



**INSTITUTO
FEDERAL**
Fluminense



PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL
Fluminense

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

MESTRADO PROFISSIONAL

Instituição Associada

IFFluminense – Centro de Referência

AUTORREGULAÇÃO EFETIVA E AFETIVA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM EPT

ADRIANA GUIMARÃES DE OLIVEIRA

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

2019

ADRIANA GUIMARÃES DE OLIVEIRA

AUTORREGULAÇÃO EFETIVA E AFETIVA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM EPT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Dr. Dirceu Pereira dos Santos

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48a Oliveira, Adriana Guimarães de, 1991-.
Autorregulação efetiva e afetiva da aprendizagem de
língua inglesa: caminhos para a construção da autonomia em
EPT / Adriana Guimarães de Oliveira. – Campos dos Goytacazes,
RJ, 2019.
99 f.: il. color.

Orientador: Dirceu Pereira dos Santos, 1980-.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

Referências: p. 56-59.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes de português. 2. Educação afetiva. 3. Técnico em eventos - Cabo Frio (RJ). 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (Campus Cabo Frio) I. Santos, Dirceu Pereira dos, 1980-, orient. II. Título.

CDD

370.1534

23.ed.

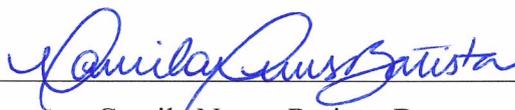
Dissertação intitulada **AUTORREGULAÇÃO EFETIVA E AFETIVA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM EPT**, elaborada por **Adriana Guimarães de Oliveira** e apresentada, publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense - IFFluminense, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 05/12/2019

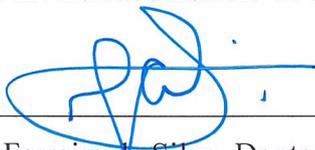
Banca Examinadora:



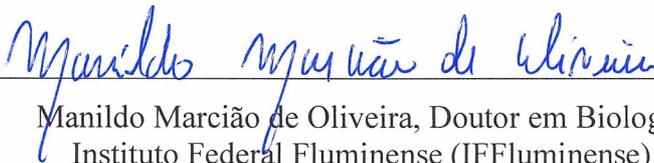
Dirceu Pereira dos Santos, Doutor em Engenharia Química
Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)
Orientador



Camila Nunes Batista, Doutora em Medicina
Universidade Estácio de Sá



José Augusto Ferreira da Silva, Doutor em Geografia
Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)



Manildo Marcião de Oliveira, Doutor em Biologia
Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)

DEDICATÓRIA

À minha irmã Iêda Guimarães de Oliveira (*in
memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Ao IFFluminense *Campus* Cabo Frio, pelo consentimento, sem o qual o trabalho não teria se realizado.

Aos meus alunos, em especial, aos da pesquisa, a minha constante motivação para aprender.

À professora Mônica Machado Neves Ramos, pela amizade, generosidade, parceria e alegria.

À professora Mônica Souto da Silva Dias, pelo sinal da Cruz, em minha testa.

Ao professor Vagner Machado de Assis, pela ideia inicial: semente, e por tamanho carinho, no momento da revisão de texto.

Ao orientador, professor Dirceu Pereira dos Santos, pela paciência.

Aos amigos, pelo incentivo, pelas longas conversas, por cada dica preciosa.

A Ronaldo, meu marido, pelo apoio permanente e incondicional.

A Deus, princípio e fim.

