproveitaram-se da oportunidade para se queixar publicamente de mim ao príncipe e aos magistrados; além disso, alguns tolos cartesianos, para afastar a suspeita de me serem favoráveis, incessantemente apregoaram e continuam a apregoar a repulsa às minhas opiniões e aos meus escritos (Carta LXVIII, Deleuze, 2002).

Durante esse período de ataque, Espinosa já estava escrevendo a sua mais famosa obra, a *Ética*. Em virtude das fortes oposições ao seu pensamento, não pode publicá-la, visto que as perseguições só amenizaram ao preço de seu silêncio. No entanto, no mesmo ano de sua morte em 1677, seus amigos começam a publicar seus escritos. Sob o título *Opera posthuma*, diversos textos de Espinosa foram publicados com a ajuda de doações anônimas, dentre esses textos, os da obra a *Ética*. Entendo que as mesmas questões que levaram Espinosa a escrever o Tratado teológico-político parecem ser as que o moveram a escrever a *Ética*. Essas questões diziam respeito à servidão ou a subserviência aos sistemas de poderes

por parte da maioria da sociedade e, também, a vontade de entender por que a liberdade de pensamento não era a coisa desejada por essa sociedade. Assim, os temas acerca de servidão, dominação e liberdade permeiam a *Ética*. A esse respeito, na parte inicial da *Ética*, ele declara:

Diz-se livre a coisa que existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e que por si só é determinada a agir. E diz-se necessária, ou melhor, coagida, aquela coisa que é determinada por outra a existir e a operar de maneira definida e determinada (DEFINIÇÃO 7, 2009).

Percebo, pelas palavras acima, que para Espinosa todo indivíduo pode ser conduzido a uma condição tanto de liberdade como de coação e subserviência. Portanto, é a compreensão dessas condições e do efeito que ocorrem, nos diversos encontros, ou experiências sociais da vida, que o fará tanto almejar, como alcançar a verdadeira liberdade. Em acréscimo aos motivos que podem ter levado Espinosa a produzir a *Ética*, Sawaia (2009) diz que ele encontrou respostas às suas indagações no sistema dos ‘afetos’, essas indagações o levaram a escrever um verdadeiro tratado das emoções, pelo qual ele procura demonstrar que a vida ética começa no interior dos afetos, e não contra ou a parte deles, uma vez que esses constituem a base, tanto da servidão como da liberdade (2009, p. 366). Como um filósofo que discordava do uso do poder dos principais organismos autoritários de seu período, Espinosa trilhou o caminho avesso aos pensamentos cartesianos e ao modelo de racionalidade de alguns filósofos.

Um dos contrapontos que observei entre os conceitos de Espinosa e o cartesianismo foi o fato desse filósofo acreditar que o desenvolvimento e a construção contínua de cada ser ocorrem pelo funcionamento igualitário entre razão, cognição e emoção durante as experiências sociais da vida. Diferentemente dos pensadores cartesianos, que atribuem tal construção como sendo fenômeno exclusivo da mente, do intelecto e da razão.

No direcionamento dessa visão, Espinosa conceitua afeto como a variação da potência de agir, ou transição de uma determinada condição para outra. Ele explica que isso ocorre nos encontros de corpos e, nessa mistura de corpos, há uma percepção produzida por esses corpos nesses encontros que ele denomina de afecção. Dessa afecção é desencadeado um afeto que pode ter efeito de aumento da minha potência de agir, efeito nominado por ele de alegria, como também pode acarretar na diminuição dessa potência, que ele nomeia de tristeza. Para uma ideia mais ampla desses conceitos, utilizo do mesmo exemplo simples de Deleuze (2019, p. 39):

Eu cruzo na rua com Pedro que me é muito antipático, e depois que eu o ultrapasso, digo ‘bom dia, Pedro’, se bem que o sentimento é de medo; e depois eu vejo de repente, Paulo, que me é muito encantador, e eu digo ‘bom dia Paulo, tranquilizado e contente. Bem. O que está acontecendo? Por um lado, sucessão de duas ideias, a ideia de Pedro e a ideia de Paulo; mas há outra coisa: operou em mim, também, uma variação – aqui, as palavras de Spinoza são muito precisas; eu as cito: (variação) de minha força de existir, ou outra palavra que ele emprega como sinônimo: *vis existendi*, a força de existir ou *potentia agendi*, a potência de agir; e estas variações são perpétuas.

A figurativa situação acima me ajuda a entender que em cada indivíduo ocorre uma variação contínua sob a forma de aumento e diminuição da potência de agir ou da força de existir. Assim, o aumento ou a diminuição da potência está relacionado com as ideias e percepções que se tem nas interações sociais do dia a dia de cada um. Outrossim, essa variação contínua da força de existir determinada pelos sentidos e emoções que se desencadeiam é o que Espinosa chama de afeto. Concernente ao afeto de Espinosa, Deleuze (IDEM) também explica que este não se reduz a uma comparação intelectual das ideias, mas está constituído pela transição vivida ou pela passagem de um grau de perfeição a outro, enquanto esta transição é determinada pelas percepções nos encontros. Com respeito a esses conceitos, Espinosa trouxe uma grande contribuição às diversas áreas das ciências sociais e humanas ao colocar sob um mesmo espectro de luz as modificações que são formadas na minha mente e no meu corpo na forma de sentimentos, pensamentos e emoções e essas modificações ou variações evidenciam o poder de afetar e ser afetado pelos diversos corpos que podem ser entre organismos, indivíduos, um indivíduo e uma fala ou uma aula, dentre os diversos corpos que poderiam ser citados aqui.

Uma particularidade nos pensamentos de Espinosa que o tornou inigualável aos pensadores, tanto de seus contemporâneos, como de antes da sua existência, é o seu conceito de imanência em contraponto à transcendência. Conforme ele declara na proposição 18 da Ética, “Deus é causa imanente, e não transitiva, de todas as coisas”. Espinosa não se atém ao conceito de um Deus transcendente, impositivo, que o amarra. Diferentemente disso, ele pensa um Deus imanente às suas criaturas e à natureza, que o deixa livre para pensar (DELEUZE, 2019). Comentando sobre o Deus de Espinosa, Ferreira diz que:

o Deus spinozista *não* possui uma identidade, *não* é um criador transcendente à natureza, dotado de livre-arbítrio e de vontade, cujas criaturas do mundo estariam separadas dele. O Deus spinozista é um produtor *imanente* de todas as coisas que existem (2019, p. 7).

Essa posição imanentista de Espinosa o coloca à parte, tanto dos teólogos como dos vários filósofos da modernidade que, apesar de terem dissipado o princípio da teologia de seus pensamentos, continuaram a se ater a algum tipo de transcendência. Ele foi o único a não firmar nenhum compromisso com a transcendência, pelo contrário, pensou o melhor ‘plano da imanência’, um plano que inspira menos ilusão e mais liberdade (DELEUZE, 2019).

É pelo plano da imanência que Espinosa pensa a relação da alma/mente com o corpo. Não há oposição, muito menos sobreposição, da mente sobre ou contra o corpo, e muito menos do corpo sobre a mente. Isto pode ser entendido na declaração que ele faz na obra a *Ética* (2009), parte 1, definição 6: “Por Deus compreendo um ente absolutamente infinito, isto é, uma substância que consiste de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita”. Assim, para Espinosa a mente e o corpo fazem parte de uma mesma substância, uma vez que ele concebe que há uma mesma substância para todos os atributos. Nesse sentido, Ferreira (2009) esclarece que em virtude da mente e do corpo serem produtos de uma mesma substância infinita, apesar de atributos distintos, a mente concebe a ideia do corpo. Em outras palavras, a mente humana tem a capacidade de conhecer o objeto ao qual ela está unida, que é o corpo, à medida que este sofre modificações produzidas no encontro com outros corpos.

A linha de fuga de Espinosa, com respeito à relação da mente e do corpo, foi o fato de ele não pensar a mente, assim como os filósofos estoicos e cartesianos, como o atributo que subjugava o corpo, e nem atribuía ao corpo o responsável pela produção da paixão na mente. Assim sendo, não é possível estabelecer uma causalidade entre o corpo e a mente, no sentido de não ser possível existir uma mente ativa e um corpo passivo. Mesmo porque, no pensamento espinosista, mentes e corpos possuem causalidades próprias, um não causa efeito no outro e, por isso, não há superioridade de um em relação ao outro. Isto significa que mentes e corpos atuam de forma condizente, simultânea e de modo complementar.

Apesar de a perseguição impetrada a Espinosa ter feito com que ele se tornasse muito conhecido em sua época, o teor das suas obras ficou no esquecimento por muito tempo. Damásio (2004) explica que o escândalo que Espinosa causou em seu próprio tempo fez com que suas palavras, consideradas hereges, fossem banidas por séculos a fio. Durante esse período, quando citado, era sempre para ser atacado e não defendido.

Entretanto, embora tenha sido censurado e desaprovado por muito tempo, na atualidade, as obras de Espinosa têm sido aclamadas por pesquisadores de diferentes áreas. Por exemplo, na filosofia, Espinosa é destacado como parte integrante dos principais pensadores de sua época. O famoso filósofo Deleuze, a exemplo disso, abraçou de tal forma a

filosofia espinosista que por diversas vezes declarou que carregava Espinosa no coração (MIRANDA, 2019). Além disso, as obras que Deleuze publicou, algumas diretamente sobre o trabalho de Espinosa, evidenciam que o pensamento dele era imanente ao desse filósofo.

Assim, os pensamentos filosóficos de Espinosa continuam sendo inspiração não apenas na filosofia, mas também na psicologia, na biologia, na neurociência e na educação. A esse respeito, alguns estudiosos apontam a influência de Espinosa nos estudos de Vygotsky acerca das emoções. Magiolino (2010), por exemplo, ressalta que um dos trabalhos produzido por Vygotsky sobre Espinosa foi um artigo intitulado - A Teoria das Emoções de Espinosa à Luz da Neuropsicologia Contemporânea. Vygotsky não só se baseou no monismo de Espinosa para descrever as emoções, como fundamentou a teoria histórico-psicológica das emoções no conceito espinosista de afeto e afecção (MAGIOLINO, 2010).

Para Espinosa, o encontro social entre dois corpos pode produzir um efeito de alegria ou tristeza e produzir causa adequada ou inadequada. A causa ou efeito de um corpo sobre o outro depende da compreensão que estes têm das afecções que este encontro produz em seus corpos. Assim, conforme explica Santana (2019), a causa se torna adequada ou ativa quando nós produzimos algo que nós mesmos causamos em decorrência do entendimento desse encontro, ou interação, entre os corpos. Por outro lado, a causa será inadequada quando em nós, ou fora de nós, produzimos algo que nós somos apenas parte da causa, ou seja, a ação só pode ser entendida parcialmente por nós. Dessa forma, quando a ação é compreendida pela mente como causa adequada, é uma atividade ou um afeto ativo, mas quando a compreensão é parcial, torna-se uma causa inadequada e um afeto passivo. Disto, podemos perceber que Espinosa entende as emoções como um fenômeno psíquico condicionado pelo nosso modo de conhecimento nas experiências, ou encontros, sociais da vida. Em um direcionamento similar, Vygotsky pautou as emoções em sua teoria “como um processo complexo de (trans)formação que se constitui numa relação interfuncional que une ideia e afeto, corpo e mente” (MIGIOLINO, 2010, p.72).

Em suma, resalto que os pensamentos de Espinosa são pertinentes para as diversas áreas de estudo das humanidades. Em concordância com diversos autores aqui citados, a exemplo de Sawaia (2009), destaco algumas dessas relevantes contribuições. A primeira é a relação indissociável e congruente entre corpo e mente. Espinosa nos ajuda a entender que as mudanças, que ocorrem nos corpos durante os encontros, ou experiências da vida, com outros corpos, ocorrem simultaneamente na mente. Ambos sofrem mudanças, ou seja, transições de um estado para o outro, em um sentido complexo e não hierárquico ou causal. Isto significa dizer que “o que aumenta ou diminui a potência do meu corpo para agir, aumenta ou diminui

também a potência de minha alma de pensar” (IDEM). De modo que, mentes e corpos, pensamentos e sentimentos trabalham concomitantemente no aumento ou diminuição da minha capacidade de aprender, decidir, elaborar, trabalhar, memorizar, na minha percepção, afeição e atuação no mundo. Outra colaboração que Espinosa trouxe foi o resgate da paixão/emoção para um mesmo plano de imanência da alma/mente. Além de ter relacionado a servidão e a liberdade, ao afeto de alegria e tristeza.

Em concordância com os pensamentos de Espinosa, na próxima seção, discuto como alguns pesquisadores da atualidade que apagam o pano de fundo do transcendentalismo da mente sobre o corpo defendido pela filosofia moderna e a ciência clássica. A socióloga Clough (2007) tem chamado essa tendência de “virada afetiva”. Dentre algumas dessas pesquisas, que descortinam a igualitária importância tanto da mente quanto do corpo no desenvolvimento de todo indivíduo, estão trabalhos na área da filosofia, sociologia, neurociência e psicologia.

2.3 A linha de fuga dos pesquisadores pós-moderno acerca da constituição humana no que diz respeito aos aspectos relacionados à mente e ao corpo

Na seção anterior, realizei um trajeto acerca das ideias desenvolvidas pelo filósofo, Baruch de Espinosa. A filosofia espinosista vai de encontro aos conceitos de grande parte dos filósofos da modernidade, no que diz respeito à transcendência da razão sobre a emoção e da mente sobre o corpo. Espinosa contrapôs essa clássica visão cartesiana ao colocar em um mesmo plano de relevância a emoção e os sentimentos como elementos presentes nos pensamentos e nas ações de todo o indivíduo. Diferentemente do que ocorreu na modernidade, é possível observar, na pós-modernidade, diversos trabalhos na ciência e na filosofia que abominam qualquer conceito que alude ao transcendentalismo da mente sobre o corpo e da razão sobre a emoção (DEMOS, 2001).

Dentre alguns trabalhos que se guiam na contramão de que a característica definidora dos seres humanos é o pensamento lógico, e que já foi bastante citado nesta tese, estão os trabalhos do filósofo francês Gilles Deleuze (2002, 2019). Assim como Espinosa, Deleuze rompeu as travas filosóficas que insistiam em restringir a existência de todo ser a apenas um tipo específico de representação, a razão (MIRANDA, 2019). Além de Deleuze, há os filósofos norte-americanos Lakoff e Mark (1999), esses filósofos também romperam com a visão de a razão ser a característica definidora do ser humano. Outrossim, defendem o

conceito de que a mente é incorporada e que a razão não é uma característica que nos separa de outros animais, em vez disso, ela coloca-nos em um contínuo com eles. Há também o filósofo canadense Brian Massumi (2015). Para este filósofo, pensamento e intensidades de sentimentos cavalgam juntos no preenchimento e formação da vida de todo ser.

Nesse sentido, sigo agora em discutir em como esses filósofos pensam acerca da formação humana no que concerne à mente – memória, pensamento, e ao corpo – percepção e emoção. Na condução de uma discussão transversal, realizo uma convergência entre esses filósofos pós-modernos, Espinosa e pesquisadores nas áreas das ciências humanas, como a pesquisadora em educação Sarah Ahmed (2004), o psicólogo e pesquisador Frederick Bartlett (1932) e os neurocientistas Antônio Damásio (2004) e Cammarota (2008).

2.3.1 Construção da memória, emoção e sensorialidade corporal em um mesmo plano de imanência

Um trabalho que ancora uma visão desconstruída acerca das concepções filosóficas ocidentais é a dos filósofos Lakoff e Mark (1999). Dissemelhantemente do que a clássica filosofia tem nos afirmado, esses filósofos norte-americanos defendem que a mente é inerentemente incorporada. Isto significa dizer que, para esses autores, não existe dualidade de mentes e corpos na formação de nenhum indivíduo. Em vez disso, a função da mente é inseparável do corpo e a razão é moldada por todos os atributos que envolvem as funções corporificadas. Conforme os autores, uma mudança na forma como compreendemos a razão e a cognição significa uma mudança radical na forma como compreendemos a nós mesmos.

Um dos motivos pelo qual esses filósofos reconhecem o corpo no processo de construção e reconstrução do conhecimento é o fato de entenderem que a realidade não entra simplesmente na mente de forma objetiva e racional como defendida por muitos estudiosos racionalistas. Diferentemente disso, os significados são interpretados, o que significa dizer que o aprender envolve atenção, percepção, aceitação, rejeição, emoção, ação, comunicação, dentre outros aspectos ligados à constituição tanto mental, como emocional e também corporal de todo ser (LAKOFF e MARK, 1999).

Assim, o conceito desses autores está em harmonia com o direcionamento deste trabalho no sentido de que esta pesquisadora concorda que a formação da memória ou aprendizagem, que induz o nosso agir, não se reduz apenas a operação ou estrutura mental. Não obstante, um dos aspectos ligado à mente, que é a memória, está também relacionado à

nossa capacidade corporal, que diz respeito às nossas habilidades sensório-motores, isto é, a nossa sensorialidade, movimento corporal e, também, aos sentimentos.

No que concerne às sensações corporais, às emoções e à cognição, Ahmed (2004) destaca que não só as emoções afetam o pensamento, mas os pensamentos, que incluem as memórias ou lembranças, afetam também a construção da emoção e estes estão diretamente relacionados ao sensoriamento corporal em determinados encontros ou experiências sociais.

Contrapondo a uma visão imediatista na qual a emoção é considerada uma reação do corpo ou uma sensação de mudança corporal, conforme alguns teóricos afirmam, Ahmed (IDEM) argumenta que toda emoção envolve avaliação, julgamento e pensamentos que remetem a uma maneira específica de apreender o mundo. A exemplo disso, conforme a autora, não se pode descrever o ‘medo’ como apenas o coração acelerado, a pele suando e o corpo tremendo e, tão pouco, como algo que ocorre de forma automática a todo humano. Ao perceber as reações de seu corpo diante de um sentimento, como o de medo, a pessoa já fez um julgamento que é resultado de outras experiências que provocou a construção de determinadas memórias. Assim, emoção, sensações corporais e cognição ocorrem concomitantemente nas diversas interações sociais de cada indivíduo.

Na direção de um entendimento mais amplo sobre a relação entre interação social, emoção e sentimentos, Ahmed (2004) direciona a atenção para a obra de Descartes (1973), *Paixões da Alma*. A autora critica a ideia de que os corpos têm propriedades causais, no sentido de que os sentimentos são causados em decorrência da natureza dos corpos.

Diferentemente disso, a autora afirma que os sentimentos assumem a forma do contato que um corpo tem com o outro, que pode ser entre um indivíduo e um objeto. Por outro dizer, não amamos ou odiamos algo por esse ser bom ou ruim, mas sim porque nos parece benéfico ou prejudicial. Esse parecer envolve pensamento, memória, avaliação e, ao mesmo tempo, em como isso é sentido pelo corpo. De modo que, se as emoções e os sentimentos são moldados pelo contato com certos corpos, então eles não são decorrentes nem do sujeito em si e muito menos dos corpos, estão no domínio do vir a ser, pois, ocorrem no momento em que um corpo é moldado pelo outro e vice e versa.

Conforme o pensamento espinosista, na afecção recíproca de um corpo sobre o outro, ocorrerá o afeto. À vista disso, as emoções e os sentimentos não estão no individual ou no social, mas produzem as próprias superfícies e limites que permitem que o individual e o social sejam delineados como se fossem objetos no momento da interação ou do encontro de corpos (AHMED, 2004).

No tocante à construção da memória, o autor Bartlett (1932) também guia seus estudos no direcionamento de que esta não só é (re)construída, como ajustada e aperfeiçoada nas diversas interações sociais e modelada pela emoção. Apesar de não haver menção acerca de Espinosa em seus trabalhos, Bartlett também não entendia a produção intelectual e a memória como algo lógico e destituído de julgamentos. Diferentemente disso, ele afirmava que a memória sempre compreendeu os processos de seleção, construção, reconstrução, interpretação e reinterpretação. Todos esses processos estão relacionados às percepções, aos julgamentos e aos sentimentos de vivências que ocorreram em experiências ou encontros passados e que se somam aos encontros presentes, resultando em memórias modificadas ou reforço de memórias já existentes. A esse respeito, Bartlett (IDEM) chegou à conclusão de que experiências de interação social influenciam de tal forma a memória que pessoas, ou grupos sociais, têm mais facilidade em memorizar aquilo que lhe é familiar e mais dificuldade em reter o que nunca fez parte de suas experiências cotidianas. Esses processos delineados por esse pesquisador assemelham-se ao que Espinosa classificou como afeto de alegria e tristeza, a memória será impulsionada ou reprimida em resultado de como cada pessoa significa os eventos que ocorrem durante as diversas e diferentes interações sociais que ocorrem em seu dia a dia. Pelo pensamento espinosista, diferentes afetos serão produzidos em diferentes encontros e esses afetos, classificados como de alegria e tristeza, podem tanto impulsionar como suprimir a realização da memória.

Apesar de os estudos de Espinosa, sobre mentes e corpos, não terem uma prática científica, Damásio (2004), afirma que suas reflexões são pertinentes para a neurobiologia porque ele anteviu que os sentimentos de dor e prazer são os alicerces da mente humana.

Em razão disso, sob o pensamento espinosista, mentes e corpos não estão em oposição e muito menos em sobreposição. Todavia, seguem juntos, como duas linhas paralelas que se encontram. Conforme argumenta Damásio (2004), todas as informações que a mente recebe vêm dos estímulos corporais. Em outras palavras, tudo que a mente processa ocorre por meio de um corpo, que é afetado de diversas maneiras, em diferentes aspectos, nas inumeráveis experiências da vida e produzem diferentes ideias e emoções.

Com respeito à transcendência da razão sobre todos os outros aspectos que nos compõem enquanto indivíduos, Lakoff e Mark (1999) argumentam que razão é apenas um dos elementos que move o pensar e o agir. Dentre o pensar estão a nossa capacidade de raciocínio lógico, a nossa capacidade de conduzir diversos assuntos, realizar investigações, resolver problemas, avaliar, criticar e decidir sobre como devemos agir nas diversas experiências da

vida. Além disso, é um dos elementos que nos ajuda a chegar a uma compreensão de nós mesmos, bem como de outras pessoas e o mundo.

Na realização de todos esses assuntos que envolvem o desenvolvimento e a construção das atividades humanas, não pode existir uma razão ligada a uma mente desincorporada e transcendente a todos os outros aspectos que nos compõem, como as habilidades de ouvir, ver, cheirar, tatear, sentir e outros elementos que são essenciais na significação de realidades, em virtude da presença de outros corpos em determinados ambientes e situações.

Conforme os autores, a mente é inerentemente incorporada e a razão é moldada pelo corpo, desse modo, como a maior parte do pensamento é inconsciente, a mente não pode ser conhecida simplesmente por sua autorreflexão, como se essa fosse independente e autônoma de outros atributos que compõem cada ser. Mesmo porque os processos cognitivos, que dizem respeito à operação ou estrutura mental, só podem ocorrer mediante, por exemplo, os processos visuais, táteis e/ou auditivos.

A esse respeito, a cognição está diretamente relacionada às experiências, ou encontro com outros corpos, que envolvem os sons, imagens, odores, nos quais vão desencadear memória, atenção, emoção e reações conscientes e inconscientes. É nesse sentido que para Espinosa, a ideia e o afeto foram considerados como duas espécies de modos de pensamentos que diferem em natureza, contudo, o afeto pressupõe uma ideia, por mais confusa ou inconsciente que possa inicialmente parecer (DELEUZE, 2002).

Pelos estudos empíricos que desenvolveram sobre razão, cognição e corporalidade, Lakoff e Mark (1999) ressaltam dois pontos altos de suas pesquisas:

- I. A razão humana é uma forma de razão animal, uma vez que está inextricavelmente ligada aos nossos corpos e as peculiaridades do nosso cérebro.
- II. A interação dos nossos corpos e mentes com o nosso ambiente fornece a base inconsciente para nossa metafísica cotidiana, que é o nosso senso do que é real.

Relacionando os dois apontamentos feitos pelos autores acima com o pensamento de Espinosa, concordo que não significamos os acontecimentos em nossa volta por um fenômeno que é exclusivo da razão desincorporada. Mesmo porque isso significaria compreender os eventos apenas pela realidade objetiva, que está ligada às ideias ou aos pensamentos representativos, ou seja, a ideia considerada como representação de alguma coisa. No entanto, além do pensamento objetivo, há o que Espinosa destaca como afeto, que é o pensamento não representativo, a exemplo do desejo, do amor, da saudade, da aversão, da repulsa e da paixão.

Para Deleuze (2002), significamos por meio de pensamentos representativos e não representativos. Conforme o autor, a ideia e o afeto são duas espécies de modo de pensamentos que diferem em natureza, um modo, porém, não reduz e nem anula o outro, pois são interdependentes e convergentes, visto que o afeto pressupõe uma ideia por mais confusa que ela seja. Desse modo, significamos a realidade que nos cerca por meio de uma complexidade de elementos representativos e não representativos que incluem as emoções, o ambiente, o momento, além de como e com o que/quem se dá a interação durante a construção de conhecimento.

Na mesma direção dos diversos pensadores que tomam Espinosa como uma linha de fuga acerca dos tradicionais pensamentos filosóficos, Massumi (2015) concorda que a maneira de viver e a formação de todo indivíduo é sempre e inteiramente corporificada. Em virtude de um corpo, para Espinosa, estar sujeito a afetar e a ser afetado, tudo está, portanto, ligado aos encontros de corpos. Esses encontros não podem ser reduzidos à mera experiência pessoal e/ou subjetiva e muito menos a simples emoções e/ou pensamentos conscientes.

Conforme o autor, todo afeto está relacionado às mudanças e transições que ocorrem em diferentes intensidades. Por isso, toda experiência é uma mudança que é redobrada pela experiência da experiência anterior. Isso faz com que os movimentos dos corpos acarretem em transições que são registradas pelo desenvolvimento de memória, pelas construções ou desconstruções de hábitos, pelo aumento ou diminuição de desejos, surgimento de percepção pelo desenvolvimento de habilidades ou pela rejeição a certas capacidades. Todas essas mudanças vão marcando a capacidade de um corpo de ser afetado e afetar outros. A profundidade desses movimentos corporais demonstra que não se trata de um processo puramente racional, previsível, objetivo, subjetivo, emocional, mas uma transição que ultrapassa os limites e as diversas categorias pré-estabelecidas, isto é, um processo complexo e rizomático. É complexo, uma vez que inclui conexões entre diversos elementos já categorizados e até o que, talvez ainda, poderá ser tipificado. É rizomático porque não há uma ordem crescente ou decrescente de interação entre todas as partes envolvidas no processo de afetar e ser afetado. Além disso, não é um movimento previsível, por dizer respeito a uma transição do vir a ser ou vir a fazer. Assim, a interpretação que cada indivíduo realiza em seus encontros está ligada ao momento de transição tanto do corpo, que afeta, como do corpo que é afetado.

Alguns pesquisadores das ciências biológicas defendem, assim como Massumi (2015) e Espinosa (2009) e Bartlett (1932), que a memória é formada na interação entre indivíduos ou entre estes e outros elementos da natureza. Através de dados observados e

analisados do grupo étnico Suázis, Bartlett (IDEM) chegou à conclusão de que, além de a memória ocorrer através da interação social, ela está intimamente relacionada à percepção, à imaginação e ao pensamento construtivo. Desse modo, para que algo seja lembrado pela nossa mente, precisa ser primeiramente percebido, igualmente, a percepção ocorre pelos diversos sentidos do nosso corpo.

Apesar de Bartlett (IDEM) enfatizar a interação social entre indivíduos e Espinosa considerar a interação de corpos, independentemente de ser entre indivíduos ou entre estes e outros elementos, ambos caminharam na mesma direção no que concerne à interação e percepção. Para Espinosa, no encontro de corpos, isto é, nas interações sociais, um corpo produz uma impressão ou uma imagem em outro corpo e, assim, através da percepção dessa imagem, as ações, ou respostas, são impulsionadas ou reprimidas. Essas ações podem estar relacionadas tanto com a mente, quanto com o corpo, por exemplo, memórias aprazíveis podem produzir processos de aprendizagem permanentes.

Por outro lado, encontros que produzem memórias desagradáveis podem desencadear em tomadas de decisões que resultem no afastamento dessas memórias. É nesse sentido que Bartlett (IDEM) defende que a memória compreende, além da percepção, os processos de seleção e, assim como os demais processos cognitivos. Ela não pode ser analisada como uma resposta automaticamente racional, destituída de julgamentos.

Nessa mesma perspectiva, os neurocientistas Cammarota, Bevilaqua e Isquierdo (2008, p. 243) salientam que:

As nossas memórias são moduladas pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de humor. Todos sabemos como é fácil aprender ou evocar algo quando estamos alertas e de bom humor, e como é difícil aprender qualquer coisa, ou até mesmo lembrar de uma pessoa ou de uma canção quando estamos cansados, deprimidos ou muito ansiosos.

Assim, esses estudiosos da neurociência concordam que os processos mentais e corporais agem de forma conjunta e interdependente na formação da memória ou da aprendizagem. Não há superioridade ou autonomia da cognição em relação à emoção ou em relação à capacidade sensorial que o nosso corpo produz. Todos esses elementos se complementam de forma rizomática na constituição e no desenvolvimento de cada indivíduo.

Outros estudiosos, que se guiam nesse mesmo entendimento, são os autores Morgan, Rocha e Maciel (2021). Esses pesquisadores da linguagem ressaltam que uma visão essencialmente cognitivista deixa de considerar o poder que o afeto exerce em nossas capacidades de representar e executar a linguagem durante nosso engajamento em práticas

sociais. A esse respeito, eles argumentam que o afeto não está dissociado do processo de vir a ser de cada pessoa, em virtude de que em toda comunicação e toda ação haverá um efeito afetivo e este influenciará a construção de sentidos sobre nós mesmos, sobre outros e a realidade em nossa volta, além de influenciar nossas ações, decisões e modos de (re)agir.

As discussões acerca da Afetividade e da cognição, como elementos imanentes na constituição humana, têm atravessado diversas áreas de estudo. Além de pesquisadores da filosofia, psicologia e neurociência, há também alguns, na área da educação e da linguagem, que atualmente discutem acerca da aprendizagem e das construções de sentidos pela linguagem, como processo que envolve tanto a mente quanto o corpo, de forma equivalente e em um mesmo plano de relevância. Na próxima seção discuto acerca de algumas dessas pesquisas.

CAPÍTULO III

IMANÊNCIA DA AFETIVIDADE NAS PESQUISAS DA EDUCAÇÃO E DA LINGUAGEM

3.1 **Mente e corpo no processo de aprendizagem**

Como tenho salientado no decorrer deste trabalho, grande parte dos estudos na área da educação e da linguagem ainda mantém suas pesquisas ancoradas tanto no racionalismo, como no cartesianismo. Em virtude disso, esses estudos continuam a perpetuar a visão transcendentalista da mente e do pensamento, considerando, dessa forma, esses dois aspectos como os principais elementos envolvidos na formação intelectual e cognitiva de todo indivíduo. No entanto, pode-se observar um campo que se move na direção da imanência da mente em relação ao corpo, da razão diante da emoção e dos pensamentos em referência aos sentimentos no que diz respeito à constituição humana.

Um dos trabalhos que destaco nesse seguimento é o do pesquisador na área da educação, Jay Lemke (2010). Esse autor orienta-se na contramão do pensamento racionalista visto que defende o trabalho conjunto e codependente da mente e do corpo no processo de aprendizagem ao reconceitualizar os processos de *Feeling* (sentimento) e *Meaning* (cognição) durante a aprendizagem. A esse respeito, ele argumenta que *Feeling* e *Meaning* são aspectos correlacionados e interdependentes na constituição de todo o indivíduo. Outro trabalho de relevância é a proposta de Letramento Afetivo (LA) que tem sido discutido e ampliado por autores como Mark Amsler (2004), e o Letramento Crítico Afetivo (LCA) David Cole (2008) e Anwaruddin (2015), esses autores defendem que o letramento mais voltado para a afetividade capacitaria melhor os aprendizes a lidar com questões éticas que incluem o preconceito, a violência e os discursos de ódio que permeiam a atual sociedade. Além desses trabalhos, há também a proposta de Letramentos Sensoriais da autora Kathy Mills (2016), esta autora expande as atuais concepções do multiletramentos ao incluir, nesses, as dimensões extras cognitivas e extralinguísticas.

Nesse sentido, nas próximas seções, passo a dialogar com cada um dos autores acima na mesma perspectiva transversal que discorro no decorrer deste trabalho. Dessarte, trago à baila alguns pesquisadores de diferentes áreas que defendem que os processos mentais não são independentes dos processos corporais e que pensamentos e sentimentos são coexistentes.

3.2 *Feeling e Meaning* em um mesmo plano de imanência durante o processo de aprendizagem

Ao afirmar que o processo mental não funciona de forma separada e/ou independente da capacidade corporal no que diz respeito ao que sentimos e como nos sentimos nas diversas interações sociais, Lemke (2010), coloca-se na contramão do pensamento cartesiano e racional. O autor argumenta que, *Feeling* (sentimento) e *Meaning* (cognição) são aspectos correlacionados e interdependentes na constituição de todo indivíduo. Além disso, o autor considera os dois aspectos como complementares e mutuamente informativos e, em razão disso, ele os considera como pertencentes a um único processo na formação de cada ser.

Os estudos de Lemke (2010) sobre os aspectos de *Feeling* e *Meaning* envolvidos na aprendizagem direcionam-se no mesmo sentido dos pensamentos de Espinosa (2009) acerca do afeto e de diversos pesquisadores nas áreas humanas e sociais que discutem sobre cognição e emoção. Ao considerar *Feeling* e *Meaning* como aspectos complementares e pertencentes a um único processo na formação humana, Lemke (IDEM) reconhece, assim como o espinosismo, que a mente e o corpo são diferentes atributos que fazem parte de uma mesma substância infinita. De modo que, os pensamentos produzidos pela mente e os sentimentos percebidos pelo corpo emanam de forma simultânea e complementar.

Em uma explicação mais ampliada de seu posicionamento, Lemke (IDEM) afirma que todos nós nos sentimos, nos diversos momentos da produção dos pensamentos, entre eufóricos ou desanimados, motivados ou desmotivados, alertas ou cansados. Entretanto, essas condições de sentimentos não são aspectos isolados de nosso eu ou de nossos corpos, mas são índices da nossa condição no mundo, mentes e corpos agem juntos no que diz respeito ao ambiente, outras pessoas, coisas, circunstâncias e lugares.

Nessa mesma direção, Espinosa (2009) discutiu acerca da potência de agir das pessoas, essa potência está relacionada ao afeto que é produzido durante os encontros ou interações sociais da vida. De maneira que, o papel da mente é produzir a imagem ou afecção quando há, por exemplo, um encontro entre um indivíduo com algum outro corpo. Essa afecção ocorre através do olfato, da visão, audição, dentre outros estímulos corporais. Assim, em todo encontro de corpos há um efeito causado pela afecção, que Espinosa (2009) chama de afeto. Por conseguinte, o afeto é exatamente a transição, ou trânsito, de passagem de um

estado de potência a outro estado, que é gerada pelas afeções que meu corpo e minha mente produzem nos encontros.

Para Sawaia (2009), a grande contribuição de Espinosa aos estudos humanos é justamente o entendimento da relação positiva entre o poder que tem um corpo de ser afetado na forma de emoções e sentimentos e o seu poder de agir, de pensar e desejar. Isto significa que afetar e ser afetado são índices na nossa condição tanto de agir, de aprender e, como um todo, de existir.

Coadunando com os conceitos acima sobre pensamentos, sentimentos e emoção, o antropólogo Leavitt (1995) admite que por muito tempo a emoção foi reduzida, tanto na antropologia como na psicologia, como uma sensação corporal. Essas sensações eram classificadas por alguns antropólogos como sentimentos, afetividades, paixões, dentre outras descrições. No entanto, o autor argumenta que a emoção não pode ser reduzida a um fenômeno universal, muito menos a uma sensação física, ou um evento causal da mente, como afirmam algumas correntes de estudo na filosofia Cartesiana. Para ele, a emoção envolve tanto o sentimento como o pensamento e está relacionada tanto com a mente quanto com o corpo.

Em uma orientação similar, Lemke (2010) afirma que tanto os sentimentos quanto os pensamentos são elementos constitutivos de todo indivíduo e que atuam conjuntamente na produção de saberes durante o processo de aprendizagem. Para um melhor entendimento sobre *Feeling* e *Meaning* e como atuam juntos na construção de significados e no processamento da aprendizagem, Lemke (2010) salienta que é necessária uma reconceituação de *Feeling*. De forma que, ele o descreve, assim como faz com *Meaning*, como sendo distribuído, situado, ativo e específico para cada cultura.

O autor especifica, portanto, que são distribuídos por ocorrerem entre organismos e ambientes, sujeitos e objetos, pessoas e artefatos mediadores. Além disso, são situados, ou dependentes do contexto da situação, no sentido de influenciarem e serem influenciados pelo cenário, pelas pessoas e pelos recursos utilizados. Também, fazem parte de um processo ativo porque não ocorrem apenas como uma reação aos estímulos externos, mas alteram as situações, imaginam as ações, preveem os eventos, iniciam informações e realizam avaliações. Igualmente, são específicos para cada cultura, visto que, não são psicologicamente universais e pré-determinados, mas variam entre comunidades, indivíduos, situações e momentos.

Para um entendimento melhor das características atribuídas ao *Feeling* e *Meaning*, podemos pensar em um ambiente de sala de aula em linguagem em que o assunto seria *fake*

news. Independentemente da idade, do nível de escolaridade, ou do meio social que a pessoa viva, dificilmente um aluno não associaria o significado dessa palavra, cuja origem é a língua inglesa, como disseminação de notícia falsa ou não verdadeira. Entretanto, o efeito de sentido dela poderia gerar diferentes reações nas diferentes pessoas nas quais é abordada. Talvez, uma parcela do público mais jovem não encare o uso e compartilhamento de *fake news* como algo tão sério, ou que deva ser combatido com severas punições, podem até encarar como uma brincadeira, algo divertido. Outra parcela, em especial se já foi vítima de *fake news*, percebe isso como uma prática criminosa, talvez sinta repulsa por ela e defenda a criação de leis que limitem o uso das redes sociais para disseminação de conteúdos falsos. Um público mais adulto poderia encarar como um tema que remete a algum engajamento político e, por isso, sintam-se desconfortáveis ou, por outro lado, exaltados diante de tal assunto.

Assim como Lemke (2010) enfatiza, os sentidos estão sempre acompanhados de sentimentos e vice e versa. Além disso, são moldados por fatores sociais, históricos, culturais, políticos, religiosos, dentre outros. Como um todo, *Feeling* e *Meaning* são percebidos como processos ativos e distribuídos em um mesmo sistema dinâmico. Esse sistema contempla cada indivíduo, o meio no qual cada um atua e os elementos materiais que compõem esse meio. Além disso, inclui também as redes de mediação que fazem com que o sentimento e a produção de sentido sejam processados enquanto atuam em cada instância na construção de novos significados.

No que diz respeito à aprendizagem e os aspectos de *Feeling* e *Meaning*, Lemke (2013) argumenta que a experiência de aprender algo tem suas próprias dimensões de sentimentos. Os sentimentos surgem em resposta ao que estamos aprendendo, como procedemos para aprender, quais ferramentas usamos e como nos envolvemos com elas. Os sentimentos, em um processo conjunto com os pensamentos, produzirão um afeto, seja de alegria ou tristeza.

Por exemplo, quando interpretamos um texto, não produzimos apenas sentidos, mas também produzimos sentimentos – de aceitação ou rejeição, tristeza ou alegria, euforia ou desapontamento, dentre outros. Isto ocorre porque *Meaning* e *Feeling* (LEMKE, 2010) fazem parte de um mesmo processo material. Não há interpretação sem uma produção de sentido, como não há produção de sentido sem a integração de sentimentos, o contrário também é verdadeiro, a produção de sentimentos está sempre acompanhada da criação de significados.

As diversas áreas de estudos, apresentadas neste trabalho, concordam que a emoção não é uma abstração mental, mas um processo que nasce da interação entre o corpo e o cérebro, ou mesmo, uma inter-relação de dois processos. O neurocientista Herculano-Houzel

(2008) afirma que ter uma emoção seria o que acontece quando o cérebro, induzido por uma lembrança, uma cena ou uma situação real provoca alterações no corpo. Deste modo, sentir uma emoção é o que acontece quando o cérebro registra as alterações do corpo. Essas alterações corporais, registradas pela mente, produzem emoções que provocam ações, aquisições e abstrações em nossas experiências de aprendizagem/memória. A esse respeito, Lemke (2013) afirma que o aprendizado ocorre por cada ação e cada experiência, diante disso, não devemos pensar nesses eventos de forma isolada, mas percebê-los por uma visão holística de tudo o que funciona e ocorre em determinados espaços e tempos.

Os estudos de Lemke (2010) convidam a todos os profissionais da educação a direcionarem seus olhares para um aspecto humano que tem permanecido no esquecimento durante o processo de ensino e aprendizagem, que é a afetividade. Considerar como cada participante nesse processo se sente diante ‘do que é ensinado’ e ‘como é ensinado’ é de total relevância em virtude de isso interferir diretamente na cognição e na ação desses aprendizes. Freire (1987) ressaltou que alguns dos aspectos relevantes no processo de se ensinar e aprender são a criatividade, a transformação, a invenção e a reinvenção. No entanto, esses aspectos não estão desacompanhados de um querer, de uma vontade, de uma busca, ou seja, não ocorrem sem haver sentimentos relacionados ao que Espinosa classificou como afeto de alegria que vai interagir e impulsionar outros elementos relacionados à ação de aprender. É exatamente nesse sentido que *Feeling* e *Meaning* ocorrem em um mesmo plano de imanência quando diz respeito à produção, ao desenvolvimento e à construção de saberes humanos.

Conforme já mencionado neste trabalho, outra consequência, na área da educação, em manter a afetividade do lado de fora dos muros da escola é a ausência de abordagens de cunho social nos programas de educação. Temas relacionados à violência doméstica, racial e de gênero, bem como a imigração e os preconceitos, dentre outros, ainda não estão contemplados nos programas educacionais como um todo.

Um exemplo nesse sentido é a ausência de temas que afetam emocionalmente a sociedade na própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Este é um documento de caráter normativo e orientativo organizado pelo governo federal que tem como objetivo nortear, tanto os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também tem como objetivo servir como base para as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação do infantil ao ensino médio de todo o Brasil.

Entretanto, dentre as orientações acerca dos conhecimentos, das competências e habilidades disponibilizadas nesse documento não há nenhuma que alude aos aspectos afetivos dos aprendizes. A esse respeito questiono: Se um dos propósitos da BNCC é

direcionar a educação brasileira para a formação humana integral, não deveria este documento contemplar tanto um direcionamento ligado aos aspectos cognitivos como também afetivos – sentimentos e emoções - dos aprendizes?

Conforme as discussões realizadas nesse trabalho, a integralidade humana não se cerca apenas da mente, da cognição e do raciocínio lógico. Desse modo, questiono: Se a BNCC também propõe direcionar a educação brasileira para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, não deveria nortear, de forma mais específica, ações educativas de combate à violência, ao ódio, ao racismo e à intolerância, nas suas mais diversas formas?

Na contemporaneidade, podemos contemplar pesquisas na área da linguagem e da educação que se pautam no reconhecimento de que a integralidade humana está relacionada tanto ao pensamento como ao sentimento e, por isso, reconhecem a afetividade na constituição e manifestação da linguagem. A esse respeito, trago à baila as concepções de Letramento Afetivo (LA) proposto por Amsler (2001) e Cole (2008) e as concepções de Letramento Crítico Afetivo (LCA) discutido por Anwaruddin (2015). Esses pesquisadores ampliam os conceitos do Letramento Crítico ao propor uma visão de letramento menos racionalista e mais fundamentada na emoção e no afeto. Na sequência, discorro acerca do Letramento Afetivo e do Letramento Crítico Afetivo, discutidos pelos autores.

3.3 A importância de uma prática de Leitura com base nas concepções do Letramento Afetivo (LA) e do Letramento Crítico Afetivo (LCA)

O aumento de pesquisas sobre Letramento e as novas proposições acerca desses estudos têm sido bem observado nos últimos tempos. A exemplo do Letramento Crítico que, com base nas concepções, em especial, de Paulo Freire, surge como uma possibilidade para que aprendizes sejam capazes de assumir uma visão e um posicionamento crítico-analítico diante dos textos que lhe são apresentados na sua vida acadêmica e social.

Apesar das inquestionáveis contribuições que os estudos acerca desse Letramento trouxeram para os estudiosos da linguagem, Anwaruddin (2016) chama a atenção para a inclinação ainda racionalista que ele mantém em suas proposições e, em consequência disso, nem sempre capacita o leitor a lidar com dilemas éticos.

Já o pesquisador Cole (2008), reconhece que o Letramento Crítico deu um passo além, em comparação com as outras abordagens linguísticas, ao destacar a complexidade do trabalho com textos, uma vez que estes envolvem diferentes aspectos da vida cotidiana do

aprendiz e dos assuntos que o cercam. Além disso, o autor reconhece que o Letramento Crítico envolve não só compreender, mas também usar e avaliar criticamente as práticas de comunicação verbal, não verbal, visual e impressa do mundo que nos rodeia. No entanto, não é um letramento que está voltado para as relações afetivas e as sensações corporais que emergem no encontro dos aprendizes com os seus textos.

Ele também menciona que o racionalismo, ainda presente no Letramento Crítico, não promove os aspectos imaginários da aprendizagem de línguas que são estimulados e aperfeiçoados por meio da afetividade. Nesse sentido, os autores concordam que, se o Letramento Afetivo (LA) estiver presente no trabalho com texto em sala de aula, os posicionamentos críticos podem ser construídos de forma mais plena, uma vez que ele se guia em direção aos valores éticos da sociedade, com o objetivo de que esses valores sejam incorporados na vida social e profissional de cada aprendiz.

A sala de aula é um dos ambientes sociais que proporciona diversos e diferentes encontros de corpos. Em virtude disso, o afeto, independentemente de sua natureza, é uma característica sempre presente, inclusive, no encontro com os textos durante o processo de leitura. Conforme algumas discussões abordadas nesta pesquisa, o afeto está relacionado a sentimentos e emoção, de modo que o ambiente da sala de aula é um lugar de produção de diferentes naturezas de afetos e, por isso, aprender é considerado um processo emocional.

Assim, por ser também uma atividade emocional, a educação acadêmica precisa estar calçada com procedimentos e bases teóricas que ofereçam perspectiva sobre a indeterminação e incerteza das emoções e isso perpassa a prática de leitura.

Além disso, a educação acadêmica também carece de um escopo teórico que capacite a todos os envolvidos nesse processo a responder à vulnerabilidade humana diante dos crescentes desafios sociais que eles presenciam. Dentre esses desafios, as dificuldades sociais e econômicas que assolam diversos alunos em várias partes do mundo e que foram potencializadas com a pandemia da Covid-19: os preconceitos raciais, sociais e de gêneros que promovem o racismo, a xenofobia e a homofobia; os discursos de ódio que ampliam o medo e a insegurança em diversas instâncias da sociedade; além da crescente intolerância às diferenças de posicionamentos políticos, religiosos, dentre outros, que desencadeiam a insensibilidade ao sofrimento que é impetrado em alguns cidadãos. A busca por respostas a esses assuntos tem sido algumas das razões pelas quais Anwaruddin (2016), foi instigado às discussões relativas ao Letramento Crítico Afetivo. Na parte inicial de um dos seus trabalhos, o autor levanta os seguintes questionamentos:

- a. Como devemos responder à violência?
- b. Devemos ser tocados pelo sofrimento de alguns e, ainda assim, ser indiferentes ao sofrimento de outros?
- c. O que pode nos sensibilizar o suficiente para sentir o sofrimento de todos os que são feridos por atos e discursos de ódio?
- d. Como devemos entender o papel dos letramentos em nosso período marcado por uma polaridade de posicionamento da sociedade?

A busca por respostas a perguntas como essas moveu o autor, Anwaruddin (IDEM), a direcionar seu olhar para os estudos de autores pós-modernos que defendem uma visão transdisciplinar acerca do afeto e da potência de agir das pessoas, nas suas experiências de vida. Dentre esses trabalhos, estão as proposições do pesquisador Amsler (2001) sobre os Letramentos Afetivos (LA). Este autor ampliou o entendimento do LA ao explicitar maneiras pelas quais o relacionamento emocional e somáticos com os textos são desenvolvidos em nossas experiências de leitura. Conforme o autor, o termo Letramento Afetivo localiza uma ampla gama de respostas somáticas e emotivas à leitura de um texto.

Para um melhor entendimento a respeito desse letramento, Amsler (IDEM) especifica 3 (três) aspectos que o envolvem. O primeiro aspecto diz respeito às formas somáticas imediatas na interação com o texto que incluem: a maneira como tocamos, sentimos, percebemos, vocalizamos ou o manejamos com as mãos, os olhos, a boca e o corpo. O segundo aspecto inclui a parte emotiva e paralinguística que realizamos para e, com o texto, durante o ato de ler. Por exemplo, como as emoções fluem no tom da voz, na forma de olhar, nas expressões faciais, ou mesmo, nos movimentos ou posicionamento do corpo. Um terceiro aspecto do LA é a gama de respostas emocionais e somáticas que os leitores têm sobre o texto, como: chorar, rir, ficar com raiva ou exaltado. Assim, o LA proposto por Amsler (IDEM) busca o princípio da vivência humana, que é complexa e desordenada e que, ao passar por atividades de leitura, produz as mais variadas formas de afeto.

Dessa maneira, o LA vem para somar aos múltiplos letramentos já existentes no trabalho de linguagem, de diversos educadores. Um argumento usado por Cole (2008) em defesa da abordagem a esse tipo de Letramento é a lembrança que muitos alunos têm dos seus anos escolares iniciais. Por exemplo, o ambiente aconchegante e a forma como as aulas são organizadas nesse período escolar acaba estimulando uma conexão afetiva entre professor e alunos.

Entretanto, à medida que os alunos são afastados dessas configurações pedagógicas, sua resposta emocional aos novos ambientes de aprendizagem produz outros afetos que estão diretamente relacionados ao nível de desenvolvimento escolar deles, bem como ao desejo de

permanecerem na escola. Essa conexão afetiva entre os envolvidos na aprendizagem, o ambiente escolar e a sociedade são o foco dos estudos do LA. Por isso, diversos autores, a exemplo de Cole (IDEM), defendem a prática do LA em sala de aula.

Além das razões já mencionadas pelas quais os proponentes do LA argumentam em favor da prática a este tipo de letramento, também destaco que ele, como um todo, engloba uma diversidade de aspectos essenciais à experiência de aprendizagem. Dentre esses aspectos, demandados pela afetividade, estão: engajamento, propósito, confiança, motivação, autodeterminação, relacionamentos, refletividade, controle emocional, inspiração, imaginação e criatividade. O LA trabalha com a capacidade de comunicar e responder aos fenômenos sociais no nível da afetividade (COLE, 2008) e isto inclui todos os aspectos relacionados acima.

Para uma melhor visualização de como o LA pode ser desenvolvido em sala de aula, Cole (IDEM) apresenta uma pesquisa em que foram observadas as relações entre a prática pedagógica do professor do ensino médio e a afetividade. Na apresentação dos resultados, o autor escolhe alguns elementos desenvolvidos na prática pedagógica desses professores para descrever como os circuitos de afeto estiveram presentes em seus trabalhos. Entre esses elementos destaco três:

- - O material didático
- - O desenvolvimento de uma leitura mais profunda
- - Estratégias de ação do professor

O material utilizado foi livros ilustrados. Esse tipo de material tem sido cada vez mais adotado em escolas do ensino médio, na Austrália. Um dos motivos é o fato de que diversas pesquisas apontam que é um tipo de material que possibilita que os níveis emocionais envolvidos nos textos sejam melhores transmitidos através das cores e das ilustrações.

Outrossim, os aspectos visuais e artísticos dos livros ilustrados criam um clima e uma atmosfera que é mais absorvida pelos alunos, como se estes conseguissem se transportar, ou fazer parte, da ilustração. Um comentário feito por um dos professores colaboradores nessa pesquisa foi que olhar para a cor e a emoção produz um entendimento e envolvimento emocional maior no aluno-leitor. Esse professor cita o exemplo de um texto trabalhado por ele em que havia um garotinho em um canto e uma escuridão ao redor dele e apenas um pequeno *flash* de luz na imagem. Essa ilustração visual possibilitou uma conversa produtiva sobre como o personagem estava se sentindo ali e o porquê. Foi observado através disso um

envolvimento mais emocional com o texto e uma afetividade positiva ou alegre com o material. No entendimento de Cole (2008), esse tipo de material abre um registro visual afetivo no contexto de ensino e aprendizagem que pode ser utilizado pelo professor de língua para o envolvimento de história e discussões sobre as preocupações, interesses e os desafios que os alunos enfrentam em suas vidas pessoais.

Conforme abordei no capítulo 1, na parte 3, deste trabalho, o distanciamento da escola com os desafios reais que os alunos precisam lidar em seu dia a dia tem sido um dos fatores apontados como um vetor para a atual evasão escolar. O trabalho com livros ilustrados utilizados por professores no ensino médio, em algumas escolas na Austrália, tem colaborado para um engajamento mais emocional diante das preocupações de professores e alunos.

Em um complemento com o uso de livros ilustrados, no trabalho de LA, está a prática de leitura profunda dos textos. Esta prática valoriza uma conexão mais intensa entre o texto e o leitor no sentido de reconhecer que a leitura envolve e absorve tanto a cognição como a emoção. Para tanto, é necessário que os professores tenham maior sensibilidade às maneiras pelas quais os alunos reagem ao texto e que possibilitem manifestações de afeto e emoção durante o trabalho.

De acordo com Cole (2008), a miríade de afetos possíveis e a capacidade em articulá-los constituem o LA e também são como que produtos das condições sociais e culturais sob as quais os alunos estão submersos. Um professor envolvido nessa pesquisa relatou que percebeu uma conexão particularmente emocional do aluno com o texto trabalhado quando este se identificou com o personagem principal. À vista disso, o professor procurou encorajá-lo a pensar além das maneiras óbvias em que é possível considerar os personagens de um texto e como a escrita, em sequência, pode ser um complemento da leitura para entendermos a nós mesmos e o funcionamento movente da sociedade. Percebe-se que este professor estava realizando tanto um trabalho emocional, quanto intelectual com seus alunos.

Ainda com respeito ao envolvimento mais profundo com o texto, Cole (IDEM) enfatiza que essa prática precisa começar com o professor, ele precisa perceber, primeiramente, como e de que forma ele é afetado pelo texto. Outro aspecto relevante é não só se atentar ao modo pelo qual o texto está disposto, mas o conteúdo também precisa estar relacionado com a vida dos alunos para um melhor envolvimento destes com a prática de leitura.

Dentre algumas estratégias de ações utilizadas pelo professor em sala, destacada por Cole (2008), estão as que agregam discussão emocional e movimento corporal aos processos

de leitura, escrita e fala. Com respeito a esse elemento, o autor destaca que o LA permite que o aluno se levante e se movimente sob a influência de um texto. Como exemplo disso, há o relato de um dos professores pesquisados que destaca que os seus alunos apreciam se levantar de suas mesas e comunicar suas ideias e imaginações de diferentes maneiras, além do verbal.

Dessa forma, o LA considera as expressões corporais como alternativa para se manifestar as ideias e as emoções que passam a ter a mesma relevância que a fala ou as expressões orais. Isto significa uma mudança de ênfase nas habilidades de comunicação e nas práticas pedagógicas ao se trabalhar com textos sob o olhar da afetividade, dado que sob essa orientação as sensações e as movimentações corporais são validadas sob a influência de um texto.

O terceiro, e último, aspecto destacado do trabalho de Cole (2008) são as estratégias de ação que englobam a percepção, da parte do professor, nas diferentes manifestações de emoções entre a diversidade de gênero. Em alguns casos, os professores perceberam que é bem mais difícil obter uma resposta mais profunda da parte dos meninos em comparação às meninas. Isto significa que os meninos se mantêm no nível mais cognitivo e racional durante as práticas de leitura, e as meninas têm mais facilidade em manifestar um envolvimento, tanto emocional quanto cognitivo. Essa percepção relembra a observação de Ahmed (2004) de que, no percurso da história humana, as mulheres foram consideradas um gênero mais fraco e passivo, em comparação aos homens, e, por isso, mais condicionadas às manifestações de emoções. Em contrapartida, a demonstração de sentimentos da parte de um homem seria um sinônimo de fraqueza. Assim, este elemento do LA também tem como foco a desconstrução social no que diz respeito à identidade de gênero e à manifestação das emoções, que nos constituem enquanto indivíduos. Isto pode ser realizado através de estratégias de ações que evidenciem a inconsistente crença de que emoção, paixão, fraqueza e mulheres são congruentes e, ao mesmo tempo, conflitantes com o pensamento, a inteligência, a força e o gênero masculino. Em síntese, a estratégia de ações no LA é uma prática que agrega vida e movimento corporal ao processo de leitura e considera o trabalho com textos como uma linha de fuga frente aos discursos conflituosos acerca da emoção e cognição.

Na direção de ampliar as discussões e proposições acerca do LA, Anwaruddin (2015) propõe mais quatro princípios pedagógicos para delinear um trabalho crítico-afetivo na atividade de leitura que ele denomina de Letramento Crítico Afetivo (LCA). Além de sua pesquisa versar nas obras de Ahmed (2004) e nos trabalhos de Amsler (2001) e Cole (2008), dentre outros pesquisadores, ele orienta-se sob o viés das abordagens socioemocional e interacional. Como o autor salienta, a abordagem cognitiva diz respeito à conceitualização e

ao funcionamento do intelecto. A abordagem socioemocional, por sua vez, refere-se a todos os outros aspectos que estão à parte do cognitivo. É uma abordagem que defende que os professores precisam ser emocionalmente competentes, uma vez que realizam trabalhos em um ambiente repleto de emoção, que é a sala de aula. Os princípios da abordagem socioemocional estão englobados no que, atualmente, tem sido denominado de educação afetiva.

Anwaruddin (IDEM) explica que esta abordagem é definida como “disposição de atitudes e comportamentos que lidam com sentimentos, emoções, valores e, em geral, com as preocupações pessoais dos alunos” (2015, p. 385). Ele também menciona, citando uma resolução criada por professores que defendem uma educação afetiva, que o objetivo desta é valorizar o desenvolvimento de atitudes, interesses, caráter, valores e outras características da parte dos alunos que estejam dentro do domínio socioemocional de estudo. Igualmente, apoiando-se em outros autores, Anwaruddin (IDEM) apresenta duas principais razões pelas quais defende este tipo de abordagem, a primeira é por acreditar que, prestar atenção aos aspectos afetivos dos aprendizes, pode proporcionar um aprendizado de língua mais eficaz; a segunda é o fato de esta abordagem levar em conta aspectos mais abrangentes dos aprendizes como o intelecto e o afeto, ou mesmo, cognição e emoção.

Na proposição do que Anwaruddin (2015) denomina de Letramento Crítico Afetivo (LCA), o autor levanta uma distinção na prática de leitura entre o Letramento Crítico e o Letramento Crítico Afetivo. Conforme ele salienta, o Letramento Crítico possibilitou que leitores entendessem como os textos criam posições para serem ocupados pelos leitores. E, essas posições dizem respeito a maneiras de ver, acreditar e valorizar o mundo em que habitamos.

No entanto, por ser um Letramento que se mantém no domínio racionalista, nem sempre possibilita que entendamos de forma afetiva o sofrimento do outro. Em especial, quando o discurso presente no texto coloca o outro como um elemento em oposição, ou inimigo, do bem comum. É nesse sentido que o LCA se torna uma peça fundamental na prática de leitura, uma vez que fornece subsídios para se perceber como as emoções entram na política de linguagem dos textos, que circulam em nosso dia a dia.

A esse respeito, o autor menciona como a emoção é trabalhada em certos textos através da narrativa de conversão. Isto ocorre quando realocam sentimentos de amor no lugar do ódio, ou de proteção no lugar de ameaça. Para exemplificar esta situação, Anwaruddin (IDEM) lembra a declaração do presidente dos Estados Unidos, George Bush, ao justificar sua decisão de ir para a guerra contra os Iraquianos. Usando uma narrativa de conversão, o

presidente disse aos eleitores que era necessário ir para a guerra, não por ‘ódio’ aos Iraquianos, mas por ‘amor’ aos americanos. Assim, o LCA trabalha com práticas de letramento que contribuem no reconhecimento de certos objetos de emoções presentes no texto e, também, possibilitam uma melhor percepção de como esses objetos influenciam afetivamente cada leitor.

Para um entendimento mais claro das proposições do LCA, Anwaruddin (2015) elenca quatro princípios pedagógicos que desenham a estrutura desse letramento. Esses princípios seguem um mesmo direcionamento dos princípios do Letramento Crítico proposto pelos autores Lewison, Flint e Van Sluys (2002) que, sob a ótica freiriana, também apresentaram dimensões do letramento crítico, que Anwaruddin (IDEM) amplia e adapta ao LCA.

Primeiro princípio: examinar por que sentimos o que sentimos. Neste princípio, o autor se sustenta no conceito da autora Ahmed (2004) acerca da movimentação dos sentimentos e das emoções. De acordo com ela, as emoções e os sentimentos são da ordem do vir a ser, no sentido de que são modelados nos encontros. O que significa que as emoções envolvem, primeiro, o nosso contato com algo e, depois, a leitura que fazemos no momento desse encontro.

Pelo viés espinosista, primeiro há afecção e depois o afeto. Esse afeto pode ser influenciado, ao mesmo tempo, pelo objeto, pela percepção que temos desse objeto em relação a nós ou aos nossos pré-julgamentos acerca dele, que foram constituídos através das nossas memórias. Todos esses aspectos podem modelar sentimentos favoráveis de aproximação ou promover um afastamento. Em virtude disso, Anwaruddin (2015) acentua que os encontros sociais do dia a dia e as linguagens neles usadas produzem várias formas de (re)orientação, que podem realizar um afastamento ou aproximação.

A linguagem está recheada de mecanismos que podem impulsionar as formas de orientação produzidas nos textos, por exemplo, o uso de metonímias como práticas de linguagem para sensibilizar as pessoas a um posicionamento ou direcioná-las a certas atitudes, conforme pode ser entendido pelo exemplo mencionado por Ahmed (2008). Esse autor fornece um exemplo que ilustra essa prática ao mencionar um grupo que é identificado como ‘grupo do amor’. Esse grupo defende o amor à pátria e a um conjunto de valores, o amor é narrado como a emoção que move e energiza as ações do grupo, o que significa que é por amor que defendem a sua pátria contra outros, inclusive contra os imigrantes, cuja presença passa a ser definida como a origem do ódio. Assim, as ações de ódio são justificadas pela atitude de amor.

As práticas do LCA têm como finalidade identificar o uso de enunciados com o propósito de afetar os leitores e tentar interromper seus efeitos e suas consequências (ANWARUDDIN, 2015). Em sala de aula, professores podem interrogar seus alunos acerca dos significados de enunciados veiculados através das mídias para reconhecer quais são as emoções envolvidas e como elas são renomeadas para efeitos pré-definidos e específicos.

Segundo princípio, esforçar-se para entrar em uma relação de equivalência afetiva. Esse princípio segue a linha do Letramento Crítico, no sentido de se colocar no lugar do outro, ou tentar calçar o sapato do outro em uma atitude de alteridade. Nesse sentido, é importante entender o que significa estar no lugar do outro; como podemos entender o sofrimento de outro(s). A esse respeito Anwaruddin (2015) destaca que percebemos a condição do outro pela forma como esta é emoldurada ou (re)apresentada para nós.

Entretanto, há várias formas de se emoldurar a condição de certos corpos em vulnerabilidade em detrimento a outros. Em virtude disso, o autor chama a atenção para o desenvolvimento não só da capacidade de reconhecimento, como também de reconhecibilidade. Uma autora que descreve bem a diferença entre essas duas capacidades é a filósofa Butler (2010), essa autora explica que a reconhecibilidade antecede o reconhecimento, visto que, significa olhar para as condições de reconhecimento, ou seja, para as formas pela qual certas normas atuam de modo a produzir alguns elementos reconhecíveis e outros difíceis de reconhecer. Conforme a autora, “se o reconhecimento caracteriza um ato ou uma prática, a reconhecibilidade caracteriza as condições que preparam ou moldam um assunto para o reconhecimento” (BUTTLER, 2010, p. 5). Desse modo, a LCA direciona o aluno tanto para a prática de reconhecimento como também de reconhecibilidade.

Para ilustrar melhor esse condicionamento, Anwaruddin (2015) relembra o caso do policial americano que ceifou a vida de Michael Brown, um cidadão também norte-americano de pele negra. O policial o descreveu como um homem que aparentava um rosto mais agressivo do que o normal, muito feroz, parecia um monstro ou demônio quando avançou contra ele com os braços erguidos e que ele se sentiu como uma criança de cinco anos. É possível observar, pela narrativa do policial, uma linguagem afetiva, nas escolhas de enunciados metonímicos, com o propósito de emocionar uma parcela de seus ouvintes. Assim, como é possível ativar uma reconhecibilidade em como, por séculos, os negros americanos são associados à selvageria e, conseqüentemente, a selvagens, o que justificaria a atitude hostil do branco quando este se sentiu ameaçado e amedrontado.

É nesse sentido que o LCA atua, procura identificar as estruturas que distribuem a capacidade de reconhecimento de corpos penalizados pela prática de reconhecibilidade. E,

através disso, estabelecer uma relação de equivalência com o outro. Anwaruddin (IDEM) esclarece que essa relação de equivalência não diz respeito a tentar sentir a dor do outro, ao ponto de ser motivado a agir pela compaixão, realizando algum ato de doação. Entretanto, é no sentido de perceber o outro além das inúmeras divisões e dos muros criados e construídos pelos sistemas dominantes da sociedade.

Terceiro princípio, interrogar a produção e a circulação de objetos de emoção na política cotidiana. Esse princípio busca identificar o sentimento de medo e temor nos diversos enunciados daqueles que exercem uma posição de poder sobre outros, como os governantes políticos. No entanto, não só essas autoridades, mas também nas relações de empregador e empregados, professores e alunos, líderes religiosos e fieis, dentre outras relações assimétricas. O medo continua a ser um dispositivo de afeto para manipular as percepções, ações e decisões.

Consoante Safatle (2015, p. 18): “de todas as paixões a que menos faz os homens tenderem a violar a lei é o medo”. De modo que, o autor explica que a questão problemática não está no exercício de poder e muito menos nas relações assimétricas, mas no exercício de dominação. O medo, portanto, é um esquema que domina, paralisa e aprisiona. O LCA tem o papel de trazer à tona como ele é produzido e mobilizado nos textos e, também, como a sociedade é afetada por esses discursos de medo que se constituem como um afeto político.

Safatle (IDEM) explica que a dominação trabalha, entre outros, em dois eixos – medo e esperança. Portanto, não há medo sem esperança e muito menos esperança sem medo. Por um pensamento espinosista, esperança é a ‘expectativa de que algo ocorra’ e medo é a ‘expectativa de que um mal ocorra’. O autor explica que o medo, enquanto um afeto político, tende a construir a sociedade como um corpo que está preso a uma lógica que precisa ser imunizada contra toda a violência, que coloca em risco o princípio unitário da vida social. A esperança, nesse direcionamento, seria o afeto capaz de contrapor ao aprisionamento desse corpo. Essa esperança é plasmada no poder, este não é só dominação e coerção, mas reflete a imagem de proteção, superação e êxtase.

É possível perceber esses eixos nas diversas narrativas realizadas por líderes políticos ao justificarem suas decisões de darem início a uma guerra civil pelo medo aos atentados, medo da destruição em massa por meio de armas nucleares, medo do genocídio, dentre outras construções. Pelo medo de um iminente caos, levantam-se a expectativa de salvar a nação e justificar toda a violência e o sofrimento impetrado ao outro. Para Anwaruddin (2015), as pedagogias de sala de aula, baseadas no LCA, devem ter como objetivo identificar tais políticas de afetividade.

O quarto princípio lança luz sobre a performatividade das ações para alcançar a justiça social. Neste princípio, Anwaruddin (2015) começa com uma citação de Paulo Freire de que ‘as palavras podem transformar o mundo’. Dito de outro modo, as palavras, no sentido da utilização da língua, podem realizar grandes mudanças na sociedade. A maneira como falamos, quando falamos e em qual posição falamos podem mover ações que beneficiam ou prejudicam outros. O autor baseia sua quarta concepção em estudos linguísticos como o do pesquisador Austin (1990). Este pesquisador debatia o conceito de língua como transmissão de pensamentos, também não pensava a língua pelo viés lógico e linear do positivismo. Para ele, uma palavra não consegue expressar um exato conceito, nem mesmo uma frase consegue expressar claramente um pensamento, mesmo porque a linguagem não faz parte de um processo puramente descritivo.

Com o interesse de mostrar a relação da fala com seu uso por um sujeito, Austin (IDEM) desenvolveu um estudo da linguagem que não assumia nenhum compromisso com a forma institucionalizada e compartimentada dos formais estudos linguísticos já existentes (OTTONI, 2002). Para tanto, ele apodera-se do conceito de performatividade para analisar a relação do sujeito com os atos de fala. O termo performativo é utilizado para denominar toda ‘fala humana’. O performativo será considerado feliz, ou alegre, se for realizada a ação pretendida e infeliz, ou triste, se a ação não se realizar. Para exemplificar algumas situações de performatividade infeliz, utilizo das situações elencadas por Ottoni (2002, p. 128):

- (a) a nulidade (ou sem efeito) quando o autor não está em posição de efetuar o ato, quando não consegue completar o ato pretendido;
- (b) o abuso da fórmula (falta de sinceridade) quando se diz, eu prometo, por exemplo, sem ter a intenção de realizar a ação prometida;
- (c) a quebra de compromisso quando se diz, eu te desejo boas-vindas, por exemplo, e trata o indivíduo como estranho.

Pelas especificidades acima, as ações têm um significado muito preciso nos estudos de Austin (1990). Elas são consideradas elementos constitutivos da performatividade. Na sua visão, as ações são atitudes independentes de uma forma linguística e o performativo é o próprio ato de realização da fala-ação. Com respeito ao ato de fala, Anwaruddin (2015) destaca as três partes divididas por Austin. A primeira diz respeito ao ato locucionário. Este se refere ao ato de dizer algo, ou a mobilização da linguagem através das palavras quando estas produzem sentidos em determinadas referências. O ato ilocucionário é o ato de realização de uma ação através de um enunciado. Por exemplo, o ato de promessa que pode ser realizada através de um enunciado que se inicia por ‘eu prometo’. Já o ato perlocucionário refere-se ao

ato que produz efeito sobre o interlocutor. Sobre essas três divisões, Ottoni (2002) explica que através delas, Austin (IDEM) estabeleceu a distinção entre sentido e força, uma vez que o ato locucionário é a produção de sentido que se posiciona frente à força do ato ilocucionário e, estes dois, se distinguem do ato perlocucionário, que é a produção de determinado efeito sobre o interlocutor. A consideração do poder e efeitos da palavra, ou da língua, sob um olhar performativo, pode contribuir para a percepção da linguagem como elemento que move as ações de indivíduos que compõe a sociedade humana. Os atos de fala afetam e são afetados tanto por locutores como interlocutores. O LCA coloca-se na posição de revisar, expandir e, mesmo, mover as práticas de linguagem que levem em consideração em como a fala de pessoas, em especial, quando ocupam posições privilegiadas e de influência na sociedade, pode mover a ações de destruição ou construção de valores, pensamentos, relacionamentos, dentre outros aspectos que influenciam no exercício da cidadania e do convívio de cada indivíduo.

Além dos estudos dos LA e o LCA que ressaltam a afetividade e as sensações corporais nas práticas de leitura, há também a proposta do Letramento Sensorial discutido pela autora Keith Mills (2016), que passo a discutir na parte seguinte deste capítulo.

3.4 A atuação dos corpos pelo Letramento Sensorial (LS)

O letramento sensorial, assim como o LA e o LAC, também direciona a atenção para as capacidades corporais que emanam junto aos aspectos mentais no que diz respeito à produção de conhecimento na interação com textos em sala de aula. Nesse sentido, é um letramento que considera não só a cognição, como também a sensorialidade, a corporificação, a copresença e os movimentos de corpos como elementos centrais na produção de sentidos, além de ressaltar o ambiente social e os aspectos culturais como relevantes nessa construção.

Como uma linha de fuga, a autora Mills (2016) descreve como as práticas de letramento sensorial vão além dos conceitos já trabalhados pelos letramentos multimodais, multissemióticos, digitais, dentre outros. Sobre o trabalho da autora acerca desse tipo de letramento, o antropólogo Howes (2016) comenta que ela expande nosso entendimento sobre letramentos, assim como Höller¹ expande nossa compreensão tradicional sobre artes. O

¹ Caster Höller é um artista alemão da contemporaneidade que ganhou notoriedade por desenvolver obras de arte que promovem conexões com o público e experiência compartilhada entre grupos de pessoas. Em resultado de suas obras interativas, ele tem sido aclamado como um dos artistas mais criativos e influentes nos dias de hoje.

pesquisador afirma que na era do *Youtube*, exige-se dos aprendizes práticas de letramentos muito mais avançadas do que as que atualmente têm sido trabalhadas, por meio dos diversos tipos de letramentos já existentes. Ele questiona: ‘Por que ainda não é solicitado ao aluno enviar um vídeo caseiro ao lado ou até no lugar de uma redação na aula de linguagem?’ (2016, p.12). Assim, ao perceber a necessidade de uma visão mais ampla e condizente com o atual momento de revolução digital, Mills (2016) propõe uma nova abordagem de letramentos, denominada ‘Letramento Sensorial’.

No que concerne às novas propostas de letramentos apresentadas por Mills (2016), ela explica que o Letramento Sensorial (LS) amplia o nosso entendimento sobre as práticas de letramentos ao incluir nossas capacidades “visuais, auditivas, gestuais, táteis, espaciais, olfativas, gustativas, além de vários conjuntos, como o audiovisual” (2016, p. 176). Assim, nesta abordagem, o corpo tem um papel central para a prática de comunicação. Deste modo, os estudos de Mills (IDEM) têm se mostrado muito pertinentes frente às tecnologias interativas que costumam contemplar aspectos como o movimento do corpo e dos olhos, o toque, a respiração, bem como, outros sentidos sensoriais necessários na interação com os atuais dispositivos tecnológicos.

Essas mudanças exigem novas abordagens de práticas de letramentos que transcendam os estudos de textos estáticos para os textos interativos que, cada vez mais, fazem parte da realidade dos aprendizes. Relevante enfatizar que, apesar de o corpo ter sempre estado presente nas mais antigas práticas de comunicação, as atuais tecnologias desvendam um véu no que diz respeito ao papel cada vez mais dinâmico e indispensável dos sentidos sensoriais e da mobilidade do corpo na comunicação.

Com respeito ao lugar dado ao corpo nesta abordagem, Mills (2016, p. 177) afirma que “o corpo deve estar explicitamente em primeiro plano em qualquer teoria sobre o processo de construção de significados”. O foco na atividade do corpo, tanto no processo de comunicação, como na produção de sentidos, é um dos aspectos que distingue o Letramento Sensorial de outros letramentos. Diante dessa afirmação, Mills (IDEM) não concebe a mente como separada do corpo. Para a autora, mentes e corpos são partes integrantes das práticas de letramento e de comunicação. Por isso, ela defende que o conhecimento é produzido por um conjunto de diversos aspectos multissensoriais, realizados pela mente e pelo corpo na interação com o meio. No reforço a esta concepção, o neurocientista Silveira (2008, p. 134) declara que:

A percepção do mundo que nos cerca e de certos aspectos do meio orgânico interno depende da atividade dos sistemas sensoriais, os quais continuamente alimentam o sistema nervoso central com uma grande variedade de informação sobre eles [os sistemas].

Pela afirmação desse neurocientista, entendo que o sistema sensorial, ignorado em outros estudos acerca dos letramentos, exerce um papel tão importante quanto o sistema cognitivo durante a aprendizagem de todo indivíduo. Conforme Mills (2016), a abordagem sensorial não tem como objetivo a exaltação do corpo, mas lança luz ao papel esquecido dos sentidos sensoriais nas práticas de letramentos.

Outra pesquisadora que segue nesse mesmo sentido, no que diz respeito ao envolvimento da mente e do corpo no processo de aprendizagem é a pesquisadora Schaaf (2019). Conforme seus estudos, as cognições ocorrem sempre pelas interações entre cérebro, corpo e mundo, e não por uma reflexão objetiva da realidade. Essa autora exemplifica a sua afirmação ao mencionar que todas as pessoas que andam de bicicleta, ou tocam um instrumento, percebem que essas ações demandam mais do que processos mentais. Isto ocorre porque o corpo parece ser capaz de se lembrar de certos conhecimentos e habilidades e isso não pode ser facilmente pensado e explicado. Segundo Schaaf (IDEM), os processos cognitivos são sempre construções corporais humanas e não uma produção exclusiva do intelecto. Em virtude disso, todos os aprendizes precisam de oportunidades para descobrir, praticar e refinar seus diversos sentidos sensoriais.

Outro aspecto defendido por Mills (2016) em suas concepções é a de que nenhum sentido sensorial está acima de outro. Por exemplo, a visão não é considerada mais importante do que a audição ou do que o tato. A esse respeito, Howes (2016) explica que a ciência ocidental sempre valorizou mais os sentidos da visão no processo da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual.

Essa supervalorização, também denominada ocularcentrismo, teve seu ápice quando os livros e as pinturas se tornaram mais populares no período do Renascimento. As outras habilidades como ver, ouvir, e falar também começaram a ser consideradas como indicadores da capacidade de raciocinar, com o surgimento de outras tecnologias como TV, rádio e fotografia. Como resultado dessa prevalência de um sentido sobre o outro, os surdos e cegos foram, cada vez mais, considerados pela sociedade como mentalmente incompetentes.

Entretanto, diferentemente dessa visão, Howes (2014) destaca que, em algumas culturas não ocidentais, todos os sentidos têm a sua relevância na compreensão do mundo que nos cerca. Nessas culturas, em que a educação é considerada um processo ativo pelo qual

todos os sentidos sensoriais e os movimentos de corpos estão envolvidos, ver e ouvir são apenas uma parte do processo da educação ou aprendizagem.

Howes (2014) também cita o caso de Helen Keller, escritora e conferencista surda e cega que viveu no século XIX. Helen demonstrou que tanto o tato, como o olfato e o paladar podem produzir sentidos na comunicação. Assim, o trabalho conjunto desses sentidos sensoriais e da cognição na produção de significados não é restrito a apenas aqueles que são privados de alguns outros sentidos sensoriais.

O Letramento sensorial guia-se por uma rota inversa no que diz respeito aos conceitos reducionistas, que valorizam alguns sentidos sensoriais em detrimento de outros. Mills (2016) defende que a aprendizagem é um processo ativo que agrega todos os sentidos e os movimentos de corpos.

Um exemplo de como os nossos sentidos sensoriais trabalham de forma simultânea com a nossa mente na produção de significados é o fato de muitos conseguirem realizar, com maior facilidade, leituras em livros impressos ao invés de em um e-book. Mesmo os que possuem habilidades na tecnologia digital dizem que a sensação de folhear um livro, ou a visualização de um compêndio impresso, ou mesmo o recurso de utilizar canetas para fazer marcação ou anotação lhes confere um sentido diferente de quando manuseiam um e-book.

Além disso, outro pensamento enfatizado pela autora em sua proposta acerca dos Letramentos Sensoriais é a relação entre a construção de sentidos, as experiências corporais e o ambiente. Mills (IDEM) entende que o conhecimento não é produzido por meio de formulações abstratas da mente, mas é dependente tanto dos sentidos sensoriais produzidos pelo corpo, como do ambiente no qual é produzido. A respeito da importância do lugar na produção de sentidos, ela explica que as práticas cotidianas de letramentos são influenciadas e influenciam as pessoas pelas experiências sensoriais em um dado lugar. Por exemplo, muitos se sentem mais inspirados a escrever um livro, realizar uma obra de arte, ou até mesmo mais disposição em aprender algo novo quando estão em um determinado lugar.

Para ilustrar melhor a importância do lugar para as práticas de letramentos, Mills, Comber e Kelly (2013) relatam uma pesquisa que realizaram com crianças australianas, que cursavam o período fundamental de ensino. Nessa pesquisa, os estudantes foram envolvidos em uma atividade na qual deveriam filmar os diferentes lugares, durante o passeio que a autora chamou de passeio sensorial. Um dos objetivos da atividade era tentar perceber a sintonia dos sentidos sensoriais com o lugar no qual realizavam a filmagem. Como um dos resultados de suas observações, Mills, Comber e Kelly (2013) perceberam que os alunos se preocupavam com o posicionamento dos seus corpos em lugares específicos. De modo que,

tanto o corpo como o lugar assumiam papéis centrais na produção de sentidos e na representação de mundo para eles, uma vez que procuravam estabelecer conexão entre seus corpos e o ambiente.

