

## **REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO SOBRE O CENÁRIO DE SALA DE AULA E O PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NUMA ESCOLA PÚBLICA**

### **THE REFLECTIONS OF A PRE-SERVICE TEACHER UPON THE CLASS SCENARIO AND THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN A PUBLIC SCHOOL**

Kamila Kátya da Silva Monteiro<sup>1</sup>  
Alcides Hermes Thereza Júnior<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta a descrição analítica das atividades desenvolvidas durante o cumprimento da semirregência do estágio supervisionado em Língua Inglesa. Durante duas semanas, participamos das aulas de língua inglesa ministradas por duas professoras numa escola pública de Ensino Médio de tempo integral da cidade de Inhumas no estado de Goiás. Ao longo desse período, observamos a estrutura física da escola, bem como a atuação das docentes em sala de aula. Ao levarmos em consideração nossa análise da prática docente observada, podemos dizer que as metodologias de ambas são semelhantes e o contexto da sala de aula e seus participantes próximos do que diz a literatura. Ao final da semirregência, a escola parceira nos deu abertura para realizar um trabalho diferenciado: a leitura individual com os alunos. Nesse momento, pudemos nos sentar com eles e observar a facilidade e as dificuldades de cada um. Em contrapartida, tal atividade nos fez enxergar a importância de ter um momento para o aluno e ao mesmo tempo fez brotar a vontade de ensinar mesmo sabendo dos desafios. Assim, concluímos que as experiências com os estágios permitiu nosso crescimento e nos fez descobrir que é possível desempenhar um bom papel em sala de aula, mesmo com as dificuldades. Sabemos do desafio de ser professor, mas temos consciência de que a melhoria não chegará simplesmente, é preciso que descruzemos os braços e assumamos a responsabilidade na mudança.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Professores em formação. Língua Inglesa.

**Abstract:** This paper presents the description and the analysis of the activities used during the practicum in English. For two weeks, we attended the classes of two in-service teachers in a full-time public school in Inhumas, Goiás. Within this period, we had the chance to know the building, as well as we could watch both English teachers performing their lessons. By taking into consideration the analysis of the lessons, we may say that the teachers's methodologies are similar and the environment of the classrooms and their participants much like what the literature says. At the end of the second part of the practicum, the school gave us the opportunity to do a different task: provide students with individual reading sessions. At this moment, we were able to sit with them and watch how easy or difficult this task was for them. On one hand, by performing this activity we could realize how important it is to spend individual time with them and our will to teach blossomed. Our practicum

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. Email: kamilakatya\_9@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Linguística, Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas, Docente de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II no curso de Letras Português/Inglês. Email: teacheralcides@gmail.com

experience made us grow and showed us we can make a good job despite the difficulties. We are aware of the challenges and we know reality can't be changed by itself, we have to go for it and face our responsibility in the process.

**Keywords:** Practicum. Pre-service teachers. English.

O presente trabalho traz o relato descritivo-analítico das impressões de uma professora em formação, acadêmica do 4º Ano do curso de Letras Português/Inglês, de uma universidade estadual, a respeito de suas observações e prática de sala de aula decorrentes do cumprimento de seu estágio supervisionado em língua inglesa II.

Na introdução, fazemos uma breve contextualização a respeito das teorias estudadas na graduação e sua importância para o desenvolvimento do estágio. Em seguida, apresentamos o contexto escolar, bem como os projetos desenvolvidos na escola e passamos a descrever e analisar as atividades decorrentes de nossa experiência de semirregência. Por fim, nas considerações finais, destacamos a importância de nossa vivência nas aulas de língua inglesa e as contribuições advindas para um professor em formação.

## **INTRODUÇÃO**

Durante os anos que nos dedicamos à graduação, vemos teorias que nos guiarão na prática, não só durante o estágio, mas para a carreira profissional de professor. Dessa forma, o estágio torna-se imprescindível na formação acadêmica. Em se tratando de uma graduação em licenciatura, por exemplo, é importante que os graduandos tenham esse contato, isso porque é nesse momento que muitos têm o primeiro contato com a sala de aula enquanto regentes, e pelo fato de que é nesta que se procura fazer a junção da teoria/prática, isto é, a oportunidade de comprovar se a teoria se aplica na realidade e o como utilizá-la de acordo com as necessidades do contexto onde pretende-se atuar.

A instituição observada para realização desse trabalho localiza-se numa região adjacente ao centro de Inhumas.

## **CONHECENDO O AMBIENTE ESCOLAR DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

A etapa de observação do contexto escolar se deu em dois dias diferentes. Isso ocorreu por se tratar de dois momentos distintos para realização do estágio supervisionado em língua inglesa. Assim, nossa primeira observação – primeira etapa do período de estágio supervisionado – ocorreu no dia 11 do mês de março de 2016 no período vespertino. Neste dia, além de conhecermos a estrutura física da escola, nos sentamos com a coordenadora, diretora e com duas alunas do Ensino Médio.

Na entrevista com a coordenadora, fomos informados de que o colégio tornou-se integral há quatro anos, devido a esse fato há um total de 220 alunos, isso porque os mesmos passam o dia todo na escola, não sendo possível a separação de períodos matutino, vespertino e noturno como antes. A coordenadora nos disse ainda que, assim que a escola passou a ser integral, foram acrescentados 02 laboratórios e houve a ampliação do refeitório (já que os alunos fazem as três refeições do dia neste).