EPIGRAFE

Em mim há uma infinidade de recortes, mas não sou arte que deve ser apreciada com pressa. Sou feita de retalhos antigos que carecem de contextualização. (Fábio de Melo)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Representação da interação dos processos que mobilizam os conhecimentos em Língua Inglesa.	17
Figura 2. Contato da Língua Inglesa na trajetória escolar.	23
Figura 3. Sobre a participação em cursos de Língua Inglesa fora do ambiente escolar.	24
Figura 4. Sobre o tempo de curso fora do ambiente escolar.	24
Figura 5. Gráfico sobre a necessidade de estudar a Língua Inglesa.	25
Figura 6. Classificação do nível de conhecimento na Língua Inglesa.	26
Figura 7. Sobre a preferência da prática da Língua Inglesa.	26
Figura 8. Gráfico com as resposta dos alunos sobre sentir-se à vontade para se comunicar em Inglês diante de sua turma.	27
Figura 9. Gráfico com as resposta dos alunos sobre o nível de satisfação em relação aos estudos.	27
Figura 10. Gráfico com as resposta dos alunos sobre a influência do estado emotivo no processo de aprendizagem.	28
Figura 11. Gráfico com as resposta dos alunos sobre satisfação durante as aulas de Língua Inglesa.	28
Figura 12. Gráfico com as resposta dos alunos sobre a insatisfação nas aulas de Língua Inglesa.	29
Figura 13. Gráfico com as resposta dos alunos sobre a expressão da satisfação em sala de aula.	29
Figura 14. Gráfico com as resposta dos alunos sobre expressão da insatisfação em sala de aula.	30
Figura 15. Momento com os alunos durante o desenvolvimento do trabalho.	38
Figura 16. Conversa com o grupo.	41
Figura 17. (a) Representação da apresentação do grupo 1 (b) Atividade apresentada pelo grupo 1.	46
Figura 18. Representação da apresentação do grupo 4.	47
Figura 19. Atividade proposta pelo grupo 5.	48
Figura 20. Atividade proposta pelo grupo 6.	49
Figura 21. Registro fotográfico do último encontro.	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estabelecimento do perfil da turma do curso de Técnico em Eventos.	20
Tabela 2. Necessidade de conhecimento e aquisição de uma língua estrangeira.	34
Tabela 3. Lista das primeiras palavras elencadas.	40

AUTORREGULAÇÃO EFETIVA E AFETIVA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM EPT

RESUMO

A proposta desta pesquisa foi aprofundar um estudo acerca da dialética ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, sugerindo a prática da autorregulação da aprendizagem, ancorada em Metodologias Ativas, na perspectiva de uma efetiva contribuição para o fortalecimento da autonomia dos sujeitos: o educando e o educador, abordando a questão específica da afetividade como também determinante no processo de emancipação do indivíduo. A partir da análise dos conteúdos do Curso Técnico em Eventos do Instituto Federal Fluminense *Campus Cabo Frio/RJ* e da identificação do conhecimento prévio do aluno sobre o idioma, além de uma investigação dos traços socioemocionais desse aluno, a pesquisa viabilizou uma proposta de ensino-aprendizagem autorregulada e afetiva, buscando conferir-lhe a possibilidade de gerir pensamentos, sentimentos e atitudes mais autônomas, flexíveis e responsáveis. O produto educacional resultante é uma sequência didática em que a afetividade, a autonomia dos sujeitos e a autorregulação da aprendizagem são exploradas nas atividades realizadas em grupo, a partir do vocabulário pertinente ao curso. Os resultados alcançados, a partir das atividades propostas, são representados nas falas e percepções dos alunos, aqui apresentados, demonstrando o quanto as atividades autorreguladas contribuem para a formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Autorregulação; Afetividade; Autonomia; Língua Inglesa

***EFFECTIVE AND AFFECTIVE SELF-REGULATION IN THE ENGLISH LANGUAGE
LEARNING: PATHS FOR AUTONOMY IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL
EDUCATION***

ABSTRACT

This research aimed to deepen and give further consideration to the polarities framing the natural dialectic involving teaching and learning English. It suggests the practice of Self-Regulated Learning, that anchored in active teaching-learning methodologies, with the purpose of effectively contributing to strengthen autonomy in both: teacher and student. It addresses affectivity as a question that also determines the process of empowerment of individuals. The content of the Technical Course in Events, offered by the Fluminense Federal Institute *Campus* Cabo Frio/RJ, the previous knowledge of students on the language and a research on the socioemotional traits of such students were the stepping stone to a proposal for an affective self-regulated teaching and learning action whose focus was mainly on providing students with the possibility to manage their own thoughts, feelings and attitudes in a flexible and independent, therefore, more autonomous way. The educational product developed was a didactic sequence: a set of activities, strategies and interventions compiled on the basis of the vocabulary demonstrably applicable to the Technical Course in Events. The results achieved are in the perceptions of the students themselves, in their own speeches, which reinforces to what extent self-regulation and affectivity help shape individuals.

