



## **O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO EXTREMO SUL DA BAHIA**

**Paulo Henrique Bonfim Scheidegger**  
**Universidade do Estado da Bahia, UNEB**

**Resumo:** O presente artigo surge como trabalho final do componente “Estágio Curricular Supervisionado I”, em um curso de licenciatura em Letras, Língua inglesa e Literaturas. Objetiva-se com este artigo relatar e refletir algumas aulas de língua inglesa observadas enquanto estagiário nas redes pública e privada, nos níveis de ensino fundamental dois e médio, bem como na modalidade curso livre de idiomas em três escolas do extremo sul da Bahia. Nos contextos mencionados, foi possível identificar desafios e potencialidades no ensino de língua inglesa para aprendizes brasileiros tanto na educação básica quanto em centros de idiomas. A partir dos relatos foi possível concluir que a região do extremo sul da Bahia carece de professores licenciados em Letras Inglês e como isso compromete a realização do estágio por parte dos professores em formação que dependem da supervisão de um professor regente habilitado. As observações em diferentes contextos foram imprescindíveis para a consolidação de conceitos como: educação para além dos cinquenta minutos em sala de aula, um ensino afetivo de língua inglesa e o fortalecimento da identidade profissional, uma vez que os estagiários projetam suas expectativas para ocupar esses espaços nos quais foram forçados.

**Palavras-chave:** Estágio; Língua Inglesa; Educação; Formação de professores;

*The English teaching practice in teacher education: challenges and possibilities in the extreme south of Bahia*

**Abstract:** This article appears as the final work of the component “Estágio Curricular Supervisionado I”, in an undergraduate course in English language teaching. The objective of this article is to report and reflect on some English language classes observed while an intern in public and private schools, in elementary and middle school levels, as well as in three language schools in the extreme south of Bahia. In the aforementioned contexts, it was possible to identify challenges and potentialities in teaching English to Brazilian learners both in basic education and in language centers. From the reports, it was possible to conclude that the region of the extreme south of Bahia lacks licensed teachers, and, how it compromises the completion of the teacher practice by teachers in training who depend on the supervision of a qualified teacher. The observations in different contexts were essential for the consolidation of concepts such as education beyond the fifty minutes in classroom, an affective teaching of the English language and

the strengthening of professional identity, since teacher students project their expectations to occupy these spaces in which they were forged.

**Keywords:** English teaching practice; English language; Education; Teacher education;

## 1. INTRODUÇÃO

Muitos dos estudantes que ingressam em um curso de formação profissional, esperam pelo período de estágios supervisionados. Isto porque é durante os componentes de estágio que esses estudantes têm a oportunidade de colocar em prática aquilo que têm aprendido, discutido e refletido durante suas trajetórias acadêmicas.

Nos cursos de licenciatura, isto é, cursos de formação de professores, as práticas de estágio visam inserir os estudantes em múltiplos contextos de ensino institucionais com o objetivo de conhecer a prática profissional dos professores que estão em exercício de sua profissão, as realidades individuais de cada unidade escolar e de aprimorar métodos de ensino que foram aprendidos ao longo do curso.

O relatório é um gênero discursivo que, conforme seu próprio nome indica, cumpre a função de relatar algo, ou seja, esse gênero discursivo propõe-se a trabalhar uma visão pormenorizada de determinadas situações. No contexto de estágio, o relatório apresenta-se como uma ferramenta para o registro das observações feitas durante a prática em campo e posterior reflexão dos elementos nele contidos.

Objetiva-se com este trabalho relatar e refletir acerca de algumas aulas de língua inglesa observadas enquanto estagiário nas redes pública e privada, nos níveis de ensino fundamental dois e médio, bem como na modalidade curso livre de idiomas em escolas do extremo sul da Bahia. Para tal, o artigo é composto de duas seções. Na primeira seção relato e discuto algumas observações sobre as aulas de língua inglesa. E na segunda seção teço algumas reflexões sobre a importância do estágio para a minha formação enquanto professor de língua inglesa.