Outra observação feita pela pesquisadora foi que a experiência direta e incorporada dos aprendizes em ambientes naturais promove um melhor desenvolvimento cognitivo e intelectual. Além disso, a presença em ambientes naturais, para as autoras, facilita a produção de sentido de lugar e valoriza as relações sociais e de memória. Outro estudo, que também entende o ambiente como aspecto relevante para o desenvolvimento da aprendizagem, é o da neurocientista Uziel (2008). Essa pesquisadora argumenta que o desenvolvimento cognitivo de uma criança pode ser comparado ao de uma planta. Assim como uma planta desenvolve-se melhor em um ambiente favorável, qualquer indivíduo também terá um desenvolvimento maior das suas capacidades corporais e intelectuais se estas ocorrerem em um ambiente rico e amplo.

É nesse sentido que Mills, Comber e Kelly (2013) entenderam as práticas de letramentos como realizadas e delimitadas tanto por zonas sensoriais como espaciais. Além disso, como toda prática influencia e é influenciada pelo lugar social no qual ela se realiza. Os autores afirmam que o letramento também é uma prática de lugar. Mesmo que as palavras transportem a mente para outro lugar, ou as tecnologias possibilitem que uma pessoa interaja com outra que está espacialmente distante, ainda assim, essas interações são limitadas pelo corpo dentro de uma percepção moldada pelo ambiente.

O trajeto traçado por Mills (2016) acerca dos Letramentos Sensoriais também contempla as concepções socioculturais de aprendizagem. Pesquisas que se guiam pela socioculturalidade consideram toda a comunicação como práticas cognitivas corporificadas, além de moldadas por valores históricos, culturais e políticos. Na abordagem sociocultural, a construção de sentidos não ocorre por percepções individuais e sensorialmente particular, mas por valores sociais e culturais. Howes (2014) exemplifica esta questão ao mencionar que a fala só pode produzir sentido dentro de um contexto culturalmente particular, assim como a música que uma pessoa ouve, só irá evocar significados e emoções em decorrência das relações culturais nas quais ela está imersa.

Com respeito à relação entre sensorialidade e valores culturais, a antropóloga Classen (1997) afirma que todos os sentidos sensoriais assumem significados com base nos valores culturais de cada região ou comunidade. Isto significa que os membros de uma sociedade dão sentido ao mundo, ou traduzem sensorialmente percepções e conceitos por meio de uma visão singular de mundo. Um odor, por exemplo, pode significar santidade para

certa comunidade, mas pecado para outra, ou mesmo, poder físico em uma, e exclusão social em outra. Com base nesses conceitos socioculturais e históricos, o LS aponta para a construção singular dos sentidos em diferentes culturas e períodos históricos.

Além de considerar a abordagem sociocultural em sua proposta, Mills (2016) também utiliza a abordagem multimodal como um complemento em seus estudos. A autora, porém, mapeia a interconexão entre o Letramento Sensorial e a abordagem multimodal e, por outro lado, destaca os pontos no qual essas abordagens divergem. Nesse sentido, na próxima seção, discuto o Letramento Sensorial e a abordagem multimodal.

3.4.1 Letramento Sensorial e a Multimodalidade

Ao começar a traçar o paralelo e as conexões entre o Letramento Sensorial e a multimodalidade, Mills (2016) destaca que ambas as concepções têm características compartilhadas e orientações únicas. A esse respeito, a autora elenca, portanto, os dois principais princípios compartilhados entre o Letramento Sensorial e a multimodalidade, que são:

(a) a construção de significado ocorre por meio de múltiplas representações e modos interpretativos que são co-presentes e interativos; e (b) atos de comunicação são fundamentalmente sociais e moldados por aspectos culturais, políticos e uso histórico (Mills, 2016, p. 190).

Pelas duas premissas destacadas acima pela autora, entendo que ambas as concepções reconhecem que as pessoas percebem o mundo de várias formas e comunicam-se de vários modos. Além disso, tanto a multimodalidade como o Letramento Sensorial enfatizam o papel do corpo na produção de sentidos. Com efeito, pelas duas convergências observadas nas palavras de Mills, pode-se afirmar que as dimensões sociais, culturais e históricas assumem um ponto alto na comunicação dentro das duas abordagens. Outrossim, as interações ocorrem por um processo recursivo, uma vez que os significados são sempre recriados em cada evento de linguagem. Outro aspecto paralelo na produção de sentidos é que ambas concebem os significados como sempre moldados de forma reflexiva e monitorados pelos usuários no fluxo diário da linguagem e nas relações de poder que operam no contexto social de quem se comunica.

No que concerne às diferenças, Mills (2016) salienta que o Letramento Sensorial tem como base a antropologia e a filosofia cultural, além de ter como foco as relações perceptivas e corporificadas entre os indivíduos uns com os outros e entre a ecologia e seu ambiente. Já a multimodalidade tem sua origem na linguística aplicada e nos estudos sobre comunicação e centra-se na multimodalidade dos textos e nos diferentes modos de interação. O Letramento Sensorial, por sua vez, considera a percepção e a comunicação para além da análise de textos multimodais e composições sistemáticas de linguagem.

Outra diferença apontada por Mills (2016), entre as duas concepções, é que a multimodalidade dá mais atenção a imagens de corpos do que na compreensão do papel do corpo, da mente e da sensorialidade nas práticas de textos multimodais. Em contrapartida, a abordagem sensorial coloca o corpo e as experiências humanas em cena em relação às práticas de letramento.

Em conclusão sobre as divergências entre o Letramento Sensorial e a multimodalidade, a autora explica que a multimodalidade enfatiza as formas ocidentais de codificação de texto e prioriza os aspectos visuais, deixando de lado os sentidos sensoriais como paladar, tato, olfato, dentre outros. A abordagem sensorial, por outro lado, leva em consideração o significado social da sensorialidade como um todo em relação à cultura e à sociedade.

Sob o pensamento que a comunicação está no núcleo de toda a aprendizagem, Mills (2016) lança mão das concepções da multimodalidade, como um elemento complementar em suas pesquisas. Em concordância com Kress (2010), a autora reconhece que toda comunicação é multimodal e todo ensino é uma instância de comunicação multimodal. Um professor, por exemplo, utiliza-se de diferentes recursos comunicativos para conceber o ambiente de aprendizagem, como: gestos, fala, posicionamento no ambiente, o direcionamento do olhar, expressão facial, uso de recursos tecnológicos, de cores, som, etc. Todos esses recursos fazem parte do sistema semiótico multimodal e são articulados na comunicação para a produção de sentidos durante o processo de aprendizagem.

Outro aspecto salientado por Mills (2016), com respeito às concepções acerca dos letramentos sensoriais, é que eles estão relacionados, também, ao prazer e ao interesse de cada indivíduo durante suas práticas de letramento. É de relevância para os estudos o prazer que uma pessoa sente ao ver um filme, a sensação de estar relaxado em um sofá lendo um livro, ou mesmo realizando uma caminhada com uma câmera na mão.

Em suma, finalizo as discussões teóricas deste trabalho com as propostas do LS porque este é um estudo que se coloca no viés de uma proposta pós-estrutural que considera

que a aprendizagem ocorre por um processo ativo e dinâmico entre a sensorialidade, os sentimentos e o pensamento. Nesse sentido, é uma abordagem de letramento que desconsidera a transcendência da mente sobre o corpo na construção de sentidos e no desenvolvimento da aprendizagem. Deste modo, reconhece que o que sentimos e como nos sentimos, em conjunto com os nossos pensamentos e as nossas sensações, em ambientes socialmente e culturalmente específicos constroem os significados, durante nossas experiências de Letramentos.

Na sequência deste trabalho, direciono para a apresentação das abordagens metodológicas de pesquisa que nortearão a análise e descrição do trabalho que realizei na disciplina do estágio com a turma 2018/1 e 2018/2.

CAPÍTULO IV
ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DOS ALUNOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
PELAS LENTES DA AFETIVIDADE, COM CARACTERÍSTICA DA
AUTOETNOGRAFIA.

4.1 Metodologia de pesquisa pelas lentes da afetividade, com característica da autoetnografia

Da mesma forma que uma lente serve para refratar uma luz, possibilitando uma melhor visualização das imagens, uma abordagem teórica metodológica exerce o papel de refratar as concepções e teorias para uma melhor visualização dos fenômenos estudados.

Desse modo, as lentes que utilizo para olhar para o meu objeto de pesquisa é a abordagem qualitativa, sob o prisma da afetividade. No entanto, as análises ocorrerão com base em minha própria experiência enquanto professora formadora na disciplina do estágio supervisionado de LI do curso de Letras. Dessa forma, ao mesmo tempo em que me coloco como produtora, eu me torno o produto deste trabalho. Em virtude disso, as proposições da autoetnografia também serão utilizadas nesta pesquisa. Dessa maneira, e com base no escopo teórico apresentado nesta pesquisa, a subjetividade, vulnerabilidade, emoção, percepção, evocação e a reflexibilidade são os elementos que compõem a abordagem e a metodologia escolhida para nortear o percurso das descrições e análises que transcorrerão nesta tese.

Segue, por conseguinte, as razões pela escolha desse viés de pesquisa e a explanação mais detalhada do tipo de lentes que serão utilizadas.

4.2 Pesquisa qualitativa sob o prisma da afetividade

Algumas pesquisas nascem do desejo de se compreender, com mais profundidade, os acontecimentos que ocorrem no mundo em que estamos inseridos. A forma, como a busca pelo entendimento, transcorre é através de investigações e análises que possibilitem atribuir significados aos eventos que presenciamos e as experiências que vivenciamos.

Na escolha de quais técnicas utilizarem para a interpretação dos dados, é importante que todos os envolvidos na pesquisa, desde o pesquisador até os leitores desta, entendam que

uma pesquisa envolve diversos corpos que se movem, interagem, produzem afecção, afetos de alegria e tristeza de forma complexa e dinâmica, em diferentes facetas e aspectos da vida social.

Diferentemente de uma pesquisa positivista que, em geral, procura a exatidão e a universalidade através da linearidade, nesta pesquisa, reconheço a subjetividade, a movência e a particularidade dos elementos e dos fenômenos estudados em cada situação e em cada momento em que a pesquisa ocorre. Por isso, a ótica pela qual decidi olhar e analisar meu corpus foi a abordagem qualitativa, porém, sob o prisma da afetividade e pelo viés da autoetnografia. Isto significa primeiro, assumir um gênero de escrita autorreflexivo, evocativo, subjetivo e imprevisível (BOCHNER; ELLIS, 2022). Segundo, significa reconhecer que a análise de um fenômeno, como um todo, significa esmerar-se entre a compreensão e a percepção. Ressalto, no entanto, que a percepção da realidade não diz respeito apenas ao que os pesquisadores ‘pensam’ dela, sob o direcionamento pós-estruturalista. A percepção do que é real envolve todos os nossos sentidos e os nossos entendimentos, que se conjugam com a forma como somos afetados e induzidos a interpretar os fenômenos sociais. A terceira razão pela qual decidi realizar a análise sob a orientação da abordagem qualitativa, sob o prisma da afetividade é o fato de a pesquisa qualitativa ter como uma das suas bases os conceitos do construtivismo (HEIGHAM; CROKER, 2009). Por este conceito, pesquisadores qualitativos seguem na direção da construção social do significado durante a interação entre indivíduos em seu ambiente natural. Assim, tais pesquisadores concordam que há múltiplas construções e múltiplas interpretações da realidade, e esses eventos são moventes, mutáveis e locais.

Apesar desse reconhecimento por parte de pesquisadores qualitativos, esta é uma metodologia de pesquisa que tem suas raízes no racionalismo e cartesianismo. Dado que ela teve seu início por meio de disciplinas na área da antropologia, sociologia e filosofia e estas se mantiveram por longos períodos sob os conceitos cartesianos e racionais. De modo que, a abordagem qualitativa ainda mantém resquícios das antigas ciências clássicas nas quais ela se originou. A exemplo disso, ao falarem sobre um dos focos da pesquisa qualitativa, os autores Poe e Mays (2005, p. 13) eles dizem que: a “pesquisa qualitativa está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”. A esse respeito, a compreensão de mundo na pesquisa qualitativa está mais relacionada ao que um pesquisador pensa, sobre determinado dado ou evento.

Ao propor seguir por uma linha de pesquisa qualitativa, porém, sob a perspectiva da afetividade, entendo que a compreensão de mundo inclui não só o que pensamos, mas

também o que sentimos diante dos fatos observados. Dessa forma, acredito que os significados que todo indivíduo constrói está relacionado a como ele é afetado em seus encontros e experiências da vida. Assim, levo em conta não apenas o que as pessoas falam, mas também em como ocorre essa fala; tenho interesse não só em como as pessoas agem e interagem, mas atento para quais sentimentos e emoções impulsionaram ou retraíram as ações; além de considerar os conceitos e pensamentos envolvidos no processo. Isto significa dizer que, durante a pesquisa, eu me atendo às ‘razões afetivas’ para determinados comportamentos.

Conforme discutido no capítulo 2 deste trabalho, o pesquisador afetivo considera que a realidade não é significada apenas por ideias objetivas e representacionais, contudo, ocorre também pelo que Espinosa chamou de pensamento não representativo, que diz respeito ao desejo, paixão, saudade, aversão, ódio, medo. Segundo os filósofos Lakoff e Mark (1999), aprender e apreender envolve, dentre outras coisas, atenção, percepção, aceitação, rejeição, ação e emoção. Esta pesquisa reconhece que mentes e corpos operam conjuntamente na produção dos significados e no entendimento da realidade.

Outro aspecto da pesquisa qualitativa que atende, em certo sentido, aos preceitos desta pesquisa é o fato de ser um tipo de abordagem que se concentra no processo, ou seja, procura entender como os fenômenos ocorrem, e não somente em um resultado. Consoante Heigham e Croker (2000), na pesquisa qualitativa o interesse é na compreensão em ‘como’ e ‘o que’ os participantes pensam e também em ‘como’ o ambiente e as outras pessoas o influenciam. Na direção de se estender a compreensão do processo, a abordagem com viés afetivo interessa também em perceber como os sentidos do corpo – sentimentos e a sensorialidade – e da mente são mobilizados durante o processo.

Nesse sentido, nesta pesquisa, levo em consideração o ambiente, o posicionamento dos participantes nele e a atmosfera presente como fatores importantes na produção de sentidos e afetos; além de considerar quais os aspectos sensoriais foram utilizados pelos participantes durante a pesquisa e como isso parece ter afetado nas respostas ou no comportamento destes diante desses fatores; procuro também atentar para quais expressões corporais e faciais podem ser observadas nas interações e como essas podem ser interpretadas.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa pelo parâmetro afetivo considera a afecção e a produção de afetos na compreensão do processo. Ainda no que diz respeito a esse seguimento afetivo, além das expressões verbais, o pesquisador observa toda a expressão não verbal, a exemplo da forma de olhar, movimentos corporais como mexer com as mãos e os pés, a entonação da voz e expressões faciais que possibilitem pistas do seu estado emocional. Desse

modo, pretendo analisar todos esses elementos por considerá-los como parte de uma mesma substância, a linguagem e, portanto, possuírem igual relevância para a análise realizada durante a pesquisa.

Além de todos os aspectos mencionados acima acerca da pesquisa qualitativa e qualitativa sob o viés da afetividade, também assumirei uma abordagem de caráter exploratório nas análises dos dados que proponho interpretar. A escolha por uma pesquisa de cunho exploratório deve-se em razão de que também tenho como objetivo, nesta pesquisa, expor concepções e paradigmas que podem se configurar como novos pelo fato de terem ficado fora do alcance de algumas lentes investigativas. Isto ocorre em virtude dessas lentes só possibilitarem enxergar os fenômenos sob os conceitos transcendentais da mente, da cognição e da razão em contraponto aos outros elementos que estão presentes na formação, ação e interação de cada indivíduo pesquisado. Para uma visualização mais sintetizada da proposta de uma pesquisa qualitativa, porém, sob o viés da afetividade, estabeleço, através do quadro abaixo, uma breve comparação entre a pesquisa qualitativa tradicional e a pesquisa qualitativa afetiva.

Quadro 1 - Da pesquisa qualitativa para qualitativa afetiva (própria autoria)

Pesquisa qualitativa	Pesquisa qualitativa afetiva
1. Procura entender como os participantes percebem o mundo em sua volta.	1. Procura entender como os participantes são afetados pelo mundo em sua volta.
2. Exige habilidades de compreensão e reflexão do processo ou dos fenômenos analisados.	2. Exige habilidades de compreensão, reflexão e percepção das afecções envolvidas no processo ou nos fenômenos analisados.
3. Busca entender o significado que as pessoas produzem dos elementos em sua volta pelo que elas pensam.	3. Busca entender o significado que as pessoas produzem em sua volta pelo que pensam e sentem.
4. Analisa as ações e interações da vida social dos participantes por ideias representacionais.	4. Analisa as ações e interações da vida social dos participantes por ideais representacionais e não representacionais.
5. Mantém o viés transcendental da mente sobre o corpo.	5. Tem um viés imanente da mente e do corpo.
6. Interpreta os dados para selecionar semelhantes ideias e descobrir padrões de	6. Interpreta os dados para entender os diferentes afetos – alegria e tristeza – que

comportamentos e pensamentos.	aumentam ou diminuem a potência de agir.
-------------------------------	--

Fonte: autoria própria

Pelo quadro acima é possível enxergar as camadas da pesquisa qualitativa e qualitativa afetiva que se funde em uma mesma lente. O objetivo em expandir as lentes da abordagem qualitativa é poder projetar de forma mais ampla o objeto que se pretende analisar.

Esse objeto, nesta pesquisa, será constituído de diversos corpos, desde alunos, professores, sala de aula, material didático, textos produzidos pelos alunos, dentre outros. Esses corpos, que estão em constantes interações, produzem diversos tipos de afetos e, nesta pesquisa, também me interessa em perceber como e quais afetos são produzidos no ambiente de sala de aula presencial e como esses parecem ter me afetado como pessoa, professora e pesquisadora.

Para um olhar na direção de dentro para fora, aproprio-me da autoetnografia, pelo fato de que as interpretações terão como ponto central a minha visão, percepção, sensações, memórias e sentimentos diante do que foi narrado pelos alunos do estágio supervisionado, ou seja, realizo a análise partindo de mim mesma.

4.3 Por um viés autoetnográfico para uma melhor interpretação e descrição dos dados observados

Esta pesquisa tem como condições iniciais as minhas próprias indagações acerca de emoção e sentimento que me inquietavam ainda na infância. Entretanto, um dos fatores determinantes para a realização de uma pesquisa que coloca em cena afeto, emoções e sentimentos no mesmo plano da imanência dos pensamentos, do intelecto e da razão foi um texto de caráter autobiográfico que eu escrevi como requisito em uma disciplina na pós-graduação. Através desse texto, pude observar que a minha trajetória acadêmica, enquanto aluna, nunca esteve destituída de emoção, afeto e sentimento, além, da cognição e do intelecto.

Assim, a decisão em acatar a sugestão de olhar os dados pelas lentes da autoetnografia foi, em especial, pela possibilidade de usar a minha própria experiência, enquanto professora formadora, para descrever e analisar os relatos redigidos por um grupo de alunos do curso de Letras, os quais foram meus alunos na disciplina do estágio supervisionado. Isto significa poder expressar a minha percepção da experiência que eu

vivenciei na disciplina do Estágio, sem precisar suprimir a minha subjetividade e, ao mesmo tempo, sintonizar o meu eu às experiências subjetivamente sentidas dos alunos. Além da possibilidade de estar livre para refletir sobre as consequências do meu trabalho como professora formadora, tendo como alvo tanto os leitores da minha pesquisa, como eu mesma enquanto produtora da pesquisa.

Outra razão pela escolha da autoetnografia está alinhada as palavras de Bochner e Ellis (2022, p.8) de que a:

Autoetnografia permite que pesquisadores e profissionais que atuam em diversas áreas discutam como é, e o que pode significar, estar vivo e viver em um mundo caótico e incerto, além de apontar alternativas em como suportar as adversidades e seguir em frente.

Isto significa que a minha preocupação neste trabalho não é seguir uma linha de pesquisa neutra, objetiva, distanciada de um eu e isenta de valores. Diferentemente disso, o meu desejo é realizar uma análise que seja capaz de expressar todas as partes que nos envolvem enquanto humanos e o que inclui o nosso ser afetivo e intelectual ou, conforme, os autores acima, “*to be able to express all parts of ourselves – emocional, espiritual, intelectual and moral*” (2022, p. 10). Para tanto, pretendo seguir as linhas que demarcam a autoetnografia enquanto metodologia de pesquisa. Pela síntese de Santos (2017), destaco: a. uso da experiência pessoal de um pesquisador; b. reconhecimento e valorização das relações de um pesquisador com outros sujeitos da pesquisa; c. uso da reflexividade em suas narrativas.

No que diz respeito ao uso da experiência pessoal, sem suprimir o ser subjetivo da pesquisa, os autores Bochner e Ellis (2022) asseveram que é a subjetividade, e não a neutralidade, que tornam as pesquisas das ciências humanas mais humanas. Para eles, ser subjetivo é ser corporificado, ou seja, ser um corpo, vulnerável e violável, que é o significado de estar vivo. No tocante à relevância das experiências dos nossos corpos na pesquisa, Bochner e Ellis (2022), citando o autor Pelias, afirmam que:

Quando eu escrevo sobre mim eu falo a partir do corpo, é como se fosse uma escola sintonizada no visceral e somático, de modo que meu corpo e minha mente trabalham como numa orquestra, como o lugar onde a história é gerada internamente, somaticamente, para se manifestar externamente e semanticamente; eu sou meu corpo falando.

Esta pesquisa coaduna com as palavras acima no que diz respeito ao trabalho conjunto entre mentes e corpos como dois elementos que se somam na constituição de cada indivíduo. De modo que, pensar a subjetividade pela presença de corpos e não apenas pelo trabalho da mente é um caminho que nos leva para uma pesquisa mais comovente, tocante, vulnerável e mais sincera, ou seja, mais condizente com a constituição de cada ser humano e mais realista no que diz respeito em como a vida se representa para cada um de nós. Essa é uma das razões que diversos pesquisadores, a exemplo de Bochner e Ellis (2022), defendem a pesquisa autoetnográfica, visto que é uma forma de pesquisa na qual a experiência pessoal é representada no contexto das relações, das categorias sociais e das práticas culturais e, conforme destaca Motta (2015), esses aspectos dificilmente seriam contemplados em uma pesquisa convencional. Destarte, contrário a uma abordagem científica positivista, em que a previsibilidade, o controle, a neutralidade e a abstração são as palavras de ordem, a subjetividade e a imprevisibilidade entram em cena. Esses aspectos fazem-me ter mais certeza de que é por essa lente que desejo olhar os relatórios dos meus alunos a partir da minha experiência enquanto professora formadora. Mesmo porque, dessa forma, posso compartilhar livremente as minhas alegrias e tristezas, os meus erros e acertos, sem precisar me sentir inibida de mostrar as minhas próprias fragilidades e/ou força no percurso do meu trabalho.

A importância do reconhecimento e da valorização das relações do pesquisador com outros sujeitos da pesquisa está relacionada não só aos envolvidos diretamente na pesquisa, como também com os leitores desta. Portanto, o destaque para a visibilidade do eu do pesquisador nesta metodologia não suprime o ambiente e os outros participantes da pesquisa. Posto que, esse 'eu' só se revela na relação com o outro, de modo que, é um eu conectado com o seu entorno.

A esse respeito, Santos (2017) assevera que o princípio elementar para se entender etnograficamente a vida social é a homologia entre os atores sociais que estão sendo estudados e o ator social que dá sentido às suas ações. Dessa forma, mesmo quando a proposta de trabalho é a construção de narrativas pessoais, a compreensão do 'eu' ocorre na interconexão entre o contexto cultural e social e entre os outros sujeitos da pesquisa. Assim, a autoetnografia estende o convite para os leitores entrarem no mundo do autor e usarem o que lá aprenderam para refletir, compreender e lidar com suas próprias vidas (SANTOS, 2017).

Nesse seguimento, a relevância do(s) outro(s) na autoetnografia remete ao terceiro princípio, considerado a linha que norteia toda a pesquisa, a reflexividade. Esta é considerada como um elemento que a todo o momento identifica e interroga as interseções entre o eu e os acontecimentos da vida social (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017).

O conceito de flexibilidade, que norteia a autoetnografia, vai além de um simples entendimento acerca de algum fenômeno social, suas causas e suas consequências em determinado grupo ou indivíduo. Em conformidade com Santos (2017), é um ato consciente e retroativo de avaliação e reavaliação realizada pelo pesquisador de suas experiências sociais, seus sentimentos, pensamentos e suas identidades. Esse ato reflexivo projeta esse pesquisador a um circuito de criação de sentidos que faz perguntar, reconsiderar e reordenar a compreensão que ele tem de si mesmo, de outros e das relações existentes como um todo.

Nesse sentido, a autoetnografia propõe documentar as transformações vividas pelos autores e estas são percebidas como resultados da realização de seus trabalhos de campo. Para a realização da flexibilidade acerca das experiências vividas pelo pesquisador, o uso de epifanias é algo recorrente na escrita do autor autoetnográfico.

Conforme destaca Ellis, Adams e Bochner (2011), as epifanias podem dizer respeito a momentos lembrados que tiveram um impacto significativo na trajetória da vida social dele, ou mesmo momentos de insatisfação com a própria identidade ou com o percurso da vida social, ou mesmo dizer respeito a eventos após os quais a vida não parece mais a mesma.

Nesse sentido, a análise da minha trajetória enquanto professora formadora estará cheia de epifanias que englobarão os momentos marcantes projetados na minha memória através de eventos, imagens, sentimentos, odores, dentre outras lembranças, e os efeitos e significados formados tanto na sincronia do acontecimento, como o significado formado a partir da minha atual reflexão acerca do mesmo.

Com respeito a algumas características na escrita da autoetnografia que quero ressaltar em meu trabalho estão o realismo, o impressionismo, expressionismo e o conceitual (ONO, 2017). No que concerne ao realismo, através da minha experiência como professora formadora e a dos alunos como professores em formação, pretendo, por meio da escrita, apresentar uma análise e interpretação dos eventos de uma forma que não fuja da realidade observada e vivenciada no período do estágio. Esta característica se concretiza pelo uso que farei da minha experiência na construção de sentidos e nas descrições das minhas percepções como elementos que poderão ampliar, somar, complementar as informações contidas nos relatórios dos alunos.

Com relação ao impressionismo, é uma característica de escrita na qual o autor tem como finalidade apresentar uma experiência que seja abrangente para o seu público leitor. Para tanto, ele lança mão tanto dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como das epifanias relacionadas ao evento. Essas epifanias podem envolver narrativas temporais, sensoriais e físicas para descrever as experiências vivenciadas pelo autor (ONO, 2017). Nesse sentido,

utilizarei epifanias que descreverão aspectos ligados ao ambiente físico, à sensorialidade, ao clima, dentre outros, que presenciei durante as experiências do estágio que podem ter sido, ou não ter sido contemplada nas descrições dos alunos do estágio e que, no meu entender, exerceram algum papel nas tomadas de decisões ou na construção de sentidos dos envolvidos na experiência.

No tocante ao expressionismo, que diz respeito a um movimento de dentro para fora, as narrativas, que pretendo construir sob uma perspectiva subjetiva durante as análises, ocorrerão através das minhas ideias e dos meus sentimentos que surgirão durante as construções de sentidos dos dados apresentados.

Conforme já argumentado neste trabalho, os pensamentos que a mente produz e os sentimentos percebidos pelo corpo emanam simultaneamente, além disso, são distribuídos e situados (LEMKE, 2009). De modo que, sob esse viés, as minhas análises acerca dos relatos dos alunos sobre o trabalho que realizaram na disciplina do estágio supervisionado serão específicas a toda a realidade que vivenciei nessa disciplina, como também serão construídas através da interação ocorrida no ambiente de estudo entre os sujeitos e entre estes e os objetos mediadores. Os autores Adams, Ellis e Jones (2017) destacam que esse elemento de escrita é também caracterizado por narrativas confessionais de pesquisa, na qual o autor atém-se a algumas experiências específicas de seu trabalho para destacar como ele(a) sofreu mudanças em resultado da sua pesquisa de campo. Assim, no percurso das análises, pretendo narrar como essas mudanças ocorreram na minha percepção de mundo e na minha identidade, tanto no que diz respeito ao meu lado pessoal, como profissional.

Por fim, a característica conceitual de escrita tem em seu viés o estímulo de se romper com o senso comum, padrões pré-estabelecidos, fixos e fossilizados. Por outro lado, tenta-se convidar os leitores para outras possibilidades de ver, perceber e sentir as relações existentes na vida que possam ser diferentes das que são propagadas e estimuladas pelas forças conservadoras e tradicionais (ONO, 2017). Nessa direção, sigo em apontar para diferentes aspectos da formação humana que distinguem daqueles que a ciência tradicional insiste em defender como, por exemplo, a supremacia do intelecto e da razão na aquisição de conhecimento e construção de sentidos.

A escrita conceitual também abarca as narrativas performáticas que, neste tipo de narração, assumem a visão de que a escrita está diretamente ligada às ações no sentido de que todas as narrativas reflexivas que o pesquisador autoetnográfico realiza em sua pesquisa guiam as suas ações, influenciam os seus procedimentos, bem como, condizem com suas práticas, neste caso, pedagógicas e didáticas. A esse respeito, busco a realização da

performatividade enquanto professora formadora e consciente de que as minhas palavras ou o meu discurso em sala de aula podem realizar transformações, tanto em mim mesma, quanto nos meus alunos e nos alunos dos meus alunos. Posto que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78).

Diante da explanação das lentes que pretendo utilizar na análise e interpretação dos dados que serão apresentados nesta pesquisa, sigo delineando o contexto da pesquisa. Nesse seguimento, como a análise dos relatórios apresentados pelos alunos do estágio será realizada a partir do meu ‘eu’ enquanto professora formadora, começo este contexto de pesquisa com a minha trajetória acadêmica e profissional. Acredito que este relato seja de relevância para um melhor entendimento da análise que faço acerca de como foi meu primeiro olhar dos relatos dos meus alunos do Estágio e, depois dos encontros que eu tive nesta pesquisa, como passei a perceber as experiências relatadas por eles nessa disciplina.

Desse modo, na próxima seção, realizo a narração dos momentos lembrados e vividos da minha trajetória acadêmica, desde o meu ensino fundamental até a minha entrada como professora no curso de Letras da UNEMAT. Essa narração assume, porém, uma orientação autoetnográfica por descrever parte da história da minha vida nos contextos acadêmicos pelos quais passei, tendo como foco as relações culturais e sociais que foram se formando no decorrer da minha trajetória. Ao mesmo tempo, realizo uma autorreflexão sobre os afetos formados no período da vivência do relato em comparação à percepção atual, ou seja, comparando e contrastando aos afetos percebidos no tempo real desta escrita.

Em sequência à minha narração autoetnográfica, passo a detalhar o contexto no qual os relatórios da disciplina do Estágio foram produzidos. Descrevo, de forma reflexiva, todas as etapas, ações e procedimentos que eu adotei enquanto professora e orientadora da turma em contexto.

4.4 Reflexão autobiográfica acerca da minha trajetória acadêmica

A minha trajetória acadêmica iniciou-se no começo da década de 80. Fui matriculada em uma escola particular e religiosa, comandada por irmãs missionárias Católicas. Nesse período, só era permitida a entrada de meninas para estudar na instituição. Nessa escola, realizei todo o meu ensino fundamental e as primeiras lembranças que tenho dos anos iniciais são as características físicas da escola e as atitudes amistosas e acolhedoras das minhas primeiras professoras, algumas faziam parte do grupo religioso de irmãs. A visão que eu tinha

do aspecto físico da escola era a de um edifício imponente, apesar de já estudar em uma construção mais moderna da escola em comparação com o primeiro prédio construído. No entanto, certas características barrocas foram preservadas, em especial os detalhes em arco nos corredores e na capela que havia dentro da escola. A vestimenta das freiras também ficou registrada em minha memória, como a cor, o véu, o estilo e, em especial, o sorriso de algumas delas. A escola sempre promovia festas e brincadeiras que ficaram marcadas de forma afetiva na minha memória, de modo que, depois de 4 décadas, consigo cantar as cantigas e lembrar vividamente das brincadeiras. No que diz respeito à atmosfera e às atividades em sala de aula, nesses primeiros anos, parecia que estudar e sair bem nas provas não exigia nenhum esforço da minha parte, talvez porque encarava tudo, relacionado à escola, com prazer.

Para Cole (2008), uma grande parcela de estudantes carrega uma lembrança sempre afetiva de seus primeiros anos de escola, porque tanto o ambiente escolar, como a forma na qual as aulas são ministradas e a maneira na qual o professor se apresenta, proporciona uma interação mais aconchegante entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Entretanto, nos anos que se seguem à fase infantil, essas configurações deixam de existir e a principal preocupação passa a ser no desenvolvimento cognitivo do aluno. Foi exatamente nessa transição pedagógica que a minha percepção de escola mudou.

A partir do quinto ano, denominado ginásio naquela época, passei a ter vários professores e professoras e havia muito mais disciplinas na minha carga horária. Nesse período, uma chave parece ter virado em meu conceito sobre a escola, uma vez que, não a considerava como um lugar tão prazeroso, nem todos os professores pareciam amáveis e agradáveis, sair-me bem nas provas exigia muito mais esforço, além disso, passei a encarar certas aulas enfadonhas e algumas disciplinas desinteressantes.

Olhando agora para aquele período e aquelas aulas, percebo que o modelo de ensino centralizador, impositivo e instrucionista nem sempre despertavam afeto de alegria em mim, pois passei a encarar os estudos de forma menos aprazível e mais estressante. A preocupação em sair bem nas provas passou a ser uma constante, por outro lado, havia alguns eventos agradáveis nesse período, como participação em jogos escolares e em peças de teatro. Gostaria, porém, de ressaltar dois professores que exemplificam muito bem a variação na minha potência de aprender durante o período do meu ginásio - o professor de história e a professora de português. Eles, na época, eram um casal que protagonizaram diferentes encontros em mim pela perspectiva espinosista.

O professor de História era um senhor um tanto sisudo, talvez na casa dos cinquenta anos, que realizava o seu trabalho com muita seriedade e disciplina e que, também, exigia as

mesmas atitudes de todas as alunas. O que mais ficou marcado em minha memória, no que diz respeito às suas aulas, era em como ele as iniciava - depois de um bom dia um tanto apático, ia de carteira em carteira checando quem tinha feito a tarefa e, quando se deparava com alguma aluna que não havia feito, esbravejava um sermão que, por vezes, desencadeava em choro da parte da aluna.

Desnecessário dizer que eu morria de medo desse professor, além de ser a disciplina que eu nunca consegui ter interesse e nem prazer em estudar. Assim, posso analisar que a performatividade deste professor resultou em meu afastamento de tudo relacionado a este encontro e, em consequência, eu ficava de prova final e de recuperação todo ano, apesar de nunca me esquecer de fazer as tarefas, quer dizer, cumpria com o ritual de participação estabelecido para aquela aula, no entanto, o desenvolvimento do aprendizado era quase insatisfatório.

Ao refletir, sob o viés espinosista, a minha relação com a disciplina de História, considero a minha rejeição a essa disciplina como uma causa inadequada. Isto em virtude do entendimento parcial que eu produzi acerca desse encontro, esse efeito, contudo, acompanhou-me até o final do ensino médio. Interessante que, antes da produção deste relato, eu nunca havia relacionado o meu fracasso nessa disciplina com o encontro, nada alegre com o professor de História, só sabia repetir para mim mesma e para minha família que eu não gostava de História².

Naturalmente que hoje, isto me remete à afirmação de Ahmed (200) de que passamos a amar ou odiar algo pela forma como ele é sentido, avaliado e representado por cada um de nós nos encontros de corpos. Provavelmente, o meu desenvolvimento na disciplina estivesse muito imbricado ao sentimento de medo, angústia e estresse em decorrência da relação que eu fazia entre a figura e as ações do professor e a disciplina. Igualmente, essa relação pode ter criado memórias que me induziam a querer me afastar de tudo aquilo que o meu inconsciente relacionava àquela nada agradável experiência nas aulas de História.

² O meu conflito com a disciplina de História foi resolvido quando entrei para o curso de Letras e passei a cursar algumas disciplinas na área de Literatura. Como o entendimento e análise das obras literárias envolviam o conhecimento do contexto histórico no qual as obras foram produzidas, passei a me interessar em saber mais sobre o que a História tinha para me ensinar sobre as ações dos homens em determinados períodos de tempo e em certas regiões do planeta. De modo que, os meus encontros com a ciência da História passaram a ter uma causa adequada pelo entendimento mais claro e maduro de sua importância no desenvolvimento da minha aprendizagem, pela curiosidade em saber mais sobre certos eventos históricos e pela emoção ao me deparar em como certos contextos sociais mudaram em virtude das lutas, ações e manifestações sócio-políticas de determinadas gerações. Assim, a minha variação na potência de agir com respeito aos estudos históricos da humanidade aumentou significativamente.

Diferentemente da minha experiência com a História, a professora de português era a doçura em pessoa, todas as alunas gostavam de recebê-la com um beijo no rosto, pois ela era muito simpática e amável. Eu, particularmente, apreciava participar das suas aulas e, no final dessas, era sempre uma disputa entre as alunas para decidir quem iria apagar o quadro para ela. Não me lembro de nunca ter tido problemas com as minhas notas em língua portuguesa e, apesar de nunca ter relacionado à minha escolha pelo curso de Letras com esses eventos, coincidência ou não, eu me tornei uma profissional da área da linguagem. É claro que as minhas experiências nessas duas disciplinas foram apenas dois exemplos específicos dos diversos e variados encontros que eu tive no percurso dos meus anos no ensino fundamental.

Nesses encontros, diferentes afetos foram produzidos em decorrência das diferentes compreensões que eu produzi das afecções formadas em meu corpo. Algumas dessas compreensões classifico como causas adequadas, por ter sido impulsionada a ações e aquisições que me beneficiaram enquanto aluna ou aprendiz. Todavia, outras compreensões eu classifico como inadequadas, uma vez que meu entendimento parcial desses encontros moveu-me a atitudes de afastamento e passividade.

Ressalto que há muitos outros corpos envolvidos nos encontros escolares, além da figura do professor, como: a abordagem utilizada em sala e na escola, a metodologia de ensino, o material adotado ou ausência de um, os colegas, o conteúdo programado, a estrutura da escola e das salas, dentre outros. Sob o conceito espinosista, todos eles resultaram em uma variação contínua na minha potência ou força de agir, pensar, sentir, decidir, no meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, assim, como na construção da minha identidade enquanto aluna e, posteriormente, como professora.

De volta ao meu problema na disciplina de História, lembro-me de sempre ouvir meus pais comentando: “a Erika é ótima em português, matemática e ciência, mas é péssima em história, geografia e inglês”. Esses dizeres soavam como se eu tivesse capacidade intelectual e cognitiva, ou mesmo inteligência, para algumas disciplinas, mas ausência de intelecto, ou baixa inteligência, em outras. Por mais que isso pareça muito incongruente, era essa a ideia que pelo menos eu e, acredito, meus pais tinham sobre meu desempenho escolar, de que este se limitava à minha capacidade ou incapacidade cognitiva.

Conforme discutido em capítulos anteriores, não há construções de pensamentos sem desenvolvimento de sentimentos e vice e versa. As mudanças que ocorrem na minha mente são simultâneas e codependentes das mudanças que ocorrem no meu corpo na forma de sentimentos e emoções durante as afecções da vida. As diferentes batidas do meu coração diante do que meus olhos veem, meus ouvidos ouvem ou minhas mãos tocam, em

consonância com o que minha memória configura, realizarão diferentes conexões em meu cérebro, que percorrerão todo o meu corpo (HERCULANO-HOUZEL, 2008), acarretando nas transições de um grau de perfeição a outro. Isto só atesta a nossa capacidade de afetar e sermos afetados em decorrência da natureza afetiva, na qual nos constituímos (ESPINOSA, 2009).

Ao avançar esta narração para o meu ensino médio, retomo a frase escrita acima – o que meus olhos veem, meus ouvidos ouvem e as minhas mãos tocam fazem com que meu coração orquestre diferentes frequências cardíacas, instigando a criação de novas memórias ou reforçando as já existentes. No meu ensino médio, fui aprovada em um processo seletivo para estudar em uma escola técnica Federal, por período quase integral. O curso profissionalizante de secretariado era conjugado com o ensino médio. Posso dizer que foram os melhores anos da minha vida no que diz respeito ao meu desenvolvimento enquanto aprendiz e como pessoa. Apesar da rigidez da escola, no que concerne à inflexibilidade de certas normas e regras como, por exemplo, o aluno não poder entrar na escola sem as meias brancas ou, no caso das meninas, sem usar corretamente a faixa que fazia parte do uniforme, posso dizer que o sistema educacional dessa escola preparou-me para alcançar futuros projetos em nível profissional e pessoal.

Algo que destaco na abordagem de ensino dessa escola são as aulas práticas que tínhamos em diversas disciplinas, inclusive, nas disciplinas que faziam parte do currículo comum a todos os cursos como química, física e biologia. Havia laboratórios para todas essas disciplinas, além dos laboratórios e salas específicas para as disciplinas ligadas à parte profissionalizante de ensino. Dificilmente esquecerei a primeira célula que visualizei em um microscópio e muito menos a explicação das partes que a compõem como núcleo, mitocôndria e membranas. É muito vívido em minha mente os experimentos que realizei nas aulas de química e meu alívio quando entendi, através dessas aulas, o funcionamento e a importância de uma tabela periódica.

Analisando hoje a abordagem de ensino nessa instituição, percebo que ela poderia ter adotado aulas teóricas e usar as imagens e fotos dos livros didáticos como ilustração do conteúdo, como acontecia na maioria das escolas. Entretanto, ao conciliar aulas explanativas com demonstrações, manejo e práticas em ambientes como os laboratórios, a escola proporcionou uma forma de ensino e aprendizagem na qual a os diversos aspectos sensoriais do meu corpo, além do cognitivo, eram envolvidos e estimulados durante o processo. Em razão disso, concordo com as autoras Mills (2016) e Schaaf (2019) de que o desenvolvimento da cognição ocorre sempre pela interação entre cérebro, corpo e ambiente, e não por uma

produção exclusiva da mente. Além disso, eu me sentia muito mais animada, estimulada e interessada quando as aulas aconteciam em algum laboratório do que quando eram no ambiente corriqueiro de salas de aulas.

Diante disso, posso afirmar hoje, que a minha aprendizagem, nesse período, ocorreu pelo envolvimento tanto do meu *Feeling* quanto do meu *Meaning* (LEMKE, 2010). De modo que, entrar em um ambiente diferente de uma sala de aula habitual, poder desenvolver habilidade em manusear um microscópio, ou mesmo, datilografar um texto em uma máquina elétrica e, posteriormente, aprender a digitar textos em um computador nos laboratórios de informática traziam um *Feeling* diferente em comparação com as outras aulas de caráter teórico-expositivo. Mesmo porque, havia sempre uma excitação que dificilmente ocorria nas aulas em que o quadro negro, o giz, o apagador e um professor explanando o conteúdo na frente da sala era o evento rotineiro da aula. Além disso, boa parte das habilidades e os conhecimentos desenvolvidos nessas aulas acompanham-me até hoje. A esse respeito, percebo que havia uma força que movia os meus pensamentos e agia na construção das minhas memórias em cada aula e em cada disciplina que, conforme Espinosa (2007), dizia respeito à força de existir, impulsionada pela compreensão adequada das afecções produzidas pelo meu corpo nesses encontros.

De modo que, como mencionei mais acima, a minha memória, em diversos momentos, também impeliu meu corpo a responder a certas situações na forma de emoções. Por uma explanação espinosista, pensamentos representativos e não representativos pareciam agir de forma concomitante no percurso da minha aprendizagem, durante todo o processo.

Outra epifania que ficou marcada em mim nessa instituição foi um seminário que participei a respeito da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida). Essa doença que implodiu nos meados da década de 80 ainda era a grande preocupação de toda a sociedade no início da década de 90. A instituição em que eu estudava promoveu um seminário com a finalidade de propagar mais informações sobre a doença entre os jovens e, assim, estimular ações de prevenção. O seminário deveria ser realizado pelos alunos e orientado pelo professor de biologia. Cada grupo apresentaria, primeiramente, em suas respectivas salas, então o professor escolheria os melhores trabalhos para serem apresentados nos respectivos cursos dos alunos palestrantes, dentre esses, selecionaria os melhores para serem apresentados para toda a comunidade acadêmica interna e, por último, os selecionados para apresentar para a comunidade externa. Participei de todas as etapas desse projeto e, por fim, estava falando sobre a AIDS para um grupo imenso entre alunos, professores e diferentes autoridades públicas.

Nessa instituição, incentivar e preparar o aluno para falar em público na forma de seminário, apresentações e palestras para diferentes quantidades de pessoas, era uma atividade escolar bastante solicitada pelo corpo docente. Isto foi uma das coisas que, conforme mencionei, preparou-me para futuros desafios na minha vida profissional e pessoal. Não há dúvidas do meu sentimento de orgulho, prazer e alegria quando me lembro de como consegui me sair bem naquele seminário e a gratidão que sinto pela oportunidade de receber uma instrução acadêmica que me proporcionou êxito em desafios futuros.

No entanto, quando me lembro sobre como a minha apresentação, e a de outros alunos, foi montada, percebo que faltou tanto posicionamento crítico, como crítico afetivo na abordagem desse tema. A exemplo disso, me lembro que havia uma seção do meu trabalho que falava sobre os grupos de riscos na contaminação e transmissão da doença que, naquele período, acreditava-se que eram os homossexuais, as prostitutas, os hemofílicos, dentre outros. Entretanto, não havia nenhum posicionamento crítico, muito menos algo que aludisse a um trabalho crítico afetivo, de apoio a esse grupo de risco. Ao contrário disso, a raiva, o preconceito e a rejeição só aumentavam contra eles à medida que se fortaleciam os discursos preconceituosos os responsabilizando pelo surgimento do vírus HIV. Também não me lembro de haver nenhum momento de debate ou discussão acerca da forma como a mídia posicionava e classificava o grupo de risco.

Olhando hoje para o trabalho desse seminário como um todo, observo que ele desempenhou o papel de informar, porém, de forma bastante racional e positivista, em concordância com as bases da educação formal de ensino da época.

Nos meados dos anos 90, entrei em uma universidade pública, porém, minha escolha inicial foi na área de exatas, comecei um curso de engenharia sanitária e, concomitantemente ao acesso ao curso superior, fui convidada para ministrar aula de inglês para o ensino fundamental em uma escola pública. Embora, nessa época, eu já estivesse em um nível avançado no meu curso de inglês, eu não tinha a mínima experiência e nem base teórica para atuar em sala de aula. A insegurança e o medo de não controlar a turma, ou não ser respeitada como professora, moveu-me a adotar semelhantes ações e posturas de alguns dos meus professores do ensino fundamental, como o do meu professor de História. Contraditoriamente, nunca apreciei essas ações como aluna, entretanto, como professora, achava que era o certo a fazer. De modo que, começava minhas aulas cobrando tarefas, determinadas vezes, indo de carteira em carteira olhando quem tinha, ou não, feito e seguia o método de gramática-tradução do livro adotado pela escola. Como eu lamento que o meu encontro com os meus primeiros alunos tenha sido dessa forma, entretanto, acreditava, de forma inconsciente, que as

coisas funcionavam melhor pelo domínio e subserviência (SAFATLE, 2015), e que a prática pedagógica deveria ser sempre exercida na assimetria entre professor e aluno.

A experiência de trabalhar com a língua inglesa nessa escola e o convite para ministrar aula em uma escola particular moveu-me a trancar a engenharia e fazer o vestibular para o curso de Letras. Já no curso de Letras, dois encontros assumiram o ponto alto da minha trajetória ali, o encontro com a abordagem comunicativa e o encontro com a teoria de Krashen, em especial, a hipótese do filtro afetivo. Depois da minha graduação, passei a atuar em centros de idiomas, por um tempo, trabalhava simultaneamente em dois lugares e com as duas abordagens - comunicativa e audiolingual. Depois, tomei a decisão de continuar somente com a abordagem comunicativa, mesmo reconhecendo que a abordagem audiolingual teve sua importância em determinado período, posto que eu me tornei fluente em inglês por meio dessa abordagem, enxergava a abordagem comunicativa mais condizente com o momento sócio histórico da época e, também, sentia-me mais livre para criar situações reais de comunicação, além disso, nessa abordagem, eu não me sentia engessada em um modelo restrito de ensino.

A teoria de Krashen ajudou-me a perceber que atitudes rígidas, de punição e cobrança, não resultariam em maior envolvimento dos meus alunos com a disciplina de inglês e muito menos com as minhas aulas, em razão disso, nunca mais abandonei a hipótese do filtro afetivo.

Depois de oito anos atuando em centro de idiomas, fui contratada para lecionar a disciplina de língua inglesa no curso de Letras em uma universidade particular em Cuiabá-MT e, logo depois, prestei o concurso para professora no curso de Letras na área de língua Inglesa da UNEMAT, onde atuo já há 16 anos. Metade desse tempo, atuei na disciplina do Estágio Supervisionado de LI por considerar essa disciplina uma porta aberta para a realização da performatividade das teorias e dos discursos de sala de aula; além disso, as primeiras atuações dos meus alunos, sempre me remetem às minhas primeiras e últimas experiências em sala, sinto um grande prazer em poder dividir com eles o que funcionou nas práticas pedagógicas que realizei, bem como, acompanhei na disciplina do Estágio. Enfim, é como abrir um compartimento da minha experiência e visão profissional para que eles estudem, analisem e decidam o que pode ser útil na construção de suas próprias histórias.

Reconheço, por outro lado, que a atuação de cada aluno na disciplina sempre acrescentou algo novo na minha forma de perceber o ensino e a formação de professores. Outra razão pela qual eu aprecio a disciplina do estágio é o fato dela colocar-me em contato com a comunidade acadêmica, que antecede o trabalho que eu realizo na universidade e, por

essa razão, ter a possibilidade de realizar uma melhor interação, troca de diálogos, bem como, uma colaboração mútua entre agentes de diferentes etapas do ensino.

Diante desta breve narração acerca da minha trajetória acadêmica, passo para as análises dos relatórios produzidos pelos meus alunos da última disciplina ministrada por mim antes do meu afastamento para qualificação. No entanto, antecedo as análises especificando com mais detalhes o contexto, procedimentos e os outros elementos envolvidos na disciplina.

4.5 Detalhando o contexto no qual os relatórios foram produzidos

As análises que passo a realizar agora ocorrerão através dos relatórios produzidos pelos alunos da disciplina do Estágio Supervisionado I e II de língua inglesa do curso de Letras da UNEMAT, do campus de Cáceres, que ocorreu no ano de 2018. A realização desse trabalho acadêmico é um dos requisitos obrigatórios para a obtenção da nota final e aprovação na disciplina do Estágio Supervisionado. Esse trabalho, denominado relatório final, pode ser elaborado na forma de um artigo científico, um relato de experiência crítico-reflexivo ou um estudo de caso. A turma responsável pela elaboração desse relatório estava sob a minha supervisão enquanto professora-orientadora, que ocorreu no período de 2018/1 e 2018/2. A escolha pelos documentos produzidos por essa turma de 2018 ocorre pelo fato de ser a última turma que trabalhei na disciplina do estágio antes do meu afastamento para a qualificação.

Saliento que a leitura e análise desses textos serão consideradas, por mim, como uma revisita a um trabalho de formação docente, em que participei como responsável, tanto no que concerne à coordenação, como orientação, da prática pedagógica dos acadêmicos. Assim, as análises ocorrerão a partir do meu eu como participante ativa dos eventos narrados. Em razão disso elas ocorrerão entre a junção do que eles escreveram nesses relatórios e as epifanias que emergirem em mim, de cada evento, por eles relatados. Discorro, na próxima seção, acerca da disciplina do Estágio Supervisionado do Curso de Letras da UNEMAT.

4.5.1 Disciplina do Estágio Supervisionado do Curso de Letras da UNEMAT

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras, a disciplina do Estágio Supervisionado da UNEMAT tem como perspectiva promover a integração entre a universidade e a escola, além de propiciar um degrau para o desenvolvimento da formação do

aluno em um ambiente real de trabalho docente. Nesse seguimento, o estágio supervisionado é dividido em três etapas. A primeira etapa é a Introdução ao Estágio supervisionado, que é uma disciplina de 60 horas. Nessa etapa, são realizadas aulas teóricas e explanativas acerca das fundamentações teóricas sobre as três áreas de formação profissional do curso, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura. Também são apresentados e discutidos os documentos oficiais que regem o funcionamento das escolas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outrossim, os alunos estagiários são direcionados para as escolas-campus para conhecimento tanto da estrutura pedagógica e física, como do corpo docente e administrativo, além da observação da prática docente.

A segunda etapa é o Estágio Supervisionado I, esta disciplina é realizada no sexto semestre, com uma carga horária de 60 horas. Nesse período, o estagiário recebe orientação acerca do seu plano de ensino e da sua prática que só pode ser realizada no ensino fundamental. Na sequência, o aluno estagiário deve apresentar uma das aulas de seu plano para os seus colegas, como uma simulação da prática pedagógica que ocorrerá na escola campus. Nesse momento, ele recebe sugestões acerca de sua proposta de aula, tanto dos colegas, como do professor orientador. Depois do cumprimento da carga horária das atividades práticas, tanto da observação, como da regência, ele deve produzir um texto científico que, conforme já mencionado, pode ser na forma de um artigo, relatório crítico-reflexivo ou estudo de caso.

Já na etapa seguinte, o Estágio Supervisionado II, que ocorre no sétimo semestre, e que também tem uma carga horária de 60 horas, o acadêmico segue os mesmos procedimentos e as mesmas diretrizes do Estágio I, entretanto, a regência, nesse estágio, só pode ser realizada no ensino médio. Importante salientar que todas as etapas do estágio ocorrem sob a supervisão e orientação do professor do estágio, dentro dessa função está a de assistir algumas aulas ministradas pelos estagiários nas escolas campus³.

4.5.2 A turma 2018/1 e 2018/2 do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa

A turma de 2018 da disciplina do Estágio Supervisionado, tanto do primeiro, quanto do segundo semestre desse ano, era composta por 12 alunos no Estágio I e 11 alunos no

³ O termo 'escola campus' é utilizado para se referir as escolas ou os espaços de aprendizagem no qual o aluno estagiário realiza a sua regência. A razão para a escolha desse termo é o fato de se considerar esse espaço ou ambiente, no momento da prática da observação e regência, como uma extensão da universidade. É considerado assim pelo fato de que a escola passa a ser o lugar onde acontece a continuação do desenvolvimento acadêmico proporcionado pelo respectivo curso do aluno universitário.

Estágio II, dentre esses, 8 eram mulheres e 4 homens, no estágio II, 7 mulheres e 4 homens. Havia, nesse grupo, 4 que faziam parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de língua inglesa – PIBID. A média de idade desses acadêmicos era em torno de 24 anos, um grupo, pode-se dizer, de jovens que logo estariam atuando no mercado profissional, talvez, de ensino. A maioria tinha vindo de escolas públicas, lembro-me de apenas 2 que haviam estudados em escolas particulares da região. Esses dois também haviam frequentado cursos de inglês e, por isso, possuíam uma melhor fluência na língua inglesa. Oito deles trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. Para realizarem a etapa da regência, alguns optavam por realizarem a prática da regência à noite e outros conseguiam afastamento do trabalho durante a prática.

A regência poderia ser realizada em dupla, mas o texto científico deveria ser produzido de forma individual, assim, cada estagiário deveria expressar a sua própria visão e percepção de toda a etapa da disciplina, bem como, sua própria análise crítica-reflexiva acerca de sua vivência em sala de aula e da sua prática pedagógica. A regência desses alunos ocorreu em 6 escolas públicas entre estaduais e municipais, 5 escolas localizadas na cidade de Cáceres MT e 1 escola na cidade de Mirassol D'Oeste MT.

Com respeito às etapas realizadas nas duas turmas, como professora-orientadora, decidi, nos primeiros encontros com eles, trabalhar alguns textos da Linguista Aplicada que discutem o papel e o trabalho de professores de línguas estrangeiras no Brasil. Selecionei quatro textos, um que discutia acerca das metodologias de língua inglesa, do autor Luciano Amaral; o segundo texto abordava o uso das tecnologias em sala de aula, da Vera Lúcia Paiva, o terceiro era sobre o papel crítico do professor de língua estrangeira, de Vilson Leffa e um último discutia o lugar do inglês na contemporaneidade, de Kanavillil Rajagopalan.

No segundo semestre, comecei da mesma forma, porém selecionei três artigos que discutiam o trabalho com textos em sala de aula, dos autores Tomich, Paiva e Oliveira. Nessa etapa da minha docência, eu ainda não tinha as leituras acerca do arcabouço teórico que discuto na minha tese, como afetividade, letramentos afetivos e sensoriais. Em virtude disso, não possuía um embasamento teórico-pedagógico para trabalhar essas questões com a turma do Estágio sob a minha responsabilidade, porém, ao relembrar as discussões teóricas em sala, vejo que eu já tinha uma percepção da importância de aulas dinâmicas, envolventes, interativas, motivadoras e que estimulassem o aluno a buscar meios para desenvolver as suas habilidades linguísticas, fora da sala de aula, ou seja, que buscasse a sua autonomia acadêmica. De alguma forma, eu já tinha certa preocupação de que os encontros entre meus alunos-professores com os seus alunos nas escolas campus produzissem afetos de alegria.

Mesmo porque, desde a leitura que realizei dos textos de Krashen, na minha graduação e, posteriormente, alguns textos que li da pesquisadora Ana Maria Barcelos sobre motivação, passei a acreditar que o aprender nunca estava desvinculado dos nossos estados emocionais e psíquicos.

Apesar desses textos não terem um recorte direcionado para a imanência do corpo em relação à mente na produção de conhecimento, eles enfatizavam o aspecto emocional do aprendiz, ao ressaltarem a importância de se preocupar com a motivação do aluno em sala de aula, e a motivação era um assunto sempre levantado e debatido nas minhas aulas pelos alunos do Estágio, pelo fato de observarem um grande desânimo e certa rejeição à língua inglesa, da parte de seus alunos nas escolas campus.

Frente às discussões desenvolvidas até aqui, sigo para as análises com o propósito de perceber a presença dos afetos durante as realizações do estágio e como estes influenciaram meu trabalho no período que ele foi realizado e, ao mesmo tempo, como passei a ser afetada no momento da escrita desta pesquisa.

CAPÍTULO V

MINHA REFLEXÃO ACERCA DOS AFETOS EMANADOS DURANTE A REALIZAÇÃO DA DISCIPLINA DO ESTÁGIO

5.1 Afetos emanados durante a realização da disciplina do estágio

A minha disciplina do estágio com a turma 2018/1 começou com um encontro planejado para todos os alunos matriculados na disciplina. Mesmo não tendo cem por cento dos alunos em sala, a grande maioria esteve presente. Esta era uma aula que eu planejava para lhes dar as boas-vindas e criar um momento para apresentações e conhecimento mútuo entre todos nós. Como, em geral, eles preferem que eu me apresente primeiro, sempre começo contando um pouco da minha história no que concerne à aprendizagem da língua inglesa e como me tornei uma professora de inglês.

Nunca deixo de mencionar que esta era uma das disciplinas que eu menos gostava e que tinha as menores notas no ensino fundamental e, por isso, meus pais acharam que a solução seria me colocar em um curso de inglês. Também menciono o meu começo, um tanto insatisfatório como professora de inglês, em virtude de ainda não ter nenhuma bagagem teórico-pedagógica e, muito menos, alguma orientação nessa prática. Sempre notei que essas particularidades da minha biografia projetavam uma série de discussões acerca de como cada aluno-estagiário pensava e se sentia diante do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Entretanto, nunca havia olhado para este evento pelo sistema de afeto, no sentido de que, primeiro, colocar a minha fragilidade, ou fracasso em certo período da minha história, sensibilizava meus alunos a expor também as suas fragilidades, preocupações, expectativas, seus medos, erros, acertos, suas angústias, conseqüências, tristezas e alegrias em um momento tão importante de suas formações, momento no qual transitam entre a posição de aluno e professor.

Parece que, expor não só os momentos de aumento da minha potência de agir, mas, também, os momentos que a minha força de existir diminuiu consideravelmente, desencadeava certo sentimento de ‘liberdade para também se exporem’ (SAWAIA, 2009). Além disso, pensando agora nos estudos acerca do LCA, percebo que a minha fala atuou como um mecanismo para tentar redimir a assimetria das posições entre professor e aluno

naquele determinado momento. Lembrá-los que eu já fui aluna e que nem a minha mente e muito menos o meu corpo apagaram os diversos encontros alegres e tristes do meu percurso, acabou sendo um mecanismo que serviu para uma maior aproximação e um melhor diálogo entre nós.

Algo que me lembro do relato de alguns alunos nessa aula é que eles relacionavam o seu gostar ou não gostar da disciplina de inglês à figura do professor. Dentre essas falas, teve um aluno que disse: “eu decidi me tornar um professor de inglês por causa da minha professora do ensino médio, ela me fez amar a língua inglesa”.

Naturalmente essas falas eram recortadas para a forma em como o professor ministrava as suas aulas, ou seja, o seu procedimento teórico pedagógico. Como tenho discutido no decorrer deste trabalho, a minha formação acadêmica, assim como dos meus contemporâneos, teve como base os conceitos racionais e positivistas, de modo que a preocupação acerca da aprendizagem sempre se pautou no intelecto. Por mais que muitos dos meus procedimentos, como professora formadora, estivessem em harmonia com essa formação, sempre tive certa preocupação em despertar, ou mesmo atrair, o interesse dos meus alunos pela disciplina e fazê-los se sentirem bem em sala de aula, mesmo não tendo uma base teórica para tal procedimento.

Analisando a minha trajetória como professora até este momento, percebo que me posicionava no interstício entre o positivismo e o afetivo. Havia algo que me incomodava dentro da minha formação e que, por isso, buscava por uma alternativa diferente do que estava posto, entretanto, em diversos momentos, acabava tendendo a agir da mesma forma como as coisas estavam postas. O que significa dizer que trilhava mais pela razão, pelo intelecto, pela assimetria entre educador e educando, além de, muitas vezes, colocar-me na posição de raiz pivotante de ensino, ou seja, o aprendizado sempre partindo e refletindo a partir de mim mesma enquanto professora responsável pela formação dos alunos.

Por outro lado, depois da minha graduação, quando comecei a atuar como professora nos centros de idiomas, tinha sempre a preocupação em começar as minhas aulas com *ice breakers* e realizar *warm up*⁴ no decorrer da aula para que os alunos pudessem se locomover ou manusear objetos relacionados ao conteúdo ministrado e não encarar as aulas como algo enfadonho ou estressante.

⁴ A tradução das palavras inglesas *ice breaker* e *warm up* são respectivamente quebrar o gelo e aquecer. Foram bastante usadas por professores de línguas estrangeiras nas décadas de 80 e 90 para se referirem a atividades ou procedimentos pedagógicos que colaboravam para tornar a atmosfera da sala de aula mais dinâmica, divertida e menos estressante, com o propósito de induzir o aluno a um maior engajamento com a aula.

Igualmente, como professora formadora, prezava por autores que, dentre outros assuntos, abordavam discussões relacionados à motivação, crenças, ao desejo e interesse na aprendizagem de língua estrangeira. Entretanto, esses textos se limitavam em explorar mais o aspecto cognitivo do aprendiz. Por exemplo, na teoria Sociocultural, que tem como base os estudos de Vygotsky, as funções mentais e o interacionismo assumiram o protagonismo nas diversas etapas dessa teoria.

Apesar desses estudos, bem como outros relacionados à linguagem, à aprendizagem e ao ensino de línguas, terem sido de ajuda no direcionamento do meu trabalho, acredito que conseguiria realizar algo mais completo se tivesse uma base teórica que discutisse, conforme defendeu Espinosa (2007), a imanência de nosso corpo em relação à nossa mente.

Sem dúvida nenhuma, teria levado para as minhas aulas, na disciplina do Estágio, discussões acerca da imanência dos sentimentos em relação à nossa capacidade de raciocinar, selecionar e criar novas informações, que formam nossas memórias. Outrossim, usaria textos como do autor Lemke (2013), para enfatizar que a construção de sentidos (*Meaning*) está interligada à produção de sentimentos (*Feeling*) e vice e versa. De modo que, nem sempre a facilidade em aprender e executar alguma atividade relacionada a uma língua estrangeira significa maior, ou melhor, capacidade intelectual, mas essa questão pode estar relacionada aos sentimentos que emergem durante o processo que pode ser de medo, vergonha, tristeza, desânimo, dentre outros.

Além disso, sob as concepções de Letramento Sensorial e Letramento Crítico Afetivo, incentivaria uma prática didática na qual os alunos estagiários valorizassem as diversas capacidades sensoriais na aprendizagem de línguas e que também estivessem atentos às respostas emocionais e somáticas dos seus alunos durante as interações com os diversos textos presentes na sala de aula. Apesar da ausência teórica sobre afetos, estes emergiram na prática pedagógica dos meus alunos e, nesse sentido, passo a discorrer em como essas manifestações ocorreram, como elas significaram para mim durante a prática de estágio e como passei a considerá-las durante a produção desta pesquisa.

Depois das discussões teóricas em sala de aula, da produção final do plano de aula e da simulação das aulas para os colegas e o professor-orientador, os alunos estagiários foram direcionados para suas respectivas escolas campus. A esse respeito, procuro analisar, através da parte inicial dos relatos deles, como foram afetados em seus primeiros encontros nas escolas e como olhei para esses afetos antes e durante as leituras que tenho hoje.

5.2 Cognição, ação e emoção no ambiente da sala de aula pelo meu olhar enquanto produto e produtora da pesquisa

Considerando a minha própria experiência como aluna, depois professora e constante aprendiz, posso salientar que o ambiente da sala de aula é sempre um espaço onde há diferentes e diversas formas de circulação de emoção. Independentemente da posição que estejamos atuando, aluno ou professor, nos dirigimos, para esse ambiente já afetados por uma série de elementos, que condicionam as nossas emoções, o nosso pensar e agir. Em concordância com Lakoff e Mark (1999), a realidade que nós, aprendizes, construímos sobre as nossas vivências na prática de ensino e aprendizagem é uma somatória entre corpo, mente e ambiente. Assim, entre os diversos elementos que se movem nessa construção, posso citar as memórias e recordações de nossas vidas escolares, nossas crenças e nossos julgamentos acerca da prática pedagógica.

No caso dos alunos em estágio, posso afirmar que as variadas emoções ocorrem de forma latente, em especial, durante as suas regências nas escolas campus. Isto em virtude dos diversos desafios que lhes são apresentados, como o desejo de ser bem sucedido com respeito às propostas de trabalho discutidas com o professor orientador, o desafio de atuar em sala diante de alunos e professores, além do estresse de ser avaliado. Um exemplo nesse sentido é o relato da aluna Leia⁵ em seu texto. Ela relatou: “Houve momentos em que nos deparamos com **muito medo**, chegamos cogitar a hipótese de que **não alcançaríamos nosso objetivo**” [Leia].

É incontestável que a subjetividade de cada participante, as condições de trabalho e os diferentes encontros que cada um realiza fazem com que a imanência de pensamentos e sentimentos ocorra no âmbito do vir a ser. No sentido de que a variação de afetos em cada aluno está no domínio, tanto da individualidade, como da imprevisibilidade. Entretanto, a singularidade em cada um é que pensamentos e sentimentos cavalgam juntos (MASSUMI, 2015), o desempenho intelectual está imbricado no desenvolvimento emocional e vice versa. Assim, diante de tantos pensamentos representativos e não representativos (DELEUZE, 2002) produzidos durante a prática pedagógica, no estágio, procuro perceber quais eventos mexeram mais com as emoções e o desempenho deles como professores em estágio de LI e, também,

⁵ Os nomes dos alunos estagiários foram mudados. Apesar da versão final dos relatórios ser de domínio público, uma vez que a versão impressa fica arquivada e disponibilizada na coordenação de cada curso por um tempo, decidi, mesmo assim, manter o sigilo dos nomes dos mesmos.

como eu fui afetada diante do relato que apresentaram tanto na primeira leitura, como a última que ocorreu durante esta pesquisa.

Um evento que foi mencionado por alguns alunos-professores, em especial na parte inicial de seus textos, foi à forma que foram recebidos nas escolas-campus. A exemplo da aluna Carla que começa o seu texto dizendo: “A escola nos **recebeu muito bem**, tanto a parte da direção como também da coordenação”. Em outro trecho essa mesma aluna também relata: “Ao observarmos a sala de aula, **fomos bem acolhidas** pela professora e pelos alunos”.

Um relato de um evento parecido foi descrito pela aluna Daniele: “Nossas aulas foram **muito bem recebidas**, tanto pelos alunos, quanto pela professora regente da sala e pelos intérpretes, o que nos incentivou ainda mais a trabalhar na inclusão dos alunos surdos”. Outro relato que segue nessa mesma direção foi da aluna Clara:

Foi de grande valia observar as aulas da professora Bárbara, porque pudemos analisar a forma como ela leciona, como também, em conversas com ela, ouvimos a sua experiência na docência, com isso conseguimos receber muitas dicas de como trabalhar com os alunos, tanto do 8º ano B, como também do 7º ano EJA, **por isso tivemos mais segurança** em começar nossa regência que aconteceu em outra etapa do estágio. [CLARA]

Reconheço que na primeira vez que li esses relatórios, não me atentei para a relevância desses trechos. O meu interesse estava mais em observar o desempenho didático-pedagógico dos alunos, além de avaliar a competência linguística durante a execução das aulas que eles ministravam. Entretanto, agora penso que os afetos produzidos nos primeiros encontros dos alunos do estágio com a escola campus sempre desencadeará, sob o conceito espinosista, alegria ou tristeza, que interferirá no trabalho didático-pedagógico que realizam em sala (Espinosa, 2009).

Neste caso, a forma na qual as alunas foram recebidas, em seus primeiros encontros nas escolas, produziu afetos que favoreceu uma interação mais estreita e positiva entre elas e os outros membros das escolas, como também foi um estímulo para ações intelectuais mais produtivas. Por exemplo, a aluna Daniele relata que ela se sentiu estimulada a realizar atividades que favorecia a inclusão dos alunos surdos. Eu me lembro de que esta aluna elaborava atividades não só para os alunos ouvintes, como criava e adaptava exercícios para o único aluno surdo da sala. Nesse sentido, percebo que o afeto produzido nesses encontros induziu a ações positivas, no olhar espinosista, produziu afeto de alegria, esse afeto não só impulsionou ações de empatia, como também motivou maior empenho na elaboração e produção de seus trabalhos durante as suas práticas na regência. Assim, percebo que gestos de

empatia mexeram com as emoções das acadêmicas, resultando em ações que beneficiaram o trabalho pedagógico que pretendiam realizar em sala de aula.

Por outro lado, nem todos os encontros resultaram em afetos alegres e muito menos resultaram em sentimentos que potencializaram ações produtivas no estágio. Conforme pode ser observado no relato da aluna Laura que se segue abaixo:

Em especial o apoio da coordenação a nós, estagiárias, deixou bastante a desejar. Fomos bem recepcionadas pelos alunos, mas pela professora e a direção da escola, nos sentimos intrusas, não fomos acolhidas e a todo momento que tentamos fazer contato com a coordenadora ou diretora, elas nos tratavam de maneira antiética, deixando bem claro que não éramos bem-vindas. Isso foi uma fase extremamente difícil do estágio, a resistência da escola em relação a nós estagiárias fez com que minha parceira desistisse do estágio nesta escola e, por esse motivo, tive que ficar lá e fazer sozinha, por não ter a mesma possibilidade de acesso e locomoção como minha parceira, que optou em ir para outra cidade vizinha. [LAURA]

Neste relato, o encontro entre as alunas estagiárias e as professoras, uma na função de coordenadora, pode ser classificado como ‘efeito inadequado’, dado que não foi um encontro agradável, feliz, ou alegre, por uma visão espinosista. A compreensão do encontro desenvolvida pelas alunas foi de rejeição à presença delas naquele ambiente. Disto resultou em que uma considerasse o início dos trabalhos, na escola campus, ‘extremamente difícil’ e a outra desistisse de realizar o seu estágio nessa escola, preferindo até se locomover para outra mais distante.

Independentemente das razões que possam ter levado as professoras, nas posições de autoridade nessa escola, a terem uma atitude não receptiva com as alunas estagiárias, esse encontro implicou em uma variação na forma de agir, em ambas. Uma delas pode-se dizer, perdeu sua potência de agir nessa escola, preferindo levar sua proposta de trabalho para outro ambiente escolar. A outra aluna, a Laura, por falta de opção, manteve-se na escola, porém, sua potência de agir ficou seriamente prejudicada, conforme ela mesma relata:

Com a ajuda dos meus colegas da sala, família e das professoras das disciplinas de estágio desse semestre, voltei a estagiar, pois já havia desistido. O apoio psicológico foi extremamente importante, e hoje penso que a faculdade deveria preparar melhor os alunos psicologicamente para esse tipo de situação. Pois, os acontecimentos foram tão bruscos e nada cordiais, que qualquer pessoa que passe por isso, sem uma preparação psicológica e que não peça ajuda, simplesmente entra em depressão e abre mão de tudo o que lutou para conseguir até essa fase do estágio. Voltei a estagiar com medo, e para evitar passar por situações semelhantes, optei por não conversar ou melhor “incomodar” a coordenadora, como ela mesmo disse, ela não queria mais me ver. [LAURA]

Neste relato, a aluna faz alguns apontamentos assertivos com respeito à ausência da afetividade no âmbito acadêmico como um todo. Ao dizer que a universidade não prepara os alunos para lidar com situações que envolvam os aspectos emocionais, a aluna afirma que há falhas na formação acadêmica proporcionada pela instituição que ela decidiu ingressar e que, ao mesmo tempo, tem como meta formar profissionais ‘qualificados’ para atuar na educação.

Ao se deparar com a realidade prática da sua profissão, depois de toda uma trajetória de estudos teóricos, a aluna foi confrontada com situações que quase minaram a sua potência de agir e viu-se despreparada para lidar com a situação e com suas emoções (SAWAIA, 2009). Neste caso, todo o planejamento e estudos teóricos, não só no que diz respeito às etapas do estágio, como até de seus estudos, que antecedem o período do estágio, poderiam ter se perdido, caso a frustração da aluna, diante desse encontro real com a escola, minasse totalmente a sua força de persistir na disciplina, no curso e na da profissão.

Ao refletir sobre a minha própria formação e no relato da aluna, reconheço que o meu trabalho como professora formadora, pelo menos no período dos acontecimentos desse relato, ainda estava pautado na transcendência dos aspectos cognitivos. De modo que, a minha principal preocupação na formação dos meus alunos mantinha-se em uma metodologia e abordagem de aula ideal, além de uma competência de língua satisfatória. Isto se mostra muito claro na reflexão que faço acerca das minhas ações nas primeiras leituras que realizei acerca dos relatórios desta turma. Por exemplo, em certo parágrafo de seu relatório, esta aluna, Laura, reflete sobre a importância da afetividade no trabalho de todo professor, conforme o excerto abaixo:

Partindo da teoria de Henri Wallon???, em todas as aulas busquei interagir numa perspectiva de afetividade sem deixar o profissionalismo de lado, porque tenho consciência que a dimensão afetiva no processo de desenvolvimento é um fator importante para que o aluno possa adquirir seus conhecimentos de forma positiva, e assim contribuir para um desenvolvimento cognitivo melhor.
[LAURA]

A primeira vez que li esse parágrafo, eu desconsidereei a preciosa abordagem de afetividade que a aluna trazia em suas observações. De uma forma pior ainda, na parte que a aluna cita um aclamado filósofo que fala sobre a afetividade e a prática pedagógica, eu realizei uma marcação com um ponto de interrogação. Analiso agora a minha ação na leitura desse texto como uma atitude centralizadora e pautada em uma prática pivotante de ensino. O meu ponto de interrogação questionava a aluna sobre o porquê ela estava trazendo autor e ideias fora do arcabouço teórico que eu tinha selecionado para as nossas discussões na disciplina.

Reconheço que estava tentando dar uma direção única e linear ao processo no qual estávamos inseridos naquele momento.

Com o intuito de realizar um direcionamento inverso, tentando também desconstruir alguns conceitos fortemente marcados no meu eu, analiso agora o pensamento que a aluna colocou em seu relatório como um passo primordial para uma pedagogia que pautar na integralidade do indivíduo por considerar a afetividade no processo de aprendizagem (WALLON, 2010).

Dessa forma, percebo que apesar de ressaltar a importância de uma apropriada interação em sala de aula e a criação de mecanismos para estimular e motivar os alunos da escola, eu sempre pensei nesses aspectos no nível da cognição, e não como sendo da ordem também da emoção. De modo que, em nenhum momento considerei os aspectos afetivos do aluno-professor, em outras palavras, não havia uma preocupação da minha parte com a compreensão adequada ou inadequada que o aluno tem frente aos encontros com os diversos corpos na escola campus ou, mesmo, durante a sua preparação para atuar em sala de aula. Em razão disso, admito que a primeira vez que li a crítica que a aluna fez à sua formação, conforme o excerto na página 85, eu não concordei que o preparo emocional que ela reclamava era da competência do professor de linguagem. Isto me faz perceber que a crença de que cognição e emoção, pensamentos e sentimentos, língua e psicologia são como ‘água e óleo’, ‘não se misturam’, estava bem marcada em meu subconsciente. Isto explica o porquê, mesmo tendo um discurso em defesa da interdisciplinaridade como uma professora que se identifica e atua no campo da Linguística Aplicada, nem sempre as minhas ações coadunavam com a minha fala. Entretanto, acredito que é premente que haja muito mais ações interdisciplinares na prática pedagógica do professor de línguas que considera a relevância de um ensino pautado na imanência do corpo em relação a mente.

De volta ao relato da acadêmica Laura, lembro-me que o seu desempenho na execução de sua aula na escola campus ficou muito abaixo do esperado e muito diferente da aula simulada que ela havia apresentado na universidade. Apesar de eu ter levado em consideração todo o episódio que ela precisou lidar na escola na avaliação que fiz acerca de seu desempenho, eu poderia ter realizado um trabalho melhor, no que diz respeito aos diferentes encontros e variados afetos que os alunos teriam que lidar em seus trabalhos em campus, caso eu tivesse os estudos e as leituras que desenvolvi nesta pesquisa no que concerne à emoção e à cognição.

Além disso, discutir acerca de como as condições sociais, políticas e econômicas têm impactado as emoções das pessoas que compõem a comunidade acadêmica e, também, como

isso poderia influenciar nas suas interações, emoções e cognições durante a prática do estágio, seria uma forma de ajudá-los a entender que a ativação do pensamento, na aprendizagem de qualquer assunto, inclusive de uma língua estrangeira, não está desacompanhada de outros elementos que nos compõem enquanto indivíduos. Mesmo porque, pensamentos e sentimentos são aspectos congruentes e confluentes da natureza humana (DAMÁSIO, 1994).

Assim, um assunto que pretendo contemplar dentro do meu arcabouço teórico nas discussões sobre aprendizagem, inclusive de uma língua estrangeira, é o entendimento de que a ativação do pensamento (representativo), a construção da memória e o raciocínio lógico jamais ocorrem desacompanhados da emoção, sentimentos e julgamentos (não representativos) (Deleuze, 2002). Também defendo agora que o poder de agir, pensar e desejar ocorre pela afecção que ocorre no corpo e que resulta em diferentes e diversos afetos. Essa relação, porém, não é hierárquica e muito menos causal, uma vez que é uma variação que depende da força vital de resistência de cada indivíduo (ESPINOSA, 2017).

Desse modo, penso que desconsiderar esses elementos na formação acadêmica dos alunos é como esquartejar a natureza dos elementos que nos compõem enquanto humanos, além de acreditar que é possível trabalhar o todo se concentrando em uma das partes, neste caso, a mente. Entendo que quando passamos a reconhecer a emoção como um aspecto imanente à razão e ao intelecto, e não como uma abstração mental ou uma fraqueza da alma/mente, damos passos em direção contrária aos conceitos positivistas e mecanicistas, que ainda estão muito atravessados em nossas formações e identidades. Em seu relato, Laura aborda o sentimento de medo que lhe acometeu durante a sua prática na regência. No entanto, sobre esse aspecto do medo, conjugado ao exercício de poder e como dispositivo de afeto sobre o outro, será discutido numa seção posterior.