Keywords: *Self-regulation; Affectivity; Autonomy; English Language*

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

LISTA DE SÍMBOLOS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RESUMO

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	4
2.1 O ensino da Língua Inglesa no Curso Técnico em Eventos	4
2.2 A importância do vocabulário	5
2.3 O desenvolvimento das habilidades socioemocionais na sala de aula: a autorregulação da aprendizagem e a afetividade	8
2.4 Afetividade versus Razão	9
2.4.1 A afetividade em Vygotsky	12
2.4.2 A afetividade em Wallon.....	13
2.5 O conceito de autorregulação da aprendizagem	14
3 METODOLOGIA.....	18
3.1 Procedimentos metodológicos	19
3.2 Análise do questionário: perfil da turma	23
4 PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	31
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	33
5.1 O olhar sobre a turma	33
5.2 O olhar sobre a sequência didática	37
5.3 Apresentação dos grupos: a concretização do processo	45
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54

REFERÊNCIAS	56
APÊNDICES	60

1 INTRODUÇÃO

*As coisas têm muitos jeitos de ser,
Depende do jeito da gente ver.
Jandira Masur*

Fruto dos estudos e pesquisas desenvolvidos no mestrado profissional no Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), apresentam-se, aqui, um trabalho de conclusão e um produto educacional aplicado em uma turma real.

Considerando que a proposta do mestrado profissional está voltada para a reflexão dos professores sobre o seu ensino, o processo de aprendizagem e o conhecimento, a pesquisa tem como foco a produção e aplicação de um produto educacional, criado a partir das leituras e estudos sobre o processo de autorregulação da aprendizagem e sobre a relação da afetividade na aprendizagem, como forma de viabilizar a construção de sujeitos autônomos, diante do ensino da Língua Inglesa. Os conceitos de autorregulação e afetividade serão apresentados em capítulos a seguir, mas cabe a descrição de que a autorregulação se refere à propriedade de algo ou alguém que se regula a si próprio, sem ação externa. Trazendo para a questão da aprendizagem, diz respeito à capacidade de organizar e buscar ações para a construção e organização dos conhecimentos.

A aprendizagem de uma língua estrangeira acompanha o percurso da humanidade, uma vez que é necessária a comunicação e o diálogo entre culturas e contextos distintos. Assim, a língua torna-se mediadora de ações, sejam elas políticas ou sociais, e adentra o contexto educacional, em atendimento a essas demandas.

Dialogar com diferentes realidades e culturas, utilizando práticas de leitura, escrita e oralidade, tornou-se um imperativo em nossa atual realidade social, o que propicia a análise crítica do próprio convívio social, com a possibilidade de intervenção no cotidiano. Diante disso, em diferentes momentos históricos, o ensino da língua estrangeira vai sendo reconfigurado, exigindo novas posturas sobre o ensino em si, o professor e o aluno.

Sobre a Língua Inglesa, cabe o argumento de que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), sua aprendizagem é uma possibilidade de ampliar a autopercepção do aluno enquanto ser humano e como cidadão. Por esse motivo, seu ensino deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, na capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, agindo no mundo social.

Desse modo, a articulação entre o ensino da Língua Inglesa, com a perspectiva do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, é bastante possível e viável, uma vez que atende às necessidades inerentes ao ensino da língua estrangeira e às perspectivas de aprendizagem do indivíduo, sendo esse indivíduo o próprio sujeito da aprendizagem, em articulação com outros sujeitos e com o(s) objeto(s) de conhecimento.

Tratando-se de um curso técnico concomitante, o objetivo primeiro do ensino da Língua Inglesa está voltado para a área profissional pretendida¹, considerando o contato que o aluno teve com a língua, em todo o ensino fundamental, e também no ensino médio, ainda em curso para alguns, pois, embora o curso seja articulado de forma concomitante ao ensino médio, alguns alunos da turma já concluíram a educação básica. Assim, dirigida à área profissional, a Língua Inglesa, no curso e módulo em questão, busca o desenvolvimento do vocabulário técnico, conferindo significado às palavras estudadas.