Segundo a pesquisadora Elaine Mateus (2011), “é na experiência com o outro que (re)criamos nossas identidades” (Mateus, 2011, p. 190). Ou seja, é baseado no contato e nas vivências com professores experientes, que os alunos de estágio podem construir e/ou reconstruir a sua identidade profissional, isto é, aprender a lidar com os alunos, com as dificuldades de aprendizagem, com os imprevistos que vez e outra surgem no cotidiano

escolar e precisam ser enfrentados. Tais situações, apesar de serem mencionadas nas aulas da graduação, só podem ser vislumbradas na prática.

Devido a dinamicidade do mundo moderno, o professor de língua inglesa vem atuando nos mais diferentes ambientes institucionais desde a primeira infância em escolas de educação infantil até o ensino de inglês com fins específicos em empresas multinacionais ou para pesquisadores de alto nível científico, por exemplo. Mediante a necessidade de estar atento ao ritmo global, o Colegiado de Letras – Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia propõe a prática do estágio de observação em cinco contextos diferentes, sendo eles: a) ensino fundamental II – rede privada; b) ensino médio – rede privada; c) ensino fundamental II – rede pública; d) ensino médio – rede pública; e) curso livre de inglês – rede privada.

Dessa forma, será possível compreender que professores de língua inglesa não estão sendo licenciados para atuarem apenas nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e nível médio, assim como a prática de observação em sala de aula permite aos estagiários conhecerem o trabalho de professores da educação básica e em cursos de idiomas nas mais diversas modalidades, sejam elas ensino para crianças, adolescentes, adultos e/ou inglês para fins específicos (negócios, turismo, acadêmicos).

Uma vez que a região do extremo sul da Bahia possui uma carência de professores licenciados em Letras Inglês e as poucas escolas que contam com esses profissionais em seu quadro docente já estavam com a cota de estagiários preenchida, não foi possível atender o estágio nas cinco modalidades requeridas pelo Colegiado. Desta forma, minha prática de estágio deu-se na educação básica – ensino fundamental e médio – da rede pública e em um curso livre de língua inglesa.

## **2. ENSINO MÉDIO**

O estágio de observação no ensino médio realizou-se, conforme dito anteriormente, em uma unidade escolar da rede pública. As aulas observadas eram ministradas às sextas-feiras, turno matutino e as turmas selecionadas pelo estagiário e pela professora regente foram uma turma de primeiro ano e outra de segundo ano.

A turma do 1º ano possuía quarenta e dois alunos matriculados, a sala era bastante cheia e foi difícil encontrar uma cadeira para que eu pudesse me sentar. Na primeira aula a professora me apresentou à turma, forneceu algumas informações sobre a disciplina e deu sequência ao plano de aula. Naquela ocasião, a turma iniciou a unidade dois do livro

didático e a partir daquele momento dedicaram-se aos estudos de alguns hábitos de vida saudável em língua inglesa.

A turma do segundo ano, por sua vez, possuía um quantitativo de trinta e nove alunos matriculados e as aulas eram seguidas após o intervalo. Nas duas primeiras aulas, a professora revisou com a turma os tópicos abordados na semana anterior. Foi possível perceber que na turma do segundo ano, a oralidade foi utilizada com mais frequência e os estudantes mostravam-se confiantes ao utilizar a língua inglesa para responder às atividades e aos comandos da professora como dizer o número da página do livro, *sit down, open your book*.

Foi possível notar também que as aulas adotavam uma perspectiva global da língua inglesa, ao passo que utilizam a disciplina para desenvolver habilidades de comunicação sob perspectiva de inglês como língua franca e não como instrumento de reprodução de um modelo nativo ou estrangeiro. Assim, tanto a professora quanto os alunos preocupavam-se em ensinar e aprender a língua para fins comunicativos, de escrita e leitura. Além disso, os textos utilizados em sala de aula eram voltados para a prática social como informativos de saúde, placas de museus, excertos de jornais virtuais, imagens de *websites* e *blogs*.