Na escola, os alunos devem estar devidamente uniformizados todos os dias, caso o contrário, os pais são informados e se o uniforme não chegar até o aluno ele é encaminhado para casa. O uniforme é constituído de uma camiseta e uma calça tec-tec podendo ser utilizado em aulas de educação física.

Há no total, 09 aulas diariamente. Nessas nove aulas, os alunos circulam pela escola, já que cada professor tem sua sala. A sala de língua inglesa, por exemplo, é temática, isto é, há, nas paredes, cartazes confeccionados pelos alunos e cartazes prontos a respeito de conteúdos estudados. No entanto, a sala não é cedida somente para a disciplina de língua inglesa, mas também para matemática. Por essa razão, há também cartazes relacionados a essa disciplina, o que deixa a sala carregada, isto é, cheia de conteúdos que, muitas vezes, tornam-se ultrapassados e fora de contexto e que já não ajudam os alunos nos conteúdos.

Consideramos positiva a exposição de cartazes relacionados aos conteúdos, bem como as atividades dos alunos. É possível que, ao verem as próprias atividades fixadas nas paredes, os alunos percebam o valor e a importância do próprio trabalho.

A escola segue o Projeto “Novo Futuro” e, por essa razão, os alunos participam de oficinas além das disciplinas obrigatório no currículo. Para poder continuar nesse projeto, a escola não pode ter mais de 7% de transferência. Assim, ela deve promover atividades diversificadas a fim de chamar a atenção do aluno e mantê-lo na escola. Caso esse número ultrapasse, a culpa é atribuída à gestão; se o número de transferências ultrapassa essa margem, a direção é substituída. Essa substituição aconteceu no ano passado sem que houvesse eleição.

As políticas educacionais pressupõem que haja um acompanhamento rigoroso dos acontecimentos que se passam na escola. Os fatores que levam a desistência e/ou transferência de alunos são atribuídos à gestão, não aos métodos, por exemplo. Não temos ciência de políticas educacionais que busquem elucidar os fatores que levam um adolescente a deixar o quadro discente da escola. Em se tratando de um projeto de tempo integral, é natural que alguns alunos não sintam-se adaptados a nova realidade escolar, tendo em vista que fatores como estudar nos períodos matutino e vespertino, deixar de estar em casa para o almoço com a família, podem influenciar e culminar na decisão de desistir ou transferir para uma escola na qual haja aula nos três períodos separadamente.

A filosofia da escola incentiva a formação continuada de seus professores, visto que às terças, os professores possuem um horário dedicado exclusivamente para se reunirem com as coordenações e discutirem a respeito do planejamento de suas aulas.. Nesse sentido, os docentes se sentam para trocar ideias e, até mesmo, planejar.

Podemos considerar tal fato como algo positivo, já que a colaboração entre professor, aluno e escola pode resultar em processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. É nesse ponto que a universidade poderia se fazer mais parceira. A participação dos professores orientadores e professores em formação, durante esses encontros, abriria espaço para discussões a respeito dos acontecimentos que perpassam a realidade da sala de aula dos professores regentes, e para busca de alternativas conjuntas. Dessa forma, haveria a troca de informações entre o que se discute na universidade, a respeito do processo de ensino e aprendizagem de inglês, e a forma como esse processo acontece na prática dentro da escola. É uma forma de estreitarmos os laços entre dois espaços que buscam refletir a respeito do mesmo objeto: o ensino de língua inglesa. Assim,

Na reflexão em colaboração, o professor colaborador oferece conhecimento baseado na prática provindo da experiência contínua num contexto específico e o formador, uma perspectiva analítica que é alimentada pela observação no âmbito da sala de aula e sistematizada pela evidência de pesquisas. Teoricamente, professores e formadores deveriam trabalhar juntos para melhorar a qualidade da formação de professores disponível aos alunos-professores, criando, assim, comunidades de aprendizagem mutuamente construídas que resultariam em oportunidades que nem a escola e nem a universidade poderiam prover sozinhas. (FURTOSO et. al, 2009, p. 46 b).

O estreitamento dos laços é benéfico, na mesma medida, para as duas instituições de ensino, uma vez que ambas têm a oportunidade de conhecer a realidade uma da outra. A escola tem acesso às discussões teóricas, provenientes das disciplinas ligadas ao estágio e a

língua inglesa, enquanto a universidade pode verificar in loco a proximidade da teoria com o contexto local. Para além do conhecimento da teoria de um e da prática do outro, a simples aproximação entre os professores das duas instituições podem ser um primeiro passo para termos um processo de formação de professores mais significativa para seus participantes.

## **OS PROJETOS DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Às terças, 6º e 7º horários são destinados aos clubes. Ao todo, a escola conta com 10. Os clubes são elaborados a partir de temáticas de interesse dos próprios alunos, tais como: dança, empreendedorismo, primeiros socorros, etc. A proposta é promover o protagonismo dos alunos, associando atividades que exigem raciocínio e demais habilidades que estão presentes na sociedade.

Há um professor, escolhido pelos alunos, que supervisiona as ações do clube. Seu papel é verificar o andamento das atividades e auxiliar na organização das atividades, porém, ele não interfere no planejamento das atividades que fica a cargo dos alunos..