Os objetivos propostos para o trabalho são, portanto, avaliar como se dá a aprendizagem de Língua Inglesa em cursos técnicos, e elaborar e aplicar uma sequência didática que viabilize uma proposta de ensino-aprendizagem autorregulada e afetiva, na aprendizagem de Língua Inglesa, buscando conferir ao aluno do Curso Técnico em Eventos a possibilidade de gerir pensamentos, sentimentos e atitudes mais autônomas, flexíveis e responsáveis.

Para tal, pretende-se acessar os níveis de conhecimento prévio do idioma demonstrados pelos alunos, identificando a relação estabelecida com a Língua Inglesa, por meio da aplicação de questionário; elaborar e implementar uma proposta metodológica, via autorregulação da aprendizagem, na perspectiva da formação integral, por meio da qual o aluno se instrumentalize para a assunção da condição de sujeito do processo de ensino-aprendizagem e trabalhar o currículo proposto para o ensino de Inglês, no Curso Técnico em Eventos oferecido pelo Instituto Federal Fluminense *Campus* Cabo Frio, na ótica da autorregulação da aprendizagem, seguindo o perfil do egresso pretendido.

O contexto da sala de aula trazido para o produto educacional aplicado, levando-se em conta o estudo e aquisição do vocabulário, circunscrito em torno de dois grandes conceitos:

¹Objetivos do Ensino de Língua Inglesa no Curso Técnico em Eventos, segundo a RESOLUÇÃO N.º 32, de 01 de novembro de 2017 (IFFluminense). 1. Conhecer estruturas da língua inglesa, em nível básico a intermediário, assim como vocabulário relacionado à atividade de eventos, e aplicar conhecimento em todas as habilidades: leitura, escrita, audição e oralidade. 2. Conhecer as principais características da cultura britânica e americana. 3. Conhecer os vocabulários técnicos da atividade profissional de eventos.

autorregulação da aprendizagem e afetividade. Com eles, e a partir deles, as atividades foram planejadas e desenvolvidas, envoltas em temas centrais, abrindo os caminhos para a promoção das habilidades socioemocionais, através do ensino da Língua Inglesa de forma contextualizada e articulada às questões afetivas e emocionais, relacionadas às vivências dos alunos.

Por autorregulação da aprendizagem, entende-se o processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado. A afetividade, que é o que permite ao ser humano a demonstração de sentimentos e emoções, foi trazida por Wallon (BEZERRA, 2006), para a educação, como um dos aspectos centrais do desenvolvimento. A aproximação entre esses elementos e o ensino da Língua Inglesa, no Curso Técnico Concomitante em Eventos, gerou um produto educacional adaptável a diferentes cursos, passível de ajustes circunstanciais, em função de questões curriculares e do público a que se destina.

O trabalho justifica-se pela necessidade de reflexões sobre o ensino da Língua Inglesa em um curso técnico, para um público que, a rigor, desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394), obrigatoriamente, passa a ter contato direto com a língua estrangeira, no cenário escolar. A pesquisa, que aqui foi realizada com os alunos de um curso técnico ofertado de forma concomitante, mostra que, mesmo com o contato mínimo de sete anos, sendo quatro anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e mais três anos do ensino médio, a aprendizagem da Língua Inglesa, na visão dos alunos, ainda é fragilizada. Assim, a busca por metodologias ou práticas pedagógicas que insiram o aluno no processo de aprendizagem, partindo da sensibilização e arcabouço afetivo dos envolvidos, pode ser um caminho para a superação dos limites e lacunas conceituais da aprendizagem de uma nova língua.

Os conceitos de autorregulação da aprendizagem e afetividade serão apresentados nas seções que seguem, junto aos autores de referência que embasaram a pesquisa. Após a definição dos conceitos basilares da pesquisa, será exposto o produto educacional criado, assim como o resultado de sua aplicação, em diálogo com as teorias de referência, atendendo à ementa proposta para o trabalho com a Língua Inglesa, no Curso Técnico em Eventos (CTE) (Resolução 32/2017).