As imagens receberam um *status* de destaque e eram bastante utilizadas como ferramentas de aprendizado. Sendo assim, quando os alunos apresentavam alguma dúvida quanto à tradução ou significado de uma palavra estrangeira a professora orientava aos estudantes que tentassem associar a palavra com as imagens da página ou inseri-las no contexto que eles discutiram na atividade de *pre-reading*.

Em uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, os textos que são constituídos ou complementam-se pelo uso de imagens são denominados enunciados verbo-visuais. Isto porque para que haja uma compreensão do texto, não se pode isolar a linguagem verbal da linguagem não-verbal, conforme postula a pesquisadora Beth Brait (2012):

O termo verbal é compreendido tanto na sua dimensão oral quanto escrita e visual, abrange a estaticidade da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a dinamicidade do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo etc. Nesse sentido, o que ganha relevo é a concepção semiótico-ideológica do texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto. Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão,

das esferas em que circula e do fato de que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (Brait, 2012, p.88-89).

É nessa perspectiva que os enunciados verbo-visuais se apresentam como uma ferramenta para o aprendizado de língua inglesa, pois com eles, os estudantes puderam explorar diferentes contextos de uso de língua e linguagem, apropriar-se das imagens para localizarem-se no texto verbal e expandir seu vocabulário associando palavra com imagem.

Além disso, é importante destacar que as imagens não são isentas de ideologia e por isso, devem ser consideradas em suas relações com o signo ideológico, sobretudo no contexto da sala de aula de língua inglesa. Nesse sentido, o professor de inglês deve ter sua atenção colocada em questionamentos pertinentes à etnia, diversidade, as relações de sentido que uma imagem pode gerar ou não no seu aluno.

Por exemplo, os sentidos que podem ser construídos a partir de imagens de casas americanas sem muros, ruas sem postes, ônibus escolares amarelos e alunos que lancham seus sanduíches com recheio de pasta de amendoim e geleia de morango. Por mais que o objetivo final do professor seja ensinar vocabulário sobre casa ou o *simple present* para indicar ações de rotina, os elementos apresentados pelo professor, nesta situação, são signos que representam a ideologia do *American way of life*, do estilo de vida norte-americano, diretamente conflitante com a realidade que cerca o aluno de ensino médio da rede pública. É preciso ter cuidado para que a escola não seja um local de reprodução e perpetuação do (neo)colonialismo americano sobre outras culturas e nacionalidades.

Na figura 01, é possível observar um exemplo de texto verbo-visual utilizado nas aulas do segundo ano que explorava a placa do *Royal Botanic Garden*, em *Sydney*, Austrália. O enunciado pode ser explorado utilizando saberes de outras áreas do conhecimento como a geografia, a história e a biologia para situar os alunos no jardim botânico em questão, além de discutir questões linguísticas como os dias da semana, horários e a linguagem não-verbal em língua inglesa.

**Figura 01:** Enunciado verbo-visual

**Let's Practice**

5. Observe the sign on the right, which can be seen in the Royal Botanic Garden, a park in Sydney, Australia. Then read the statements on the next page and write the correct ones in your notebook, according to the sign.

Sign at the Royal Botanic Garden in Sydney, Australia, 2020.

**Fonte:** Acervo do estagiário (2023)

Além da habilidade de leitura de textos verbo-visuais, também foi trabalhada a habilidade de leitura em língua inglesa. Durante o período de estágio na turma de primeiro ano quatro aulas foram destinadas para a leitura individual de um texto previamente trabalhado com a turma. Nesta atividade, o objetivo era estimular a prática oral dos estudantes. Foi possível perceber que muitos deles estavam nervosos, ansiosos e alguns até com medo de fazer a leitura junto a professora. Por outro lado, houve estudantes que demonstraram tranquilidade para realizar esta atividade.

Duas situações que chamaram minha atenção foram percebidas durante as aulas de produção oral. Na primeira situação, a professora, no intuito de ajudar o seu aluno, perguntou ao estudante: “- *TH*, som de ...? - *F*, professora. - *Isso!*”. Já na segunda situação, após a leitura de uma estudante, a professora a aconselhou dizendo “*treina mais em casa para soar mais nativo*”. E, mediante isso, faz-se necessárias algumas considerações acerca do papel do ensino de pronúncia nas aulas de língua inglesa.