Na continuação de ações conjugadas à emoção e à cognição, há alguns eventos nas aulas ministradas pelos alunos, que eu presenciei e que foram relatados por eles, que me chamaram a atenção. Esses eventos dizem respeito aos procedimentos adotados por alguns estagiários na introdução dos conteúdos que pretendiam desenvolver com os seus alunos, bem como, os efeitos que esses procedimentos produziram em seus respectivos públicos - os seus alunos. Conforme é possível observar no relato da acadêmica Daniele:

Para que pudéssemos desenvolver aulas interativas, que levassem em consideração as quatro habilidades, buscamos apresentar aos alunos os vocabulários sobre *Food* e *Numbers*. Fizemos um *warm up*, questionamos sobre as refeições dos alunos, em seguida, apresentamos imagens estimulando-os a identificá-las na Língua Inglesa, desta forma, foi possível trabalhar com o *Reading*, pois os alunos relacionaram as imagens com a escrita. **Questionamos**

sobre o que eles costumam comer no café da manhã, almoço e jantar. Em sequência, realizamos uma discussão sobre os pratos típicos de três países compreendendo as diferenças culturais entre eles, em que levamos informações para os alunos sobre estas diferenças culturais. [DANIELE]

O procedimento das alunas, de acordo com o relato, converge com o posicionamento de alguns pesquisadores no que diz respeito à construção da memória/aprendizagem, em conformidade com o psicólogo Bartlett (1935), que entendia a construção da memória como dependente de aspectos como seleção, julgamentos e sentimentos. Isto significa, que a nossa memória é construída, reconstruída, modificada e reforçada com base nas memórias de experiências passadas. Essas experiências são retidas pelos corpos e pelas nossas mentes, uma vez que os julgamentos só ocorrem pelos parâmetros de eventos e acontecimentos anteriores.

Ao estimular a memória dos alunos com respeito aos alimentos presentes em suas vidas diárias, as alunas não só trazem para o centro do diálogo vocabulários relacionados à comida, como também fazem vir à tona lembranças de costume, de sabores, de rotina, de momentos alegres. Por outro lado, também poderiam fazer emergir sentimentos de tristeza caso estivessem interagindo com um público abaixo da linha de pobreza. No entanto, o afeto produzido, neste caso, foi o de alegria. Isto pode ser percebido na continuação do relato da aluna Daniele:

Finalizamos esta aula com um jogo da memória sobre as frutas, em que cada carta possuía a imagem de uma fruta. A sala foi dividida em dois grupos e cada membro do grupo revelava a imagem e pronunciava o seu respectivo nome, o grupo que mais acertou ganhou um brinde. **Esta aula foi muito divertida**, em ambas as **salas todos estavam eufóricos** querendo participar e contribuir. [DANIELE]

Neste momento, consigo analisar, pelo viés espinosista, que o procedimento adotado pelas acadêmicas produziu afetos de alegria no que diz respeito à construção da memória/aprendizagem da parte dos alunos. A descrição da aluna sobre essa parte da sua aula, que ela diz ter sido muito divertida e todos estavam eufóricos, lembra-me da afirmação do pesquisador Cammarota *et al.* (2008) de que todos nós reconhecemos como é mais fácil aprender algo quando estamos de bom humor e alertas.

Como tenho discutido nesta pesquisa, a aprendizagem pode ser impulsionada ou reprimida de acordo com o significado que cada pessoa atribuí em seus diversos encontros, ou interações sociais. Se houver um julgamento de rejeição, dificilmente haverá uma aprendizagem, mas se a percepção for aprazível e de aceitação, haverá possibilidades de uma retenção maior de memória da parte dos aprendizes (BARTLETT, 1935). Apesar de os meus

procedimentos na preparação pedagógica dos alunos do estágio não ter sido contemplada com discussões acerca da afetividade, muito menos sobre a inter-relação entre a construção de sentidos (*Meaning*) e a produção de sentimentos (*Feeling*), alguns alunos fizeram menção da importância de ambos os aspectos em seus trabalhos pedagógicos. É possível, por exemplo, perceber essa preocupação em um trecho no relatório da aluna Clara:

O segundo conceito visa a facilitação do aprendizado, com isso o professor valoriza o contexto no qual o aluno se encontra, ocorrendo assim a interação e trocas de conhecimentos entre ambos. Porém, não existe a necessidade de se trabalhar o aprendizado pelo método de transferência de conhecimento, mas também não se deve utilizar do método de facilitação para entregar aos alunos tudo pronto. O método de facilitação deve ser utilizado com o intuito de **chamar a atenção do aluno para as aulas**, ou seja, **criar um vínculo afetivo com o aluno** para que, assim, ele se **interesse pela disciplina** e então **comece a desenvolver as suas habilidades** para o **aprendizado** da língua. [CLARA]

Conforme relatei no capítulo anterior, uma parte das minhas aulas foi dedicada ao estudo de alguns textos que discutiam sobre a abordagem e metodologia de línguas estrangeiras. No trecho acima, a aluna traz a sua reflexão sobre esse assunto ao falar sobre transferência de conhecimento e facilitação de aprendizagem. Entretanto, o que me atraiu o olhar para o que ela escreveu é a relação que esta faz sobre chamar atenção do aluno para as aulas, criar um vínculo afetivo com ele, interesse pela disciplina e desenvolvimento de suas habilidades para o aprendizado.

Mais uma vez ressalto que, no período cronológico que esse texto foi escrito e avaliado, como professora orientadora, eu não possuía uma base científico-teórica que pudesse expandir o entendimento de que pensamentos e sentimentos são elementos que atuam de forma concomitante na aprendizagem e que, por isso, precisam ser levados em consideração em nosso trabalho, como professores. Por um dizer espinosista, somos seres afetivos. A minha mente responde às alterações no meu corpo, assim como meu corpo responde ao que a minha mente, na forma de memória, faz vir à tona.

Deste modo, o relato feito pela aluna faz todo o sentido quando ela relaciona desenvolvimento de habilidades e aprendizagem com interesse e afeto. Ou seja, para ela, capacidades cognitivas e a ação de aprender não ocorrem sem a produção de sentimentos afetivos. Além disso, percebo que ela compreendeu o papel do professor como um facilitador ou mediador da aprendizagem do aluno, uma vez que ela também fala sobre interação e troca de conhecimento entre ela e os seus alunos. Assim, entendo que, neste momento, ela não se colocou na posição de professor raiz, pois não se via como a detentora do conhecimento válido, muito menos como a parte ativa na construção e desenvolvimento de conhecimentos e

habilidades de seus alunos. Mais uma vez percebo que os meus procedimentos, enquanto professora orientadora, trilhavam no interstício entre o afetivo e cognitivo. De alguma forma as minhas orientações, no que concernem tanto aos textos escolhidos para as discussões em sala, como a forma na qual essas discussões aconteceram, ajudaram os alunos a terem uma postura mais imanentista e menos transcendentalistas em suas práticas durante a regência. No entanto, pela ausência de um estudo teórico-científico acerca do afeto no trabalho de formação pedagógica, não consegui olhar de forma mais precisa e consciente para essas relações e procedimentos que podem ter se formado no meu primeiro encontro com os alunos do estágio da turma de 2018.

Na continuação de seu relato durante a regência, a acadêmica Clara fornece mais pistas sobre como entendia o papel do professor enquanto um mediador, pois a mesma reflete nesse papel da seguinte maneira:

Assim a postura do professor em sala de aula tem que ser respeitosa, contudo, é **desnecessário mostrar autoritarismo**, ou seja, concentrar-se em manter a organização da classe e fazê-los **deter o máximo de conhecimento possível**.
[CLARA]

Analiso que a preocupação desta aluna em estágio não foi despejar informação, muito menos estabelecer as hierarquias. Ao projetar-me para aquela sala de aula, lembro-me que esta se esforçou em criar um ambiente aberto para uma livre interação entre ela e os seus alunos. Lembro-me também como foi agradável assistir a aula dessa aluna-professora, uma vez que ela realmente conseguiu criar um ambiente aprazível, desprovido de autoritarismo e descentrado em regras e normas de organização, o que não significou a ausência de respeito entre todos. Além de ter se esforçado em produzir uma interação afetuosa com seus alunos, conforme podemos analisar em seu relato:

No dia 16 de maio do ano 2018, iniciamos a regência com a turma do 7º ano (EJA), na qual dividimos a aula em dois momentos, sendo que no primeiro momento; perguntamos aos alunos quais são os tipos de residências mais comuns em sua cidade, em seguida apresentamos imagens de vários tipos de residências do Brasil, por meio delas praticamos a pronúncia, na qual percebemos algumas dificuldades dos alunos em pronunciar algumas palavras, mas através de algumas práticas, conseguimos contornar esta dificuldade. No segundo momento, os discentes produziram uma descrição de suas moradias, utilizando os conteúdos apresentados anteriormente. As descrições dos alunos de suas casas foram de **grande valia**, porque além da caracterização de suas casas, **tiveram a oportunidade de relatar as realidades vividas por eles no seu contexto social**.
[CLARA]

Este trecho do relato da aluna ajudou-me a perceber a enorme quantidade de afeto funcionando na aula dela. Ao trabalhar o ensino de línguas por meio da realidade social do país e da região dos alunos, ela adequou a sua abordagem de ensino aos atuais pensamentos pós-modernos de que pensamentos e sentimentos cavalgam juntos (MASSUMI, 2015) e, por esta razão, a ativação do pensamento não ocorre à parte de toda a realidade humana, dentre essa, a realidade social e econômica do aluno (DEMO, 2002). Ao usar a expressão ‘grande valia’ com respeito aos alunos trazerem para a sala de aula, relatos pessoais de vida e moradia, a professora regente reconheceu a importância de discussões acerca da realidade social da comunidade em que os alunos estão inseridos. Ao mesmo tempo, demonstrou, através das escolhas que fez das figuras e imagens, que é a favor de se trabalhar com temas reais e não ideais. Este procedimento instigou os seus alunos a falarem, não só de suas moradias, como trazerem um pouco mais de seus mundos para a sala de aula. Certamente, ninguém expressa algo relativo a si mesmo desprovido de qualquer emoção e sentimentos, ou mesmo, sem um posicionamento crítico. O estímulo de elementos afetivos favorece um ambiente escolar mais acolhedor e pode proporcionar um sentimento de pertencimento entre o aluno e a sua escola (RUMBERGER, 2001). Outrossim, observei que, ao dividir sua aula em dois momentos, no primeiro, prezou pelo desenvolvimento cognitivo de línguas e no outro deu abertura para a realidade social dos alunos, a aluna Clara deu passos em direção a uma prática pedagógica mais afetiva e menos positivista. O trabalho desta aluna faz-me sentir mais decidida a continuar na defesa da tese de que a sala de aula não é o lugar só do intelecto, mas também é o lugar do afeto, no que concerne às emoções e aos sentimentos. Mesmo que desconsideremos essa realidade enquanto professores, como aconteceu comigo durante a realização do estágio, esses aspectos estarão presentes na experiência de aprendizagem de cada aluno. Impulsionando a formação do pensamento e da memória, ou sendo impulsionados por esses, independentemente disso, estarão presentes nesse processo.

O resultado de um trabalho, que analiso como mais afetivo, realizado pela aluna Clara, pode ser percebido em um trecho da conclusão que esta escreve em seu relatório:

Pois, não nos deparamos apenas com a realidade de cada aluno, mas também com **seus sonhos, metas e vontades** e cada um em sua particularidade nos surpreendeu. Uma vez que a maioria dos professores apontava os alunos do 8º ano B como casos que apenas a professora da sala de recursos era capaz de resolver, no entanto, em nossa regência, colaboraram muito, eles **participaram ativamente nas aulas**. Assim, também a turma do 7º ano do EJA que, a princípio, haviam se retraído, talvez por receio, uma vez que muitos diziam não saber nem a língua materna, imagina uma língua estrangeira, mas ao final também conseguimos uma **resposta satisfatória** deles e, assim, espero que eles

também possam ter aprendido conosco da mesma forma que aprendemos com eles. [CLARA]

Frente aos estudos que realizei nesta pesquisa acerca da afetividade no que concerne à imanência do corpo em relação à mente, penso que, para que o aluno perceba a escola como o lugar de pertencimento, de acolhimento e que esta não está alheia aos desafios sociais que o afeta, é importante que o foco não seja apenas no seu desenvolvimento intelectual e cognitivo. O encontro do aluno com a escola precisa fazer com que a sua força interior, a qual Espinosa (2009) se referia como *conatus*, aumente ao invés de diminuir. A autora Sawaia (2009) faz um argumento muito assertivo a esse respeito. Ela diz que por trás de todo desafio que a sociedade enfrenta, seja a desigualdade social, o racismo, ou algum tipo de injustiça, sempre há sofrimento, medo, humilhação, mas há também a extraordinária vontade de recomeçar, superar, continuar na busca por suas metas, mesmo em situações onde qualquer esperança pareça morta. Isto é evidenciado no começo do relato da aluna Clara quando ela menciona que, ao se deparar com a realidade dos alunos, também se confrontou com seus sonhos, metas e vontades. Desse modo, a escola tem o dever de resguardar essas dimensões humanas, pela razão de que isto evitaria mecanismos que perpetuam uma falsa inclusão social e, também, porque isso poderia estimular o desejo, o apetite, ou o *conatus*, para ações criativas que estimulem maiores transformações sociais.

Revisitar alguns trabalhos, como o da aluna Clara, no qual eu tive uma participação ativa enquanto a professora formadora, ou seja, a responsável em orientar os planos de aula, realizar discussões acerca de metodologias e procedimentos, tanto em grupo, como individualmente, com os alunos do Estágio de Língua Inglesa, faz-me sentir como fazendo as pazes com minhas ausências passadas e podendo olhar para o meu desempenho futuro de forma mais consciente. No que diz respeito à ausência, fui ausente de enxergar a ‘carga afetiva’ demandada por mim e pelos meus alunos e os alunos dos meus alunos durante o processo de aprendizagem em decorrência da minha própria educação, por vez tão cartesiana e positivista. Por outro lado, sinto-me feliz que, por uma visão espinosista, agora posso ver com mais nitidez os elementos que nos constituem, enquanto seres em contínuo processo de evolução e formação. Além disso, sinto um certo sentimento de realização ao entender que o meu trabalho na educação, enquanto professora formadora, poderá ocorrer de forma mais abrangente no que concerne ao papel da mente e do corpo no processo de aprendizagem.

Para Espinosa (2009), a base da ética e da liberdade estava no afeto, no sentido de que, a ética diz respeito ao que pode um corpo. Nesse sentido, como professora questiono: o que podem os nossos alunos no que diz respeito à força de mudar, criar, inventar e encontrar

caminhos que desconstruam a base da servidão humana? Podemos encontrar esses caminhos nos sistemas de afeto, conforme o pensamento espinosista?

No que diz respeito ao trabalho pedagógico pautado no mecanicismo e racionalismo, este sempre tem como principal preocupação ministrar a maior quantidade possível de conteúdos e uma grande preocupação no desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas. A esse respeito, considero válidas tais preocupações, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, como tenho defendido no decorrer das minhas discussões. Entretanto, percebo, pelos relatos dos alunos no estágio, que aqueles que procuraram focar apenas no aspecto da ideia, do pensamento objetivo e representacional, na etapa da regência, tiveram uma menor satisfação com respeito ao interesse e desenvolvimento dos alunos frente ao que lhes estava sendo ensinado. Nesse sentido, atento para o relato realizado pelo aluno Michel, no qual descreve o trabalho que ele realizou com alunos do sexto ano do ensino fundamental, em uma escola municipal, localizada em um bairro periférico da cidade de Cáceres. Primeiro, o acadêmico regente descreveu a condição social dos alunos da escola campus da seguinte forma:

A escola está localizada em sede própria, em um bairro periférico afastado do centro da cidade, não conta com ruas asfaltadas, fica bem próximo ao rio Paraguai. Atende em sua maioria os estudantes do bairro, foi possível perceber que a comunidade local é composta em sua maioria por famílias com baixo poder aquisitivo. [MICHEL]

As pessoas que moram à margem do rio Paraguai, são, na sua maioria, famílias ribeirinhas, que vivem da pesca e de recursos enviados pelo governo, dentre esses recursos, o Seguro Defeso. Este é um benefício concedido pelo governo federal aos pescadores inscritos no Registro Geral de Pesca, que realizam a atividade pesqueira de forma ininterrupta com exceção no período da Piracema. A escola municipal que atende a essa comunidade é descrita pelo aluno regente da seguinte maneira:

De acordo com as observações realizadas, a escola **não conta** com **biblioteca, sala para os professores, sala de vídeo, auditório, nem refeitório**, pois os alunos usam o espaço da sala de aula para lancharem, possui uma quadra coberta em fase de construção pela prefeitura municipal, possui banheiros para uso dos alunos, onde o espaço é pequeno, apresenta **pouca iluminação e ventilação**, a limpeza é feita diariamente com dedicação dos funcionários. [MICHEL]

Torna-se perceptível, pela real descrição que o regente faz da escola, que ela se sustenta em condições físicas desfavoráveis para a realização de uma prática pedagógica mais

adequada ao momento sócio histórico da sociedade atuante. É inegável que os alunos, dessa escola, entram pelo portão, afetados por uma série de desafios socioeconômico e familiar e que, ao se depararem com aulas e conteúdos que parecem ignorar as suas realidades de vida, dificilmente se sentem abertos, desejosos e motivados a aprender. Posso perceber isto pela descrição da aula apresentada pelo aluno professor e a (re) ação da turma diante do que lhes era exposto, conforme os relatos que se seguem:

Foram 2 horas/aula no 8ºano, com o conteúdo: Membros da família, passamos dois vídeos sobre o assunto, praticamos a pronúncia dos membros da família imediata e demais membros, foi feita atividades xerocadas e correção coletiva das mesmas, também ministramos as 2 horas/aula no 7º ano com o conteúdo sobre os números de 0 até 20, passamos vídeos, exercícios de pratica da pronúncia de cada número, atividades de memorização e correção das atividades. Ainda ministramos 2 horas/aula no 8º ano com o conteúdo sobre frutas e cores, onde também passamos vídeo, trabalhamos a pronúncia de cada fruta, bem como de cada cor aprendida no vídeo, depois propomos atividades xerocadas e correção coletiva das atividades. Diante do que nos foi apresentado durante a observação e regência, encerramos o período de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, deixando em aberto muitas expectativas e certezas em relação à atividade profissional, os alunos se mostraram na observação **e na regência com bastante dificuldade comportamental**, sendo necessário **chamar a atenção dos** mesmos várias vezes durante as aulas **por causa da indisciplina**. [MICHEL]

Algo de relevante que eu me recordo no procedimento deste aluno professor, durante a sua regência, foi que ele levava os artefatos tecnológicos necessários para trabalhar com vídeos, imagens e som, como uma TV plana de 32 polegadas, caixa de som e notebook. Observei também que, no início, o material tecnológico cativava o interesse dos alunos em se envolver com as atividades propostas, entretanto, depois dispersavam e perdiam o interesse. Acredito que a proposta em realizar um trabalho que pautou muito mais na metodologia audiolingual, pois utilizou-se de muito *drills*, ou repetição, acabou tornando a aula cansativa e, acredito, o interesse ia se perdendo. De modo que, a ausência de uma abordagem mais comunicativa, crítica e, acima de tudo, afetiva - que considera a vivência sócio-histórica e cultural nos encontros, não colaborou para que a experiência de aprendizagem da parte dos alunos, nesse momento, dimensionasse sentimentos de interesse, prazer, curiosidade, dentre outros (LEMKE, 2010).

No que diz respeito à uma abordagem crítica e afetiva, ao abordar o vocabulário de frutas, por exemplo, o professor regente poderia começar com a vivência social dos alunos acerca desse assunto. Talvez uma conversa descontraída sobre quais frutas eles têm acesso nessa região, ou mesmo, se há árvores frutíferas em seus quintais; quais as frutas das regiões eles mais apreciam; quais eles gostariam de ter acesso. Enfim, penso que começar a aula com

aquilo que lhes é familiar, de interesse e que já faz parte de suas memórias afetivas poderia tornar a experiência de aprender algo mais aprazível e de interesse, porque suscitaria lembranças de experiências anteriores e, por isso, facilitaria a construção de novas memórias (BURTLETT, 1932). Por mais que a minha orientação sempre ressaltava a importância da realização de aulas mais descontraídas, motivadoras e interativas, penso que uma orientação pautada numa concepção afetiva no que concerne à construção da memória e o desenvolvimento da aprendizagem, ajudaria melhor este aluno regente em seus procedimentos didáticos pedagógicos, conforme discuto um pouco mais na próxima seção.

Ainda no que diz respeito à falta de interesse dos alunos sobre esta aula do estagiário Michel e sobre o medo impetrado na estagiária Laura, continuo a discussão analítica também na próxima seção. Além desses, adiciono outros recortes e os considero, em especial, sob as concepções dos letramentos afetivos.

5.3 Minha percepção acerca dos ciclos de afetos que permearam o trabalho realizado na disciplina do estágio supervisionado

Como mencionei, em minha biografia, enquanto professora de LI, uma teoria que me marcou foi a que discutia acerca do filtro afetivo e, posteriormente, trabalhos que ressaltavam motivação, crenças, autonomia, dentro outros, que abordavam a questão de suscitar o interesse e desejo do aluno pela LI. Semelhantemente, com a releitura dos relatórios, percebo essa mesma tendência da parte de alguns alunos do estágio. Como também observo, por outro lado, que a ausência de conhecimento acerca de estudos sobre afetos, como os estudos sobre os Letramentos Afetivos (LA) e Afetivos Críticos (LAC), não permitiu a criação de práticas pedagógicas mais afetivas, muito menos colaborou para um melhor preparo da parte dos alunos estagiários com respeito a certos maus encontros que estes se confrontaram nas escolas campus.

A esse respeito, começo com o último relato citado na seção anterior:

[...] Membros da família, passamos dois vídeos sobre o assunto, praticamos a pronúncia dos membros da família imediata e demais membros, foi feita atividades xerocadas e correção coletiva das mesmas, [...] os alunos se mostraram na observação e na regência com bastante dificuldade comportamental, sendo necessário chamar a atenção dos mesmos, várias vezes durante as aulas por causa da indisciplina. [MICHEL]

Nesta aula em que o acadêmico ministrou o vocabulário da família, ele utilizou textos tanto verbais como não verbais. Além disso, trouxe imagens e fotos de algumas famílias, entretanto, percebi que esses textos não fugiram da imagem de famílias tradicionalmente formadas, bonitas e felizes. Como mencionei, de início a turma parecia se interessar, mas logo perdiam o interesse e começavam a se dispersar fazendo outras coisas durante a aula. Entretanto, o tema família, que ele trouxe para a aula, é um assunto que diz respeito não só aos aspectos da vida social dos alunos, como também envolve dilemas éticos (ANWARUDDIN, 2016). No entanto, talvez a imagem das famílias refletidas nos textos - felizes, bem vestidas, brancas, dentre outras características - pode não ter colaborado para o desenvolvimento de uma interação afetiva entre os alunos da escola e o texto. Talvez por não se sentirem representados, ou sentirem-se excluídos daqueles formatos de famílias, não corresponderam de forma positiva à proposta do professor regente. Além disso, foi possível observar nesta aula que, quando a preocupação do professor está centrada, neste caso, apenas no aspecto da aprendizagem de habilidades linguísticas, a vulnerabilidade dos alunos diante das mudanças sociais que os assolam todos os dias acaba sendo ignorada. Desse modo, uma aula nesse viés não colabora para que os alunos desenvolvam posicionamentos críticos diante dos preconceitos e injustiças que os afetam. A esse respeito, o LA defende uma abordagem transdisciplinar no trabalho com os textos em sala de aula que envolva aspectos somáticos e emotivos (AMSLER, 2001), ou seja, um trabalho que considera a maneira como os alunos percebem e se envolvem com os textos e quais os sentimentos que emergem durante a interação deles com os mesmos.

De acordo com Cole (2008), o material escolhido pelo professor pode afetar os alunos emocionalmente se o texto envolver história e discussão acerca da realidade e preocupações relativas à vida pessoal e cotidiana de todos eles. A esse respeito, concordo que o afeto emocional pode tanto impulsionar, como impedir a produção de aprendizagem. Por um conceito rizomático, o desenvolvimento cognitivo acerca de determinados assuntos, pode ser uma resposta dos sentimentos (*Feeling*) que emanam durante a experiência em sala de aula (LEMKE, 2013).

Outro relato que demonstra a veracidade desse conceito é o da aluna Renata, neste relato, porém, as ações dela vão ao encontro de certas concepções defendidas pela LAC. Nesse sentido, o que primeiramente chamou minha atenção no relato desta acadêmica foram as palavras iniciais de seu texto, conforme o trecho abaixo:

Então, de início, nossos trabalhos foram embasados em Paulo Freire na perspectiva de ensino/ aprendizagem. Ele acreditava que deve haver o compartilhar do saber através de um processo de mútua troca do saber. O educador deve conduzir o aluno na percepção da leitura do mundo que o cerca, **pois só é possível conquistar o saber se aprendermos a analisar o mundo em que vivemos.** [RENATA]

Esta acadêmica, que fazia parte do PIBID, demonstra certo conhecimento acerca do letramento crítico. Isto, certamente, favoreceu a sua atuação em sala de aula, uma vez que, ela adota um posicionamento crítico de que escola e sociedade fazem parte de um mesmo elemento. Por isso, a escola tem a função de ajudar o aluno na compreensão de seu papel na sociedade e no desenvolvimento de posicionamentos críticos sociais. Entretanto, além de uma visão crítica social, ela também demonstra certo grau de preocupação afetiva com respeito aos alunos da sua escola campus, pois também relatou:

Vemos aqui então um dos grandes desafios que a escola enfrenta. A **autoestima** tanto dos alunos quanto dos pais é **extremamente baixa**. Pelo fato de que a maioria vive em condições bem humildes, muitos alunos já não acreditam que a escola possa ajudar no seu crescimento pessoal. A falta de confiança em si mesmo e o medo da concorrência, faz com que muitos dos alunos, quase a maioria, **percam quase totalmente o interesse de estudar**. É grande o índice de alunos que vão à escola e não tem o seu foco em aprender. Muitos alunos vão em busca da merenda, pois muitas vezes é a única refeição completa do dia. [RENATA]

Observo que a estagiária faz uma descrição dos sentimentos e crenças dos alunos com respeito à escola e à sociedade que vivem. Ela percebeu sentimentos de desânimo, descrença, inferioridade, insegurança, tanto da parte dos alunos como de seus pais. Outrossim, para ela, esses sentimentos estão relacionados a fatores socioeconômicos e este desafio resvala no desânimo e desistência dos alunos em querer aprender, mesmo porque, não acreditam mais que a escola possa lhes ajudar.

Conforme Dore e Lüscher (2011), quando a escola permanece alheia, ou fecha os olhos, àquilo que afeta socialmente a sua comunidade estudantil, estes não veem motivos para permanecerem nela. No caso dos alunos descritos pela estagiária Renata, assim que eles encontrarem outra forma de obter o seu alimento, com certeza, evadirão da escola. A esse respeito, concordo com Damásio (1994) de que a insistência por parte de alguns programas educacionais em manter o viés positivista e cartesiano, em suas bases de ensino, só fortalece a crença de que o papel da escola é no desenvolvimento intelectual e cognitivo do aprendiz e isso é o todo. Como consequência disso, nós, educadores, continuamos a deixar a maioria dos assuntos que afetam emocionalmente os nossos alunos do lado de fora dos portões da escola.

Esta pesquisa tem colaborado para o meu entendimento de que um trabalho pautado em concepções como o do LA e o LAC (AMSLER, 2001; COLE, 2008; ANWARUDDIN,

2017) os quais defendem o estímulo e fortalecimento de valores éticos, somáticos e emocionais da sociedade, pode tornar a escola um elemento real de inclusão social. Isto em virtude de possibilitar uma educação mais afetiva, ou seja, mais imanente aos aspectos que potencializam ou cerceiam o desenvolvimento social e profissional dos alunos. Para os defensores deste tipo de letramentos, o trabalho deve começar na preparação não só do que ensinar, como também em como ensinar, pautando-se sempre nos aspectos afetivos, a exemplo dos valores sociais e emocionais do público estudantil.

A esse respeito, ao reler o relatório da aluna Renata e relembrar o trabalho no estágio, considero que alguns dos seus procedimentos adequaram-se com os direcionamentos apontados pelos proponentes dos LA e LCA, conforme os relatos que se seguem:

Durante nossa observação, percebemos que haviam algumas desavenças dentro da sala de aula entre os alunos. Quando questionamos algumas professoras, nos foi dito que aquelas turmas tinham um grande problema com *bullying* e vingança. Os alunos já foram remanejados várias vezes e acabaram trocando de turma para que não houvesse maiores desentendimentos. Foi a partir daí que decidimos que deveríamos abordar sutilmente temáticas que envolvessem **respeito, carinho e amor ao próximo**. Trabalhamos então a mesma música trabalhada com os 7^{os}, *Kill 'em with kindness*, da cantora americana Selena Gomez. **A letra da música** fala muito sobre **a bondade**, o que achamos necessário ser abordado como tema em nossas aulas. Aí então fizemos uma dinâmica em que eles deveriam, em grupos, discutir o que a música queria passar e como eles **como seres humanos**, antes de qualquer coisa, poderiam aplicar a mensagem da música em seu cotidiano. O que aconteceu depois foi **chocante**. Como a letra fala sobre mentiras, guerras, conflitos e perdão, os alunos começaram a relatar o que já haviam passado dentro e fora da sala de aula. Alguns já tinham apanhado por serem acima do peso, já tinham sido motivo de piadas, algumas meninas já tiveram o cabelo puxado pelo fato de serem crespos. Ouvimos alunos contar que chegaram a levar facas dentro da bolsa para se defender de agressões que ocorriam frequentemente. O mais **impactante** foi o relato de um aluno boliviano, que se automutilava escondido por conta de uma depressão profunda que sofreu, pois ele era atacado o tempo todo na escola por causa de seu sotaque. Ele disse que não tinha vergonha de contar o que ocorreu com ele, pois queria servir de exemplo para outros alunos, e mostrar que é possível passar por cima de tudo isso e vencer. Foi totalmente **inesperado** esses relatos tão graves. Infelizmente não tivemos a oportunidade de trabalhar mais com eles, porém isso ocorreu nas duas turmas. O que nos levou a refletir sobre a postura que o professor deve ter em sala de aula, e o tamanho da responsabilidade que devemos assumir. Começamos a entender que o professor, independente da área de formação, deve sempre estar atento com o que se passa com os alunos e aprender a lidar com situações extremas (AP06).

A decisão que a professora estagiária tomou, frente às atitudes de *bullying* e maldades que ocorriam entre os alunos, foi a de realizar um trabalho com textos na língua alvo da sua disciplina que envolvesse sentimentos de carinho amor e respeito. As pesquisas desenvolvidas por Cole (2008) e Anwardding (2015) sobre os LAs e LACs mostram como decisões como essas, tomadas pela estagiária, podem responder de forma mais satisfatória às

vulnerabilidades enfrentadas pelos alunos no seu dia a dia, de modo que, em conformidade com esses estudos, foi exatamente o que pude observar no relato acima.

Seguindo o passo a passo dos procedimentos da estagiária, analiso que, primeiro, ela realizou uma leitura mais profunda com seus alunos, levando assim em consideração, não só os aspectos cognitivos, mas, em especial os afetivos. Por exemplo, ela realizou esse tipo de leitura ao pedir que, em grupo, eles discutissem a compreensão do texto e da mensagem deste e que também expressassem maneiras de como aplicar essa mensagem em seu dia a dia. Isto resultou em uma explosão de manifestação de afetos que surpreendeu tanto a professora estagiária como, posso deduzir, diversos outros envolvidos na aula.

O segundo aspecto que notei nas atitudes pedagógicas dessa estagiária foi que seu envolvimento emocional, com a escola e os alunos, ficou bem refletido nas escolhas do conteúdo a ser trabalhado e a forma como o realizou. Por exemplo, decidiu trabalhar um gênero textual, música, que mexe mais com as emoções do que outros tipos de gêneros; o texto discutia a temática de bondade, amor e respeito. Além disso, ela não deixou de trabalhar a língua alvo da sua disciplina, uma vez que o texto estava em inglês e no nível de entendimento dos alunos, dado que estes não tiveram dificuldades em interagir com o texto. Posso perceber que o aspecto cognitivo não foi a única e principal preocupação desta professora em estágio, por mais que este estivesse presente neste trabalho. Entretanto, preocupou-se em levar para a sala de aula um conteúdo que possibilitasse um envolvimento emocional da parte de seus alunos, posto que a finalidade fosse ajudá-los a lidar com as desavenças que estavam acontecendo. Outro indício da sensibilidade dessa estagiária aos aspectos afetivos que envolvem os alunos foi como ela expressou seus sentimentos frente às respostas dos alunos durante as atividades com o texto. Ela usou expressões como: “foi chocante”, “o mais impactante”, “foi totalmente inesperado”. Percebo que a professora regente não se surpreendeu apenas com o fato de os alunos se sentirem dispostos a dividir as agressões que estavam sofrendo no ambiente escolar, mas também ficou chocada ao saber que atitudes de gordofobia, preconceito e racismo fazem parte das relações cotidianas de um público tão jovem. A continuidade de um letramento afetivo, nessa sala de aula, parece que poderia ser um caminho melhor do que tentar mudar os alunos com problemas de uma sala para outra, ou fazer vistas grossas para o que os afetam e continuar pautando o trabalho somente no desenvolvimento cognitivo deles.

Um trabalho muito diferente deste, realizado pela acadêmica Renata, ocorreu na escola campus no qual a acadêmica Laura realizou o seu estágio. Esta acadêmica que, conforme já apontado na seção anterior, não teve um encontro inicialmente feliz na escola na qual havia

decidido realizar o seu estágio, relata como o professor titular da turma, na qual ela estagiava, decidiu lidar com os comportamentos inadequados em sala de aula. A acadêmica descreve os procedimentos da professora da sala da seguinte maneira:

A postura da professora titular é **bastante rígida**, para as salas que tem um comportamento mais adequado, ela exige mais ainda, talvez seja por **medo de perder o controle**. Os alunos **não podem conversar sobre quase nada** e, às vezes, estão conversando com o colega sobre o próprio conteúdo e ela os **repreende**, a mesma **técnica de silêncio** é aplicada nas salas mais agitadas, o que acaba fazendo as aulas serem extremamente estressantes, tanto para a professora como para os alunos. A professora de um lado **tenta castigá-los por proibi-los de conversar** e eles a castigam por não quererem copiar e fazer as atividades. [Laura]

Ao reler este relato da Laura, automaticamente, eu me projetei lá na minha sala de aula no ensino fundamental na aula de História e nas minhas primeiras experiências como professora de língua inglesa, antes mesmo de começar a minha graduação em Letras. Diante disso, percebo três professores, em diferentes períodos de tempo, diferentes trajetórias acadêmicas e diferentes níveis de experiência no ensino, entretanto, todos parecem proceder sob um mesmo viés pedagógico, no qual a rigidez, o controle, a dominação e o medo são as palavras de ordem. Analiso o medo, que permeou o ambiente da sala de aula dos três professores, sendo um deles, eu mesma, por dois ângulos. Na definição espinosista, o medo de que algum mal aconteça e o medo como dispositivo para o exercício de poder e controle (SAFATLE, 2015). Reconheço, portanto, que uma pessoa na posição de autoridade, como um professor na sala de aula, impetra o medo em seus alunos em decorrência do medo que ele mesmo sente de não ser ouvido, não controlar a turma, não conseguir ministrar o seu plano de aula, de fracassar no exercício da sua docência, dentre outros medos que lhe acometem. De modo que, como um trunfo em mãos, ele utiliza-se do mesmo mecanismo para tentar impedir o que ele imagina um mal sucedido trabalho. Entretanto, pelo relato acima e pela minha própria experiência como aluna e como professora, o sentimento de medo de forma nenhuma potencializa a força de agir do aluno em direção a um bom desenvolvimento de sua aprendizagem e, conseqüentemente, não resulta no sucesso da docência. Isto não ocorre pelo fato de que o afeto produzido nesse ambiente pelo professor, no que diz respeito ao pensamento representativo e não representativo (DELEUZE, 2002), é o de fuga, resistência e rejeição e não um afeto que estimula um maior engajamento e interesse pela aula e conteúdo.

Percebo que atitudes assim acarretam um ciclo de tristes afetos, também, com tristes resultados pelo olhar espinosista. Isto fica evidente no relato acima da estagiária ao afirmar que os alunos resistiam em realizar a atividade proposta pela professora responsável pela

disciplina e, no meu caso, pela minha própria dificuldade na aprendizagem da disciplina de História e, posteriormente, dos meus primeiros alunos em não querer aprender o inglês.

Além disso, não se percebe que o mecanismo de dominação e medo colabora para o aumento da motivação, criatividade e confiança da parte dos envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem, o controle e domínio exercido pelo medo produz o afeto, classificado na concepção espinosista, de tristeza, em virtude de que isso diminui a potência de um real aprendido, tanto da parte de quem está para ensinar, como de quem está para aprender. Uma atitude condizente com o ciclo de afetos alegres, realizada por outra estagiária, quando confrontada com indisciplina em sala de aula, parece ter produzido uma resposta mais satisfatória no que concerne ao respeito e envolvimento da parte dos seus alunos para com ela e com a sua aula. Ela relata o seguinte episódio:

Assim que a professora titular saiu, os alunos em vez de estudarem, começaram a conversar entre si, outros a jogarem baralho (o que é proibido durante a aula), a mexerem no celular. Então **decidi começar um bate papo com eles**, reconheci uma aluna na sala, Victória, e comecei a conversar com ela, a princípio se a mesma ainda estava no *jovem aprendiz*, que **curso que ela gostaria de fazer, sonhos, faculdade, Enem, vestibular** e, nesse processo, os alunos a sua volta entraram na conversa e começaram a participar do assunto que, quando me dei conta, eu já estava conversando com toda a sala, dando sugestões e orientações. Um aluno até se ofereceu para buscar uma caneta de escrever na *lousa* para que eu (aproveitando a recente apresentação de seminário realizado na universidade na noite anterior sobre *O ensino de leitura* – Luciano Amaral Oliveira) ensinasse e explicasse técnicas de leitura e compreensão, partindo de exemplo dos seus próprios livros [SIMONE].

Esta estagiária poderia ter escolhido o caminho que talvez, uma grande maioria tomaria em uma situação como essa, de exigir o respeito, a colaboração ou comportamento adequado diante da posição dela naquele momento como professora no lugar do professor titular da sala. Entretanto, ela decidiu lidar com aquela situação por outro viés. Decidiu somar junto, colocou-se em um mesmo plano de imanência com os alunos para, sem precisar de sermão e imposição, conseguir se engajar como um participante daquele ambiente e, dessa forma, atrair a atenção, o interesse e a colaboração deles para aquela aula. Longe de querer estabelecer receitas prontas com este exemplo e, como tenho ressaltado, a variação de afetos está no domínio da imprevisibilidade, porque cada evento, ambiente e pessoas são singulares em suas constituições, de modo que os afetos são delineados no momento das interações ou encontros de corpos. Entretanto, penso que, conforme os estudos dos LA e LCA, um ambiente escolar que engloba aspectos como engajamento, relacionamento, controle emocional, refletividade, dentre outros, estimula uma relação mais afetiva entre professor e alunos e, esta

relação, produz afetos que não só potencializam maiores aprendizagens como, também, aumentam o desejo dos alunos de permanecerem no ambiente escolar (COLE, 2008).

Ressalto, portanto, que esta pesquisa não é contrária ao estabelecimento da ordem, do respeito e da organização em sala de aula. No entanto, problematizo quais os ciclos de afetos que podem induzir a uma melhor interação entre alunos e professores, bem como, uma atmosfera mais propícia para um melhor desenvolvimento da prática de ensino e aprendizagem.

Outra experiência vivenciada e observada nesta disciplina do Estágio, e que me remeteu a alguns eventos da minha trajetória, foi o trabalho realizado pelos alunos AP07 e AP08. Esses alunos realizaram um trabalho que me surpreendeu e que gerou um afeto de grande alegria tanto nos próprios alunos estagiários, como em seus alunos na escola campus.

Sobre essa experiência, passo a descrevê-la de forma reflexiva na próxima seção.

5.4 Desenvolvimento da memória, o corpo e o ambiente

Algo muito vívido em minha memória são os ambientes nos quais a minha trajetória acadêmica aconteceu. Por exemplo, não me esqueço do impacto que o edifício da minha primeira escola causou em mim, também me lembro de como apreciava atividades realizadas no anfiteatro dessa escola. Além de recordar os diversos laboratórios e outros ambientes da instituição na qual estudei no ensino médio. Inclusive, esse é o período da minha vida estudantil em que guardo lembranças bem mais afetivas em comparação com os outros períodos. Mesmo porque, foi nessa fase escolar que tive muito mais sucesso no desenvolvimento da minha aprendizagem e um sentimento maior de satisfação em todo o processo de estudo que a escola oferecia.

Poderia pontuar diversas razões pelos quais ocorreu um desenvolvimento maior tanto do meu *Feeling*, como *Meaning* nesse período. Entretanto, acredito que os procedimentos práticos que a escola adotou como complemento das aulas teóricas de caráter explanativo, impulsionaram, de forma relevante, a minha disposição para os estudos. Um trabalho realizado por uma dupla no estágio que eu relaciono a alguns eventos nesse período da minha trajetória foi o dos acadêmicos Mário e Rafael.

Esses alunos realizaram um projeto de aula que eles intitularam como ‘Aprender mais a língua inglesa de uma forma divertida’. Dentre os procedimentos adotados estava a iniciativa de que as aulas não acontecessem somente no espaço tradicional de sala de aula. Os

estagiários decidiram que alguns momentos aconteceriam no auditório, na biblioteca e até em espaços abertos da escola. Um desses momentos é relatado no seguinte trecho do relatório dos alunos Mário e Rafael⁶:

Dando sequência ao período de estágio, como regência, com carga de 15 horas. Iniciamos nossas aulas no dia 07 de maio, segunda-feira. Definimos por desenvolver as aulas no formato de oficina na sala de auditório, no período vespertino, com intuito **de retirar os alunos da enrijecida sala de aula**, proporcionando um momento interativo e de maior participação dos alunos... Nesta aula, pedimos para que os alunos se dirigissem, em fila, ao **pátio**, para que nos mostrassem quais cores **viam** e quais se lembravam do nome em inglês. Obtivemos respostas como: a folha é *green*, o tronco é *brown*, a lixeira *yellow*. Alguns alunos estavam mais tímidos para se expressar, mas os auxiliamos e conseguimos com que todos se pronunciassem. Retornaram **ao auditório** e promovemos uma dinâmica com balões, os alunos deveriam colar os balões em seus respectivos nomes. Todos interagiram e colaboraram com a dinâmica. Após o recreio, os alunos foram encaminhados **para a biblioteca** e trabalhamos com atividades escritas, supervisionadas pelos professores. [MÁRIO; RAFAEL]

Diante do que eu tenho refletido com respeito à imanência do corpo no desenvolvimento do intelecto, concordo com os discentes de que a realização de aulas mais interativas, dinâmicas e alegres envolve também o espaço físico na qual elas acontecem. Esta constatação, que se conforma com as de pesquisadoras Mills (2016) e Uzil (2008), ficou bem evidente para mim ao analisar não só a minha própria experiência de aprendizagem, como também as experiências observadas e analisadas no trabalho do estágio.

A possibilidade de se movimentarem em diferentes espaços de aprendizagem, disponibilidade de um campo de visão ampliado para exercitarem a memorização das cores na língua alvo, além de um espaço mais apropriado para interações em grupo, como o do auditório, tornou o lugar da aprendizagem mais rico, marcante e significativo para os alunos dessa turma.

Como já mencionei, eu não tenho tantas lembranças de aulas que ocorreram no ambiente tradicional de sala de aula, como tenho das aulas que ocorreram no escritório de contabilidade, nos laboratórios de química, física e biologia, nas salas de datilografia e informática e no laboratório de desenho básico⁷. Além disso, a aprendizagem desenvolvida nessas aulas acompanha-me até hoje, nunca mais foi esquecida. Não tenho dúvidas de que a empolgação que eu sentia ao adentrar nesses ambientes e o sentimento de prazer no manejo

⁶ Permitti que essa dupla escrevesse o relatório em conjunto em virtude do seminário que realizariam na escola campus durante a semana pedagógica dos professores.

⁷ Saliento o meu reconhecimento e consciência de que nem todas as escolas no Brasil possuem espaços físicos variados e amplos, além de instalações adequadas ao bom funcionamento da prática docente. Entretanto, considero o meu relato, em como esses ambientes colaboraram para um melhor desenvolvimento, tanto da minha própria aprendizagem, como de outros aprendizes que tenho observado, como uma forma de também direcionarmos o nosso olhar para aspectos de aprendizagem tão importantes como o espaço físico no qual eles acontecem. Também acredito que pesquisas como esta possam colaborar para um maior empenho político e social no melhoramento desses espaços nas nossas escolas brasileiras.

dos instrumentos, bem como, na realização das tarefas impulsionaram a minha mente no que concerne ao raciocínio e ao pensamento no momento da aprendizagem. No que diz respeito ao trabalho dos estagiários Mário e Rafael, eu me recordo que em uma de suas aulas, em que estive presente para observar e avaliar, um menino da turma, que deveria ter entre 10 ou 11 anos de idade, dirigiu-se a mim e falou: posso conversar em inglês contigo? Surpresa, eu respondi: *yes, sure*. Ele começou a me fazer perguntas de *Introduction* como: *what's your name? Where are you from? How old are you? What's your favourite colour?* E, assim, realizamos um breve diálogo em inglês. Essa espontaneidade inesperada desse garoto que, inclusive, moveu outros da turma a querer realizar o mesmo diálogo comigo, faz-me levantar as seguintes questões: se essas aulas tivessem sido realizadas no ambiente tradicional de sala de aula, teriam esses alunos a mesma disposição de querer travar um diálogo em inglês com uma professora que eles nunca tinham visto? Será que a empolgação que permeava aquele ambiente seria o mesmo? Quão influente foi a movimentação, mudança de ambiente, ampliação do campo de visão e realização de atividades em espaços naturais e abertos na memorização e aprendizagem desses alunos? A minha percepção nesse sentido foi a mesma da pesquisadora Mills (2016), de que o ambiente facilitou a produção de sentido (*Meaning*), valorizou as relações sociais e impulsionou a aquisição da memória.

Outra observação que saliento, no trabalho dessa dupla de professores em estágio, foram as várias manifestações de afetos de alegria produzidas em suas aulas. Isto em resultado da preocupação de ambos em realizar um encontro que impulsionasse curiosidade, empolgação, satisfação, diversão, além de estudo, leitura e diálogo na língua inglesa. Destaco, como exemplo, outro trecho do relatório que os alunos Mário e Rafael produziram sobre suas aulas, conforme segue abaixo:

Último dia de aula, preparamos **uma tarde de cinema** para os alunos. Antes, retomamos todo o conteúdo em formato de slides. Apresentamos imagens e situações de diálogo para que eles pudessem responder, dessa forma, avaliar se haviam compreendido os conteúdos. Explicamos que deviam anotar no *notebook* todas as palavras e expressões que conseguissem identificar no filme, além de se atentarem a pronúncia. Separamos o filme *The beauty and the beast*, uma superprodução lançada neste ano, reproduzindo o clássico conto A bela e a fera. As **crianças ficaram muito animadas**, pois ainda não tinham assistido. Uma tarde muito **especial e emocionante**, na qual pudemos visualizar todo o progresso dos alunos e como eles se **sentiam motivados a aprender a língua inglesa**. [MÁRIO; RAFAEL]

Este foi um dos trabalhos no estágio que eu apreciei muito, em especial, pelo resultado que eles alcançaram tanto no que diz respeito à apreciação dos alunos à proposta de aula dos acadêmicos, como no que concerne aos elogios que receberam dos profissionais da

escola como um todo. De modo que, o projeto de aula deles, tornou-se um projeto modelo de aula institucionalizado pela escola campus. Assim, a direção pediu que, depois que o estágio tivesse sido encerrado e o relatório estivesse produzido, eles apresentassem seu trabalho para a comunidade acadêmica interna da instituição. Analisando a prática desses alunos pelo viés da afetividade, observo que intuitivamente eles desenvolveram um ciclo de afetos alegres que impulsionou a um maior interesse pela aprendizagem do inglês por parte da turma, na qual trabalharam. Mesmo em uma fala, aparentemente inocente – ‘posso conversar em inglês com você’ - é possível ver o direcionamento acertado da parte do aluno na aprendizagem de um idioma. Ele entendeu que isto o possibilita a travar uma conversa ou se comunicar na língua alvo. Dificilmente esse aluno questionará um professor sobre o porquê ele tem que aprender inglês, ou alguma outra língua estrangeira. De modo que, pelo *Feeling* de atividades lúdicas, talvez considerada uma diversão por parte dos alunos, foi produzido o *Meaning* do real significado do conteúdo (LEMKE, 2010). Igualmente, considero o efeito que o encontro no estágio proporcionou entre todos os envolvidos nessa experiência como causa adequada em virtude de ter impulsionado um maior envolvimento, tanto dos alunos com a disciplina e os professores em estágio, como também com a professora orientadora. Além disso, compeliu um engajamento maior entre a escola campus e o trabalho de estágio desenvolvido pela universidade, uma vez que a proposta de aula tornou um projeto modelo para a escola.

Enquanto professora formadora, eu espero que o compartilhamento de dados como esses possa mover a realização de mais trabalhos na disciplina do Estágio de LI que considerem a imanência do corpo em relação à mente no que diz respeito ao reconhecimento de que cognição e emoção são atributos que fazem parte de uma mesma substância, por isso, são congruentes, codependentes e complementares. Não atuam de forma autônoma e não há superioridade entre um e outro no processo de aprendizagem, na criação de memórias e produção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexões que não cessam e que se expandem

Retomo o texto utilizado como epígrafe deste trabalho para dar início a estas considerações finais:

“Naquelas experiências que deixam memórias, os olhos que vem se somam ao cérebro que compara e ao coração que bate acelerado. No momento de evocar, muitas vezes é o coração que pede ao cérebro que se lembre” (CAMMAROTA, 2008, p. 243).

Essas palavras descrevem bem a natureza afetiva que, acredito, cada um de nós nos constituímos e que é evidenciada nos diversos encontros, ou experiências acontecidas nos vários momentos de nossas vidas. Seguir pela trilha do afeto, admite que os pensamentos ocorram por um processo imanente aos sentimentos, que razão e emoção são indissolúveis e que não é possível haver um raciocínio puro, ou seja, desvinculado da emoção, uma vez que mentes e corpos fazem parte de uma mesma substância infinita.

Considero algumas inquietações, ainda no início da minha infância, como as condições iniciais para a realização deste trabalho. De forma inconsciente, a concepção cartesiana de que força e razão caminham em contraponto à emoção e à fraqueza sempre me incomodou no que diz respeito a como eu percebia as ações, relações e interações entre as pessoas.

Quando a escola passou a fazer parte da minha vivência e educação, o pensamento racional passou a emergir com força na forma em como a escola era configurada para mim. Dado que, em especial, nos períodos que sucederam os primeiros anos de escola, passei a encarar a escola como o lugar restrito do conhecimento, pensamento, do intelecto e da cognição. De maneira que, a minha principal preocupação nesse ambiente era ‘o aprender’ que seria constatado pelas notas e pela aprovação de uma série para outra.

Assim, acreditar que aprender era algo restrito à mente e à cognição ganhou espaço no meu subconsciente, ao ponto de atribuir meu sucesso ou fracasso em determinadas disciplinas ao bom ou ruim funcionamento do meu cérebro, quer dizer, possuía inteligência para matemática e português, mas desinteligência para história e geografia. Entretanto, os encontros realizados neste trabalho fizeram-me olhar de forma mais real para os eventos relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem, ao ambiente escolar, às manifestações da

linguagem e ao meu papel enquanto professora de LI, professora formadora e eterna aprendiz. Além de ter respondido a algumas inquietações que me acompanham desde o início da formação da minha memória consciente.

Nesse sentido, concordo com pesquisadores da neurociência e da filosofia de que a nossa mente é inerentemente incorporada. No sentido de que ela não trabalha de forma autônoma e independente de outros sentidos que demandam dos nossos corpos, porque mentes e corpos são elementos coexistentes e interdependentes. Dessa forma, a visão, audição, tato, paladar, dentre outros sentidos, além da emoção que pode ser uma batida mais acelerada do coração, ou as mãos suando, em decorrência de algum sentimento que surge, vai formar, em conjunto com a nossa cognição, as memórias que desencadearão na formação do intelecto e da aprendizagem. Todos sabem como é bem mais fácil aprendermos algo quando estamos mais dispostos e de bom humor e, contrariamente, como é mais difícil quando estamos cansados, deprimidos, amedrontados, ansiosos, etc.

As experiências que vivenciei como aluna e como professora constataam essas afirmações acima, que tem como núcleo a imanência do corpo em relação à mente e à natureza afetiva na qual nos constituímos. Ao retornar para aquela sala de aula, nos meados da década de 80 e visualizar aquela garota na aula de História, consegui entender a sua apreensão, preocupação, medo de ser humilhada, conferindo se não havia se esquecido de fazer a tarefa de História, que cumpria com os rigores estabelecidos naquela disciplina, mas não aprendia o conteúdo. Percebi através dessa reflexão o papel fundamental da emoção nas atividades mentais ou cognitivas. Em uma situação oposta a esta experiência, quando relembro a forma como fui abordada por aquele garoto, durante o trabalho de estágio dos meus alunos, que num ato de coragem, dirigiu-se a mim para travar um diálogo em inglês, gaguejando um pouco no início, entretanto, com os olhos fixos e friccionando as mãos, prosseguia com suas perguntas, concluo que trabalhar pelo aprender é trabalhar pela emoção, é trilhar o caminho do afeto.

O estímulo ao pensamento, ao conhecimento e à aprendizagem tem um peso e um valor afetivo, uma vez que perpassa por diversos estímulos do nosso próprio corpo. A persistência em acreditar que a sala de aula é o lugar exclusivo da razão e do pensamento é tentar nivelar o relevo ou igualar o diferente, ou mesmo, como afirmou o autor do livro “O Erro de Descartes” (DAMÁSIO, 2016), é persistir no erro.

A linguagem é considerada como uma das funções cognitivas de maior nível, mesmo antes de seu nascimento enquanto ciência. A definição de língua como *logos* - um instrumento do pensamento e da razão, não só esquetejou o seu real sentido, como influenciou o trabalho

no ensino e na pesquisa da mesma. Por exemplo, considerar a língua como manifestação do pensamento moveu um modelo de ensino de línguas mais pautado na *performance*, na estrutura e na competência. Em virtude disso, penso que perceber a língua pela concepção afetiva pode nos ajudar a nos deslocarmos da posição racional e cartesiana para uma visão mais ampla e real do uso e ensino dela.

Nesse direcionamento, admitir a nossa natureza afetiva significa também reconhecer a linguagem como um produto e uma produtora de afeto, dado que a afetividade também é constituída pela e na linguagem, assim como a linguagem constitui-se pelos pensamentos e sentimentos. Sob essa concepção, os estudos delineados neste trabalho ressaltam que colocar em um mesmo campo de imanência a emoção junto com outros elementos que nos constituem, como a cognição e a linguagem, parece fazerem mais sentido no entendimento das interações que presenciamos e vivenciamos em nosso dia a dia. No que concerne a esse entendimento, os estudos acerca dos Letramentos Críticos Afetivos e Letramentos Sensoriais defendem uma visão mais holística da linguagem ao ressaltarem os aspectos afetivos e as sensações corporais no trabalho com textos nas aulas de linguagem. Além disso, pautam-se em um trabalho de língua que se guia na direção dos valores éticos da sociedade para que esses passem a fazer parte da vida social e profissional de cada aprendiz.

Análogo ao trabalho realizado por um dos estagiários, analisado nesta pesquisa, esse professor-aluno levou em consideração o mau comportamento de alguns alunos em sala de aula e decidiu preparar um texto, na língua alvo da disciplina, que contemplasse temas éticos e sociais que estivessem ao encontro das necessidades deles. Também decidiu por um gênero textual mais propenso em mexer com as emoções desses alunos. As respostas somáticas em resultado desse trabalho desencadearam em uma série de depoimentos emotivos da parte dos estudantes sobre ataques de racismo, *bullying*, preconceito, dentre outras questões, que os afligiam no próprio ambiente escolar.

A análise dessa experiência mostrou-me que entrar em uma relação mais afetiva com os alunos por meio das multimodalidades da linguagem é adotar uma atitude responsiva com respeito aos dilemas éticos, morais e emocionais presentes no dia a dia da classe estudantil. Desse modo, penso que trabalhar pela afetividade significa incorporar uma prática pedagógica menos autômata, que se direciona na completude do ensino e da aprendizagem de língua materna ou estrangeira.

Neste trabalho, também chego à conclusão que, como o ambiente da sala de aula é um lugar de variadas e múltiplas emoções, é pertinente que o professor atente para os ciclos de afetos que atravessam esse lugar. A variedade de afetos pode ser percebida em cada olhar,

no tom da voz, nas atitudes, ações ou reações e nas decisões dos participantes do processo do ensino e da aprendizagem vigente. Revisitar os relatórios dos meus alunos do Estágio fez-me entender que, mesmo despercebendo a variação afetiva em minha prática durante a realização do estágio, a afetividade não só permeou o meu trabalho, como também dos meus alunos em estágio. Além disso, teve um papel determinante para um bom ou mal desempenho de cada participante desse processo. Algo que atestou essa afirmação foi o fato de que quando os afetos foram considerados alegres, pela concepção espinosista, houve mais disposição e vontade dos participantes em desenvolver e criar formas de se trabalhar a língua inglesa, inclusive, no caso dos estagiários, em desenvolver atividades para os surdos. Quando os afetos foram entendidos como tristes, como sentimento de medo, insegurança e indiferença, o envolvimento com a disciplina, o assunto, ou o ensino como um todo, também ficou aquém do esperado. A imposição do medo, nas experiências relatadas nesta pesquisa, resultou no afastamento dos aprendizes com respeito à aula, o professor, o conteúdo, dentre outros elementos envolvidos no ensino.

Outro dado que pude atestar nesta pesquisa é que quando o professor toma ações caracterizadas pela imanência no que concerne à sua posição, enquanto professor, há um fluxo maior de afetos positivos e respostas mais adequadas da parte de seus alunos. Isto ficou bem evidente para mim no relato do estagiário, que no momento em que estava sendo ignorado, como professor em sala, decidi somar junto com a turma por travar conversas do interesse e preocupação deles. Esta atitude fez com que os alunos mudassem de comportamento e começassem a colaborar e participar da aula desse aluno-professor. Também percebi que começar a minha aula no Estágio Supervisionado com relatos que contemplavam os momentos difíceis, de fracasso e insegurança, além dos momentos bem sucedidos em minha trajetória acadêmica, estimulava os alunos em estágio a se sentirem mais abertos a compartilhar os seus sentimentos, suas expectativas e, acima de tudo, isto parecia aumentar o seu *conatus* no que diz respeito a sua permanência na disciplina e na profissão, como futuros educadores, mesmo diante dos desafios que acompanham a classe docente. Em vista disso, acredito que a imposição de hierarquia ou a insistência da assimetria entre pessoas em diferentes posições não é o melhor caminho para se alcançar a ética, o respeito e a abertura para o livre fluxo de pensamentos e decisões. Ressalto, por outro lado, que o problema não está na existência do poder e da autoridade, mas na imposição, dominação, ou seja, nos tipos de afetos que circulam no exercício das relações hierárquicas.

No início deste trabalho, levantei algumas perguntas de pesquisas que foram respondidas no decorrer das análises. No intuito de realizar uma síntese das respostas a elas, eu as retomo nesta conclusão.

No que concerne à primeira pergunta de pesquisa:

- 1. Como eu descrevo as experiências que vivenciei na última disciplina que ministrei do Estágio Supervisionado no que diz respeito a forma pela qual conduzi as atividades propostas, tanto na parte teórica, como a prática, sob o ponto de vista da imanência de afetos em sala de aula?**

Enfatizo mais uma vez que a sala de aula é um lugar de circulação de variados afetos. Entretanto, a ausência de uma orientação, científico-teórica sobre a imanência de afetos nesse ambiente, conduziu-me a uma prática que nem sempre favorecia a circulação de afetos positivos ou alegres. De modo que, apesar de prezar por boas interações entre professor e aluno, por aulas dinâmicas, motivadoras e que tivessem um viés crítico social, meu ensino e minhas ações estavam bem mais pautados nas concepções racionais e cartesianas. Em decorrência disso, eu acreditava que emoções e sentimentos não deveriam interferir no desempenho e na competência linguística durante a minha prática pedagógica e, muito menos, no desempenho dos meus alunos. Desse modo, guiando-me na contramão dos estudos realizados nesta pesquisa sobre a imanência dos afetos, não me dava conta da importância desses no meu trabalho e em minha sala de aula. Por exemplo, reconheço que não me atentei para o fato de que em diversos relatos os alunos em estágio começavam dizendo como foram recebidos na escola, como se sentiram diante disso e não me atentei em como essas relações afetivas afetaram a prática didático-pedagógica de cada um deles. Assim, no período em que realizei a disciplina do Estágio Supervisionado, eu me guiei pela concepção da transcendência da mente com respeito ao corpo e, por isso, emoção e sentimentos eram considerados por mim como algo que não deveria se misturar ao desempenho cognitivo e intelectual do aluno. Em virtude disso, considerava o desempenho linguístico e didático deles como o ponto alto em cada trabalho realizado. Percebo agora quão errada eu estava em acreditar que é possível o desenvolvimento da cognição sem interferência da emoção ou mesmo que a capacidade linguística ou intelectual transcende o desenvolvimento da afetividade.

No que concerne à segunda pergunta desta pesquisa:

- 2. Quais as reflexões que tenho construído no decorrer das minhas leituras e estudos, no percurso desta pesquisa, sobre o trabalho relatado pelos meus alunos do estágio que estavam sob a minha orientação, supervisão e avaliação?**

Ao revisitar o trabalho realizado no estágio que foi relatado pelos alunos em seus textos, observei que, em diversos momentos, estes deixaram pistas, talvez de forma desintencional, da importância da afetividade no trabalho docente. Como o relato da aluna que considerou a ausência de uma formação acadêmica que contemple os desafios psíquicos e emocionais do aluno como uma falha. Essa mesma aluna citou em seu texto um filósofo que discute acerca da afetividade no ensino e, talvez pela minha postura centralizadora e pivotante de educadora, foi desconsiderado por mim. Outro aspecto que refleti durante esta pesquisa foi o resultado do trabalho realizado pela dupla que decidiu tirar os alunos da ‘enrijecida sala de aula’ para ambientes diferentes dos quais estavam acostumados a terem suas aulas de inglês, como o auditório, pátio e a biblioteca. Relacionei este trabalho com a experiência que tive em meu ensino médio, na qual pude participar de aulas em diferentes espaços de ensino que fugia da tradicional aula teórica em sala. Nesse sentido, trabalhos que levam em consideração o ambiente, as sensações corporais e os sentidos sensoriais parecem estimular a capacidade cognitiva de forma mais plena. Além disso, os participantes demonstram considerar a aula mais prazerosa, o que pode desencadear em um estímulo para uma maior quantidade de memória e uma melhor aprendizagem. Outrossim, não posso deixar de refletir em alguns trechos dos relatórios dos alunos em estágio que perpassam por um trabalho que levou em consideração as relações afetivas e os valores éticos entre professor e aluno e os alunos entre si. Em um desses trabalhos o aluno fala da importância de o professor criar um vínculo afetivo com o aluno para estimulá-lo a um maior desenvolvimento na disciplina. Nesse mesmo relatório, ele afirma que um ponto alto de seu trabalho, dentro da língua inglesa, foi poder fazer com que seus alunos compartilhassem as suas realidades sociais. Considero que um professor que tenha uma preocupação em estimular o posicionamento tanto crítico-social, como crítico-afetivo em sala de aula está mais condizente com a proposta de uma educação que se preocupa com a carência ético-afetiva que assola cada vez mais a atual sociedade.

No que concerne à terceira pergunta:

3. Quais as mudanças esta pesquisa trouxe para a minha prática docente, no que tange a atuação da mente e do corpo durante o processo de aprendizagem dos alunos do curso de Letras?

Acredito que, a partir de agora, começo um capítulo de transição no meu ensino e na minha prática docente. Com um melhor entendimento científico-teórico acerca da minha formação e a formação que eu disponibilizei até o momento, eu me vejo saindo de um lugar que fui colocada e que, posteriormente, eu me reafirmei nele. Por falta de um entendimento mais amplo acerca da constituição do intelecto e do desenvolvimento da aprendizagem, eu me

pautava na transcendência da mente e agia como se esta pudesse funcionar de forma desincorporada, ou seja, projetava-me bem mais pelo cartesianismo e racionalismo.

Entretanto, com os estudos, as pesquisas e as reflexões realizadas neste trabalho e, sobretudo, com um exame feito de dentro para fora acerca das minhas experiências de aprendizagem e ensino, planejo um exercício pedagógico de ensino de línguas diferente do exercido até o momento. Em primeiro lugar, não entendo mais a sala de aula como o lugar da cognição, do intelecto e das ideias, mas o lugar de múltiplas e variadas emoções e afetos. Isto me coloca sob a responsabilidade de sempre planejar uma aula sob uma concepção afetiva, no sentido de reconhecer que a aula será um momento de encontro de vários e diferentes corpos que produzirão uma variação de afetos. Em virtude disso, tomo também como um compromisso tentar prever, lidar e responder aos tipos de afetos que circularão em minha aula. A esse respeito, entendo que os afetos produzidos em decorrência da afecção dos envolvidos no processo são da ordem do vir a ser e da subjetividade de cada indivíduo, por isso, todo planejamento de aula é uma previsão de acontecimentos e o delineamento de onde se pretende chegar, no entanto, considerar o todo envolvido no processo torna esse alcance mais possível de ser realizado.

Um segundo passo neste momento de mudança, é reconhecer que toda produção de sentidos (*Meaning*) da parte dos meus alunos com respeito à minha postura, ações e linguagem serão formados em uma correlação e co-dependência com o *Feeling*, o que significa uma igualdade de relevância entre ambos. Por isso, pretendo pautar minha prática não só nos conceitos de letramentos críticos, como também críticos afetivos. Isto significa prestar atenção às manifestações somáticas e corporais dos alunos diante das diversas manifestações da linguagem e isto inclui os diversos textos trabalhados em sala de aula. Ainda, no que concerne ao trabalho com textos, estes precisam estar em sintonia com à crescente vulnerabilidade social em decorrência de tantos desafios pela qual a atual sociedade enfrenta e que afetam diretamente o meu público estudantil.

Posicionar-me pela perspectiva afetiva e não cognitivista é pautar meu eu no reconhecimento e na reconhecibilidade dos sentimentos que ativarão uma maior, ou menor, aprendizagem; significa também disponibilizar um ensino que sensibilize uma melhor compreensão no que diz respeito aos sentimentos de ódio e violência em decorrência da intolerância às diferenças, sentimentos de preconceito racial e social, xenofobia, homofobia, dentre outros que têm tornado a vida em sociedade cada vez mais desafiadora, além de fazer da escola, em diversas parte do mundo, um alvo de massacres violentos. Para tanto, é premente que, não só as pesquisas, como as ações do professor de línguas contemple outras

áreas do conhecimento e que, assim, assumamos um viés mais interdisciplinar em nossas práticas pedagógicas. A neurobiologia, a psicologia, a filosofia, a sociologia, a educação e a linguagem, dentre outras áreas do conhecimento, têm como núcleo o ‘ser humano’ que forma a sociedade. Penso que um trabalho conjunto dessas ciências no âmbito escolar seria uma alternativa válida para entendimentos mais claros e responsivos acerca das ações e da vivência humana da vida contemporânea.

Meus estudos acerca da imanência do corpo em relação à mente e a inclusão da afetividade na minha prática pedagógica não se concluem nesta pesquisa. Assim como Espinosa que, descontente com a dominação dos diversos poderes de sua época, ocupou-se em escrever acerca dos sistemas de afetos, acredito que, como agente da educação, eu possa responder de forma mais plena à atual sociedade através de pesquisas que levam em conta a natureza afetiva de todo indivíduo. Uma vez que, conjugando das mesmas ideias dele, penso que “só os homens livres são muito úteis uns para com os outros e se unem entre si pelo mais estreito laço de amizade, e se esforçam com a mesma intensidade de amor por fazerem bem uns aos outros” (PROPOSIÇÃO, 71, 2009). Para esse filósofo a liberdade estava relacionada à ausência de imposição e dominação do pensamento e das ações. Diante dessa colocação do filósofo, e como continuação deste trabalho, projeto dar seguimento a esta pesquisa que se pauta em uma ‘educação livre’, porém, sob a visão espinosista de afeto, na qual defende a imanência tanto dos elementos que nos constituem, quanto dos elementos responsáveis pelas afecções e afetos que surgem nos diferentes encontros que temos em nossas vidas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; ELLIS, C.; JONES, S. Autoethnography. In: MATTHES, J. The **International Encyclopedia of Communication Research Methods**, 2017. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/318858682>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

AHMED, S. (2004). **The cultural politics of emotion**. Edinburgh, UK: University of Edinburgh Press.

ALVES, M. A. **Do controle das emoções e ações físicas segundo Descartes: em busca do bem-viver**. In: ALVES, M. A. *Cognições, emoções e ações*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

AMSLER, M. **Affective literacy**: Gestures of reading in the later Middle Ages. University of Wisconsin-Milwaukee, retrieved November 8, 2001.

ANWARUDDIN, S. Why critical literacy should turn to ‘the affective turn’: making a case for critical affective literacy. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 37, N.3), p. 381-396, março, 2016.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Traduzido por Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BACON, F. **Novum organum**: the works of Francis Bacon. Stuttgart: Gunther Holzboog, 1963. Disponível em: <<https://silo.tips/download/novo-organon-instauration-magna-francis-bacon>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BARTLETT, F. C. **Remembering**: a study of experimental and social psychology. London: Cambridge university press, 1932.

BOCHNER, A. P.; ELLIS, C. Why autoethnography? Oregon US: **Social work & Social Review** 23 (two) pp 8 – 18, 2022. Disponível em: <<https://ir.library.oregonstate.edu/downloads/0p096c73f>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BUTTLER, J. **Frames of War: When is Life Grievable?** New York & London: Verso, 2009. Disponível em: <https://researchgate.net/publication/254337117_Frames_of_war_when_is_life_grievable>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CAMMAROTA, M.; BEVILAQUA, L. R. M.; ISQUIERDO, I. Aprendizado e Memória. In: Lent, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

CÂMERA Jr. J. M. **História da Linguística**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

CLASSEN, C. Foundations for an Anthropology of the Senses. **International Social Science Journal**, 153: 401–20., 1997. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/229626664_Foundations_for_an_Anthropology_of_the_Senses>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CLOUGH, P. **The Affective Turn: theorizing the social**. Durham: Duke University Press, 2007.

COLE, David R. **Affective Literacies: Deleuze, Discipline, and Power**. Deleuze and Education, 2013. Academia.edu. Disponível em: <https://www.academia.edu/6517589/Affective_literacies_Deleuze_discipline_and_power?auto=citations&from=cover_page>. Acesso em: 27 jul. 2022.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Vicente, D.; Segurado G. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____, A. R. **Em Busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. Trad. Motta, L. T. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

_____, G. **Curso sobre Espinosa (Vincennes, 1971 – 1981)**. 3 ed. Fortaleza; EdUECE, 2019.

_____, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: volume 1**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DEMO, P. **Conhecimento e aprendizagem: atualidade de Paulo Freire**. Buenos Aires: Clacso Editorial, 2001.

_____, P. **Educação & conhecimento – relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DESCARTES, R. **As paixões da alma**. In: DESCARTES, R. *Os Pensadores*. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril, 1973;

DORE, R.; LÜSHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, V.41, N.144, p. 772 – 789, Dezembro, 2011.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. In: **Forum – qualitative Social Research**, V. 12, Nº 1, Art. 10, Jan 2011. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/> Forum Qualitative Sozialforschung. Acesso em: 12 dez. 2022.

ESPINOSA, B. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, A. **Introdução à Filosofia de Spinoza**. São Paulo: Yellow Cat Books, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. **Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

HERCULANO-HOUZEL, S. Uma Breve História da Relação entre o cérebro e a Mente. *In*: Lent, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

HOWES, D.; CLASSEN, C. **Ways of Sensing: understanding the senses in society**. London, UK: Routledge, 2014.

HOWES, D. Prefácio. *In*: MILLS, K. A. **Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses**. New York: Multilingual Matters, 2016.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. Quotation: Kindle Edition, 2010.

LACERDA, T. M. Leibniz e Espinosa: paixões na modernidade. *In*: ALVES, M. A. **Cognições, emoções e ações**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 75 – 90.

LAKOFF, G.; MARK, J. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York, Basic Book, 1999.

LECOURT, D. **A Filosofia das Ciências**. Trad. Danielle Ortiz Blanchard. São Paulo: Ideias & Letras, 2018

LEAVITT, J. *Meaning and Feeling* in the anthropology of emotions. **American Ethnologist**, Vol. 23, No. 3, pp. 514-539, Agosto de 1995. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227611920_Meaning_and_Feeling_in_the_Anthropology_of_Emotions>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LEMKE, J. Affect, Identity and Representation. **International Congress of the Learning Sciences**. Chicago, 2010. Disponível em: <<http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/694454/12425474/1306521668547/Affect-identityrepresentation-2010+09-54-29>>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____, J. *Feeling and Meaning* in the Social Ecology of Learning: Lessons from Play and Games. *In*: MICHAEL B., JERRY A. & SANNA J. (Eds.), **Affective Learning Together: the socio-emotional turn in collaborative learning**. New York: Routledge. 2013.

LOCKE, J. **An Essay Concerning Human Understanding**, Nova York: Dutton, 1974. Disponível em: http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/essay_concerning_human_understanding.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

LOPES, L. M. Prefácio. *In*: DELEUZE, G. **Curso sobre Espinosa** (Vincennes, 1971 – 1981). Fortaleza; EdUECE, 2009.

MAGIOLINO, L. L. **Emoções humanas e significações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vygotski. 2010, 193 p. Tese em educação. Faculdade de Educação/ UNICAMP, Campinas, 2010.

MASSUMI, B. **The Politics of affect**. UK: POLITIC Press, 2015.

MILLS, K.; COMBER, B.; KELLY, P. Sensing Place: embodiment, sensoriality, kinesis, and children behind the camera. **English Teaching: Practice and Critique**, UK, 12(2), pp. 11-27, 2013.

MILLS, K. A. Sensory Literacies. *In*: MILLS, K. A. **Literacy theories for the digital age**: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses. New York: Multilingual Matters, 2016.

MIRANDA, W. PREFÁCIO. *In*: DELEUZE, G. **Curso sobre Espinosa** (Vincennes, 1971 – 1981). Fortaleza; EdUECE, 2019.

MORGAN, B.; ROCHA, C.; MACIEL, R. Literacies in times of crisis: a trioethnography on affective and transgressive practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, V. 21. N. 2. Pág. 333-369, 2021.

MUSSALIM, F. **História das ideias linguística**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

NEVES, M. H. **A vertente grega da gramática tradicional**: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ONO, F. P. T. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017, 156f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. São Paulo: editora Brasiliense, 2009.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **DELTA**, São Paulo, V. 18, N. 1, p. 117 – 143, julho 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27 ed. São Paulo, Cultrix, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Emotion and Language Politics**: the Brazilian case. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2008.

RUMBERGER, R. W. Why students drop out of school. *In*: ORFIED, G (Org.) **Dropouts in America**: confronting the graduation rate crisis. Cambridge (MA): Harvard Education, 2001. p.131-155. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267552507_Why_Students_Drop_Out_of_School_and_What_Can_be_Done>. Acesso em: 04 fev. 2021.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas desafios. **Plural**, São Paulo, v.24.1, p.214-241, 2017.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e desigualdade social. **Psicologia & sociedade**, São Paulo, V. 21, N. 3, p. 364 – 372, maio de 2010.

SCHAAF, M.V. D. Learning through the senses. **Medical Education**. V. 53, i. 10, p. 955 – 1060, 10/2019. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/medu.13943>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SILVEIRA, L. C. de L. Os sentidos e a percepção. *In*: LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

SOMERVILLE, M. Postmodern emergence. *In* **International Journal of Qualitative Studies in Education**. [S. I.], vol. 20, n. 2, p. 225 – 243, Mar/Abr, 2007.

UZIEL, D. O desenvolvimento do cérebro e do comportamento. *In*: LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

TEIXEIRA, J. F. Prefácio. *In*: ALVES, M. A. **Cognições, emoções e ações**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

ANEXO 1

CARLA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA - ENSINO
FUNDAMENTAL**

Relatório apresentado ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – como requisito parcial para a avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa – Ensino Fundamental, sob a orientação da Prof. Me. Erika Regina Soares de Souza.

CÁCERES-MT

2018/1

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
2.A ESCOLA	4
2.1 A instituição escolar e seu contexto político-administrativo – pedagógico	6
2.1.1 Caracterização da Escola Estadual Frei Ambrósio	6
2.1.2 O Projeto Político e Pedagógico (PPP) e a prática pedagógica	7
2.1.3 Estrutura organizacional: direção, coordenações e conselhos	8
2.1.4 Estrutura curricular	9
2.1.5 Estrutura física	9
2.1.6 Corpo docente e discente	9
3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA	11
4. PERÍODO DE REGÊNCIA	13
CONSIDERAÇÕES FINAIS	14
REFERÊNCIAS	15
ANEXOS	15
ANEXO I – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA	16
ANEXO II – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA SALA	19
ANEXO III– FICHA DE REGÊNCIA	22
ANEXO IV– PLANOS DE AULA	25
ANEXO V– TEXTOS UTILIZADOS	29
ANEXO VI– LISTAS DE PRESENÇA	35

INTRODUÇÃO

Este relatório tem por objetivo descrever as experiências e as atividades vivenciadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa; Ensino Fundamental do 6º Semestre do Curso de Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso – Unemat no ano letivo de 2018/01, realizado na Escola Estadual “Frei Ambrosio”.

O estágio foi realizado pela dupla de discentes Luzinete Poquiviqui e Cyneire Glauca Monteiro têm como finalidade avaliar, conhecer e vivenciar o funcionamento da escola e o ensino-aprendizagem. Assim, o mesmo busca relatar experiências vivenciadas em sala e no espaço escolar no que diz respeito à observação, monitoria e regência em Língua Inglesa.

Desse modo, notamos que o estágio surgiu como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição do aluno para professor. Então, vimos que este é momento de formação em que o graduando pode vivenciar experiência, conhecer melhor a sua área de atuação e tal modo que sua formação torna-se

a mais significativa produzindo discussões, possibilitando uma boa reflexão crítica, construindo a sua identidade e lançando um novo olhar sobre o ensino. Já que a aprendizagem é a função do educador. Diante disso, corroboram as palavras de Oliveira.

Para facilitar a aprendizagem de seus alunos, é importante que o professor continue estudando, lendo livro e artigos. Se possível, é interessante que ele participe de congressos e encontros. O mais importante é que ele se mantenha bem informado e, assim, esteja preparado não apenas para fornecer informações atualizadas para seus alunos, mas também para repensar suas crenças teóricas, para refletir criticamente sobre sua prática docente. (OLIVEIRA, 2014, p. 26).

Portanto, a experiência do estágio nos proporciona aprendizado em 30 horas, dividi em 15 horas monitoria/observação e 15 horas regência. Observamos que cada aluno tem sua individualidade e especificidade, diante do exposto cabem a nós termos discernimento para aplicamos às teorias aprendidas em sala. A finalidade da disciplina é formar profissionais comprometidos com a educação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os textos estudados em sala de aula durante o período de preparação para o estágio do ensino fundamental desenvolvido pela professora foi muito importante, pois nos deu suporte para que realizássemos o estágio, pois de acordo com a teoria em que fala “Sobre o ensino das quatro habilidades” esclarece que alguns autores preferem utilizar o termo macro - habilidades pressupondo-se que cada uma das quatro habilidades composta de habilidades menores, a micro – habilidades, sendo as habilidades, portanto multidimensionais enquanto outros defendem unidimensionalidade das habilidades linguísticas (não podem ser decompostas) em vista disso, o autor informa que como não há consenso na área sobre essa questão, adotará ao longo da obra o termo tradicional quatro habilidades, a partir de uma perspectiva multidimensional. Desse modo, o ensino das quatro habilidades apresenta uma reflexão sobre o conceito das habilidades receptivas e produtivas em contraposição aos conceitos de habilidades passivas e ativas atribuídos as quatro habilidades linguísticas compreensão oral, fala, leitura e escrita. Assim corroboram as palavras de Oliveira (2015, p. 45) “há alguns autores que preferem usar o termo macro - habilidades pelo fato de cada uma das quatro habilidades ser na verdade composta de habilidades menores as micro – habilidades”.

