



IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

“Educação Pública em Tempos de Reformas”

Dourados - MS, de 09 a 11 de Setembro de 2019

EXPECTATIVAS X REALIDADES: DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO À REFLEXÃO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Iris Selene CONRADO (UFGD)¹

Amanda Gonçalves ZARPELON (UFGD)²

Florival Dourado dos REIS NETO (UFGD)³

Eixo 4 - Experiências e práticas no estágio supervisionado

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa no contexto escolar brasileiro, envolvendo as expectativas dos acadêmicos quanto à disciplina de Estágio Supervisionado em língua inglesa na Universidade, relacionando tensões e medos com crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (BARCELOS, 2003). Além disso, busca-se confrontar a percepção contraditória sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas, em que, por um lado, almeja-se um aprendizado de alto nível, mas, por outro lado, o professor da disciplina por vezes é considerado apenas como um profissional com dicas e técnicas de memorização para se aprender o idioma estrangeiro, e muitas vezes até desconsiderado por seus colegas de profissão (MOITA LOPES, 1996) (MICCOLI, 2016). Após breve retomada sobre tipos de pedagogia e métodos de ensino (LUCKESI, 2011), bem como considerando os objetivos do ensino de língua estrangeira no contexto escolar apontados pelos PCNs, serão apresentadas a percepção e o relato de acadêmicos estagiários do último ano do Curso de Letras (UFGD) nas etapas de observação e de regência em escolas públicas, e ainda estudos atuais relevantes sobre ensino de língua inglesa. Como resultado, notou-se como crenças influenciam na prática de aprendizagem e de ensino de língua estrangeira e, portanto, destacou-se a importância de se desmistificar crenças obsoletas sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na própria prática diária do profissional. Além disso, buscou-se apresentar sugestões para mitigar os mitos, as contradições e as dificuldades encontradas no cenário recente de ensino de línguas nas escolas brasileiras.

¹ Docente UFGD irisconrado@ufgd.edu.br

² Acadêmica UFGD amanda.zarpelon@live.com

³ Acadêmico UFGD netodosreis99@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua inglesa. Formação de professores. Estágio supervisionado. Crenças sobre ensino.

Formação do educador de língua inglesa e o Estágio Supervisionado: impressões e tensões

Muitas são as motivações para o interesse na profissão de ensino: ser educador, entre muitas outras definições, seria estar em um papel de grande importância em sociedade, contribuindo para a formação do indivíduo de modo que este possa atuar diretamente em muitos setores da comunidade (VASCONCELLOS, 2007). Além disso, o profissional de ensino está comumente envolvido com o seu público, com o outrem, existindo portanto uma relação de mútua reciprocidade: professores estão, em essência, sempre estudando, revisando, reconstruindo o seu campo de atuação (LUCKESI, 2011).

E, no que se refere ao ensino de língua inglesa, há geralmente outros interesses que movem o estudante a escolher fazer um curso superior de Letras – Licenciatura: Português/Inglês. Dentre elas, pode-se elencar o conhecimento cultural, a possibilidade de compreensão de outros povos, a ampliação de visão de mundo que o aprendizado de línguas estrangeiras possibilita, bem como obter currículo mais competitivo, e ter mais tempo de exposição à língua inglesa, para aquisição aprofundada e efetiva do aprendizado da língua estrangeira.

Todavia, quando o/a estudante do curso superior de Letras percorre os anos estudando as disciplinas da grade curricular na universidade, muitas vezes encontra conteúdos, teorias e práticas bastante complexas, e precisa aprender a administrar seu tempo para atingir seus objetivos, além de, frequentemente, precisar adaptar ou mesmo redefinir seus objetivos em sua formação profissional. Isso porque, entre outras razões, há vieses de desenvolvimento (intelectual, emocional, pessoal, coletivo, etc) que integram de modo amplo a formação desse estudante. E um desses vieses de desenvolvimento seria a etapa de Estágio Supervisionado, em muitos cursos no último ano (ou últimos anos) da grade curricular, em que o/a aluno/a precisa aliar conhecimentos adquiridos em todo o seu percurso acadêmico com atividades de observação de aulas *in loco*, elaboração de aulas, e prática de ensino em contextos escolares reais. Esta etapa do curso gera tensões, medos, ansiedade e, ao mesmo tempo, amadurecimento do estudante para uma percepção de certo modo ‘real’ no que se refere à formação e atuação do profissional de ensino.