No primeiro caso, ocorreu um processo de simplificação de consoantes que, de acordo com Lima (2019), acontece “enquanto elas [as crianças] ainda não conseguem pronunciar corretamente um determinado som e por isso, procuram um meio de facilitá-lo” (Lima, 2019, p. 2717). Apesar de no contexto o aprendiz não ser uma criança, pode-se entender que a professora utilizou a estratégia de simplificação e reduziu os sons do encontro consonantal “*th*” como sendo uma consoante fricativa labiodental /f/, uma vez que este som é mais comum e conseqüentemente, mais fácil de ser produzido pelos seus alunos.

No entanto, nem sempre essas simplificações são possíveis em língua inglesa e uma maneira mais efetiva de trabalhar esta dificuldade dos aprendizes seria levar atividades orais que contribuíssem para o desenvolvimento da percepção e produção dos



sons da consoante “th”. Desta forma, os alunos podem desenvolver uma consciência fonológica em língua inglesa que facilitaria na comunicação.

Já no segundo caso, não ficou claro o objetivo final do ensino e da aprendizagem de pronúncia que por muito tempo foi encarado como uma forma de produzir reprodutores de falantes nativos, sem levar em consideração fatores como o sotaque e a inteligibilidade da fala. Pennington (1996) citado por Bauer e Alves (2011) defende que “quando pensamos nos objetivos do ensino de pronúncia, devemos ter três noções em mente, na seguinte ordem de prioridade: inteligibilidade, fluência e acurácia” (Pennington, 1996 *apud* Bauer; Alves, 2011, p. 294).

Entende-se por inteligibilidade “a habilidade que o aprendiz tem em se fazer entendido” (Bauer; Alves, 2011, p. 294). Nessa perspectiva, não há espaço para o velho discurso de “soar como nativo”, pois o produto final da fala é a compreensão mútua e não mais a performance de imitar um falante nativo da língua inglesa, em geral, falantes de nacionalidades mais prestigiadas como os norte-americanos ou britânicos.

É preciso romper com práticas pedagógicas que predam, ainda que no plano discursivo da linguagem, os educandos em uma concepção errônea de que para aprender inglês é preciso eliminar seu sotaque brasileiro ou dominar a língua portuguesa para só então aprender uma segunda língua.

## **CENTRO DE IDIOMAS**

O estágio de observação no centro de idiomas aconteceu no turno noturno às segundas e quartas-feiras das 18h30 às 19h30. Neste contexto, a turma selecionada para observação, *Adults 4*, fazia parte do programa de ensino de inglês oferecido pela escola e nesta modalidade, era a turma de nível mais avançado.

Durante o período de observação, foi possível perceber que a turma possuía um alto nível de proficiência nas quatro habilidades linguísticas – *listening, reading, speaking, writing* – e durante todas as aulas estas habilidades eram incentivadas e trabalhadas. Apesar de o tempo de aula ser relativamente curto, o professor e os alunos conseguiam explorar atividades que acessassem as diferentes habilidades linguísticas.

De acordo com Brown (2005), em um primeiro momento, o trabalho do professor de alunos avançados pode parecer uma tarefa fácil. Isto porque os estudantes já possuem um repertório linguístico e uma gramática consolidada que os permitem discorrer sobre

os mais variados tópicos da vida cotidiana, acadêmica e profissional<sup>1</sup>. Entretanto, compete ao professor estimular seus alunos a desenvolverem-se na língua alvo em diferentes contextos de uso da língua, expondo-os a diferentes sotaques, gêneros discursivos e literários.