Assim em relação ao “O ensino da compreensão oral” apresenta sugestões para o professor desenvolver as atividades concernentes a essa habilidade com seus alunos.

Primeiramente é abordado o papel das atividades de pré - compreensão oral e a importância da condução desse trabalho pelo professor, primeiramente com as atividades de compreensão oral que possuem os objetivos de estabelecimento do contexto motivação e ativação ou construção dos esquemas mentais.

De acordo com Oliveira

“Hoje os professores sabem da importância da compreensão oral para o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos. Além disso, sabem que das quatro habilidades linguísticas, a compreensão oral é seguramente o que representa mais dificuldade para a maioria dos aprendizes brasileiros de inglês.” (OLIVEIRA, 2015, p.76).

Portanto, é importante lembrar que um bom professor não se constitui apenas e teoria, embora ela têm a sua importância e o professor vai a partir da ação da reflexão que se constrói enquanto indivíduo.

2. A ESCOLA

2.1 A instituição escolar e seu contexto político-administrativo – pedagógico

De acordo com o Plano Político Pedagógico PPP da Escola Estadual Frei Ambrósio, é uma Entidade Mantenedora pelo Governo Estadual.

Situa-se na Avenida Nossa Senhora do Carmo, bairro Junco cidade de Cáceres-MT.

A Escola Estadual Frei Ambrósio é uma das escolas mais antigas da cidade de Cáceres, no entanto faltam documentos registrados que comprovem essa situação. A escola foi inaugurada em 06 de outubro de 1968 e teve como primeira diretora, a professora já falecida Izabel da Cruz Pinheiro.

Em 1982, surge um novo tempo para a instituição educacional, onde passa de competência municipal para estadual através do decreto de número 1.782/82 na data de 25/03/1982 foi autorizada pela resolução nº 1.245/85 de 04/05/1983 e reconhecida pela portaria nº 3277/92 de 15/12/1992 passa então a ser uma Instituição Sem Fins Lucrativos através da criação do Conselho Deliberativo Da Comunidade Escolar.

A partir de então é mantida pelo Governo Estadual.

A educação sempre esteve a serviço da humanidade, pois é ela que se preocupa com a formação social do homem. Logo fica evidente que a educação sofre mudança conforme a sociedade que irá atender em diferentes épocas e culturas. Existe a educação formal e informal, portanto, exige uma ação pedagógica.

Educação é um conceito amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também de caráter e da personalidade social; assim a educação não pode ser considerada apenas um simples veículo transmissor, mas um instrumento de crítica dos valores herdados e dos novos valores que estão sendo propostos.

Com a organização da Instituição, iniciada no século XVI, diferentes Tendências Pedagógicas orientam a prática educacional. O modelo da escola tradicional esforçava por disciplinar a criança e inculcar-lhes regras de condutas submetendo-as ao uso dos castigos corporais.

A Revolução Industrial iniciada no século XVIII atende a necessidade de formação técnica especializada, além do estudo das ciências.

As mudanças que se tem processado de maneira grandiosa trouxeram insegurança para os educadores, vemos que muitos valores da humanidade foram contestados. Porém contestar a modernidade não significa recusá-la, mas sim, repensá-la.

E, para repensar a educação nos fundamentaremos na Teoria Multifocal que nos leva a entender o homem em suas diferentes dimensões. É uma teoria abrangente, que inclui diversas teorias que se inter-relacionam no campo da Psicologia, Biologia, Filosofia da Educação.

O conhecimento na educação unifocal é transmitido de modo acabado, pronto e sem aventura de maneira “fria” como se fosse uma verdade absoluta, sem levar em consideração a inteligência do ser humano que é produzida espontaneamente. A Teoria Multifocal aponta para a revolução da qualidade de vida biopsicossocial.

Caso não ocorra a revolução do humanismo, da cidadania, da democracia das idéias, da arte de pensar, se não houver uma profunda revolução no processo educacional, o século XXI será o século das doenças psicossomáticas e psicossociais.

A ciência gera gigantes na informação, mas pessoas imaturas emocionalmente. Nossos jovens não desenvolvem, espírito empreendedor, ousadia, sonhos, capacidade

crítica de pensar, habilidades para superar problemas. Com o avanço tecnológico criamos tecnologias para comunicar com o mundo, produzir veículos, mas não há tecnologia para dialogar, para sermos alegres e tranqüilos. Não usamos nossas forças para dominar nossa ansiedade, intolerância, desesperança.

Nossos alunos reagem com agressividade diante de qualquer situação. Houve uma inversão de valores e a vida perdeu a prioridade. Nosso desafio é estimular os nossos alunos a ter fé na vida e em sua capacidade de lutar. Os professores não são valorizados socialmente como merecem, não estão nos noticiários da TV, vivem no anonimato da sala de aula, mas são os únicos que tem o poder de causar uma revolução social. Com uma das mãos eles escrevem na lousa, com a outra movem o mundo, pois trabalham com a maior riqueza da sociedade: a juventude. Cada aluno é um diamante que, bem lapidado faz-se necessário que cada professor desenvolva suas aulas com “firmeza e mansidão”, pois são os limites externos dos nossos alunos, até que esses limites sejam internalizados.

Deixamos de seguir a educação tradicional, porém os valores éticos e morais não foram deixados, pois são eles que ajudam na formação de bons cidadãos. Queremos sim uma educação libertadora fundamentada.

A Escola Frei Ambrósio fundamenta sua prática pedagógica na Teoria Multifocal porque esta valoriza as idéias de Vigotsky, Paulo Freire e outros teóricos que se preocupam com uma educação que forme pensadores, que tem intimidade com a arte da dívida e da crítica.

- Constituição Federal de 1988- estabelece que “a educação é um direito de todos e dever do estado e da família” e ainda, ensino fundamental e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que tiveram acesso na idade própria.
- Diretrizes Educacionais: - Estado de Mato Grosso, 1988
- Escola Ciclada de Mato Grosso, 2000.
- Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90- Cuiabá-MT
- Leis de Diretrizes da Educação - LDB. Lei 9.394/96
- Regimento Escolar: Escola Estadual Frei Ambrósio.

2.1.1 Caracterização da Escola Estadual Frei Ambrósio

Aspectos Históricos;

O bairro Junco está localizado na parte sul, no lado esquerdo da BR-70, aproximadamente 3 quilômetros do centro da cidade de Cáceres-MT.

A origem do nome se deve ao fato de neste local, quando aqui chegaram os primeiros habitantes depararam com uma vegetação constituída de uma planta chamada “junco”, que é uma variedade aquática emersa que cresce em terrenos baixos e alagadiços tendo como nome científico *Eleocharis* SP. O junco é muito utilizado na confecção de móveis.

Os primeiros moradores do Bairro eram descendentes de bugres que vinham para cidade em busca de trabalho nas fazendas vizinhas. Outro motivo deste povoamento foi em relação às terras serem devolutas. O Bairro Junco começou a mudar e crescer com a construção da Igreja Nossa Senhora do Carmo, onde está atualmente localizada a Escola Estadual “Frei Ambrósio”.

A Escola Estadual “Frei Ambrósio” iniciou sua história em 1939 pelo próprio Frei Ambrósio na residência da Professora Izabel Pinheiro da Cruz.

Em 1968, foi construído e inaugurado o prédio próprio da escola pela Prefeitura Municipal. Com o passar dos anos conforme exigia a necessidade, essa pequena estrutura ia sendo então ampliada.

Aspectos físicos;

A escola possui treze salas de aula, todas climatizadas. Nove destas salas são equipadas com Kit Multimídia;

Sala para os professores;

Sala de recursos;

Sala de articulação;

Sala para Coordenação Pedagógica;

Secretaria com arquivo passivo digitalizado;

Sala de direção;

Cozinha ampla;

Pátio;

Refeitório coberto;

Banheiros para funcionários;

Banheiros para alunos;

Biblioteca com mais de 300 acervos bibliográficos;

Laboratório de informática com vinte e cinco computadores com servidor de impressão;

2.1.2 O Projeto Político e Pedagógico (PPP) e a prática pedagógica

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, (1998) espera-se que o ensino da Língua Inglesa o aluno seja capaz de:

- Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilingue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em um determinado momento;
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- Proporcionar ao aluno práticas das habilidades de *reading, speaking, e listening*, sendo a ênfase dirigida à *reading, comprehension, skill* devido a sua prioridade em nossas escolas;

O aluno deverá compreender que a disciplina procura equilibrar vários princípios do ensino da Língua Inglesa, sendo eles os mais atuais (*teaching how to learning techniques, project word, humanistic, approach*) ou aqueles que, através dos tempos, em comprovando sua eficácia (*struture practice, pré- reading activities, grammar,*

Em suma, no Ensino Fundamental o ensino da Língua Inglesa se caracteriza por trabalhar na medida do possível, as quatro habilidades, prioriza-se, contudo, a compreensão escrita, não somente devido ao contexto escolar, mas também nas reais necessidades dos alunos. É indiscutível o fato de que a capacidade de ler bem se faz fundamental na sociedade moderna, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

A produção escrita será desenvolvida através da prática da elaboração de frases e pequenos textos “guiados”, tentando-se, sempre que possível, remeter a estrutura e a função lingüística a um contexto socialmente relevante ao uso da escrita. Já no desenvolvimento da produção oral, as estratégias mais utilizadas serão repetição de falas, frases e pequenos diálogos, o diálogo professor-aluno, e o chamado “pair work” visando o reconhecimento e execução de procedimentos de rotina em sala de aula e também pela utilização dos livros didáticos adotados, cujas atividades visam à compreensão geral ou à identificação de informações específicas “listening with a purpose”.

Cumprida ainda enfatizar que no Ensino Fundamental se trabalha bastante o lúdico, através da utilização de jogos, músicas, e brincadeiras que levam um maior dinamismo às aulas, principalmente nas fases iniciais.

2.1.3 Estrutura organizacional: direção, coordenações e conselhos

A Escola Estadual Frei Ambrósio têm como Gestores os seguintes membros:

Direção, coordenadores pedagógicos, e secretário, e o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar;

Direção: O processo de escolha é feito mediante processo eletivo entre toda a comunidade escolar, (pais ou responsáveis legais, funcionários docentes e não docentes e alunos acima de quatorze anos), com mandato bienal;

Coordenação Pedagógica: É realizada através de escolha mediante eleição entre os pares (funcionários da escola), com possibilidade de recondução no cargo:

Secretário: O cargo de Secretário é exercido por um TAE (Técnico Administrativo Educacional) o qual é indicado pela Direção Escolar no ato da atribuição;

Conselho Deliberativo: É composto por dezesseis membros sendo oito titulares e oito suplentes, representados pelos segmentos:

Alunos;

Pais de Alunos;

Profissionais docentes e não docentes;

2.1.4 Estrutura curricular

O Currículo compõe um ciclo articulado e constitui o percurso de aprendizagem que o educando deve realizar.

Planejar o currículo implica tanto nas escolhas do conteúdo de ensino quanto à sua organização de experiências e situações que garantam sua aprendizagem, o que significa dizer que inclui conteúdos e metodologias de ensino.

Ensino Básico: A educação básica (ou ensino básico) é a designação dada ao nível correspondente aos primeiros anos de educação formal. Esta denominação corresponde consoante ao sistema educativo que o ministra a um conjunto específico de escolaridade, correspondendo, na generalidade dos casos, aos primeiros quatro a nove anos de escolaridade.

Ensino Médio: A Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, denominada Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a seguinte regulamentação específica e uma composição curricular obrigatória.

Pode ser ainda realizado em paralelo com a educação profissional de nível técnico. Historicamente no Brasil, chamou-se de ensino secundário, o que hoje corresponde à segunda metade do ensino fundamental (a partir da quinta série, 11 anos) e ensino médio.

2.1.5 Estrutura física

Considerando que a construção da escola é antiga da década de 60 dessa forma começou a ser construída com apenas dois blocos os quais hoje são a secretaria e as salas de números 01, 02 e 03.

O prédio é todo em alvenaria, pintado em branco com faixas azuis. A escola é construída em uma área territorial de 1.458 metros quadrados, toda murada com portões em aço com campainha para maior segurança de todos.

A escola possui sistema de vigilância com câmeras internas e externas.

Todas as salas têm janelas em vidro com grade e portas de aço.

Na medida do possível, anualmente é feita a reforma como pinturas e pequenos reparos.

As instalações elétricas e hidráulicas funcionam normalmente, pois é feita manutenção sempre que necessário.

2.1.6 Corpo docente e discente

São vinte e sete Professores efetivos atuando em diversas áreas de acordo com sua graduação. Todos com Curso de Especialização, inclusive cinco deles com Mestrado.

No momento há trinta Professores interinos em substituição de acordo com a necessidade atual.

Corpo não docente:

Esse quadro é composto de profissionais que exercem suas funções em trinta horas semanais, divididos por turno.

São cinco AAE/NUTRIÇÃO (apoio administrativo educacional/nutrição) com curso técnico em efetivo exercício, sendo todas efetivas. Esse total varia de acordo com números de alunos matriculados. Em tese, a cada duzentos e um alunos matriculados por turno, a escola tem o direito de solicitar um AAE/NUTRIÇÃO.

Enfatizo que uma dessas técnicas tem nível superior e outras duas, já por terminar.

São seis AAE/LIMPEZA (apoio administrativo educacional/limpeza), todos com curso técnico, efetivos. Esse total é solicitado de acordo com metro quadrado construído. Ressalvo que dentre esses seis, dois já têm curso superior e o restante com graduação a caminho.

São três AAE/VIGILÂNCIA (apoio administrativo educacional/vigia), com curso técnico, efetivos.

São dois Agentes de Pátio interinos solicitados através de projeto aprovado pela Promotoria Pública visando à segurança e a redução de indisciplina dos alunos no interior da escola, esses profissionais exercem sua função durante o dia.

São cinco TAE (técnico administrativo educacional) todos efetivos, que exercem sua função na secretaria da escola.

Dois TAE foram solicitados para exercer suas funções no Laboratório de Informática e Biblioteca.

3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA

O estágio de observação e monitoria foi realizado no período de 05/04/2018 à 19/04/2018, com carga horária de 15 horas observação e 15 horas regência, totalizando 30 horas de estágio, que ocorreu na Escola Estadual “Frei Ambrósio”, no período matutino, nas salas de Ensino Fundamental do 6ª do 2ª ciclo, turmas “B” e “C”.

A escola nos recebeu muito bem, tanto pela parte direção como também da coordenação. Iniciando o período de observação, pudemos concluir que a escola tem pessoas engajadas e comprometidas com o ensino, tanto a direção como o corpo docente. A diretora tem muito cuidado com os alunos na hora de resolver os problemas que surgem, como por exemplo, em relação as faltas, ela tenta fazer o melhor para garantir a permanência do aluno na escola, como ir pessoalmente na casa desses alunos para saber o que está acontecendo, e isso, é muito importante, pois não só a escola tem a ganhar, como também o aluno. Já que na maioria das vezes, os pais não conseguem resolver problemas como este, e se a escola não correr atrás, o aluno desiste, assim, gerando a evasão escolar.

Também observamos o desenvolvimento da pratica docente, não como regência, mais sim, como observadoras e investigadoras, sendo assim, visualizamos a vivencia de forma muito próxima, os conteúdos, as habilidades necessárias para pratica pertinentes à profissão que se insere na realidade social da educação no país, o que é indispensável para a construção do conhecimento.

No dia 05/04/2018, iniciamos o nosso primeiro dia de observação e monitoria em sala de aula. Ao observarmos a sala de aula, fomos bem acolhidas pela professora e pelos alunos. As salas apresentam um estado de conservação boa, todas climatizadas, bem arejadas, boa iluminação, mobiliário em perfeito estado de conservação, porém, com pouco espaço.

Em relação as turmas, como dissemos anteriormente, são todas do 6º ano do 2º ciclo “B” e “C” em que são composta por 27 alunos em cada sala, numa faixa etária de 11 a 12 anos, turno matutino. No que se refere as interação dos alunos, percebemos que são muito agitados, na maioria das vezes, eles não prestam atenção na explicação do professor, entre todos apenas alguns interagiram.

A professora iniciou a aula fazendo a correção das atividades do livro didático “Time to share”, do 6ª do ensino fundamental, pertencente a unidade I – em que há um tema denominado “Reading Comprehension” dos autores “Vicente Martinez e Gisele Aga”, cujo o conteúdo são os gêneros textuais em que trabalha as quatro habilidades comunicativas (*Reading, Writing, Listening e Speaking*). A docente apresenta dois textos aos alunos, o primeiro é *Before reading* – “Funções comunicativas” e o segundo é *Before reading* – “Perfil pessoal”, e em seguida, a professora explica respeito dos textos, fala da importância dos documentos, que todos os cidadãos devem possuir, assim, preparando os alunos para o exercício da cidadania e para a compreensão da diversidade social, cultural e lingüística que característica a sociedade contemporânea.

Ela fez perguntas para os discentes, como por exemplo; quais os membros familiares apresentam em uma certidão de nascimento e identidade.

Então, alguns responderam, de forma clara, e outros que não estavam conseguindo responder, nos pediram auxílio e nós prontamente auxiliaremos, deixando a professora satisfeita.

Percebemos que o objetivo da aula, não é apenas ensinar a Língua Inglesa, mas também discutir valores essenciais para o convívio social, ou seja, preparar os discentes para a vida em sociedade.

Já no dia 09/04/2018 pegamos 2h das 7 às 9h para iniciarmos a leitura do Projeto Político Pedagógico em que fizemos a leitura dos “Aspectos Históricos; aspectos físicos e caracterização da escola Estadual “Frei Ambrósio”.

No dia 12/04/2018 a professora iniciou a aula comunicando que haveria uma avaliação, logo em seguida, ela distribuiu as folhas e fez leitura da prova, explicando cada item e falou que a avaliação não estava difícil, pois era conteúdo que já haviam trabalhados juntos em sala. Ao observarmos a prova, notamos que apresentava um texto cujo nome é “Desfile de animais” em que a proposta da prova, seria identificar os nomes de alguns animais em Inglês e passar para o Português. Em seguida, pintar figuras de alguns animais e colocar os nomes de todos eles em inglês. Um outro conteúdo, diz respeito aos documentos, em que os alunos teriam que fazer a leitura de um texto e responder as seguintes questões; qual é importância dos documentos e quais os membros familiares presente nesses documentos como, certidão de nascimento e identidade. A docente também pediu para os alunos retirar do texto as palavras transparentes, e explicou que são palavras em inglês, porem parecidas com o português. Assim, finalizamos a prova.

Os alunos fizeram a prova sem consulta, mas a maioria entenderam a proposta e aqueles que tiveram dúvidas, perguntaram para a professora pois, dessa vez, não podemos ajudá-los, a pedido da docente.

No dia 16/04/2018 pegamos novamente mais 2h para concluirmos a leitura do PPP em que diz respeito à estrutura curricular, corpo docente e discente e para finalizar a estrutura organizacional; direção, coordenações e conselhos. A partir da leitura do PPP verificamos que a escola é comprometida em trabalhar com todos os segmentos, visando a melhor utilidade de ensino.

Já no 19/04/2018 a professora iniciou a aula falando do verbo “To be”, colocando na lousa alguns exemplo como To drink, To eat e assim sucessivamente. Ela colocou na lousa alguns vocabulário, por exemplo Tea, Cheese entre outros. Passou na lousa a expressions como, Hi, Please, Thank e explicou cada conteúdo. Nós enquanto estagiarias também auxiliamos aqueles que apresentavam dificuldades em compreender a língua inglesa. E neste mesmo dia, enquanto a professora explicava os conteúdos, ela nos entregou primeiramente as provas que foram aplicadas na aulas anterior e pediu para corrigirmos, ao fazer os devidos apontamentos, percebemos que a maioria dos alunos tiveram pouquíssimas dificuldades, pois fizeram de acordo com a proposta da prova.

E ao observar a professora notamos que ela organiza os alunos todos em fila durante as atividades em sala, pois durante a avaliação foi o momento em que vimos a sala tranqüila. Assim terminamos nosso período de observação e monitoria.

Sobretudo, vimos a importância da observação e monitoria, pois nos ajudou a compreender como é a rotina dos profissionais de ensino e que está experiência e fundamental para a formação dos futuros professores. Para finalizar, a partir das observações, pudemos refletir sobre futuras ações, visto que, o estudante aprende como é a realidade escolar, além de nos preparar para o período de regência.

4. PERÍODO DE REGÊNCIA

O período de regência teve inicio no dia 17/05/2018, com carga horária de 15 horas, em que ocorreu na Escola Estadual “Frei Ambrosio”, no período matutino, nas salas de Ensino Fundamental dos 6ª ano do 2ª ciclo, turmas “B” e “C”.

No dia 17/05/2018 iniciamos o nosso primeiro dia de regência. Antes de iniciarmos a aula, conversamos com os alunos explicando o motivo de nós estagiária está ministrando a aula, e substituindo a professora regente.

Iniciamos a aula apresentando o tema “color” em que trabalhamos dez cores sendo elas: blue, green, black, purple, white, orange, pink, yellow, red e brown.

Em que nosso objetivo é fazer com que os alunos reconheçam os nomes das cores em inglês no seu dia a dia, como também ler, escrever e pronunciar adequadamente as cores.

No primeiro momento colocamos os nomes das cores na lousa em seguida fizemos a leitura atentando a pronúncia. Logo pedimos que os alunos repetissem para que assim fixem o tema abordado.

Apresentamos as cores em um cartão e assim demos início à interação, apontando para o mesmo e pedindo que eles repetissem em forma de coral.

Logo após passamos uma atividade de fixação para colorirem de acordo com as cores que estava escrito dentro dos desenhos, com essa atividade percebemos que a maioria dos alunos gostam de pintar e assim ficaram em silêncio, já que são da faixa etária de onze a doze anos, fase de extrema agitação.

No segundo momento explicamos que fariam um diálogo em dupla em que um perguntava ao outro “Whats is your favorite color? E a resposta seria a seguinte “:_____ is my favorite color.

Deixamos uma dinâmica para o fim da aula, afim de que os alunos não dispersassem e continuassem aprendendo de forma divertida o tema proposto.

Dia 24 de maio de 2018, trabalhamos o ABC, iniciamos nossas atividades com o propósito de instigar os alunos em aprender a pronuncia do alfabeto.

Fizemos a leitura em forma de coral, utilizando um cartão contendo as letras do alfabeto e sua pronúncia, em seguida pedimos que cada um dissesse a letra inicial do nome em Inglês.

Já no segundo momento passamos um exercício para que eles completassem (Introduction), na sequência fizemos as correções do exercício.

Explicamos detalhadamente o nosso propósito com essa atividade e dividimos alguns alunos em dupla para que começassem as apresentações. Em seguida pedimos para que eles praticassem o "Spell your name", assim encerramos a aula.

No dia 07/06/2018 iniciamos a aula apresentando o tema "numbers" com o propósito de fazer com que os alunos reconheçam os em inglês no seu dia a dia. No primeiro momento, colocamos na lousa os números com os nomes em inglês, primeiramente nós fizemos a leitura e depois a leitura compartilhada em forma de coral. Em seguida entregamos cópias de atividades impressas com os números para que eles se fixassem suas pronúncias. Logo após, escrevemos na lousa um diálogo em que as perguntas se referem à idade, em que um pergunta sua idade ao outro em inglês. E para finalizar aplicamos uma dinâmica em que todos participaram com direito a brinde, cuja a intenção é fazer com que os alunos fixem os números em inglês. Já no dia 14/06/2018, a professora regente da sala já havia nos avisado que iria aplicar uma prova com os conteúdos em que nós estávamos ministrando. Então decidimos fazer uma revisão dos conteúdos dos temas "colors" e "numbers", ou seja, retomamos aos conteúdos para deixar os alunos mais tranquilos, além de reforçar seus conhecimentos e assim finalizamos a regência. E claro que como todos iniciantes, tivemos algumas falhas, porém acreditamos que alcançamos o nosso objetivo, pois procuramos passar os conteúdos com o máximo de atenção a todos, e até mesmo aqueles em que tiveram algumas dificuldades, procuramos sentar juntos e auxiliarmos os mesmos. Também podemos passar para os alunos conteúdos que não havíamos planejado como por exemplo os "numbers". Eles nos pediram porque a maioria apenas sabiam contar até o número dez. Então, nós prontamente planejamos a aula com o tema "numbers", em que deixou a maioria contente, já que era conteúdo que ainda não haviam trabalhado. Portanto, o período de regência foi muito enriquecedor, pois nos permitiu reflexões para a construção da prática educativa. Além disso, oportunizou articulação entre teoria vista em sala de aula e prática docente cotidiana, levando-nos a entender que cabe ao professor desenvolver no ambiente de sala de aula, atividades que promovam socialização, interação e significação para os alunos. Além disso, a criança deve se sentir confiante em relação ao adulto que orienta, para que dessa forma, educador e educando possa compartilhar de momentos propícios ao aprendizado de ambos. Assim, o período de regência é uma experiência que deve ser vivida em seu máximo, colhendo informação e conhecimento que nos acompanhará pela nossa vida profissional e também pessoal agregando valores imprecidíveis para um educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o estágio supervisionado permite o nosso contato com a realidade de sala de aula e por meio dele nós acadêmicas vivenciamos experiência até então conhecidas apenas em relatos, e só agora fazendo estágio podemos experimentar essas emoções, com intenção em seguir essa profissão de professores que requer dedicação e superação. Desse modo, entendemos que o campo da educação não é uma tarefa simples e em sala de aula, não se pode dimensionar o que de fato representa ser docente, suas responsabilidades, alegrias e tristezas diante de uma profissão que a cada dia depara-se com mais obstáculos a serem superados.

Portanto, na realização do estágio percebemos que o professor tem uma realidade pouco diferente do que se depara na teoria. Com o contato com os alunos percebe-se a imensa responsabilidade que tem um educador. Em relação à postura do professor em sala de aula, aprendemos que não basta apenas entrar em sala e ministrar conteúdo, mas sim em promover um ensino que vá de encontro com suas necessidades, que motivam e façam uma interação entre professor e aluno, e o mais importante, a formação de uma parceria em busca de educação. Enfim, diante das experiências vividas na realização do estágio, vimos à importância para formação do educador, enfrentando com alegrias e desafios de uma profissão que cada dia requer ainda mais do professor.

Em suma, após completarmos a carga horária proposta pela disciplina, concluímos que há muito a se fazer pelos nossos alunos, que o professor é o construtor da obra, porem, essa construção é continua e infinita, pois há sempre um pedaço a ser construído.

REFERÊNCIAS

LIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias práticas, ideológicas**. São Paulo, Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ANEXO 2

DANIELE

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA
INGLESA – ENSINO FUNDAMENTAL**

Relatório apresentado ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – como requisito parcial para a avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa – Ensino Fundamental, sob a orientação da Prof. Ms. Erika Regina Souza Campos.

CÁCERES-MT

2018/1

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
2 A ESCOLA	8
2.1 A instituição escolar e seu contexto político-administrativo- pedagógico	8
2.2 Caracterização da Escola Estadual Professor Natalino Ferreira Mendes	9
2.3 O Projeto Político e Pedagógico (PPP) e a prática pedagógica	10
2.4 Estrutura organizacional: direção, coordenações e conselhos	11
2.5 Estrutura curricular	11
2.6 Estrutura física	11
2.7 Corpo docente e discente	14
3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA	14
4. PERÍODO DE REGÊNCIA	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
REFERÊNCIAS	22
ANEXOS	25
ANEXO I – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA	26
ANEXO II – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA SALA	29
ANEXO III – FICHA DE REGÊNCIA	32
ANEXO IV – PLANOS DE AULA	23
ANEXO V – IMAGENS DAS ATIVIDADES	29
ANEXO VI – LISTAS DE PRESENÇA	35

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é o conjunto das atividades de ensino/aprendizagem, que tem como objetivos: a inserção do acadêmico em formação no espaço escolar; concretizar o aprendizado teórico através da prática e propiciar ao acadêmico maiores conhecimentos e experiências no campo profissional. O estágio supervisionado é amparado pela Lei nº 11.788/2008, solicitado pela LDB (lei de diretrizes e bases da educação nacional).

O presente trabalho expõe como desenvolvemos as atividades do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Natalino Ferreira Mendes, na cidade de Cáceres/MT.

Desta forma, este relatório resulta da execução do processo de ensino/aprendizagem e na aplicação da teoria e prática, propiciando a interação entre professor e aluno.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A professora supervisora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Estrangeira-Ensino Fundamental propôs para estudar nove (09) textos, para a realização das aulas simuladas. Com o estudo desses textos facilitou muito no que diz respeito ao desenvolvimento das nossas práticas pedagógicas para o ensino de língua inglesa em sala de aula durante a regência.

O primeiro texto abordado é: “Oito questões teóricas básicas” de *Luciano Amaral Oliveira*. O autor com base nas suas experiências convivendo com professores de inglês diz: Os professores de inglês, em geral, não se interessam por teorias, a não ser durante o curto espaço de tempo em que participam de um curso de formação de professores, o chamado TCC (Teacher Training Course). A falta de interesse em teorias é algo problemático, pois tende a levar o professor a tomar decisões didáticas sem um embasamento teórico mínimo que garanta uma lógica para o que decide fazer e não fazer em sala de aula.

Dessa forma, para que os professores de inglês possam construir suas próprias teorias de ensino e filosofia de ensino, e, conseqüentemente, se auto avaliar, ele precisa ter um mínimo de informações sobre teorias, sobre conceitos e sobre técnicas. Daí a necessidade de se ler minimamente sobre questões teóricas. E é este o propósito deste capítulo de oferecer informações sobre questões teóricas relacionadas ao ensino de inglês que estão estreitamente ligadas à práticas pedagógica e que auxiliarão na leitura dos capítulos que seguem.

Oliveira escolheu oito questões teóricas que são essenciais para as nossas discussões sobre o ensino e aprendizagem e inglês e explica cada uma delas a saber: a) o que é ensinar; b) o que é aprender; c) o que é língua; d) o que é inglês padrão; e) o que é falante nativo; f) o que é ser proficiente em inglês; g) por que os brasileiros estudam inglês; h) o que é método.

Por fim, o autor ressalta a importância de o professor conhecer um pouco de teoria para que sua prática pedagógica seja realizada de forma consciente. É necessário que o professor se pergunte sobre a teoria de língua e sobre a teoria de aprendizagem que dão sustentação à sua prática pedagógica. Além disso, o professor precisa verificar se o conteúdo constante no programa da disciplina, se as atividades que realiza e as técnicas que utiliza em sala estão de acordo com estas teorias.

Já o segundo texto, “Sobre o ensino das quatro habilidades” de Luciano Amaral Oliveira, o texto trata das quatro habilidades que o autor considera apenas as

quatro habilidades tradicionalmente abordadas nos livros sobre ensino e aprendizagem de inglês. Esse comentário se deve ao fato de Larsen-Freeman (2003) propor uma quinta habilidade, que ela chama de *grammaring* e que diz respeito ao uso fluente e preciso da gramática. Já Oliveira, considera a gramática como um elemento constitutivo da língua e não como uma habilidade linguística.

Posteriormente, o autor destaca a necessidade de que o professor, em suas atividades de sala de aula, oriente seus alunos acerca de como estudar para usufruir o curso de inglês. O professor pode sugerir por exemplo: estudar todos os dias pelo menos 30 minutos; estimular o aluno a ser autônomo; organizar vocabulário; resumo de conteúdos e como último exemplo a estratégia cognitiva da repetição de palavras e frases, pois é algo importantíssimo para o desenvolvimento da fluência do aprendiz. Dessa forma o professor tem o importante papel de motivar seus alunos a utilizarem estratégias cognitivas que contribuam para a construção de seus conhecimentos linguísticos.

O autor deixa claro que o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas depende tanto de conhecimentos linguísticos, quanto de conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos textuais. O professor deve sempre tentar prever dificuldades que seus alunos podem sentir pela falta de algo em um desses três tipos de conhecimento. E uma das formas de prever isso é de se preparar para evitar ou minimizar possíveis problemas é a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento das quatro habilidades, a saber: *Listening, Reading, Speaking and Writing*. Por exemplo: após realizar uma atividade de compreensão oral, ele pode preparar uma atividade voltada para o vocabulário usado no texto, apresentando o *tapescript* impresso (ou slide) para os alunos. Enfim, são várias as possibilidades que o professor tem para promover a integração das habilidades nos estágios de pós-compreensão oral, de pós-leitura, de pós-fala e de pós-escrita.

No texto “O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia” de Diógenes Cândido de Lima, aborda sobre muitas questões que intrigam ao professor Antônio Eliseu Lemos Leal Sena a respeito do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ele pergunta à professora Vera Lúcia Menezes de oliveira e Paiva, como o professor deve agir, em sala de aula, para estimular o aluno a construir seu próprio conhecimento em língua inglesa. Qual seria a metodologia mais adequada à realidade da escola pública para que o aluno seja estimulado a aprender e a desenvolver sua autonomia dentro e fora da sala de aula?

A partir destas questões a professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva diz que é preciso que o professor saiba a língua, pois ninguém ajuda outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe. A respeito da primeira pergunta, Paiva enfatiza que ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior que seja o tempo previsto no currículo escolar. Logo essas aulas na sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo de ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua. O professor não é responsável pela aprendizagem do aluno, mas pode ajudá-lo a ser mais autônomo, Paiva faz várias sugestões, ou possibilidades para que os alunos vivenciem a língua e se sintam estimulados a procurar outras experiências de forma autônoma, pois ninguém vai se sentir motivado se ano após ano, ficar memorizando regras gramaticais e fazendo os mesmos exercícios cansativos e sem sentido.

Paiva enfatiza que os alunos se beneficiariam muito mais se, ano após ano, cantassem as músicas de sua preferência e interpretassem suas letras ou até mesmo tentassem traduzi-las.

No texto: Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual de Vilson Leffa e Gilberto Botelho, discutimos sobre os problemas de ensino aprendizagem de língua inglesa, em que os autores afirmam que a língua inglesa é só para os privilegiados, pois aprender inglês é um fator de prestígio social.

O autor Leffa aborda a questão do ensino de idiomas mais includente e o que o caracteriza um professor includente, em uma sociedade que trata a exclusão como fator natural. Segundo o autor, existem três aspectos que tornam um professor includente que são primordiais no fazer pedagógico: o saber, o desejo e a ação.

Possuir conhecimento sobre a língua inglesa não é o bastante para ser um professor includente. O professor precisa saber que há muitos pontos que influenciam na exclusão do ensino da língua, um dos exemplos é de que somos amparados por lei sobre a aquisição da língua, porém a lei garante o acesso à escola, não a aprendizagem do aluno, e muitas vezes são produzidos discursos, que são implantados nas mentes dos alunos, havendo uma autoexclusão, em que acreditam que não precisam aprender outra língua.

Além de saber, o professor também precisa desejar, sentir desejo em ensinar, desejo de que o aluno aprenda, ou seja, o professor precisa se entusiasmar no ensino da língua, precisa acreditar que seus alunos são capazes, esse desejo precisa ser mantido para que o aprendizado aconteça.

Saber e desejar são muito importantes para o aprendizado, porém de nada adianta se o professor só sabe e deseja, é preciso fazer.

O professor precisa saber fazer, o fazer pedagógico, como agir em sala de aula, com seus alunos, como elaborar suas aulas e etc. Fica claro que, o professor precisa usufruir de todos os mecanismos existentes para que o aluno possa finalmente ser incluído neste espaço de aprendizado da língua.

No próximo texto, as autoras Maria Bethânia Gomes Paes e Miriam Lúcia dos Santos Jorge tratam sobre o Preconceito contra o ensino de Língua estrangeira na rede pública. Revela a importância do ensino de língua estrangeira na escola e ainda, que a aprender inglês vai muito além do seu uso prático, ultrapassa as barreiras culturais, políticas e a forma de enxergar o mundo.

Sobre a resistência dos alunos quanto ao aprendizado da língua, a autora Mirian mostra que muitas vezes, os alunos tendem a resistir, pois as práticas adotadas pelo professor não lhes significam nada, gerando essa resistência à língua. Desta forma, ela sugere que o professor precisa adequar as aulas de acordo com a realidade de seus alunos. Ou seja, precisamos conhecer tal realidade para poder orientar nossas práticas.

No quinto texto discutido em sala de aula, é tratado sobre a autonomia da aprendizagem. Refletimos sobre a nova concepção de que o aluno possui conhecimento que podem ser usados para o desenvolver habilidades que permitam se tornar sujeitos autônomos na aprendizagem.

Desta forma, o professor precisa desenvolver no aluno a autonomia, e evidenciar o trabalho em conjunto, na qual devem ser incentivados a buscarem suas próprias soluções.

Luciano Amaral Oliveira em seu texto “O ensino do Vocabulário” diz que o desenvolvimento do vocabulário é essencial não apenas para falar, mas também para compreender textos falados, escritos e para escrever. Por isso, o ensino do vocabulário deve constar na agenda do professor. Segundo Oliveira, todos os professores sabem da importância que o vocabulário desempenha na aprendizagem de inglês.

Os aprendizes podem escolher quaisquer métodos que tenham lógica organizacional, que passe por uma categorização que faça sentido para eles. Podem categorizar as palavras que vão registrar em seu caderno a partir das classes gramaticais. O importante é que se organizem o vocabulário e consultem seu caderno de tempos em tempos para fixarem as palavras.

Luciano Amaral Oliveira, diz no texto “O ensino da compreensão oral” que a compreensão oral é o processo de receber, atentar para e atribuir sentido a estímulos orais (Scarcella: Oxford, 1992:138), ou seja, a compreensão oral não se limita à percepção dos sons, obviamente fundamental: ela também está vinculada à atribuição de sentidos aos sons percebidos, tarefa nada fácil para os aprendizes de línguas estrangeiras. O professor precisa levar em consideração os prós (O professor tem muitas possibilidades de encontrar vídeos e áudios na internet; O uso de materiais que se encontram em um hot site, torna desnecessária a compra de CDS e áudio, que geralmente são caros) e contras (O professor precisa de muito tempo extraclasse para garimpar os materiais adequados e não será remunerado pelo tempo gasto nessa tarefa; O acesso ao hot site das editoras depende da boa conexão da internet na escola. Se a conexão cair ou estiver lenta na hora da aula, não dá para realizar as atividades) dos usos de recursos tecnológicos no ensino da habilidade de compreensão oral, que, como vimos. Não é uma habilidade passiva, e sim receptiva.

No último texto apresentado em sala de aula, discutimos sobre avaliação do aprendizado e do ensino, em que o autor Luciano Amaral acredita que todos os professores necessitam saber como elaborar um teste, conhecer os vários tipos de testes existentes para que possa se posicionar diante deles para colocá-los em prática. Além disso, o professor também precisa entender como funciona o processo de avaliação do ensino, que é abordado no texto.

Todo arcabouço teórico abordado em sala de aula, foi de suma importância na elaboração dos nossos planos de aula, e postura durante nossa regência, assim como também para a nossa reflexão diante das práticas pedagógicas adotadas pela escola observada.

Tendo exposto brevemente os referenciais teóricos estudados durante o período de preparação para o estágio no Ensino fundamental, damos início para as constatações feitas durante a observação no espaço escolar Professor Natalino Ferreira Mendes.

2. A ESCOLA

A educação sempre existiu na sociedade, o ensino era passado dos mais velhos para os mais novos, porém não existia uma instituição para isto.

Na Europa, durante a Idade Média a educação tornou-se produto da escola, na qual um conjunto de pessoas qualificou-se para transmitir o saber a outros, nesta época o ensino era voltado somente para a elite, não havia separação entre adultos e crianças e a escola não tinha como finalidade a disciplina. Somente no século XVII que a escola surge como instituição, no modelo que conhecemos atualmente.

Conforme os autores, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Poulantzas e outros, a instituição escolar passou a ser fundamental para o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo. Eles Consideram a Escola um Aparelho Ideológico do Estado, pois é a ferramenta principal da burguesia. Aliados a este aparelho, temos outros que o complementam e reforçam: a família e os meios de comunicação.

Em nosso período de observação levamos em consideração a relação entre Estado e educação, e o processo de ensino/aprendizagem no espaço escolar.

2.1 A instituição escolar e seu contexto político-administrativo-pedagógico

No que se refere a escolha da coordenação pedagógica da escola, a alteração mais recente é a Portaria nº 036/2016, que segundo o Art. 2º, para a função de Coordenador Pedagógico é exigido que o professor seja efetivo ou estabilizado, habilitado em Pedagogia ou Normal Superior que se disponha a concorrer ao exercício da função.

Caso não haja candidatos nessa condição no estabelecimento de ensino, a portaria permite que um docente de outra escola seja designado para a Coordenação pedagógica.

No Art.11 que diz respeito à função do Coordenador Pedagógico, este deve ter como proposta principal de seu trabalho a construção de uma educação de qualidade, onde o objetivo maior é o desenvolvimento integral de todos os estudantes e a contribuição no processo de uma gestão escolar democrática; onde se perceba que a escola é uma instituição social, que tem como uma de suas atribuições fazer com que o estudante amplie seus saberes e adquira hábitos saudáveis enquanto

valores integrantes da vida humana, bem como a formação do educando para o mundo do trabalho. Sendo assim, o coordenador deverá apresentar um perfil baseado em saberes constitutivos como conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício de sua função, viabilizando a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Assim como outras instituições, a escola que observamos já passou por greves e manifestações, lutando pelos direitos dos professores e alunos. Durante nossa estadia na escola, houve uma manifestação de pais e alunos reivindicando o retorno da merenda escolar. A causa da falta dos alimentos para a confecção da merenda escolar foi devido à suspensão do contrato do único mercado autorizado para o abastecimento da escola, esta suspensão ocorreu devido a Operação Merenda Segura.

Desta forma é possível observar que o contexto político influencia diretamente na educação dos alunos.

2.2 Caracterização da Escola Estadual Professor Natalino Ferreira Mendes

A Escola Estadual Professor Natalino Ferreira Mendes está localizada na Rua Tiradentes, nº 676, Bairro Centro, em Cáceres, Mato Grosso. A escola foi criada pelo decreto 1.345/2000 de 16 de maio de 2000, pelo então Governador Blairo Maggi. Foi inaugurada no dia 16 de maio de 2000, com denominação em homenagem ao Professor Natalino Ferreira Mendes, ilustre cacerense com acento na academia mato-grossense de Letras e autor de inúmeras obras que enaltecem a cultura cacerense e mato-grossense. Nesse ano, a unidade era destinada ao atendimento do Ensino Médio.

Em 2001, devido a implantação do Projeto da Escola Jovem do MEC, houve a troca, onde os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Natalino Ferreira Mendes foram remanejados para a Escola Estadual Onze de Março e os alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Onze de Março foram para a Estadual Professor Natalino Ferreira Mendes.

Em 2003 a Escola Estadual Professor Natalino Ferreira Mendes foi desocupada para ser demolida para nova construção. A Seduc alugou outro espaço onde foi adaptada para prosseguimento das aulas. O novo prédio foi inaugurado em outubro de 2005.

Desde a sua fundação a escola tem-se preocupado com o desenvolvimento intelectual, cultural, ético, liberdade de expressão, respeito à diversidade e convivência

democrática. Atualmente a escola oferece o Ensino fundamental, modalidade Ciclo de Formação Humana: I Ciclo (infância), II Ciclo (pré-adolescência) e III Ciclo (adolescência).

O atual PPP (Projeto Político Pedagógico) foi elaborado no ano de 2016 e periodicamente é reformulado e adaptado para melhor desenvolvimento dos projetos e atividades da escola.

2.3 O Projeto Político e Pedagógico (PPP) e a prática pedagógica

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento fundamental para o planejamento e o acompanhamento das atividades de uma instituição de ensino, nele encontram-se todos os requisitos do sistema educacional, assim como também as necessidades, projetos e perspectivas do ambiente escolar.

Durante a observação e leitura dos documentos da escola, percebemos que suas concepções são voltadas à valorização da diversidade e da comunidade humana, tendo como princípio fundamental, a educação inclusiva.

A escola possui projetos que são desenvolvidos pelos professores com o auxílio dos alunos e comunidade, sendo: Projeto Cidadania, Projeto Articulação da Aprendizagem e Projeto de Estudo e intervenção pedagógica (PEIP).

O projeto cidadania tem como objetivo estimular o hábito de trabalho em equipe, disciplina e organização, consciência sobre preservação, contribuindo para a formação cidadã e qualidade de vida. O projeto de articulação visa atender a alunos de qualquer série, com maiores dificuldades de aprendizagem, tem como objetivos elevar o desenvolvimento cognitivo; melhorar o relacionamento interpessoal e coletivo e trazer os pais para a escola para o fortalecimento do vínculo no acompanhamento escolar do filho. O PEIP tem como objetivo elevar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem, envolvendo o estudante no processo de desenvolvimento da autonomia para a vida; de atuação cidadã; de construção de um mundo sustentável.

Desta forma, a instituição, visa uma formação que vai além dos muros da escola, enfatiza uma formação cidadã, construindo uma consciência coletiva, de que o estudo é um processo que depende da ação conjunta de professores, estudantes e pais, ou seja, de toda a comunidade envolvida.

2.4 Estrutura organizacional: direção, coordenações e conselhos

O organograma da escola é composta pelo(a) diretor(a) da unidade escolar, que é responsável por manter a escola dentro das normas do sistema educacional, que responde a qualquer assunto relacionado a instituição. Em seguida estão os coordenadores pedagógicos, que tem como responsabilidade atender ao processo de ensino-aprendizagem, juntamente aos alunos e seus pais. Após está o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), que é responsável por decidir sobre questões financeiras, documentos e orçamentos. Posteriormente, estão os outros conselhos: Conselho de Classe, que discute sobre o desempenho dos alunos e o Conselho Docente que fica responsável pelo currículo.

Depois, estão os demais conselhos: Conselho Docente, que em relação à constituição do currículo e calendário escolar; e o Conselho de Classe, que reavalia constantemente o desempenho dos alunos.

2.5 Estrutura curricular

O currículo escolar é elaborado, definido e avaliado em reunião do Conselho Docente (composto pelos professores do estabelecimento de ensino, acompanhados pela coordenação pedagógica e pelo diretor da escola), seguindo as orientações do Ministério da Educação e da Secretaria da Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Os cronogramas de atividades e horários são definidos pelo Conselho Docente. O calendário escolar também é elaborado e definido pelo Conselho Docente, porém, a partir do calendário anual da Secretaria Estadual de Gestão e da Secretaria Estadual de Educação, cumprindo a exigência de 200 (duzentos) dias letivos.

2.6 Estrutura física

Em 2007 e 2008 a Escola Professor Natalino Ferreira Mendes, passou por grandes mudanças na estrutura física, uma vez que o período foi envolvido por um abalo que provocou inúmeras rachaduras e por alguns meses a escola funcionou no prédio da antiga Escola Estadual Dom Galibert.

Segundo o PPP da Escola 2016, a Escola Estadual Professor Natalino Ferreira Mendes pode ser considerada como um espaço privilegiado, sua estrutura física é nova, construída no ano de 2000, recentemente em (2010), com recursos próprios (cantina) foi azulejada a parte interna das salas de aula e em (2011) com a verba emergencial foi azulejada a parte externa e recebeu pintura, e que proporciona uma melhor conservação, a Escola possui vários equipamentos (datashow, notebooks, computadores para a sala dos profissionais da educação 03), impressora para o apoio pedagógico, a secretaria possui três computadores, uma impressora a toner e uma colorida, em 2011 foi instalado um sistema de monitoramento por câmeras e alarme (monitoramento eletrônico).

A Escola possui uma quadra poliesportiva, que apresenta alguns problemas em períodos chuvosos, mas é bastante requisitada pela comunidade. Quanto ao pátio, esse espaço permite a realização de várias atividades ao mesmo tempo.

A cozinha precisa de melhorias e equipamentos. Possui dois fogões industriais guardados, sem uso, pois é necessário fazer adequações na cozinha para o uso dos mesmos. Há dois freezers novos, balanças (02), recentemente foi adquirido um jato d'água, uma pipoqueira e um liquidificador industrial (8L).

A Escola está em processo de climatização, aguardando apenas a chegada dos ar condicionados e a instalação do posto de transformação.

A sala dos profissionais da educação climatizada, a secretaria, coordenação, biblioteca e laboratório de Informática. A Escola está fazendo adequações para a criação de sala de vídeo.

A estrutura física da Escola Estadual Professor Natalino Ferreira Mendes, possui entre suas instalações no primeiro andar (10) salas, a saber: 6ºano A, 6ºano B, 7ºano A, 7ºano B, 7ºano C, biblioteca, sala de articulação, sala de recurso, diretoria e uma sala de informática.

No espaço térreo compreende (09) salas, a saber: 8ºano A, 8ºano B, 8ºano C, 9ºano A, 9ºano B, 9ºano C, coordenação, secretaria e sala de professores.

Quanto às salas de aula, todas possuem (04) ventiladores, são bem iluminadas, e equipadas com quadro branco, (01) armário de metal, bem como mesas e cadeiras para os alunos e o professor. Todas as salas possuem datashow, mas algumas salas precisam de adequações para o funcionamento dos Datashow. Segundo informações da professora titular da disciplina de língua inglesa, as salas não são climatizadas ainda devido à falta de um transformador. Por esse mesmo motivo o laboratório de informática também não está funcionando.

No que diz respeito à sala dos professores, é um espaço climatizado, dispõe de um banheiro, possui escaninhos para que os professores guardem seus materiais, bem como um mural com os horários e avisos pertinentes. A sala é equipada com (02) computadores, (01) TV, (01) bebedor de água, mesas e cadeiras, para que os docentes possam preparar suas aulas e fazer o preenchimento dos diários online (GED).

A escola possui uma pequena biblioteca aconchegante para receber os alunos e professores, é organizada com tapetes e puffs para que os pesquisadores sintam-se confortáveis. O acervo é pequeno, possui livros infantis, Infante-Juvenil, narrativos e teóricos, mas que atende os alunos e professores para realizarem as suas pesquisas. Os professores que queiram levar os alunos à biblioteca para realizarem as suas pesquisas ou leitura, precisam agendar diretamente com a bibliotecária. A biblioteca possui (01) computador.

A coordenação é climatizada, há a presença de duas coordenadoras, uma do ensino fundamental I e a outra do ensino fundamental II, ambas estão sempre em constante exercício desenvolvendo o trabalho delas visando o bem-estar da comunidade escolar. No que concerne aos equipamentos, o espaço possui: (01) computador (01) impressora na secretaria, 01 data show (Arthur-amarelo) e (13) caixas de som.

Quanto à cozinha, é bem equipada e ventilada, o cardápio é usualmente reformulado por nutricionistas responsáveis pela merenda escolar. O espaço dispõe de (01) freezer, (02) geladeiras, (02) fogões e utensílios de cozinha. Ao lado da cozinha funciona a cantina onde a escola vende salgados e suco, com esse dinheiro a escola compra o que estiverem precisando, ou seja, é investido para o bem da comunidade escolar. Há do lado da cantina um almoxarifado e o refeitório é equipado de bancos e mesas. A escola dispõe de (04) merendeiras, duas no período matutino e duas no período vespertino.

Quanto à sala de articulação, os alunos com mais dificuldades são encaminhados para serem ajudados nas suas dificuldades. O espaço possui (02) computadores. A sala de recurso, possui (04) computadores, nesse espaço escolar são atendidos alunos especiais.

Quanto ao acesso à escola, não há um responsável fixo para ficar no portão central da escola, controlando a entrada e a saída. Observamos que as coordenadoras e Diretora, possuem a chave do portão principal e são elas que controlam o acesso das pessoas.

Dessa forma, podemos afirmar a partir de nossa observação que a escola apresenta uma boa estrutura física. Uma fragilidade da escola é o fato do laboratório de informática não estar em funcionamento ainda e carecer de climatização nas salas de aula, pois isso ajudaria ainda mais a desenvolver uma prática pedagógica de qualidade em um ambiente agradável.

2.7 Corpo docente e discente

Em relação ao quantitativo de professores e de alunos matriculados, quando solicitamos esses dados na secretaria da escola, fomos informados pelos profissionais técnicos de que ainda não poderiam passar essas informações, pois elas não constavam no sistema escolar. Infelizmente, nesse aspecto, constatamos a falta de organização da escola.

No entanto, para ter uma noção aproximada do quadro funcional do estabelecimento escolar, trazemos aqui o quantitativo do ano de 2015, conforme consta no PPP: no referido ano, a escola contava com 55 professores e 22 funcionários (entre técnicos administrativos e de apoio educacional).

Já em relação à quantidade de alunos, mencionamos os dados de 2014: conforme consta no PPP, foram 1.100 alunos matriculados.

Quanto aos discentes observados (nas turmas de 1º ano do E.M.), praticamente a maioria dos alunos reside na região urbana de Cáceres, entre os bairros Centro e Cavallhada, e provêm de famílias de classe média. A faixa etária média dos alunos é de 15 a 17 anos.

3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA

No início da disciplina observamos a estrutura física da Escola Professor Natalino Ferreira Mendes, os seus objetivos e desafios através da leitura do PPP do instituto, subseqüentemente passamos a observar como ocorre o ensino de Língua Inglesa em sala de aula e seus possíveis pressupostos teóricos.

No dia 06 de abril, observamos quatro turmas no período matutino, a saber: 6ºano A, 6ºano B, 7ºano B e 8ºano B, estavam no período de revisão do I Bimestre.

Na turma do 6º ano A, contava com 21 alunos, estiveram ausentes dois alunos nesse dia, após realizar a chamada, a professora orientou sobre a avaliação explicando sobre as palavras cognatas, falsas cognatas para facilitar no momento de fazer a prova. Logo passou para o livro didático na página 12 para explicar sobre a capa da revista *Time for kids*. A professora orientou os alunos para fazer a leitura desse texto, observando e relacionando as informações verbais e não verbais, pois só assim o texto terá sentido e será identificado o gênero textual. Logo, fez uma breve explicação sobre os pronomes pessoais, pois o tempo ficou muito breve, já que antes do início da aula houve um contratempo com a fechadura da porta, os alunos foram remanejados à biblioteca até o conserto da porta.

Na turma do 6º ano B houve uma inconveniência com os alunos no início da aula, a professora conversou e chamou a atenção deles, pois havia uma aluna que estava com a cabeça revestida por uma blusa porque os colegas falaram e riram do cabelo que ela tinha alisado. Após isso a professora orientou os alunos sobre a avaliação explicando sobre as palavras cognatas, falsas cognatas dizendo a eles que dessa forma eles terão mais facilidade para entender o texto e ter facilidade no momento de desenvolver a avaliação. A professora explicou o gênero propaganda *Tips into practice* da página 08 do livro didático, para que os alunos aprendam estratégias de aprendizagem e de leitura para entender o texto.

De acordo com a nossa observação, a professora titular da disciplina, mostrou posicionamento para lidar com tais situações, percebeu-se também que a docente desenvolve estratégias para aplicar e desenvolver a sua aula em sala.

No 7ºano B, tinham 21 alunos presentes, nesta turma, há um aluno deficiente surdo e um intérprete. Em primeiro momento a docente propôs a elaboração de uma redação cujo tema era “Reciclagem”, no mínimo 20 linhas na língua portuguesa.

Na turma do 8ºano B, em primeiro momento a professora fez a chamada dos alunos, constatando 21 alunos presentes. Nesta sala também há a matrícula de duas alunas deficientes surdas, também há uma intérprete especificamente para elas. Dando sequência, a professora falou sobre as palavras cognatas e falsas cognatas, através do texto *Tricks for a better memory*, na página 10 do livro didático.

Há uma fragilidade no que diz respeito ao ensino do aluno deficiente, pois, além de ser uma escola inclusiva, e proporcionar um intérprete, é preciso que a escola proporcione especificamente aos professores da instituição uma formação de língua

de sinais LIBRAS, para que o professor faça o seu papel de professor inclusivo e aplique o processo de ensino-aprendizagem.

No dia 13 de abril no 6ºano A, a professora iniciou a aula conversando a respeito da avaliação que foi aplicada no dia anterior, disse que alguns alunos surpreenderam-na, pois tiveram um bom desenvolvimento. Dando sequência a aula, a professora fez uma dinâmica com a seguinte pergunta “What’s this”, ela fez a pergunta e mostrava os objetos que tinham na sala de aula, os alunos tinham que dizer o nome do objeto em inglês. Depois, fez a chamada e uma proposta para o próximo bimestre, para que os alunos façam um diálogo em duplas para apresentarem na outra sala do 6ºano B.

A seguir a professora escreveu uma música no quadro “This is a shool” e passou uma atividade para casa em que os alunos tinham que fazer uma lista de tudo o que tinha na sala de aula, no mínimo 15 palavras, também passou as páginas 12 a 15 do livro didático para fazer em casa. Isto repetiu-se no 6ºano B.

No 7ºano B e 8ºano B a professora fez o mesmo processo do 6ºano A, ela aplicou a mesma atividade que é de fazer um vocabulário de tudo o que a sala possui e através do glossário do livro didático encontrar a tradução das palavras. Nas duas turmas os alunos mostraram um comportamento alvoroçado, a professora teve que parar de explicar para chamar a atenção deles, pois eles conversam muito durante a aula.

No dia 20 de abril, estavam presentes 18 alunos do 6ºano A, no início a professora escreveu um diálogo no quadro sobre *A headache* para trabalhar a forma negativa. Exemplo: *I am very well- I am not very well*. Logo depois pediu para fazer a atividade da página 12 do livro didático que diz respeito ao gênero. A professora tinha dado como atividade de casa no dia anterior os alunos tinham que ler e responder algumas questões a saber: A) Qual é o gênero do texto? B) Qual é o nome da revista em que o texto foi publicado? C) Qual é o público alvo do texto? D) Quais os nomes dos animais que aparecem no texto? Os alunos demonstraram dúvidas a respeito da atividade, disseram que não entenderam, pois como pode ser um texto se, é somente uma imagem da capa de uma revista, para eles, texto teria que ser escrito.

A professora explicou sobre o vocabulário, sobre a importância que tem para fazer o uso da língua (nomear as coisas). Essa primeira atividade, a professora pediu para fazer uma lista de tudo o que a sala de aula possui e traduzir utilizando-se do glossário do livro didático.

Sobre a atividade do livro didático, ela questionou se realizaram a atividade do livro didático e somente dois alunos fizeram, um fez mesmo sem entender, outros alegaram que não entenderam e os outros que esqueceram, nesse momento (os alunos disseram que a língua é muito difícil). Vendo isso a professora pediu para que realizassem a atividade em sala de aula. (A professora disse que quem não fizer a atividade o nome vai para o livro de ocorrência). A professora deu como atividade de casa para a próxima aula as páginas 12 e 13 do livro didático.

No 6º ano B, haviam 19 alunos presentes, durante a chamada a professora perguntou se fizeram a atividade que foi proposta na aula anterior e nenhum aluno fez. A professora pediu para realizar a página 12 do livro que não fizeram em casa em sala de aula, pediu para copiar as questões do livro. Nessa aula tivemos a oportunidade de sermos monitoras da professora, pois ela autorizou para ajudarmos a explicar as dúvidas dos alunos a respeito de algumas questões do livro didático, a saber: a) Qual é o gênero do texto? B) Qual é o nome da revista em que o texto foi publicado? C) Qual é o público alvo do texto? D) Quais os nomes dos animais que aparecem no texto?

No 7º ano B, das 9h às 11h a professora iniciou a aula com o filme “Extraordinário”, haviam 18 alunos presentes

No que concerne ao livro didático, foi interessante observar que apesar de estar em período de revisão, a professora não fica presa ao livro didático, ao contrário, ela utiliza o livro didático para direcionar as suas aulas, ela observa a realidade, as fragilidades dos alunos, e prepara as suas aulas com base nisso.

Dessa forma, depois de termos observado o ensino de Língua Inglesa em sala de aula e seus possíveis pressupostos teóricos podemos reconhecer com total convicção que o período de observação/monitoria é um período muito importante para adquirirmos experiências reais em sala de aula possibilitando esclarecimento e confirmação de que aquilo que estudamos, pode ser aplicado em sala de aula, visando sempre um aluno autônomo como aprendiz de língua inglesa. Assim, a observação em sala de aula com o trabalho da professora titular da disciplina, acompanhada das orientações teóricas e práticas da professora Erika Regina Soares de Souza (responsável pela disciplina: Estágio Curricular Supervisionado de Língua Estrangeira-Ensino Fundamental), durante as aulas simuladas, possibilitou que elaborássemos, planos de aula relacionados á realidade dos alunos a fim de motivá-los a perceber

como a Língua Inglesa está no nosso cotidiano e estimulá-los a serem autônomos no que concerne ao ensino de língua inglesa.

4. PERÍODO DE REGÊNCIA

Para desenvolver as práticas docentes no período de regência, tivemos como base para a elaboração dos planos de aula, os pressupostos teóricos do autor Luciano Amaral Oliveira, que trata com muita clareza, oito questões teóricas básicas, enfatizando a importância de o professor conhecer as principais teorias sobre o ensino de Língua Estrangeira.

Segundo Oliveira 2014:

[...] para que o professor de inglês possa construir sua própria teoria de ensino e sua filosofia de ensino, e, conseqüentemente, se autoavaliar, ele precisa ter um mínimo de informações sobre teorias, sobre conceitos e sobre técnicas.

Desta forma, fica claro que para um bom desenvolvimento do ensino da Língua Estrangeira, o professor precisa conhecer no mínimo as teorias básicas, para que este, possa se posicionar diante delas e se apoiar, para ser utilizadas em sala de aula.

Dentre as várias possibilidades que a Língua nos permite trabalhar, decidimos desenvolver as quatro habilidades: speak, listen, write e read, na qual os alunos puderam adquirir vocabulários voltadas ao seu próprio cotidiano.

Oliveira (2015) afirma que:

O desenvolvimento do vocabulário é essencial não apenas para falar, mas também para compreender textos falados, escritos e para escrever. Por isso, o ensino do vocabulário deve constar na agenda do professor.

Portanto, para que pudéssemos desenvolver aulas interativas, que levasse em consideração as quatro habilidades, buscamos apresentar aos alunos os vocabulários sobre Food e Numbers.

No dia 04 de maio de 2018 iniciamos nossa regência na sala do 6º ano A, com 20 alunos. Em seguida passamos pela sala do 6º B, com 17 alunos, no 7º ano B, com 21 alunos e no 8º ano B, com 13 alunos.

Fizemos um worm up, questionamos sobre as refeições dos alunos, em seguida, apresentamos imagens estimulando-os a identifica-las na Língua Inglesa,

desta forma, foi possível trabalhar com o Reading, pois os alunos relacionaram as imagens com a escrita. Após o worm up, apresentamos aos alunos uma lista de alimentos através de slides na língua inglesa, em que eles ouviam nossa pronúncia e repetiam, também foi apresentado as três refeições: Breakfast, Lunch, Dinner and Brunch.

Questionamos sobre o que eles costumam comer no café da manhã, almoço e jantar. Em sequência, realizamos uma discussão sobre os pratos típicos de três países compreendendo as diferenças culturais entre eles, em que levamos informações para os alunos sobre estas diferenças culturais. Nesta atividade desenvolvemos com os alunos as habilidades de Listening and Speaking, e possibilitamos o conhecimento de outras culturas.

Apresentamos um diálogo aos alunos, pedimos que prestassem muita atenção em nossa fala, pois eles teriam que identificar a comida favorita de cada personagem representado por nós. Utilizamos placas com as frases: I like, I don't like, I hate e I love, e solicitamos que os alunos completassem estas frases com o vocabulário adquirido, primeiro oralmente e logo em seguida na escrita.

Entregamos cartelas de bingo, que ao invés de números, haviam palavras de comidas escritas em inglês. Esta atividade foi desenvolvida da seguinte maneira: nós sorteávamos a palavra e pronunciávamos, os alunos marcavam de acordo com sua cartela, quem preencheu toda a cartela foi o ganhador de um brinde.

Solicitamos como homework, que os alunos pesquisassem em casa para a próxima aula vocabulários de frutas.

Nas salas do 7º ano B e 8º B, trabalhamos com a ASL (american sign language), ensinamos os sinais de todos os alimentos e frases apresentados na aula. Percebemos que os alunos surdos ficaram muito animados e interessados em aprender a língua americana de sinais. Apesar da escola ser uma escola inclusiva, as atividades voltadas aos alunos surdos são diferentes dos demais, e eles acabam se sentindo excluídos.

As atividades desenvolvidas neste dia foram muito proveitosas, os alunos participaram e tiveram uma boa interação, tanto conosco, quanto com os demais, trabalharam muito bem em equipe, e mostraram-se dispostos em aprender mais sobre a língua.

No segundo dia de aula, 11 de maio de 2018, estávamos com 18 alunos do 6º ano A, 20 alunos no 6º ano B, 19 alunos no 7º ano B e 12 alunos no 8º B. Iniciamos com um vídeo musical sobre as frases "Do you like..." Yes, I do or No, I don't. Pedimos

aos alunos que socializassem conosco a pesquisa solicitada na aula anterior, alguns alunos fizeram a leitura de sua pesquisa. Logo em seguida, mostramos imagens das frutas juntamente com seu nome em inglês, também fizemos os apontamentos dos sinais das frutas em ASL para os alunos surdos.

Praticamos a pronúncia dos alimentos com os alunos e projetamos a letra da música no quadro, dividimos os alunos em duplas e solicitamos que eles copiassem a letra, na qual eles teriam que substituir as palavras dos alimentos da letra original pelas novas adquiridas, cada dupla apresentou sua versão da música.

Finalizamos esta aula com um jogo da memória sobre as frutas, em que cada carta possuía a imagem de uma fruta. A sala foi dividida em dois grupos e cada membro do grupo revelava a imagem e pronunciava o seu respectivo nome, o grupo que mais acertou ganhou um brinde. Esta aula foi muito divertida, em ambas as salas todos estavam eufóricos querendo participar e contribuir.

No terceiro dia, 18 de maio de 2018, no 6º ano A, estavam presentes 21 alunos, no 6º B, 18 alunos, no 7º ano B, 18 alunos e no 8º ano B, 15 alunos. Exibimos um vídeo sobre os números e pedimos que os alunos acompanhassem. Mostramos em slides a imagem dos números de 0 a 100 em conjunto com sua grafia. Para os alunos surdos, mostramos os sinais dos números em ASL.

Apresentamos um diálogo para os alunos, utilizando frases do cotidiano utilizando os números como: idade, número da casa, número de celular e etc. Solicitamos à alguns alunos que praticassem o diálogo. Em seguida entregamos uma atividade impressa em que os alunos teriam que observar e escrever a quantidade de imagens que tinha em cada quadrinho.

Para finalizar, dividimos a sala em dois grupos e propomos o jogo da argola. Cada representante do grupo tirava um número da caixa, e tinha que contar, jogar e tentar acertar os cones com as argolas de acordo com quantidade que tirou, lembrando que na caixa, os números eram de 0 a 20.

Neste dia, os alunos também participaram, mas durante o jogo da argola com a turma do 6º ano A, os alunos ficaram um pouco apreensivos para ganhar o jogo, na qual ambos os grupos se atrapalharam. Porém, conseguimos contornar a situação.

No quarto e último dia, 25 de maio de 2018, faziam presentes na turma do 6º ano A, 21 alunos, 6º ano B, 15 alunos, 7º ano B, 21 alunos e no 8º ano B, 15 alunos. Retomamos a lista de frutas, em que os alunos fizeram a leitura de cada palavra da lista, e os alunos surdos tiveram que lembrar do sinal em ASL.

Apresentamos uma receita de salada de frutas. Explicamos sobre o gênero receita, fizemos a leitura com os alunos e solicitamos que eles identificassem os alimentos e os números que compunham aquela receita.

No final, fizemos a dinâmica das frutas. Dividimos a sala em dois grupos, vendamos o aluno escolhido para participar, escolhemos uma fruta e o aluno teve que adivinhar que fruta era aquela e dizer o nome em inglês, todos participaram desta atividade.

Neste dia, assim como nos outros, todos os alunos participaram e contribuíram para o desenvolvimento das atividades.

Tivemos uma boa relação com todos os alunos, eles tiveram uma boa interação, participaram assiduamente das aulas e atividades propostas. Mostraram um bom desenvolvimento na aquisição dos vocabulários sugeridos.

Nossas aulas foram muito bem recebidas, tanto pelos alunos, quanto pela professora regente da sala e pelos interpretes, que nos incentivou ainda mais a trabalhar na inclusão dos alunos surdos. Mas, principalmente pelos próprios alunos surdos, que ficaram encantados com a possibilidade de aprender um pouco sobre a Língua Americana de Sinais.

Buscamos elaborar aulas dinâmicas, para que os alunos se sentissem atraídos pela língua, e realmente conseguimos, pois a cada novo dia que chegávamos a escola, os alunos demonstravam expectativas para a aula, e assim se sucedeu a todas as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos o período de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, com a certeza de que é possível ensinar a Língua Inglesa e que nossos alunos são capazes de aprender tal Língua, porém é necessário que o professor esteja em constante atualização tanto no que se refere ao ensino, quanto ao método que ele adota.

Durante o período do Estágio ficou evidente que ainda há nas escolas muitas dificuldades e barreiras a serem enfrentadas, mas que tais barreiras podem ser superadas desde que haja um trabalho em conjunto entre professor, escola e comunidade escolar/família.

O professor precisa saber, desejar e fazer o seu papel como sujeito, não como detentor do conhecimento, mas de colaborador para com a educação; a escola

em conformidade e apoio ao professor; e por fim, a comunidade escolar/família no acompanhamento dos alunos, incentivando-os a continuar.

Nesta experiência ficou evidente um desenvolvimento progressivo dos alunos, em que foi possível perceber uma relação mais próxima com a língua inglesa, quebrando a barreira de que o inglês é impossível aprender e etc.

Acreditamos que nosso trabalho de regência tenha sido muito eficiente. Pois consideramos que conseguimos atingir nossos objetivos de que os alunos pudessem adquirir um vocabulário para realização de uma interação básica na língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de Português –encontro & interação. **Assumindo a dimensão interacional da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Oito questões teóricas básicas**. Edição Parábola Editorial, São Paulo, março de 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Sobre o ensino das quatro habilidades**. Edição Parábola Editorial, São Paulo, agosto de 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **O ensino do vocabulário**. Edição Parábola Editorial, São Paulo, agosto de 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **O ensino da compreensão oral**. Edição Parábola Editorial, São Paulo, agosto de 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Avaliação do aprendizado e do ensino**. Edição Parábola Editorial, São Paulo, agosto de 2015.

LIMA, Diógenes Cândido. **O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia**. Parábola Editorial, São Paulo, maio de 2009.

LIMA, Diógenes Cândido. **Por um ensino de idiomas mais incluído no contexto social**. Parábola Editorial, São Paulo, maio de 2009.

LIMA, Diógenes Cândido. **Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública**. Parábola Editorial, São Paulo, maio de 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes Editores, 2ª edição, 2017.

ANEXO 3

CLARA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA ENSINO FUNDAMENTAL

Relatório apresentado ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – como requisito parcial para a avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa I – Ensino Fundamental, sob a orientação da Professora Me. Erika Regina Soares de Souza.

CÁCERES-MT

2018/1

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
2 A ESCOLA	6
2.1 A instituição escolar e seu contexto político-administrativo- pedagógico	6
2.1.1 Caracterização da Escola Estadual Profº Demétrio Coste Pereira	7
2.1.2 O Projeto Político e Pedagógico (PPP) e a prática pedagógica	7
2.1.3 Estrutura organizacional: direção, coordenações e conselhos	8
2.1.4 Estrutura curricular	8
2.1.5 Estrutura física	9
2.1.6 Corpo docente e discente	9
3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA	10
4. PERÍODO DE REGÊNCIA	11
CONSIDERAÇÕES FINAIS	15
REFERÊNCIAS	16
ANEXOS	25
ANEXO I – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA	26
ANEXO II – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA SALA	29
ANEXO III – FICHA DE REGÊNCIA	32
ANEXO IV – PLANOS DE AULA	35
ANEXO V – TEXTOS UTILIZADOS	39
ANEXO VI – LISTAS DE PRESENÇA	45

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade fazer uma reflexão sobre a experiência ocorrida no ambiente escolar, através de práticas planejadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa (Ensino Fundamental), contamos com a orientação da professora Erika Regina Souza Campos, responsável pela disciplina. Dessa forma observamos, monitoramos, e realizamos a regência em duas turmas, nas quais buscamos proporcionar aos alunos um ensino de qualidade, justo e que foi embasado em um contexto teórico.

A disciplina de Estágio Curricular supervisionado é regida pela resolução nº 029/2012- CONEP art. 6º, que possui as finalidades:

I – Oportunizar experiência profissional e de trabalho que possibilitem a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, por meio de processo permanente de reflexão;

II – propiciar condições de autonomia ao estagiário, com o objetivo de contribuir para sua formação profissional;

III – viabilizar a reflexão sobre a prática profissional, para que se consolide a formação do professor da Educação Básica;

IV – facultar o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, políticas e humanas necessárias à ação docente;

V – proporcionar o intercâmbio de informações e experiências concretas que preparem ao aluno para o efetivo exercício da profissão;

VI – possibilitar o exercício, em docência, dos conhecimentos adquiridos nos respectivos cursos, repensando-os na aplicação prática;

VII – possibilitar momentos de reflexão sobre as situações-problema nos ambientes escolares e não escolares;

VII – Promover a vivência da prática pedagógica na Educação Básica, levando em consideração os contextos socioculturais.

Visando o desempenho do estagiário como um futuro profissional de educação. Desta forma colocando em prática os conhecimentos desenvolvidos ao longo da graduação, ou seja, praticar suas habilidades por meio do contato com a educação pública/ privada no qual as atividades foram desenvolvidas, além de se inteirar da situação atual da educação básica, considerando o contexto encontrado refletir se realmente deseja praticar a docência.

O Estágio Supervisionado da língua Inglesa, do 6º semestre foi realizado em etapas. Essas etapas são fundamentais para nos dar o preparo suficiente antes de ir para a sala de aula. De acordo com a ementa da disciplina a carga horária da disciplina é de 60h; essas horas de aula são divididas da seguinte forma; a primeira etapa é teoria (15h); segunda etapa observação; terceira é o planejamento (15h); e a quarta etapa regência (15).

Durante o desenvolvimento da disciplina houve algumas dúvidas correlação à carga horária e com a produção do relatório, mas foram respondidas e superadas com a orientação da professora coordenadora da disciplina. Tivemos um ótimo embasamento teórico em sala de aula, antes de partirmos para o ambiente escolar.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática de ensino-aprendizagem em âmbito escolar permeia uma fundamentação teórica em que o professor de língua estrangeira deve embasar-se para assim orientar os alunos o caminho mais adequado que o leve a aprender uma

segunda língua, além da já conhecida língua materna. Mas sabe-se que para desenvolver o ensino de língua estrangeira é necessário romper barreiras que há muito existe no aprendizado de línguas, principalmente do inglês. Como nos sugere (LEFFA, 2009) o professor necessita desenvolver três aspectos essenciais para o ensino, sendo eles o saber, o desejo e a ação. Sendo assim, o professor precisa ter um vasto conhecimento da língua inglesa, e com isso possuir o desejo de colocar em prática conteúdos eficientes, realizando assim, uma ação consciente de ensino. O professor que não possui nem uma desses aspectos acabam com a curiosidade natural do seu aluno, levando a entender que ele não é capaz de aprender outro idioma.

Atualmente, o conhecimento está se tornando cada vez mais precioso e procurado, no entanto a sociedade acredita que não há a necessidade de distribuí-lo, pois quanto menos pessoas o possuem maior será as oportunidades de quem o tem. Por isso devem-se investir recursos na educação para que haja não apenas um estudo de língua falso, mas sim um estudo de língua literal, ou seja, o professor não faz de conta que ensina e o aluno de que se aprende.

O ato de ensinar pode ser entendido por dois pontos de vista: Transferência de conhecimentos e facilitação da aprendizagem. O primeiro conceito tem a ideia que o professor é o único possuidor do saber, portanto este professor não busca interagir com os seus alunos, deixando de lado os seus conhecimentos prévios, e também abrindo mão do seu contexto sociocultural. O segundo conceito visa a facilitação do aprendizado, com isso o professor valoriza o contexto no qual o aluno se encontra, ocorrendo assim a interação e trocas de conhecimentos entre ambos.

Portanto, o professor precisa ter o cuidado de não subestimar os aprendizes de inglês. E subestimar os alunos significa não levar em conta os conhecimentos que eles construíram ao longo de suas vidas e que levam para a sala de aula, os quais incluem conhecimentos linguísticos e textuais, provenientes do seu aprendizado da língua portuguesa e de outras disciplinas na escola, e conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, provenientes das suas experiências pessoais ao longo da vida e da exposição a textos escritos, a programas de rádio e TV; a filmes e documentários, ao que circula na internet.(OLIVEIRA, p 25, 2014)

Porém, não existe a necessidade de se trabalhar o aprendizado pelo método de transferência de conhecimento, mas também não se deve utilizar do método de facilitação para entregar aos alunos tudo pronto. O método de facilitação deve ser utilizado com o intuito de chamar a atenção do aluno para as aulas, ou seja, criar um

vínculo afetivo com aluno para que assim ele se interesse pela disciplina e então comece a desenvolver as suas habilidades para o aprendizado da língua.

Segundo Oliveira, para que ocorra um bom aprendizado de língua estrangeira, é necessário, a inclusão das quatro habilidades, que se dividem em dois grupos, o primeiro grupo as receptivas são compostas, por compreensão oral e a leitura, o segundo grupo as produtivas, fazem parte a fala e a escrita. Portanto, o professor deve-se munir dessas habilidades de forma conjunta, para que o aluno atinja o desenvolvimento esperado.

O ensino de língua passa por várias barreiras, pouca carga horária, diversas turmas para trabalhar e uma grande desmotivação por parte dos estudantes (LIMA, 2009), causando uma dificuldade em desenvolver as habilidades dos alunos com uma qualidade mais satisfatória. Por isso o educador deve utilizar de outros meios de ensino que os excitam a buscar conhecer a língua fora da sala de aula, criando assim a sua própria autonomia e motivação para aprender outro idioma, levando a melhorar suas habilidades de comunicação que podem facilitar o seu desempenho social, tal qual proporcionar o conhecimento de outra cultura diferente da dele, fazendo-o respeitar as diferenças socioculturais.

2. A ESCOLA

2.1 A instituição escolar e seu contexto político-administrativo- pedagógico

A Escola tem buscado alcançar junto com a comunidade escolar, atender os anseios e expectativas face a conjuntura política, social e cultural propondo mudanças e inovações, utilizando-se da sua autonomia, frente as suas especialidades. Dessa forma os objetivos da instituição são:

- I. Oferecer aos educandos do Ciclo de formação humana a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos fundamentais, compreendendo a importância da sua relação com o meio natural, social e cultural ampliando a capacidade de participação no exercício da cidadania;
- II. Propiciar a inclusão tecnológica e social demonstrando a importância da tecnologia no processo de modo que se sintam parte do processo de ensino aprendizagem como seres presentes e produtores de conhecimento;
- III. Oportunizar aos educandos do Ensino Médio Regular a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, possibilitando-os o prosseguimento de seus estudos, a formação

- política, o pensamento crítico e a capacidade de intervir usando uma linguagem coerente e solidária ao sistema ou situação que os impulsionar;
- IV. Oportunizar o fortalecimento dos vínculos familiares, de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, buscando a interação constante, focalizando a importância de ações conjuntas, numa perspectiva de colaboração e cooperação visando à qualidade das ações educativas;
- V. Oferecer a jovens e adultos condições de acesso, continuidade e permanência dos estudos no Ensino Fundamental – Modalidade Educação de Jovens e Adultos (I e II Segmento) e Ensino Médio – Modalidade EJA, com uma proposta interdisciplinar, regular e em regime anual, garantindo assim, a esse cidadão que vive à margem da esfera social, o engajamento ao processo educacional como forma de inserção mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Promovendo assim uma escola igualitária que possa atender toda a comunidade do município de forma justa, que respeite as diferenças de cada pessoa em si. Além de contribuir com a formação de cidadãos mais críticos.

2.1.1 Caracterização da Escola Estadual Prof. Demétrio Costa Pereira

A escola Estadual “Professor Demétrio Costa Pereira” com sede a Rua dos Colibris S/Nº, bairro cidade alta, foi fundada no dia 2 de junho de 1980, com a denominação de escola Municipal de 1º grau “Professor Demétrio Costa Pereira”, na administração do prefeito de Mato Grosso, o prédio respectivo terreno da Escola Dr. Ivo Cuibano Scaff. Em 1982, a Prefeitura Municipal de Cáceres cede por comodato, ao Estado de Mato Grosso, o prédio respectivo terreno da Escola, passando esta, então, a pertencer a Rede Estadual de Ensino.

Pudemos observar que a Instituição de ensino possui um tamanho consideravelmente grande, contendo, assim, 11 (onze) salas de aula, que funcionam nos três turnos, Matutino, Vespertino e noturno. A escola oferece: Ciclo básico de aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela resolução nº165/2005, o ensino fundamental reconhecido através da portaria 204/2005, e o ensino Médio reconhecido pela portaria nº 198/2005- CEE/MT.