Além desses clubes, há as disciplinas eletivas que ocorrem às sextas no período matutino. Nestas, os alunos se juntam e elaboram uma disciplina, como por exemplo, Olimpíadas, na qual estudam as modalidades olímpicas a partir das disciplinas de história e geografia; jogos químicos; nessas disciplinas os alunos veem os conteúdos do núcleo comum de forma diferenciada, isto é, com técnicas diferentes envolvendo outras disciplinas, outros docentes, outros espaços. Ou seja, é uma aula diferente, uma perspectiva diferente. A eletiva de Ensino Religioso é obrigatória, não quanto ao caráter religioso – já que a escola deve ser laica – mas, sim, em relação à ética e a cidadania, aspectos relevantes para a vida social.

As eletivas são uma forma de se estudar interdisciplinaridade, visto que as disciplinas podem se juntar em diversos assuntos de interesse dos alunos. Dessa forma, são trabalhados temas da atualidade sem necessariamente deixar de lado as disciplinas essenciais. As disciplinas do núcleo diversificado intensificam a base comum – português; inglês; matemática; história; ciências, etc.

Além dessas disciplinas de núcleo diversificado e da base comum, há aulas de Osmédio, isto é, aulas de reforço para o Enem. A escola demonstra se importar com o desenvolvimento de seus alunos, pois o foco não está somente nas disciplinas “obrigatórias”,

uma vez que são desenvolvidas atividades que exigem participação e interação entre os alunos. Assim, eles se tornam sujeitos sociais dentro da escola.

## **CONHECENDO A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA**

As aulas de língua inglesa no Ensino Médio acontecem duas vezes por semana, enquanto a língua espanhola apenas uma. Ainda hoje, vemos que as línguas estrangeiras não têm lugar privilegiado na escola. Poucas aulas são dedicadas ao ensino delas; isso mostra que a escola ainda não tem consciência do quanto as línguas estrangeiras podem contribuir não só para o aprendizado de uma nova língua, mas para a formação integral do aluno, podendo torná-lo um sujeito dinâmico em sociedade.

O contato com uma nova língua proporciona ao aprendiz não só a oportunidade de conhecer a língua em si, mas também, a sua cultura. Isso faz com que o aluno compreenda a dimensão do mundo, bem como das oportunidades. Dessa forma, o sujeito aprende cada vez mais a lidar com situações rotineiras, pois conhece outras culturas e diferentes formas de expressão.

A escola tem duas professoras de inglês em seu quadro efetivo. A primeira atua há 21 anos como regente, já a outra, 16. A formação das duas professoras é em Letras-inglês. No entanto, aquela tem especialização em Docência, ensino, língua e literatura; já esta, tem especialização em psicopedagogia e relações vinculares. Assim, consideramos as duas professoras capacitadas para lidar com o ensino de língua inglesa, já que ambas possuem formação e especialização, em áreas diversificadas, mas cujo foco é o ensino aprendizagem.

Ao longo de duas semanas, tivemos a oportunidade de presenciar as aulas de língua inglesa de ambas como parte obrigatória de nosso estágio supervisionado. Nesse momento, conhecemos mais de perto a realidade da escola em relação ao ambiente de sala de aula. Considerando que “para que o futuro professor possa ter acesso aos conhecimentos necessários à profissão, é preciso um trabalho de parceria entre universidade e escola” (FURTOSO et al., 2009, p.47), o período de semirregência torna-se imprescindível para estreitamento de laços entre professor-aluno, professor colaborador e professor supervisor. Portanto, é um momento não só de observação, mas também de reflexão.

Nossa semirregência se deu em cinco dias – 29, 30, 31 de março; 04 e 05 de abril, visto que teríamos que cumprir 16 h, sendo 12 de observação das professoras regentes e da sala de aula em geral, e as 04 h restantes dedicadas às atividades de leitura com os alunos fora

de sala de aula. Essa etapa foi realizada nos três anos do Ensino Médio, logo acompanhamos duas professoras regentes, uma atua somente nos 1º anos, enquanto a outra nos 2ºs e 3ºs anos.

No primeiro dia, acompanhamos a professora regente I até o 1º ano C. A aula foi expositiva, a professora utilizou o *data-show*, ela passou atividades de interpretação de quadrinhos do Cebolinha. A língua inglesa é utilizada somente nos comandos, enquanto a explicação é toda em língua portuguesa.

Concordando com Miccoli (2013),

Em certos casos, perguntas mais direcionadas, perguntas didáticas podem funcionar estrategicamente como andaimes, auxiliando o aluno que ainda não está em condições de se fazer ouvir de uma forma mais livre ou fluente na língua. O uso estratégico da língua materna em sala de aula é também um recurso a assegurar um ambiente de aproximação social e consequente aprendizagem. (p.105).

Achamos interessante a professora utilizar comandos na língua estrangeira, visto que os alunos se atentam e buscam realizar o proposto, no entanto, nem sempre eles compreendem tudo aquilo que ela diz. Dessa forma, cabe ao professor construir caminhos, ajudando seu aluno no processo de aprendizagem. Muitos diriam que é inútil uma aula de língua inglesa sem o uso integral dela, contudo, ao observarmos o desenvolvimento das aulas, notamos que os alunos não conseguem assimilar coisas simples, e quando a professora fala algo em língua estrangeira, eles se mostram confusos, chegam a se expressarem perguntando o que ela está dizendo, por essa razão, ela imediatamente traduz. Logo, eles obedecem a seus os comandos e se comunicam somente em língua portuguesa.