Apesar de a turma ser nomeada *Adults 4*, os alunos tinham em média 16 e 17 anos de idade e, portanto, eram um público bastante jovem. Observou-se que as aulas eram descentralizadas e desta forma, nos momentos em que um estudante não sabia o significado de uma palavra ou expressão, outro(a) aluno(a) mais experiente com a língua inglesa se prontificava para ajudar o estudante menos experiente, sem necessariamente recorrerem ao professor ou ficarem dependentes dele.

Pode-se perceber também a valorização do conhecimento dos alunos, ou seja, não apenas o saber do professor era prestigiado e entendido como verdade, mas também o saber dos estudantes era validade e aceito pela turma.

Os dois parágrafos anteriores baseiam-se, essencialmente, nos postulados teóricos de Vygotsky (1979), ao utilizar termos como “aluno mais/menos experiente”, faço uma referência a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pensada por Vygotsky ao apontar que:

a distância entre o desenvolvimento real como determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial como determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros pares mais capazes. (Vygotsky, 1979, p. 86 citado por Audi, 2018, p. 19).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma ou mais habilidades só poderá dar-se a partir do momento em que determinada tarefa seja baseada naquilo que o indivíduo já sabe, acrescido de um desafio, isto é, de uma tarefa ou técnica que ele ainda não domina. Caso contrário, se não há novidade, não haverá desenvolvimento, pois o indivíduo já dominou determinado saber ou técnica. Por outro lado, se a tarefa não estiver ancorada em um saber prévio do indivíduo, este não será capaz de desenvolver-se porque não possui um ponto de partida.

Ao discorrer a respeito do diálogo em sala de aula, Freire (2021) advoga que:

---

<sup>1</sup> Tradução minha de: “On the surface, your job may appear easier with advanced students; you can sit back and let their questions and self-generated curiosity take over” (Brown, 2005, p. 111).



É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (Freire, 2021, p. 25, grifo do autor).

Deste modo, entende-se que tanto ensinar quanto aprender envolvem e exigem diálogo e isso quer dizer, ter voz, mas também escuta. Isso envolve ouvir e respeitar ao outro, e, sobretudo, ter humildade para aprender com o outro e entender que não há saber mais ou saber menos.

Outro ponto de destaque notado durante o período de estágio foi a maneira como as aulas apontavam para o desenvolvimento do pensamento crítico (do inglês *critical thinking*) e de ideias de cidadania global (do inglês *global citizenship*) pelos alunos. No manual *Global how? Despertar para a educação global* de Castanheira *et al.* (2016), os autores defendem que:

a Educação para a Cidadania Global pretende dar às pessoas a confiança e as competências necessárias para se tornarem cidadãos globais ativos, habilitando-as a viverem e a agirem para um mundo mais justo, igualitário e pacífico. Disponibiliza espaços de aprendizagem para o pensamento crítico, o diálogo e a criatividade (Castanheira *et al.*, 2016, p. 12).

Nesta perspectiva, durante as aulas observadas, os alunos e o professor discutiram tópicos como *life hacks*, neurociência, dicas de viagem e atividades artístico-culturais ao redor do mundo. Tais atividades revelaram-se bastante úteis para a construção de um pensamento que tira a língua inglesa da sala de aula, da escola, do livro didático e a transporta para o nível do real, do individual e também do social, ou seja, a língua inglesa deixa de ser vista como uma matéria de escola ou curso complementar e passa a ser vivenciada como parte do falante, bem como uma ferramenta que o permitirá atingir seus propósitos.

Ainda nessa linha de raciocínio, Costa (2019) em sua pesquisa de mestrado ressalta que:

embora o termo ‘cidadania global’ esteja relacionado à globalização, o que pode levar a crer que trata-se de preparar indivíduos para lidar com o mercado de trabalho e com a competitividade global, a ECG reconhece o papel da educação em ir além de conhecimentos cognitivos

e passar a construir valores, habilidades socioemocionais e atitudes entre os alunos para facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social” (Costa, 2019, p. 28).

Portanto, ensinar língua inglesa em uma perspectiva de cidadania global não significa considerar apenas a globalização ou evitar a dicotomia inglês estadunidense *versus* inglês britânico. Pelo contrário, importa pensar o ensino da língua inglesa como uma possibilidade de formação do cidadão que se importa com meio ambiente, arte, cultura, política, literatura, direito, filosofia, tecnologias e desigualdades sociais.