A escola Estadual funciona no turno diurno e noturno, oferecendo o Ciclo de Formação Humana (Ensino Fundamental) e Ensino Médio, sendo que no diurno funciona o Ciclo de Formação Humana (1º 2º e 3º Ciclos), no período noturno é oferecido o EJA- educação de jovens e adultos.

A biblioteca, onde os alunos podem pegar livros emprestados, na qual podem levá-los para casa, os livros são registrados no sistema escola. O acesso ao acervo é

liberado para os alunos e professores, para consulta, ela conta com vários exemplares dos livros literários e didáticos, o horário de funcionamento é no período Matutino e Vespertino.

O laboratório de informática tem um espaço amplo e com muita

Luminosidade e climatizado oferecendo um ambiente excelente para o desenvolvimento das pesquisas. O acesso à Internet atende a necessidade dos mesmos, o laboratório possui 15 computadores.

2.1.2 O Projeto Político e Pedagógico (PPP) e a prática pedagógica

O Projeto Político Pedagógico contém também os objetivos da escola no que concerne ao atendimento à comunidade escolar e também o que se espera dos alunos e servidores. A Escola Estadual Prof. Demétrio Costa Pereira, atende alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental/Médio. A Escola segue um Projeto Político Pedagógico PPP (2018), que contém em sua estrutura a disposição para desenvolver projetos de integração família-escola cujos objetivos são:

Desde a sua fundação, a Escola tem-se preocupado com o desenvolvimento intelectual, cultural, ético, liberdade e expressão, igualdade de valores e, principalmente, orientando sua clientela escolarizável para interagir na sociedade.

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepção pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço À tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- VIII. garantia de padrão de qualidade;
- IX. valorização da experiência extraescolar;
- X. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

A escola visa a pluralidade, na qual busca trabalhar além do ambiente escolar, envolvendo a comunidade, realizando um ensino de qualidade, dessa maneira os principais ganhadores são os alunos, que podem ter acesso a pesquisa, arte e ao saber, com isso tendo mais oportunidade de se tornarem indivíduos críticos e transformadores.

2.1.3 Estrutura organizacional: direção, coordenações e conselhos

Para um bom funcionamento e rendimento, tanto interno quanto externo, para responder satisfatoriamente, a comunidade escolar se organiza através da direção, coordenação e conselhos, os quais têm por obrigação manter a escola em ordem e funcionando adequadamente para recebimento da comunidade. Por isso é dividida essas funções entre esses poderes. A direção, representada atualmente pelo professor Celestiano Rodrigues Neto, é responsável por responder as questões políticas- administrativas pela escola, a coordenação, representada pelas professoras Anastácia da Cruz e Maria José Beltrão, pondera como articuladoras para o desenvolvimentos das atividades curriculares da escola, envolvendo assim o trabalho coletivo dos docentes que compõe o corpo escolar e por fim o conselho escolar que está em reformulação, mas que geralmente é representado pelo corpo familiar de alguns alunos, técnicos, professores, coordenação e direção fica responsável por zelar a manutenção e por participar da gestão, política, pedagógica e financeira do ambiente, além de exercer o papel de democratização da educação.

2.1.4 Estrutura curricular

A instituição possui um quadro de profissionais: 23 professores contratados temporário, 26 professores efetivos, 3 técnicos administrativos educacional na secretária, 1 técnico administrativo educacional no laboratório, 1 técnico administrativo educacional no laboratório de ciência, 1 técnico administrativo educacional na biblioteca, 1 técnico administrativo educacional na secretária, sendo 6 deles efetivos com nível superior e um contrato, cinco mulheres no apoio administrativo educacional de limpeza, 5 mulheres no apoio administrativo educacional de nutrição, sendo todas elas efetivas. A escola possui cinco vigias, sendo três efetivos e dois contratados, dois agentes de pátios contratados, três coordenadores efetivos com nível superior e especialização e um diretor efetivo formado em Licenciatura Plena em Letras com especialização.

2.1.5 Estrutura física

Além de todas essas organizações acima citada a escola também se organizada de forma física, a modo que está dividida em dois pavilhões. Ao entrar na escola você se depara com o primeiro pavilhão que conta em seu espaço próximo ao

portão de entrada do lado esquerdo o bicicletário e do lado direito localiza-se a cantina, onde a escola se comercializa lanches aos alunos, um pouco mais à frente da cantina localiza-se o refeitório e a cozinha equipada com freezer, fogão industrial, geladeira, dispensa para o armazenamento dos alimentos e utensílios para preparação e disponibilização da merenda aos alunos que se alimenta no refeitório que é munido de mesas e bancos para acomodação dos alunos enquanto merendam. Ainda do lado em direito após o refeitório se encontra a sala de recurso a qual é utilizada para desenvolver as habilidades de alunos com dificuldades em leitura e escrita, as salas das turmas do 1º ano do ensino médio que segue em formato de L até a sala do 6º ano do ensino fundamenta, todo seguido por um corredor, nesse pátio se encontra também do lado esquerdo mais um espaço para os alunos guardarem suas bicicletas.

O corredor em frente à sala da turma do 8º ano A, depara-se com um portão e uma pequena sala nesse corredor onde se localiza a direção e a coordenação da escola do lado direito encontra as salas dos alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental, logo mais à frente a sala dos professores que disponibiliza-se de dois banheiros um feminino e outro masculino, do lado esquerdo após a sala dos professores se encontra a sala onde é desenvolvido o projeto rádio escola, logo mais a biblioteca e a sala de audiovisual que dividem o mesmo espaço, porém é dividido por uma porta de vidro, após essas sala se encontra três laboratórios, o laboratório de química, o de ciências e o de informática, sendo este último responsabilidade da técnica Ana Paula. Ao lado da sala da coordenação e direção se encontra os banheiros utilizados pelos os alunos, um masculino e um feminino, cada um deles com quatro cabines com vasos sanitários e descargas, e espelho. Finalizando a estrutura física, a escola Demétrio conta com uma secretária que fica logo após o banheiro, onde trata de assuntos ligados a documentação e permanência dos alunos na escola.

2.1.6 Corpo docente e discente

A escola conta, em seu quadro de professores e funcionários, profissionais competentes e responsáveis com o processo ensino e aprendizagem. Visando a qualidade na educação, considera o espaço escolar fundamental na formação de cidadãos de bens, e com isso construir uma sociedade mais justa com pessoas mais críticas. O quadro de funcionário é composto por 46 docentes, tal qual atende as necessidades da escola.

3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA

No primeiro momento, iniciamos nossas atividades na escola na observação/monitoria, a turma da professora titular Bruna Duarte Nusa, na qual pudemos assistir a suas aulas, fomos apresentados por ela a turma, que nos receberam com gentileza. Portanto, no dia 23 de março na turma do 8º ano B, foi trabalhado com os alunos *past simple*, no qual foi abordado o texto do livro didático, contando a história de Martin Luther King Jr, logo após o desenvolvimento de alguns exercícios selecionados pela professora, trabalhando o *past simple*.

Tivemos a oportunidade de fazer nossa observação em uma turma da Educação de jovens e adultos. Este programa EJA destinada às pessoas que não tiveram acesso à escola na idade convencional, com ele você pode retomar os seus estudos e concluir em menos tempo, se qualificando para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho. O **Ensino Fundamental** é destinado aos jovens a partir de 15 anos que ainda não concluíram os seus estudos do Fundamental (1º ao 9º ano).

No dia 04 de abril observamos a turma do 7º ano EJA. Notamos uma turma com poucos alunos apenas 8 pessoas em sala, por estar característica é uma turma silenciosa, com pessoas de 18 a 58 anos, e muitas delas vão para escola após o trabalho, apresentado um comportamento tranquilo com aspectos de cansados, mas mesmo assim prestam atenção na aula e participam ativamente. O conteúdo abordado pela professora titular foi *parts of the house* e Moradias, utilizando do livro didático de língua Inglesa, trabalhou dinamicamente com os alunos nomeando as características interna de uma casa, e falou da existência de variados tipos de residências, e juntamente com os alunos praticou a pronuncia das nomenclaturas.

Já no dia 11 de abril 2018, no 7º ano EJA, presenciamos o desenvolvimento de alguns exercícios pelos alunos no livro de didático, na qual tinham que caracterizar parte interna de uma casa e os móveis. Em seguida, a professora Bruna Nusa, praticou a pronúncia com os alunos, e dessa maneira observamos quais eram suas dificuldades em pronunciarem uma determinada palavra.

O dia 13 de abril 2018, a turma observada foi o 8º B, na qual a professora passou aos alunos Exercícios de completar lacunas, devidamente selecionados por e ela, e conteúdo trabalhado foi *Past tense*, utilizando de uma dinâmica com

participação dos alunos, a professora respondeu algumas questões na lousa, em seguida deixou os alunos continuarem a responder as atividades.

No dia 20 de abril com a sala do 8º B, os alunos continuaram as atividades da aula anterior, tal qual foi corrigida no caderno pela professora, e auxiliamos individualmente cada um deles a responderem algumas dúvidas sobre as questões, logo após foi proposto a turma quem completassem uma cruzadinha sobre *past tense*, e preencher lacunas para fixarem o conteúdo. A grande maioria dos alunos participou da realização das atividades, apenas alguns que realmente não mostraram interesse, a professora titular teve um bom domínio de sala, e consegue interagir com os alunos, para realização das cruzadinhas.

Com a turma do 7º ano da educação de jovens e adultos, no dia 25 de abril 2018, foi apresentado vídeos em inglês que descreviam casas e sua caracterização como internamente e externa, tal qual músicas que também apresentavam as residências. A Bruna (professora), junto os áudios do vídeo, praticou a pronúncia com os alunos.

Já no dia 27 de abril do ano 2018, a professora titular passou para o 8º ano B, algumas frases na lousa, e pediu que os alunos reescrevessem frases passando os para o tempo passado. Porém os alunos tiveram dificuldades em fazer esta transformação, mas com a ajuda da professora e dos estagiários conseguiram terminar a atividade. Por mais que demoraram a terminar a atividade proposta, senti um grande esforço por parte dos alunos em conseguir, passar as frases para o tempo passado do inglês.

No dia 02 de maio, foi realizado com turma 7º ano do EJA, o desenvolvimento de algumas atividades retirada do livro didático, logo após a resolução feita na lousa com a interação dos alunos, foram passadas algumas atividades de completar lacunas sobre partes interna de uma casa.

Foi de grande valia observar as aulas da professora Bruna, porque pudemos analisar a forma como ela leciona, como também em conversas com ela ouvimos a sua experiência na docência, com isso conseguimos receber muitas dicas de como trabalhar com os alunos, tanto do 8º ano B, como também do 7º ano EJA, por isso tivemos mais segurança em começar nossa regência que aconteceu em outra etapa do estágio.

Tendo observado as peculiaridades, objetivos e desafios da escola, passamos a observar como ocorre o ensino de Língua Inglesa em sala de aula e seus possíveis pressupostos teóricos.

4. PERÍODO DE REGÊNCIA

A regência no estágio é fundamental, pelo princípio de agregar experiência ao docente em formação, o preparando para uma prática eficiente e de qualidade, na qual visa à construção de conhecimento potencializando as habilidades dos discentes. Assim a postura do professor em sala de aula tem que ser respeitosa, contudo, é desnecessário mostrar autoritarismo, ou seja, concentrar-se em manter a organização da classe e fazê-los deter o máximo de conhecimento possível. Assim buscamos realizar o nosso estágio, não apenas por ser um requisito para formação da faculdade de Letras, mas também como uma experiência de integrar os alunos em nossas praticas pedagogias, facilitando o seu desenvolvimento, através de um planejamento adequado e fundamentado em teorias comprovadas e aprovadas nas realizações da docência. Dessa maneira segue logo a baixo os relatos da regência:

No dia 16 de maio do ano 2018, iniciamos a regência com a turma do 7º ano (EJA), na qual dividimos a aula em dois momentos, sendo que no primeiro momento; perguntamos aos alunos quais são os tipos de residências mais comum em sua cidade, em seguida apresentamos imagens de vários tipos de residências do Brasil, por meio delas praticamos a pronuncia, na qual percebemos algumas dificuldades dos alunos em pronunciar algumas palavras, mas através de várias tentativas conseguimos contornar esta dificuldade. O segundo momento foi realizado uma atividade de colagem com os nomes das residências em suas respectivas imagens que foram enumeradas no slide. Esta proposta foi realiza com muito êxito todos os alunos participaram, e demonstraram interesse em aprender o assunto abordado.

Já no dia 18 de maio 2018, a regência aconteceu na turma 8º ano B, do ensino regular, com eles pudemos ministrar uma aula de adjetivos da língua Inglesa, na qual foram divididos em dos momentos, o primeiro momento começamos perguntado aos alunos sobre o que era adjetivos, ouvimos suas respostas, e logo em seguida explicamos como se utiliza na língua inglesa os adjetivos, logo após apresentamos para eles 5 *flash cards* com imagens ilustrativas na frente e com a palavra correspondente no verso do *flash card*. E o segundo momento utilizamos mais 10 *flesh cards* palavra que eles pesquisaram no dicionário, com isso fizemos uma breve explicação de como usar o dicionário, e que ele possui várias palavras, sendo que cada uma delas possui mais de um significado.

O dia 23 de maio 2018, a regência ocorreu na turma do 7º ano (EJA), na qual começamos a aula com um vídeo que explica dinamicamente sobre *parts of the house* em inglês, em seguida solicitamos que repetissem junto com o vídeo as pronúncias de cada cômoda da casa, logo após juntamente com os alunos praticamos a pronúncia das palavras que eles apresentavam maiores dificuldades com a pronúncia, isso foi realizado através das ilustrações contidas no slide dos respectivos cômodos da casa. No segundo momento, passamos uma atividade na qual tiveram que caracterizaram parte externa da casa por meio de uma imagem contida no slide com suas devidas nomenclaturas. Iniciamos uma breve explicação na lousa para os alunos de como utilizar o verbo *there is* e *there are*, com isso distribuimos as atividades impressas para que eles pudessem colocar em prática tudo aquilo que haviam aprendido, os auxiliamos nas atividades. Neste dia contamos com a presença da professora responsável pela disciplina Estágio curricular supervisionado I de Língua Inglesa Erika Regina Soares de Souza.

No dia 25 de maio, com o 8º ano B demos continuidade no plano de aula sobre adjetivos, sendo que no primeiro momento dividimos a sala em dupla e pedimos para as duplas pesquisarem no dicionário o significado da palavra que estavam no *flash card* atribuído a cada dupla, em seguida anotaram em seus cadernos. Os segundos momentos utilizaram para praticar a pronúncia de algumas palavras dos *flashs cards* juntamente com os alunos, para que possam fixar o conteúdo e também melhorem as suas pronúncias. Esta aula foi produtiva e muito divertida, os alunos participaram da aula ativamente.

Já no dia 06 de junho 2018, ministramos duas aulas com o 7º ano do EJA, no primeiro momento retomamos o conteúdo da aula anterior sobre *parts of house* para os alunos que estavam com dúvida, tal qual corrigimos as atividades na lousa juntamente com os alunos. No segundo momento, os discentes produziram uma descrição de suas moradias, utilizando os conteúdos apresentados anteriormente. As descrições dos alunos de suas casas foram de grande valia, porque além da caracterização de suas casas, como também contaram as realidades vividas por eles no seu contexto social.

Na data 08 de junho 2018, as aulas foram com o 8º B, na qual no primeiro momento separamos a sala em dois grupos e os convidamos para jogarem *expressing Feelings game*, cada grupo pegou um *flash card* para apresentar em mímica para os colegas, e eles tentaram adivinhar qual é o adjetivo, e responder em inglês qual é o adjetivo correspondente a mímica ou expressão facial. Nesta proposta eles divertiram-

se muito. No segundo momento os alunos fizeram diálogos contidos na dinâmica do potinho, na qual tiraram frases do pote e em dupla utilizaram dos adjetivos para elogiar uns aos outros, e agradecer o elogio.

Já no dia 13 de junho, começamos a ministrar o conteúdo sobre adjetivos com o 7º ano da educação de jovens e adultos. No primeiro momento explicamos sobre os adjetivos na língua inglesa, através disso levaremos 5 *flashs cards* com imagens ilustrativas na frente e com a palavra correspondente no verso do *flash card* e mais 10 *flesh cards* que eles iriam pesquisar. Em seguida no segundo momento cada aluno pesquisou no dicionário o significado das palavras, que estavam nos *flashs cards* anteriormente atribuídos a eles, em seguida anotarem em seus cadernos, dessa forma praticamos a pronuncia das palavras contidas nos *flashs cards* juntamente com os alunos para fixar o conteúdo.

No dia 15 de junho, iniciamos o plano de aula sobre *parts of house* com a turma do 8º B, começamos o primeiro momento perguntamos a eles quais são os tipos de residências mais comuns em sua cidade, logo após apresentamos com o *slide* imagens de vários tipos de residências do Brasil, por meio delas realizamos a pronuncia das nomenclaturas de cada moradia apresentada no *slide*, e solicitamos aos alunos que repetissem as palavras para aprimorar a pronuncia e a memorização. O segundo realizamos uma atividade de colagem com os nomes das residências em suas respectivas imagens, que estavam enumeradas no slide.

O dia 20 de junho, a regência foi com o 7º ano (EJA), no qual o primeiro momento os alunos recortaram imagens de quadrinhos, revistas, etc. Esses recortes foram usados para montar um mural com as imagens e os conceitos dos adjetivos pesquisados retirados do dicionário. No segundo momento convidamos para jogar *expressing Feelings game* cada pessoa pegou um *flasch card* para apresentar em mimica para os colegas, e eles tentaram adivinhar qual era o adjetivo que definia aquela imitação. E também tivemos o terceiro momento, na qual eles fizeram diálogos contidos na dinâmica do potinho, individualmente cada um deles utilizou os adjetivos para elogiar uns aos outros.

No dia 22 de junho do ano 2018, pela realização da copa do mundo na Rússia, na qual Brasil jogou contra a Costa Rica, a escola cedeu o período Matutino para os alunos assistirem o jogo no pátio da intuição, por meio de um telão, montado por alguns professores. Em virtude disso não pudemos ministrar a aula, porém acompanhamos os alunos no pátio da escola.

Um dos instrumentos utilizados em nossa regência foi também os recursos tecnológicos, porque sabemos muito bem que a tecnologia desempenha um papel importantíssimo nesse quesito nos dias atuais. É ela que vai permitir esse processo de renovação, garantindo aos alunos acesso às aulas por meio de qualquer recurso móvel e da internet. Por si só, a tecnologia vem proporcionando a milhões de alunos ao redor do globo maiores flexibilidade e facilidade para se qualificar, sem um nível escolar ou acadêmico.

Portanto, a realização da regência em sala de aula foi essencial para que pudéssemos aprender muito observando a forma como professora titular ministrava sua aula, como também trocar conhecimento com os alunos, porque eles contribuem para nossa formação, através dos seus conhecimentos de muito entre outros conhecimentos. Dessa maneira, buscamos analisar desde as questões cognitivas, afetivas até as sociais, as quais demandam um tempo de aprofundamento teórico, estudo, formação e consciência para que possamos colaborar com a construção do conhecimento do aluno em sala de aula e em seu meio social, fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos o período de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, deixando em aberto muitas expectativas e certezas em relação à atividade profissional. Tem-se a certeza de que os desafios são grandes, mas também que podem ser superados ao longo da trajetória. Pois não nos deparamos apenas com a realidade de cada aluno, mas também com seus sonhos, metas e vontades e cada um em sua particularidade nos surpreendeu, uma vez que a maioria dos professores apontava os alunos do 8º ano B como casos que apenas a professora da sala de recursos, Maria Helena, era capaz de resolver, mas que em nossa regência colaboraram muito, participando ativamente nas aulas, assim como a turma do 7º ano do EJA, que a princípio haviam se retraído, talvez por receio, uma vez que estaríamos regendo a aula em que muitos diziam não saber nem a língua materna, imagina uma língua estrangeira, mas ao final também conseguimos uma resposta satisfatória deles e assim espero que eles também possa ter aprendido conosco da mesma forma que aprendemos com eles.

REFERÊNCIAS

LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. SP: Parábola, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, praticas, ideologias**. 1. ed. SP: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. 1. ed. SP: Parábola, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

Projeto Político Pedagógico PPP (2018).

Resolução nº 029/2012-CONEPÉ – Dispõe sobre o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação de Licenciatura da UNEMAT.

ANEXO 4

LAURA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I LÍNGUA PORTUGUESA

Relatório de observação e regência apresentado à professora do estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa, Professora Me. Erika Regina Soares de Sousa, do Curso de Letras, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

CÁCERES

2018/2

“O que prevemos raramente ocorre; o que menos esperamos geralmente acontece.” (Benjamin Disraeli).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	7
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
OBSERVAÇÃO	12
REGÊNCIA.....	17
CONCLUSÃO.....	26
REFERÊNCIAS	29
ANEXO A	31
ANEXO B	32
ANEXO C	33
ANEXO D	41
ANEXO F.....	47
FOTOS	58

INTRODUÇÃO

Este relatório tem como objetivo documentar os processos desenvolvidos e as experiências ocorridas durante toda as etapas do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa, Ensino Fundamental. Realizado na Escola Estadual “13 de Maio” no Município de Porto Esperidião.

Será feito o relato de forma minuciosa e o desenvolver dos processos por etapas do Estágio, a partir das leituras teóricas, a qual foram disponibilizados os textos necessários sob orientação da Professora Me. Erika Regina Soares de Sousa .

Posteriormente, será descrito como e em que os textos teóricos esclareceram e ampliaram os conhecimentos de capacidade cognitivas, através das leituras dos mesmos. Bem como, os desafios enfrentados tanto na primeira fase que foi a de observação, como também, na elaboração dos conteúdos que foram ministrados nas aulas e no realizar-se do acontecimento das regências.

Sendo assim, será abordado questões pertinentes acerca dos processos que englobam de forma geral o estágio de Língua Inglesa, com foco no ensino fundamental, nas salas de 6º ano, 7º ano, e 8º ano.

Também será descrito alguns pontos relevantes que foram observados no decorrer do período das observações e no período da regência, bem como será feita as observações em relação a estrutura física e o suporte oferecido pela escola aos professor e estudantes, os quais influenciam diretamente na qualidade do ensino.

Estes processos de observações e regência são de extrema importância para a formação de futuros educadores, uma vez que possibilitam um contato real com as salas de aulas e os alunos, assim como as dificuldades e os desafios enfrentados da profissão. Através da fase de observação, foi possível constar o nível e as principais carências dos estudantes, no que se diz respeito a Língua Inglesa.

Já na regência, foi um momento oportuno, onde foi possível entrar em contato de forma mais ativa em relação a interação com os alunos e de colocar em prática os métodos que analisamos durante o curso, buscando alcançar os melhores resultados possíveis.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A estrutura física de uma escola é tão importante quanto a linha metodológica que ela segue. Conhecer o espaço da escola é o principal caminho para verificar o alinhamento entre a proposta pedagógica e os espaços programados para a efetivação desta. A partir disso, será feito nesse momento o relato sobre a estrutura da escola “13 de Maio” situada à Rua Ramão Lara Franco nº 46, Bairro Parque das Américas em Porto Esperidião, Estado de Mato Grosso, CEP 78.240-000, localizada próxima da praça da torre. Esta escola foi doada ao estado do Mato Grosso em 17 de Janeiro e 1983. Atualmente a escola está sob direção da Profª Ednéia Maria Teixeira de Paula Campos e da coordenadora Rosinei Parumati. Nesta escola, procurei também observar a estrutura, levando em consideração os seguintes critérios: Se a estrutura possibilita a movimentação e a independência dos alunos e se contribui para a ampliação das possibilidades de aprendizagem. A escola “13 de maio”, em relação à mobilidade e à independência, acolhe muito bem seus alunos matriculados neste ambiente escolar, e contribui para a construção colaborativa de novos saberes, que favorecem o desenvolvimento da autonomia e de habilidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Com espaços próprios para a interação entre as crianças e entre os adultos, espaços esses que são limpos e bem cuidados. O

espaço esportivo, atende as diferentes faixas etárias, esses espaços são seguros e apropriados para prática esportiva. Os diferentes ambientes escolares observam a legislação vigente no que diz respeito à luminosidade, circulação de ar, espaços de circulação para alunos e professores, cone visual para maior conforto, possibilidade de disponibilização do mobiliário de acordo com a proposta metodológica da aula, possibilidade de integração e de construção colaborativa de elementos que serão utilizados na constituição/decoração da sala, entre outros aspectos.

Levando em consideração essas necessidades, a escola 13 de Maio busca atender a todos esses itens do regulamentos. Observando a estrutura física da instituição, consta-se que a escola dispõe de salas de aulas amplas e em ótimas condições, pois são bem organizadas e limpas, contribuindo no desenvolvimento das atividades na construção das práticas sociais e cognitivas.

Em todas as salas são proporcionados a disposição dos alunos desde de que sejam para fins educativos, internet via Wi-fi e armários para guardarem seus livros didáticos, as salas são todas bem iluminadas contendo em cada uma delas de 4 a 6 lâmpadas, bem como boa ventilação, contendo em cada sala, 2 ares condicionados e de 2 à 4 ventiladores em cada uma delas.

Possuem quadros brancas em ótimas condições e bom estado de conservação. Para cada sala à 1 data show fixo. São bem pintadas e bem preparadas para acomodar os alunos, com cadeiras e mesas de qualidade. A escola também dispõe de uma horta que os próprios alunos ajudam a cuidar, bem como o jardim que os alunos plantam e cuidam.

Todos os dias em seus intervalos são escalados alunos de salas diferentes, que são responsáveis e fazem parte da organização e da programação da rádio que eles criaram pro meio de um projeto de uma professora. Nesta rádio, eles comunicam sobre informações muito importante e do interesse do público jovem da escola, músicas de estilos variados, e informativos da escola. Onde até a diretora comunica com os alunos por meio da rádio. Tudo isso acontece durante o intervalo para as refeições.

A escola conta com uma sala de computação equipada com vários computadores, data show fixo, caixa de som, ar condicionado, todos em bom estado. Vale ressaltar que na escola todas as salas da alfabetização até o 5º tem uma TV em cada uma delas.

Além de quadra coberta, refeitório, com mesas e cadeiras, biblioteca, há também um amplo pátio de recreação, sala dos professores e secretaria com ar

condicionado, além de banheiros masculinos e femininos para os alunos e um para os funcionários que fica ao lado do banheiro dos alunos. (ver todas as informações sobre, no anexo PPP).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante todas as etapas do Estágio de Língua Inglesa, lemos diversos textos teóricos a fim de nos situarmos a respeito do panorama educacional para se ensinar uma (L2) Segunda língua. Questões sobre a abordagem de um professor na sala de aula, os métodos a serem utilizados, além dos papéis do professor na sala de aula e a importância da formação do mesmo, com uma visão do ensino da língua inglesa por meio da interação.

Conforme diz Oliveira (ano), é necessário a leitura teórica mesmo que seja o minimamente, porque, conforme o autor, “A falta de interesse em teorias é algo problemático, pois tende a levar o professor a tomar decisões sem um embasamento teórico mínimo que garanta uma lógica para o que decide fazer e não fazer em sala de aula”. (...)

Segundo Oliveira, o professora não deve ficar satisfeito só com a intuição e com o instinto aguçado pela experiência: ele precisa também construir conhecimentos teóricos que possa torná-lo mais competente, mais consente e, conseqüentemente, mais bem preparado para tomar decisões didático-pedagógicas que afetam a sua pratica em sala de aula.

Através das leituras, sobre a teoria construtivista de Jean Piaget, e a forma que o teórico Russo pensa, “A interação social é não apenas o principal impulsionador do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, mas também a razão de ser da fala: “A função primordial da fala, tanto nas crianças quando nos adultos, é a comunicação, o contato social”.

Pensando nisso, fica claro que todos os estudantes de uma segunda língua, são seres dotados de inteligência e de responsabilidades suficientes para construir e serem o centro de seu processo de aprendizagem, surgindo uma inquietação em compreender a necessidade do professor assumir uma posição de constante transformação, mais uma transformação para melhor, ou seja, ser um professor que

busca sempre se manter atualizado e buscando novas técnicas e métodos, que trarão renovo para suas aulas e avaliações. Para refletir mais sobre o assunto vale trazer essa citação:

Uma consequência disso é o fato de muitos professores de inglês lerem poucos livros e revistas especializadas devido aos preços (que se tornam altos por causa dos baixos salários recebidos pelos professores e porque os preços são cotados em dólar, em libras, esterlinas ou em euro) e porque suas escolas não tem bibliotecas bem municiadas. (...) Afinal, se os professores que costumam dar foco, quase que exclusivamente, às estruturas gramaticais em suas aulas refletissem mais sobre a língua e sobre o ensino sob a luz da concepção **interacionista**, eles provavelmente perceberiam a necessidade de mudarem sua prática e algumas de suas crenças teóricas, Isso teria um impacto significativo na atitude dos estudante em relação ao estudo de inglês (e eles provavelmente parariam de dizer “não aguento mais estudar o verbo *to be!*”). E, para empreender tal reflexão, é necessário que os professores tenham mais acesso às informações, a textos teóricos e a eventos acadêmicos.

Conceber a língua de uma forma mais interessante, por usar a teoria internacionalista da língua, é essencial para garantir um bom trabalho em sala de aula. tendo o dever para com os alunos e para si mesmo, de ser o mais qualificado possível, e mudar o quadro que mais acontece com os alunos dentro das salas de aula, a falta de interesse e o pensamento de que aprender uma segunda língua é desnecessário, aplicando uma prática pedagógica contextualizada, fazendo uso de metodologias diversificadas. Aplicando a língua como interação social. Sendo um professor que acompanha a evolução do mundo e da tecnologia, buscando incorporar novas ferramentas de ensino com o objetivo de estimular a “independência no aprendizado”, ensinando sempre os alunos a utilizar os novos avanços tecnológicos e as ferramentas que nos proporciona na busca individual pelo saber.

No processo de desenvolvimento e elaboração das aulas, percebe-se também através das leituras teóricas que é importante ressaltar a necessidade de se adequar os planos de aula de acordo com o desenvolvimento e ritmo de cada turma, algumas vezes sendo necessário adequar também certas atividades às necessidades especiais de determinados alunos e, mesmo tendo plena consciência de que a concepção de uma segunda língua, para quem realmente pretende usá-la não deve ser por uma maneira estruturalista, não tive liberdade para fugir muito desse tipo de metodologia. O fato de precisar fazer meus estágios nessa escola, estive como o dito popular “de mãos atadas” ou seja impedida de agir ou de tomar alguma iniciativa, para

resolver ou solucionar algum problema, ao menos para fazer das minhas aulas um trabalho mais interativo.

3. OBSERVAÇÃO

A escola Estadual “13 de Maio” atende atualmente cerca de 836 alunos oferecendo aulas nos níveis de ensino fundamental e médio além da modalidade EJA nos períodos matutino, vespertino e noturno. Para tanto, a escola possui 50 professores especializados. De acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) a função da instituição é propor uma educação de qualidade com profissionais qualificados.

Devido ao curto tempo, e por ser final de ano, os alunos, na fase na observação, já estavam indo para seu 4º Bimestre. foram escolhidas as salas do 6º, 7º e 8º “a” e “b”, período vespertino e matutino, para ser realizado tanto a observação como a regência de Língua Inglesa. Salas de diferentes faixas etárias de idade, que compartilham também a mesma professora, sendo assim, as mesmas práticas de ensino. O rendimento das turmas são completamente diferentes especialmente em relação as salas dos 8º anos que sempre tem mais dificuldade, principalmente pelo fato de serem mais desinteressados (não todos mais sua maioria) por isso, a necessidade de se adequar os planos de aula de acordo com as necessidades específicas de cada turma.

A salas de aulas são compostas por aproximadamente 20 a 30 alunos (ver com exatidão o verso da folha do anexo “A”). São de maneira geral participativos e respeitosos, a maioria deles respondem de maneira satisfatória aos estímulos da professora. Em sua maioria, realizam as atividades sem maiores problemas. Todos os alunos de todas essas turmas são alfabetizados, há alguns alunos que demonstram certas dificuldades maiores que a grande parte dos alunos costumam ter.

As turmas de 6º anos são muito desenvolvidas, levando em consideração a sua idade e o que estamos sempre acostumados a ver, em escolas públicas, e a grande maioria são muito interessados em aprender a língua inglesa, e o básico como cumprimentos e durante as aulas pedem para ir ao banheiro ou irem beber água, apenas em inglês, e com muita qualidade. Talvez seja pelo fato de vários alunos desta sala estarem fazendo aula particular de inglês, o que possivelmente gerou uma grande competição de quem sabe mais entre os que fazem curso de inglês particular, e os que não fazem, mas não querem saber menos. Durante nossa conversa, ao elogia-los,

os que estudam por conta própria em casa, disseram ser por via internet em especial por aplicativos, inclusive foi citado a plataforma “Duolingo”.

Já os 7º anos se comunicam menos em inglês, exceto pelos mais interessados e os que fazem curso particular. Estas turmas, em especial, são bastante agitadas, e à medida que as atividades vão ficando monótonas a sala fica mais fora do controle da professora em relação ao comportamento e disciplina. Porém o 7º “a” estão bem mais desenvolvidos e pegam com mais facilidade que o 7º “b”. Mas à proporção que a professora começa a interagir um pouco mais com os alunos, eles demonstram ser bastante participativos e realmente querem aprender (as duas turmas são assim). Mesmo que essa interação seja uma conversa sobre sua vida ou da professora pessoal. O que aconteceu apenas duas vezes e brevemente.

Toda via os 8º anos, não cumprimentam e nem se comunicam em inglês, a professora regente tem bastante dificuldades nessa sala principalmente em relação ao 8º “b”. os alunos apresentam não ter uma boa relação entre eles em todas as aulas que observei, alunos foram para a sala da diretora buscados por ela mesma pessoalmente, por apresentarem resistência em se manterem disciplinados e respeitar os colegas e estarem sempre brigando onde até meninas caem no soco com meninos e a professora precisa tomar medidas extremas. Durante essa experiência, um aluno foi expulso da sala por desacato a autoridade da professora, e transferido para o 8º “a” que por sua vez, participam das aulas sem que precisem de muitos estímulos da professora, por as atividades dos oitavos anos serem apenas de escrita onde os alunos copiam tudo do quadro e traduz, nesta sala há um aluno que não consegue copiar nada do quadro devido a problemas visuais, mas se recusa a sentar-se mais perto do quadro, ou seja, ele só senta no funda da sala, assim todas as atividades ele copia do caderno do colega do lado ou a professora tem que trazer impresso. Não percebi muita participação, e sim, colaboração e cooperação para realizarem as atividades por medo da posição tão severa e implacável ou inflexível da professora.

Nas turmas de 6º e 7º durante as atividades que envolvem leituras nunca faltam candidatos, assim como durante as correções das atividades. (nas atividades que eles são inseridos e convidados a participar como seres ativos, nunca deixam a desejar).

As maiores dificuldades que foram possível perceber dessas turmas no geral é a escrita, pois em sua maioria sabem falar e sabe a tradução das palavras que estão falando, mais nas atividades de escrita não conseguem se lembrar da forma correta se escrever determinadas palavras. Já os 8º anos a dificuldade maior está na pronuncia.

Em relação aos conteúdos ministrados pela professora regente, foi possível observar que foram trabalhados mais conteúdos gramaticais com exercícios de copiar do quadro e escrever novamente no caderno. Que percebe-se ser baseada em uma linha teórica estruturalista, “que concebe a língua como um conjunto de estrutura gramaticais organizadas por regras que se relacionam entre si”.

A professora não utilizou livro didático, sempre trouxe os conteúdos preparados em seu caderno, o que leva a entender com clareza que ela preparou todas as suas aulas. Os conteúdos e os exercícios são muito bons, porém levando em consideração todos os textos teóricos que estudamos neste semestre e todas as explicações da professora Erika que foram sempre bem claras, que o ensino de uma segunda língua deve ser abordado de uma forma interativa, leva a entender o porque das dificuldades em prender a atenção dos alunos e fazer com que eles sejam mais participativos. Pois a metodologia não permite isso. Um ponto interessante é que a professora sempre tentou utilizar-se de vocabulários do cotidiano deles que segundo Oliveira. (2014),

a língua precisa ser concebida com interação social, que coloca à disposição dos seus usuários um conjunto de estruturas gramaticais e de palavra para que eles possam interagir socialmente em encontros culturalmente marcados tanto na fala quanto na escrita.

Foi possível perceber que a grande maioria desses estudantes são bastantes zelosos em relação aos seus materiais escolares e os livros didáticos, como em relação ao lugar onde reside da instituição, e os patrimônios públicos que ali se encontram, e dentro da sala de aula são sempre bem limpos e organizados porque a professora sempre é bem rígida em no que diz respeito a esse tipo de comportamento. A escola é muito bem cuidada pelos técnicos e alunos (ver fotos anexas) em todos os pilares com mensagens de encorajamento, reflexão, teste de capacidade logica do cognitivo, assim como mensagens de auto ajuda.

Em relação ao suporte oferecido pela escola ao professor, não posso dizer muita coisa pois não tive acesso e oportunidade para perceber tal coisa. Em especial o apoio da coordenação aos estagiários, deixaram bastante a desejar, fomos bem recepcionadas pelos alunos, mas pela professora e a direção da escola, nos sentimos intrusas, não fomos acolhidas e a todo momento que tentamos fazer contato com a coordenadora ou diretora nos trataram de maneira anti - éticas deixando bem claro que não eramos bem-vindas, isso foi uma fase extremamente difícil do estágio, a

resistência da escola em relação a nós estagiárias fez com que minha parceira desistisse do estágio nesta escola e por esse motivo tive que fazer sozinha por não ter a mesma possibilidade e acesso a locomoção como minha parceira que optou em ir para outra cidade vizinha.

Com a ajuda dos meus colegas da sala, família e das professoras das outras disciplinas de estágio desse semestre, voltei a estagiar pois já havia desistido, o apoio psicológico foi extremamente importante, e hoje penso que a faculdade deveria preparar melhor os alunos psicologicamente para esse tipo de situação, pois os acontecimentos foram tão bruscos e nada cordiais, que qualquer pessoa que passe por isso sem uma preparação psicológica e que não pede ajuda, simplesmente entra em depressão e abre mão de tudo o que lutou para conseguir até essa fase de estágio. Voltei a estagiar com medo, e para evitar passar por situações semelhantes, optei por não conversar ou melhor “incomodar” a diretora como ela mesmo disse que ela não queria mais me ver. Assim foram todos os dias de estágio desse semestre, talvez ela estivesse em dias ruim justo nos dias que precisei me comunicar com ela. E isso me consolou para seguir em frente.

A postura da professora regente é bastante rígida, para as salas que tem um comportamento mais adequado, ela exige mais ainda, talvez seja por medo de perder o controle, (os alunos não podem conversar sobre quase nada, e as vezes estão conversando com o colega sobre o próprio conteúdo e ela os repreende), a mesma técnica de silêncio e aplicada as salas mais agitadas, o que acaba fazendo as aulas serem extremamente estressantes, tanto para a professora como para os alunos, a professora de um lado tenta castiga-los em proibi-los de conversar e eles a castigam por não quererem copiar e fazer as atividades, claro, que tanto para as salas mais calmas como para as mais agitadas, não são de maneira generalizadas “como a sala toda” tem esses comportamentos. Mas sim é uma característica das salas que mudam de uma se uma faixa etária pra outra. E, em uma das aulas, perguntei em quais teorias ela se baseava para ministrar suas aulas, ela falou que segue as exigências do Estado e disse que estava muito ocupada e entrou na sala dos professoras, a qual entrei apenas na companhia das professoras regentes da UNEMAT.

Foi possível observar também uma cobrança, em especial, em relação ao uso obrigatório de uniformes e da não utilização de aparelhos eletrônicos durante as aulas, assim como o manuseio de qualquer outro material (que não seja didático) como revistas, brinquedos, e alimentos em sala de aula como bolachas, balas, chicletes, skines e outros salgadinhos.

4. REGÊNCIA

A regência de estagio curricular de Língua Inglesa – Ensino Fundamental teve início no dia 09 de Outubro de 2018, apenas com as turmas DE 6° “A e B”. 7° “A e B” e 8° “B”. Como fui orientada pela professora titular da sala, acompanhei o conteúdo que ela já havia preparado em seu caderno, foi uma preferencia e ordem dela, que disse que deveria ser assim para que os alunos não perdessem a linha de aprendizado, a respeito do método, ela sempre fez questão e insistiu para que continuassem com o mesmo que ela, pois os alunos já estavam acostumados a ele e uma mudança faria com eles saíssem de sua rotina e não conseguissem se desenvolver como sempre estão. (“Assim como já dito anteriormente, não tive opção ou liberdade e autonomia para interferir nesta decisão”). Apesar de tentar convencê-la que sair da rotina poderia surtir efeitos diferentes mais que contribuíssem de forma positiva para com o aprendizado deles, ela não me deixou à vontade para tomar essas decisões, se desculpando e como se essas decisões não coubesse nem a mim e nem a ela, e sim a escola. Sobre esse preceito iniciei com os alunos a regência de Língua Inglesa.

No dia 09 de Setembro de 2018, na sala 6° ano “b” iniciamos o 4° bimestre portanto, entrando em um conteúdo novo, “Indefinitive pronoun and Demonstrative pronoun”, tanto não fugir do que a professora regente deu liberdade, tentei trabalhar o método contextualizado, prática que é defendida por Irlandé Antunes (2003), e que consiste na não apresentação do objeto em uso, antes de conceitua-lo?????. Esse método se mostrou muito eficaz em nossas aulas, pois percebi que os alunos não tiveram dificuldades em assimilar o conteúdo, mesmo sendo algo que era novidade para eles.

Após apresentar como seria nossa aula, começamos a trabalhar os nomes das frutas, cores, e animais, onde eu passava em slides a figura e o nome em português e eles me diziam em inglês a pronuncia do mesmo. Quando eu coloquei as figuras com o nome em inglês, deixei para que eles falassem, simplesmente deixei eles expostos a elas, Assim como Paul Nation (1990) comenta que o aprendizado pode ser direto ou indireto. Sendo esse o indireto, os alunos de primeiro momento tiravam suas próprias conclusões, pois eu não fazia nenhum comentário sobre sua pronúncia ou uso.

Levando em consideração que um dos textos que mais focalizei foi “O ensino do vocabulário” de Luciano Amaral Oliveira (ano), texto este que apresentamos em seminário, busquei realçar no estágio esse estudo.

Todos esses temas que são completamente diferentes eles já haviam estudado, por esse motivo foram rápidas as participações dos alunos e sem precisar de muito estímulo estavam sentados em círculo e de frente para o data Show. Diante das explicações do texto “O ensino do vocabulário”, além de explicar de forma verbal e escrita, também levei desenhos que demonstrassem o vocabulário. Fizemos bastante exercícios de pronuncia, e algumas das palavras eles ainda não tinham estudado então nos detemos mais a elas. Por nessa sala haver uma grande disputa, essa aula foi bem agitada, falo num sentido positivo, depois que estudamos os nomes das frutas, dos animais, e das cores. Começamos a utilizar o quadro onde expliquei os conceitos do que se tratava esse conteúdo de “Indefinitive pronoun”, e depois fizeram exercícios escritos, usando o vocabulário que aprendemos e exercitamos no início da aula, por meio de diálogo, como: A dog, A giraffe. An Apple. E fizemos alguns exercícios somente oral depois passamos para as explicações sobre “Demonstrative pronoun”, e fizemos exercícios como: ***That is a lion, This is a Blackberry, This is an Orange.*** E os exercícios de fixação foram baseados numa gincana que a professora aconselhou a fazer: eu falava para eles e apontava para figura no *slide*, *Your Lord sent specke* eles respondiam: *This is an Animal, That is a Gold.* Para estava aula **utilizamos 55 palavras diferentes entre frutas, animais e cores.** E foi divertida, demos muitas risadas, eles gostavam pois a cada acerto o aluno ganhava um pirulito. Obs: houveram algumas mudanças em relação a esta aula diante da proposta do plano de aula devido a grande disputa na sala.

Essas aula foi repetida no 6º ano “A”, diferente do sexto ano “b”, nem todos os alunos tinham tanta afinidade com essas palavras, tinha alunos que se mudaram recentemente, então não tinha noções básicas sobre esse vocabulário e algo me surpreendeu, alguns alunos se dispõem com prazer em ajudar esses coleguinhas, sendo 5 alunos e todos aprenderam bastante palavras nessas aulas, pois no final da aulas eram uns dos primeiros a acertarem a gincana de “Seus senhor mandou”. Que a propósito não podiam olhar nenhuma colinha.

Iniciamos a aula de regência do dia 16 de Setembro de 2018, no 7º “b”. Revisamos o último conteúdo que foi explicado pela professora “there to be” isso se fez necessário para que esse conteúdo pudesse ser visto pelos alunos não “uma coisa chata que eles nunca irão precisar, mais sim algo que possa ser aprendido de forma

contextualizada e lúdica”. Pedi para que eles se sentassem em forma de círculo e, após explicar com seria nossa aula, comecei apontando para diferentes tipos de objetos na sala de aula para que eles pudessem pronunciar em inglês o nome daquele determinado objeto afim de ter consciência do que eles sabia ou não sobre os objetos que os rodeiam.

Segundo Oliveira (2015), O vocabulário de uma pessoa pode ser dividido em dois tipos: o ativo e o passivo, o vocabulário ativo compreende as palavras que a pessoa usa com frequência. O vocabulário passivo engloba as palavras que não usa com frequência.

E nesta aula, a proposta foi realmente ampliar tanto um quanto outro para que eles tinjam níveis mais altos de proficiência. Não me detive passo a passo conforme o texto de desenvolve, não era o momento para adentrarmos em questões lexicais do vocabulário.

Diante disso, ao passo que íamos tendo dificuldade na pronuncia de alguns alunos, todos repetíamos de forma correta até que esses também algum aluno me perguntasse, então me atentava para aquela dificuldade até que o mesmo estivesse satisfeito com e conseguindo falar de forma correta, tivemos alguns desafios com palavras que eles ainda não conheciam, então nos dedicávamos a pronuncia estivessem pronunciando de forma correta, durante minhas aulas, tentei não chamar atenção apenas para um aluno ou para o erro dele e faze-lo repedir até que estivesse bom, pois não sou simpatizante da teoria behaviorista, a não ser que dessas palavras, e desafios com palavras que eles já conheciam mas por igual pronunciavam de forma incorreta. O que me deixou com vergonha porque aprenderam muito bem, uma palavra errada, a principio tive medo de corrigi-los pois eles falavam que aprenderam assim e que eu estava errada, (tudo isso com a professora regente na sala) e então comigo falando eles não acreditaram que estavam pronunciando errado, pensei em deixar assim com medo da professora não gostar, mais de uma forma bem sutil e delicada utilizamos da internet da escola para ter acesso aos áudios com a pronuncia da palavra em inglês, no começo eles ficaram admirados por tanto tempo terem falado errado algumas palavras, e por fim quando eu pronunciava uma outra palavra eles passaram a acreditar em mim.

Depois passei um exercício de “crosswords” com algumas palavras do vocabulário exercitado. (ver em anexo “F”). Ao fim dessa atividade, iniciamos um exercício dinâmico, onde eles teriam que pensar sobre o que tinha na sala e me dizer

usando o “there is ou there are” exemplo: In the room there is a White board”. Todos eles falaram no mínimo 3 objetos. Começamos um exercício de interação, onde A – pergunta: Is there a “desk” in the class? e B – responde: Yes, the is, or no, the isn’t.

E por fim fizemos uma dinâmica “Seu Senhor Mandou Falar” - *Your Lord sent speck* (borracha), então eles me falavam em inglês a palavra que eu disse em português.

Essas mesmas atividades foram feitas no 7º ano “a” sem muita diferença no rendimento e desenvolvimento das aulas. Eles amaram as atividades de recorte e colagem. Que foi um pouco diferente da outra turma eles tiveram que recortar a palavra em inglês e colar junto da figura que há representava. (Ver anexo de atividades 2) eles adoraram colorir imagens e enfeitar seus cadernos.

Partindo da teoria de Henri Wallon???, em todas as aulas busquei interagir numa perspectiva de afetivismo sem deixar o profissionalismo de lado, porque tenho consciência que a dimensão afetiva no processo de desenvolvimento é um fator importante para que o aluno possa adquirir seus conhecimentos de forma positiva, e assim contribuindo para um desenvolvimento cognitivo melhor.

O afeto deve estar presente em sala de aula constantemente, embora sua importância nem sempre seja levada em consideração. Muitos professores não olham seus alunos com carinho e isso tem sido um grande problema, na escola, as vezes a falta dessa interação tira a liberdade do aluno de se entregar ao prazer de aprender. Manter a afetividade foi muito facilitador no processo de ensino-aprendizagem neste estágio.

Essa abordagem que utilizamos de reforçar o que os alunos já tinham estudado, também se mostrou muito eficaz em nossas aulas, pois percebi que os alunos não tiveram dificuldades em assimilar o conteúdo que já havia sido trabalhado há algumas semanas, e tiveram atividades avaliativas a qual não se saíram muito bem. Onde os alunos relataram que tiveram notas baixas na última avaliação do 3º bimestre, alguns alunos em especial, me culpavam por isso, como se eu tivesse me atrasado e deixado pra ensinar um conteúdo depois de a prova já ter sido aplicada. disseram (“é professora, porque e senhora não veio antes dar essa aula, se a senhora tivesse vindo eu não teria tirado nota baixa, se eu reprovar a culpa é sua”.) Eu apenas me expliquei e tentei consolá-los dizendo que o importante não é a nota, mais sim o que você realmente aprende.

Iniciamos o 4º bimestre na sala do 7º “b” sala com o conteúdo “O uso do *Many* e do *Much*”, para isso utilizamos dos mesmos vocabulários das aulas anteriores

sobre o nome dos objetos e, para não ficar repetitivas as aulas eles puderam usar nas atividades tudo o que tivéssemos em sala de aula que eles soubessem pronunciar, como nome das cores, as roupas e dos números, ampliando assim o vocabulário dos demais que ainda em alguns palavras disseram ser desconhecidas.

Diante das explicações do porque e como usar o “many” e o “much” fizemos alguns exercícios trabalhando primeiro a oralidade e depois exercícios que trabalhassem a escrita. (ver alguns exercícios que foram utilizados anexos no plano de aula). Tivemos tanto progresso no desenvolvimento dessa atividades, os alunos pegaram esse conteúdo com muita facilidade, pouquíssimas respostas estavam erradas, as explicação foram abordadas de três maneiras diferentes pois a sala basicamente ficou dividida em três grupos de pessoas, os que entenderam na primeira explicação, na lousa, mudei o modo de explicar abordando perguntas sobre eles mesmo e sobre momentos do dia dia, como; “ tem como contar os fios de cabelo que você tem? Eles respondiam “claro que não né professora” então qual expressão você vai usar para falar disso? Assim entendiam com mais clareza, ou tem como contar quantas vezes sua mãe já mandou você fazer sua tarefa de inglês? Uns falavam sim, outros não, então logo já diziam também qual expressão era adequada usar, vários exemplos como esse fizeram alguns alunos entenderem, e outra abordagem foi um simples esquema colorido que fiz enquanto eles faziam as atividades escritas, nesse esquema utilizei imagens de animais e de objetos da sala, que eles pudessem contar e logo souberam qual expressão usar, e incontável utilizei exemplos como uma imagem do mar e arvores, que simbolicamente eram para ser contadas como se fosse do mundo inteiro. E os que ainda não tinham entendido não erraram nem mais uma vez nos exercícios oralizados.

Na próxima aula nesta mesma sala 7° “b” iniciamos com atividades que estavam impressas (ver anexo “F”) a fim de que eles relembassem algumas palavras e fixassem mais esse vocabulário, após, partimos para explicações e exercícios envolvendo o “how many e how much” (exercícios anexo no plano de aula). Os exercícios de interação fizeram com que os alunos formassem duplas e criassem perguntas sobre algo que eles gostariam de saber de uma outra dupla utilizando-se da expressão *Many* e *Much*, perguntas que poderiam ser sobre coisas que continham na sala de aula como também perguntas que fizesse parte do mundo e vida pessoal da outra dupla, que os fizessem aproximar mais uns dos outras na sala. E logo surgiram perguntas que sempre quiseram se fazer, algumas interessantes, mais todas com muito respeito.

Enquanto eles criavam suas perguntas, busquei os dicionários a pedido da professora regente para que eles apreendessem mais a utilizar dicionários, e pedi que procurassem palavras que utilizasse o *many* e outras que utilizasse o *much*, total de 10 palavras e sua frase. Alguns conseguiram terminar outros ficaram como atividades para casa. Nesta aula todos os alunos desenvolveram suas atividades de forma satisfatória sem muitas dificuldades.

Segundo Oliveira (2014), Facilitar a aprendizagem significa contribuir para a criação de uma atmosfera afetiva (emocional e psicológica) positiva na sala de aula. Afinal, um professor irônico, arrogante, impaciente ou mal-humorado faz com que o clima da aula seja tenso, chato, levando os alunos a não sentirem a menor vontade de irem para suas aulas.

A professora me pediu que não colocasse os 8º anos em forma de círculo e disse para mim levar tudo impresso, porque eles não cooperavam em copiar, e deixassem que eles fizessem. Um fato intrigante que levou a entender que ela não gostou do jeito que eu estava lidando com as aulas, que me deu os exercícios que eu iria utilizar nas aulas já prontos. (durante as aulas até agora relatadas os alunos várias vezes disseram “há professora a senhora é muito mais legal – sua explicação é mais fácil, quando eu me despedi dessas turmas dizendo que não voltaria lá mais para estagiar eles disseram na frente da professora que gostou mais de mim, que agora eles ia voltar a não entender nada) e eu acredito que por isso ela me pediu para agir diferente, talvez pelo fato de ter tido insegurança de “seus” alunos estarem pesando assim.

Em “O ensino da língua estrangeira e a questão da autonomia, Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva, diz: “O fato é que estamos em salas superlotas, poucas cargas horária, diversas turmas para trabalhar e uma grande desmotivação quanto a língua inglesa por parte dos estudantes”. Ela vem nos dizendo que para estimular o aluno aprender a língua, primeiramente é preciso que se saiba a língua. Com base nesses arcabouço teóricos, meu desejo era ficar longe de meras leituras ou no ensino meramente gramatical ou na tradução. E o fato de não conhecer os alunos e tempo e liberdade serem poucos não pude partir se um ensinamento onde os alunos quisessem aprender, não pude me comunicar com eles.

Entretanto no dia 29 de outubro iniciei as atividades de 4º bimestre no 8º “b” esse dia foi o dia em que minha professora da disciplina de estagio veio me observar, o conteúdo ministrado foi o “Simple Past – Negative” and “Simple Past – Interrogative”.

Para não levar tudo impresso e ficar sem fazer nada, eu levei em slides para eles escreverem e de modo que eu pudesse também explicar, pois sabia que esse conteúdo não faria sentido para meus alunos. Fiz algumas perguntas sobre algumas cores, e frutas afim de descobrir em que nível esses alunos estavam em relação a esse vocabulário e também com esperança de que eles não soubessem e eu pudesse ficar nesse conteúdo e não precisasse falar desse conteúdo de uma forma tão tradicional como a professora me disse.

Depois dos alunos terem copiado todos os definições e os exemplos eu explicava o conteúdo e ao passo que os alunos não entendia eu explicava mais e mais vezes. A aula foi extremamente cansativa e monótona, exatamente como as aulas da professora regente, a única diferença é que nas aulas dela os alunos não dormem como dormiram na minha aula, pois ela é extremamente rígida e fala gritando praticamente o tempo todo.

É claramente perceptível que quando motivados eles jamais dormiriam em uma aula, talvez por músicas, filmes, jogos eletrônicos, ou ate mesmo quem sabe os aplicativos de plataforma para se aprender inglês com proposito de interagir com estrangeiros. Umas das atividades que não estavam nos planos da professora regente foram as atividades orais, interação em grupos.

Já no final da aula tentei passar um exercício de interação que não deu muito tempo para continuarmos e passei um exercício para casa. Precisei o tempo todo praticamente implorar para que eles participassem da aula. Que perceberam que eu estava extremamente desconfortável e ansiosa com a situação (essa aula eu estava muito insegura mesmo, estudei muito o conteúdo mais não aprendi a ministrar as aulas da maneira tradicional e ser competente com isso).

Eu deveria ter ido para o outro oitavo ano repetir a mesma aula, mais pedi para professora que me deixassem terminar nesta mesma sala, devido a um grande equívoco meu na aula anterior no exercício de interação pedi para que fizessem perguntas e em suas respostas eu ensinei que deveriam usar o “there”, minha professora me orientou a corrigir esse erro, e voltei nesta sala por esse motivo.

Os alunos não fizeram as atividades que havia sido passado como atividades para casa. Retomamos os exercícios de interação que havíamos começado eu me desculpei e então expliquei que a maneira correta de responder a essas perguntas era usando o próprio verbo auxiliar *Did*. Por exemplo:

Did you go to the party? (você foi à festa?);

I **didn't** go to the party. (eu não fui à festa);

Did he wait for a long time? (ele esperou muito tempo?).

They **didn't** stay here. (eles não ficaram aqui).

Nesta aula, teve um aluno que bateu no rosto de uma aluna e eu tive que entrar no meio de uma briga para intervir. E para mais uma atividade, pedi na diretoria para que pudessem usar seus celulares e colecionassem várias palavras em inglês que estão envolvidas no seu dia a dia, possíveis de se encontrar em comidas, jogos, aparelhos eletrônicos, produtos de cosméticos de beleza entre outros. Seguindo uma dica da autora Vera Lúcia em como estimular o aluno em sala de aula. Esta atividade foi muito interessante até para mim, pois alguns alunos que me disse ("pra que inglês professora?") ficaram admirados com tantas palavras que eles já sabem. Aumentando o interesse em aprender mais, pois as vezes esse desinteresse vem da dificuldade em aprender a língua inglesa. Logo se animaram e quiseram voltar para o exercício de diálogo, e assim como na aula anterior 3 alunos dormiram novamente.

De forma geral os maiores desafios que encontrei na regência foram em relação a elaboração dos exercícios de uma forma interativa, pois antes de começar a regência, em uma conversa com a professora, ela limitou até onde eu poderia usar de interação em minhas aulas, e fez questão de que eu mandasse meus planos de aula para ela corrigir, e ela disse para mim seguir passo a passo o que estava no caderno dela simplesmente e levar bastante exercícios impressos para ele traduzirem ou escrever no quadro as atividades para eles traduzirem. Isso gerou bastante dificuldade de concentração e disciplina em especial aos estudantes do 8 ano em que eu fiz a fase da regência.

Mas enquanto estagiária e futura professora, sinto que cumpri o meu papel em lecionar, talvez em uma próxima oportunidade, onde eu possa planejar minhas aulas de maneiras mais interativa os resultados possam ser diferentes. O fato é que tenho plena consciência que os métodos tradicionais estão longe de fazer com o que os alunos aprendam uma segunda língua, diferente dos métodos interativos e contemporâneos, toda via, o que pretendo é aprender como ministrar as aulas de inglês com competência e qualidade, a fim de contribuir para que muitas pessoas se interessem e aprendam a língua inglesa, pois pretendo ser professora desta disciplina. "Lançando mão de teorias interacionistas de língua e a teoria construtivista de ensino-aprendizagem, tarefas de interação social, de comunicação e de conscientização linguística. Saber lidar com o tempo que eles levam para aprender, e com os erros e os acertos como parte natural do processo de aprendizagem didaticamente para

decidir o que fazer a respeito deles. Como Luciano define um professor que segue a linha metodológica a qual eu pretendo atuar como professora de língua inglesa ao discutir em seu texto o que é método.

CONCLUSÃO

Durante os períodos de observação e estagio observei uma grande diferença no ensino e na aprendizagem dos alunos que estão somente aprendendo uma segunda língua em escola pública e dos alunos que além de estarem estudando a língua inglesa em uma escola pública também estão fazendo um curso de inglês particular.

Foi possível perceber três grandes realidades, a dos alunos que tem condições financeiras maiores e, por isso, estão mais desenvolvidos, a dos alunos que por verem seus colegas se destacando resolvem levar essa aprendizagem para fora das paredes da escola e estudam e se dedicam a língua além dos horários obrigatórios, fazendo que aprendam tanto quando os que fazem curso particular e os alunos que devido talvez e terem implicância com a professora, desprezam a aprendizagem da língua inglesa, alegando ser algo completamente desnecessário, chato e que nunca vai precisar pois não pretende sair do país.

Ao pensar sobre tal assunto, o segundo grupo de alunos me fizeram pensar no que Oliveira diz:

“Portanto o professor precisa ter o cuidado de não subestimar os aprendizes de inglês. E subestimar os alunos significa não levar em conta os conhecimentos que eles construíram ao longo de suas vidas e que levam para a sala de aula.

Sem dúvida é notável a falta de compromisso da grande parcela dos estudantes do 8º e alguns do 6º e sétimo, os quais só produzem algo durante as aulas quando obrigados e sob a observação e pressão da professora bem como as ameaças como nota baixa e ir para diretoria, as vezes parece que eles sentem-se fazendo um grande favor aos professores em simplesmente estarem ali.

A escola é bem preparada em questões de infraestrutura esta de parabéns, e é bem rigorosa com aqueles que ao menos pensam e me destruir, ou melhor, ao menos cogitam a possibilidade de além de não destruir ajudar a cuidar e organizar as coisas dentro e fora da sala, dentro das dependências da escola.

Durante a preparação das aulas para regência tive que desprender muitas horas de estudo e pesquisa para elaboração dos conceitos e definições sobre o assunto que seria tratado e as atividades, uma vez que o conteúdo que a professora disponibilizou e pediu para que eu seguisse à risca não atende a muitas necessidades, principalmente em relação a exercícios de fixação e interação necessários a crianças dessa faixa etária bem como a todas as pessoas que desejam aprender uma segunda língua.

Há uma inquietação que talvez seja pelo fato de um problema (possivelmente, língua presa – trocando sempre a letra r) uma grande dificuldade em pronunciar palavras com L e R. Isso faz com que tenha uma parcela significativa de alunos não entenderem e aprenderem certas palavras de maneira incorreta. Trazendo implicações no nível de proficiência a qual Luciano Amaral Oliveira (ano) vem discutindo no texto que estamos tendo como base principal neste semestre. levando possivelmente a falta de domínio da língua até mesmo em pronúncias de vocabulários básicos. “Porém não é algo que impeça um professor que tem por meta contribuir para que seus alunos desenvolvam seus conhecimentos linguísticos para os utilizarem em sociedade”, conforme Oliveira diz.

Após mais de 90 horas de dedicação a esta primeira parte do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa, do curso de licenciatura plena em Letras (contando com o tempo de elaboração das aulas, leituras teóricas, preparação dos seminários, da aula simulada e principalmente a escrita do relatório), com foco no Ensino Fundamental, cheguei a conclusão que a profissão “educador/professor” é extremamente complexa, instigante, e por sua vez cansativa e muito frustrante.

Tomando como princípio o pensamento da educadora americana Carol Ann Tomlinson, “excellence in education is when we do everyting that we can to make sure they become everyting that they can”¹, cabe aqueles que se dispõem a difícil tarefa que é se tornar professor, fazer sempre o melhor possível com o que lhes é oferecido.

Sabemos que para um professor é difícil lidar com todas as dificuldades em sala de aula, e dar continuidade a sua formação, que como vimos nas aulas teóricas, necessita ser constante pois a partir disso talvez não será possível sanar todos os problemas na sala de aula, mais grande parte deles.

Temos pelo Brasil, diversos exemplos de escolas que mesmo com recursos escassos fizeram a diferença na vida de milhares de crianças, através de muito esforço, trabalho em equipe tanto entre si dentro da escola como (integrando a sociedade a escola) e dedicação.

Contribuindo para a melhoria da sociedade que é diretamente afetada pela “falta de educação”.

Cabe a nós, futuros professores mudarmos o panorama atual da educação brasileira, cabe a nós, rompermos esse ciclo corrompido o qual a educação e o ensino de uma segunda língua se tornou. Diante dessas teorias sabemos que devemos atuar como agentes transformadores dessa realidade que tanto nos aflige. Mais do que educar, como disse Carol Ann Tomlinson, “A excelência na educação é que quando fazemos tudo o que podemos para assegurar que eles (os alunos) se tornem tudo aquilo que podem”. Assim, formaremos não só pessoas alfabetizadas em uma outra língua, assim formaremos cidadãos.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

FREIRE, P.; FAUDEZ, A. **Learning to Question: A Pedagogy for Liberation**. New York: Continuum, 1989.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1990.

OLIVEIRA, Amaral Luciano. **Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Amaral Luciano. **Aula de Inglês: Do planejamento à avaliação**. 1. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

LIMA, Cândido Diógenes. **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas**. (org). São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ANEXO 5

MICHEL

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA
INGLESA - ENSINO FUNDAMENTAL**

Relatório apresentado ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – como requisito parcial para a avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa – Ensino Fundamental, sob a orientação da Prof. Me. Erika Regina Soares de Souza.

CÁCERES-MT

2018/2

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
2 A ESCOLA	7
3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA	9
4. PERÍODO DE REGÊNCIA	11
CONSIDERAÇÕES FINAIS	12
REFERÊNCIAS	14
ANEXOS	15
ANEXO I – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA	16
ANEXO II – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA SALA	17
ANEXO III – FICHA DE REGÊNCIA	18
ANEXO IV – PLANOS DE AULA	19
ANEXO V – LISTAS DE PRESENÇA	20

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo narrar as experiências obtidas no período de observação e monitoria, bem como de regência na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa no 6º semestre do curso de Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso- UNEMAT.

A disciplina de Estágio do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (Inglês), começou em sala de aula do curso de Letras, com aulas dialogadas, de orientação e explicativas das teorias estudadas na disciplina, no intuito de mostrar a nós futuros professores o melhor caminho para alcançar um bom resultado durante o estágio sob a regência da professora Érika, bem como orientações de como planejar as aulas durante o estágio, escolha de atividades que poderiam ajudar para um melhor desempenho no ensino aprendizagem dos alunos, pois segundo Diógenes Cândido de Lima (2009), “ O importante não é ter respostas certas ou erradas, mas colocar o aprendiz em contato com a língua”. E assim aconteceu a preparação de aulas simuladas e apresentação da mesma antes de irmos à regência na escola escolhida,

houve o período de 15 horas de observação na escola, depois 15 horas de regência e pôr fim a elaboração do referido relatório.

Introduziram na disciplina de estágio a fundamentação teórica necessária, como, textos teóricos que foram lidos e apresentados em forma de seminários e discutidos em sala de aula, assim, de acordo com Diógenes. Cândido de Lima 2009 “ para que o ensino de língua estrangeira seja includente o professor precisa levar em conta três aspectos essenciais ao fazer pedagógico: o saber, o desejo, e a ação”. Pág. 114 e nessa perspectiva percebemos que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado tem como objetivo avaliar a prática do acadêmico, se o mesmo consegue contemplar os aspectos essenciais desde o período de observação, regência e no relato de experiências vividas na escola que é apresentado tanto as observações de sala de aula e o espaço físico da mesma.

O estágio ocorreu tendo como professores orientadores Allyne Oliveira Lima na disciplina de Língua Portuguesa, Érika Regina de Souza na Língua Estrangeira (Inglês) e a professora Márcia Elizabeti Machado na disciplina de Literatura, que na oportunidade orientaram os estagiários do 6º semestre, bem como colaboraram e dirigiram os acadêmicos nas etapas de conhecimento de teorias, observação na escola, planejamento de aulas, regência e elaboração do relatório, que compõem o estágio.

Durante as aulas de orientação, houveram discussões e debates sobre como deve ser a postura de um professor em sala de aula, para a condução de uma turma, bem como houve reflexões sobre os desafios encontrados pelos professores e pelos alunos.

Dessa forma, o aprendizado adquirido foi sem dúvida de grande valia para o planejamento e preparação de cada acadêmico, pois foi possível perceber através da experiência vivida como acontece a profissão que escolhemos seguir, no prazer e também nos desafios encontrados no caminho que estamos percorrendo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como prioridade das linhas teóricas abordadas durante as aulas de Língua Estrangeira (Inglês), no 6º semestre do curso de Letras da UNEMAT, aulas essas ministradas pela professora Mestre Érika Regina S. de Souza, propôs a leitura e discussão do capítulo 1 do livro: Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas e ideologias, do autor Luciano Amaral Oliveira. Dessa forma, com a leitura deste texto

fez com que pudéssemos refletir sobre o que é ensinar, e como fazer a distinção sobre a transferência de conhecimento e a facilitação da aprendizagem, de acordo com o autor OLIVEIRA (1964)

“ [...] O professor precisa ter cuidado de não subestimar os aprendizes de inglês. E subestimar os alunos significa não levar em conta os conhecimentos que eles construíram ao longo de suas vidas e que levam para a sala de aula, os quais incluem conhecimentos linguísticos e textuais, provenientes do seu aprendizado da língua portuguesa e de outras disciplinas na escola, e conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, provenientes das suas experiências pessoais ao longo da vida e da exposição a textos escritos, a programas de rádio e TV, a filmes e documentários, ao que circula na internet”. P. 25.

Assim conseguimos ter uma clareza maior sobre como observar o aprendizado do aluno durante o tempo de estágio, sendo essa de grande valia para nós futuros professores conhecermos essa postura que o professor precisa ter em sua prática de sala de aula. Podemos entender através da leitura e discussão do texto, o que o autor conceitua sobre: o que é aprender? De acordo com Oliveira 1964.

“Aprender é o processo de construção de conhecimentos, de desenvolvimento, de habilidades e de aquisição e/ou mudança de comportamentos e atitudes. Em outras palavras, aprender é um processo de transformação do indivíduo”. (P.27).

Com essa afirmação, percebemos o quão importante é termos esses conceitos bem nítidos em nosso arcabouço de conhecimento antes de adentrarmos a escola. Outro conceito trabalhado no referido texto e de muita importância é o conceito de Língua, que primeiramente o autor traz o conceito estruturalista do autor Ferdinand de Saussure, e as contribuições recebidas de Bloomfield, Chomsky e outros, porém o autor: OLIVEIRA. Luciano Amaral 1964, nos alerta que:

[...] “o professor que vê a língua segundo a concepção estruturalista pouco ajuda seus alunos na tarefa de desenvolverem seus recursos linguísticos e textuais para interagirem adequadamente nas mais variadas situações sociocomunicativas, histórica e culturalmente situadas, uma maneira mais interessante de conceber a língua: a teoria interacionista da língua. O nome já aponta para a sua razão de ser: a língua como interação social. P.36.

Durante a leitura do material indicado conseguimos compreender melhor o que é língua e como acontece a aquisição da segunda língua pelo estudante de língua estrangeira, bem como os caminhos a seguir para que esses alunos atinjam um bom resultado no processo de aprendizagem.

Diante da necessidade de aprendermos a teoria antes de começarmos as etapas do estágio, a professora separou a turma em grupos de três ou quatro pessoas e distribuiu textos para leitura e apresentação de seminários, dessa forma meu grupo ficou com o texto de Diógenes Cândido de Lima intitulado: Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas de 2009, que traz para a reflexão o seguinte tema: por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual e de acordo com o autor o mesmo nos convida a pensar o ensino de língua estrangeira em nosso país, pois Diógenes (2009) alerta que “O domínio de línguas estrangeiras é cada vez mais fator de prestígio social e cada vez menos direito do cidadão. Experiência essa vivenciada nas escolas públicas de nosso país, pois é ofertado poucas horas aulas destinadas a língua estrangeira, e se o aluno quiser aprender mais, precisa pagar por cursos de idiomas, que geralmente apresentam um custo elevado.

O referido material proposto contribuiu bastante para a construção do conhecimento sobre o que o professor necessita fazer em sua prática para ser incluyente, desta maneira Diógenes 2009, diz que

“É impossível não achar dentro da língua inglesa algo que não seja do gosto do aluno e que não sirva para seduzi-lo e incluí-lo numa determinada comunidade, profissional ou de lazer, de fonoaudiólogos ou de apreciadores de jazz”. P.121.

Desta maneira podemos perceber o que o aluno traz de conhecimento sobre a língua e motiva-lo a conhecer mais do que ele já sabe, procurando as maneiras mais diversas que atendam às necessidades dos alunos, com aulas mais dinâmicas e valorizando a interação em sala, para que haja uma simpatia do aluno pela língua e não uma repulsa.

Sendo assim para finalizar as aulas teóricas a professora Érika, pediu as duplas de estágio que fizessem aulas simuladas, dessa forma levamos em consideração no preparo das aulas o que o autor Oliveira. Luciano Amaral 2015, diz “O desenvolvimento do vocabulário é essencial não apenas para falar, mas também para compreender textos falados e escritos e para escrever. Por isso, o ensino do vocabulário deve constar na agenda do professor. Pág. 191 dessa maneira tentamos levar a teoria para a prática, com isso aprendemos e tiramos as dúvidas antes de entrarmos na regência, com essa prática nos proporcionou um conhecimento maior sobre o que é uma sala de aula e o caminho a ser trilhado até chegar a formação de professor.

2. A ESCOLA

A Escola Municipal “Professor Eduardo Benevides Lindote ”está situada na Avenida Barcelona s/nº, no Bairro; Jardim das Oliveiras, não possui telefone fixo para contato, tem como e-mail: emeduradoblindote@outlook.com, a referida escola está sob a direção de Marilza Ribeiro Aguiar, tem a formação acadêmica no curso de Letras, pela UNEMAT, está em seu 1º ano de gestão.

A escola ainda não conta com o serviço de internet wi-fi para acesso dos alunos, somente de uso da escola e com dificuldade de acesso, pois o serviço de internet costuma ficar as vezes dias sem funcionar, informação obtida em conversa com os funcionários da escola. A escola disponibiliza um equipamento de data-show móvel e uma caixa de som, para serem usados pelos professores na ministração de suas aulas, com prévio agendamento na secretaria da escola.

De acordo com os dados obtidos através da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), e as percepções de observação, a escola está localizada em sede própria, em um bairro periférico afastado do centro da cidade, não conta com ruas asfaltadas, fica bem próximo ao rio Paraguai, atende em sua maioria os estudantes do bairro, foi possível perceber que a comunidade local é composta em sua maioria por famílias com baixo poder aquisitivo.

O Projeto Político Pedagógico, que a ficha se encontra no anexo I, traz em sua estrutura, a aprovação do mesmo em 2016 e deverá ser atualizado no presente ano de 2018, de acordo com a informação obtida pela coordenadora pedagógica Maria do Carmo, assim no PPP consta que a missão da escola é assegurar aos alunos e suas famílias um atendimento de qualidade em igualdade de condições, possibilitando o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, social, cultural, afetivo e político. A gestão escolar é constituída no referido estabelecimento de ensino é democrática, tendo como fundamentos básicos a garantia do padrão de qualidade, compromisso com o desenvolvimento do aluno, tem como método avaliativo de aprendizagem permanente, investigativo, diagnóstico e descritivo, garantindo a todos os alunos a promoção automática. Dessa forma consta também o cronograma de atividades a serem desenvolvidas na “Formação Continuada dos Professores”, ação esta que é vivenciada uma vez por semana com palestras sobre assuntos pertinentes aos anseios dos professores, para ajuda-los na formação continua e melhoramento de suas práticas escolares, assim no PPP também descreve que a escola conta com o projeto Mais Educação, que é mantido pela administração municipal e é ofertado aos alunos no contra turno, com oficinas de alfabetização,

leitura e esporte, porém este ano a escola não está com o projeto em funcionamento, por motivos não informado.

O referido estabelecimento de ensino acima denominado, atende a 236 alunos ao todo no Ensino Fundamental, tem sua nota no IDEB de 3. 4, seu funcionamento está dividido nos períodos matutino e vespertino, sendo no matutino a Educação Infantil com crianças de (4 anos) com 1 (uma) sala de aula, e outras quatro salas para atender os alunos do 5º ano, uma turma, 6º ano, uma turma, 7º ano, uma turma e 8º ano, uma turma e no período vespertino são atendidos, Ed. Infantil (5 anos), 1ºano, 2ºano, 3ºano e 4ºano.

Possui em seu quadro de funcionários: 9 professores efetivos, 6 professores interinos, 1 professor substituto, totalizando 16 professores, sendo esses todos com a graduação acadêmica em sua área de atuação, conta também com 2 técnicos administrativos e 7 técnicos de limpeza, guarda e etc.

Na sua estrutura física conta com 5 salas de aula, cada uma com capacidade para mais ou menos de 25 a 30 alunos, as salas tem piso sem instalação de cerâmica, as paredes se encontram bastante rabiscadas, bem como as mesas, a limpeza do chão é realizada duas vezes no dia, as cadeiras e mesas são em número suficiente ao de alunos matriculados, possui um quadro negro e giz, para utilização dos professores e alunos, as mesas e cadeiras são de plástico com metal, não conta com ar condicionado, apenas ventiladores de teto e de parede, tem sua pintura em cor clara, as janelas possuem cortinas, mas não o suficiente para diminuir a luminosidade necessária durante o período matutino, pois fica prejudicada a visualização dos alunos quando o professor utiliza o quadro ou na utilização do data-show.

De acordo com as observações realizadas, a escola não conta com biblioteca, sala para os professores, sala de vídeo, auditório, nem refeitório, pois os alunos usam o espaço da sala de aula para lancharem, possui uma quadra coberta em fase de construção pela prefeitura municipal, possui banheiros para uso dos alunos, onde o espaço é pequeno, apresenta pouca iluminação e ventilação, a limpeza é feita diariamente com dedicação dos funcionários. A secretaria da escola é de pouco espaço físico, onde comporta três mesas: uma para a direção, uma para a coordenadora e uma para secretária, dois armários térreos e um armário aéreo. Na área de convivência possui pouco espaço com cobertura para o sol, possui um bebedouro com água potável, e um local com uma pia com 4 torneiras para que os alunos lavem as mãos. Na cozinha é possível perceber bom asseio do espaço e o comprometimento dos profissionais para a organização do mesmo, a merenda é feita

com zelo e disponibilizada sempre no mesmo horário, possui freezer com os alimentos acondicionados de forma organizada e higiênica. Na despensa também apresenta boa organização, apesar de pouco espaço é higienizada constantemente.

No pátio podemos notar que é suficiente e amplo para a acomodação dos alunos, com boa limpeza, possui árvores, espaço para jogar bola (minicampo gramado), está sendo construída pela prefeitura municipal, no pátio uma creche que deverá ser entregue em breve a comunidade local.

3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA

A observação das aulas de Língua estrangeira (Inglês) foi nas salas do 6º ano com 20 alunos, sendo desses 10 ainda não estão alfabetizados, 7º ano com 22 alunos e 8 não são alfabetizados e 8º ano com 18 alunos sendo 2 ainda não alfabetizado, na Escola Municipal “Professor Eduardo Benevides Lindote”, com o início no dia 31/08/18 e término no dia 28/08/18, conforme pode ser visto na ficha que está no anexo II, fomos recebidas pela professora regente, que prontamente nos apresentou a turma e nos deixou à vontade para nos apresentarmos aos alunos e assim fizemos, durante as observações podemos perceber que a professora demonstra ter domínio de sala, bem como de conteúdo, prepara as aulas com antecedência, oportuniza a participação dos alunos e costuma atribuir atividades para casa. A professora é bastante afetiva com todos os alunos, sempre procura motiva-los a aprender mais e a trabalhar em equipe, apresenta em sua prática o gosto pela teoria sócio interacionista, sempre valorizando a interação com o outro para construir o conhecimento e o aprendizado significativo.

Neste período, observamos que os alunos não possuem livros didáticos de língua inglesa, bem como não possuem dicionários, nem acesso à internet para utilizar os dicionários online, é perceptível que a professora regente demonstra ter uma visão de mundo bem ampla e sempre convida os alunos a refletirem sobre diversos assuntos da atualidade, foi possível notar que a professora planeja as aulas, porém nem sempre é possível colocar tudo o que foi planejado em prática, a mesma usa pouco a criatividade, acredita-se que seja devido ela ser responsável pelas 3 disciplinas e também a falta de acesso à internet, material didático de língua inglesa e as dificuldades pedagógicas apresentadas pelos alunos, pois existem alunos em quantia razoável por turma que ainda não estão alfabetizados, necessitando assim de estratégias extras.