Por fim, o resultado obtido, na representação das falas dos alunos envolvidos, demonstra a viabilidade do produto educacional, mas, mais ainda, a materialização dos conceitos abordados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ensino da Língua Inglesa no Curso Técnico em Eventos

*Eu quase que nada sei. Mas desconfio
de muita coisa.
Guimarães Rosa*

De acordo com Souza (2018), a aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, faz-se por meio de práticas sociais, por meio de situações concretas de aprendizagem, ou seja, na interação entre os interlocutores. Diz ainda a autora, que ensinar a língua vai além de ensinar gramática e frases descontextualizadas; o foco do ensino desloca-se para a produção de sentido, e o aprendiz torna-se agente de aprendizagem.

Assim, o ensino de língua estrangeira passa a ser algo vivo, heterogêneo e mutável, assumindo um caráter político, histórico e social, e permitindo ao aluno interagir com o mundo, produzindo significados, o que está muito além da mera reprodução de vocabulário e estruturas (Souza, 2018).

Nesse contexto, o ensino da língua estrangeira precisa ser incorporado ao discurso do aprendiz, que vai (re)construindo sua identidade, enquanto usuário de uma outra língua e, portanto, se reconhecendo como pertencente a uma comunidade de prática², num movimento conhecido por desestrangeirização (Souza, 2018). Segundo Almeida Filho (2010, apud Souza 2018), a língua estrangeira pode significar “língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica”, devendo, por isso mesmo, desestrangeirizar-se à medida que é usada para a comunicação, em contextos reais.

Atualmente, sobre o ensino da língua estrangeira, pode-se dizer que

³Para além da decodificação de palavras e práticas orais, volta-se o olhar para a presença da capacidade de interação com o outro e sua cultura. Portanto, participar do processo de ensino e aprendizagem, e se tornar parte integrante dessa trajetória, precisa constituir elemento das ações do estudante em sala de aula. (PUNHAGUI, 2012 p. 13)

A organização do ensino, com todo o seu percurso e intenção, é tarefa do professor. Mas, sabendo que “quem ensina, ensina algo a alguém” (RIOS, 2010, p. 53), envolver o aluno na gestão de sua aprendizagem é considerar o alguém na ação de ensinar. Ao gerir a própria

² O conceito de Comunidade de Prática pode ser esclarecido como um grupo de indivíduos que se reúnem periodicamente por possuírem interesse em comum, no aprendizado e na aplicação do que foi aprendido. Diz respeito a uma rede de relações que valoriza a reflexão. (WENGER, 2010).

aprendizagem, mediada pela organização do ensino pelo professor, o aluno pode refletir a respeito das próprias ações, com autonomia e regulação da aprendizagem; e essas são atitudes necessárias, uma vez que

O simples fato de que as pessoas não podem passar a vida na escola e precisam aprender continuamente, até mesmo para acompanhar as mudanças do mundo em que vivem, prova que a autonomia na aprendizagem é uma necessidade imperiosa. (MAGNO, SILVA, 2008, p. 294).

Mas, “a reflexão não se dá aleatoriamente” (RIOS, 2010, p. 47), é algo que também precisa ser ensinado. E pensando o ensino como um gesto de socialização de conhecimentos e valores, este não pode ser pensado desconectado de um contexto (ibid). É nessa perspectiva que a sala de aula configura-se como espaço de relações, na intenção de abranger ações e promover momentos de reconhecimento, pelo estudante, da sua situação de aprendizagem, intentando o planejamento de alternativas de superação das possíveis dificuldades encontradas ao longo do processo. E mais, “a participação conjunta no processo de avaliação do seu desempenho propicia compreender o alcance das metas desejadas e identificar aquelas a serem trabalhadas” (PUNHAGUI, 2012, p. 13).

A Língua Inglesa para o Curso Técnico em Eventos (CTE) tem caráter instrumental. Assim, a ementa do curso propõe o conhecimento do vocabulário técnico relacionado à atividade profissional de eventos, aplicando os conhecimentos nas ações de leitura, escrita, audição e oralidade.

Associada à aceção do ensino da língua estrangeira trazida por Souza (2018), Almeida Filho (2010) e Punhagui (2012), e sobre a percepção e organização do ensino na perspectiva de Rios (2010), a Língua Inglesa para o CTE busca o envolvimento dos alunos na construção do vocabulário básico, dando sentido à sua construção, para que a compreensão e a apreensão da língua se deem em contextos reais de comunicação.