### 3. ENSINO FUNDAMENTAL II

O último contexto escolar contemplado durante o estágio de observação foi o ensino fundamental dois. Este aconteceu em uma escola municipal, no turno vespertino às terças-feiras e às sextas-feiras, totalizando quatro aulas semanais. Nesse contexto foram selecionadas para observação, duas turmas dos anos finais do ensino fundamental: 9<sup>os</sup> anos C e D.

A priori, destaca-se que a escola em questão pauta as suas atividades administrativo-pedagógicas no modelo de educação cívico-militar. Apesar de a instituição do modelo cívico-militar nas escolas públicas ter sido aprovada em 2019, foi apenas com a prática de estágio que tive a oportunidade de conhecer e participar, ainda que de forma passiva, da rotina de uma unidade escolar nestes moldes.

Segundo Guirra (2021), os pilares da educação militarizada são a disciplina e a hierarquia. Neste sentido, a disciplina era manifestada através da instrução militar por parte de policiais militares, enquanto a hierarquia concretizava-se pela delegação de responsabilidades entre o corpo administrativo, docente e discente da comunidade escolar.

Observei, desde o primeiro dia de estágio, um ritual militar que acontecia a cada troca de horário-aula, isto é, quando um professor sai de uma sala e outro professor de outro componente curricular entra na sala de aula. Acontecia na seguinte ordem: o sinal tocava, a professora dirigia-se para a sala de aula, aguardava à porta e um/a aluno/a, denominado xerife, apresentava-se diante da professora dizendo “*Aluno/a \_\_\_\_, xerife da turma \_\_\_\_, permissão para dar início a aula*”, e a professora respondia “*permissão concedida*”, em seguida, o/a xerife exclamava para os colegas “*Sentido!* (E os demais alunos levantavam-se) *apresentando a professora \_\_\_\_ da disciplina de inglês!*” (E todos

prestavam continência). Somente após a apresentação do/a xerife a professora entrava na sala de aula e isto feito, a/o xerife dava o comando de descanso para que os estudantes pudessem assentar-se e ter a aula iniciada.

O surgimento das escolas cívico-militares deu-se a partir do Decreto Presidencial nº 10.004/2019, que instituiu o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM). Segundo Guirra (2021) a gestão cívico-militar em uma unidade escolar “tem por finalidade o controle de situação extrema de evasão e violência intra e extraescolar, promovendo a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e médio” (Guirra, 2021, p. 403).

Durante as aulas observadas, os alunos estavam estudando o *simple past*. Para isto, a professora fez uso de comparações entre as estruturas gramaticais das línguas portuguesa e inglesa e também explicou que de forma geral, os verbos conjugados no *simple past* são terminados em –ed, exceto os verbos irregulares que seriam estudados mais à frente.

Foi possível perceber também que a professora do ensino fundamental utilizou com mais frequência a língua inglesa em sala de aula do que a professora do ensino médio e, conseqüentemente, os alunos também se sentiam à vontade para falar palavras e frases em inglês. Uma hipótese pessoal para esta situação deve-se ao fato de que os estudantes em idade do nível fundamental têm menos vergonha do que os adolescentes matriculados no ensino médio, além de que no contexto do ensino fundamental a sala de aula tinha menos alunos matriculados do que a sala de aula de nível médio.

Apesar de algumas condições como a superlotação e o calor exacerbado nas salas de aula, foi possível notar também que os estudantes tinham uma relação bastante amigável com a professora, ela compartilhava acontecimentos de sua vida com os alunos e eles também se sentiam seguros em compartilhar as questões do cotidiano. Nesse sentido, apresento a seguir a Hipótese do Filtro Afetivo<sup>2</sup> pensada pelo linguista Stephen Krashen em sua obra *Principles and practice in second language acquisition* (1981).