Sendo assim, as aulas foram ministradas pela professora regente Delianne S. de Jesus, Licenciada em Letras pela UNEMAT, a mesma conta que no período que

terminou o curso de Letras a língua inglesa era voltada para o ensino do inglês instrumental, com essa fala, lembramos do autor Diógenes Cândido de Lima, 1949 na página 32 que diz “Em primeiro lugar é preciso que o professor saiba a língua, pois ninguém ajuda outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe”. Assim percebemos o quanto é importante que realmente a língua inglesa seja muito bem aprendida pelos acadêmicos antes de serem professores desta língua, assim a professora trabalha 20 horas semanais em sala de aula, nas disciplinas de Língua portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, sendo essas aulas de duração de 2 horas/aula em cada sala. Neste período, podemos observar que os conteúdos programados vão de encontro ao que o autor Diógenes Cândido de Lima comenta na página 33 [...] “A sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e que nem sempre são de interesse do aluno. Desta maneira, os conteúdos trabalhados no 8º ano foram, o verbo To Be, os substantivos irregulares, os gêneros dos substantivos, leitura e compreensão de texto e assim no final de cada aula, era proposto uma atividade de memorização do conteúdo estudado, no 6º ano foi estudado textos para tradução e no 7º ano artigos definidos as aulas. As aulas de inglês são constantemente trocadas pelas aulas de língua portuguesa pela professora que ministra as três disciplinas, pois os alunos do 6º e 7º apresentam bastante dificuldades de compreensão nos conteúdos de língua inglesa, talvez essa organização dos conteúdos acima citados seja feita para atender as exigências do pouco tempo de horas aula destinada a língua estrangeira na escola.

4. PERÍODO DE REGÊNCIA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (Inglês)

As aulas de regência de Língua Estrangeira (Inglês) iniciaram-se no dia 17/10/18 e terminaram no dia 06/11/2018, conforme consta no anexo III, procuramos planejar as aulas de acordo com as necessidades dos alunos, pois de acordo com Diógenes 1949 nos lembra que “Se você quer que seu aluno seja autônomo, além de incentiva-lo a usar a língua fora da sala de aula, dê a ele opções” P. 37. Assim buscamos em fazer aulas com apresentação de vídeos, atividades xerocadas e mini diálogos na intenção de ajuda-los a melhorar e praticar a pronuncia, sabendo que em cada sala possui uma quantia razoável de alunos que ainda não são alfabetizados, sendo assim, quando chegamos para ministrar as aulas, nos deparamos com um obstáculo, pois a caixa de som estava estragada, por esse motivo tivemos que levar

para todas as aulas um notebook e uma televisão de tela plana de 21 polegadas, para que conseguíssemos passar os vídeos conforme planejamos, os planos de aula seguem no anexo IV, os alunos no início estranharam um pouco a maneira escolhida para as aulas, pois não tinham o costume de trabalhar com vídeo, mas logo começaram a se soltar e participar das aulas propostas.

A primeira aula foi na sala do 7º ano 2 horas/aula, com a ministração do conteúdo de Greetings (cumprimentos – saudações), passamos um vídeo sobre os Greetings, depois atividades xerocadas e correção das atividades. No dia 18/10/18 trabalhamos no 6º ano 2 horas/aula com os Greetings (cumprimentos-saudações) e o alfabeto em inglês, apresentação do vídeo sobre os Greetings, e o alfabeto em inglês, para trabalhar a pronuncia, atividades xerocadas e correção das mesmas.

As aulas do dia 22/10/18 foram 2 horas/aula no 8ºano, com o conteúdo: Membros da família, passamos dois vídeos sobre o assunto, praticamos a pronuncia dos membros da família imediata e demais membros, foi feita atividades xerocadas e correção coletiva das mesmas, no dia 26/10/18 ministramos as 2 horas/aula no 7º ano com o conteúdo sobre os números de 0 até 20, passamos vídeos, exercícios de pratica da pronuncia de cada número, atividades de memorização e correção das atividades. Ainda no dia 26/10/18 ministramos 2 horas/aula no 8º ano com o conteúdo sobre frutas e cores, onde também passamos vídeo, trabalhamos a pronuncia de cada fruta, bem como de cada cor aprendida no vídeo, depois propomos atividades xerocadas e correção coletiva das atividades.

No dia 30/10/18 ministramos 2 horas/aula no 6º ano, com o conteúdo sobre os números de 0 até 20, passamos vídeo, exercício de pronuncia de cada número apresentado no vídeo, atividade escrita sobre o conteúdo e correção dessas atividades. No dia 06/10/18 ministramos 3 horas/aula no 7º ano, com o conteúdo sobre frutas e cores, com apresentação de vídeo, construção de pequeno diálogo utilizando o vocabulário aprendido, atividades escrita, oral e correção das atividades. Percebemos uma boa participação dos alunos nas atividades propostas, conforme segue as listas de presença no anexo V, até mesmo nos pequenos diálogos realizados obtivemos boa aceitação, eles apresentaram bom entendimento nos conteúdos trabalhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que nos foi apresentado durante a observação e regência, encerramos o período de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, deixando em aberto muitas expectativas e certezas em relação à atividade profissional, os alunos se mostraram na observação e na regência com bastante dificuldade comportamental, sendo necessário chamar a atenção dos mesmos várias vezes durante as aulas, por causa da indisciplina.

Percebemos o quanto é árdua a missão de um bom professor em colocar a teoria em prática, não é fácil, os desafios diários encontrados são muitos, mas levamos a certeza de que nós estagiárias do curso de Letras, conseguimos contribuir um pouco no processo de ensino aprendizagem dos alunos, propomos uma nova maneira de trabalhar os conteúdos, até mesmo em plataforma digitais como o Duolingo no celular, pois os alunos possuem celulares, mas não podem utilizar em sala, mas propomos que usem o Duolingo para aprender inglês em casa, assim procuramos trabalhar com abordagem mais dinâmica e uma postura flexível para com os alunos, foi o que tornou as aulas mais participativas durante a regência, assim o diagnóstico consolidado aos alunos é que cada um é capaz de explorar seu potencial e alcançar metas maiores.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Luciano Amaral, 1964. Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias/ Luciano Amaral Oliveira. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2014. 216 p.

DIÓGENES, Cândido de Lima (org.) São Paulo: Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Aula de Inglês: do planejamento à avaliação. 1ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

_____ <https://www.youtube.com/ Greeting>. Acesso dia 17/09/2018

_____ <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/greetings-sugestao-aula-ingles-para-criancas>. Acesso dia 17/09/2018

_____ <https://inglesnodiaadia.blogspot.com/search/label/Family>. Acesso dia 23/09/18

_____ <https://www.youtube.com/ Family Members>. Acesso dia 23/09/18

_____ <https://www.youtube.com/> Family tree. Acesso dia 23/09/2018

_____ <https://www.youtube.com/> Little indians. Acesso dia 23/09/2018

ANEXO 6

RENATA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA
INGLESA - ENSINO FUNDAMENTAL**

Relatório apresentado ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – como requisito parcial para a avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa I – Ensino Fundamental, sob a orientação da Prof. Me. Erika Regina Soares de Souza.

CÁCERES-MT

2018/2

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	3
2-A ESCOLA.....	4
3-OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA	7
4-PERÍODO DE REGÊNCIA.....	9
4.1- 7ºD.....	10
4.2- 7ºC.....	12
4.3- 9ºA e 9º B.....	14
CONSIDERAÇÕES FINAIS	15
REFERÊNCIAS.....	16
ANEXOS	25
ANEXO I – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA.....	26
ANEXO II – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA SALA	29
ANEXO III – FICHA DE REGÊNCIA.....	32
ANEXO IV – PLANOS DE AULA E ENSINO	35
ANEXO VI – LISTAS DE PRESENÇA.....	45

1. INTRODUÇÃO

Este relatório tem como objetivo explicar e analisar as experiências que tivemos em sala de aula durante os períodos de observação, monitoria e regência da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa I – Ensino Fundamental, sob a orientação da Prof. Me. Erika Regina Soares de Souza.

Acreditamos que antes de tudo, devemos enfatizar a importância do período de estágio para a formação acadêmica de estudantes de cursos de licenciatura, no nosso caso, Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa. É nesse período que nós temos contato com a realidade da escola. O fato de estarmos inseridos dentro do nosso futuro âmbito de trabalho, nos proporciona experiências muito valiosas para que possamos futuramente estarmos preparados para assumirmos salas de aula com responsabilidade e competência.

Iniciamos nosso trabalho em nossa sala de aula, no 6º semestre de Letras. Tivemos contato com nossas primeiras teorias de práticas educacionais voltadas ao

ensino de segunda língua, no nosso caso, língua inglesa. A partir de discussões e seminários, observamos quão complexas são as teorias e o quanto é desafiador lecionar uma outra língua que é tão diferente da língua materna.

Percebemos em discussões na sala de aula que o professor precisa de muito conhecimento teórico para poder embasar suas aulas e adaptar sua metodologia conforme diferentes turmas, que possuem diferentes velocidades de aprendizagem, o que se torna necessário abordagens diferentes para cada conteúdo. Quando chegamos na escola para observar, de imediato percebemos que esses conceitos são fundamentais para as práticas docentes.

Então, de início, nossos trabalhos foram embasados em Paulo Freire na perspectiva de ensino/ aprendizagem. Ele acreditava que deve haver o compartilhar do saber através de um processo de mútua troca do saber. O educador deve conduzir o aluno na percepção da leitura do mundo que o cerca, pois só é possível conquistar o saber se aprendermos a analisar o mundo em que vivemos.

E para a perspectiva de ensino da linguagem, iniciamos com Vygotsky, que dizia que há uma relação entre pensamento e linguagem, estimulando a consciência crítica e o respeito as potencialidades. Ele via o aluno como sujeito da aprendizagem e o centro do processo, sendo o educador o responsável pela compreensão desse processo.

2. A ESCOLA

Estagiamos na Escola Estadual Desembargador Gabriel Pinto de Arruda, localizada no bairro Jardim Padre Paulo em Cáceres-MT. A escolha dessa escola se deu pelo fato de que gostaríamos de entender como funciona o ensino de língua inglesa nas regiões periféricas da cidade e quais são os desafios que um professor de segunda língua precisa lidar para que tenha êxito em seu trabalho.

A escola atende alunos não só do bairro onde está situada, mas também de bairros vizinhos como Cohab Nova e o Residencial Aeroporto. Parte dos alunos também são de regiões rurais e precisam usar de transporte público para comparecerem as aulas.

No período matutino funciona o ensino fundamental 1, onde estudam alunos do 2º até o 5º ano. A idade média dos alunos dessa fase é de 7 a 11 anos. A tarde funciona o ensino fundamental 2, onde a faixa etária varia entre 11 e 15 anos e funciona do 6º ao 9º ano. Como a demanda de alunos é grande, existem várias turmas de cada ano. A escola possui quatro turmas de sexto, quatro turmas de sétimo, duas turmas de oitavo e duas turmas de nono.

As salas de aula possuem ventiladores de teto, e não possuem ar condicionado. Os alunos sentam-se em cadeiras com suas mesinhas. Todas as salas têm dois armários que guardam os livros didáticos. Os livros são compartilhados entre todas as turmas do mesmo ano. Muitas vezes alunos acabam ficando sem livros, pois por conta da rotação entre salas, muitos livros acabam sendo extraviados ou perdidos. Isso é preocupante, pois já existe uma escassez de livros didáticos.

Percebemos que um dos maiores desafios tanto para professor, quanto para alunos é se concentrar durante os períodos de calor. Pelo fato de não possuir ar condicionado, as salas de aula são extremamente quentes e secas. Os alunos precisam levar suas garrafas de água para se manterem frescos durante as aulas. Por conta do calor e da quantidade de alunos, os bebedouros quase nunca possuem água gelada, já que é praticamente constante a retirada de água.

Quando se trata de instrumentos tecnológicos que auxiliam os professores e alunos na jornada escolar, percebemos que a quantidade de instrumentos que a escola tem não é o suficiente para atender todos os professores e alunos. A escola possui *datashow* e caixa de som amplificada. Os aparelhos são modernos. A caixa funciona tanto na bateria, quanto na tomada, possui *bluetooth* e um display de ótima qualidade. O *datashow* é bem moderno. Tem entradas *usb* e uma placa mãe que o tornam quase como um computador. Os professores conseguem editar documentos sem precisar do auxílio de um *laptop* ou PC de mesa.

Além de uma quadra coberta pra jogar futsal, handball, basquete e vôlei, a escola possui uma quadra paralela com uma rede de tênis e também acessórios para jogar badminton. Percebemos que o incentivo ao esporte é bem grande, e professores relataram que é uma forma de manter os alunos ocupados mesmo depois das aulas, para que mantenham uma boa conduta após os horários de aula.

Analizamos o Projeto Político Pedagógico da escola, que ainda não está pronto, mas já existe uma prévia dele em que apenas a direção tem acesso. A diretora cordialmente nos cedeu para que pudéssemos entender o planejamento da escola.

O Projeto Político-Pedagógico é um mecanismo eficiente e capaz de proporcionar a escola condições de se planejar, buscar meios, e reunir pessoas e recursos para a efetivação desse projeto. Por isso é necessário a envolvimento das pessoas na sua construção e execução. É através dos princípios democráticos apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que podemos encontrar o aporte legal da escola na elaboração da sua proposta pedagógica. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, porém, deve contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração.

O estreitamento do relacionamento entre pais/responsáveis, alunos, professores e direção é um dos objetivos claros da escola. Conforme o PPP, isso se da ao fato de que a escola entende que essa relação pode intensificar as práticas socioculturais no espaço escolar e incentivar os pais a participarem de uma forma mais crítica na formação básica dos filhos.

Os valores também são objetivos e claros. A proposta é ensinar e formar cidadãos críticos e respeitosos que tenham seus valores bem definidos e que a partir de sua formação escolar possam sentir-se seguros para seguirem seus sonhos e objetivos. A solidariedade e valorização dos laços de amizade também fazem parte dos objetivos escolares. A escola busca por meio da educação ensinar valores éticos e morais para toda uma comunidade que infelizmente se encontram à margem da sociedade.

Em sociologia marginalização é o processo social de se tornar ou ser tornado marginal (relegar ou confinar a uma condição social inferior, à beira ou à margem da sociedade). Ser marginalizado significa estar separado do resto da sociedade, forçado a ocupar as beiras ou as margens e a não estar no centro das coisas. Pessoas marginalizadas não são consideradas parte da sociedade.

Vemos aqui então um dos grandes desafios que a escola enfrenta. A autoestima tanto dos alunos quanto dos pais, é extremamente baixa. Pelo fato de que a maioria vive em condições bem humildes, muitos alunos já não acreditam que a

escola pode ajudar no crescimento pessoal. A falta de confiança em si mesmo e o medo da concorrência, faz com que muitos dos alunos, quase a maioria, percam quase totalmente o interesse de estudar. É grande o índice de alunos que vão à escola e não tem o seu foco em aprender. Muitos alunos vão em busca da merenda, pois muitas vezes é a única refeição completa do dia.

Observamos também a parte do refeitório da escola e percebemos que a direção já tem noção de todos esses problemas e por isso as merendas são sempre bem elaboradas para que possam matar realmente a fome dos alunos. Sempre era servido arroz, feijão, carne, macarrão e linguiça. O cardápio variava entre esses alimentos.

A escola também possui uma biblioteca que conforme o PPP tem o objetivo de integrar os alunos à leitura e incentivar a pesquisa e busca de conhecimentos. Mesmo sendo pequena, a escola tem um bom acervo de livros infantis que podem ser utilizados de muitas formas interessantes.

O PPP também contempla os objetivos do laboratório de informática. A formação básica na área tecnológica é bem enfatizada e descrita como extremamente necessária para a integração dos alunos na sociedade e mercado de trabalho moderno. O espaço não é muito amplo, mas consegue aconchegar todos os alunos de uma sala. Possui 15 computadores com acesso a internet onde os alunos podem usar para efetuarem pesquisas, tendo de ter autorização da direção.

Muitos projetos também são desenvolvidos pelos professores, como por exemplo, um debate que ocorre todas as quintas feiras de manhã, em que os professores escolhem temas atuais e pedem para que os alunos pesquisem e debatam. Já foram discutidas questões literárias, sociais e históricas.

A direção também desenvolve projetos junto com os professores e pais, são eles: Família a Escola; Rede Cidadã e Bom de escola bom de bola. No PPP esses projetos são descritos como importantes iniciativas que devem continuar funcionando ao longo dos anos já que ótimos resultados estão colhidos.

Percebemos então que a escola como um todo trabalha incansavelmente para que mesmo dentro das limitações financeiras e barreiras sociais, todos os alunos possam receber atenção e cuidado, sendo sempre valorizados para que possam extrair o máximo possível dos momentos que passam em sala de aula. É importante

ênfatisar que trabalho conjunto e cooperativo entre a direção, coordenação e professores é de suma importância para o caminhar da qualidade de ensino da escola.

3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA

Iniciamos a nossa observação tendo em mente que nosso objetivo ali era entender a sala de aula, perceber a abordagem da professora para com o ensino de língua inglesa e suprir nossas dúvidas para que no período de regência não houvesse qualquer falha.

Observamos várias turmas diferentes e percebemos que cada aluno possuía um perfil diferente para aprender. Percebemos que a sala de aula é extremamente dinâmica e não linear, o que nos motivou instantaneamente a nos basearmos nas teorias da linguística aplicada para poder compreender nosso período de estágio. Isso significa que passamos a entender a sala de aula como um sistema adaptativo complexo (SAC), discutido por Holland (1997). Para ele um SAC é um sistema aberto, não linear e dinâmico que busca constantemente um equilíbrio “mudando, adaptando-se e, ao mesmo tempo, mantendo a estabilidade de sua identidade” (NASCIMENTO, 2011, p. 66). Os SACs apresentam uma composição, dividem-se em partes e todo. As partes são chamadas de agentes e estão em constante interação. Essa interação pode gerar efeitos que afetam o todo, ou seja, o sistema em geral. “Os agentes só interagem com um pequeno número de outros agentes que formam sua vizinhança local. No entanto, a mais longo prazo, essas ações locais normalmente têm consequências globais, afetando o complexo sistema como um todo” (HEYLIGHEN; CILLIERS; GERSHENSON, 2006).

Esses sistemas são considerados dinâmicos, Williams (1997, p.19) aponta que “A palavra dinâmica significa força, energia, movimento, ou mudança” e que “Um sistema dinâmico é tudo que se move, muda, ou evolui no tempo”. Isso significa que, durante as constantes interações, os agentes evoluem, crescem, tocam saberes e experiências.

Em nosso olhar, entendemos os alunos como agentes desse sistema que é a sala de aula e aquisição de segunda língua e, assim, pudemos analisar de forma específica como os alunos interagiam entre si e como a língua inglesa fazia parte dessa interação.

O período que observamos foi no final do terceiro bimestre, quando a professora estava aplicando provas para poder fechar as notas e lançá-las no sistema. Em cada sala que passamos, a avaliação ocorria de forma diferente. A abordagem da professora para avaliar pareceu muito coerente e sensata, era avaliado não só o conhecimento gramatical, mas também a oralidade dos alunos. Identificamos rapidamente um grande problema que a professora enfrenta. Os alunos, infelizmente, algum dia, foram submetidos a uma pedagogia tradicional, o que os limitou dentro de sala de aula. Eles acham e tem convicção de que quanto mais copiarem do quadro, mais então aprendendo. E isso é um grande problema que um professor de segunda língua deve enfrentar. Sabemos muito bem que o equilíbrio entre gramática e oralidade deve sempre prevalecer, pois um ensino descontextualizado pode levar o professor a falhar em seu dever de ensinar, e também os alunos a falharem em seu dever de aprender.

O trabalho que a professora desejava fazer com a oralidade foi um grande desafio para ela. Desmotivados, com vergonha e desacreditados, acabaram não indo muito bem na prova e deixaram a desejar, mesmo com a professora insistindo na importância da oralidade quando se trata de língua inglesa.

Na parte escrita, observamos que os alunos se saíram melhor, fizeram as atividades propostas e quando não sabiam, pediam auxílio a professora. Ficamos muito felizes quando entendemos o que a professora entendia por avaliação.

Durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para classificar e rotular os alunos entre os bons, os que dão trabalho e os que não têm jeito. A prova bimestral, por exemplo, servia como uma ameaça à turma. Felizmente, esse modelo ficou ultrapassado e, atualmente, a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem. Ou seja, o importante hoje é encontrar caminhos para medir a qualidade do aprendizado dos alunos e oferecer alternativas para uma evolução mais segura.

Após as avaliações, a professora trabalhou novamente com os alunos exatamente nas partes em que ainda precisavam ser revisadas e aprendidas. A oralidade foi a principal vertente trabalhada. Os alunos tiveram de repetir novamente todo o vocabulário já estudado para que as deficiências que ficaram fossem supridas

e, finalmente, pudessem conseguir pronunciar sem vergonha e sem o auxílio da professora.

Lembrando das teorias da complexidade, conseguimos identificar ali a não linearidade quando se trata de aprender. Percebemos ali alunos que aprenderam quase todas as palavras no início, e também alunos que só conseguiram pronunciar certos sons depois que a professora voltou o conteúdo.

Percebemos que alguns fatores influenciavam muito o desempenho da sala de aula. O intervalo, por exemplo, era para alguns alunos muito benéfico, e para outros um caos. Uma parte dos alunos saíam, comiam a merenda e voltavam motivado para a sala de aula, quietos e atentos à professora. Outros, principalmente os meninos, voltavam ainda mais agitados e exacerbados, pois usavam o intervalo para correr, jogar bola, e acabavam chegando na sala todos suados, cansados e, conseqüentemente, desatentos para com as propostas da professora. Seria importante a escola rever como os alunos agem no intervalo e se essa liberdade para correr livremente está prejudicando de alguma forma o ensino e aprendizagem. Como nossa observação se passou durante as avaliações, não pudemos observar mais a fundo, porém em nossa regência utilizamos todo nosso conhecimento para podermos continuar nosso intuito de analisar e absorver todas as experiências possíveis da sala de aula e das práticas de ensino de língua inglesa.

4. PERÍODO DE REGÊNCIA

Nosso período de regência foi um desafio. Assumimos aulas em duas salas de 7º ano, e duas salas de 9º ano. Somando essas quatro turmas, lecionamos para 120 alunos, desse total 47 são analfabetos funcionais. O Analfabetismo funcional é a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas.

Nosso desafio principal foi conseguir de alguma forma integrar todos os alunos, mesmo que AF (Analfabetos funcionais), dentro de nossas expectativas de ensino. Depois de muita pesquisa e análise, decidimos que trabalharíamos o máximo

possível com oralidade, ou seja, compreensão e desenvolvimento da pronúncia em língua inglesa.

Como cada sala tinha um perfil diferente, decidimos redigir nosso relatório por sala, porém, iremos inicialmente falar sobre nossas atitudes gerais antes de focar nas turmas.

Primeiramente decidimos deixar bem claro para todas as turmas a importância de se aprender inglês. Nossa estratégia foi motivar os alunos a estudar e valorizar a disciplina de Língua Inglesa antes de qualquer conteúdo. Para isso, nos baseamos em Siqueira (2005) que diz que é público e notório que o inglês é o idioma principal da sociedade contemporânea. Como chama o autor “[...] o latim dos tempos modernos”. Portanto, não é um fenômeno que vem passando despercebido, pelo contrário, é possível ver que esta língua que atingiu um patamar que serve de pauta para diversos fins sociais, políticos, econômicos e institucionais.

Atualmente, o inglês é a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas oriundas tanto do centro quanto da periferia do globo. É a língua mais falada do mundo por não-nativos e, provavelmente, o único idioma que possui mais falantes não-nativos que nativos. São três falantes não-nativos para cada falante nativo (SIQUEIRA, 2005, p.14). Observa-se que a pluralidade de situações em que um se depara com os discursos construídos em inglês em diversos meios de comunicação como a televisão, internet, livros, propagandas faz com resalte a importância de seu ensino. Para Lopes (2003), a língua inglesa é atualmente responsável pela grande parte das informações disseminadas acerca dos fatos que acontecem em todo o planeta. De forma breve e bem simplificada explicamos aos alunos baseados no ponto de vista acima citado e de imediato percebemos que houve um grande impacto. Recebemos perguntas e feedbacks como: “Professor, se eu aprender inglês vou poder trabalhar com jogos para celular?”; “Não sabia que tanta gente falava inglês, também quero aprender”.

4.1 7º D

A turma do 7º D foi uma das turmas com o perfil mais diferenciado. Foi muito gratificante trabalharmos com eles. Pensando nos alunos AF, decidimos trabalhar com

a oralidade baseados em Oliveira, em sua obra Aula de inglês: do planejamento à avaliação (2015), mais especificamente o capítulo O ensino da compreensão oral. Oliveira defende o ensino de língua inglesa contextualizado e moderno. Ele enfatiza que o conhecimento fonológico e o conhecimento de vocabulário são essenciais para uma boa aula de língua inglesa.

Em nossa primeira aula, decidimos trabalhar com um vocabulário que envolvesse o cotidiano dos alunos. Fizemos um exercício de pronúncia que intitulamos de Who am I? Esse exercício baseava-se em montar frases utilizando os conhecimentos prévios dos alunos e criar um diálogo generalizado, em que os alunos deveriam questionar uns aos outros o nome, idade, onde nasceu, quando nasceu e onde mora. Acreditamos que usar questões pessoais seria menos intimidador para aqueles com mais dificuldades em se expressar. Ao final da aula, os alunos já tinham estruturado e respondido às questões, com nosso auxílio, e apresentado um pequeno texto que organizaram com suas respostas.

Alguns ficaram com bastante vergonha de pronunciar com medo de errarem, mas deixamos bem claro que é errando que se aprende. Todos então leram seus textinhos para a sala toda. Primeiro deixamos que pronunciassem, mesmo que errado, sem interromper, depois corrigimos o texto e pedimos para que lessem novamente. Foi gratificante ver alunos de 12 anos lendo suas próprias produções em língua inglesa na frente da sala toda. Nosso primeiro trabalho realmente funcionou.

Em outra aula, decidimos aplicar nossa dinâmica, especificamente pensada para interação de todos os alunos, mesmos os com dificuldade. Pesquisamos muito e decidimos usar um método conhecido como memorização por associação, ou seja, a mnemónica. A mnemónica é o processo intelectual que consiste em estabelecer uma associação ou uma ligação para lembrar alguma coisa. As técnicas mnemotécnicas consistem basicamente em associar as estruturas e os conteúdos que se pretende memorizar com determinadas localizações físicas ordenadas. Estes métodos podem consistir num termo especial, numa expressão, numa figura ou numa rima que se utiliza para recordar algo (como uma lista) de modo a simplificar o processo.

Schotten (2016) acredita que o método de associação por imagens é o mais efetivo para crianças e adolescentes, já que o que lhes chama a atenção são principalmente cores e formas. Utilizando desse método, decidimos então trabalhar com um vocabulário que eles iriam adorar, alimentos. Pensando nas limitações de

tecnologias no espaço escolar, decidimos que nós não colocaríamos imagens pelo Datashow, mas sim pedimos a eles que desenhassem. A dinâmica funcionou dessa forma: cada aluno deveria ir no quadro e desenhar um alimento para que a turma adivinhasse qual era. Quando alguém adivinhava seria a vez dele de desenhar. Depois que adivinhavam, nós pronunciávamos com eles a palavra até que conseguissem desenvolver bem. Esse método deu muito certo. Os alunos se divertiram muito enquanto aprendiam um vocabulário cotidiano. Lembrando de Oliveira e seus conceitos, usamos alimentos que estivessem de acordo com o contexto que aqueles alunos estão inseridos.

Após o árduo trabalho com a pronúncia, decidimos que seria hora de aplicar o vocabulário em frases. Fizemos então uma representação. Pedimos aos alunos que se dividissem em grupos. Cada grupo seria uma mesa dentro de um restaurante que eles mesmos inventaram o nome. Nós fomos os garçons e fomos em cada grupo questionar qual era o prato que desejavam comer. Foi gratificante ver os alunos formando frases utilizando o conhecimento prévio que tinham dos verbos to be e to want e inserindo grande parte do vocabulário que tinham acabado de aprender.

Em nossa última aula com eles, decidimos trabalhar um vocabulário voltado ao Natal. Nossa proposta era trabalhar o vocabulário e depois escrever mensagens de Natal que envolvessem amor e solidariedade. Vera Lúcia Menezes (2009) discute a questão da autonomia na obra de Lima (2009) intitulada Ensino e aprendizagem de língua Inglesa: conversas com especialistas. Utilizamos de seus conceitos para essa aula. Ela diz que o aluno deve se inteirar com a tecnologia e usa-la de forma autônoma ao seu favor, dentro e fora da sala de aula. Decidimos então deixar os alunos livres para usarem os celulares para produzirem suas mensagens de Natal. Em pouco tempo, já estávamos corrigindo mensagens prontas, onde utilizaram o Google Tradutor para produzirem. Depois de corrigir todos os erros e de cada um ler suas mensagens para a sala toda, fizemos uma árvore de natal utilizando papel micro ondulado. Os alunos decoraram a árvores com estrelas, flocos de neve e bolinhas natalinas. Depois utilizamos papel de seda para pendurar as mensagens em baixo da árvore como se fossem presentes. E por fim colamos na parede perto da sala dos professores para que todos pudessem ver.

4.2 7ºC

A turma do 7ºC precisou receber algumas adaptações. Na primeira aula decidimos desenvolver uma aula musical, pois percebemos que os alunos eram bem ligados à música e que a dificuldade de pronúncia era bem maior que a do 7ºD. Nos baseamos teoricamente nos conceitos do stuck in head, uma teoria desenvolvida por Tim Murphey (1990) em que fala exatamente sobre aquela música com o refrão chiclete que fica presa em nossa mente, e a cada minuto sem querer nós acabamos cantando. Ele caracteriza isso como um looping, ou seja, algo que circula, vai e volta. Quando se trata de ensino de línguas com música, essa teoria é perfeita para ser aplicada.

Escolhemos então uma música com o refrão bem repetitivo e que vai de acordo com a idade dos alunos e que não se tornasse entediante para eles ouvirem. A música foi Kill'em with Kindness, da cantora americana Selena Gomez. A música se encaixa perfeitamente nos parâmetros de Morphey para o stuck in head, e nos parâmetros de Batista (2008, p.157). Ele diz que a música pode ser usada com o intuito de relaxar e instigar, ele acredita que a música quebra a rotina, além de expor os alunos a um material que possui a língua em sua forma autêntica. Isso significa que a música se encaixa dentro do contexto do jovem moderno e se torna dinâmica e atrativa. O trabalho com a música foi ótimo. Os alunos copiaram a letra do quadro e depois repetimos três vezes toda a letra. Após alguns ensaios, conseguimos fazer com que todos cantassem a música. E os relatos foram de que a música ficou por vários dias presa na cabeça o que nos deixou com um sentimento de dever cumprido.

Chegou o momento então de trabalharmos com a dinâmica dos alimentos. A sala estava bem agitada, pois os alunos tinham acabado de voltar do recreio. O calor acabou atrapalhando bastante a concentração, porém não impediu de que a aula ocorresse como deveria. O trabalho foi muito bom, praticamente todos vieram ao quadro desenhar, até aqueles que sempre ficavam mais reclusos. Todos gostaram da dinâmica. Na hora de trabalharmos a pronúncia precisamos repetir várias e várias vezes, pois os alunos tiveram bastante dificuldade para reproduzir os sons corretamente.

Acreditando na importância da correta articulação sonora das palavras, insistimos muito na competência oral. Isso porque em nossa jornada acadêmica, mais especificamente na disciplina de fonética e fonologia da língua inglesa, aprendemos que um som pronunciado da forma errada pode causar um grande transtorno e mudar

totalmente o significado de um termo. Por conta desse fato, deixamos bem claro a pronúncia correta de cada palavrinha nova.

Após todo o exercício de repetição do vocabulário, chegou a hora de formarem as falas da representação do restaurante. Cada grupo criou o nome do seu restaurante e o prato que desejavam comer. Tivemos restaurantes chamados Love on the brain (nome de uma música da cantora americana Rihanna), Anira (uma sátira à cantora brasileira Anitta, que com seu sucesso internacional, começou a ter o nome pronunciado de uma forma americanizada no exterior) e muitos outros. Percebemos o quão antenados eles são e como pensam de uma forma totalmente diferente dos adultos. Isso nos ajudou muito a entender como é que os alunos veem o mundo.

Depois de estruturadas e corrigidas, foi hora de aplicar as frases na encenação do restaurante. Os alunos tiveram a ideia de colocar a mesa do professor no centro da sala e cada hora um grupo ia para apresentar seu diálogo. Foi bem trabalhoso e cansativo, mas conseguimos atingir nosso objetivo. Trabalhamos de uma forma dinâmica e descontraída, onde os alunos puderam aprender sem ter vergonha de errar.

Em nosso último dia de aula com eles, também trabalhamos o Natal. Fizemos todo um apanhado de vocabulário natalino, repetimos várias vezes com eles. Discutimos sobre o significado do Natal, e pudemos, a partir disso, perceber o quão plural era a turma. Muitos eram católicos e evangélicos, porém tinham espíritas e também uma aluna que o pai e a mãe eram donos de um centro umbandista. Muitos foram as opiniões sobre o verdadeiro sentido do Natal, até o momento que tivemos que interromper, se não, não conseguiríamos produzir em tempo a atividade proposta.

Pedimos para que eles usassem os celulares e dicionários para formarem pequenos textos de Felicitações de Natal e Ano novo para fazermos o mesmo que na outra sala. Porém os alunos insistiram em fazer cartinhas para entregar para os professores e familiares. Como nosso objetivo era trabalhar a escrita e a autonomia dos alunos, não foi um problema deixa-los fazer da forma que preferiram. Muitas e muitas cartinhas foram escritas. Corrigimos uma por uma, e pedimos para cada um ler a sua na frente da sala.

Foi uma experiência maravilhosa trabalhar com essa turma. Gostamos muito da forma com que davam sua opinião e achavam que de outra forma seria mais interessante a eles. Depois de todos lerem as cartas, fizemos um grande chapéu de Papai Noel, e uma grande meia, usando papel micro ondulado, cartolina, tesoura, cola

e papel de seda. Aproveitamos esse momento inesperado para trabalhar o nome dos materiais que estávamos usando para produzir os enfeites.

Assim que terminamos, os alunos decidiram colar no painel da escola o chapéu e a meia, com a assinatura de todos eles, inclusive a nossa.

4.3 9º A e 9º B

Trabalhamos também com essas duas turmas de 9º ano. Durante nossa observação, percebemos que haviam algumas desavenças dentro da sala de aula entre alunos. Quando questionamos algumas professoras, nos foi dito que aquelas turmas tinham um grande problema com bullying e vingança. Os alunos já foram remanejados várias vezes e acabaram trocando de turma para eu não houvessem maiores desentendimentos.

Foi a partir daí que decidimos que deveríamos abordar sutilmente temáticas que envolvessem respeito, carinho e amor ao próximo. Trabalhamos então a mesma música trabalhada com os 7ºs, Kill 'em with kindness, da cantora americana Selena Gomez. A letra da música fala muito sobre a bondade, o que achamos necessário ser abordado como tema em nossas aulas.

A abordagem com eles foi parecida, passamos a letra no quadro, pedimos para copiarem. Treinamos a letra várias e várias vezes, até que puderam cantar. Aí então fizemos uma dinâmica em que eles deveriam em grupos discutir o que a música queria passar e como eles como seres humanos, antes de qualquer coisa, poderiam aplicar a mensagem da música em seu cotidiano.

O que aconteceu depois foi chocante. Como a letra fala sobre mentiras, guerras, conflitos e perdão, os alunos começaram a relatar o que já haviam passado dentro e fora da sala de aula. Alguns já tinham apanhado por ser acima do peso, já tinham sido motivo de piadas, algumas meninas já tiveram o cabelo puxado pelo fato de serem crespos. Ouvimos alunos contar que chegaram a levar facas dentro da bolsa para se defender de agressões que ocorriam frequentemente.

O mais impactante foi o relato de um aluno boliviano, que se automutilava escondido por conta de uma depressão profunda que sofreu, pois ele era atacado o tempo todo na escola por causa de seu sotaque. Ele disse que não tinha vergonha de contar o que ocorreu com ele, pois queria servir de exemplo para outros alunos, e mostrar que é possível passar por cima de tudo isso e vencer.

Foi totalmente inesperado esses relatos tão graves. Infelizmente não tivemos a oportunidade de trabalhar mais com eles, porém isso ocorreu nas duas turmas. O

que nos levou a refletir sobre a postura que o professor deve ter em sala de aula, e o tamanho da responsabilidade que devemos assumir. Começamos a entender que o professor, independente da área de formação, deve sempre estar atento com o que se passa com os alunos e aprender a lidar com situações extremas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos o período de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental cheios de motivação e determinação. Percebemos o quão complicado é a vida de um professor. Parece fácil, mas lidar com seres humanos e guia-los em uma jornada escolar é uma grande responsabilidade, pois estamos falando da formação social e intelectual de cidadãos brasileiros.

Como foi dito no início, decidimos entender a sala de aula como um sistema adaptativo complexo, o que nos ajudou muito a respeitar as individualidades de cada turma e aluno. Foi de extrema importância passarmos esse período na escola, participando ativamente do dia a dia escolar e obtendo experiências valiosas para o nosso futuro como profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores, Lev Vygotsky, 224 págs., Ed. Martins Fontes, tel. (11) 3116-0000 (edição esgotada)

HOLLAND, J. H. Hidden Order: how adaptation builds complexity. Perseus books, Cambridge, Massachusetts, 1997.

HOLLAND, J.H. Emergence: from chaos to order. New York: Basic Books, 1998

LIMA, DIÓGENES CÂNDIDO de, 2009, Editora Parábola, São Paulo.

MOREIRA, Marco Antônio; Teorias de Aprendizagens, EPU, São Paulo, 1995

MURPHEY, TIM- The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the LAD? 1990 Switzerland.

OLIVEIRA, Luciano Amaral, Aula de Inglês: do planejamento à avaliação, ed. São Paulo, Parábola Editorial 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral, Métodos de ensino de inglês:teorias, práticas ideologias- São Paulo, Parábola Editorial, 201

Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed». *Book Summary*. The Educationist.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico, , 112 págs., Ed. Scipione, tel. 0800-161-700, 30,90 reais

ANEXO 7

MÁRIO e RAFAEL

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA
INGLESA - ENSINO MÉDIO**

Relatório apresentado ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – como requisito parcial para a avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa I – Ensino Fundamental, sob a orientação da Prof^a. Me. Erika Regina Soares de Souza.

CÁCERES-MT

2018/1

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1 A ESCOLA	7
1.1..... A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SEU CONTEXTO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO- PEDAGÓGICO	7
1.1.1 Caracterização da Escola Estadual Onze de Março	8
1.1.2 O Projeto Político e Pedagógico (PPP) e a prática pedagógica	9
1.1.3 Estrutura organizacional: direção, coordenações e conselhos	11
2. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA	15
2.1 PRIMEIRA AULA OBSERVADA	18
2.2 SEGUNDA AULA OBSERVADA	18
2.3 TERCEIRA AULA OBSERVADA	18
2.4 QUARTA AULA OBSERVADA	18
2.5 QUINTA AULA OBSERVADA	18
2.6 SEXTA AULA OBSERVADA	18
2.7 SÉTIMA AULA OBSERVADA	18
2.8 OITAVA AULA OBSERVADA	18
2.9 NONA AULA OBSERVADA	18
2.10 DÉCIMA AULA OBSERVADA	18
2.11 DÉCIMA PRIMEIRA AULA OBSERVADA	18
3. PERÍODO DE REGÊNCIA	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS	24
ANEXOS	25
ANEXO I – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA	26
ANEXO II – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA SALA	29
ANEXO III – FICHA DE REGÊNCIA	32
ANEXO IV – PLANOS DE AULA	35

INTRODUÇÃO

Nesse relatório, será abordado os resultados e documentações referentes ao estágio do curso de licenciatura plena em Letras, cuja disciplina, “estágio curricular supervisionado – LE ensino fundamental” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Jane Vanini. O estágio foi realizado pelos alunos Rodolfo Ferreira Leite, Mariani Ferreira Leite e Francielly Mota Linhares com a orientação da professora mestre Erika Regina Soares De Souza.

A escola que recebeu o estágio foi a instituição de ensino Escola Centro Educacional Municipal Vereador Edson Athier Almeida Tamandaré, desenvolvemos no estágio o projeto oficina de inglês cujo tema era “aprender mais sobre a língua inglesa de uma forma divertida” com as turmas do 6º e 7º ano matutino, mas realizamos o gênero oficina como uma atividade complementar nos estudos da Língua Inglesa, além da sala de aula portanto no período vespertino no auditório da escola o projeto aconteceu.

Verifica-se que o projeto de estágio “oficina de inglês” proporcionou grande acréscimo para os estagiários no que se refere à compreensão dessa futura profissão a “prática docente”, gerando possibilidades aos estagiários de se desenvolverem como futuros profissionais da Língua Inglesa, profissão a qual estarão habilitados para desenvolverem, após a conclusão do curso de Letras.

O estágio foi dividido em quatro partes, a primeira, período de observação, a segunda o planejamento das aulas, a terceira fase regência e a quarta fase é a exposição das impressões que serão abordadas por escrito nesse relatório, levantando os apontamentos dos efeitos que o estágio surtiu entre discente e docente no espaço de ensino E. C. E. M. Vereador Edson Athier Almeida Tamandaré.

A experiência dos estagiários iniciou com a visita a escola, cuja necessidade principal era observar a turma e analisar, verificando o desenvolvimento dos alunos enquanto discentes, e analisar a professora enquanto docente, verificando como se procederia a sua prática docente diante da turma, a fim de verificar as atividades desenvolvidas com a turma observando se as atividades eram, portanto condizentes com a realidade dos discentes brasileiros no aprendizado da Língua Inglesa.

Esse primeiro contato foi de fato necessário, pois é importante para os estagiários conhecer o espaço em que futuramente iriam desenvolver um trabalho docente, procedendo do conhecimento do espaço escolar, verificando sua

organização, seguido da escolha das turmas que seria desenvolvido o projeto oficina de inglês, planejando os planos e iniciando a regência.

Em síntese, esse relatório tem a incumbência de relatar esmiuçadamente os procedimentos realizados pelos estagiários referindo-se as experiências das observações e da prática docente.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Escola Centro Educacional Municipal Vereador Edson Athier Almeida Tamandaré propõe uma educação para a convivência democrática, para a criação de pessoas com atitudes sociais, que respeitem o outro e que estejam preparadas para considerarem seus pontos de vista e sentimentos a ponto de alterarem suas próprias opiniões a respeito de assuntos de significância e de permitirem conscientemente que suas próprias perspectivas sejam alteradas por terceiros. Neste sentido, o fundamento da escola visa preencher a lacuna entre o “pensar e o agir”, formando cidadãos que saibam ouvir, dialogar ativamente e, acima de tudo, que tomem decisões e realizem julgamentos, os quais estejam preparados para colocarem em prática.

A Educação Infantil deve preparar o indivíduo para inseri-lo na concepção e compreensão de mundo emergente na sociedade, ao mesmo tempo em que ele possa participar agindo nas mudanças e transformações dessa mesma sociedade.

Portanto, é necessário observar que a sala de aula não deve ser entendida somente como aquele espaço físico determinado em centros de educação infantil onde os professores e alunos desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem, mas também como um lugar onde a ação educativa como um todo possa conduzir-se na percepção da realidade social, econômica, cultural e política, conforme o que afirmam os referenciais teóricos citados abaixo: Vigotsky (1998), fala que o convívio social e cultural entre os pares da mesma faixa etária e adultos do mesmo grupo ao qual pertence à criança, contribui de forma relevante para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse espaço privilegiado, são intencionalmente proporcionadas experiências lúdicas e com múltiplas linguagens, criadas culturalmente, que as subseqüentes etapas da educação não enfatizam em suas propostas curriculares.

2. A ESCOLA

2.1 A instituição escolar e seu contexto político-administrativo-pedagógico

A instituição de ensino Escola Centro Educacional Municipal Vereador Edson Athier Almeida Tamandaré teve início das práticas de ensino na cidade de Mirassol D'Oeste e surgiu devido a expansão do bairro Jardim São Paulo, houve-se a necessidade de fundação deste estabelecimento escolar, que iniciou suas atividades no dia 08 de setembro de 1992.

A Escola é mantida pela Rede Municipal de Educação e foi criada através do Decreto nº 645/92 com o nome de Centro Educacional de Ensino Fundamental de 1º Grau "Tamandaré III", já em 28 de fevereiro de 1994, através do Decreto nº 693, passou a ser denominada "Centro Municipal Educacional de 1º Grau Vereadora Alvy Pereira de Almeida", depois, em 07 de abril de 2008, através do Decreto nº 873 passa a se denominar Centro Educacional Municipal "Vereador Edson Athier Almeida Tamandaré", autorizada pela Resolução nº 263/96.

2.1.1 Caracterização da Escola Centro Educacional

A Escola Centro Educacional Municipal "Vereador Edson Athier Almeida Tamandaré", está construída no perímetro urbano do município de Mirassol D'Oeste – MT, situada na rua Bahia nº 3739, no bairro Cidade Tamandaré III com capacidade para atender aproximadamente 700 alunos diariamente.

A Escola possui uma área total de 6.300 m², sendo 1617 m² construído, toda murada, ficando um pátio bastante amplo e arborizado.

O prédio em que funciona a escola é de propriedade do município e conta com 14 (quatorze) salas de aula; 01 (uma) biblioteca central; - por especificidade – livros didáticos e outros materiais; 01 (um) setor de audiovisual que coordena os processos de vídeo aula e que guarda os aparelhos de vídeo *datashow*, som e DVD; 01 (uma) sala informatizada; com 21 (vinte e um) computadores, 01 (uma) impressora e 01 (um) ar condicionado 01 (uma) sala de assessoria pedagógica, 01 (uma) sala de secretaria; e 01 (uma) sala dos professores.

2.1.2 O Projeto Político e Pedagógico (PPP) e a prática pedagógica

O Projeto Político Pedagógico (2012) da instituição escolar demonstra que o mesmo é um instrumento importante na viabilização do trabalho e das metas da escola; aborda que com ele todos os segmentos terão condições efetivas de resolver com maior facilidade um número expressivo de problemas que ocorrem no dia-a-dia da instituição. Através das observações, verificamos que o P. P. P da escola visa como poposta à qualidade e a organização de todo processo administrativo e pedagógico da escola e busca a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, através de três pontos: a permanência e o sucesso do aluno na vida escolar, evitar a evasão e a retenção.

O P. P. P aborda claramente sobre os alunos que a instituição de ensino recebe, e sublinha devidamente que segundo os dados coletados e pesquisas com a comunidade escolar, foram constatados, que a maioria pertence a um nível sócio-econômico baixo, predominando uma renda familiar que não chega a 02 (dois) salários mínimos por família.

Os pais trabalham em atividades diversas como: diaristas, empregadas domésticas, bóias-frias, motoristas, garis, comerciantes, tendo também um alto índice de pais desempregados, sinais que passivelmente colaborem para a evasão escolar, e por tanto que verificando que dentro do projeto político pedagógico da escola se destaca por prioridade repensar no sucesso dos alunos de forma que a escola se torne um ambiente agradável para o seu aprendizagem.

Contudo verifica-se que com essa poposta dos três pontos citados a cima, á escola busca a valorização dos discentes com relação a proporcionar atividades que condizem com a realidade dos alunos de forma que atraia esse aluno e não retraia o mesmo, promovendo o crescimento mutuo, entre professores e alunos, pois através da reflexão do meio de convívio é possível prover meios para que aluno e professor possam compreender a melhor forma de desenvolver a prática docente.

Para tanto, ressalta-se a importância de um documento que é fundamental como instrumento norteador de todas as ações pedagógicas e de gestão escolar, ou seja, é necessário pensar em um Projeto Político Pedagógico que contemple metas e objetivos que venham a construir uma escola mais democrática, e o P. P. P. da Escola Centro Educacional, aborda determinados princípios. A escola fundamenta seus princípios educacionais valorizando o indivíduo como um todo, como a busca de ações que levem à melhoria da qualidade da educação, garantindo o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e política em que os alunos estão inseridos, visando a redução da evasão e retenção escolar, priorizando a formação do

homem cidadão através do desenvolvimento do senso crítico, valores humanos, cívicos, sociais e religiosos e a valorização do trabalho como princípio educativo.

2.1.3 Estrutura organizacional: direção, coordenações e conselhos

A equipe administrativa da escola é composta pela direção, secretaria, coordenador pedagógico, corpo docente, corpo discente e conselho deliberativo da comunidade escolar. A direção é o órgão executivo que organiza, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar, bem como sua relação com a comunidade; que atualmente está aos cuidados de Rosana Botelho.

A secretaria na Escola Centro Educacional é o órgão responsável por todo o serviço burocrático da escola, e tem como objetivo executar as normas administrativas, bem como organizar os serviços da escrituração escolar e também de responsabilidade do Pessoal técnico Administrativo Educacional.

Quando refere-se a “coordenação pedagógica” da escola, pode-se dizer que é o órgão encarregado de assessoramento, planejamento, organização, controle e avaliação das atividades pedagógicas e políticas, visando propor medidas saneadoras e inovadoras para a melhoria do ensino.

O conselho deliberativo da comunidade escolar; é um órgão deliberativo e executivo que congrega pais, alunos, professores e funcionários, eleitos, em assembleia geral. O conselho é composto 16 (dezesesseis) membros, sendo 50% (cinquenta por cento) do segmento escolar (professores e funcionários). O representante dos alunos deve ter no mínimo 16 (dezesesseis) anos, a diretora da escola é membro nato, ficando vedada a sua eleição para presidente. Sendo esse conselho responsável por verificar e participa da vida pedagógica, administrativa, financeira e nas decisões e funcionamento da escola.

Todos os direitos, deveres, competências e articulações estão fundamentados no Estatuto do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar e no Regimento Escolar.

3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA

3.1 Primeira aula observada

No dia 23 de março de 2018 na Escola Centro Educacional no período vespertino, com a turma 7º ano B foi dada início ao período de observação da disciplina de Língua Inglesa, ministrada pela professora titular Nayara Moraes.

A professora titular chegou à sala e pediu para os alunos para sentarem em dupla, verifica-se que ao utilizar desse modo de trabalhar com os alunos em classe ela se baseia em um dos conceitos que a autora Laura Miccoli aborda no livro “Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira” apostando nesses ideais:

“Se você começar com apenas alguns alunos, acredite que serão os bons resultados e o entusiasmo dos que participam que farão aqueles que não estão engajados, em seu tempo, iniciarem sua participação” (MICCOLI, 2010 P.49).

Verifica-se que a professora se baseia teoricamente no desenvolvimento da autonomia dos alunos, utilizando inicialmente de “atividades coletivas” para o desenvolvimento na aprendizagem da Língua Inglesa, assim como a autora Miccoli aborda no livro citado acima.

Após pedir para os alunos se sentarem juntos para o desenvolvimento da atividade, distribuiu o dicionário de inglês, esse é um dos materiais auxiliares da professora para o desenvolvimento das atividades em sala.

Começou a retomar as atividades da aula passada de forma oral, à atividade da aula passada era saudação em inglês. Nesse momento, observa-se o processo de interação que a professora utiliza com os alunos, pois ela começou a trabalhar oralidade dos alunos, refletindo sobre a atividade, a seguir algumas questões das atividades desenvolvidas:

“Good morning

What time is it?

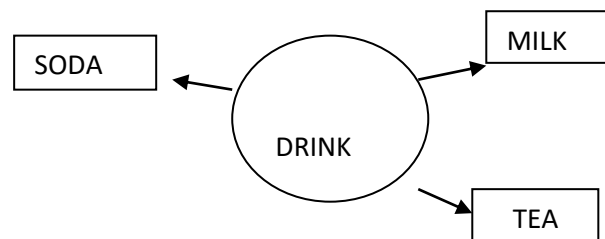
What day is today?”

Observa-se também que a professor utilize fatos do cotidiano da cidade para trabalhar o inglês trabalhando a fixação das palavras, como placas, séries, filmes, anúncios espalhados pela cidade, ela aborda sempre levantando questionamentos de forma que as crianças se recordem e compreendam que o inglês está a todo instante ao nosso redor.

Após as verificações das atividades da aula passada; fazendo esse processo de ligação com os detalhes que envolvem o cotidiano dos discentes, a docente pediu para os alunos montarem no caderno o mapa semântico, verifica-se que a professora está embasada teoricamente nessa atividade conforme Oliveira:

Ao decidir escrever no quadro as palavras, frases e tópicos que seus alunos dizem, o professor pode lançar de uma ferramenta interessante o mapa semântico. Ele coloca o tema em forma de palavra-chave, numa posição central no quadro e puxa linhas a partir dele, para ir registrando o que os alunos dizem. (OLIVEIRA, Luciano Amaral. 1995 p.83).

A seguir a atividade que a professora desenvolveu “mapa semântico”:



Observa-se nessa primeira aula que a professora titular trabalha dentro do contexto e realidade dos seus alunos, para desenvolver competências linguísticas, como a oralidade, escrita e o desenvolvimento da autonomia.

3.2 Segunda aula observada

Segundo dia de observação foi desenvolvido no dia 23 de março de 2018 no 6º ano B. A proposta de atividade a ser desenvolvida: compreensão oral dos numerais em inglês, pronomes e verbos.

Verifica-se que a professora trabalhou de forma interativa nas aulas, observa-se que os alunos reagiram de acordo com o que a professora planejou para a aula, que era desenvolver a pronúncia da Língua Inglesa.

Observa-se que os alunos participaram da aula, pois a professora não trata os alunos como uma caixa vazia, pois os alunos são tratados como “seres” que possuem o conhecimento prévio, conforme Leffa:

Na aula autônoma, o professor precisa aprender que ele deixa de ser a autoridade máxima, tanto em termos de controle com em termos de conhecimento. Não é mais o dono do saber, que tipicamente só faz as perguntas que ele mesmo sabe responder. Na aula autônoma qualquer pergunta pode aparecer e o professor obviamente não tem a obrigação de saber todas as respostas. Seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, professor. (LEFFA, V. J, 2003, p.33)

Percebe-se que os alunos do 6º ano B, possuem tamanha curiosidade sobre essa nova Língua, pois a todo instante os alunos questionavam a professora, sobre frases, palavras e conceitos a respeito da Língua Inglesa, pois no 6º ano é a primeira vez que os discentes tem um contato no ambiente escolar com essa Língua, e esse é um momento crucial para a professora saber desenvolver e trabalhar essa curiosidade que os discentes desenvolvem no ano inicial que o mesmo é inserido em contato com a Língua Inglesa. Juntamente com a curiosidade desenvolvida pelos alunos ao questionar a professora, observa-se que a professora titular possui domínio da Língua Inglesa.

3.3 Terceira aula observada

Dia 27 de março de 2018, a professora propôs a atividade dos “falsos cognatos” com a turma do 8º ano B.

Iniciou a aula com o cabeçalho, logo após fez a chamada, seguido do contexto do que são os falsos cognatos no quadro branco, e conforme vai passando no quadro ela vai levantando alguns questionamentos para verificar se os discentes sabem o que são os falsos cognatos, fazendo com que a aula se torne uma aula com interação, mostrou na lousa alguns exemplos, sendo esses a seguir:

EX: Actual: Real = F.C

Computer: Computador = C.

EX: College: Faculdade = F.C

A professora explicou a atividade resumidamente devido o curto tempo, ela procura aproveitar a cada segundo da aula, para que os alunos possam desenvolver o aprendizado, a todo instante ela instiga os alunos a pronunciar, a falar sobre o conteúdo. Enquanto a professora estava passando as atividades a coordenadora, começa a chamar um discente por vez para olhar o caderno, a coordenação da escola trabalha dessa forma para acompanhar a escrita do aluno verificando como o aluno procede nas aulas.

Após os exemplos a professora passou uma atividade para que os alunos decifrassem se era um falso cognato ou cognato, após passar no quadro, disponibilizou alguns minutos e logo após fez as devidas considerações juntamente com os alunos no quadro branco, acrescentando que é importante conhecer os falsos cognatos, pois futuramente em um vestibular onde a escolha seja inglês eles irão se lembrar dessa atividade e saberão identificar se a palavra é um falso cognato, compreendendo claramente o texto disponível.

A professora a todo instante se propõe a contextualizar o que desenvolvem em sala, para que os alunos compreendam que o que eles aprendem um dia terá utilidade, e por isso é importante que compreendam.

3.4 Quarta aula observada

A quarta aula aconteceu no dia 06 de abril de 2018 com o 7º ano B, a atividade desenvolvida foram: revisão, caça palavras com meses do ano e estações, números.

A professora utilizou as atividades com bases teóricas na linguística aplicada, pois as teorias da linguística aplicada permitem ao professor (a) de Línguas, buscar em outras fontes, para trabalhar os conteúdos de suas aulas.

Verifica-se que a professora Nayara utilizou da matemática para trabalhar, o conteúdo de inglês. Os alunos tiveram que raciocinar o cálculo e escrever em inglês, os alunos demonstraram total interesse nas atividades, de forma que mantiveram total atenção, e sempre que tiveram dúvidas chamaram a professora para averificar e sanar dúvidas na carteira.

Compreende-se portanto através dessa aulas que no que se refere ao ensino de línguas é possível buscar nas outras áreas do ensino detalhes que podem

completar, acrescentar no ensino da Língua Inglesa, permissão essa disponível através a Linguística Aplicada.

3.5 Quinta aula observada

No dia 06 de abril de 2018 com a turma do 6º ano B, a professora desenvolveu com a turma as atividades numerais, o texto “The language of colors”, cores, frutas, atividades sobre saudações.

Para auxiliar; a professora utilizou o dicionário, solicitando aos alunos para se sentarem em dupla para o desenvolvimento das atividades impressas levadas pela professora e entregue a cada aluno. Os alunos interagiram na atividade com uso do dicionário.

A professora Nayara, a todo instante prestativa com os alunos demonstrando grau de afetividade necessário entre professor e aluno para uma boa convivência, demonstrava conhecer o nome dos alunos, e um tratamento adequado com os alunos.

Em determinados momentos percebe-se a alteração da voz dos alunos e uns minutos de turbulência, a professora teve que alterar a voz para acalmar os ânimos das crianças, e controlar aquele momento, para que eles voltassem a atividade.

3.6 Sexta aula observada

Dia 10 de abril de 2018 no 8º ano B a professora chegou, saudou os alunos em inglês, alguns responderam outros não, a professora passou o cabeçalho na lousa e pediu para que os alunos copiem no caderno.

Após o cabeçalho passou uma atividade no quadro branco sobre “membros da família/members of the family”.

Descrevendo no quadro enquanto os alunos copiavam e fazendo algumas pausas para questioná-los, sobre os membros da família em inglês e relacionando com filmes, programas de TV, ou seja trazendo para a realidade das crianças, os alunos interagiram.

3.7 Sétima aula observada

Observação feita no dia 13 de abril de 2018 turma 7º ano B, a professora Nayara entregou um texto para os alunos em inglês “The Republic of South Africa”

Nesse dia a professora não desenvolveu algo que é importante nas aulas de Língua Inglesa, a leitura do texto com os alunos, e a solicitação de uma primeira leitura individual.

Após entregar o texto passou algumas questões no quadro branco com auxílio do pincel.

Essas questões exploravam datas, números, palavras repetidas entre outros. Os alunos produziram segundo as solicitações.

3.8 Oitava aula observada

No dia 13 de abril todos os alunos estavam presentes na sala de aula e primeiramente foram entregues a eles atividades sobre o breakfast, animals, fruit and numbrs.

Posteriormente, iniciou-se a lição cedida gratuitamente aos alunos pela professora. Observa-se, entretanto, que a turma tem uma grande estima pelo material e reconhece os benefícios.

A atividade proposta pela professora se fundamentava na busca do aumento do vocabulário dos discentes.

Apesar da professora se mostrar paciente e atenciosa, poucos alunos prestaram atenção, mas a maioria demonstraram curiosidade. Ora conversaram entre si, ora entretinham-se com a atividade novamente conforme a professora educadamente solicitará.

3.9 Nona aula observada

A nona aula se procedeu no dia 17 de abril de 2018 no 8º B, com a professora titular Nayara Moraes.

Domínio de sala é dominar a atenção dos alunos, ou melhor, descrevendo, cativar a atenção do mesmo é preparar conteúdos que condizem com a realidade dos discentes e a professora titular desenvolve esse domínios de forma prática e dinâmica.

A atividade desse dia foi sobre a banda de rock Jota Quest and Skank, um texto que possui várias informações ligadas ao Brasil, instrumentos musicais, entre outros. Observa-se que 98 / dos alunos mostraram total interesse na atividade, enquanto dois alunos conversavam muito, do lado esquerdo e duas meninas do lado direito.

A professora solicitou silêncio, mas os alunos enfrentaram a professoras com palavras de ofensa, houve um período de discussão entre docente e discente até que os ânimos retomassem a sala.

Logo após a entrega dos textos, a professora passou sete questões na lousa para que os alunos responderem. E solicitou um trabalho de pesquisa sobre lugares que falavam a língua inglesa, para que os discentes identificassem a cultura e a forma de vida, para entregar na próxima aula.

3.10 Décima aula observada

No dia 27 de abril de 2018 com a turma do 7º ano B, no primeiro momento a professora recolheu o trabalho que os alunos fizeram e alertou que não alcançaria nota os trabalhos que tivessem plágio.

Logo após disse que hoje iniciava o 2º bimestre, e passou na lousa os conceitos sobre os adjetivos, nesse dia as aulas se procederam apenas nos conteúdos que a professora passou no quadro branco.

3.11 Décima primeira aula observada

Dia 27 de abril de 2018 no 6º ano B, a professora fez uma revisão da aula anterior, e passou na lousa uma atividade para os alunos produzir um desenho conforme o nome que a professora destacou na lousa.

A segunda atividade a professora solicitou a escrita em inglês dos números, frutas e cores.

Nesse dia os alunos estavam com ânimos alterados, por diversas vezes a professora teve que alterar a voz para controlar a turma.

Os alunos não demonstraram interesse nas atividades e demoraram para começar a produzir, e assim que começaram a produzir, a aula já havia chegado ao fim.

A professora veio ao encontro dos estagiários ao final da aula para explicar que a vida docente é dessa forma, as vezes a aula é planejada, mas os alunos não colaboram.

4. PERÍODO DE REGÊNCIA

Dando sequência ao período de estágio, como regência, com carga de 15 horas. Iniciamos nossas aulas no dia 07 de Maio, segunda-feira. Definido por desenvolver as aulas no formato de oficina na sala de auditório, no período vespertino, com intuito de retirar os alunos da enrijecida sala de aula, proporcionando um momento interativo e de maior participação dos alunos.

No primeiro, de cinco encontros, recebemos 10 alunos, iniciamos com nossa apresentação pessoal, em uma dinâmica com a bola, permitindo que todos os alunos se apresentassem, informando nomes e idade. Seguindo o cronograma de atividades do plano de aula, apresentamos vídeos animados de “Greetings” para que os alunos tivessem o contato com a língua falada. O conteúdo dos vídeos apresentavam crianças em situações cotidianas, como em sala de aula, biblioteca, cumprimentando e dialogando com professores e amigos. Situações próximas à realidade dos alunos presentes, com diálogos corriqueiros, como: “Good morning, how are you?” “I’m fine”, “Good bye!”, “Good afternoon!”, “Thank you!”.

Ao expor os alunos à língua nativa, solicitamos que repetissem as frases, juntamente com o vídeo, levando em consideração a “importância que o desenvolvimento da compreensão oral dos aprendizes tem para o desenvolvimento de sua competência comunicativa” (OLIVEIRA,, 2015, pág,76). Após, os alunos foram separados em duplas e receberam impressas as frases que ouviram, neste momento, os alunos tiveram a oportunidade de treinar saudações e um pequeno diálogo, supervisionado pelos professores, para em seguida apresentar diante dos colegas.

A partir deste primeiro contato, pudemos perceber algumas dificuldades e habilidades de cada aluno, o que nos trouxe mais confiança para prosseguir este período. Identificamos aqui, a importância ressaltada por OLIVEIRA (2015, pág. 79) sobre as atividades de pré-compreensão oral. Tais atividades permitiram os alunos se situarem sobre o conteúdo, dentro de sua própria realidade e conhecimentos prévios, facilitando o aprendizado.

No segundo dia de aula, recebemos novos alunos e fizemos uma breve revisão do conteúdo anterior. Iniciamos o tema “Parts of the Body”, levantando uma breve discussão com os alunos, se conheciam o nome de alguma das partes que compõem o corpo humano, em inglês. Apresentamos um vídeo interativo e musical sobre as partes do corpo, repetimos novamente o vídeo e pedimos para que os alunos acompanhassem a música e os gestos, identificando e reproduzindo os nomes citados. Em toda a programação das aulas da oficina, tivemos o cuidado de incluir

conteúdos interativos, que pudessem envolver e prender a atenção dos alunos, bem como, explorar as quatro habilidades de ensino: *listen, speak, read e write*.

Após os alunos terem o contato com a língua falada, observarem e repetirem todas as partes do corpo apresentadas, dispomos uma imagem do corpo humano em que cada aluno teria que identificar o membro e seu respectivo nome. Levamos os alunos à biblioteca, onde puderam fazer uma atividade escrita. Entregamos para cada criança um notebook, com atividades referentes às partes do corpo. Este foi um momento muito especial, todos gostaram dos cadernos, que foram confeccionados com personagens infantis, durante as atividades se mantiveram em silêncio, concentrados e os que tinham maior domínio, auxiliaram os colegas.

Observamos que todos esses mecanismos, em conjunto, trouxeram clareza e maior facilidade de aprendizagem. Em acordo com o que OLIVEIRA E PAIVA mencionam sobre “que a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa”. (São Paulo, 2009, pág. 32). Aulas interativas, que englobam todos os aspectos de aprendizagem, promovem uma compreensão maior pelos alunos.

No terceiro dia, quarta-feira, adentramos a aula com uma breve revisão oral sobre os assuntos anteriores. Neste dia, os alunos estavam bastante agitados e, logo no início, tivemos que alterar a voz em alguns momentos para obter atenção e controle da classe. Apresentamos o tema proposto para o dia, *Colors*, iniciamos questionando as cores que conheciam, livres para dizer os nomes em inglês e também português, para entrarmos no contexto da aula.

Apresentamos um vídeo animado que mostrava as cores básicas, em inglês, e as fusões que dão origem a novas cores. No intuito que as crianças pudessem conhecer novas cores e assimilar aos seus nomes em inglês, bem como relembrar o que já tivessem visto em outro momento. Repetimos o vídeo, solicitamos que todos repetissem os nomes durante a apresentação. O vídeo trouxe à memória de alguns, cores mais conhecidas como *Black, Brown, White*. Neste momento, bem como em outros, aproveitamos para reforçar que todas as pessoas tem algum conhecimento sobre a língua, que nenhuma pessoa é nula referente ao inglês, mas que é necessário contato constante para aprender essa e qualquer nova língua.

Neste momento, pedimos para que os alunos se dirigissem, em fila, ao pátio, para que nos mostrassem quais cores viam e quais se lembravam do nome em inglês. Obtivemos respostas como: a folha é *green*, o tronco é *brown*, a lixeira *yellow*. Alguns alunos estavam mais tímidos para se expressar, mas os auxiliamos e conseguimos com que todos se pronunciassem. Retornaram ao auditório e promovemos uma

dinâmica com balões, os alunos deveriam colar os balões em seus respectivos nomes. Todos interagiram e colaboraram com a dinâmica. Após o recreio, os alunos foram encaminhados para a biblioteca e trabalhamos com atividades escritas, supervisionadas pelos professores.

Quinto dia, as crianças haviam sido avisadas sobre a visita da professora supervisora Érika Regina. Iniciamos a aula retomando o conteúdo do dia anterior e questionando sobre o que se lembravam do que haviam estudado, alguns citaram as saudações, outros lembraram partes do corpo e cores. Para adentrar no tema deste dia, começamos com um mapa semântico sobre tudo relacionado à *Foods*, permitindo que os alunos respondessem o que se lembravam em português e em inglês.

Apresentamos as refeições: *breakfast*, *lunch* e *dinner*, com exemplos de pratos e alimentos consumidos no dia-a-dia. Apresentamos várias frutas predominantes da nossa região, com seus respectivos nomes em inglês. Solicitamos que os alunos repetissem todos os nomes. Preparamos uma pequena “feira” – *Market*, para que as crianças pudessem interagir e dizer se gostavam ou não dos alimentos, em inglês.

Encerrado este primeiro momento, os alunos interagiram com a professora supervisora, reproduzindo diálogos em inglês. Momento indescritível para nós, estagiários, ver nossos pequenos alunos conversando, em inglês, de maneira desinibida com um adulto. Após, conduzimos nossos alunos para a biblioteca e iniciamos as atividades escritas. Mesmo com muita agitação, tivemos um bom desempenho dos alunos, que questionavam e ajudavam uns aos outros.

Ultimo dia de aula, preparamos uma tarde de cinema para os alunos. Antes, retomamos todo o conteúdo em formato de slides. Apresentamos imagens e situações de diálogo para que eles pudessem responder, dessa forma, avaliar se haviam compreendido os conteúdos. Explicamos que deviam anotar no notebook todas as palavras e expressões que conseguissem identificar no filme, além de se atentarem a pronuncia. Separamos o filme *The beauty and the beast*, uma superprodução lançada neste ano, reproduzindo o clássico conto A bela e a fera. AS crianças ficaram muito animadas, pois ainda não tinham assistido. Uma tarde muito especial e emocionante, na qual pudemos visualizar todo o progresso dos alunos e como eles se sentiam motivados a aprender a língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o Estágio como Regência na posição de aluno graduando em Letras foi um grande desafio, porém satisfatório. Estar presente e vivenciar a realidade da escola, do bairro e até mesmo das famílias dos alunos do colégio Centro Educacional foi gratificante e emocionante. Perceber que, apesar de muitas limitações, tivemos o privilégio de contribuir com o aprendizado de crianças ávidas por conhecimento.

Além disso, tivemos, em todo o momento, o apoio dos profissionais da escola, bem como a professora Nayara, que nos mostrou determinação, sabedoria e amor pela arte de ensinar, a diretora, também, em todo momento disposta a nos ajudar e contribuir.

Diante disso, percebemos que ser professor é uma tarefa árdua, na qual sempre teremos que estar em busca de conhecimento e novos métodos de ensino. Porém, ser um professor de inglês está além de conhecimentos, se torna uma constante busca de inclusão de classes, muitas que são deixadas à margem, com sentimento de incapacidade. Como afirma Leffa (LEFFA, 2009, pág. 116) “O problema, principalmente numa sociedade competitiva, é que não há interesse em distribuí-lo. Acredita-se que quanto menos pessoas detiverem determinado conhecimento, maior será seu valor para aqueles que o possuem”. Acreditamos que é papel do professor, contribuir para a mudança desse cenário e visão. Acreditar na capacidade de nossos alunos e no poder do “saber”, para mudar o mundo.

Grandes foram os resultados obtidos com o projeto de Oficina, emocionante ver o progresso dos alunos durante esse período. Concluímos que todos foram alcançados, de acordo com suas limitações, mas obtiveram grande progresso e conseguimos atingir o objetivo esperado sobre os conteúdos. Além disto, as crianças concluíram este período, motivadas a continuar, crescer e se desenvolverem em relação ao aprendizado da língua inglesa, este, de suma importância para aquisição de toda e qualquer nova língua.

ANEXO 8

LEIA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA – ENSINO FUNDAMENTAL

Relatório apresentado na disciplina de Estágio curricular Supervisionado de Língua Inglesa – Ensino Fundamental, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – como requisito parcial para avaliação da disciplina, sob orientação da Prof. Me. Erika Regina Soares de Souza.

CÁCERES-MT

2018/1

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
2 A ESCOLA	7
2.1 A instituição escolar e seu contexto político-administrativo-pedagógico	7
2.1.1 Caracterização da Escola Estadual Demetrio Costa Pereira	8
3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA.....	15
4. PERÍODO DE REGÊNCIA	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS.....	24
ANEXOS	25
ANEXO I – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA.....	26
ANEXO II – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA SALA	29
ANEXO III – FICHA DE REGÊNCIA.....	32
ANEXO IV – PLANOS DE AULA	35

INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se à experiência significativa para construção do conhecimento sobre a prática docente, descrito pelas alunas Letícia Adrielly da Silva, e Letícia de Paula Azevedo, ao final da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado – Língua Inglesa, realizado na Escola Estadual Prof. Demétrio Costa Pereira, localizada na cidade de Cáceres – MT, sob a orientação da Prof. Me. Erika Regina de Souza.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O período de estágio é onde fugazmente nos damos conta que a prática docente, jamais poderá andar sem a teoria. Durante esse período se estabelece o contato com futuros colegas de profissão e, a partir de algumas observações, compreendemos como se dá a dinâmica organizacional da escola, a fim de que nós também enquanto aluno-professor possamos nos adequar a vivência escolar, e

colocar em pratica todo embasamento teórico que carregamos da universidade. Em consequência dessa experiência, temos a oportunidade de refletir sobre nossa postura enquanto futuros educadores, reflexão essa que nos faz delinear nossos horizontes... ver novas possibilidades para que o ensino-aprendizagem compreendido de forma a transformar a realidade em que estamos inseridos.

Pimenta (1995, p.67) destaca que

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidade e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformadora enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social.

As aulas de Estágio Curricular Supervisionado – Língua Inglesa em sala (na UNEMAT) fora o instrumento que nos fez enxergar como ser professor é carregar nos braços uma sociedade, é formar opiniões, direcionar e caminhar junto, é ensinar e aprender, é ser a coluna para formação de novos cidadãos.

O Estágio Curricular Supervisionado – Língua Inglesa iniciou-se com reflexões feitas através de seminários e debates, onde construímos nosso suporte teórico para aplicarmos no período de regência. A aula fora subdivida em 3 (três) etapas, sendo elas:

- 1 Aulas na universidade, período onde recebemos suporte e orientação para que pudéssemos prosseguir para as demais etapas;
 2. Observação e monitoria, onde foram realizadas 15 horas de observação e monitoria, na qual auxiliamos a professora titular da escola onde realizamos o estágio, acompanhando-a e conhecendo as singularidades de cada turma a ser observada;
 3. Regência, é o período em que nos deparamos com a prática pedagógica, onde assumimos uma sala de aula, e enfrentamos de frente de frente a escola e seu contexto, buscando assimilar teoria e prática, e a complexa riqueza de ínfimos detalhes no cotidiano escolar.
-

2. A ESCOLA

A Escola Estadual Demétrio Costa Pereira foi fundada no dia 02 de junho de 1980, sendo denominada como escola Municipal de 1º grau “Professor Demétrio Costa Pereira”, na administração do então prefeito Dr. Ivo Cuiabano Scaff.

Somente no ano de 1982 a Prefeitura Municipal de Cáceres cede por comodato, ao Estado de Mato Grosso o respectivo terreno e prédio da escola, passando então a pertencer a Rede estadual de Ensino. A primeira diretora da escola foi a professora Suzi Maria da Silva Cunha em 1982 a 08/1987. O prédio escolar localiza-se mais especificamente na Rua dos Colibris S/N, no bairro Cidade Alta, a localização da escola foi planejado para atender alguns bairros periféricos do município, bem como São José, DNER, Vila Irene, Bandeirantes, Guanabara, Santos Dumont, Massa Barro, entre outros, além de atender alunos vindos da zona rural (Comunidade Peraputanga). De acordo com dados coletados na secretaria escolar, e no PPP, 288 (duzentos e oitenta e oito) alunos estão inseridos no programa Bolsa Família, ou seja, o perfil socioeconômico da comunidade escolar é um perfil desprivilegiado e/ou desfavorecido.

A instituição ainda é mantida pelo Estado de Mato Grosso por meio da Secretaria de Educação, continuando uma instituição pública de ensino, atendendo alunos jovens e adultos, tendo ensino fundamental, ensino médio regular, e educação de jovens e adultos- EJA, todos regulamentados junto a secretaria de educação.

Segundo registrado no Plano Político Pedagógico da escola, o Ensino Fundamental é reconhecido pela Portaria nº204/05-CEE/MT, Ensino médio reconhecido pela portaria nº198/05-CEE/MT, e a educação de Jovens e Adultos autorizada através do CEB nº: 669/2009.

A denominação da escola se deve a uma homenagem ao ilustríssimo Demétrio Costa Pereira, nascido em Cuiabá em 27 de dezembro de 1872. O mesmo desempenhou no município de Cáceres, alguns cargos públicos de relevância, tais como suplente de juiz e promotor de justiça, bem como desempenhou por alguns anos o cargo de Diretor do Grupo Escolar “Esperidião Marques, onde se aposentou. Então em homenagem ao exemplo de cidadão, e onde exerceu a função de professor em Cáceres, a escola recebeu o nome do então professor Demétrio Costa Pereira.

2.1 A Instituição Escolar e seu Contexto Político-Administrativo-Pedagógico

A referida escola reúne propostas de ação concreta, e é consciente de seu papel de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão não somente individualmente, mas coletivamente na sociedade. O compromisso de formar cidadãos é árduo, portanto a escola conta com o acolhimento e atendimento às famílias por meio dos professores e da coordenação pedagógica, entretanto a secretaria da escola se torna responsável por esse atendimento quando se trata de matrículas.

As ações Político – Administrativa e Pedagógica da escola são pautadas em um trabalho humano-social voltada para valores, respeito mútuo, cultura, ética, liberdade de expressão, e para o contexto histórico dos alunos de modo que tanto aluno quanto docente tenham a oportunidade de fazer com que o meio em que vivem sejam transformados. Essa transformação necessária se dá através de um ensino que oportunize não somente a comunidade escolar ingressar no ensino superior, bem como desenvolver o intelecto, através da reflexão-ação utilizando-se uma linguagem acessível tornando a escola um espaço acolhedor e democrático. Toda equipe escolar é intrinsecamente responsável por tornar a escola nesse ambiente acolhedor, democrático e de elevação intelectual no âmbito de ensino-aprendizagem, garantindo enfim um espaço onde todos possam interagir, cooperar e construir continuamente um espaço transformador.

Para isso LUCK (2000, p. 16) apud BANKERSEN, e STOCKMANN (2013, p. 5) destaca que:

[...] o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica, conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

Portanto fica claro que toda a instituição e as pessoas que nela atuam devem se comprometer para a transformação do espaço da comunidade escolar, visando melhorara da qualidade ensino, e a convivência nesse espaço.

Atualmente a escola realiza um projeto de inclusão para alunos surdos cuja denominação é “Quebrando Barreiras, Construindo Qualificações dos Surdos nos Espaços Educativos – LIBRAS”, com o objetivo de qualificar professores e para trabalhar com a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A escola também faz parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, estabelecendo vinculo com o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, onde os alunos de algumas turmas de licenciatura vão para escola ter seus primeiros contatos com a docência, além de auxiliar nos projetos elaborados pela escola, e/ou pela universidade. Existe também o projeto de Educomunicação, os alunos sob orientação de um professor licenciado em letras, e/ou um técnico administrativo com regime de trabalho 30 (trinta) horas semanais, já ciente dos objetivos do projetos, e toda sua estruturação se responsabiliza pela manutenção da rádio todos os intervalos, a rádio funciona nos três períodos de funcionamento da escola.

A instituição conta ainda com um Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE, para que todos os segmentos da escola possam participar ativamente nas tomadas de decisões que norteiam a construção de qualidade da escola para todos. Atualmente o CDCE conta com os segmentos de pais, alunos, funcionário TAE, e funcionário AAE.

2.1.1 Caracterização da Escola Estadual Demétrio Costa Pereira

Denominação: Escola Estadual Prof. Demétrio Costa Pereira – Ensino Fundamental, Médio e EJA

Código do Estabelecimento: 11703

Endereço: Rua dos Colibris – Cidade Alta – Cáceres – CEP 78 200 000

Telefone: (65) 3223-6386

E-MAIL: ccr.ee.demetrio.pereira@educacao.mt.gov.br

Código do Município: 510250

Dependência Administrativa: Estadual

Entidade Mantenedora: Governo do Estado de Mato Grosso

Ato de Criação: 1780 DE 25/03/1982

Nova Autorização dos Cursos: Ato: 503/2016 – CEE/MT, período 01/01/2016 á 31/12/2018

Tipo da Escola: Urbana

A escola disponibiliza 7 (sete) Datashow, 11 (onze) nobreaks, 05 (cinco) impressoras, 01 (uma) sala de vídeo toda amparada com som, e tela de projeção, os computadores da escola não possuem webcam, entretanto a escola disponibiliza 05 (cinco) estabilizadores, 2 scanners, 2 roteadores, 1 fax, e 2 copiadora.

A sala de informática dispõe de 14 computadores, sendo 3 deles não disponibilizados para uso devido falta de manutenção, a sala de informática é climatizada, bem como todas as outras salas, nessa sala se localiza também a sala de vídeo com toda a adaptação necessária para o bom funcionamento da sala.

A estrutura escolar não é adaptada para pessoas com dificuldade de locomoção, e também não há uma quadra para que os alunos pratiquem atividades físicas, as aulas de educação física são dirigidas na praça localizada em frente à escola com um professor responsável.

A escola possui biblioteca com cerca de 500 livros em acervo, porém, não há livros de histórias em língua inglesa. Possui também uma sala com profissional capacitado para trabalhar com aluno especiais, e/ou dificuldades de aprendizado.