Um fato que chamou nossa atenção é a forma na qual os alunos fazem uso do dicionário português/inglês Apesar de a professora alertar que o vocabulário da atividade é simples e, por essa razão o uso do dicionário é desnecessário, os alunos insistem em procurar por pronomes como *she*, *it* ou até o tão polêmico *verb to be*. A intenção da professora não é má em relação ao uso do dicionário, pois, se os alunos não sabem uma palavra, eles devem consultá-la. No entanto, fica a dúvida quanto a atitude dos alunos em usar o dicionário para busca de palavras ao invés de consultarem a professora Além disso, apesar de a professora ensinar com frequência como se utiliza o dicionário, eles continuam a fazer as buscas como querem. Por não seguirem as instruções de uso, dadas pela professora, eles não encontram as palavras e quando encontram não a adequam ao contexto, isto é, pegam a primeira tradução que encontram.

Ao analisarmos a metodologia de ensino empregada especificamente nessa aula, percebemos que o uso de um modelo interacionista poderia fazer com que os alunos participassem de forma efetiva, visto que, esse modelo

[...] implica oferecer oportunidades de uso da língua em situações de comunicação significativas, pois se aprende mais facilmente o que faz sentido. Além disso, requer do professor recuo de seu lugar central e frontal em salas de aula. Exige dos alunos avanços, assumindo riscos e controle da aprendizagem. (MICCOLI, 2013, p.63).

Um ensino que faz sentido é um ensino que os alunos considerem importante em suas vidas. Durante nossa observação, os alunos nos informam que estão cansados de atividades de traduzir e anseiam por algo diferente. A sala não é numerosa, seria interessante que houvesse mais interação entre aluno-professor e aluno-aluno, mesmo com o tema quadrinhos. Visto que, os alunos que terminam as atividades ficam dispersos ao invés de, ao menos, auxiliar os colegas. Mais uma vez, vemos a necessidade que os alunos sentem em se comunicar, falar a língua.

A aula seguinte foi no 1º ano A, desta vez no turno vespertino. Como em toda escola pública, notamos um problema recorrente: a agitação dos alunos no período vespertino. Pensando nisso, seria interessante pensar atividades que fizessem com que os meninos liberassem essa energia de forma produtiva, como por exemplo, uma atividade de *warm-up* em que eles pudessem se movimentar. Logo, poderia ser realizado na quadra de esportes já que a mesma dispõe de espaço e é arejada. A professora ministra o mesmo conteúdo dado na sala anterior – quadrinhos. A medida em que apresenta os quadrinhos, ela os traduz as expressões “*was born*”; “*how come*”, levando em conta que são aspectos da língua que eles ainda não estudaram, como o *simple past*. E mais uma vez, há uso de dicionário.

Percebemos que o planejamento é desenvolvido e aplicado em todas as séries de 1º ano. Em se tratando de turmas diferentes, mesmo que de uma mesma série, é preciso levar em consideração que o planejamento e sua execução pode não acontecer da mesma forma por estarmos lidando com turmas que se mostram heterogêneas no que diz respeito a manifestação de seu conhecimento e participação.

Mesmo diante dos aspectos mencionados, não há proposta de atividades diferentes. Concordamos com a justificativa apresentada de que não há tempo hábil para se planejar atividades que levem em consideração características individuais de cada turma.

Não podemos deixar de mencionar que vivemos um período de precarização da educação e, nesse momento, o professor convive com a baixa remuneração, além da baixa

valorização. Diante desse fato, o professor tem que viver com o maior número de aulas possível para que ganhe um salário que permita a sua sobrevivência.

As consequências dessa realidade, nós, professores em formação, vemos em sala de aula, pois nos deparamos com ideias que não saem do papel, uma vez que o professor não conta com os recursos disponíveis na escola e não tem tempo para planejar aulas que atendam as diferenças de aprendizagem de cada turma.

Ao voltarmos nosso olhar para a sala de aula, mesmo diante das dificuldades relatadas, encontramos pontos interessantes nas atividades de quadrinhos. Apesar de estarem em língua portuguesa, as questões, elaboradas pela professora, exigiam que os alunos interpretassem ou voltassem ao texto (em inglês) para respondê-las. Os questionamentos feitos buscavam o conhecimento de mundo dos alunos a respeito da questão abordada na história em quadrinho apresentada. No desenvolvimento dessa atividade, os alunos tiveram boa participação porque a condução da atividade contribuiu para uma participação oral, mesmo que na língua materna.

Em sequência, acompanhamos a professora regente II até a turma do 2º ano C. Ao entrarmos na sala notamos que a turma é consideravelmente numerosa. A professora, naquele dia, fez observações acerca da prova de bloco com o recurso *data-show*. Em seguida, ela inicia sua aula projetando uma tirinha da turma da Mônica, que trazia o *simple past* (conteúdo já visto), pois a maioria da sala errou a questão. O objetivo da aula era revisar com os alunos as questões que os mesmos tinham errado na avaliação. Esse procedimento é adotado quando o aproveitamento da turma na avaliação é baixo, ou seja, as atividades com baixo aproveitamento de acerto devem ser revisadas e corrigidas em sala.