Dessa forma, como sinalizam os autores de referência, o ensino da língua inglesa vai sendo incorporado ao discurso do aprendiz, que, para o curso em questão, está voltado para a atuação profissional ligada ao Eixo Tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer.

2.2 A importância do vocabulário

Em Língua Inglesa, como fruto de observação e experiência de trabalho, é possível identificar que o aluno de Eventos, salvo exceções esporádicas, traz consigo duas características facilmente identificáveis: apresenta lacunas expressivas na formação básica ou

alcançou uma formação básica razoável, mas não consegue acessar o seu próprio repertório de conhecimento, em atividades supostamente compatíveis com tal nível de formação. Assim, o conhecimento parece fragilizado. Uma das causas de tal fragilidade pode ser a insuficiência do vocabulário.

Segundo Hiebert, Kamil (2005), as pessoas fazem uso de diferentes tipos de vocabulário para diferentes propósitos. Ter vocabulário é conhecer palavras e seus significados. As palavras nos chegam oralmente e por escrito. Dizem esses autores, que o conhecimento das palavras, similarmente, nos chega de duas formas: receptivamente (entendemos e reconhecemos) e produtivamente (escrevemos e falamos). O vocabulário produtivo são as palavras com as quais um indivíduo se familiariza e, conseqüentemente, reproduz.

Quando a palavra impressa é mais complexa do que o vocabulário oral do indivíduo, a compreensão não ocorre. A compreensão é uma função da linguagem oral e do reconhecimento de palavras (Hiebert, Kamil, 2005). Assim, a busca pelo levantamento de palavras afins a diferentes tipos de eventos, que surgem do arcabouço afetivo dos alunos, compondo o vocabulário a ser estudado, pode ser um caminho para a melhor compreensão de uma outra língua, porque envolve a motivação e a afetividade.

Fatores como desejo de aprender uma língua estrangeira (LE), força de vontade para integrar-se em interações de prática na língua-alvo, força interior que impulsiona a ir em frente apesar dos obstáculos que podem surgir, certeza consciente da necessidade de realmente desenvolver competência numa nova língua, dentre outros, se relacionam com o que em geral é concebido como motivação para aprender línguas. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, NORTON, 2011, p. 90)

Segundo HIEBERT, KAMIL (2005, p. 2), “o vocabulário jamais pode ser visto como algo a ser completamente dominado. A elaboração e a expansão de vocabulários se estendem a uma vida inteira”. Esses autores dizem que a aprendizagem em contextos mais ricos é valiosa para a aquisição de vocabulário. As palavras devem se apresentar como úteis a muitos contextos. Quando esse vocabulário deriva dos conteúdos, a aprendizagem estará melhor estruturada para lidar com as especificidades desses conteúdos.

A aprendizagem de vocabulário é efetiva quando implica em um compromisso ativo com as atividades de aprendizagem. O vocabulário pode ser adquirido por meio de aprendizagem incidental. Muito do vocabulário que um aluno aprende é resultado da realização de outras tarefas que não a aprendizagem explícita de vocabulário. Repetição, variedade de contextos e motivação potencializam essa aprendizagem (Hiebert, Kamil, 2005).

“Salas de aula efetivas fornecem múltiplas maneiras de os alunos aprenderem e interagirem com as palavras.” (HIEBERT, KAMIL, 2005, p.9). Segundo Rodrigues (2006), o vocabulário tem sido deixado em segundo plano na maioria das salas de aula, pois a ele não se dá atenção especial. Mesmo considerado um dos principais fatores determinantes para a dificuldade dos alunos em se expressar em língua estrangeira, o vocabulário aparece apenas como coadjuvante, sendo, ”segundo os próprios alunos, um dos principais fatores responsáveis por suas dificuldades durante as interações verbais” (RODRIGUES, 2006, p. 2).

No ensino de língua estrangeira, sabe-se que o conhecimento de vocabulário não se relaciona a extremos, não se delimita a um ponto de partida e um ponto de chegada, mas, em vez disso, refere-se a um processo contínuo que parte de

[...]nunca ter visto a palavra, ter visto, mas não lembrar o significado, reconhecer a palavra em relação a seu contexto, entender a palavra dentro de seu contexto, até conhecer muitos de seus significados de acordo com os vários contextos (TUMOLO, 1999, apud AZEVEDO et al, 2017, p. 65).