O refeitório é um espaço bem pequeno e para resolver esse empasse a escola organiza os horários em que as turmas irão sair para lanche e fazer seu intervalo, tudo sob acompanhamento e um professor.

A escola é monitorada através de câmeras em pontos estratégicos, o portão é eletrônico, e há estacionamento para bicicletas levando em consideração ao fato de que a maioria dos alunos vão para escola com esse veículo. A sala dos professores é climatizada, contém armário para todos os educadores e acesso à internet, a sala secretaria também é climatizada e contém computadores em bom estado para as servidoras, bem como a sala da coordenação e direção.

3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA

Após observar como funciona a parte organizacional da escola, seu Plano Político Pedagógico, sua estrutura, passamos então a observar como funciona o ensino de língua inglesa na sala de aula.

Fomos recebidas com grande cordialidade por parte da escola e do corpo docente e, após entregar toda a documentação necessária, fazer um diálogo breve com as professoras titulares Bruna Duarte Nusa, e Lara Rubia Pereira Rocha, tivemos então a oportunidade de nos apresentar de maneira um pouco mais informal, para que dessa maneira não fôssemos apenas um corpo estranho observando no fundo da sala. Informamo-las também que estaríamos monitorando-as caso jugassem necessário.

Pimenta (1995, p. 66) enfatiza que,

...Considera-se essa reflexão como contribuição privilegiada advinda do estágio, onde os futuros professores poderão “observar, participar, problematizar, questionar a prática vivenciada, utilizando como parâmetros as aprendizagens das várias disciplinas do currículo. Esse preparo, ou planejamento, deve incluir a volta dos dados, a análise da prática, fundamentada na teoria, pela via da reflexão.”

Dessa forma, dispomos nessa parte de nosso relato, o período em fora nos permitido observar a rotina de um professor, e de seus alunos. Totalizando um período de 15 horas distribuídos entre as turmas 8º ano A e B, 7º ano A, e 9º ano A. Consideramos importante informar que nosso relato foi escrito de acordo com o término de observação de cada turma, ou seja, iremos relatar sequencialmente nossa experiência com cada turma trabalhada.

Inicialmente observamos a turma do 9º ano A, estivemos com essa turma nos dias 30/08/, 06/09, 13/09/, e 20/09/2018, todas essas datas caíram no dia de quinta-feira.

A turma do 9º ano A, é numerosa e conta com 35 alunos, com faixa etária entre 14/15 anos. A sala contém carteiras para todos, porém não é muito bem climatizada. Os alunos se dividem autonomamente e sem interferência da professora em pequenos grupos, formados de acordo com a intimidade entre eles. Se considerarmos que a disciplina de Língua Inglesa possui uma carga horária de apenas

1 hora semanal, concluímos antes mesmo de iniciar nosso período de observação que as aulas de língua inglesa seriam fortemente prejudicadas, pois de acordo com o que observamos, a professora leva um certo tempo até organizar os alunos em sala, sobrando ainda menos tempo para a aula. Outro fator que atrapalha de forma considerável o rendimento das aulas de língua inglesa dessa turma é a estrutura da escola com relação ao refeitório, pode parecer estranho como o refeitório pode interferir na qualidade da aula, pois bem, devido ao fato de que o refeitório é pequeno, as turmas são liberadas aos poucos para irem lanche, sendo 10 minutos para o lanche, após os 10 minutos a turma retorna para aula, e em seguida é dispensada novamente mais 10 minutos para um rápido intervalo, vale lembrar que as aulas do 9ºanoA se dá na troca de professores, no horário das 08:00horas, ou seja, com uma carga horária de 1 hora semanal a professora acaba perdendo muito tempo da sua aula, entre lanche, intervalo, e organização da sala. Jorge (2009 p.163) enfatiza que “A língua estrangeira é um componente essencial para educação básica dos brasileiros e precisa ser considerada como uma área do conhecimento tão importante quanto outra qualquer.”

Observando a prática pedagógica adotada pela professora em questão, percebemos traços estruturalistas, tendo em vista como as aulas são administradas. De acordo com Oliveira (2014 p. 36)

...O professor que vê a língua segunda a concepção estruturalista pouco ajuda seus alunos na tarefa de desenvolverem seus recursos linguísticos e textuais, para interagirem adequadamente nas mais variadas situações socio comunicativas, histórica e culturalmente situadas.

Visto que a professora não é nativa da língua inglesa, e também não domina a língua em questão, percebemos a distância do aprendizado dos alunos. A ideia de que o aluno não é capaz de aprender a própria língua, e não poderá então aprender um segundo idioma, afasta ainda mais o bom relacionamento dos alunos com a disciplina de língua inglesa.

Iniciamos nossa observação no 30 de agosto, com os alunos 9ºano A, no dia em questão, a professora trabalhou durante duas aulas, vale ressaltar que a carga horária da disciplina é de apenas 1 hora semanal, no entanto, nesse dia a professora utilizou uma aula correspondente a disciplina de Arte, para dar continuidade na atividade de língua inglesa, visto que ela é a professora da disciplina de Arte.

Com o auxílio de um data show, a professora trabalhou o “Simple Present” com os alunos, além de passar uma videoaula explicativa sobre o funcionamento do “Simple Present”, em seguida, a professora orientou-os que copiassem todos exemplos mostrados nos slides, para que ‘fixassem bem’ o conteúdo, bem como atividades que seriam resolvidas em sala (na próxima aula pois o tempo já estava se esgotando).

Notamos que os alunos não possuíam conhecimento prévio do que estava sendo abordado, e a falta de comunicação entre aluno e professor também ficou muito nítida, o objetivo principal da atividade era que através do vídeo e sem qualquer auxílio os alunos conseguissem de forma eficiente resolver as atividades propostas. A turma, ainda que com muitas conversas paralelas a atividade, copiou todos os exercícios, os alunos que iam terminando as atividades ficavam com tempo ocioso até o intervalo, visto que só precisariam responder as atividades na próxima aula.

No dia 06 de setembro, com apenas uma aula disponível, os alunos realizam as atividades já copiadas na aula anterior, nenhum aluno resolveu, ou tentou resolver a atividade em casa, alguns justificaram que trabalham no período oposto ao que estudam e, por isso, não lhes sobrou tempo para realização da atividade, outros alegaram que não acham importante estudar inglês, já que nunca sairiam do país. Foi a partir de então que iniciamos nossa monitoria, procurando auxiliá-los a resolverem a atividade proposta na aula anterior, a professora disponibilizou novamente o vídeo da aula passada com o auxílio de um Datashow e, fomos de carteira em carteira tentando ajuda-los e sanar possíveis dúvidas. Durante esse período, a professora em sua mesa recebia os alunos para corrigir as atividades. Infelizmente não conseguimos atender todos os alunos, e nem a professora corrigir todos os cadernos, pois o tempo não era suficiente, e a sala conta com um número elevado de alunos. Notamos a partir de nossa monitoria uma grande desmotivação tanto por parte dos alunos quanto por parte da professora com relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Para Jorge (2009 p. 167)

O comportamento dos alunos é muito mais uma forma de resistência a práticas pedagógicas que não lhes são significativas. Não por acaso tantos professores, no mundo inteiro, veem que seus alunos não são mais aqueles... prefiro pensar que não se trata apenas de uma forma de manifestar desinteresse, mas uma demanda por mudanças na educação e na escola.

A sequência da aula se deu no dia 13 de setembro, a professora iniciou a aula orientando aos alunos que ela ainda não havia olhado o caderno, que o levassem até sua mesa para que ela pudesse corrigir. Vale observar que a cada atividade feita e corrigida, o aluno recebe um visto da professora, e ao final do bimestre essas correções são somadas, e contadas com uma das notas bimestrais. Essa é uma forma de fazer com que os alunos copiem o conteúdo, e participem das atividades.

Concluimos com o fim dessa atividade que a formação contínua do educador após término da graduação é peça fundamental para um ensino aprendizagem eficiente.

Reis (1999, p.141) apud Souza, Stefanello, Spilmann (2010, p27), afirma que “[...] condição do professor, latente e frequentemente desconhecida por ele, que orienta suas ações em um sentido básico ou tosco, com base em suas intuições, crenças e experiências do que é ensinar.”, sendo, portanto, a consciência do professor que o faz compreender o seu papel de educador, mediador do ensino.

Finalizamos nossa observação com os alunos do 9º ano A, no dia 20 de setembro, onde acompanhamos os alunos a uma palestra organizada pelos graduandos do curso de Psicologia, da Faculdade do Pantanal – FAPAN. A palestra tratava-se e um alerta, e conscientização sobre o bullying, percebemos os alunos interagiram de forma positiva a palestra, alguns deles deram exemplos de situações vivenciadas por eles e/ou seus amigos, além de expressarem todo seu conhecimento de mundo sobre o tema.

Demos início a observação na turma do 7º ano A, no dia 06 de setembro, com 27 alunos, a sala era pequena, porém espaço suficiente para quantidade de alunos, havia carteiras para todos, dois ventiladores, dois ar-condicionado, sendo que penas um funcionava, quatro janelas com cortinas para quebra de sol, lousa branca e mesa para o professor. Teoricamente a aula era de língua inglesa, porém a atividade fora da disciplina de arte, considerando mais uma vez que a professora em questão é também regente da disciplina de Arte. As trocas da disciplina ocorrem frequentemente, talvez, pela falta de domínio da língua por parte da professora, e pela flexibilidade quem com essa turma, pois a professora leciona duas disciplinas com a turma, em horários seguidos. Para Paiva (2009 p. 32) “é preciso que o professor saiba a língua, pois ninguém ajuda outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe.”

A atividade proposta era Sombra, da qual era preciso cortar uma imagem toda preta de uma folha A4 e depois cortar retalhos de uma revista qualquer onde havia apenas textos. Em seguida, era preciso colar os pequenos retalhos de textos sobre uma cartolina, até cobrir todo o espaço e depois colar o desenho preto representando a Sombra sobre o papel. Todos os alunos cumpriram a atividade, quem terminou antes, ajudou os que não tinham terminado, não por dificuldade mas por terem escolhido desenhos maiores e terem poucas tesouras disponíveis para a tal atividade.

Observamos que essa atividade proposta pela se identifica com a teoria de Vygotsky, já que a atividade possibilitou um desenvolvimento cognitivo por uma interação social, pois os próprios alunos ajudaram um ao outro com pouco material e poucas instruções da professora regente. E, que para Vygotsky, a aprendizagem se trata além da experiência social, usar o que o sujeito já sabe para aprender o seu potencial com a aproximação com outros indivíduos. Neste caso, a professora teve o papel de mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levaram os alunos a serem mais independentes e estimular seu conhecimento e potencial, porém numa outra disciplina.

Em sequência, observamos esta turma também no dia 13 de setembro, onde a professora aplicou a mesma atividade trabalhada com os alunos do 9º ano A “Simple Present”, a organização dessa turma já é um tanto diferente, a sala é mapeada, sendo assim, cada aluno já possui um lugar pré-determinado. Os alunos por si só se organizam em seus respectivos lugares, e em fileiras. A aula teve suporte de um data show, onde a professora passou um vídeo explicativo sobre o “simple presente”, em seguida, pediu que eles copiassem os exemplos abordados no vídeo, de forma que quando chegassem nos exemplos a professora pausava o vídeo para que os alunos copiassem os exemplos, ao término do vídeo, havia outro slide com as atividades que os alunos também foram orientados a copiar. Essa aula teve duração de apenas 45 minutos, por esse motivo os alunos não conseguiram finalizar as atividades, e nem a professora corrigir os cadernos.

Finalizamos nossa observação com o 7ºano A no dia 20 de setembro, onde a professora revisou todo o conteúdo trabalhado sobre “simple presente”. O tempo por ser muito curto, não permitiu que a professora delongasse muito tempo com a revisão, pois a turma é bem agitada e ela precisava chamar atenção deles durante todo o tempo, não otimizando o pouco tempo que já possuem. No entanto, a professora

conseguiu revisar o conteúdo abordado nas aulas anteriores, e corrigir os cadernos com nosso auxílio.

Com a turma do 8º ano b iniciamos no dia 14 de setembro, a turma é formada por 28 alunos, essa turma tem uma professora diferente das demais, a professora em questão possui várias aulas no período da tarde e da noite, e por esse motivo só possui essa aula no período matutino. A atividade proposta era continuidade da aula anterior, cuja data em ocasião ainda não estávamos observando. A professora desenhou na lousa uma cruzadilha, cujas respostas seriam as conjugações dos verbos explicitados no quadro em “past tense”. Os alunos conseguiram resolver com o auxílio da professora, a atividade proposta em apenas aula.

Em sequência, observamos novamente a turma no dia 10 de setembro, onde os alunos participaram de um projeto da escola, “Cantando e Encantando Corações”, eles foram orientados a levarem suas cadeiras ao pátio da escola, onde encontram outras turmas, que também participaram do projeto. Ficamos durante todo o tempo monitorando-os para que não saíssem das dependências da escola, já que nesse dia em ocasião o portão da escola ficou aberto, devido ao fato que estavam recebendo alunos de outras escolas que também apresentaram no evento. Além das apresentações já programadas, o microfone era livre para que os demais alunos que quisessem apresentar uma música, ou poema, tivessem oportunidade de o fazer. Esse foi nosso último dia de observação com essa turma.

No dia 03 de setembro, iniciamos nossa observação com os alunos do 8º ano A, uma turma de 25 alunos. As aulas com essa turma também possuem horários flexíveis para troca, tendo em vista que aula de arte é seguida da aula de inglês, e ambas regidas pela mesma professora. Nesse dia em questão, foi trabalhada uma atividade correspondente da disciplina de Arte, cujo tema foi Tinta e Giz. Para desenvolver essa atividade, era preciso cobrir toda a folha A4 com múltiplas cores de giz de cera, em seguida cobrir todas as cores com tinta preta. Depois de seco, os alunos fizeram um desenho, (escolha pessoal de cada aluno), o desenho ficava colorido conforme iam parecendo as cores de baixo, riscadas com giz de cera antes da tinta.

Essa turma possui dois alunos especiais. O aluno M, possui deficiência intelectual e atraso no D.N.P.M. (Desenvolvimento Neuropsicomotor), representado no retardo mental com leve atraso motor, que pode ter sido causado por uma leve

hipotermia ou má coordenação motora e não por baixa função cognitiva; e o aluno W, que possui deficiência intelectual e E.E.G. (Eletroencefalograma) com atividade paroxística difusa, considerada como anormal em qualquer idade, representada numa reação cerebral funcional, de tipo irritativo. Não representada no visual, mas nas ações. Ambos os casos com laudo médico

O aluno M, tem presente em sala de aula uma cuidadora que o auxilia nas atividades junto com a professora, o de certa forma é bom, porém não garante que ele aprenda e desenvolva como os outros alunos. Esse aluno consegue fazer atividades em grupos, com apoio e inclusão dos demais alunos da turma. A turma por sua vez tem boa vontade para inclui-los nas atividades em grupo, mas essas atividades raramente acontecem, geralmente as atividades dele são desenhos para colorir, ou palavras para copiar, todas em língua portuguesa.

Já o aluno W, consegue desenvolver qualquer atividade com os alunos, porém necessita de uma atenção especial do professor, como um acompanhamento individual, pois ele perde a atenção facilmente, e tem muita dificuldade com relação ao aprendizado, porém nada impossível, apenas requer um pouco mais de trabalho e atenção. Foi com esses alunos que realizamos nossa monitoria durante as aulas nessa turma, sobrando mais tempo da aula para que a professora trabalhasse com os demais alunos.

Segundo o PPP de 2018 da Escola Estadual Prof.º Demétrio Costa Pereira, a instituição possui profissionais especializados e capacitados para atender os alunos com deficiências mentais, neuromotoras, visuais e auditivas. Quando ocorre a inclusão dos alunos especiais para o ensino regular, os pais/responsáveis devem apresentar aludo médico, mas nem sempre é o que acontece. A maioria dos professores não tem formação nem condições de atender essas especificidades, onde é permitido apenas 2 alunos especiais para uma turma de 20 alunos, o que não ocorre, na maioria das vezes acaba ficando em salas mais numerosas.

Com a atividade de Tinta e Giz, também identificamos com a teoria de Vygotsky, pois além de possibilitar um desenvolvimento cognitivo por uma interação social, a professora e alunos motivaram e facilitaram a aprendizagem desses alunos especiais, diminuindo a sensação de exclusão por conta da interação e inclusão com a turma. Isso permite que o aluno construa seu conhecimento em grupo com a

cooperação dos outros alunos envolvidos. Tendo em vista que a inclusão do sujeito portador de qualquer deficiência em meio a sociedade é um constante desafio.

A atividade proposta foi concluída com êxito, e fez com os alunos despertassem interesse em trabalhos em grupo, e que despertassem a criatividade, porém a disciplina de língua inglesa, ficou defasada já que as aulas são trocadas e não são repostas.

No dia 10 de setembro, juntos com os alunos do 8º ano b, os alunos do 8º ano A participaram do projeto Cantando e Encantando Corações, nós juntamente com a professora monitoramos os alunos para que eles não saíssem das dependências da escola, já que no dia em questão o portão da escola permaneceu aberto, considerando o fato de que alunos de outras escolas participariam também das apresentações do projeto.

No dia 17 de setembro finalizamos nossa observação com a turma do 8ºano A, a professora trabalhou revisão de outras aulas, tais como, past tense, e simple presente. Os alunos foram participativos, embora muitos deles alegaram não gostar da disciplina, e julgaram desnecessário a disciplina em si. As aulas de línguas sempre ficam defasadas na manhã, pois a professora não trabalha questões da disciplina, e geralmente não repõe as aulas que troca com a disciplina de arte.

4. PERÍODO DE REGÊNCIA

Para desenvolver as atividades de língua inglesa utilizamos como suporte teórico textos abordados em sala de aula sob orientação da Prof. Me. Erika Regina Soares de Souza. Para nos auxiliar na programação de nossas atividades, e na elaboração de nossos planos de aula consideramos que, mesmo com uma carga horária reduzida, nossas aulas precisariam trazer algum efeito para os alunos que já não reagem as atividades, por falta de estímulos.

De acordo com Paiva (2009 p.34),

O ensino de LE tem carga horária reduzida, e eu gostaria de enfatizar que ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior que seja o tempo previsto no currículo escolar. Logo essas horas na sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o

desejo de ultrapassar os limites do tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua.

Acreditando nisso, elaboramos uma sequência de atividades onde poderíamos utilizá-las com todas as turmas, visto que as turmas possuem níveis semelhantes de conhecimento com relação a disciplina, (com exceção de um aluno em específico do 9ºanoA que faz aulas partícules de inglês) de forma a despertar o interesse dos alunos, e os motivarem.

Para que as aulas fossem participativas, procuramos elaborar atividades que utilizassem conhecimento de mundo dos alunos, sendo assim, eles participariam da atividade sem que precisássemos obrigá-los, nessa perspectiva buscamos trabalhar com métodos construtivistas, utilizando o conhecimento da língua materna para desenvolver atividades de língua inglesa.

Nossa regência se iniciou no dia 03/10/2018 com a turma do 7ºanoA, considerando que havia possibilidade de trocarmos as aulas de arte pelas aulas de língua inglesa, resolvemos pegar as 15 aulas entre inglês e arte, para trabalharmos língua inglesa, e reporíamos essas aulas de arte em nosso estágio supervisionado de literatura, já que o fizemos no mesmo período. Dessa forma, concluiríamos com mais rapidez as 15 horas exigidas de regência, além de poder otimizar o tempo com as turmas, dada flexibilidade de troca nos horários.

Em nossa primeira aula, nos apresentamos, explicamos que desse dia em diante as aulas de arte seriam destinadas a disciplina de língua inglesa, e depois todas seriam substituídas pelas de arte. A princípio, percebemos rejeição por parte dos alunos, o que confessamos ter nos deixado apreensivas, além de não termos recebido muito apoio da professora que julgou nossa iniciativa como “ânimo de iniciante”, fomos desestimuladas, entretanto, já esperávamos essa atitude dada as nossas observações, então seguimos avante. A professora gostaria que trabalhássemos nossas aulas da mesma forma com que ela trabalhava, conseguimos convencê-la depois muitas argumentações.

Segundo Oliveira (2014 p46.):

... ensinar inglês seguindo a concepção estruturalista de língua significa não apenas ensinar estruturas gramaticas enfatizando suas formas sem nenhuma ou quase nenhuma preocupação com os usos que se fazem delas, mas também ignorar questões ideológicas

importantes que se entranham em uma língua, como a questão do inglês padrão e a questão do falante nativo.

Já em nossa primeira aula pedimos que os alunos se organizassem em círculo favorecendo a interação entre eles, e conosco também. Trabalhamos um diálogo onde os alunos deveriam em dupla realizar uma conversação, eles diriam nome, idade, musica favorita, cor favorita, comida favorita, elementos esses que fazem parte de seu dia a dia. Entregamos uma folha para cada aluno e em dupla eles deveriam decidir quem seria A, e quem seria B. A atividade nos surpreendeu, passamos de dupla em dupla pedindo que eles pronunciassem para que pudéssemos ouvir, e assim eles o fizeram, alguns tiveram um certo grau de dificuldade, mas todos realizaram a atividade, e todos fizeram a pronuncia.

Em sequencia, trabalhamos no dia 04/10/2018 a atividade “this is color”, preparamos mais uma vez pedimos que a sala fosse organizada em círculo, mas percebemos que perdíamos muito tempo organizando a turma em círculo, tendo em vista que essa aula era a segunda, então não poderíamos organiza-la antes, por esse motivo nas próximas aulas decidimos não formar mais o círculo, ainda que consideremos uma forma menos rigorosa e mais livre para se trabalhar.

Antes que pudéssemos iniciar a atividade, colamos no quadro e.v.a's de diferentes cores, para que eles pudessem visualizar as cores e as memorizassem de forma divertida. Jorge (2009 p.163) considera que “O caráter educativo do ensino de uma língua esta nas possibilidades que o aluno pode ter e se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo.”

Pedimos que eles nos falassem quais eram aquelas cores, e como se pronunciava em inglês, conforma eles nos diziam as cores, iriamos escrevendo seus nomes em suas respectivas cores. Em seguida, explicamos que alguns alunos iriam receber um papel com o nome de uma cor (em inglês), o aluno que recebeu o papel deveria ir até a frente da sala e dar dicas de que cor ele havia retirado no papel, os que não pegaram o papel deveriam adivinhar a cor, e assim que adivinhassem iriam até a frente da sala e dizer “this is color ... e a cor”, e assim ocorreu com alguns imprevistos, é claro, que nos serviu de experiencia para as próximas turmas. Os alunos ficaram tão empolgados em adivinhar a cor, que começaram a não respeitar a vez do colega, e falaram todos ao mesmo tempo, como já é de se esperar numa sala com muitas crianças a gritaria reinou, precisamos parar a dinâmica, coloca-los para

sentar em seus lugares e de forma séria conversamos com eles, levando-os a refletirem sobre o comportamento, pedindo a colaboração de todos para a finalização da atividade.

Demos continuidade no dia 10/10/18, com a atividade “I Like to eat”, pedimos que eles nos dissessem nomes de alimentos em inglês, a turma se empolgou, todos os dias quando entrávamos na sala os cumprimentávamos com “Good Morning Class”, com o passar dos dias nos respondiam em coro. Todos queriam falar o nome de um alimento, mais uma vez nos surpreendemos com o desenvolvimento deles, os alunos mais tímidos nos chamaram em suas carteiras para que pudéssemos ouvi-los. Depois de uma lista de nomes de alimentos, eles deveriam ir na frente da turma, se apresentar com seu nome, idade, cor favorita, e alimento favorito. Dessa forma, exercitaram bastante a pronúncia, percebemos que estavam mais animados com as aulas.

No dia 11/10/18, a atividade proposta foi “Human Body”, fizemos um boneco de e.v.a, e juntos fomos nomeando as partes do corpo humano, eles receberam um folha com o desenho do Barth e da Lisa Simpson, onde eles deveriam escrever as partes do corpo humano em seus respectivos desenhos, e depois todos juntos pronunciamos cada parte do corpo humano, de maneira que todos conseguiram participar, e pronunciar. No dia 17/10/2018 retomamos essa mesma atividade, nesse mesmo dia fomos avaliadas pela professora orientadora, os alunos mostraram conhecimento sobre a atividade, eles conseguiram memorizar os nomes de cada parte do corpo humano.

Finalizamos nossa regência com a turma do 7ºano A no dia 18/10/2018, onde com auxílio do som e data show disponibilizados pela escola, apresentamos a música “Old Mc Donald” para rememorar os nomes de animais, antes disso conversamos sobre o que acharam das aulas de inglês dos últimos dias e como estão se sentindo agora que eles sabem várias coisas em inglês, os alunos queriam nos mostrar como eles sabiam, então o tumulto se dava para quem ia falar mais de um animal em Inglês. Quando revisamos os animais, entregamos uma folha com a letra da música Old Mc donald, onde todos os alunos puderam acompanhar a música. Por fim, nos despedimos da turma, e agradecemos cada momento juntos. Ficamos satisfeitas com o resultado significativo da turma em todas as atividades.

No dia 05/10/2018 iniciamos Conversação com os alunos do 8ºano A, pedimos que eles realizassem a atividade de conversation em dupla, onde eles diriam nome, idade, cidade onde mora, cor favorita, escola onde estudam. Os alunos dessa turma são mais participativos de início, o aluno M, que é um dos alunos especiais da turma não compareceu nesse dia em questão, já o aluno W, com suporte e um pouco mais de tempo conseguiu realizar as pronuncias, além de responder as lacunas do dialogo impresso. O restante da turma também pronunciou com êxito o diálogo. Quando os alunos se deparam com a pronuncia a principio ficaram com medo que falassem algo incorreto, mas os tranquilizamos explicando que não haveria problema se falassem errado, estávamos ali justamente para aprendermos juntos, levou alguns dias para que essa turma quebrasse essa barreira de pronunciação. Esse bloqueio se deve ao fato de que os alunos pouco são incentivados a se comunicarem na LE, fora que não cobrados o tempo todo por pronunciarem a palavra de forma correta. “Raramente existe a preocupação com a comunicação (apesar de o cenário atual estar muito mais interessante do que era há uns anos atrás).” Jorge (2009 p164)

Em sequência trabalhamos no dia 08/10/18 a dinâmica this is color, já nessa turma controlamos quem falaria, e quem iria na frente falara a cor correspondente para que a atividade não saísse de nosso controle, com o M, recortamos e.v.a’s com as mesmas cores trabalhadas com os demais alunos, de formas menores e com o auxílio da sua acompanhante colamos esses e.v.a’s em seu caderno, a cada cor colada ele deveria nos dizer qual era a cor em língua portuguesa, e posteriormente em língua inglesa, dessa forma, ele não faria uma atividade diferente dos outros alunos. Os demais alunos realizaram a dinâmica com êxito, demoraram um pouco mais que o previsto, mas conseguiram.

Voltamos ao 8ºanoA no dia 22/10/18 com os temas “Human Body”, e “I Like to eat” já que teríamos 2 aulas aproveitamos ao máximo.

Foi nesse dia que percebemos como atividades estavam trazendo resultados positivos, tivemos um aluno que não participava de nenhuma atividade proposta, e a partir desse dia ele começou a interagir de forma significativa com os colegas, até nos ajudou pronunciar as partes do corpo do humano com os demais alunos. Percebemos então como eles estavam gostando das atividades, quando entramos na sala, os alunos ficaram entusiasmados para saber quais seriam as próximas atividade, os alunos especiais W, e M, participaram de forma ativa nas atividades, nos ajudando nomear as partes do corpo humano juntamente com os demais alunos. Para o aluno

M, que não consegue escrever sem orientação, e apenas em letras de forma procuramos trabalhar de forma pouco mais dinâmica com ele, utilizando o próprio corpo dele como exemplo para realização da atividade, para isso M deveria identificar uma parte de seu corpo, depois mostra-la no boneco de e.v.a, e então nós falávamos como aquele membro era pronunciado em LE, o resultado foi satisfatório, ele não memorizou todas as partes, mas aprendeu algumas, e consideramos isso um avanço positivo.

O aluno W também realizou as atividades com êxito, com a ajuda de seus próprios colegas que pronunciavam para ele a palavra que ele sentia dúvida, fazendo com ele se sentisse mais à vontade para falar, tanto as partes do corpo humano, quando os alimentos favoritos.

Encerramos nossas atividades com essa turma no dia 22/10/2018, onde trabalhamos animais com a musica Old Mac Donald, nesse dia, fizemos um círculo, e distribuimos uma folha com a letra da música, assim todos teriam oportunidade de acompanhar a música, mas antes contextualizamos alguns nomes de animais, tivemos um imprevisto com a caixa de som da escola que nesse estragou, então enquanto uma de nós organizava as questões referentes ao som, a outra trabalhava com eles nomes de animais, para que dessa forma a aula não fosse prejudicada, conseguimos organizar tudo com Datashow e som, depois um tempo considerável, mas por sorte tínhamos 2 aulas e o tempo foi suficiente para realização da atividade.

Com a turma do 9ºanoA iniciamos no dia 11/10/18, uma turma de 36 alunos. Iniciamos com a atividade de conversação/dialogo, essa turma foi bastante prejudicada como já falamos anteriormente pela questão dos horários para lanche e intervalo, além de várias aulas terem caído em feriados, ou alguma programação da escola. Para a atividade pedimos que eles se organizassem em duplas, distribuimos as folhas e explicamos como se daria a atividade, passamos a aula toda indo dupla em dupla para conseguirmos ouvi-los pronunciar. Tivemos um caso de aluno chorar por medo de não conseguir fazer a pronúncia de forma adequada, então depois de tranquiliza-la e dissemos que essa atividade não era para aprova-la para série seguinte, mas para estimular a aprendizagem de língua inglesa, e que tudo bem se ela não conseguisse falar tudo certo de primeira é normal, mas gostaríamos que ela tentasse, porém, não a obrigamos, ao final da aula quando foram liberados para o intervalo, ela pediu que ficássemos na sala para ouvi-la pronunciar o diálogo, e assim o fez. Ficamos cheias de orgulho, impossível relatar o orgulho que ânimo que

sentimos através de palavras, mas essa e outras situações nos motivaram muito no decorrer de estágio.

No dia 18/10/18, acompanhamos os alunos a círculo de debate sobre bullying com os alunos de psicologia da FAPAN, eles já tiveram participado de uma atividade parecida quando estávamos fazendo a observação, a turma reagiu de forma positiva a palestra, que durou até o fim da aula

Voltamos essa turma no dia 25 com a dinâmica do corpo humano, a sala é super. numerosa infelizmente não conseguimos que todos participassem da atividade, mas boa parte da turma participou e pronunciou os membros do corpo humana. No dia em questão estava acontecendo a Feira do Conhecimento, na Sicmatur e havia duas alunas da turma que estariam apresentando trabalho no evento, representando a escola. Porém nenhum professor quis leva-los até lá, e devido a esse fato os ânimos deles nesse dia estavam bem exaltados.

Em sequência voltamos no dia 26, e a escola decidiu que seria melhor acompanhá-los até o local onde seria exposta a feira de ciências, acompanhamos os alunos com outros professores e passamos a manhã, mas consideramos um evento a participação dos alunos nesse evento algo positivo, pois eles não são inseridos nesse meio, então não é de estranhar que eles não gostem de tais atividades que explorem a pesquisa, chegando no evento os alunos observaram alunos de outras escola apresentando trabalhos para toda a comunidade do município, e eles viram isso de forma positiva, chegaram a querer se interessar em apresentar um trabalho num evento próximo, vontade essa que a nosso ver não poderia ter sido deixada perdida por parte da escola, e dos professores.

Encerramos nossa atividade com essa turma no dia 29/10/18, onde trabalhamos uma outra letra de música da cantora Jessie J, Who you are, passamos primeiramente o vídeo antes de entregarmos a folha com a letra a música pedimos que prestassem atenção na pronuncia da cantora, já que é uma musica pouco mais pausada eles conseguiram identificar algumas palavras e até se contextualizarem sobre do que se tratava a música, nessa turma há um aluno que faz aulas particulares de inglês, e esse aluno possui um desempenho muito bom, e até nos ajudou auxiliar os colegas com dificuldade, em seguida, distribuimos uma folha contendo a letra da música, e dessa vez eles deveriam acompanhar a música. Íamos parando a musica e perguntando se eles poderiam apontar onde a letra parou, funcionou na segunda

tentativa. E foi com essa atividade que nos despedimos da turma, encerramos nossa regência com o 9º anoA.

No dia 26/10/18, no 8º ano B, com 28 alunos, realizamos a regência na aula da Prof. Me. Bruna Duarte, onde ela optou que aplicássemos “Verbos Auxiliares: Did, Do, Does e Will”. Aproveitamos que estava perto do dia das bruxas e que a escola iria promover uma festa no período noturno no mesmo dia, e apresentamos um pequeno texto em inglês sobre o Halloween. Propusemos que lesemos todos juntos, depois deixamos com que eles dissessem o que havia no texto e então explicamos os verbos auxiliares e passamos uma atividade para que eles destacassem e nos dissessem aonde estava os verbos auxiliares no texto e em que tempo estava, seja ele no presente, passado ou no futuro.

Nesta atividade, usamos a teoria do construtivismo, porque de acordo com Piaget, as crianças possuem um papel ativo na construção do seu conhecimento. E que o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem se dá pela assimilação. Usamos a festa do Halloween para falar sobre o Halloween, palavras que haviam no texto como “children”, “costumes”, “Trick or Treat”, “candy”, “play” e a própria palavra “Halloween”, eram palavras que já haviam trabalhando ao longo da semana por conta da festa e por ser uma data comemorativa americana. Conseguiram falar sobre o texto sem muito esforço, pois assimilaram com as últimas atividades e criaram um tipo de familiaridade com as palavras. Também usamos um pouco da teoria de Vygotsky, por conta da interação provocada para dialogarem sobre o assunto. E possibilitamos que os alunos construíssem seu conhecimento em grupo com a participação ativa e a cooperação de todos os envolvidos.

Apesar de ser a única aula de regência de Língua Inglesa no 8º B, conseguimos concluir como esperávamos; propusemos uma atividade dinâmica sobre o que foi colocado pela professora regente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos o período de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, deixando em aberto muitas expectativas e certezas em relação à atividade profissional, levamos a certeza que o caminho é árduo e que muitos desanimados tentaram tirar de nós o entusiasmo, a inovação, e o ânimo.

Porém, com tantas experiências positivas, percebemos o quanto vale a pena, somos nós quem determinamos o tipo de profissional que queremos ser, e cabe a nós instigar nossos alunos, e despertar neles a vontade de ir sempre avante.

Infelizmente em alguns casos não tivemos tempo suficiente de trabalhar e insistir um pouco mais, embora pelo fato deles já nos cumprimentarem de manhã falando inglês já nos foi uma grande vitória. Houve momentos em que nos deparamos com muito medo, chegamos cogitar a hipótese de que não alcançaríamos nosso objetivo, recordamos então de Oliveira (2014 p.16) “Fazer generalizações é um ato arriscado, pois generalizações equivocadas podem facilmente se tornar estereótipos”. Foi o que nos fez ir além do que nos disseram alguns desanimados e descrentes, e por fim não há palavras que expressariam como foi nossa experiência, soubemos trabalhar com o medo de falhar, soubemos ser maduras e saber corrigir o que foi falho, e acima de qualquer coisa concluímos esse trabalho com a certeza de que somos capazes, e nossos alunos tem um enorme potencial a ser explorado, basta sabermos encontra-lo.

Agradecemos a Prof. Me. Erika Regina Soares de Souza pela paciência, e pela motivação a nós destinada, e toda equipe escolar que amparou quando necessário, mas acima de tudo aos alunos, que nos revelaram nossa capacidade.

REFERÊNCIAS

BANKERSEN, STOCKMANN. Iranice Helena e Jussara Isabel. O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO PROCESSO PEGAGÓGICO E ADMINISTRATIVO EM ESCOLA DO CAMPO. in OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. Vol. 1. Versão on-line. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_gestao_artigo_iranice_helena_bankersen.pdf> acesso em 16/11/2018

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. MEDIAÇÃO: O CONCEITO VYGOTSKYANO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. PUC – SP. Disponível em <http://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf> acesso em 16/11/2018

DAVI, Ricardo Santos. O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS: O REAL E O IDEAL. V.9, n. 1. (1 sem. 2017) Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/13741/12260>> acesso em 17/11/2018

JORGE, Mirian Lucia dos Santos. ENSINO APRENDIZAGEM DE LINGUA INGLESA: CONVERSAS COM ESPECIALISTAS / Diógenes Cândido de Lima (org.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OIVEIRA, Luciano Amaral. MÉTODOS DE ENSINO DE INGLÊS: TEORIAS PRÁTICAS, IDEOLOGIAS. Ed.1 – São Paulo: Parábola, 2014.

SOUZA, STEFANELLO, SPILMANM. Ana Paula, Carla, Ivomar. A CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA NO ENSINO DO INGLÊS: O PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO. disponível em <
<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/226/16> > acesso em 16/11/2018

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: CONVERSA COM ESPECIALISTAS / Diógenes Cândido de Lima (org.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA?*, 1995. Disponível em <
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf> > acesso em 16/11/2018

ANEXO 9

SIMONE

RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO LÍNGUA INGLÊSA

Relatório apresentado ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – como requisito parcial para a avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa II – Ensino Médio, sob a orientação da Professora Mestra Érika Regina Souza Campos.

**Cáceres-MT
Junho de 2018**

SUMÁRIO

1	OBJETIVO.....	
2	INTRODUÇÃO.....	
3	OBSERVAÇÃO.....	
3.1	Escola.....	
3.2	Ensino.....	
3.3	Observação e monitoria.....	
4	DESENVOLVIMENTO TEÓRICO.....	
4.1	Ensino e aprendizagem.....	
4.2	Seminários.....	
5	DESENVOLVIMENTO EM AULA SIMULADA.....	
5.1	Fundamentação teórica adotada ao ensino.....	
5.2	Plano de aula.....	
5.2.1	Música <i>Faded</i>	
5.2.2	Fábula <i>Belling the Cat</i>	
6	REGÊNCIA.....	
7	CONCLUSÃO.....	
7.1	Considerações finais.....	
8	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	
9	ANEXOS.....	
9.1	Plano de aula 1 (<i>Faded</i>).....	
9.2	Plano de aula 2 (<i>Belling the Cat</i>).....	
9.3	Ofício.....	

1. OBJETIVO

Não existe uma fórmula mágica de como ser um professor ou como dar uma aula, é preciso muito mais do que realmente querer ou gostar. Tem que ter muito amor na profissão. Ter este sentimento é ter o verdadeiro “dom” de ensinar, e é esse mesmo sentimento que nos motivaram e estar aqui hoje, produzindo este relatório sobre nossas realizações enquanto iniciantes a pesquisadores, professores, e estudiosos da educação.

Nosso objetivo base através desta prática é concluir o estagio curricular supervisionado em Língua Inglesa, porém temos também em nossas ambições: desenvolver nossas habilidades didáticas colocando em prática toda a teoria por nós

analisadas, refletidas e interiorizadas nas práticas de estudos acadêmicos em sala de aula, principalmente as interacionistas, afetivistas, e as reflexões partidas do contato com textos de Luciano Amaral Oliveira, e de outros grandes pesquisadores e intelectuais com o qual tivemos acesso através de uma muito inteligente seleção organizada por nossa professora orientadora. Desta seleção, encontra a obra organizada por Diógenes Cândido de Lima intitulada *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversando com especialistas* da qual contribuem grandes intelectuais como Leda Tomitch, Leffa, Paiva; assim, através desta experiência do estágio, objetivamos aperfeiçoar nossas estratégias de ensino e aprimorar nossas capacidades pedagógicas, nos melhorando em todos os âmbitos como educador.

Não poderia também estar de fora de nossos objetivos a nossa busca por um retorno social à comunidade escolar da instituição de ensino Ceom, maravilhosa escola onde o corpo docente e discente nos acolheram muito bem. Por isso, e por este sentimento em relação à posição de professores que nos toma, pensamos em uma proposta estratégica para ministrar dentro deste objetivo, focamos na futura experiência estudantil do ENEM e vestibular, propondo trabalhar com leitura e interpretação de texto a partir de gêneros textuais música (e como plano B através da fábula).

2. INTRODUÇÃO

É fato que o momento do estágio curricular supervisionado é indispensável para o desenvolvimento do acadêmico enquanto futuro professor, já que nos permite vivenciar a experiência de um educador, e compreender a realidade das condições e funcionamentos na escola. E é neste momento de estágio que nós – Guilherme Tomaz, Simião Rangel – nos encontramos, realizando sob a orientação da ilustríssima professora mestra Érika Regina Sousa a nossa proposta de trabalho na Escola Estadual Onze de Março (EEOM)⁸, nas disciplinas de Língua Inglesa (LI) do 1º e 2º ano do ensino médio cuja professora regente é a muito querida – por alunos e professores – Gloria Branca Peres.

Neste trabalho apresentaremos nossa experiência na disciplina de Estágio no Ensino Médio desde nosso contato teórico sobre o ensino de LI mediante estudos,

⁸ Conhecida ainda hoje como Ceom fica localizada na Rua Tiradentes, n.º 732, no bairro Centro, em Cáceres – Mato Grosso. Atualmente a escola é dirigida por José Maria de Sousa, com apoio dos coordenadores: Silene Rodrigues, Luciana Martines, e Edson Felix e participação ativa de toda a comunidade escolar.

seminários, prática de desenvolvimento de plano de aula e sua ministração simulada em sala de aula. Saindo da teoria e partindo para a prática, exporemos como foi a observação e a pratica em ambiente real – na EEOM – da qual buscaremos falaremos um pouco de seu Projeto Político Pedagógico da instituição educacional (PPP), refletindo sobre as suas condições políticas e também físico-estruturais reais de ensino, e ministração pratica das aulas ministradas que assistimos – e que algumas vezes atuamos como monitores – seguida de nosso desempenho na regência, quando buscamos realizar a aplicação das teorias e metodologias por nós refletidas e estudadas. Por fim, uma breve consideração sobre nossa experiência.

3. OBSERVAÇÃO

No dia 04 de abril, em uma quarta feira de manhã se deu o início a nossa observação na escola estadual Onze de Março – Ceom, com autorização da professora de Língua Inglesa (LI) Glória, e da coordenadora Silene Fátima Rodrigues. Ao longo desta faze, analisamos aspectos físico-estruturais e políticos-educacionais desta instituição educacional que nos deu muita alegria em retornar a este lugar: Foi aqui que o acadêmico Guilherme estudou seu ensino médio, saindo daqui aluno e retornando aqui como professor, enchendo os olhos de seus ex-professores de orgulho. Também foi daqui que o acadêmico Simião teve sua primeira experiência como um docente, atuando ao lado da professora Glória e Estela na condição de bolsista do PIBID. Desta escola saíram grandes profissionais da Educação, Saúde, e Segurança, deixando uma marca positiva para a sociedade. Falaremos, pois, agora um pouco desta instituição, de seu ensino, e de como a professora Glória tem administrado sua prática como educadora:

3.1 Escola:

A escola estadual Onze de Março – conhecida ainda hoje como Ceom por seu nome conter valor histórico que ainda hoje significa desde quando “colégio” – fica localizada na Rua Tiradentes, n.º 732, no bairro Centro, em Cáceres – Mato Grosso. Atualmente a escola é dirigida por José Maria de Sousa, com apoio dos coordenadores: Silene Rodrigues, Luciana Martines, e Edson Felix e participação ativa de toda a comunidade escolar: estudantil, docente, pais interessados e apoio técnico. Aqui, baseado nos instrumentos de orientação para a etapa de observação do estágio

curricular supervisionado da sala de aula e da estrutura da sala, buscamos descrever um pouco sobre esse ambiente educacional que nos permitiu tal prática.

“A Escola Estadual Onze de Março, mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso, vinculada à Secretaria de Estado de Educação, está instalada ,à Rua Tiradentes, 732, Centro, CEP 7820000, com sede em prédio próprio no Município de Cáceres/MT, teve sua fundação garantida pelo Decreto– Lei n.º 46 de 22/10/1947, foi elevada à categoria de Colégio pela Lei n.º 2291 de 10/11/1964, através do Decreto n.º 1.069/70 foi denominada Escola Estadual Onze de Março – EEOM, reconhecida pela Portaria 3.277/92 do CEE/MT, oferece exclusivamente o Ensino Médio, nas modalidades Ensino Médio Regular (EM) / Inovador (ProEMI) e Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante (EMIEP)”.

O Ceom possui excelentes qualidades quanto a sua estrutura física. Possuem bebedouros refrigerados, banheiros, sala de professores, e mais de 20 salas de aulas, com refrigeração a ar-condicionado, carteiras, ventiladores, e quadro de vidro no lugar dos antigos modelos a giz. Muito bem iluminada pelas janelas e lâmpadas, possui lixeira, tomadas, e algumas salas ainda possuem aparelhos projetores instaladas, mas a maioria apresenta algum problema técnico.

A merenda ou lanche é servido no refeitório, em local coberto e aberto, do lado da quadra, que durante o lanche passa a ser uma espécie de extensão do refeitório, já que são muitos os alunos. Possui cozinha com excelentes profissionais capacitadas para produzirem deliciosas comidas.

A biblioteca possui ar, iluminação, e muitos livros ótimos, porém muito pouco procurados pelos alunos, que, na sua maioria, a procuram quando obrigados. A escola possui dois laboratórios de informática (uma delas é na verdade sala de linguagem), laboratório de ciências e outro de química – toda equipada. Todas com ar, luzes, excelente acústica, e estruturação que possibilita muitas possibilidades de práticas educacionais. O auditório também é equipado, com aproximadamente 150 carteiras, quadro de vidro, climatizado, iluminado, com boa acústica, e espaçosa. O Ceom também possui rádio, que durante os intervalos reproduzem músicas do gosto dos próprios alunos.

3.2 Ensino:

Sua política de ensino é baseada no regimento e no PPP da instituição educacional, que expressa a visão de compromisso da escola com o desenvolvimento de seus alunos. Seus professores são altamente compromissados com esta visão,

sempre durante os intervalos discutindo em prol de uma educação de qualidade, com as gestões, cobrando dos órgãos superiores, brigando por direitos dos alunos, funcionários, escola em geral, a fim de buscar benefícios e projetos para comunidade estudantil da escola EEOM: “A Escola Estadual Onze de Março preocupa-se com a qualidade de vida de seus alunos e busca proporcionar oportunidades aos mesmos para a construção de um conhecimento que lhes proporcionem a vivência e convivência em sociedade, criando soluções práticas para problemas que os rodeiam, estimulando-os a participarem de ações coletivas em suas ruas, bairros e nos órgãos oficiais, como participação nas seções da câmara municipal”. (Projeto Político Pedagógico, E.E. Onze de Março, 2013).

Segundo o regimento da escola o ensino médio está:

“organizado em séries anuais e tem duração mínima de três anos, compreendendo anualmente no mínimo duzentos dias letivos e oitocentas horas de efetivo trabalho escolar na sala de aula, excluído o tempo reservado à recuperação. Nas modalidades de ensino, a escola atende as modalidades da Educação Básica de acordo com o nono artigo:

I. Ensino Médio Regular (EM) / Inovador (PROEMI): 1ª 2ª, 3ª Séries;

II. Ensino Médio Técnico Integrado à Educação Profissionalizante (EMIEP): 1ª, 2ª, 3ª Séries.

1º – O ensino médio, nas modalidades REGULAR/ INOVADOR e TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE terão a duração de três (03) anos letivos.

2º – A idade máxima para o ingresso nos cursos do período diurno no ensino médio é de dezoito anos completos até o início do ano letivo na escola.

3º – Para ingresso no período noturno o aluno deverá ter no mínimo dezesseis (16) anos, sob a expressa autorização dos pais ou responsáveis.

4º – Os cursos serão ministrados em período diurno, num só turno ou em ambos os turnos – matutino e vespertino – e, em período noturno, podendo a Escola Estadual Onze de Março decidir, anualmente, conforme planejamento ou, quinquenalmente, em seu Plano Político Pedagógico (PPP), o horário de funcionamento de todas as séries, nas diferentes modalidades do Ensino Médio oferecidos, devendo comunicar, oportunamente, quaisquer alterações a toda a Comunidade Escolar, desde que em cumprimento do número dias e carga horária exigidos pela legislação vigente.

5º – O estabelecimento de ensino poderá, a juízo da Direção, Equipe Pedagógica e da Entidade Mantenedora, sempre com a devida autorização da instância competente do Sistema de Ensino Estadual/Nacional, conforme a vinculação,

manter ou modificar a Matriz Curricular, suprimir ou criar curso, estabelecer ou encerrar parcerias com outras instituições educativas, tendo em vista as necessidades pedagógicas e a melhoria educacional”.

A instituição oferece o Ensino Médio Inovador e o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante – modalidade técnico-profissionalizante e educacional. Esta sempre receptiva a programas que visem a seus discentes, como o PIBID, programa que resultou em grande retorno a comunidade escolar e acadêmica, onde foram desenvolvidas práticas de pesquisas, docências, e muita aprendizagem. O Ceom conta com 68 profissionais da educação, entre docentes, administrativo e apoio, que mantem ótimo relacionamento, sempre muito unidos (inclusive vivenciamos a experiência em sala de aula onde professores de uma disciplina atuou junto a professores de outras áreas).

Há uma nova espécie de profissional que é responsável por acompanhar e dar apoio aos alunos na escola, chamada monitora de pátio. Junta a escola ela supervisiona o intervalo, a merenda, atividades especiais, etc., garantindo a integridade e segurança dos mais de 1130 alunos regularmente matriculados. A escola atendendo alunos de todas as regiões do município, dotada de uma muito variada constituição de seu corpo estudantil em aspectos socioculturais, econômicas e sexuais (até mesmo reeducando, e possíveis usuários de drogas, buscando através da educação, liberta-los para a vida); atendendo alunos portadores de alguma necessidade física ou psicológica. É no horário do intervalo que é servida o lanche na escola. Também há uma lanchonete dentro da instituição.

É importante enfatizar que no meio político hoje esta em discussão o Novo Ensino Médio, com educação integrada, porém, isto ainda não é realidade em nossa cidade. Também se enfatiza que durante nossa observação e regência, nas disciplinas de LI, LP e Literatura, observamos muitas ações e projetos visando sempre o desempenho dos educandos e educadores, como cursos que já houve e acontece com certa frequência, tal como Libras, oficinas, aulas de canto e violão, e apoio ao Jovem Aprendiz. A direção da escola com seus professores tem muita fome de todo e qualquer projeto de qualidade educacional e social que recebe de braços abertos – como bem presenciamos em relação à iniciativa de criação do Grupo de Fanfarra – sempre envolvendo e integrando professores, alunos e sociedade – como a própria experiência do PIBID nesta escola. Sobre sua estruturação, tivemos a nosso alcance todo material didático-pedagógico e tecnológico multimídia da qual necessitamos. Já sobre merenda escolar, conforme se verá nas observações das aulas, houve um

impasse entre Seduc e as escolas estaduais da cidade vindos a faltar alimento nas escolas, e assim obrigando elas a pararem de servir a merenda. O Ceom ainda a manteve, porém passou a servir pedaços pequenos de frutas, garantindo assim uma merenda, ainda que não agradasse a maioria, porém saudável. A qualidade também se verifica na limpeza, salvo, por uma crítica pessoal, não à direção, porém a conduta do próprio corpo estudantil, sobre o mau uso do banheiro, onde os alunos homens não valorizam o trabalho das zeladoras durante suas praticas fisiológicas e, como resultado, aos alunos e professores passar em frente ao tal recinto se sente o desconforto olfativo.

3.3 Observação e monitoria:

Nossa observação deu início em um dia de quarta feira, seguindo-se nas séries e sala conforme abaixo na tabela, o horário da professora Glória.

Horário das aulas de Língua Portuguesa pela professora Glória					
Horária aula	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª aula 07h05min às 8:00	-----	2º ano D	1º ano D	1º ano E	1º ano C
2ª aula 08h00min às 08h55min	-----	2º ano D	1º ano D	1º ano E	1º ano C
3ª aula 08h55min às 09h50min	-----	1º ano F	2º ano C	1º ano B	1º ano A
4ª aula 10h10min às 11h05min	-----	1º ano F	2º ano C	1º ano B	1º ano A
5ª aula 11h05min às 12h00min	-----	-----	-----	-----	-----

A professora tem como apoio pedagógico os livros didáticos da editora Ática Learn and Share, de Amadeu Marques, e Ana Carolina Cardoso que os próprios professores de LI optaram, pois este era muito mais fácil de se trabalhar em relação ao Alive! do ano anterior (da qual Paiva fora uma das autoras). Em nossa experiência em aula assistia, observada, analisada, onde atuamos como monitores e

observadores se seguem abaixo de modo pontuado para cada experiência/dia – durante o período matutino ao longo da semana:

- 04/04/2018 – Quarta feira:

A professora ministrou atividade de interpretação de texto e vocabulário a partir do livro didático na sala do 1º D, durante as duas primeiras hora/aulas. Em todo o percurso realizado pela professora Glória desde a sala dos professores até a sala do primeiro ano D, pode-se observar que a professora é muito querida pelos alunos da escola, que lhes provocavam, cumprimentavam, brincavam como é próprio dos adolescentes, porém mantendo sempre respeito por ela. A professora tem um perfil de docente que brinca e é engraçada, mas que também briga e cobra muito dos alunos para que esses se esforcem de deem o seu melhor. Nesta sala, assim que chegamos, fomos apresentados à turma como estagiários: “Gente, se comportem, temos visita, meus dois seguranças”. Logo informam a professora Glória que a professor Estela, também de LI, se atrasaria para chegar à escola porque, pelo que entendemos, estaria vindo de viagem, então a partir deste momento nós nos dividimos, ficando o acadêmico Guilherme em sala fazendo observação, e Simião assumindo a sala da professora Estela como monitor-docente. A professora Glória acompanhou o estagiário Simião até a outra sala, enquanto o estagiário Guilherme monitorou a sala até a docente retornar. A professora explica que de acordo com as orientações atuais, os professores devem trabalhar com os livros. Também explica que ela e a professora Estela buscam trabalhar sincronizadas os mesmos conteúdos entre os alunos do mesmo ano nas salas que assumiram, e como haveria hoje prova de língua inglesa para toda a escola, em todos os anos, os alunos deveriam fazer as atividades do livro, buscando traduzir as palavras que não conhecessem, pois aquele conteúdo estaria na avaliação que logo mais eles fariam. A professora corrigiu o caderno, olhando na sala quem estava fazendo. A sala de aula é bem tranquila, e agradável de se trabalhar nela, e a professora Glória permitiu que o estagiário atuasse como monitor ajudando em alguma explicação aos alunos.

Na sala do 3º ano C, durante as duas primeiras hora/aulas, o estagiário Simião trabalhou técnica de leitura e identificação de falsos cognatos a partir do livro didático como preparação a prova de LI que logo mais se realizaria. Enquanto, simultaneamente, o acadêmico Guilherme seguia a monitoria e observação na sala do 1º ano D. Nesta sala os alunos estavam dispersos, muitos do lado de fora da sala, então a professora lhes conduziram para dentro, e lhes apresentou o acadêmico Simião, orientou-me que não deixasse ninguém saísse, e que eles ficariam estudando

para a prova logo mais, revendo os falsos cognatos. A professora Glória então retorna à sala do 1º ano D. Assim que a professora regente saiu, os alunos em vez de estudarem, começaram a conversar entre si, outros a jogarem baralho (o que é proibido durante a aula), a mexerem no celular. Então reconheci uma aluna na sala, Victória, e comecei a conversar com ela, a princípio se a mesma ainda estava no jovem aprendiz, que curso que ela gostaria de fazer, sonhos, faculdade, Enem, vestibular e, neste processo, os alunos a sua volta entraram na conversa e começaram a participar do assunto que, quando me dei conta, eu já estava conversando com toda a sala, dando sugestões e orientações. Um aluno até se ofereceu para buscar uma caneta de escrever na lousa para que eu (aproveitando a recente apresentação de seminário realizado na universidade na noite anterior sobre O ensino de leitura – Luciano Amaral Oliveira) ensinasse e explicasse técnicas de leitura e compreensão, partindo de exemplo dos seus próprios livros. Quando um aluno disse preferir espanhol porque é mais fácil, o acadêmico Simião deu como exemplo: “El pelado corriendo atrás de la buseta con la mano en el saco” o que significa O homem careca correndo até o micro-ônibus com a mão no paletó/jaqueta, e assim explicou sobre as pegadinhas dos falsos cognatos. A partir daí, fomos para uma das últimas páginas do livro, onde estavam os falsos cognatos da LI, porém não havia a tradução ao lado destes vocábulos, pois o mesmo se configurava em um “dicionário-atividade”, então o estagiário pediu que cada aluno se apresentasse em inglês, e quando estes falavam seus nomes, este era escrito na lousa, para, a então, junto a cada nome, ser escrito uma das palavras falso-cognatas em inglês para que estes pesquisassem a sua palavra, e assim, esta poder ser traduzida corretamente, assim, ao invés de cada aluno procurar as aproximadamente 30 palavras, cada um pesquisaria apenas uma, que seria socializada e compartilhada no quadro, além também de dar a responsabilidade a cada aluno, pois os demais dependeriam deles para saber o significado destas palavras.

Na terceira hora aula nós estagiários já estávamos juntos novamente acompanhando a professora Glória na sala do 2º ano C, observando ela desenvolver atividade de revisão de conteúdo para a realização de prova. Nesta sala de aula a professora deu liberdade aos alunos para que estes se preparassem para a prova, estudando vocabulários dos conteúdos já visto e estudado por eles. A professora saiu da sala por um momentinho, oportunidade que nós Guilherme e Simião aproveitamos para iniciar uma conversa franca entre nós e os alunos, onde perguntamos a eles sobre o que eles pensavam da professora, se eles gostavam dela e da disciplina, e por

quê? Os alunos foram respondendo que ela é legal, muito divertida, louquinha; que amava ela e seu jeito extrovertido; e ao perguntarmos aos alunos do fundo, que já iam jogar baralho, estes disseram só gosta de inglês por causa da professora. Logo em seguida, ao ver a professora voltando à sala, guardaram o baralho. A professora exigiu que eles arrumassem suas carteiras, pois em breve estariam realizando uma prova ali, e ficou observando se os alunos estavam mesmo estudando.

Na quarta e quinta hora/aulas acompanhamos a professora Glória na aplicação do teste de LI na mesma sala, o 2º ano C. Como sempre acontecem, durante o intervalo, os professores estão em reunião tratando de assuntos sérios e pertinentes. Como hoje seria prova de Língua Inglesa, as professoras explicaram demais professores que esta prova seria sem consulta, sem acesso aos materiais pessoais ou celulares smartphone. Já em sala de aula, a mesma que estávamos antes do intervalo, os alunos aguardavam as provas, a professora vai buscar, e ao voltar, explica que tomaria conta de outra sala e que nós fizéssemos a aplicação da prova, não deixando ninguém sair da sala até pelo menos 11h30min. O acadêmico Guilherme fez a distribuição das provas, colocando a folha virada sobre a carteira até que todos tivessem recebido as suas folhas. Então fizemos com eles uma leitura das atividades, explicando quando necessário cada questão: se é pra escolher alternativa, ou se é pra escrever, etc. A prova fluiu tranquilamente. Uma aluna pediu pra ir ao banheiro e, em particular, explicou que estava grávida, e não conseguia segurar, então o acadêmico lhe acompanhou até o banheiro, enquanto o acadêmico Guilherme continuou cuidando da sala. A partir das 11h30min os alunos que foram terminando já entregavam suas provas e já iam saindo.

- 05/04/2018 – Quinta feira:

Nas duas primeiras hora-aulas acompanhamos a docente na sala do 1º ano E, onde a mesma ministrou a realização de atividades do livro didático e correção de caderno: Hoje a professora trabalhou no primeiro ano E as duas primeiras aulas, onde ela corrigia os cadernos, enquanto os a maioria dos alunos terminavam de fazer as atividades da primeira unidade do livro didático. Hoje a aula fluiu, e como é semana de provas, aqueles alunos que já iam terminando, e tinha seus cadernos verificados, tomavam liberdade para se preparar para a prova de língua portuguesa logo mais tarde.

Na terceira hora/aula fomos para a sala do 1º ano B, onde foi realizada atividade avaliativa, correção de caderno e atividade do livro didático. Nesta turma, houve uma atividade avaliativa, e aqueles que já foram terminando passaram a dar

continuidade nas atividades do livro, copiando e respondente. Uma das metodologias da professora Glória, a fim de seus alunos desenvolverem mais vocabulário, é a prática de tradução de palavra por palavra das atividades realizadas do livro no caderno, e com isso cada vez mais eles desenvolvem habilidades de leitura e interpretação. Como também os livros passam novamente a ser de uso para três anos seguidos, os alunos não podem rabiscar os livros, diferente dos livros anteriores, em que havia no corpo do livro os espaços próprios para serem resolvidas as atividades. Também é válido enfatizar que os professores do EEOM optaram por um livro de Amadeu Marques e não do livro didático da Vera Menezes Paiva. Faltando uns cinco minutos para o intervalo a professora permitiu os alunos saírem para o intervalo, onde eles já foram formando fila lá no refeitório do lanche.

Nas duas últimas hora/aulas retornamos à mesma sala de aula onde foram realizadas a ministração de testes: Durante o intervalo a professora de língua portuguesa instruiu os colegas professores que ministraria prova de língua portuguesa. Como sempre, é no intervalo que os professores discutem – inteligentemente – sobre os assuntos da escola, educação, orientações superiores, e mudanças: Hoje foi falado da importância de todas as formas de avaliações, por mais simples que seja como pode ser a recuperação, ou ainda atividade na folha do caderno para ser entregue ao professor para avaliá-lo, deverá ter a assinatura por extenso do nome do aluno, pois isto é um documento valiosíssimo para provar para a SEDUC que houve aula, e atividade, pois a fiscalização por parte dos órgãos competentes está muito rígida. Depois do intervalo, voltamos à mesma sala após o intervalo, para realizar a aplicação da prova de língua portuguesa. Para esta atividade foi permitido aos alunos que fizessem consulta no livro ou no caderno. A partir das 11h30min horas p.m. foi permitido aos alunos que já fossem terminando, saírem da sala para irem em bora.

- 06/04/2018 – Sexta feira:

Hoje durante as duas primeiras hora/aulas estivemos na sala do 1º ano C, observando a docente ministrar atividade do livro didático e verificação de caderno. A professora Glória realizou chamada de presença dos alunos. Por causa da semana de prova, as faltas têm sido bem minimizadas, a professora não está 100% de saúde, porém ela é muito forte e não deixa os alunos perceberem. Os alunos continuam as realizações das atividades do livro didático, copiando-as no caderno, respondendo, e traduzindo as palavras que desconhecem. A professora verificou os cadernos, e deu orientações sobre tais atividades. Também se lembrou da recuperação que

acontecerá semana que vem. Observa-se que as alunas são muito mais aplicadas nesta sala do que os alunos, porém a turma, de modo geral são bem tranquilos. A monitora de pátio passa na sala para verificar se há alunos sem uniforme, e de fato havia, porém como este tinha o uniforme na mochila ela o mandou ir vesti-lo. Todos os alunos têm livros, porém como alguns esqueceram em casa, estes sentaram em duplas ou grupo de três. A professora sai um instante de a sala para tomar remédio, e nós ficamos como monitores na sala, dando continuidade às orientações aos alunos sobre as atividades que os mesmos realizavam em sala de aula, até que ela retornou.

Na terceira hora/aulas estivemos na sala do 1º ano A acompanhado a atividade do livro didático. Antes de entrarmos em sala, a professora nos orienta sobre um aluno que possui alguma deficiência de acordo com as orientações da coordenação de nome Daniel, este aluno não demonstrou nenhum sinal visível de deficiência até hoje para esta professora, e nem para nós durante nossas observações. Já em sala, a professora realiza a chamada, os alunos assim como na aula na turma anterior, realizam as atividades do livro. A sala aqui é consideravelmente grande em relação a quantidade de alunos. A professora corrige, explica, orienta, fazendo isto de carteira em carteira. A professora nos fala de um aplicativo de celular chamado Pintrest. Este aplicativo permite localizar milhares de imagens, de acordo com o tipo de busca, então ela mostra suas busca como “vocabulário frutas”, “família”, “roupas”, fazendo a triagem certa, se tem muito material bom para inclusive professores de inglês poder trabalhar com alunos. Também é importante ressaltar que toda e qualquer atividade realizada deve ter alguma relação com o livro didático, de uso obrigatório, conforme atual orientação pedagógica vigente na escola.

Nas duas hora/aulas estivemos de volta ao 1º ano A para a aplicação de provas de matemática. Após as orientações do professor de matemática aos demais professores, na hora do intervalo – como não permitir uso de calculadores, nem consulta a caderno ou livros – os professores foram a sua s salas, para ministrarem a prova.

Voltemos ao 1º ano A, onde estávamos anteriormente ao intervalo. Os professores levaram suas provas a serem ministradas. Os alunos demonstraram estarem com certa dificuldade, porém muito concentrados, todos realizaram as suas atividades, de modo que 11h30min às 11h45min todos os alunos já haviam realizados, entregando suas provas e saindo da sala liberados para irem embora conforme instruídos pela coordenação na hora do intervalo.

Ao longo de nossas 17 horas/aulas registrada nos convém fazermos aqui algumas observações:

Aqui é válido observar que, durante os momentos entre 06h40min às 07h00min, e no intervalo do recreio, enquanto os alunos vão lanchar, os professores e coordenadores se reúnem, como agentes de diversas discussões, onde recebem orientações diversas, cobravam, pediam, e sugeriam ideias de melhorias. Ainda que nessas discussões as opiniões dos docentes venham ser diferentes, e até mesma oposta, todos demonstram intensa preocupação com a escola, e com o bem dos alunos e das condições de trabalho.

Existe na escola uma monitora de pátio, algo recente na escola, que tem sido de valorosa manutenção da ordem na escola, fiscalizando os espaços externo às salas de aula.

4. DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Em sala de aula, antes de ir à escola para desenvolver a prática da regência, e antes mesmos de desenvolvermos um plano de aula, nos aprofundamos em estudos teóricos sobre o ensino da LI. Este momento teórico da disciplina do estágio curricular supervisionado em LI no ensino médio (EM) foi como uma continuação das disciplinas anteriores, como Introdução ao estágio, e Linguística Aplicada (LI). Os materiais teóricos trabalhados por nós foram cuidadosamente selecionados pela docente professora mestra Erica.

4.1 Desenvolvimento teórico:

O nosso contato com teorias foi de extrema importância, pois o desenvolvimento em conhecimentos teóricos nos permitiu absorver em poucos dias a sabedoria que grandes educadores levaram anos para construir através de erros e acertos, pesquisas e testes práticos, até que estes materializassem seu saber em livros e artigos, da qual nos deleitamos no momento em sala de aula, refletindo e discutindo sobre (todos os acadêmicos), e assim a partir deste, construir nosso próprio saber. Foram estes estudos que nos permitiram desenvolver planos e estratégias de aulas de LI que realmente alcançassem uma melhor produtividade na prática docente da regência. Foi através deste momento que refletimos sobre metodologia e atividades a ser levada para a sala de aula, e a importância da relação entre professor, aluno e instituição escolar. Vale lembrar de um momento que a docente trabalhou conosco em sala de aula, e fazendo uso de um Datashow, a importância do lugar que

ocupamos enquanto professor no processo de ensino e aprendizagem de LI. Apresentou o slide “Aula inicial do estágio supervisionado”, onde, através de sua aula, permitiu nos refletir sobre conceitos de ensino e aprendizagem, de língua, de métodos e abordagens, e como isto reflete na prática na sala de aula. Também retomou algumas teorias a aprendizagem, como construtivismo e interacionista, sempre de modo motivante quanto a prática docente.

4.2 Seminários:

Os seminários foram realizados a partir do dia 20 de Março, onde grupos de 2 ou 3 alunos apresentaram artigos que juntos estudaram, de consagrados intelectuais educadores que trabalham com ensino de LI, cada texto rico de reflexões que nos serviriam de base para nossa prática docente logo na regência e posteriormente para nossa futura vida de professores.

Entre os temas foram trabalhado textos que abordavam **o preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública**. Miriam Lúcia dos Santos Jorge defende que o ensino de LI devam estar vinculado às necessidades dos alunos para assim estarem motivadas, e interessadas. O profissional deve estar sempre buscando práticas pedagógicas inovadoras que assim possamos levar nossos alunos a alcançar aquele objetivo tal e que possamos ser o tipo de professores que os nossos alunos precisam. Este texto falou bastante com outro texto que fala sobre **ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública**, que abre um leque para reflexões sobre realidade sociocultural e econômica da escola e dos alunos, Luciano Amaral mostra a partir do exemplo do “propósito do ensino do latim na medieval e clássica: ler e escrever, o que exigiu métodos baseado em gramática e dicionário”, que a LI esta sempre vinculada ao propósito. Por exemplo, na segunda guerra mundial o propósito era comunicação oral, logo o ensino de LI buscava desenvolver habilidades orais de comunicação, isto exigia outra metodologia (áudio-lingual). Hoje o objetivo é desenvolvimento das habilidades em leitura.

A **autonomia na aprendizagem de LE** foi duas vezes proveitosa, pois nos servia para nossa prática docente como também para nossa prática autodidata em LI. Também vale enfatizar que este texto dialoga com **o ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia** onde Paiva, e este por sua vez, com os outros textos anteriores, pois a autora parte também das condições reais de ensino em muitas escolas, com salas superlotadas, pouca carga horária, e deficiência em equipamentos de apoio. A autora enfatiza que o mais importante é o professor saber como ensinar e saber aquilo que se ensina, isto é, “*é preciso que o professor saiba a língua*”. O

fantástico nos textos escolhidos pela professora neste 7º semestre é que dialogam com os que trabalhamos no 6º semestre, além da maioria dar exemplos práticos de aulas inovadoras e motivadoras que despertem nos alunos o desejo de aprender LI e o conhecimento em como alcançar mais conhecimento através do despertar para música, teatro, etc. Como os alunos e debatedores participam dos seminários, logo o que é apresentado pelos autores dos textos através deles é ainda mais enriquecido durante as dicções e reflexões. Como quando refletimos sobre o momento quando estamos **desenvolvendo a habilidade de leitura, aquisição de leitura em LI, e o ensino da leitura**, através de textos de Paiva, Tomich, e Oliveira. Através destes textos estrategicamente selecionados pela nossa docente, alcançamos uma melhor compreensão sobre a LI, ensino, aprendizagem, educação, etc. e mais do que isto, no EM, na busca por enriquecimento e consolidação de vocabulários necessários a prática da leitura, e outras técnicas de compreensão e interpretação de leitura, é possível focar no momento “ENEM-vestibular”. Estes autores nos brindaram com técnicas de leitura, como *skimming*, *skinning*; técnicas de ensino de leitura (pré e pós leitura) e como se dá o processo de aquisição desta habilidade de importância crucial ao futuro vestibulando.

5. DESENVOLVIMENTO EM AULA SIMULADA

A partir do dia 10 de Abril foi dado início as apresentações das aulas simuladas, onde os acadêmicos muito contribuíram entre si em sugestões e apreciação, quando muito bem alimentado teoricamente, puderam agregar valor as nossas propostas de ensino a ser realizada na regência. A docente realizou as mais valiosas orientações e que mais tarde viria a resultar em aulas muito agradáveis na escola Ceom.

5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ADOTADA AO ENSINO: O principal fundamento teórico é a visão de ensino de LI de Oliveira, coerente com a base construtivista, interacionista, e afetivista, na qual ensinar é promover construção de conhecimento, facilitar a aprendizagem dentro de um ambiente agradavelmente motivador físico, emocional e psicologicamente, partindo do perfil dos alunos e do objetivo daquele ensino: Jovens que amam música e estão prestes a participar do ENEM. Assim, nossa proposta é principalmente focada às habilidades de leituras, o que nos fazemos apropriar do lugar das reflexões de Paiva, Tomich, e Oliveira dos textos acima por nós estudados como fundamentação teórica secundária.

5.2 PLANO DE AULA: Foram realizadas dois planos de aulas por nós, na qual trabalharíamos com leitura através de gêneros textuais da música e/ou da fábula (conto infanto-juvenil) – como um *plano B*, conforme no anexo 9.1 e 9.2 abaixo. O principal fator motivador em nossa proposta foi – como também esta registrada no plano de aula - estar sempre pensando em garantir um retorno cognitivo à comunidade escolar da EEOM, aos alunos do primeiro e segundo ano do ensino médio, visando desenvolver habilidades de leitura, interpretação e compreensão de texto em Língua Inglesa através de uma proposta que busca trabalhar as principais técnicas de *Reading*, técnicas estas que Luciano Amaral Oliveira irá chamar de “*micro habilidades de leitura*”. Como “*a prova de língua estrangeira no vestibular consiste em leitura e interpretação de textos e perguntas sobre a gramática do idioma*”⁹, esta proposta objetiva suprir estas exigências de habilidades pensando no ENEM e vestibulares.


5.2.1 Música *Faded*: Este plano de aula foi pensado quando estudávamos textos teóricos durante o momento dos seminários, e através de uma pesquisa informal a alunos do EM do Ceom durante a observação e monitoria, onde perguntávamos aos alunos sobre seus gostos pessoais, musicais; e uma pesquisa na internet sobre “a musica internacional mais escutada do momento”. Ao verificar com os alunos se eles já tiveram alguma atividade musical com aquela música *Faded* – de Alan Walker, os alunos disseram que não, e logo ficaram muito interessados e até ansiosos para entender o que se fala naquela tão linda música, cuja letra esta abaixo:

<p>You were the shadow to my light. Did you feel us? Another Start, You fade away Afraid our aim is out of sight. Wanna se us ALIVE?</p> <p>Where are you now? Where are you now? Where are you now?</p> <p>Was it all in my fantasy? Where are you now? Were you only imaginary? Where are you now?</p> <p>ATLANTIS Under the sea, Under the sea</p> <p>Where are you now? Another Dream The monsters running wild inside of me</p> <p>I'm Faded, I'm Faded; So lost; I'm Faded, I'm Faded; So lost, I'm Faded;</p>	<p>These shallow water never met What I needed I'm letting go, a deeper dive. Eternal silence of the sea I'm Breathing ALIVE Where are you now? Where are you now? Under the bright But faded lights You set my Heart on Fire Where are you now? Where are you now? _____ (music effects) _____ WHERE ARE YOU NOW? ATLANTIS Under the sea, Under the sea Where are you now? Another Dream The monsters running wild inside of me</p> <p>I'm Faded, I'm Faded; So lost, I'm Faded, I'm Faded; So lost, I'm Faded</p>
--	---

(ver o item 9.1).

⁹ Como afirma John Robert Schmitz em uma conversa com Rute Moreira de Brito no artigo *Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável?*.

5.2.2 Fábula *Belling the Cat*: foi um plano desenvolvido em outro momento por um de nós acadêmicos, onde trabalharíamos com uma pequena fábula mundialmente famosa, que nos permitiria trabalhar a leitura e ao mesmo tempo vocabulários que fazem parte daquela lista dos vocábulos mais frequentes na LI, que por sua vez, resultaria em um desenvolvimento ainda maior das habilidades de leitura.

 <p>Fables for Children</p> <p>BELLING THE CAT The Mice once called a meeting to decide on a plan to free themselves of their enemy, the Cat. At least they wished to find some way of knowing when she was coming, so they might have time to run away. Indeed, something had to be done, for they lived in such constant fear of her claws that they hardly dared stir from their dens by night or day.</p>	<p>Many plans were discussed, but none of them was thought good enough. At last a very young Mouse got up and said: "I have a plan that seems very simple, but I know it will be successful. All we have to do is to hang a bell about the Cat's neck. When we hear the bell ringing we will know immediately that our enemy is coming." All the Mice were much surprised that they had not thought of such a plan before. But in the midst of the rejoicing over their good fortune, an old Mouse arose and said: "I will say that the plan of the young Mouse is very good. But let me ask one question: Who will bell the Cat?" It is one thing to say that something should be done, but quite a different matter to do it. Courtesy of Parenting-by-Example.com</p>
--	--

(ver o item 9.2).

6. REGÊNCIA

É durante a regência que saímos da posição de aluno e nos colocamos na posição de professor, abraçando teorias e reflexões sobre ensino-aprendizagem. Dentro desta nova posição, adotamos uma postura inédita enquanto docente – hoje no sétimo semestre – de alunos que estudam no EM. Aqui abaixo discorreremos sobre nossas experiências enquanto na etapa da regência da disciplina do estagio curricular supervisionado. Conforme programado, iniciamos nossa regência em LI em um dia de quarta feira, dia 02 de Maio, até o dia 08 do mesmo mês. Vale enfatizar que durante nossa regência a principal atividade desenvolvida foi a **leitura e interpretação de texto com letra de música**. Durante esta nossa pratica sempre houve pequenos reajustes à nossa proposta do plano de aula, porém isso se deu porque sempre

buscamos adaptar o ensino à realidade daquela sala de aula onde atuávamos, buscando sempre facilitar e proporcionar, através de um posicionamento de interação e afetividade ao próprio aluno construir seu saber, fornecendo-lhes a experiência de alcançar a compreensão do texto (da letra da música) por si só, assim, permitindo lhes refletir sobre suas próprias crenças sobre a LI.

- 02/05/2018 – Quarta feira:

Hoje foi o nosso primeiro dia de regência. Nas duas primeiras hora/aulas trabalhamos leitura e interpretação de texto a partir da música *Faded* no 1º ano D: A professora Glória já foi para a sala de aula do primeiro ano D, para conversar com os alunos, e fazer chamada, e leva-los ao auditório. Como esta já estava em uso por um estagiário, também de Língua Inglesa da Unemat – o estagiário Rafael – quando lá chegamos, então providenciamos um projetor chamado Arthur (é como se chamam os aparelhos do MEC que é projetor de vídeo e som, com sistema operacional Linux, com teclado e mouse) e fomos à sala de aula para realizar a instalação do aparato para a aula, para então iniciarmos a aula: Apresentamos a proposta de trabalho: “Desenvolvimento de leitura e interpretação de texto em língua inglesa através da música *Faded* de Alan Walker”. Como o horário estava um tanto avançado, decidimos, com o consentimento da professora, ignorar a etapa um do plano de aula, assim, não fazendo uso do livro didático. Realizamos a apresentação, seguida das atividades de pré-leitura, apresentando o vídeo clipe e fazendo a sua interpretação. Em seguida, através de outro vídeo, que aparece a letra da música escrita na tela, foi realizada a leitura e interpretação através da interação com os alunos, conduzindo os questionamentos, evidenciando cognatas, explicando características da língua inglesa, características gramaticais no momento da própria leitura. Após a leitura e interpretação de texto, faltava muito pouco para acabar a aula, então foi colocada a musica para reproduzir, para cantarmos ela em sala de aula, mas poucos cantaram.

Nas duas hora/aulas seguintes ministramos a proposta no 2º ano C: Um pouco apreensivo, pois ouvimos de que professora Érika estaria na escola, assistindo a aula do estagiário Rafael, pensamos que talvez ela pudesse vir a assistir a nossa regência também. Mas otimistas, e com a experiência da aula anterior já realizamos a instalação do aparato tecnológico Arthur na sala de aula do 2º ano C; apresentamos aos alunos enquanto professores estagiários – já que os alunos já nos conhecem da fase de observação – e em seguida apresentamos a proposta da aula, de trabalharmos com a letra da música *Faded* de Alan Walker e, em seguida, já partimos para a pré-leitura da música. Os alunos foram mais participativos, e a condução da

aula mais proveitosa. Foi escrito partes da musica, trechos chaves com o qual os alunos construíram sentido através da condução interativa com eles, para então reproduzirmos o video-lyrics, pausadamente, e os próprios alunos fizeram a sua leitura interpretativa, como se fosse uma só equipe, enquanto liam, e interpretavam, anotavam em seus cadernos significados, traduções, explicações gramaticais sobre partes específicas, como a partícula sufixal *ed* e *ing* para tempo passado e tempo gerúndio respectivamente, e do “*Did...?*” para construção de interrogativas em tempo verbal no passado. Apenas foram dados aos alunos os significados pronto nas raras vezes que eles não conseguiam construir sentido no ato da leitura interpretativa. Dessa vez o tempo estava ao nosso favor, e foi possível irmos além da aula anterior, talvez por esta turma estar um ano à frente, ou talvez pelo melhor uso do tempo, mas o fato é que pudemos ainda realizar com os alunos uma atividade – como se fosse avaliativa – onde eles responderam em folha separada seus nomes, série, e o que eles compreenderam da relação da letra da música com ao vídeo clipe dela. A aula terminou 11 horas, e já deixamos reservado o Datashow para o dia seguinte.