Consideramos uma atitude positiva a professora corrigir os erros da prova juntamente com os alunos, pois, assim, eles tomam conhecimento de seus próprios erros ao mesmo tempo em que podem corrigi-los e sanar suas dúvidas. Além disso, as atividades propostas pela professora reforçam aquilo que os alunos demonstraram dúvida, o que mostra o interesse dela no aprendizado deles, já que ela explicava o conteúdo novamente, além de dizer a resposta correta.

Em seguida, na mesma aula, uma aluna faz leitura do texto de forma satisfatória, porém, com alguns erros de pronúncia, não corrigidos, seguidos de palavras de incentivo da professora. Nesse sentido, concordamos com Miccoli (2013) “alunos que cometem erros, falam com sotaque, são interpretados como falando de outro lugar que não do lugar do falante nativo. Explora-se a natureza social da linguagem em que o erro torna-se marca da identidade.” (p.98). Assim, pode-se dizer que a posição do erro mudou, visto que, em se

tratando da habilidade de fala aprendida nas aulas de inglês de uma escola pública, é praticamente impossível se comunicar tal como um nativo.

No segundo dia de observação, acompanhamos novamente a professora regente I até a turma do 1º ano A. Essa turma está mais adiantada no conteúdo proposto pela professora, a atividade dos quadrinhos. Percebe-se que a professora não trabalha gramática e interpretação de forma desarticulada. Pois nos quadrinhos, por exemplo, ela trabalha as expressões da língua com expressões corporais e introduz a gramática com os termos das charges, como por exemplo:

Of +the De+o=do	In the Em+o=no
--------------------	-------------------

A temática de charges da turma da Mônica funciona porque sempre tem algo subentendido nelas, o que provoca a reflexão dos alunos. Consideramos pertinente o fato de a professora não se ater somente ao texto, mas sim levar em conta assuntos paralelos a ele. Ela questiona o que está nas tirinhas juntamente com as expressões da língua inglesa.

Ao final, ela corrige a atividade de tirinha do Charlie Brow, na qual os alunos teriam de completar os balões. A professora passa de carteira em carteira observando, e a aula tem fim.

Em sequência, fomos até a sala do 1º ano E. A turma é maior, pode-se dizer que um dos 1º anos mais numerosos. A professora propõe o mesmo que na outra turma, os alunos continuaram a atividade de completar as tirinhas do Charlie Brow em seu caderno.

A sala se agita enquanto a professora passa de carteiras em carteira auxiliando. Apenas alguns alunos mostram interesse e fazem o proposto. Assim, a professora termina a atividade e inicia a apresentação de charges da turma da Mônica.

Como os alunos já estavam agitados, o tempo todo eles conversam e não prestam atenção no que a professora diz. Tão logo ela começa a apresentação, eles voltam a atenção a ela. Começar a aula dando continuidade à outra nos parece um problema, enquanto os que não terminaram se aplicam a isso, os que terminaram conversam e atrapalham.

No 1º B, sala para a qual fomos posteriormente, aplicou-se o mesmo conteúdo. Porém, notamos que a recepção dos alunos é diferente, pois eles se sentam em duplas para refletirem a respeito do que é proposto, apesar de não ser na língua inglesa. Todos os alunos se mostram dedicados, isto é, fazem o que é proposto pela professora. O curioso é que nessa sala, a maioria das atividades propostas foram em duplas – talvez pelo número de alunos ser menor –

inclusive a atividade com tirinhas do Charlie Brown proposta nas outras, aqui foi desenvolvida mais rapidamente.

Podemos inferir com isso que apesar de as aulas serem as mesmas, seu desenvolvimento/sua execução não é, isto porque o público é sempre diferente, logo cada sala reage de forma diferente. Isto quer dizer que se uma aula não dá certo em determinada turma, não quer dizer que não foi boa; ela deve ser sempre testada e não descartada.

No dia seguinte, acompanhamos novamente a professora regente II ao 2º ano A. Ela novamente fez correção do PDCA (prova de bloco), essa prova é realizada bimestralmente na escola. Mais de 50% dos alunos erraram duas questões – 02 e 09. Uma delas era para completar as charges da turma da Mônica — já apresentada em sala de aula anteriormente — com verbos no *simple past* (knew; made; called) e assinalar a opção correta. Os alunos acertaram e conseguiram assimilar o porquê de os verbos estarem todos na forma do *simple past*, não havia a presença do auxiliar *did*.

Considero muito importante essa correção, pois muitas vezes, os alunos fazem provas objetivas e não têm sequer a oportunidade de conhecer o erro e corrigi-lo. Assim, perdem total interesse na realização destas. É importante que o aluno tenha um *feedback* de suas atividades, logo, o professor deve promover “a realização de *feedback* sempre que possível e a utilização da para linguagem para ajudar a entender a mensagem (gestos, expressões faciais etc.)” (LIMA et al., 2012, p.138).