Além dos anseios e dúvidas no Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, o/a acadêmico/a precisa considerar suas próprias crenças e experiências de aprendizagem de língua estrangeira – de fato, o/a estudante se encontra geralmente em posições ambíguas: por um lado, é acadêmico/a; por outro lado, é estudante estagiário, ‘quase’ professor. Acrescenta-se ainda o fato de ser, ao mesmo tempo, um aprendiz de língua estrangeira, e ‘quase’ um professor de língua estrangeira. Existe um espaço metafórico nesse momento de formação do/a acadêmico/a, no qual se convergem históricos de aprendizagem, reflexões e críticas sobre métodos e procedimentos de ensino, crenças e valores sobre o ato de aprender e o ato de ensinar, percepções sobre as relações entre aluno-professor e seus papéis no ambiente escolar e também acadêmico. E, neste contexto, conteúdos teóricos e práticas do processo de ensino-aprendizagem se mesclam, constroem uma trama complexa que, relacionada às experiências ímpares da etapa de Estágio Supervisionado, tecem, em primeiro plano, o futuro profissional de ensino de língua estrangeira.

Considerando os objetivos do ensino de língua estrangeira no contexto escolar apontados pelos PCNs, bem como a percepção e a atuação de acadêmicos estagiários do último ano do Curso de Letras (UFGD) nas etapas de observação e de regência em escolas públicas, e estudos atuais relevantes sobre ensino de língua inglesa, este trabalho objetiva construir uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro, enfatizando-se principalmente a relação entre teoria e prática na formação acadêmica do professor de língua inglesa para a atuação nas escolas públicas, bem como a relação das crenças dos acadêmicos estagiários quanto ao próprio processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Com breve respaldo teórico essencialmente em Luckesi, Aroeira e Moita Lopes, busca-se apresentar reflexões sobre os desafios da profissão, bem como trazer sugestões para amenizar contradições e dificuldades encontradas pelos atuantes do cenário de ensino de línguas no contexto escolar brasileiro.

Pedagogias diversas, teorias e tendências

Luckesi (2011), ao fazer uma síntese das tendências filosóficas que baseiam a percepção do que seria educação, bem como sua atuação para a sociedade, aponta para três visões gerais: educação para Redenção, educação para

reprodução, e educação para transformação. Essa distinção se torna importante para identificar a base filosófica que fundamentaria as ações do professor em sala de aula; ou seja, conhecer o fundamento filosófico que forma o entendimento do profissional sobre o que seria a escola e sua função para a sociedade ajudaria a esclarecer a postura do profissional em sala de aula, bem como a entender suas escolhas e métodos, seus objetivos e modos de lidar com conteúdos escolares.

A “educação como redenção da sociedade” (LUCKESI, 2011, p. 52) defenderia que a educação nas escolas teria função principal de redentora do indivíduo em sociedade, pois seria um meio para controle e direcionamento de comportamentos considerados inapropriados para o funcionamento harmônico da estrutura social. Neste sentido, a sociedade estaria em harmonia, e os problemas que nela ocorrem seriam causados por desvios de indivíduos não adaptados a ela. Desse modo, a instituição escolar atuaria para instruir a fim de direcionar comportamentos e, nesse ínterim, ela seria também responsável pela solução de problemas sociais.

A “educação como reprodução da sociedade” (LUCKESI, 2011, p. 56) considera que a instituição da escola serve para fortalecer e manter o sistema socioeconômico vigente. Desta forma, ela atuaria em sociedade apenas como reforço e reprodutora dos valores vigentes, formando trabalhadores para a manutenção do sistema econômico capitalista. Assim, ela também atuaria na instrução e modelagem de comportamentos e conhecimentos específicos adequados para as funções sociais necessárias, garantindo a mão-de-obra técnica para a manutenção do status quo.

A “educação como transformação da sociedade”, por outro lado, busca fomentar caminhos para mudanças na sociedade: “tem por perspectiva compreender a educação como mediação de um projeto social. Ou seja, por si, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade; projeto que pode ser conservador ou transformador” (LUCKESI, 2011, 65). Por isso, este viés sobre a instituição escolar e seu papel social tem uma tendência crítico-reflexiva, pois possibilita um olhar questionador para a atuação da educação na sociedade, podendo-se trabalhar dialogicamente com interatividade e adaptação na busca por um “projeto de sociedade”.