- 03/05/2018 – Quinta feira:

Nas duas primeiras aulas aplicamos nossa proposta de aula na sala do 1º ano E. Fomos à sala de aula com a professora Glória, que realizara chamada, e conversou com os alunos enquanto montávamos o Arthur, então nos apresentamos à sala de aula, apresentamos a proposta da aula, e também falamos um pouco em contexto de encorajamento e motivação à leitura, mostrando que eles “sabem ler, só não sabem que sabem”. Falamos do vídeo clipe que passaríamos e quais aspectos (interpretativos) deveriam atentar. Reproduzimos o vídeo clipe e, em seguida, conduzimos um diálogo com os alunos sobre a interpretação do vídeo clipe, que durante toda a aula foram muito receptivos e participativos. Foi escrito palavras e pequenos fragmentos da letra da música no quadro onde, a partir deste, foi iniciando a prática de leitura e interpretação de texto. Eram fragmentos chaves para a interpretação da letra da música, e que já deu certo conhecimento para a atividade seguinte onde foi passado o vídeo-lyrics para eles assistirem e tentaram identificar mais alguma informação possível. Em seguida, reproduzimos este mesmo vídeo-lyrics pausando em cada tela e, através de um dialogo interativo entre docente e discente, realizamos a pratica de leitura interpretativa, ignorando contextos de pronuncias, focamos no desenvolvimento de compreensão textual dos alunos, que iam dando sentido conforme íamos explicando certos aspectos da língua linguísticos da língua inglesa, como os recortes gramaticais *ed*, *~ing*, *did*, *was/were*, *etc.* e apresentação

vocabulário aplicado àquele contexto. Em seguida, foi realizada ainda uma atividade estilo avaliativa, onde os alunos responderam sobre a sua interpretação da relação letra de música e videoclipe, que implica *skimming*, e de pontos gramaticais específicos, como: a partir de um trecho da musica, dar exemplo de verbos no passado, no gerúndio, verbo to be no passado e no presente, assim, consolidando aprendizagens gramaticais aplicados a um contexto textual, além da pratica de *scanning*. Esta aula foi proveitosa, e a turma muito agradável.

Nas próximas duas horas/aulas estivemos na sala do 1º ano B: Ao terminar a aula no 1º ano E, nos dirigimos para a sala do 1º ano B, montamos o equipamento Arthur. A professora Glória já estava lá, realizando chamada, e nos dando algumas instruções, para não deixar os alunos daquela sala de aula sair para beber agua nem ir ao banheiro. Realizamos a apresentação do conteúdo, e ali também falamos da importância da habilidade de leitura para o ENEM e vestibulares. Exibimos o vídeo clipe da música, e com eles, através de uma conversa interativa, interpretamos o vídeo clipe, também aproveitamos a oportunidade para realizar inferência, fazendo-os falarem sobre o que eles acreditam que fala a letra da música. Passamos o vídeo-lyric, para ele tentarem compreender a música, enquanto escrevíamos no quadro os trechos chaves da música para, conduzindo diálogo com os alunos, realizar a construção do sentido daqueles trechos e palavras. Já cobrando que os alunos realizassem a anotação em cadernos das partes, vocabulários e noções gramaticais pertinentes à leitura interpretativa da música. Em seguida realizamos atividades oralmente, da parte interpretativa e pessoal da questão sobre a relação da letra da música com o clipe da música, e no pouco tempo restante, reproduzimos a música para aqueles alunos que quisessem cantar se divertissem cantando, assim desenvolvendo afetividade pela disciplina e absorvendo a pronuncia da língua na música.

- 04/05/2018 – Sexta feira:

Nas suas primeiras hora/aulas estivemos ministrando nossa aula na sala do 1º ano C: Hoje assim que chegamos à escola, peguemos o Arthur (projektor de vídeo e áudio computadorizado) e fomos à sala de aula preparar o ambiente na sala do primeiro ano C, enquanto quebrávamos o gelo conversando com eles. Quando tudo pronto, nós apresentamos a proposta da aula, iniciando falando com os alunos sobre a importância da habilidade de leitura e compreensão de texto para o Enem e vestibulares. Ao questionar quem dos alunos que acreditaram que não sabiam ler texto em língua inglesa, muitos concordaram de que não sabiam ler, então os desafiamos que sim eles sabem, porém não sabem que sabem. Então deixamos

claros a eles que esta aula consistiria em desenvolvimento da leitura no sentido em compreender o sentido do que se esta escrita, e então que todos poderiam e deveriam participar da aula. Para concluirmos a etapa de pré-leitura passamos o vídeo clipe da musica *faded* com instrução previa dos principais aspectos de que eles deveriam atentar para o vídeo, como a história, as características principais, e após o vídeo (e música que foram muito bem recebidos por eles) conduzimos uma conversa e provocamos a falarem de suas interpretações e tivemos uma rica leitura dos alunos com participação geral da sala. Partindo para a leitura foi escrito na tela trechos chaves da música, ao qual através de uma interação conduzida os próprios alunos foram dando sentido e construindo as interpretações, onde raramente fora necessário dizer (traduzir) o significado de uma palavra ou expressão. A monitora de pátio passou na sala para realizar a chamada de presença da lista de chamada. A aula fluiu muito produtiva que lamentamos a professora Érika não estar presente nela para assisti-la. Após esta etapa, foi projetado slide por slide do clipe da música com letra onde, de igual modo, foi os próprios alunos quem foi construindo sentido. Foi cobrado deles que estivessem fazendo anotações, principalmente no que se refere aos ensinamentos e explicações de caráter gramatical de certos aspectos linguísticos presente naquele em certos slides/ parte da musica. Principalmente quando se falava dos sufixos *-ed*, *-ing*, *DID*, intensificadores (*deep-er,so lost*). Como a atividade a seguir – a fim de realizar pratica de *skimming* e *scanning* – pediria para trazer de um trecho da música palavras que exemplificasse tais aspectos gramaticais explicados, então foi muito bem enfatizado na letra da música onde esses pontos gramaticais aconteciam. Após a leitura da música, foi passada uma atividade no quadro, dividida em duas partes, a primeira questionando a relação entre a história do videoclipe da música e a letra da música, e a atividade para buscar da letra informações (gramaticais e linguísticas de um trecho da musica escrita na lousa).

Nas duas hora/aulas seguintes nos atuamos na sala do 11º ano A: Saímos da sala do 1º ano C e fomos para a sala do 1º ano A, onde a professora estava já na porta realizando chamada. A professora Glória nos instruiu que não deixassem nenhum aluno sair da sala de aula para ir beber agua nem ir ao banheiro. Esta sala de aula tem bem menos alunos, os quais apesarem de terem sido bem participativo, não superou a turma anterior em fluidez de participação e conhecimentos linguísticos básicos. Esta turma foi muito receptiva a musica e a leitura do videoclipe na pratica da pré-leitura foi muito produtiva. Nesta sala, foi cobrado um pouco mais dos alunos em eles fazerem anotação do que fora ensinado na aula. Após o vídeo clipe da música foi

questionado a sala sobre o que eles puderam compreender do vídeo, da história, da interpretação, e baseado nisto, sobre o que eles acreditavam que a letra da musica falava. Foi colocado o clipe da letra da musica para rodar e enquanto os alunos tentavam compreender ao máximo o que aparecia na musica, foi escrito trechos e palavras chaves com o qual, tal qual na aula anterior, conduzimos os alunos a eles mesmos construírem sentido a partir daquilo que eles sabiam, dividindo as frases em partes menores para construírem sentido. Após esta etapa, foi dado certo tempo para os alunos fazerem anotações sobre tal, para, em seguida voltar para o inicio do clipe da letra da musica, pausadamente, e orientando aos próprios alunos a construírem o significado, dando sentido dentro dos limites de seus conhecimentos da língua, suprimindo com explicação de significados de vocabulários específicos, e de enfatize de certos aspectos linguísticos e gramaticais da língua. Faltando 2 minutos para o intervalo todos saímos da sala para a fila de lanche, e após o lanche fomos à sala dos professores tomarmos café, receber a professora Érika que chegara para assistir a nossa aula regida, e explicamos a ela sobre a omissão da parte do plano de aula onde partiríamos do livro didático, e da inserção dos aspectos gramaticais e linguístico durante a prática de leitura e interpretação da letra da musica – isto é, de acordo com o plano de aula, primeiramente utilizaria o livro didático em uma pratica de leitura para somente depois irmos para a atividade de pré-leitura, depois leitura (compreensão), depois pronunciaçãõ para cantar a musica, e por fim, explicação gramatical e atividades. Fomos à sala de aula, apresentamos a professora Érika aos alunos, que lhes recebeu bem. Continuamos a aula normalmente, e apesar de um momento em que um grupo de alunas desfocaram da aula conversando sobre algo de fora. Após chamar a atenção delas duas vezes seguidas a aula voltou a fluir, até concluirmos a leitura da musica. Terminamos com a atividade, tal qual na aula anterior, passando as questões a ser copiadas e respondidas, e o trecho da musica que eles não copiariam, antes, apenas consultariam na lousa, mas, devido ao curto tempo, foi distribuído impresso copias da musica para eles realizar as atividades e trazer na terça feira, quando estaremos de volta à escola.

- 08/05/2018 – Terça-feira:

Nas duas primeiras hora/aulas estivemos na sala do 2º ano D. Hoje a escola reduziu a hora/aula, de modo que nos forçou a alterar a forma como ministrávamos a aula, dando foco nas noções gramaticais pertinente à atividade avaliativa a partir da letra da música, o qual eles tinham em suas mãos em versões impressas. A atividade de pré-leitura foi muito agilizada, onde nos apresentamos e também à nossa proposta

de trabalho, passando o videoclipe e deixando os alunos a dizerem o que entendeu porem, demos algumas pistas a ser observada, como os sinais de destruição, a solidão do personagem do vídeo clipe, a sua procura, as cores desbotadas, e a pessoa por quem se procurava já desaparecida. Então, partimos para a leitura do texto da música, onde eles faziam a leitura da letra através do vídeo-lyrics. Foi passado de um lado da lousa as explicações dos aspectos gramaticais da língua e posteriormente as questões avaliativas, que os fariam pro em prática técnicas de *skimming* e *scanning*.

Nas próximas duas hora/aulas fomo à sala do 1º ano F: Após as duas aulas, fomos para a sala do primeiro anos F, onde a turma, apesar de ser do primeiro anos e a anterior do segundo, esta turma teve um desempenho muito mais profundo da leitura do videoclipe. Em seguida, passamos o clipe-líricas, para a realização da leitura interpretação do texto, para em seguida, passar atividades na lousa. Nesta sala, como na outra anterior, apenas foi trabalhando noções gramaticais voltados para a realização das atividades, a saber, ~ed, ~ing, verbo to be em sua forma no presente e n o passado, e essa noção de funcionamento da lingua foi trabalhada em um momento posterior à leitura. Nesta sala, porém, foram passada as atividades na tela, para, somente então explicar as noções gramaticais, de modo que os alunos pudessem realizar as atividades antes de esquecer tal conteúdo, de modo que não foi preciso reexplicar nada novamente. Algo inusitado aconteceu durante a aula de hoje que vale mencionar: sempre cobramos dos alunos silêncio na hora de reproduzir os vídeos, pois o som do aparato era muito baixo, porém hoje uma aluna a pediu para aumentar o volume, e ao mostrar que estava baixa, ela mostrou uns botões externo no aparelho que aumentava o som, e o Arthur incrivelmente se transformou em uma poderosíssima caixa de som, cujo volume foi aumentado apenas parcialmente, de tão alto que ficou o volume, que se aumentasse mais incomodaria as salas vizinhas. De modo geral, apesar da diminuição da horas/aulas, acreditamos que nossas aulas hoje ainda vieram a ser muito produtiva e proveitosa para a vida dos alunos, que muito foram participativos, e envolvidos na sua maioria.

7. CONCLUSÃO

Depois das etapas realizadas ao longo da disciplina, produzimos este relatório, descrevendo lugares e acontecimentos, e sobre eles refletindo baseado em nossas experiências reflexivas em sala de aula e das leituras teóricas. Acreditamos que, apesar de um período curto de 15 horas aula, acreditamos que contribuimos um

pouco para as vidas dos alunos, agregando boas experiências em sala de aula, e despertar maior sentimento em relação a músicas em LE, assim, facilitando a aprendizagem enquanto buscávamos promover enquanto educadores, o desenvolvimento de valiosas habilidades de leitura e compreensão textual em LI. Como dissemos no início destas propostas de trabalho, nosso foco é o retorno social à comunidade estudantil da escola estadual de 2º grau Onze de Março – Ceom – e para que isto realmente aconteça almejamos realizar este trabalho de estágio supervisionado curricular através de muito amor ao ofício.

A forma de trabalho que assumimos, partiu dos princípios e ideais teóricos afetivista, interacionista, construtivista, consciente de nossos alunos enquanto sujeitos capazes e dotados de uma capacidade inata à construção de um saber – conforme Piaget – e não uma mente vazia a ser preenchida – como criticou Paulo Freire a uma concepção de ensino que preza a transferência do conhecimento. Por isto, nós buscamos nunca dar uma informação pronta a nossos estudantes, mas levar lhes através de uma condução estratégica e interacionista a refletir por si mesmos sobre determinados assuntos, problema ou questão. Assim, eles passam a construir um saber que a partir de agora passa a ser só deles.

Também aperfeiçoamos nossas habilidades de conseguir afetividade de nossos alunos por nós, pela nossa disciplina e conteúdo, e também desenvolvemos nossas próprias habilidades de ensino durante nossa experiência, como estar sempre lhes motivando em cada tentativa de produção e participação. Um fato importante é que observamos o desenvolvimento em nós como professores, muito mais seguros, e com maior domínio, não do conteúdo que desde o princípio já havíamos nos preparados, mas sim da metodologia, e das adaptações, da segurança: Nós crescemos como docente.

7.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Acreditamos que o ensino possa melhorar muito na escola, se todos os professores se empenharem em motivar aos alunos, a despertar e questionar seus sonhos para o futuro, e conduzirem a fazer hoje o que lhes levarão para mais perto de seus sonhos. Infelizmente há muitos alunos sem nenhuma perspectiva de vida futura, e a culpa é da escola, que tem o poder de fazer muito mais, como trazer de volta a escola ex-alunos que hoje “venceram na vida”, a proporcionar palestras motivadoras de qualidade, a proporcionar o intercâmbio sociocultural, a incentivar e retribuir cada progresso de seus alunos através de reconhecimentos.

Foi muito bom trabalhar com a professora Glória, a quem conhecemos de nossas experiências anteriores na escola seja como aluno (Guilherme), ou seja, como Pibidiano (Simião), e que esta sempre procurando se inovar, e se renovar, agora também através de aplicativos de smartphone (como ela demonstrou o *Pinterest*), e esta qualidade levaremos conosco. Outra qualidade que buscaremos alcançar é essa forma de relacionamento que ela tem com seus alunos, sendo tempo muito querida e ao mesmo tempo muito respeitada (duas características muito difícil de serem comportada por um só docente). Infelizmente a atual política da escola pressiona o professor a fazer uso do livro didático do início ao fim todos os conteúdos, de modo que, devido a pouca carga horária, limita, a nosso ver, as possibilidades pedagógicas, e aprisiona o docente ao livro, correndo o risco de este não ser mais este um instrumento de apoio do professor, mas o próprio professor passa a se “o apoio à docência do livro”.

Acredito que se a direção der liberdade aos professores de LI a atuarem não como quer a direção – que não tem o conhecimento teórico didático-pedagógico da LI - mas como querem as docentes (que são extremamente capazes, experientes, pesquisadores, e estudiosas de LA, Didática, etc.). Assim a direção estaria as deixando fazerem o seu trabalho, e o resultado seria muito mais eficiente e produtivo. Aí sim seria possível desmistificar as crenças limitadoras e desmotivacional de que “inglês é difícil”, e ao fugir do livro didático, as aulas voltariam a ser muito mais envolvente – como outrora já fora – havendo possibilidades de trabalhar outras práticas que resultassem e melhor produtividade.

8. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona: Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo. Parábola Editorial, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de Inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

_____. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo. Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas. Pontes Editores, 2ª edição, 200

ANEXO 10

ALUNO-PROFESSOR 11 (AP11)

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA
INGLESA - ENSINO MÉDIO**

Relatório apresentado ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – como requisito parcial para a avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa I – Ensino Médio, sob a orientação da Prof. Me. Erika Regina Soares de Souza.

CÁCERES-MT

2018/1

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
2 A ESCOLA	7
2.1 A instituição escolar e seu contexto político-administrativo- pedagógico	7
2.1.1 Caracterização da Escola Estadual Onze de Março	8
2.1.2 O Projeto Político e Pedagógico (PPP) e a prática pedagógica	9
2.1.3 Estrutura organizacional: direção, coordenações e conselhos	11
2.1.4 Estrutura curricular	11
2.1.5 Estrutura física	11
2.1.6 Corpo docente e discente	13
3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA	15
4. PERÍODO DE REGÊNCIA	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS	24
ANEXOS	25
ANEXO I – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA	26
ANEXO II – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA SALA	29
ANEXO III – FICHA DE REGÊNCIA	32
ANEXO IV – PLANOS DE AULA	35
ANEXO V – TEXTOS UTILIZADOS	39
ANEXO VI – LISTAS DE PRESENÇA	45

INTRODUÇÃO

O estágio consiste em aperfeiçoamento antes de, os docentes em formação entrarem em sala nas escolas para ministrar as aulas, para realizar esse aperfeiçoamento a professora Erika Regina Souza Campos nos encaminhou a ementa e cronograma da disciplina Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa, sendo o primeiro passo os estudos teóricos na academia. Os estudos de textos foram realizados para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. As fundamentações teóricas são importantes para facilitar a assimilação sobre observações e regências, com as bases teóricas, os acadêmicos

possuem maior capacidade de desenvolver suas próprias metodologias na sala de aula e adaptando elas para que se desenvolva uma aula dinâmica. Os estudos ocorreram na forma de seminários em grupos e discussões entre os docentes.

Com base nas teorias estudadas e discutidas na universidade realizamos a próxima etapa, os planejamentos para nossas aulas simuladas e da regência. Após os planos de aula serem aprovados pela professora regente, os alunos apresentaram suas aulas simuladas na sala de aula na universidade UNEMAT, durante as aulas simuladas na academia os colegas do curso contribuíam com os trabalhos apresentados através de sugestões, apontamentos ou críticas construtivas.

Com a permissão da professora Erika escrevemos um ofício para realizarmos as modalidades de observação-monitoria e regência na escola Escola Estadual Prof. Demétrio Costa Pereira, cada modalidade foi cumprida de 15 horas, totalizando 30h. Com a autorização da coordenação da Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira, escolhemos as professoras titular Bruna Duarte Nusa e Lara Rúbia P. Rocha, escolhemos as turmas que iríamos estagiar, as quais foram 6º, 7º e 8º ano e organizamos nossos horários no período vespertino. Iniciamos nossa observação-monitoria na sala de aula no dia 21 de março a 05 de abril e a regência 15 de maio a 21 de junho, além do mais, observamos a estrutura da escola no dia 21 e 25 de junho. As observações são realizadas pelo aluno/professor e pela sua atuação como professor regente na escola. Na regência o aluno assume o lugar do professor titular como professor estagiário e pesquisador das suas escolhas e dos seus procedimentos pedagógicos. No momento da regência a nossa aula foi assistida tanto pelo professor titular quanto pelo professor orientador do estágio. Além disso, obtivemos um ótimo relacionamento com os professores e gestores administrativo e fomos muito bem recebidos na escola. Ao finalizar as modalidades acima, iniciamos nosso relatório.

Neste relatório, temos a finalidade de relatar as experiências adquiridas no período de estágio da disciplina Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental realizado na Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira, uma instituição pública, localizada na cidade de Cáceres-MT, apesar das poucas lacunas vistas na instituição á uma grande quantidade de oportunidades posta pela escola aos alunos com atividades extracurriculares. Os relatos estão dedicados em três etapas, a primeira etapa observação-monitoria, a segunda regência, a terceira estrutura e pôr fim a conclusão e anexos.

Tendo feito as observações que nos foram atribuídas, iremos mais adiante salientar como desenvolvemos nossas atividades que propusemos e como os alunos

se portaram diante dos exercícios passados. O nosso desenvolvimento com os alunos foi feito com detalhes, sempre priorizando a aprendizagem dos discentes, procuramos sempre aflorar a curiosidade dos alunos com exercícios passado de forma lúdica e sempre com a participação dos meninos e meninas.

A disciplina de Estágio Curricular supervisionado é regida pela resolução nº 029/2012- CONEP art. 6º, que possui as finalidades:

I – Oportunizar experiência profissional e de trabalho que possibilitem a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, por meio de processo permanente de reflexão;

II – Propiciar condições de autonomia ao estagiário, com o objetivo de contribuir para sua formação profissional;

III – viabilizar a reflexão sobre a prática profissional, para que se consolide a formação do professor da Educação Básica;

IV – Facultar o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, políticas e humanas necessárias à ação docente;

V – Proporcionar o intercâmbio de informações e experiências concretas que preparem ao aluno para o efetivo exercício da profissão;

VI – Possibilitar o exercício, em docência, dos conhecimentos adquiridos nos respectivos cursos, repensando-os na aplicação prática;

VII – Possibilitar momentos de reflexão sobre as situações-problema nos ambientes escolares e não escolares;

VII – Promover a vivência da prática pedagógica na Educação Básica, levando em consideração os contextos socioculturais.

Entretanto, a disciplina tem em vista como critério de avaliação: a elaboração do relatório no formato de um documento crítico-reflexivo sobre experiência da regência no ambiente escolar e as observações da prática da regência em sala de aula embasado teoricamente.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os seminários em grupo apresentados em sala, aconteceram da seguinte forma, cada grupo estudou um tema relacionado ao ensino e aprendizagem da língua inglesa e explanou para os colegas o entendimento diante das leituras feitas. Os temas foram divididos pela professora Erika para os grupos apresentarem, em seguida, um outro grupo fazia o debate diante do mesmo tema. Antes de iniciar as

apresentações e debates, a professora Erika apresentou o primeiro texto para nos mostrar como deveríamos fazer. O primeiro tema a ser apresentado foi “O ensino de línguas estrangeiras e a questão da autonomia” de Paiva. O segundo “Por um ensino de língua mais incluyente no contexto social atual” de Vilson Leffa. O texto “Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública” de Miriam Lúcia Jorge e o texto “Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira” de Laura Miccoli. O texto de Amaral também foi apresentado “Sobre o ensino das quatro habilidades”. Os últimos textos a serem apresentados foram “O ensino da compreensão oral”, “O ensino do vocabulário” e “Avaliação do aprendizado e do ensino”. Os estudos de textos foram realizados para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, e além disso, as fundamentações teóricas são importantes para facilitar a assimilação sobre observações e regências, com as bases teóricas, os acadêmicos possuem maior capacidade de desenvolver suas próprias metodologias na sala de aula e adaptando elas para que se desenvolva uma aula dinâmica.

2. A ESCOLA

A Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira está localizada na Rua: dos Colibris, S/N, Bairro: Cidade Alta, em sede própria. Telefone para contato (65) 3223-6386, e-mail ccr.ee.demetrioc.pereira@educ.mt.gov.br, e site do facebook <https://www.facebook.com/demetrio.costapereira.7>. Número de Inscrição no Mec: 51043190 o IDEB é dentro da média projetada. A direção da Escola está com o Professor Celestiano Rodrigues Neto há dois anos na gestão, ele é formado em Licenciatura Plena em Letras e especialização, seu número de contato é (65) 99933.5070 e e-mail Celestiano.neto@hotmail.com.

Atualmente, a escola atende 633 alunos, 451 no ensino fundamental e no ensino médio 182. O período de funcionamento da escola, matutino ensino fundamental I e II, vespertino ensino fundamental I e II e médio e noturno ensino médio e educação de jovens e adultos - EJA. A Escola conta com uma equipe de 49 professores, sendo 26 efetivos, 23 interinos, 1 graduação, 37 com especialização, 6 com mestrado e 2 doutores, 2 coordenadoras, 1 secretária, 3 técnicos administrativos educacional na secretária, 1 técnico administrativo educacional no laboratório, 1 técnico administrativo educacional no laboratório de ciência, 1 técnico administrativo

educacional na biblioteca, 1 técnico administrativo educacional na secretária, 3 vigias, 2 agentes de pátio, 5 cozinheiras e da limpeza são 5 mulheres.

A escola possui 13 salas de aula, as salas são bem arejadas, conservadas e climatizadas, oferecendo comodidade aos alunos e professores. Entretanto há algumas salas com pouco espaço tornando se apertadas e dificultando a livre circulação dos alunos. As salas possuem mesinhas, carteiras, ventiladores, ar condicionado, lâmpadas, cortinas, lousa branca, e algumas lousa verde, cesto de lixo e mesa de madeira, o professor possui um kit com pincel e apagador disponibilizado pela escola.

A sala dos professores é bem organizada com três murais, uma geladeira, 3 armários de madeira grande com divisórias, três armários de aço, 16 cadeiras de plástico, 5 mesas sendo 1 de madeira, 1 redonda e as outras extensa, um pequeno banheiro masculino, um pequeno banheiro feminino, uma pia na sala, um ar condicionado e dois ventiladores.

A secretária possui quatro mesas, quatro cadeiras, um telefone, duas impressoras, três computadores completos, dois ares condicionados, um extintor, dois ventiladores, três armários, uma geladeira, um bebedouro, uma janela com cortina, três lâmpadas, duas lixeiras, um vaso de planta e um nobreak. A sala dos coordenadores apresenta um espaço climatizado e organizado com cinco cadeiras almofadadas, dois computadores completos, quatro mesas, quatro armários de aço, uma geladeira, uma impressora, uma TV de monitoramento, um ar condicionado, duas caixas de som, quatro Datashow, um mural com horários dos professores e um relógio de parede. Na sala do diretor há uma janela de vidro transparente, um ar condicionado, dois armários, uma mesa grande e outra pequena, três cadeiras, uma impressora, um computador, um estabilizador, e um fax.

O laboratório de informática é bem equipado com 22 computadores, 29 carteiras almofadadas, quatro ventiladores, 2 ares condicionado, 1 Datashow, 1 estabilizador, 1 caixa de som, duas janelas com cortinas, um armário, uma impressora, três mesas e 1 técnico em informática. O laboratório de ciências é bem satisfatório, pois tem um aparelho reproduzidor feminino, um aparelho reproduzidor masculino, um aparelho masculino com corte lateral, dois ar condicionado, três armários de aço com duas portas, duas estante de aço, uma balança, uma bancada grande de mármore e pia, treze banquetas sendo quatro de plásticos brancas, duas caixa de lâmina, um microscópio com quatro lentes, um microscópio com três lentes, um microscópio com U.S.B, um olho humano, um painel de sistema solar, um cérebro desmontável

completo, computadores, quatro janelas com cortinas, três mesas, 17 bancos, 6 cadeiras, quatro ventiladores.

A sala da rádio é estrutura pequena com duas mesas, uma com computador, quatro cadeiras, um microfone, um caixa de som, uma janela, um ar condicionado, duas estantes de aço. Do lado há uma sala pequena de almoxarifado, a qual possuía materiais de limpeza, quatro estantes de aço e duas de madeira, dois armários de aço, quatro mesas pequenas e duas cadeiras, duas televisões, uma janela, não possui ar condicionado e nem ventiladores somente uma lâmpada para iluminação.

A cozinha é arejada e possui todos os requisitos sanitários necessários para este ambiente. Contém freezer, prateleiras para o armazenamento dos alimentos, geladeira para produtos que precisam manter uma temperatura diferente da que o freezer fornece, fogão industrial. O refeitório possui cadeiras e mesas para os alunos sentarem para se alimentarem, talheres e pratos suficiente para suprir as necessidades dos alunos. É um ambiente limpo, iluminado e conservado. No momento do lanche são chamadas três turmas de cada, pois o espaço do refeitório é pequeno, não havendo vagas para todos os alunos se sentar à mesa. Há também uma cantina onde vende salgados, sucos, refrigerantes e bombons, um espaço para o bicicletário que fica na entrada da escola.

A biblioteca tem aproximadamente três mil livros, um bibliotecário. A sala é limpa e climatizada com ares condicionados, dois ventiladores, duas mesas, uma com computador e três cadeiras. O acervo é para atender a escola, os alunos emprestam os livros e devolvem a biblioteca. Vídeo Teca é uma sala de reforço onde os estudos são realizados em grupos, ela fica ao lado da biblioteca. Essa sala possui uma televisão, um home theater, dois ventiladores, 2 ares condicionado, dois armários, duas mesas redondas e várias cadeiras de plástico.

As instalações sanitárias são espaços médio e limpos. O pátio possui 12 bancos de madeira, 9 vasos de plantas, 5 lixeiras, 3 mesas, dois murais de MDF, um mural de vidro, a área de lazer para as crianças brincarem é pequena, possui dois bebedouros com água potável e refrigerada. A escola não possui quadra de esportes, portanto as atividades esportivas são realizadas na praça do bairro, em frente à escola. A instituição não disponibiliza possui interpretes de Libras para atender os alunos surdos. A estrutura física encontra-se em bom estado de pintura interior e exterior. A escola tem um monitoramento como câmeras na entrada e nos corredores da escola.

Conforme orientação da SEDUC (Secretaria de Educação), a escola Professor Demétrio Costa Pereira implantou o Ciclo de Formação Humana, ampliando a possibilidade de uma nova concepção de ensino-aprendizagem, tem como filosofia construir uma linha de ação política pedagógica fundamentando-se em princípios que propiciem a construção da cidadania. As intenções da escola é criar condições para que o aluno tenha crescimento global efetivando a vivencia de valores, o acompanhamento do desenvolvimento teórico, prático e tecnológico; a valorização das competências e habilidades; a integração, a participação; a ética priorizando ações participativa e autônoma com criatividade e criticidade.

Um dos objetivos da escola é preparar o aluno para compreender a realidade e nela atuar. O discente deve entender que ele faz parte do processo de aprendizagem. É necessário que ele tenha consciência que esse conhecimento é para seu próprio crescimento. A escola busca garantir um ensino de qualidade e resgatar valores que contribuam na formação do ser humano. Tem como objetivos:

1. Oferecer aos educandos do Ensino Fundamental e Médio condições necessárias para desenvolver o processo de aprendizagem dos conteúdos fundamentais, interagindo com seu meio natural, social e cultural, ampliando a capacidade de participação no exercício da cidadania.

2. Desenvolver inclusão tecnológica e social deixando claro que a tecnologia faz parte do processo de ensino aprendizagem.

3. Oportunizar aos educandos uma formação que seja de desenvolver suas potencialidades desenvolvendo seu pensamento crítico e a capacidade de usar uma linguagem coerente.

4. Oportunizar o fortalecimento de vínculos familiares de solidariedade humana.

5. Oferecer aos jovens e adultos, condições de acesso continuidade e terminalidade dos estudos no ensino Fundamental e Médio EJA. (PPP Escola Estadual Prof. Demétrio Costa Pereira, 2014).

Assim, observamos que o espaço da escola é bem organizado, a sua estrutura física é média. Podemos concluir que a “E. E. Prof. Demétrio Costa Pereira” é um lugar de formação e preparação do indivíduo para atuar em sociedade. Os profissionais da escola são comprometidos com o ensino/aprendizagem, formando assim uma grande equipe em prol da educação.

2.1 A instituição escolar e seu contexto político-administrativo- pedagógico

Tendo como base a excelência do ensino a escola Demétrio conta com a priori na formação dos seus alunos, sendo que seus colaboradores da parte técnica e professores estão sempre se reciclando para uma melhor eficiência no resultado final que é a formação dos discentes, formação está que passa por aprendizagem de forma lúdica desta maneira a um aproveitamento, mas eficaz. Uma das muitas preocupações da escola também é a aprendizagem ou a lapidação do papel da pessoa diante da sociedade tendo assim sua formação de seus alunos da melhor forma possível.

Os objetivos da Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira são:

Art. 113- O Projeto Político Pedagógico da Escola é o documento que expressa sua proposta educacional seu principal processo de ensino e aprendizagem. É constituído coletivamente para melhorar a qualidade de ensino, garantindo aprendizagem efetiva dos alunos.

Art. 114- O Projeto Político Pedagógico da Escola é um plano global da escola. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Art. 115- O Projeto Político Pedagógico visa reorganizar formalmente a escola e dar certa qualidade em todo processo vivido, esta organização do trabalho pedagógico relaciona se com organização social, devido ao fato da escola ser uma instituição social que reflete internamente as determinações e contradições da sociedade capitalista. Parágrafo único- O diretor da escola, juntamente com a coordenação pedagógica são responsáveis pelo projeto político pedagógico, devendo elaborar, incrementar e avaliar de forma constante, em parceria com a comunidade escolar.

Art. 116- Planejamento Escolar é uma ação coletiva da escola no sentido de traçar objetivos educacionais, estratégias, avaliações, adaptando as situações concretas, selecionando aquelas experiências que mais poderão contribuir ao alcançar os objetivos dos alunos, das suas famílias e da comunidade.

Art. 117- Os Professores são responsáveis pela elaboração dos planejamentos anuais, sobre orientação e acompanhamento da coordenação pedagógica, tem como subsidio o projeto político pedagógicas propostas curriculares.

Art. 118- A Formação Continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto do trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Art. 119- A Formação Continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora da jornada de trabalho, focando a realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira, isto significa assumir a formação de educador em serviço como meio e não como um fim em si.

Art. 120- O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC) tem objetivo de alfabetizar em português e matemática todos as crianças até os oito anos de idade no final do terceiro ano do Ensino Fundamental é incluir avaliações anuais, formação continuada de professores distribuição materiais didáticos.

Art. 121- O MEC oferta a formação do PNAIC a todos os docentes do Ensino Fundamental nas séries iniciais do sistema educacional.

2.1.1 Caracterização da Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira

É uma sede própria com quase todos os pré requisitos físico da escola, em funcionamento sua única falta seria a quadra poliesportiva que no momento não os tem, outras partes físicas da escola estorno seu total funcionamento sempre com a preocupação da assistência técnica necessária para reparos, a escola Demétrio tem seu porte médio com cerca de 633 alunos sendo dividido seu prédio em pavilhões, se encontra em um local estratégico para uma melhor localização das pessoas que ali possam precisar de seus serviços.

A escola Estadual “Professor Demétrio Costa Pereira” com sede a Rua dos Colibris S/Nº, bairro cidade alta, foi fundada no dia 2 de junho de 1980, com a denominação de escola Municipal de 1º grau “Professor Demétrio Costa Pereira”, na administração do prefeito de Mato Grosso, o prédio respectivo terreno da Escola Dr. Ivo Cuibano Scaff. Em 1982, a Prefeitura Municipal de Cáceres cede por comodato, ao Estado de Mato Grosso, o prédio respectivo terreno da Escola, passando esta, então, a pertencer a Rede Estadual de Ensino.

A escola oferece: Ciclo básico de aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela resolução nº165/2005, o ensino fundamental reconhecido através

da portaria 204/2005, e o ensino Médio reconhecido pela portaria nº 198/2005-CEE/MT.

A escola Estadual funciona no turno diurno e noturno, oferecendo o Ciclo de Formação Humana (Ensino Fundamental) e Ensino Médio, sendo que no diurno funciona o Ciclo de Formação Humana (1º 2º e 3º Ciclos)

2.1.2 O Projeto Político e Pedagógico (PPP) e a prática pedagógica

Sua prática pedagógica tem como objetivo a manutenção diária na aprendizagem dos discentes da escola e também dos seus quadros de profissionais que ali os servem, o (PPP) da instituição está em construção, mas sempre mantendo sua admiração pela excelência no ensino, tudo que a escola possui tanto na parte física e intelectual, está sendo colocado em seu projeto político e pedagógica da escola esse documento tem por finalidade observar de forma prática e parcial seus dados cadastrais. A Escola segue um Projeto Político Pedagógico PPP (2018), que contém em sua estrutura a disposição para desenvolver projetos de integração família-escola cujos objetivos são: Desde a sua fundação, a Escola tem-se preocupado com o desenvolvimento intelectual, cultural, ético, liberdade e expressão, igualdade de valores e, principalmente, orientando sua clientela escolarizável para interagir na sociedade.

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepção pedagógicas;
- IV- respeito à liberdade e apreço À tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

2.1.3 Estrutura organizacional: direção, coordenações e conselhos

Para um bom funcionamento e rendimento, tanto interno quanto externo, para responder satisfatoriamente, a comunidade escolar se organiza através da direção, coordenação e conselhos, os quais têm por obrigação manter a escola em ordem e funcionando adequadamente para recebimento da comunidade. Por isso é dividida essas funções entre esses poderes. A direção, representada atualmente pelo professor Celestiano Rodrigues Neto, é responsável por responder as questões políticas- administrativas pela escola, a coordenação, representada pelas professoras Anastácia da Cruz e Maria José Beltrão, pondera como articuladoras para o desenvolvimentos das atividades curriculares da escola, envolvendo assim o trabalho coletivo dos docentes que compõe o corpo escolar e por fim o conselho escolar que está em reformulação, mas que geralmente é representado pelo corpo familiar de alguns alunos, técnicos, professores, coordenação e direção fica responsável por zelar a manutenção e por participar da gestão, política, pedagógica e financeira do ambiente, além de exercer o papel de democratização da educação.

2.1.4 Estrutura curricular

Tendo nesta instituição os quadros de profissionais: 23 professores contratados temporário, 26 professores efetivos, 3 técnicos administrativos educacional na secretária, 1 técnico administrativo educacional no laboratório, 1 técnico administrativo educacional no laboratório de ciência, 1 técnico administrativo educacional na biblioteca, 1 técnico administrativo educacional na secretária, sendo 6 deles efetivos com nível superior e um contrato, cinco mulheres no apoio administrativo educacional de limpeza, 5 mulheres no apoio administrativo educacional de nutrição, sendo todas elas efetivas. A escola possui cinco vigias, sendo três efetivos e dois contratados, dois agentes de pátios contratados, três coordenadores efetivos com nível superior e especialização e um diretor efetivo formado em Licenciatura Plena em Letras com especialização.

2.1.5 Estrutura física

A escola está dividida em dois pavilhões. Ao entrar na escola você se depara com o primeiro pavilhão que conta em seu espaço próximo ao portão de entrada do lado esquerdo o bicicletário e do lado direito localiza-se a cantina, onde a escola se comercializa lanches aos alunos, um pouco mais a frente da cantina localiza-se o

refeitório e a cozinha equipada com freezer, fogão industrial, geladeira, dispensa para o armazenamento dos alimentos e utensílios para preparação e disponibilização da merenda aos alunos que se alimenta no refeitório que é munido de mesas e bancos para acomodação dos alunos enquanto merendam. Ainda do lado em direito após o refeitório se encontra a sala de recurso a qual é utilizada para desenvolver as habilidades de alunos com dificuldades em leitura e escrita, as salas das turmas do 1º ano do ensino médio que segue em formato de L até a sala do 6º ano do ensino fundamental, todo seguido por um corredor, nesse pátio se encontra também do lado esquerdo mais um espaço para os alunos guardarem suas bicicletas. Seguido o corredor em frente à sala da turma do 8º ano A, depara-se com um portão e uma pequena sala nesse corredor onde se localiza a direção e a coordenação da escola do lado direito encontra as salas dos alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental, logo mais a frente a sala dos professores que disponibiliza-se de dois banheiros um feminino e outro masculino, do lado esquerdo após a sala dos professores se encontra a sala onde é desenvolvido o projeto rádio escola, logo mais a biblioteca e a sala de audiovisual que dividem o mesmo espaço, porém é dividido por uma porta de vidro, após essas sala se encontra três laboratórios, o laboratório de química, o de ciências e o de informática, sendo este último responsabilidade da técnica Ana Paula. Ao lado da sala da coordenação e direção se encontra os banheiros utilizados pelos os alunos, um masculino e um feminino, cada um deles com quatro cabines com vasos sanitários e descargas, e espelho. Finalizando a estrutura física, a escola Demétrio conta com uma secretária que fica logo após o banheiro, onde trata de assuntos ligados a documentação e permanência dos alunos na escola.

2.1.6 Corpo docente e discente

A escola possui um quadro de 67 professores sendo eles efetivos e contratos, a escola Demétrio sempre tem por excelência a revisão dos seus professores, no que tange sua reciclagem. Seu quadro de profissionais é completo na área da formação educacional matérias do ensino fundamental médio e o (EJA). Seus docentes também sempre buscam desenvolver tarefas que buscam a aprendizagem dos alunos, atividades esta que são desenvolvidas em período vespertino para quem estuda no período matutino e vice versa a uma preocupação continua dos professores em manter seus serviços com qualidade. Há no quadro de professores mestres doutores.

3. OBSERVAÇÃO E MONITORIA EM SALA DE AULA

As observações das aulas de Língua Inglesa ocorreram nas salas do 6^oC, 7^oB e 8^oC da escola “E. E. Prof. Demétrio Costa Pereira” que teve início no dia 16/05/2018 e foi até 21/06/2018, no período vespertino. As aulas são ministradas pelas professoras Bruna Duarte Nusa e Lara Rúbia P. Rocha. As aulas observadas foram tranquilas, alguns alunos são participativos, outros não, talvez por ter dificuldade em relação à língua inglesa. A metodologia usada é o livro didático de língua inglesa que auxilia nos conteúdos, a lousa é muito utilizada pelo professor para a elaboração das atividades. Em algumas aulas, não houve nenhuma dinâmica, ou um diálogo que apresentasse a comunicação entre os alunos para que houvesse estímulo na aprendizagem da língua inglesa. Já em outras aulas os alunos se mostraram muito interessados e estimulados em aprender inglês, mas com apenas uma hora de aula as vezes nem sempre o professor titular conseguia alcançar seu objetivo. Uma ideia são os cartazes feitos pelos próprios alunos espalhados pelas paredes com frases que representam o discurso da sala de aula e que funcionam como apoio para se usar língua na sala de aula. Alguns exemplos: Good morning. Good evening. Can you repeat, please? How do I say.... In English? What does... mean? I did not understand. How do you spell ...? Have a good weekend, números 0 ao 10, alfabeto, etc. Sendo assim, muitas outras frases podem ser construídas com a colaboração dos próprios alunos.

Tendo observado as peculiaridades, objetivos e desafios da escola, passamos a observar como ocorre o ensino de Língua Inglesa em sala de aula e seus possíveis pressupostos teóricos. Segundo Oliveira (2014), enquanto os professores não adotarem a perspectiva interacionista, pragmática de língua, o ensino de inglês se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem se levarem em conta as razões pelas quais os brasileiros estudam inglês. No dia 21 de março de 2018, observamos a turma do 9^o B. A professora titular fez uma correção referente as atividades passadas na aula anterior do livro, da página 32, a correção foi feita através de leitura e perguntas, conforme a professora perguntava os alunos respondiam com a escrita na lousa. A maioria dos alunos da sala de aula colaboravam com atividade, enquanto a minoria ficava conversando com o colega do lado e não realizava as atividades. Nessa mesma data, observamos a turma do 7^o B, foi feita correção das atividades anteriores. Os alunos respondiam em inglês suas comidas favoritas, autor, esporte, etc, conforme estava

escrito no livro didático, para auxiliar os alunos nas perguntas a professora utilizava o texto escrito no livro didático, houve uma colaboração da maioria dos alunos. Em seguida, tocou uma música da cantora Adele em inglês, nesse momento os estudantes acompanhavam a princípio somente ouvindo a música, após ouvirem a música a professora da sala pediu para que os alunos cantassem em uníssono, todos os alunos participaram. Essa atividade cativou a atenção dos alunos.

Já no dia 22 de março, na turma do 6º C os alunos desenvolveram um diálogo em inglês, após praticarem a pronúncia em dupla foram à frente da sala para apresentar seus nomes e soletrar em inglês. Alguns alunos sentiram se um pouco envergonhados de irem a frente para falar em inglês. Após o diálogo a professora passou uma atividade do livro, em seguida, corrigiu as atividades com os alunos desenvolvendo a escrita dos alunos na língua inglesa. Observamos nessa data a turma do 8º C, nesse dia a professora titular passou os pronomes em inglês no quadro e do outro da lousa a tradução de cada pronome, os alunos copiaram atividade no caderno e ligarem cada pronome com sua tradução, em seguida foi feito a correção, a professora perguntava e um aluno respondia de forma escrita na lousa.

Dia 28 de março, no 9º B e 7º C observamos as duas turmas, foram desenvolvidos os mesmos temas sobre a Páscoa. A professora início a aula copiando um texto no quadro, o texto era sobre a páscoa retirado do livro didático da página 16 e 17. Depois que os alunos copiaram o texto no caderno, a professora titular fez a leitura do texto com auxílio dos alunos e responderam algumas questões a respeito do texto. No mês de abril no dia 04 foi passado uma atividade referente ao livro didático das páginas 16, 17, 30 a 33 para os alunos do 9º B. Esses exercícios são relacionados aos pronomes possessivos do texto da Diana Rossi. Após a leitura do texto, os alunos copiaram as atividades dessas páginas no caderno e suas respostas também. No 7º B, nesse momento a professora passou exercícios de tradução para os alunos completarem na página 10 do livro didático de língua inglesa.

Observamos as turmas do 6º C e 8º C no dia 05 de abril. Iniciamos a observação na turma do 6º C, foi feito uma atividade, em que os alunos ouviam uma música em inglês da página 12 do livro para realizarem as atividades da música. Já no 8º C escutaram uma música em inglês para completarem um diálogo. Foram formados grupos de três pessoas para realizarem um diálogo em inglês a respeito da música. No último dia da observação preenchemos as fichas de instrumento de orientação 1 e 2 e lemos o PPP da escola para nos auxiliar nas fichas. De acordo com Oliveira (2015) a observação de aulas vai além da sua função avaliativa, pois ela se torna um

instrumento para a formação de professores levá-los a instituições importantes. Ora, é desnecessário afirmar que a observação da não deve se transformar em um instrumento de patrulha institucional.

4. PERÍODO DE REGÊNCIA

As aulas de regência de Língua Inglesa iniciaram-se no dia 16/05/2018 e finalizaram no dia 21/06/2018. Trabalhamos com as turmas 6º C, 7º B e 8º C no período vespertino, 6º C no período vespertino, as aulas aconteceram na quinta-feira às 15:15 até 16:10, 7º B na quarta às 16:10 até 17h e 8º C às quinta-feira às 16:10 até 17h. No dia 16 de maio 2018 às 16h 10 min, na turma do 7º B, cumprimentamos os alunos em inglês dizendo “good afternoon” e todos responderam dizendo o mesmo em inglês, facilitando aprendizagem. Conforme Oliveira (2014) facilitar a aprendizagem significa contribuir para a criação de uma atmosfera afetiva (emocional e psicológica) positiva na sala de aula. Nós apresentamos a eles em Inglês e pedimos para que cada aluno falasse seu nome em inglês também, dois alunos ficaram envergonhados de se apresentarem em inglês pelo fato de terem pouco contato com a língua.

Em seguida, colocamos um vídeo de música do alfabeto em inglês para os alunos escutarem, e pedimos para eles repetirem a pronúncia do vídeo, juntamente com eles cantamos e pronunciamos cada letra do alfabeto, todos os alunos participaram e gostaram da música, até os dois alunos que no início ficarão envergonhados. Repetimos o vídeo mais três vezes. Retomamos a pronúncia das letras do alfabeto em inglês usando letras de E.V.A para lhes mostrarem e pedimos para repetirem a pronúncia em uníssono, fizemos isso duas vezes antes de repetir a música pela última vez. Distribuímos as letras do alfabeto de E.V.A para cada aluno e pedimos para que cada um pronunciasse sua letra em inglês levantando-a para que todos da sala podiam ver, alguns alunos que não lembraram da pronúncia, nós os ajudamos, e elogiamos todos os alunos em inglês conforme eles iriam pronunciando as letras, algo interessante é que os alunos nos perguntávamos o que significa, por exemplo, o elogio “very good”. Conforme Oliveira (2014) note-se que o ato de elogiar é um ato de adicionar algo a uma situação de aprendizagem, o que nos faz pensar em uma espécie de recompensa ao estudante pelo comportamento por ele demonstrado. No final repetimos cada letra do alfabeto em inglês para fixar mais ainda a pronúncia.

Após essa atividade, distribuímos as letras de E.V.A para cada aluno, alguns ficaram com duas letras, pronunciamos uma letra do alfabeto em inglês para que os

alunos que a tinham, as mostrassem para todos na sala, todos participaram da atividade e foram muito bem, sem nenhum erro ao mostrarem a letra. No final da aula passamos uma tarefa para casa, a qual os alunos tinham que escutar o alfabeto treinando a pronúncia de cada letra, ficou a critério para o aluno escolher o vídeo do alfabeto em casa.

Aplicamos essas atividades no dia 17 de maio nas turmas do 6º C e 8º C também. Neste dia contamos com a presença da professora responsável pela disciplina Estágio curricular supervisionado I de Língua Inglesa Erika Regina Soares de Souza na turma do 6º C. Os alunos foram muitos participativos e não tiveram muitas dificuldades quanto a turma do 8º ano na pronúncia do alfabeto, assim mesmo a professora Erika nos auxiliou pedindo para fixarmos mais a pronúncia de cada letra, e é pediu para repetirmos a música mais uma vez com os alunos, ao realizar o pedido, tivemos alguns meninos que não conseguiam pronunciar algumas letras, tentamos ajuda-los porém não houve tanta melhora igual esperávamos, mas entendemos que com o tempo eles iriam conseguir. No 8º C, a maioria dos meninos tiveram dificuldades em aprender a pronúncia das letras, enquanto as meninas tiveram mais facilidade, mas através de várias tentativas conseguimos contornar estas dificuldades.

De acordo com Paiva (2009) “Se alunos têm mais domínio do idioma, poderão escrever textos mais elaborados”. O nosso objetivo foi estimular o aluno a aprender o alfabeto em inglês através de vídeo e letras de E.V.A, com muito esforço dos alunos, conseguimos alcançar nosso objetivo mesmo com algumas dificuldades na pronúncia de alguns alunos. Percebemos que todas as aulas nessa semana foram produtivas e muito divertidas, os alunos participaram das aulas ativamente. De acordo com Paiva (2007) os que defendem uma visão holística entendem que se sabe uma língua estrangeira aquele que a entende, fala, lê e escreve.

Na semana seguinte, na quarta-feira do dia 23 de maio no 7º B anotamos os nomes dos alunos que fizeram a tarefa de casa, os quais foram pouquíssimos. Passamos o vídeo do alfabeto mais uma vez para relembrar a pronúncia de cada letra. Para dar continuidade entregamos um diálogo impresso em inglês usando o alfabeto na conversação, em seguida demos um exemplo para os alunos, mostrando de que forma eles teriam que dialogar com sua dupla. Depois do exemplo do diálogo pedimos para todos alunos repetirem a pronúncia de cada frase em uníssimo. Depois separaremos um lado da sala como Student A, com nosso auxílio os alunos repetiram as pronúncias da fala do Student A de acordo com as frases que estavam no diálogo e

o outro lado da sala fizeram os mesmos passos, porém com a parte do Student B. Seguimos as falas de acordo com a sequência do diálogo.

Após a prática das pronúncias das frases do diálogo, colocamos os alunos em duplas para praticarem os diálogos, revertendo as falas. Enquanto os alunos dialogaram entre si caminhamos pela sala auxiliando cada dupla. Nesse momento percebemos que a maioria dos alunos conseguiram realizar o diálogo sem dificuldades e os que tinham dificuldade nós os ajudamos com ênfase maior. Algumas meninas dessa turma conseguiram dialogar sem a necessidade de olhar no papel e ler, nesse momento as felicitamos com muito orgulho e percebemos que conseguimos alcançar nosso objetivo de desenvolver a fala do aluno na língua Inglesa. Após a prática das pronúncias das frases do diálogo, colocamos os alunos em duplas para praticarem os diálogos, revertendo as falas. Enquanto os alunos dialogavam entre si, caminhamos pela sala auxiliando cada dupla. No final da aula, pedimos para os alunos praticarem o diálogo em casa com algum parentesco ou sozinho em frente ao espelho, essa atividade foi feita como tarefa de casa. Deixamos claro para os alunos que eles teriam que trazer o diálogo para próxima aula para desenvolver a próxima atividade.

Na semana do dia 06 de junho e 07 de junho no 6º C, 7º B e 8º C pedimos para os alunos sentarem com sua dupla do diálogo, para praticarem retomarem a pronúncia do diálogo. Logo em seguida, escolhemos uma dupla de alunos para vir até a frente para apresentarem o diálogo, fizemos essa apresentação com o intuito de fazer com que eles dialogassem entre si em inglês, exercitando as atividades passadas na aula anterior. Ao realizar essas atividades as meninas do 7º B que aprenderam o dialogar sem olhar no papel nos surpreenderam, elas foram além do que esperávamos, houve aplausos dos colegas de sala pela dedicação. Houve alguns meninos e meninas que sentam no fundo da sala que não quiseram apresentarem na frente da sala de aula por terem medo e vergonha de errarem a pronúncia da língua inglesa, mesmo conversando com os alunos e dando sugestões e apoio para apresentarem, preferiram dialogaram privadamente com o professor. O mesmo fato aconteceu com alguns alunos no 6º e 8º ano. Nesse dia iríamos realizar a parte escrita do diálogo na sala de aula, porém o tempo não nos permitiu fazendo com essa atividade fosse realizada nas próximas aulas. Percebemos no final de todas as aulas que tivemos sucesso com a maioria dos alunos e que continuaríamos pelejando com os alunos com dificuldades em aprender e outros em se comportarem na sala de aula. De acordo com Oliveira (2014), portanto, o professor precisa ter o cuidado de não subestimar os aprendizes de inglês.

Nas aulas do dia 13 e 14 de junho nas mesmas turmas de toda semana, iniciamos nossa aula rapidamente com a pronúncia do diálogo e logo em seguida passamos a atividade escrita, a qual não foi realizada na aula passada. Explicamos para os alunos que eles teriam que copiar o diálogo ou poderiam inventar um outro diálogo parecido ou poderiam mudar algumas ordens do diálogo, no papel impresso que entregamos aos alunos, conforme está na atividade do anexo abaixo.

Após a escrita apresentamos um vídeo de números em inglês de 0 à 20, pedimos para eles repetirem a pronúncia do vídeo, repetimos o vídeo mais uma vez. Retomamos a pronúncia dos números em inglês usando o Datashow, fazendo com que eles repetissem a pronúncia em uníssono, fizemos isso duas vezes antes de repetir a música pela última vez. Ao praticar a pronúncia com os alunos percebemos que a maioria sabia contar do 0 ao 10 e que muitos aprenderam a contar do 11 ao 20. Deixamos bem claro para os alunos que a partir do 13 até o 19 teriam que pronunciar o “teen” no final de cada palavra, por exemplo, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen, e nineteen, muitos não perceberam isso na fala só depois da dica, acharam muito interessante.

Sequentemente, entregamos uma folha para cada aluno da atividade escrita dos números, pedimos para cada aluno escrever o número em inglês no papel do 0 ao 10 e atrás da mesma folha do 11 ao 20. Houve alguns erros no momento de escreverem os números do 0 ao 10 e a maioria não sabiam escrever do 11 ao 20. No momento da dificuldade com a escrita dos números do 11 ao 20, tivemos que ajudá-los escrevendo todos os números na lousa, aproveitamos esse momento, pedindo para os alunos soletrarem os números em inglês, gostaram muito da ideia, a maioria participou, mais uma vez houveram meninos e meninas que nos surpreenderam com facilidade de soletrarem em inglês e de saberem escrever os números na língua inglesa. Como ajudamos os alunos a soletrarem os números, encerramos a aula pedindo para os alunos estudarem os números usando atividade escrita realizada na sala de aula e os vídeos disponíveis na internet dos números em inglês.

Na última semana no dia 20 e 21 de junho no 6º, 7º e 8º ano, demos continuidade na atividade anterior lembrando os alunos os números em inglês do 0 ao 20, perguntamos para cada aluno: What number is this? Para ajudá-los colocamos o número na lousa e eles tiveram que responder: This is number one. Essa parte foi realizada somente uma vez rapidamente. Ao encerrar esse momento, iniciamos o jogo do bingo, nesse momento todos ficaram ansiosos para ganhar os brindes de chocolate que estavam na mesa do professor. Para dar início ao bingo explicamos como o jogo

funcionava. Primeiramente entregamos o bingo para cada aluno com papéis para marcarem as palavras. Pronunciamos um número em inglês. Os números ditos foram marcados com papéis sulfite recortados em quadrados. Quando marcavam todas os números no bingo significa que ganharam, então o aluno tinha que gritar bingo. Em seguida, nós tínhamos que conferir as palavras do bingo, pedíamos para o aluno ler os números que havia marcado para conferir se estava tudo certo. Jogamos cinco vezes com os alunos. No final do jogo todos ganharão prêmios por participarem do bingo, entretanto os alunos que ganharam o bingo ganharão prêmios diferentes por serem vencedores do jogo. Para encerrarmos a aula, fizemos uma reflexão de tudo que foi feito durante as cinco aulas de língua inglesa, fazendo elogios, dando sugestões e fazendo algumas críticas construtivas, a respeito de alguns comportamentos e desinteresse de alguns alunos pela língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I foi finalizado no dia 21 de junho, deixando muitas experiências em relação do papel do professor e aluno. Após a prática das pronúncias das frases do diálogo, colocamos os alunos em duplas para praticarem os diálogos, revertendo as falas. Enquanto os alunos dialogaram entre si caminhamos pela sala auxiliando cada dupla. No estágio pudemos compreender como é estar na posição do professor e percebemos que os desafios do dia a dia em sala de aula são grandes, mas podem ser superados ao longo da carreira. Não deparamos somente com a realidade do professor em sala de aula, mas com a realidade dos alunos. Refletindo sobre cada passo que foi tomado na regência e observação-monitoria, percebemos que alguns alunos realmente se interessavam em aprender a língua inglesa, outros nem tanto, tivemos facilidade na preparação das aulas, e na elaboração das atividades e no plano de aula. No momento em que aplicamos as atividades que estavam no plano de aula para os alunos colocarem em prática, percebemos que foi um momento muito divertido, quanto para os alunos e para nós, desse modo podíamos dialogar e nos aproximar mais dos alunos, fazendo com que eles compartilhassem seus sonhos, metas e vontades, todos nos surpreenderam com suas falas. Notamos também que uma hora só de aula de Língua Inglesa não é suficiente para os estudantes sanarem as dúvidas no inglês e aprenderem uma língua estrangeira, portanto os alunos

conseguem aprender muitas coisas e ter uma noção básica da língua inglesa. Atentamos, em alguns alunos a grande dificuldade em relação a língua inglesa quanto pronúncia e escrita, em outros casos fomos surpreendidos com alguns alunos tanto pelo interesse e facilidade na pronúncia e escrita. Saímos da escola satisfeitos por ter atingindo todos os objetivos proposto durante o estágio e por saber que os alunos aprenderam muito em nossas aulas de inglês.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **O ENSINO DO VOCABULÁRIO**. Parábola Editorial, São Paulo, agosto de 2015. Acessado em: 28/06/2018.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **CAPÍTULO UM: OITO QUESTÕES TEÓRICA BÁSICAS**. Parábola Editorial, São Paulo, março de 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO E DO ENSINO**. Parábola Editorial, São Paulo, agosto de 2015.

ANEXO 11

ALUNO-PROFESSOR 12 (AP12)

RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (ENSINO MEDIO)

Relatório de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Estrangeira apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Línguas e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa como parte da exigência da disciplina, sob a orientação do Prof. Me. Erika Regina Soares de Souza.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 ORIENTAÇÃO EM SALA DE AULA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
3 AULA SIMULADA	9
4 OBSERVAÇÃO E MONITORIA	10
4.1 NOME: ESCOLA ESTADUAL “ONZE DE MARÇO”	10
4.2 PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO (PPP), REGIMENTO E LINHA PEDAGÓGICA	11
4.3 ESTRUTURA FÍSICA	11
4.4 DO CORPO DOCENTE E DISCENTE	12
4.5 OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	12
5 REGÊNCIA	12
CONSIDERAÇÕES FINAIS	14
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	15
ANEXOS	16

INTRODUÇÃO

O presente relatório é fruto da reflexão a respeito de fatos vivenciados em decorrência da observação/monitoria e regência, desenvolvidas no âmbito da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Estrangeira (Ensino Médio), parte integrante do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Línguas e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Com base na Resolução nº 029/2012-CONPEPE Art. 6º, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, possui as seguintes finalidades:

- I – Oportunizar experiência profissional e de trabalho que possibilitem a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, por meio de processo permanente de reflexão;

- II – Propiciar condições de autonomia ao estagiário, com o objetivo de contribuir para sua formação profissional;
- III – Viabilizar a reflexão sobre a prática profissional, para que se consolide a formação do professor da Educação Básica;
- IV – Facultar o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, políticas e humanas necessárias à ação docente;
- V – Proporcionar o intercâmbio de informações e experiências concretas que preparem o aluno para o efetivo exercício da profissão;
- VI – Possibilitar o exercício, em docência, dos conhecimentos adquiridos nos respectivos cursos, repensando-os na aplicação prática;
- VII – Possibilitar momentos de reflexão sobre as situações-problema nos ambientes escolares e não escolares;
- VIII – Promover a vivência da prática pedagógica na Educação Básica, levando em consideração os contextos socioculturais.

Este trabalho é parte de um organograma desenvolvido na matéria de Estágio Curricular Supervisionado dos professores: Erika Regina Soares de Souza. O relatório é a conclusão de um trabalho desenvolvido durante todo o semestre.

O trabalho foi desenvolvido conforme o cronograma, pois, a oportunidade que o estágio nos proporciona é uma experiência única e decisiva aos alunos da graduação que querem seguir a vida da docência, visto que, podemos decidir neste momento se queremos ou não ser professores.

A vida na docência não é fácil, mas, podemos sim mudar de ideia porque eu mudei. Eu não tinha como objetivo seguir na docência, mas o estágio e a monitoria expandiram meus horizontes para o ensino aprendizagem.

O estágio é uma ferramenta importante para trabalhar o funcionamento da docência, pois, quando chegamos à universidade temos uma visão equivocada da profissão. Acreditamos muitas vezes que um professor precisa ter um dom ou talento, como diz Paulo Freire, não nascemos professores aprendemos a ser professores.

O ensino de língua nas escolas públicas tem um longo caminho a ser percorrido, pois os alunos da rede sentem muita dificuldade na língua inglesa. E, demonstram pouco interesse pelo trabalho desenvolvido pelos professores, isto é parte do desafio de ser professor de língua inglesa despertar o interesse do aluno pela língua.

Este desafio ficou muito claro durante o período de estágio, devido a isso, tentamos desenvolver aulas que pudessem promover uma interação com o mundo aluno. E, ensinar o aluno que a língua inglesa é sim interessante, e tem uma aplicabilidade diária em sua vida.

Como podemos ver no texto de PAIVA (ano) podemos verificar que o professor deve ser o facilitador do aprendizado do aluno, pois o ensino aprendido de língua inglesa é um processo que ocorre com autonomia do aluno e isso coloca o professor para ser mais uma ferramenta a ser usada pelo aluno, visto que o maior interesse deve partir de quem quer aprender. Pois uma carga horaria de uma escola com o BNCC determina de 2 horas aulas semanais, mas isso não condiz com a necessidade real do aluno.

1. ORIENTAÇÃO EM SALA DE AULA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA

Iniciamos as aulas com as abordagens dos textos teóricos a serem desenvolvidos durante o semestre. A professora responsável pela disciplina dividiu os textos para a apresentação de seminários aos colegas. Depois de encerramos as apresentações teóricas dos textos e discutimos a teoria.

O segundo plano foi apresentar e assistir todas as aulas simuladas dos colegas. Produzimos e enviamos os planos de aula para a professora, em seguida, a Professora fez as considerações nos planos de aula e passamos aos trabalhos práticos de apresentar as aulas simuladas aos colegas. Encerramos com as correções dos planos e a regência na escola.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A teoria usada como base foi o livro, Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias, publicado pela Parábola em 2014. Luciano Amaral Oliveira expõe os principais métodos de ensino da Língua Inglesa sustentados não só por um profundo conhecimento teórico (em Linguística, Pedagogia e Língua Inglesa), mas também por sua experiência de quase trinta anos como professor de inglês.

O livro está subdividido em cinco capítulos: o primeiro, Oito questões teóricas básicas, define e problematiza os conceitos que serão utilizados ao longo do livro; o segundo, Os primeiros métodos, o terceiro, Os métodos alternativos, e o quarto, Os métodos comunicativos, apresentam os principais métodos do século XX conhecidos globalmente; já o último, A morte e a vida dos métodos, discute a polêmica do fim dos métodos.

Oliveira (2014) discute o ensino de língua Inglesa nas escola de todo país, aborda alguns questionamentos relacionados ao ensino de língua inglesa hoje e o modo como este ensino é abordado pelos docentes.

O autor discute e aborda alguns temas específicos que interpelam o ensino como facilitador da aprendizagem segundo é mais lógico, “desafiador e interessante do que concebê-lo como uma irreal transferência de conhecimentos” (OLIVEIRA 2014, p. 27).

Na concepção de ensino abordada por Paulo Freire, o professor não é transferidor de conhecimento, mas é um mediador do processo contínuo de ensino aprendizagem. O mediador deve criar possibilidades para que o aluno desenvolva sua própria condição de produção de conhecimento.

O ensino deve ser tratado e respeitado como um processo contínuo de desenvolvimento, em que o aluno é o protagonista do seu processo de ensino aprendizagem. O professor deve ocupar o lugar de facilitador, mediador e organizador do processo de ensino aprendizagem.

Os métodos de ensino de língua inglesa devem ser estudados, pois assim o professor terá em seu poder uma variedade de metodologias para o ensino de língua inglesa. Esta prática não caiu em desuso, pois elas são de suma importância para criação de um método próprio, melhorando a qualidade das aulas e preservando a individualidade do professor ao lecionar.

3. AULA SIMULADA

As aulas simuladas trabalhadas pela professora regente Leila Dias Leite, tinha como objetivo contemplar os 4 aspectos do ensino de língua, que se refere ao ouvir, falar, ler e escrever. As aulas foram fundamentadas nas teorias de AMARAL (ano) e alguns textos de PAIVA (ano).

Como vimos no texto de AMARAL que o ensino de língua inglesa, deve ser um processo de ensino aprendizagem contemplando as 4 habilidades, pois o mesmo ajuda o aluno a desenvolver com autonomia o aprendizado de língua inglesa.

O plano de aula para executar a aula simulada foi pensado para contemplar as 4 habilidades conforme AMARAL orienta. O plano foi dividido e executado por etapas, usando um vídeo para trabalhar o ouvir/falar, depois ler/escrever usando a o capítulo do livro “The spider-man audiobook”, para colocar em prática as quatro

habilidades. A professora orientou os planos de aula fazendo as devidas correções. Sempre dando o suporte teórico e técnico para desenvolver a regência e monitoria com uma boa desenvoltura.

A realidade das escolas é bem diferente das aulas simuladas, mas a simulação de aula nos proporciona uma experiência para correção de possíveis erros que poderiam ocorrer no futuro em sala de aula. A observação da professora é importante para corrigir erros.

A escola possuía uma boa estrutura, fornece ao professor todo o suporte necessário para a realização das aulas, as aulas foram executadas quase que em sua totalidade, às aulas possuíam muitas ferramentas tecnológicas, pois a escola contava com diversos aparelhos retroprojetores poucos estavam quebrados.

Em conversa com a professora regente, ela relatou que os aparelhos sempre funcionam, e quando queremos trabalhar um filme temos total acesso. A escola possui uma sala para exibição de filmes e uma parceria com o cinema da cidade para levar os alunos ao cinema. Trata-se de um projeto que acontece uma vez no fim de cada bimestre, o professor pode trabalhar com música, filmes e livro digitalizados devido a boa estrutura da escola.

O aluno necessita de uma boa estrutura para desenvolver suas habilidades de ensino aprendizagem. Os alunos da escola possuíam livros individuais, cujos livros ficavam em poder dos alunos, assim como uma plataforma digital do livro e um CD para fazer *listening* em casa. O que surpreendeu foi que a escola estimula o ensino de língua Inglesa. Segundo AMARAL (ano) os alunos se desenvolvem melhor em um ambiente que facilite o ensino aprendizagem deles.

A observação proporcionou um outro olhar sobre o ensino aprendizagem, que se refere ao professor e sua capacitação, pois as respostas então na capacitação de professores e investimento em sua formação. Conforme PAIVA (2009), “Em primeiro lugar, é preciso que o professor saiba a língua, pois ninguém ajuda outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe.”

Os alunos da escola observada demonstraram um bom desenvolvimento na língua inglesa inclusive encontrei alunos com o *speaking* bem desenvolvido e são alunos que nunca fizeram cursos particulares, ou seja, a professora escola também conta pontos em prol do ensino na escola, pois a professora é concursada e trabalha na escola a um tempo considerável, possui também mestrado e está fazendo doutorado e possui qualificações fora do País como um curso de intercambio na Inglaterra de 6 meses.

Sendo assim podemos observar que conforme PAIVA, que a qualificação do professor, é o que de fato define a qualidade do ensino oferecido em todo país, visto que, o estado não tem interesse em investir de fato na carreira dos professores, pois os professores concursados tem um limite para se ausentar para qualificação, podemos observar que os concursos públicos não contratam o número necessário de professores para a rede pública de ensino.

Para o Estado é mais barato e cômodo manter os contratos com os professores temporários, sabemos que os contratos são mais baratos, tendo em vista que o Estado é maior empregador do setor educacional. Algo questionável é fato que: o estado controla o valor dos salários dos professores, pois são o maior interessado na mão de obra, o estado, ou seja, controlar a oferta e a demanda, de um serviço utilizada por eles.

Outro fator que derruba os índices da qualidade da educação no país são as escolas privadas, devido a demanda de educação de qualidade, pois o governo não oferta educação de qualidade. Isso fomenta o setor capitalista do ensino em todo país, que é controlado por grupos que tem interesse em lucrar com os baixos índices educacionais públicos. Podemos também acrescentar a isso tudo o “LOBI”, promovidos por empresas dentro do Congresso Nacional, que se utilizam das leis para beneficiar o setor interessado.

4. OBSERVAÇÃO E MONITORIA

4.1 Nome: Escola Estadual “Onze de Março”

A escola estadual está localizada na Rua Tiradentes número 732, de 22/10/21947. Portaria número 07/05, 07/04/2006 com a denominação: Escola estadual “Onze de Março”. Atualmente, a Escola Estadual “Onze de Março” oferta toda comunidade as seguintes modalidades de Educação Básica: Regular/ Inovador e Técnico. O ensino regular funciona no período noturno com 6 turmas: totalizando 90 alunos. O ensino médio inovador à Educação Profissional/EMIEP funciona dois cursos técnicos um técnico em Meio Ambiente e técnico em Informática.

A Escola Estadual “Onze de Março” possui uma área de construída total 574,25 m² em área central do município de Cáceres.

Instalações e equipamentos, recursos tecnológicos e biblioteca, 21 salas de aulas da sede; 2 laboratórios de ciências; 2 laboratórios de informática; 5 laboratórios de ciências; 1 sala do diretor; 1 sala de estudos; 1 sala coordenador; 2 boxes de

banheiros; para funcionários; 1 banheiros para professores; 1 banheiro para alunos com 8 boxes para masculino, e 8 boxes para o banheiro feminino; 1 secretária; 1 arquivo passivo; 1 auditório; 2 almoxarifados (auditório e biblioteca); 2 pátios cobertos; 1 quadra coberta; 1 sala de multimeios; 1 rádio comunitária Escolar; 1 sala de hora atividade de professor; 1 palco com camarim e anfiteatro; 1 sala de educação física; 1 cozinha com refeitório.

4.2 Projeto Político e Pedagógico (PPP), regimento e linha pedagógica

O PPP da escola fornece toda a organização do ano letivo e as delega as funções a ser assumidas pelos docentes, pais, alunos e funcionários. As atividades extracurriculares que escola promoverá durante o ano letivo, estas atividades são organizadas pela escola junto com os representantes de pais alunos e funcionários.

A BNCC também é discutida no PPP, como a escola ira administrar os conteúdos propostos para o ano letivo. E como serão aplicados, os professores também lançam todo o organograma dos planos de aulas. O PPP também discute como será gasto o recurso da escola e onde este recurso será gasto. Entre outras questões, tudo é discutido em conjunto com o conselho da escola e decidido em votação.

4.3 Estrutura Física

A Escola Estadual “Onze de Março” possui uma área de construída total 574,25 m² em área central do município de Cáceres.

Instalações e equipamentos, recursos tecnológicos e biblioteca, 21 salas de aulas da sede; 2 laboratórios de ciências; 2 laboratórios de informática; 5 laboratórios de ciências; 1 sala do diretor; 1 sala de estudos; 1 sala coordenador; 2 boxes de banheiros; para funcionários; 1 banheiros para professores; 1 banheiro para alunos com 8 boxes para masculino, e 8 boxes para o banheiro feminino; 1 secretária; 1 arquivo passivo; 1 auditório; 2 almoxarifados (auditório e biblioteca); 2 pátios cobertos; 1 quadra coberta; 1 sala de multimeios; 1 rádio comunitária Escolar; 1 sala de hora atividade de professor; 1 palco com camarim e anfiteatro; 1 sala de educação física; 1 cozinha com refeitório.

4.4 Do corpo docente e discente

Os alunos em sua totalidade pertencem ao bairros que estão no entorno da unidade escolar. Eles são em sua maioria de classe baixa, os mesmos estão cercados de violência. E isso afeta o ambiente escolar, e como os professores encaram o ensino dentro das unidades consideradas violentas. A escola trata de problemas relacionados a roubos dentro da escola assim como o uso de entorpecente.

O quadro de professores que atuam na escola, tem em sua minoria docentes efetivos, em sua maioria são contratados, e isso também reflete no desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Os professores fazem a contagem de pontos e depois esperam para saber se serão aceitos. A rotatividade profissionais renova o quadro de funcionários das escolas e ao mesmo tempo, modifica o ambiente de aprendizado para o aluno.

Os funcionários da limpeza e da cozinha são efetivos, os guardas são contratados. Os profissionais que atuam na administração da unidade escolar também são efetivos e não tem rotatividade. Isso facilita o trabalho dos profissionais que tem a função de lidar com documentos da unidade e dos alunos que ali estudam.

4.5 Observações das aulas de Língua Inglesa

A observação se deu de maneira simples e bem participativa contemplando e observação e monitoria com a professora regente da sala, tendo em vista que a observação se deu quando o bimestre se encerrava e os alunos participavam do projeto de cinema da escola.

A participação ocorreu com o auxílio às atividades propostas pela professora com os alunos, assim promoveu-se a interação e comunicação com os alunos da escola facilitando a regência e tornando o ambiente de ensino agradável e afetivo para com os alunos.

As atividades do projeto, Cinema na Escola, acontecia com a exibição de filmes na sala de cinema da escola, fazendo rotação entre as salas para que a exibição fosse de acordo com a faixa etária dos alunos, evitando assim conflito de ideias e interesses.

Os alunos foram obrigados a assistir ao filme, pois valia nota e presença em sala e fariam um relatório referente a aula usando o filme, como ferramenta para coletar informações para os devido fins.

5. REGÊNCIA

A regência se deu maneira simples, porém teve sim alguns problemas, pois quando lidamos com pessoas imprevistos acontecem, devido a individualidade humana, e isso trona cada trabalho único e diferenciado. Segundo Manoel de Barros (ano), “não se banha duas vezes na mesma água de um rio”, o professor tem um processo parecido com esta parte do poema, pois não podemos retornar no momento que ensinamos para modificar o que fizemos, mas podemos melhorar para continuar ensinando.

O objetivo deste trabalho foi usar as teorias trabalhadas promovendo o ensino de língua para os alunos, com um ensino de língua interativo, divertido e dentro do contexto do aluno. PAIVA (ano) orienta que o ensino não deve ser aquilo que o professor deseja, mas o que o aluno deseja, não devemos passar por cima dos alunos. Devemos respeitar o mundo do aluno, uma criança que nasceu no mundo digital, não se interessa mais por uma aula chata sem nada chame atenção.

O trabalho obedecerá as normas da BNCC, pois a mesma rege todo o ensino do país. O professor deve manter sua autonomia e também utilizar a BNCC como ferramenta não como único meio para o ensino. Mantendo assim a individualidade de cada docente, estimulando a individualidade do discente.

O modelo de ensino usado para trabalhar com os alunos da unidade, foi uma aula baseada na afetividade, interação, usando os meios tecnológicos como parte do aprendizado do aluno. O professor moderno deve se aproximar do aluno usando os meios disponíveis, que são internet, televisão, aplicativos, músicas, filmes, livros digitais disponíveis na internet, estes conteúdos em sua maioria estão disponíveis gratuitamente na rede.

Os alunos fazem uso destes conteúdos e materiais diariamente, temos que buscar estes materiais para fazer uso em sala de aula. Isso promove a interação com os alunos. As práticas realizadas em sala foram baseadas em materiais que são encontrados de graça na internet como: desenhos e filmes. Músicas que podem ser usadas para desenvolver as 4 habilidades com os alunos. Micro filmes com legenda em inglês para desenvolver a leitura.

Deve-se valorizar o aluno não subestima-los dizendo que alguns materiais são difíceis, que talvez eles não consigam. Temos que modificar o pensamento do professor. Buscando uma mudança de atitude do professor, devemos aprimora o conhecimento dos professores, investir na formação continua deste docente. Pois o

investimento deve acontecer não só na estrutura escolar para atender o aluno, mas também nas pessoas que atendem os alunos.

Não se pode falar em qualidade de educação sem investir pesado na qualificação de professores, não só com formação continuada, mas também com Mestrados e Doutorados, estimulando estes profissionais e não desmotivando os professores, com salários baixos e desvalorizados e dificultando a saída destes profissionais para qualificação, promovendo concursos para melhorar o plano de carreira dos professores e garantir um futuro de qualidade para estes profissionais e suas famílias.

Valorizar com salários adequados para os professores da rede pública de ensino. Os professores que são contratados tem salários menores, não tem a estabilidade. Isso também é um fator que afeta a educação.

A educação não se faz apenas com os professores, mas com cooperação todos assumindo a sua responsabilidade, como: o estado, família, aluno, professor, funcionários e a comunidade.

Devemos discutir a educação não só com os professores, mas também com a sociedade e o governo, pois as políticas governamentais são modificadas frequentemente, devido a troca de gestores, isso também dificulta a qualidade da educação.

As provas aplicadas pelo sistema não tem uma resposta positiva. As avaliações aplicadas pelo MEC durante o ano escolar, para avaliar os alunos, é algo que incomoda os discentes e a resposta desta prova se quer pode avaliar a criança de fato. Temos fatores externos que influenciam os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estágio curricular de docência relatado neste ensaio enfrentou diversos entraves até chegar ao seu final. A escola em que se realizou o estágio estava em perfeitas condições, seus colaboradores forneceram as ferramentas necessárias facilitando a realização do estágio curricular.

Alguns contratemplos aconteceram durante a regência e observação, mas nada que pudesse afetar o desenvolvimento do estágio. Sendo assim, realizamos todas as atividades propostas junto com a professora titular, a qual venho agradecer por todo suporte fornecido à estagiaria durante a regência.

O cronograma inicial do projeto de regência foi cumprido em sua totalidade. Ao final, quase tudo o que foi proposto, foi alcançado. Os planos de aula foram todos cumpridos, mesmo sofrendo alterações. As alterações foram devidamente comunicada à professora do estágio e a mesma concordou, permitindo a realização das aulas.

A execução dos planos de aula correspondeu quase sempre às expectativas. A seleção dos textos e atividades propostas proporcionaram boas aulas, interativas, dialogadas e reflexivas.

O desenvolvimento das aulas ocorreu, em geral, de maneira bastante satisfatória. Os alunos participaram das atividades propostas, interagiram entre si e com a professora estagiária e realizaram as tarefas, não houveram avaliações, pois o tempo não do calendário escolar estava no fim devido a isso não avaliamos os alunos. Foram poucos os momentos em que se teve de chamar a atenção da turma quanto à disciplina e, nas vezes em que isso teve de ser feito, os alunos atenderam.

Por fim, a avaliação da professora regente sobre sua experiência docente é positiva, pois, apesar dos contratemplos e imprevistos, a resposta dos alunos durante as aulas e no desenvolvimento das atividades foi como o esperado, pois os alunos são dedicados e se empenharam muito em fazer um bom trabalho, assim como a professora fez um trabalho voluntário para se aproximar dos alunos da escola, para melhor concluir o seus planos com os alunos.

E isso fez toda a diferença com os alunos na hora de realizar as atividades, pois os alunos foram nas aulas para cumprir a carga horária da professora do estágio, pois a professora já tinha terminado o ano letivo e os conteúdos do ano letivo com os alunos. A professora regente sente uma satisfação em trabalhar com esta escola e estes alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIMA, Diógenes Cândido. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral, **1964 métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias** / - [1. Ed.] – São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral, **Aula de Inglês: do planejamento a avaliação** / Luciano Amaral Oliveira.-1. Ed. –São Paulo: Parábola Editorial, 2015. ideologias / - [1. Ed.] – São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.