Krashen (2009) apresenta a hipótese do filtro afetivo ao investigar “como fatores afetivos relacionam-se com o processo de aquisição de segunda língua<sup>3</sup>” (Krashen, 2009, p. 30, tradução minha). Segundo o autor, dentre os diversos estudos em aquisição da

---

<sup>2</sup> The Affective Filter Hypothesis (tradução minha)

<sup>3</sup> “The affective filter hypothesis states how affective factors relate to the second language acquisition (Krashen, 2009, p. 30).

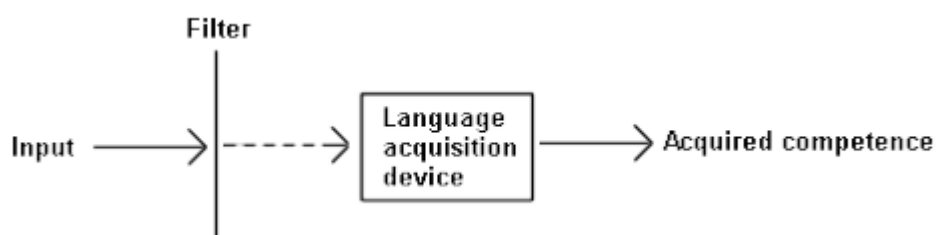
linguagem, destacam-se pelo menos três variáveis que devem ser consideradas pelo professor de línguas adicionais, sendo elas:

- (1) **Motivação.** Aprendizes com altos níveis de motivação, geralmente, obtém melhores performances no processo de aquisição de segunda língua.
- (2) **Autoconfiança.** Aprendizes que possuem autoconfiança e uma boa autoimagem tendem a destacar-se no aprendizado de uma segunda língua.
- (3) **Ansiedade.** Baixos níveis de ansiedade são essenciais para propiciar a aquisição de segunda língua e nisto podem ser consideradas tanto a ansiedade de cada aluno quanto a ansiedade da turma<sup>4</sup> (Krashen, 2009, p. 31, tradução minha).

No contexto mencionado, observou-se que a professora preocupava-se em manter as três variáveis postuladas por Krashen (2009). Alguns exemplos notados foram: 1) ao corrigir as atividades – a professora elogiava os estudantes focando nos seus acertos, encarando os erros apenas como desvios ou obstáculos no aprendizado e não como um ponto final; 2) ela também utilizava palavras “doces” para referir-se aos seus alunos como “*my dear*” e “*my darling*”; 3) ela preocupou-se também com a reação dos aprendizes quando apresentou o conteúdo novo expressando “*don’t worry, you’ll do just fine*”, “*you can do it*”.

Com base na hipótese de Krashen (2009), de que as variáveis afetivas são fundamentais para o aprendizado de uma segunda língua (L2), aprender uma L2 vai além de receber *input* ou frequentar aulas em um curso, conforme indica a figura 02.

**Figura 02** – O funcionamento do filtro afetivo



**Fonte:** Krashen (2009)

---

<sup>4</sup> (1) Motivation. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition.

(2) Self-confidence. Performers with self-confident and a good self-image tend to do better in second language acquisition.

(3) Anxiety. Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety (Krashen, 2009, p. 31).

Assim, é possível concluir que alunos de inglês como L2 ou como língua adicional não aprendem apenas recebendo informações linguísticas como pronúncia, gramática, ortografia e sintaxe. O processo de aquisição vai além disto, ele perpassa por processos psicológicos como a ansiedade, a autoconfiança, a autoimagem e a motivação que filtrarão se o indivíduo aprenderá ou não aquilo que está sendo ensinado. Disto decorre a necessidade de cultivar um relacionamento acolhedor e amigável nas salas de aula de língua inglesa.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos relatos feitos na seção anterior e da prática de estágio foi possível concluir que não existe teoria sem prática, tampouco prática sem teoria. As observações em contextos diferentes foram imprescindíveis para promover reflexões sobre a educação, o ensino de línguas e a profissão docente. As reflexões feitas comigo mesmo em campo ou externalizadas neste relatório partem do educador que venho sendo forjado e retornam para mim mesmo, uma vez que é a partir do confronto que as realidades podem ser transformadas.