Quanto aos métodos e procedimentos, Luckesi salienta que as questões teórico-filosóficas que fundamentam os métodos adotados pelos profissionais do ensino precisam estar bem claros, e em sintonia com as escolhas técnicas procedimentais adotadas.

O estudioso observa ser muito comum entre os profissionais da educação a escolha de procedimentos de ensino sem nenhum critério, sem significado ou sentido nem para eles ou que acompanhe as propostas pedagógicas. Acredita-se que isso aconteça por falta de conhecimento das pedagogias, dificultando o professor a desenvolver uma aula através delas. O problema está em estar acostumado a um estilo de planejamento que não se comprometa, necessariamente, em relacionar as propostas pedagógicas com o seu procedimento de ensino. Dessa forma, o que é registrado nos documentos de planejamentos não são decisões concretas daquilo que era pra ser apresentado. Ressaltando o que foi visto anteriormente, os procedimentos de ensino só terão seus efeitos e resultados se estiverem inseridos nas pedagogias.

Para Luckesi, para um ensino efetivo em sala de aula, em primeiro lugar, é necessário que o procedimento de ensino adotado esteja vinculado com as propostas pedagógicas. Também é necessário entender que os procedimentos escolhidos são as formas como serão mediadas todas as propostas, para que os resultados parciais sejam mais claros. No início, pode ser difícil a aplicabilidade destes aspectos, mas o importante é ter a consciência e a prática de relacionar a proposta pedagógica com os procedimentos a serem adotados. Por fim, para que os resultados do trabalho pedagógico reflitam em sua sala de aula, é de suma importância que os procedimentos supram o objetivo daquilo que se quer alcançar.

Ensino de língua inglesa em escolas públicas: PCNs e realidades

Os PCNs salientam a importância das orientações nos Ensino Fundamental e Ensino Médio para um processo de ensino-aprendizagem integrador, que alie conhecimento, prática e aplicabilidade, estimulando a criatividade e o desenvolvimento intelectual individual e coletivo. No caso da língua inglesa, o ensino pressupõe um entendimento profundo da complexidade da língua e sua representatividade para o ser humano, bem como uma reflexão ampla sobre a relação entre linguagem, sociedade e cultura:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s) (BRASIL, PCNs, 1998, p. 37).

Apesar de a perspectiva proposta nos PCNs ter grande mérito, e traduzir um processo de ensino-aprendizagem ideal, torna-se difícil de ser aplicado enquanto resistirem visões tradicionais ultrapassadas e por vezes preconceituosas sobre o aprender e o ensinar a língua estrangeira no Brasil. Moita Lopes (1996), por exemplo, observa que há uma contradição no entendimento de aprendizagem de língua inglesa no Brasil, pois, por um lado, aprender inglês é considerado um status social; por outro lado, o ensino de língua estrangeira é desprezado nas escolas. Apesar do reconhecimento geral de que o aprendizado de línguas estrangeiras contribui para a profissionalização e a capacitação do aprendiz, nas escolas públicas há pouco interesse em sua manutenção: são poucas horas/aulas disponibilizadas, e facilmente substituídas (MICCOLI, 2016). Já se tornou lugar-comum, em relatos de estagiários de escolas públicas, o testemunho de uso das aulas de língua inglesa para ensaio de danças de quadrilhas, de confecção de decoração de dia das Mães, dia dos Pais, Páscoa, Dia da Independência ou de Natal. Com professores desvalorizados, sem justificativa social (motivação social), sem infraestrutura, o ensino de língua estrangeira no Brasil torna-se alienante, pois não possibilita ao aluno aprender a agir criticamente em relação ao mundo, alerta Moita Lopes (1996).

Por sua vez, Barcelos (2003) percebe que o sistema de crenças sobre o ensino de língua estrangeira influencia diretamente as crenças de professores sobre as crenças dos alunos. Portanto, o estudo detalhado sobre as crenças que se têm sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira poderia contribuir para desmistificação de visões distorcidas e/ou parciais sobre o processo, bem como poderia influenciar em escolhas de métodos e de conteúdos para a elaboração e o desenvolvimento das aulas. Além disso, Barcelos (2003) ressalta que a capacidade de interação e de adaptação do professor de língua estrangeira, reconhecendo seu contexto real de ação, bem como buscando se adaptar às

dificuldades específicas de cada turma, também contribuiria para a efetivação do aprendizado.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (ou segunda língua), autores como Moita Lopes (1996), Barcelos (2003), e mesmo Kato (2007) e Solé (1998) sugerem, entre outras ações, escolhas procedimentais que poderiam contribuir para efetivar o aprendizado em contexto escolar:

- Conhecer objetivos do ensino
- Conhecer as expectativas do aluno e do professor
- Esclarecer a relação entre expectativa e realidade
- Trabalhar com materiais diversos e métodos de ensino diversificados
- Considerar atividades sociointerativas e comunicativas
- Trabalhar com contexto de uso da língua estrangeira
- Trabalhar com contextos culturais diversos
- Trazer o conteúdo para a realidade cotidiana do aluno

Ao se refletir sobre a realidade específica do contexto escolar brasileiro, Moita Lopes (1996) sugere que as aulas tivessem o foco na habilidade de leitura uma vez que esta evidenciaria maiores chances de uso real do que se aprendeu, pois o aluno poderia continuar a ler com efetividade em língua estrangeira, independentemente de participar de outro curso. Além disso, para o estudioso, focalizar-se na habilidade de leitura em LE também auxilia na melhora do processo de leitura em língua materna. E, se o trabalho com textos fosse feito de modo a comparar reflexivamente culturas diversas, porém evitando estereótipos, mas possibilitando a percepção de como funcionam outras culturas, e voltando para a cultura brasileira, Moita Lopes ressalta que seria um procedimento de ensino que permitiria a observação do outro, a amplitude do conhecimento de mundo e o reconhecimento da própria identidade e, portanto, um processo que suscitasse olhares crítico-reflexivos.

Breves relatos de Observações e de Regência no Ensino Fundamental: dois casos

Caso 1

Quanto às expectativas sobre o início do Estágio Supervisionado na Escola, no Ensino Fundamental, lembro-me dos relatos dos meus colegas que fizeram os estágios de anos anteriores, e afirmo que senti um misto de emoções: curiosidade, medo, aflição e esperança. Curiosidade, por saber que as escolas atuais estão muito

diferentes do que foi na minha época de aluna. Medo, por não saber como lidar com um número grande de alunos dentro da sala de aula, ajudando a aumentar a aflição, aquele excesso de preocupação para dar conta de tudo o que está sendo proposto a mim. Mas ainda assim tive a esperança de realizar esse novo desafio com sucesso.

Na escola em que desenvolvi o Estágio, na sala do 7º ano, a aluna que precisa de cuidados especiais usa uma mesa um pouco maior do que as regulares usadas pelos outros alunos, pois a professora suporte (professor-monitor, geralmente acadêmico/a de graduação em licenciatura, que acompanha alunos com necessidades especiais) utiliza mais recursos visuais, como jogos de encaixe e colagem. Os alunos têm muito respeito por essa aluna, o que faz ela se sentir muito confortável. A professora de inglês não deixa ela fora do conteúdo, sempre interagindo com ela. Essa inclusão me chamou muita atenção e despertou uma curiosidade: como é o ensino de uma língua estrangeira para um aluno com necessidades especiais?

Entretanto, não pude deixar de observar que todos os alunos têm muito respeito por todo o corpo docente da escola. Acredito que isso ocorre pela reciprocidade, por esse respeito vir primeiramente da diretora e da coordenadora para os professores, e então dos professores para os alunos, e assim sucessivamente. Dessa forma, acredito que seja construída a "educação como transformação da sociedade", defendida por Luckesi, possibilitando ao aluno o entendimento do seu papel na escola.

Quanto à Regência, acreditei que, por já ser professora de inglês em uma escola de cursos profissionalizantes, por ter essa experiência já com alguns alunos, seria fácil entrar na escola e ministrar nas aulas de inglês.

Mas me dei conta de que não é um processo tão simples, pois exige cuidado com o preparo da aula, do material utilizado, de qual conteúdo a professora regente quer que seja utilizado nas minhas aulas, além do que deve ou não deve ser falado para os adolescentes. O primeiro, eu como acadêmica preciso utilizar as metodologias e procedimentos de ensino aprendidas no decorrer das aulas na faculdade, garantindo um bom olhar e uma boa nota da minha supervisora de estágio. A escolha do material depende tanto do método abordado e do custo de impressões, o que é uma dificuldade geral tanto das escolas públicas como do bolso do estagiário. Uma das razões pela qual eu escolhi escrever as atividades no quadro. Segundo, o conteúdo escolhido pela professora regente também é um

desafio, pois ele deve ser estudado previamente para ter segurança ao explicá-lo. Mas o desafio maior ainda é: eu como acadêmica utilizar os métodos aprendidos de uma forma que não interfira no método já utilizado pela regente, que, neste caso, é o ensino da gramática normativa.