Figueiredo (2012) cita Bley-Vroman (1986), que nos diz que “sem correção, alguns alunos jamais atingiriam um estágio linguístico considerado ideal, pois a correção é uma forma de desconfirmar hipóteses errôneas que os alunos podem criar em relação à língua-alvo.” (p.165). Dessa forma, o aluno não sabe se correspondeu às expectativas, tanto às suas, quanto às do processo avaliativo, criando-se assim, muitas vezes, uma barreira maior ainda com a língua.

A questão seguinte estava relacionada à anterior. Os alunos acertaram a forma gramatical, mas não a interpretativa. Isso só reflete uma questão que vem sendo discutida em língua portuguesa, mas que se aplica à língua inglesa também, de nada adianta ensinar nomenclaturas e formas gramaticais se o lado crítico do sujeito não for desenvolvido. Para se aprender uma língua, temos que vê-la em sua completude, isto é todos os seus aspectos, ou seja, a gramática, o léxico e a língua em uso.

Na turma do 2º ano C, entramos um pouco mais tarde e na própria sala deles (a aula não foi ministrada na sala temática de inglês). Foi um dia atípico, pois naquele dia estava

sendo aplicada, na escola, a prova ADA (avaliação diagnóstica amostral). Todas as escolas passam por essa avaliação a fim de avaliar o desenvolvimento dos alunos.

Com o início da aula, a professora propôs uma lista de exercícios no *simple past*. Novamente, vemos que a professora busca revisar os verbos na forma no passado. Apesar de se ater à gramática, entendemos que se trata de algo positivo, pois ela busca reforçar aquilo que os alunos mostraram dificuldade.

A próxima aula foi, na turma do 1º ano C, ministrada pela professora regente I. A professora chegou à sala e começou a dar vistos nos cadernos dos alunos. Enquanto ela fazia isso, os alunos que não tinham concluído continuaram a atividade. A sala é pouco volumosa, apesar de bem agitada.

Por ser temática, a sala é repleta de cartazes em inglês, bem como atividades dos próprios alunos, o que facilitaria o aprendizado, visto que eles podem consultá-los. No entanto, os alunos se utilizam disso para fazer as atividades posteriores, assim copiam das atividades expostas dos outros colegas. Isso teria de ser repensado, até onde é válido as atividades estarem expostas? Às vezes, é necessário que o conhecimento dos alunos seja posto à prova, pois se não o for, como checar seu desenvolvimento? As atividades deveriam ficar expostas até que todos a concluíssem, então seriam substituídas por outras.

Ao terminar essa atividade rotineira do professor, a regente propõe a análise do texto “Monarchies”. Posteriormente, os alunos teriam de responder às questões de 1 a 6 (em português). Assim, a professora faz a leitura buscando verificar a compreensão dos alunos e esclarecendo termos.

A aula tem fim e os alunos ainda não terminaram a atividade. Podemos atribuir tal fato à conclusão da atividade da aula anterior, é como se tudo que a professora propusesse não se findasse em única aula. Na maioria das vezes, as produções demandam mais tempo do que o planejado por ela. Tal fato poderia ser evitado em outra turma se a professora modificasse o plano de aula.

Na aula seguinte, acompanhamos o professor supervisor do estágio de língua inglesa II até o 2º ano A. a professora regente II cedeu essa aula a ele com o objetivo de conhecer melhor a turma e oferecer uma aula diversificada. O texto proposto foi “Martin Lutherking”, os alunos teriam que entregar as respostas das atividades relacionadas a ele.

O professor iniciou a aula com a definição e uso do passado simples, para tanto ele questionava aos alunos o para quê serve o passado simples. Com isso, utilizou alguns verbos *go, walk, watch, like, do*; em sua forma infinitiva e no *simple past (regular/irregular verbs)*.

Em sequência pediu um verbo para formar uma frase, como o *went*. Um aluno fala a frase em português em relação a tatuagem do professor, então ele monta a frase: Alcides went to a tattoo studio in 2007?

Com isso, pode-se dizer que o professor fez aquilo que tanto vemos na teoria, ele considera a voz do aluno, pois ele deu exemplos antes de pedir qualquer coisa. Além disso, procurando exemplos da vida dos alunos mostra-se a eles que a língua estrangeira, nesse caso inglesa, pode sim fazer parte da vida deles mesmo sendo algo considerado distante.

A aprendizagem é concebida como necessariamente participativa (social e colaborativa), prática (porque experiencial, relacionada ao mundo dentro e fora da sala de aula) e significativa, tanto para alunos quanto para professores, na medida em que lhes ‘faz sentido’ [...] (JORDÃO, 2014, p.21).

Nesse sentido, a escola deixa de ser um lugar a parte no mundo para se tornar um complemento na vida desse aluno, já que a mesma se interessa e leva para a sala de aula assuntos do cotidiano dos discentes.

Com isso, introduziu-se o verbo auxiliar *Did*; informando que o verbo volta à sua forma normal com a presença deste na frase. Tudo isso questionando aos alunos o que acontece com o verbo, já que se tratava de uma revisão. Feito isso, o professor pediu aos alunos que respondessem o exercício de número 2, no qual eles teriam de passar frases da interrogativa para a afirmativa; afirmativa para a interrogativa; negativa para afirmativa, e assim sucessivamente.