Acredito também que viver é agir. Em outras palavras, apesar de a prática de estágio ter sido distante das interações com os alunos em sala de aula, visto que minha agência era de observador, a todo momento estávamos dialogando, isto porque, segundo o filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003):

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o sujeito participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Ele investe todo o seu ser no discurso, e esse discurso entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2003, p. 348).

Assim, após a prática de estágio curricular supervisionado I, não poderei mais ser o mesmo acadêmico, nem o mesmo professor que era antes, pois ao longo das quarenta horas de atividades de observação, registro e reflexão, fui acrescentando e repensando atitudes, metodologias, técnicas, modos de ser e agir.

Em minha concepção, estagiar em educação foi um ato de resistência. Muitos desafios foram encontrados antes mesmo da consolidação das atividades de campo.

Dentre eles estão a falta de professores licenciados em Letras Inglês para receber os estagiários, a falta de confiança dos professores e das escolas em receber alunos-estagiários, além da superlotação das salas de aula da rede pública que inviabilizaram a entrada e permanência de mais uma pessoa dentro da sala.

Contudo, é imprescindível que professores em formação tenham a oportunidade garantida de poder não apenas cumprir a sua carga-horária de estágio como também de se autoconhecer enquanto professores em formação. São nesses encontros e desencontros que podemos nos (re)conhecer através do outro-professor na sua(s) experiência(s) e no(s) seu(s) saber(es).

A partir das experiências colecionadas na prática de estágio de observação, construo o educador que desejo e aquele que também não desejo ser. Fortaleço a minha identidade profissional ao entender que todo professor nunca estará formado e acabado, pelo contrário, o professor sensível estará sempre atento à sua formação porque os tempos mudam e com eles mudarão os alunos, a sociedade, as metodologias e as maneiras de se relacionar com o outro.

Ter sido recebido em três escolas diferentes nas redes pública e privada, observado as aulas de professores com décadas de profissão e escrito este relatório como instrumento de reflexão, constituíram-se atividades essencialmente humanas e humanizadoras. Isto porque, após dois anos de ensino remoto emergencial e posteriormente, o ensino híbrido, ter contato com a comunidade escolar foi um conjunto de experiências e projeções de esperança em um ensino de inglês que considera e valoriza os sujeitos. Em outras palavras, foi necessário estar em diálogo e interação com o outro para entender que não existe educação sozinha, sem o respeito e sem as portas abertas.

## **REFERÊNCIAS**

AUDI, L. C. C. **“E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que a gente tava fazendo ali”**: a influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas – um estudo de caso no PIBID – Inglês Campus X da UNEB. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



BAUER, D. A.; ALVES, U. K. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 287-314, jul./dez. 2011.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, p.79-98.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. [s.l.]: Pearson, 2 ed. 2005.

CASTANHEIRA, A. *et al.* **Global how? Despertar para a educação global**. Trad. Teresa Correia. Disponível em: [https://cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/instituto\\_marques\\_valle\\_flor/global\\_how.pdf](https://cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/instituto_marques_valle_flor/global_how.pdf). Acesso em: 14 de jun. de 2022.

COSTA, C. S. **A educação para a cidadania global: uma experiência no 6º ano do ensino fundamental a partir do educar pela pesquisa**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 67ª ed. 2021.

GUIRRA, A. P. M. Militarização da educação: hierarquia e disciplina. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 7, n. 2, fev. de 2021. ISSN: 2675-3375.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Internet edition, 2009, p. 30-32.

LIMA, J. R. Simplificação fonológica do inglês. **Colóquio do Museu Pedagógico**. 2019. ISSN 2175-5493.

MATEUS, E. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. *et al.* (Orgs.). **Vygotsky: Uma (Re)Visita no Início do Século XXI**, São Paulo: Andross, 2009, p. 17-52.

PENNINGTON, M. C. **Phonology in English language teaching**. London: Longman, 1996.