Como ficou disponível a última quarta-feira do mês de maio e a primeira do mês de junho para a minha regência, me deparei com um evento já programado pela escola: a festa junina. Fomos abordados três vezes na sala pelos professores, que estavam organizando a festa, para alguns recados. Mas a última visita não foi muito agradável, pois foram tomadas duas aulas depois do intervalo para o ensaio da festa, aulas essas que seriam para revisão do conteúdo para o 9º ano, no meu segundo dia de regência. A professora regente foi até à coordenação para conversar sobre essas aulas, para que a coordenadora liberasse apenas essas duas aulas para a turma que precisava da revisão. Enquanto elas conversavam, aproveitei e fiz algumas atividades com eles, cerca de vinte minutos. Mas, sem sucesso, a professora voltou e liberou os alunos para o ensaio e as atividades ficaram para tarefa de casa. A situação foi um pouco frustrante para mim, pois tinha comprado cartazes para que eles escrevessem sobre os *weathers*, conteúdo ensinado no primeiro dia da regência. Mesmo assim, deixei os cartazes na escola para a professora utilizar posteriormente.

Conforme Luckesi, para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula, é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a “vivência democrática” tal qual deve ser a vida em sociedade (LUCKESI, 2011). Pelo fato da localização da escola ser um pouco distante do centro da cidade, a comunidade é considerada reservada, mas ao mesmo tempo acolhedora. E na escola, conseguimos sentir esse acolhimento dos alunos e também pelos professores, que me relataram que não trocam trabalhar em uma escola no centro da cidade ou perto de suas casas por aquela. Há um respeito mútuo que é percebido desde a recepção da coordenadora e da diretora, que é passado aos professores e subsequentemente aos alunos.

Isso ajuda muito no domínio de sala que a professora regente de língua inglesa tem com todas as turmas. Senti o mesmo respeito dos alunos para comigo e acredito que devo isso à professora, que em todo tempo ficou comigo dentro da sala de aula.

Todos os alunos foram muito receptivos, ficaram curiosos sobre o que eu, a “profi”, ia passar de interessante. O meu medo, antes de entrar na sala, era que não daria conta de conquistar a atenção dos alunos ou que fizesse com que eles ficassem quietos e participassem da aula. Mas, felizmente, como eu já tinha feito a regência de Língua Portuguesa na semana anterior, eles já estavam à vontade com a minha presença, principalmente curiosos com um conto que fiquei de contar. Então, percebi que estavam envolvidos com a aula, o que me deixou muito mais a vontade.

Uma dificuldade que senti foi com relação ao horário de merenda das turmas. Eles são chamados para buscar o lanche logo depois que se inicia a terceira aula, as 08h50min, voltam para a sala e comem na própria carteira. Na turma que eu ministrei aula nesse terceiro horário, o 8º ano, tentei usar uma estratégia que também é utilizada pela professora. Enquanto eles saíam, aproveitei para passar no quadro o conteúdo, e pedi para os que iam voltando que começassem a escrever assim que terminassem a merenda. Lembrei-me das colocações sobre a valorização do profissional de ensino de língua inglesa nas escolas públicas, afirmadas por Miccoli (2016): a pesquisadora ressalta como a disciplina de língua inglesa perde em qualidade e em quantidade de horas/aulas por ano por conta de interrupções e de desvalorização do processo de ensino-aprendizagem, e como isso reflete no próprio modo de como as equipes da escola (coordenação, direção e outros professores) enxergam a importância e a efetividade do ensino da língua estrangeira.