Os demais exercícios também diziam respeito ao *simple past*. O exercício de número 1, pedia a forma no passado dos verbos dispostos em *simple presente*, os verbos eram *go, find, want, walk, be, arrive, look, see, like, read, make, eat*. Sendo o exercício de número 3 relacionado à forma da frase disposta no presente nas formas afirmativa, interrogativa e negativa – como ficaria; já no exercício 4, pedia-se a forma dos verbos *to take, to charge, to carry, to write* no *simple past*.

Foi perceptível que os alunos consideraram essa aula como algo diferente pela participação de todos. Vimos, também nessa aula, a importância do reforço dos conteúdos, pois ao mesmo tempo em que muitos demonstraram conhecimento, outros tiraram dúvidas. É importante levar em conta todos os alunos de uma sala, não somente aqueles que já sabem. Outra coisa que pudemos perceber de positivo nessa aula, foi a disposição de exemplos da

vida do professor, por exemplo, mostrando aos alunos que podemos sim utilizar a língua inglesa para falar da gente, nesse caso do que a gente fez.

Na próxima aula do dia, acompanhamos novamente a professora regente I até a sala do 1º ano B. O conteúdo era o mesmo, no entanto, ela mudou algo na metodologia. Para não deixar os meninos à vontade para algazarra, ela primeiramente entregou o texto a ser analisado e pediu a leitura enquanto olhava e avaliava os cadernos dos demais. O texto era “The Monarchies”, um texto interessante e de fácil compreensão já que tinha muitos cognatos nele, como o próprio título. Nesse sentido, a professora buscava a compreensão dos alunos acerca do texto através dessas cognatas. Ao citar Bronckart e Plazaolla Giger (1998), Cristovão (2009) diz que:

o termo transposição didática refere-se ao conjunto de transformações que um determinado grupo de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e mudanças a esses conhecimentos. (p.34).

Assim, acreditamos que a atitude da professora de buscar diferentes formas de dizer determinada frase ou facilitar o entendimento dos alunos em relação a um texto é também transpor conhecimento. Já que ela age assim buscando que os alunos compreendam o texto sem que ela, necessariamente, tenha de traduzir o texto.

A professora fala de expressões que eles ainda não conhecem, como *there are = haver* e *there was = havia*. Considero muito pertinente essa atitude de levar para a sala de aula algo que os alunos vão entender. E mostrar palavras semelhantes entre as línguas mostram aos alunos que não é algo de outro mundo, como muitos se referem à língua inglesa.

A próxima aula foi na sala 1ºano A, na qual a professora fez a leitura do mesmo texto dado nas demais turmas de 1º ano. À medida que ela fazia a leitura, chamava a atenção dos alunos para a pronúncia e as palavras semelhantes às de nossa língua (cognatas), tais como: *distant, tradition, absolute, milenar*, entre outras. O interessante é que os próprios alunos identificaram muitas palavras sem a ajuda da professora sem citar falsas cognatas como cognatas.

Feito isso, a professora propôs exercícios, exigindo dos alunos somente as respostas. Enquanto os alunos faziam as atividades propostas, a professora corrigia e avaliava a atividade de tirinhas. Percebe-se que a professora muda sua forma de ministrar a aula em

relação à correção da atividade da aula anterior, isso porque nas salas em que tentou fazer a correção antes de qualquer coisa, os alunos simplesmente não colaboraram.

A possibilidade de adentrar a sala de língua inglesa de duas professoras experientes nos revelou que, em se tratando do ensino de inglês no nível médio, o comportamento dos alunos, bem como sua participação, varia de uma turma para outra. Por essa razão, percebemos que é necessário adequar o desenvolvimento do plano de aula para adaptá-lo a realidade da turma, pois, assim como a aprendizagem, a participação também acontece de forma diferente.

Ao longo de 12 horas, tivemos contato direto com as aulas de inglês enquanto observadoras do ambiente. Tivemos a oportunidade de ver *in-loco* as diversas metodologias empregadas pelas professoras regentes e a forma como os alunos se comportavam e desempenhavam as atividades. Nossa participação foi apenas na qualidade de observadores, uma vez que, nessa etapa do estágio supervisionado, a proposta era a de observar a ação docente e verificar as diversas possibilidades da ação do professor e reação dos alunos.

O período de observação das ações das regentes foi importante para mostrar as professoras em formação de que o ambiente de sala de aula é repleto de alunos com interesses e preferências de aprendizagem diversas. Restava, ainda, vermos de perto e na prática o desempenho individual de alguns alunos, em atividades de leitura elaboradas a pedido das professoras, como forma de auxílio e reforço de vocabulário, de estruturas gramaticais, estudados anteriormente.

## **CONHECENDO OS ALUNOS FORA DA SALA DE AULA**

Como já dito, as 4 h restantes foram dedicadas à atividade de leitura. Essa atividade foi requisito da escola parceira, dessa forma não ficaríamos as 16 h de semirregência somente observando a sala de aula como um todo, mas sim contribuiríamos para o aprendizado desses alunos como um reforço.

Nesse sentido, nos sentamos com o professor supervisor e discutimos o que seria melhor para esses alunos e, então, decidimos atender ao menos uma sala de cada período do ensino médio. Logo, escolhemos um texto para cada período, no 1º e 2º anos nos orientamos pelo conteúdo da professora, assim levamos um diálogo simples para o 1º, e um texto com cognatas para o 2º; já no 3º ano optamos por levar um texto de um simulado da UFPR/Litoral – 2008, no qual havia algumas atividades de compreensão.