Toda essa experiência me fez observar com mais sensibilidade a vivência em sala de aula, a realidade dos alunos e de uma escola pública na visão de educadora, dos desafios em cada ensinamento e também das vitórias quando percebemos que os alunos entenderam o conteúdo passado. Acredito que tudo isso será construtivo para quando eu estiver atuando como professora. Também percebi que o que disse dentro da sala de aula impulsionou os alunos a conhecerem mais a língua inglesa. Lembro-me de um rapaz que, dentro da sala de aula ainda, me perguntou como eu aprendi a falar em inglês. Eu respondi com uma pergunta: “Como você aprendeu a falar o português?” e ele respondeu: “Ah, falando... falava errado”. Um colega continuou: “E ainda fala errado!”. Aproveitei e disse que da mesma forma eles iriam aprender outra língua, tentando falar mesmo que errado e teriam mais facilidade conforme forem praticando. No último dia, quando estávamos indo para a quadra ensaiar, esse mesmo aluno do 9º ano me chamou e disse: “Olha *tchicher* (ou seja,

teacher), o céu hoje tá *sunny*". Eu, com muito orgulho, respondi que ele estava certo e também que já estava falando em inglês e muito bem. Creio que toda motivação é válida no ensino de língua estrangeira.

Conhecer uma língua estrangeira, ainda mais a inglesa por carregar um pouco mais de prestígio por ser a língua franca, é sem sombra de dúvidas enriquecedora para os alunos. Sendo assim, é importante que os educadores estejam em sintonia com os alunos e seus interesses para um melhor aproveitamento de todo o conteúdo, além de tirar o pensamento que a maioria dos alunos tem: "Já que eu nunca vou viajar, por que vou aprender inglês?" ou "Eu não falo direito português, pra quê inglês?". Sei que meu desafio não termina quando estiver com diploma não mão, pois terei uma nova aprendizagem, com troca de experiências entre professores, alunos e também o espaço escolar. Todo o processo dentro do Estágio me fez conhecer um pouco dos desafios futuros que vou encarar com muito mais segurança.

Caso 2

Ao matricular-me na tão esperada disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, tive a sensação de que a última etapa estava chegando. Alguns veteranos já diziam que essa matéria é ótima e você põe em prova tudo o que adquiriu ao longo dos 3 anos de formação acadêmica. Para alguns seria o primeiro contato com uma sala de aula, mas para mim seria apenas a primeira vez em outra escola. Por ter feito parte do PIBID – Letras durante um ano e meio, pude criar expectativas que estariam dentro da realidade vivida no programa de iniciação à docência.

A minha ansiedade era o contato com o ensino estrangeiro dentro da sala de aula, pois na faculdade eu fiz parte apenas de programas que priorizaram a língua portuguesa. Mesmo assim, tive aulas sobre metodologias e práticas do processo em lecionar, possibilitando uma nova percepção em como lidar com diversas situações. Eu não esperava nada diferente da observação em relação ao contato do aluno com a língua e a mediação que o professor(a) iria adotar.

As observações para o Estágio foram feitas em uma escola localizada no Centro da cidade. As turmas observadas foram 6º e 8º, cada um contendo uma realidade distinta, pois a comparação entre reprovados de uma para a outra é muito latente. Embora um professor dentro de uma sala de aula está diante de situações imprevisíveis, cada uma tem suas características. Um estagiário em observação,

sem perceber, acaba tornando-se um aluno e fazer parte dos acontecimentos em sala. Ainda não havia um posicionamento de “professor e aluno”, era apenas o primeiro contato em como seria o desenvolvimento da aula e quais iniciativas a professora teria que tomar. Assim eu fazia a interrelação com a universidade diante a vida real.

Salienta-se que essa escola é considerada muito concorrida e, por conta disso, os limites às vezes são ultrapassados e as salas de aulas ficam lotadas. Em casos como este é um grande desafio aproximar-se de cada um e certificar se os alunos estão compreendendo o que está sendo ministrado.

Na sala do 6º ano, a professora pediu para os alunos fazerem auto colagem com os respectivos “Greetings” de cada figura. Nessa aula, pude observar o contato em que a professora obteve com a sala, afinal, alunos com aproximadamente 10-11 anos precisam de atenção dobrada. Em situações como esta, eu optaria por aplicar uma situação do cotidiano que seria fácil a memorização, uma vez que um aluno pediu licença a professora para poder copiar, então eu falei: “Pede em Inglês! Ela vai gostar muito.” Então ele me perguntou como seria, eu disse: “Excuse me”. Depois disso, ele saiu falando para todos os colegas e lembrando que eu tinha o ensinado. Eu acredito que ao aprender uma língua deve-se aplicar no cotidiano de uma forma simples e precisa, como nesse caso.

Nos 8º anos, percebi que a grande dificuldade entre os alunos é a diferenciação entre o presente, passado e os pronomes pessoais em primeira pessoa, pois com o primeiro contato com uma língua estrangeira sempre haverá a conciliação entre a materna, comparando-a uma a outra. Para um professor saber lidar com isso seria preciso buscar exemplos etimológicos, aprofundando a perspectiva do aluno entre o que é uma língua e o porquê estudar estes conceitos sem nenhuma base do passado. Além disso, é nítida a necessidade de uma aula introdutória de fonética e fonologia, logo que ao cobrar uma pronúncia é preciso exemplificar com alguns conceitos do aparelho fonador e a influência da cultura em todas as línguas.

Quanto ao período de Regência, depois de um longo período de planejamento, posso afirmar que não estava ansioso com o fato que seria o meu primeiro contato com as salas, mas como os alunos agiriam perante a um estagiário; afinal, eu fui o primeiro a lecionar com a professora regente. Portanto aqueles alunos não estavam familiarizados com aulas produzidas e ministradas por um acadêmico.

O que chamou a minha atenção foram as palavras de apoio da professora/supervisora em relação ao meu desempenho, confortando-me e dizendo: “Você vai se sair muito bem! Fique tranquilo.”

No primeiro dia, ao iniciar a aula, apresentei-me como acadêmico do curso de Letras da UFGD, respondi algumas perguntas a respeito do que se estuda em uma no curso, e a dúvida mais recorrente era sobre minhas motivações para ser professor de inglês. De fato, eu já havia planejado conversar com eles sobre a importância do ensino de língua inglesa (CRYSTAL, 2004), como franca e globalizada, que também serve para aproximação das culturas e ter o contato com outras nacionalidades.

Quando eu entrei na sala de outras turmas, a professora exigiu respeito, e enfatizou o fato de que tudo que eu passaria seria cobrado no decorrer do bimestre. Acredito que ela faça isso para que não houvesse nenhum desrespeito ou desinteresse em estar na sala com um simples estagiário. Tudo ocorreu como o previsto: os alunos participaram intensamente, e a minha preocupação era com um ensino relacionado à realidade cotidiana dos alunos.

Porém, na última aula do dia, ao eu entrar na sala, junto com a professora, os alunos estavam fervorosos, suados e agitados. Houve apenas um momento de silêncio: durante a alteração de voz da professora. Assim que ela saiu, houve tumulto, conversas, e me senti perdido.

Não havia uma sintonia no aprendizado e eu não sabia se o que eu estava ensinando estaria dando algum efeito. Havia na sala poucos alunos interessados, mas a maioria não respeitava. Eu tentei prosseguir, fazer acordos, condições, mas mesmo assim não surtiu efeito. Pressupus que o problema seria a falta da professora regente, e eu decidi chamá-la para pedir uma ajuda.

Quando ela chegou na sala, houve um silêncio de imediato. Ela começou a dar vários sermões, mas enquanto ela falava, eu sentia um descomprometimento da parte dos alunos com ela também. Eu esperava um efeito favorecedor depois desse ato, mas não adiantou muito. Logo depois dela deixar a sala para o meu comando, os alunos agiram da mesma forma e voltaram como estavam antes. Com o conteúdo já explicado, percebi que aquela aula foi totalmente em vão. Questionei-me: “Qual era o meu papel para eles?” e “O que eu fiz de errado?”.

Na outra semana, na outra turma, continuei com os conteúdos, mas tive novamente de fazer adaptações aos planejamentos, pois o que mais importava era a

minha concepção em relação ao feedback dos alunos e estar ciente de que a minha aula estaria sendo produtiva. No final da aula, agradei aos alunos pela cooperação, disse o quanto era grato por essa experiência e que levarei por toda a minha vida.

Considerações Finais e sugestões para ações

Para Luckesi (2011), um dos principais privilégios em lecionar é a concepção de o profissional auxilia na criação de conhecimento. Com o auxílio do educador, os alunos teriam a possibilidade de estimular sua curiosidade e sua criatividade, estando dispostos a ir além do que foi apresentado, considerando-se que o professor deve sempre abrir um espaço ao aluno para se expressar, respeitando os diferentes pontos de vista em sala de aula.