A atividade de leitura com as turmas de 1º, 2º e 3º Anos foi desenvolvida individualmente com alunos previamente selecionados pela professora regente. Os alunos escolhidos saíam de sala e se direcionavam até o local onde estávamos. Enquanto a regente seguia com a aula, aplicamos as atividades de leitura.

Notamos que a primeira reação de todos os alunos era informar-nos de que não sabiam a língua, então procurávamos modificar esse olhar, mostrando as palavras semelhantes, auxiliando na pronúncia e buscando a compreensão deles por meio de palavras e expressões mais simples, porém, estas mostravam a ideia central do texto.

No início, não achamos a ideia muito boa, pois, para nós, não fazia sentido atuar na semirregência, já que estávamos acostumados apenas a observar a professora regente. No entanto, com o contato com o aluno nessa atividade, vimos a importância da realização desta, pensando no pressuposto de que “o aluno deve ser compreendido para que possamos dar-lhe seu merecido lugar de sujeito aprendiz e não mais o de objeto de técnicas e práticas de ensino.” (TESSAROLI, 2009, p. 117).

Nesse sentido, torna-se imprescindível conhecer, verdadeiramente, os nossos alunos. Na etapa de semirregência do estágio, isso se torna essencial, visto que, é nesse momento que temos a oportunidade de nos aproximarmos dos alunos, bem como conhecer as dificuldades e as facilidades deles, o que contribui para a nossa prática não só durante a regência, mas sim para a nossa prática enquanto profissionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A oportunidade de conhecer e contribuir para com uma unidade escolar nos faz sentir a responsabilidade da profissão que exerceremos. Ser professor é muito mais que simplesmente preparar uma aula e ‘dá-la’; ser professor é conhecer seus alunos, observar os aspectos ao redor e procurar levar algo que acrescente a eles e a nós mesmos. Esses dois anos de estágio supervisionado na Universidade Estadual de Goiás nos proporcionam a reflexão do que queremos e, se quisermos ser professores, o que faremos a partir dessa decisão. Quando adentramos em uma sala de aula, vamos incumbidos de responsabilidade, insegurança e ao mesmo tempo pelo sentimento de fazer algo pelo outro.

Especialmente no estágio de língua inglesa II, tivemos a oportunidade de descobrir que o ensino faz parte de minha vida. E quando fomos à escola não observamos os erros das

professoras, mas, sim, o que faríamos se estivéssemos na condição de regentes, já que agora não somos mais alunos inexperientes, mas futuros professores.

Quando nos colocamos na situação de observar o outro, sentimos a realidade de um professor e de uma sala de aula. Esta situação é uma oportunidade imprescindível na etapa de estágio, de extrema importância para a nossa prática, pois observando o outro conhecemos a nós mesmos. Isso porque antes mesmo de entrarmos em sala de aula nos baseamos não só nas teorias, mas também naqueles que já estão na prática há anos, como os nossos professores, os supervisores e as regentes da escola campo.

Essa etapa do estágio nos fez refletir a respeito das formas que podemos contribuir com a escola parceira não só durante o período de realização de estágio, mas também, ao longo de nossa graduação. Dessa forma, teoria e prática poderiam ser aproximadas de verdade, pois levaríamos as reflexões teóricas e as docentes contribuiriam com as experiências de sala de aula. Seria algo muito interessante, pois além de discutir e planejar aulas colaborativamente, seria um espaço de reflexões para a formação continuada.

Assim, levamos dessas etapas tão importantes do estágio a necessidade de reflexão e companheirismo entre os professores e alunos professores (estagiários). O trabalho de leitura, por exemplo, foi algo que contribuiu muito para nossa formação, pois tivemos a oportunidade de conversar a sós com grande parte dos alunos e conhecê-los melhor. Acredito que seja um dos principais aspectos para uma boa relação professor-aluno, conhecer, criar afinidades. Dessa forma, o professor sabe o que interessa a seus alunos e em contrapartida os alunos não criam um bloqueio com o professor.

Que busquemos cada vez mais transformações e ressignificações no âmbito educacional, levando práticas significativas à escola não só no período de estágio supervisionado, contribuindo para com ela e o ensino aprendizagem de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e práticas de formação de professores. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Orgs.). **Ressignificação na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Erro escrito e formas de correção. In: \_\_\_\_\_. **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012. v. 1. p. 158-173.

FURTOSO, V. B.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FERRARIN, M. A.; SILVA, M. M.; PETRECHE, C. R. C. Parceria universidade/escolas: conquistas e desafios na formação de professores. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Orgs.). **Ressignificação na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009.

\_\_\_\_\_. Parceria universidade/escolas: conquistas e desafios na formação de professores. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Orgs.). **Ressignificação na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009. b.

JORDÃO, C. M. Pedagogia de projetos e língua inglesa. In: EL KADRI, M. S. – PESSONI, T. P. – GAMERO, R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. São Paulo: Pontes editoras, 2014.

LIMA, L. M.; SILVA, C. A. M. Compreensão oral. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012. v. 1. P.136-156.

MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013. b.

MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013. c.

TESSAROLI, M. G.; OLIVEIRA, V. Produzindo conhecimento localmente significativo: com a palavra, alunos da escola pública. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Orgs.). **Ressignificação na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009.