Em consequência do conhecimento estimulado e moldado pela educação, longe de concepções baseadas em senso comum, o aluno desenvolve mais facilmente a capacidade de interpretar a realidade com um olhar mais crítico e interessado, buscando inclusive elementos além do que está sendo exposto, correlacionando conteúdos com a sua realidade. Luckesi inclusive pontua que, em aulas com perspectiva crítico-reflexiva, noções abstratas seriam percebidas como introduções do que não está visível, aumentando o interesse em desvendar o que existe além do observado.

Haveria, assim, inúmeras possibilidades de se apresentar sugestões para ações as quais se acreditam possibilitar a efetivação do aprendizado de língua inglesa nas escolas públicas. Dentre elas, vale ressaltar as seguintes:

- Deixar claro para os alunos das escolas os objetivos de ensino. Conforme Moita Lopes (1996) e também Kato (2007), e Solé (1998), o esclarecimento dos objetivos da aula, do que será ministrado, e da importância do aprendizado para o aluno faz a diferença para a concentração e a motivação desse aluno. O fato do aluno compreender não apenas o quê ele aprende, mas, principalmente, o por quê ele aprende, poderia fortalecer seu interesse no aprendizado, gerando motivação para a continuidade dos estudos da língua estrangeira;
- Mostrar propósitos de aprendizagem. Para crianças e adolescentes, pode ser difícil entender a relação entre o que se estuda, o que se aprende, os objetivos do aprendizado e os resultados do processo. Desse modo, acredita-se que evidenciar as vantagens explícitas e implícitas do aprendizado de língua inglesa (desde entender filmes/séries/músicas etc até a compreensão do outrem, e mesmo de si, ou ainda para ter acesso a empregos específicos/melhor currículo) possa estimular os

alunos para o interesse em aprender a língua inglesa, uma vez que se demonstram as possibilidades em médio e longo prazo a partir do investimento e interesse frequentes no processo de aprendizagem;

- Fazer escolhas de textos e materiais condizentes à realidade do aluno: trabalhar com temas transversais, com conteúdos interdisciplinares, de modo a que o aluno possa, minimamente, estar motivado a aprender, percebendo de forma esclarecida os motivos do aprendizado, ou seja, que aquilo que ele esteja aprendendo faça real sentido em sua vida;

- Trabalhar com atividades interativas e comunicativas: como sugerem Luckesi (2011) e Aroeira (2010), há vantagens em colocar o estudante em um papel ativo, com propostas dinâmicas, com movimento, com ação, com uso prático do que se aprende;

- Promover interação e senso de cooperação, isto é, trabalhar questões que estão de fato pressupostas no processo de ensino-aprendizagem citadas pelos PCNs: aulas como espaço para aprendizado também das relações humanas, trabalho em equipe, respeito e consideração, escolhendo-se, desta forma, materiais (textos, vídeos, etc) que tragam temáticas etnicorraciais e socioculturais, etc;

- Mostrar questões culturais de modo crítico-reflexivo, para buscar modos de melhoria de nossa realidade, para buscar modos de identificação, de compreensão de nossa história e nossos valores. Para isso, nas escolhas de materiais e modos de trabalhá-los, demonstrar semelhanças de diferenças entre os diferentes povos/culturas de modo reflexivo, evitando fortalecer estereótipos, desautomatizando argumentos de lugar-comum ou incoerentes, e fomentando conscientização, reflexão e interesses para mudanças e melhorias da própria realidade brasileira, como sugere Moita Lopes (1996);

- Para que o/a acadêmico/a possa aliar teorias e práticas em suas elaborações de aulas, bem como ao longo do desenvolvimento de sua profissão no ensino, Aroeira (2010) sugere que houvesse também outras disciplinas que articulassem explicitamente teorias e práticas, para que não apenas a disciplina de Estágio Supervisionado fosse a única responsável pela integração destes, havendo, logo, uma maior coerência dos cursos de licenciatura, demonstrando de forma mais clara para o futuro profissional os seus campos de atuação.

Referências

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2010, PP. 113-151.

BARCELOS, 2003 Barcelos, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T (org). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUL, 2003, pp. 55-65.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MICCOLI, L. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, pp.14-37.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso S. Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire. **Revista de Educação AEC**. n. 143, abril-junho, 2007, p. 66-78. Disponível em: <<http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/COMPET%C3%80NCIA%20DOCENTE%20NA%20PERSPECTIVA%20DE%20APULO%20FREIRE.pdf>> Acesso em: 15/05/19.