Sobre a aquisição de uma segunda língua, Stephen Krashen (1982 apud Sibomana, 2014) desenvolveu uma série de hipóteses. Uma delas, Sibomana (2014) esclarece, é a hipótese do filtro afetivo, que abrange variáveis afetivas e sócio-emocionais. As variáveis afetivas mais favoráveis à aquisição de uma segunda língua são um ambiente de aprendizagem com baixa ansiedade, a motivação do aluno para aprender a língua, a autoconfiança e a autoestima.

A aprendizagem se dá, mediante a abrangência das contribuições pedagógicas, quando os filtros afetivos estão baixos o suficiente. Por essa razão, escutar e entender a língua é essencial ao processo de aprendizagem. Propõe-se, assim, que não se force tão rapidamente a produção do aluno, concedendo a ele um período de silêncio no qual a aquisição do conhecimento da língua resulta dessa escuta e dessa compreensão, em contraponto às tradicionais repetições mecânicas e sem significado (Sibomana, 2014).

Yule (2014 apud Sibomana, 2014), argumenta que um filtro afetivo alto anula quaisquer habilidades físicas e cognitivas que o aluno tenha. Du (2009, apud Sibomana, 2014), aponta, como causas de um filtro afetivo alto, a falta de motivação, a falta de confiança e a preocupação com o fracasso. O filtro está baixo, ele acrescenta, quando o aluno não está ansioso e está tentando se tornar membro daquele grupo de falantes. Sibomana (2014) considera que, apesar de os filtros afetivos variarem, de pessoa para pessoa, os contextos de aprendizagem diminuem ou aumentam esses filtros. O filtro afetivo pode aumentar, em um contexto no qual a acurácia predomina sobre a fluência, em que os erros são objeto de

juízo. O filtro afetivo aumentado reduz, assim, a produção do aluno. É importante, portanto, ele sugere, que o aumento do filtro afetivo seja evitado ou minimizado, no processo.

Seguindo as perspectivas apresentadas pelos autores citados, o ensino da Língua Inglesa para o CTE percebe o vocabulário como um elemento dinâmico para a aprendizagem. Por esse motivo, a proposta de trabalho busca associar o vocabulário pertinente à área do curso ao arcabouço emotivo e afetivo dos alunos, conferindo-lhe significado. E essa construção será aqui colocada nas seções que tratam da explanação e análise da sequência didática aplicada na turma.

2.3 O desenvolvimento das habilidades socioemocionais na sala de aula: a autorregulação da aprendizagem e a afetividade

A história da educação brasileira abre pouco espaço à promoção das habilidades socioemocionais, fato também percebido no próprio Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 2014, estruturador de um Sistema Nacional de Educação, que apresenta metas voltadas somente para as atribuições cognitivas, assim como no monitoramento da educação por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede índices de aprovação em exames padronizados, sem a consideração dos fatores socioemocionais.

As habilidades socioemocionais podem ser compreendidas como parte fundamental da formação humana. Lidar com as próprias emoções, autoconhecer-se e relacionar-se com os outros envolve cooperação e a capacidade de resolver problemas na gerência dos objetivos da vida. Essas habilidades socioemocionais, portanto, interferem sobremaneira na formação humana e profissional do ser.

Entretanto, pode-se afirmar que o aperfeiçoamento de habilidades socioemocionais influencia grandemente o desempenho escolar, percebendo que “o enfoque não cognitivo contribui para a formação da empatia, que é responsável por estabelecer a socialização” (URANGA, 2014, p. 81). E ainda que “não é mais possível conceber que apenas a cognição compareça à sala de aula” (ABED, 2014, p. 8). Sem a emancipação do sistema educacional como um todo, não se pode pretender emancipar o aluno. É preciso abrir espaços para o fortalecimento das habilidades socioemocionais que, juntamente com os múltiplos conhecimentos, ajudem a preparar esse aluno para o trabalho e para a vida. Quanto mais afetuosamente se derem as interações humanas, melhor será o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Sobre afetividade e a aquisição de uma segunda língua, salienta-se que o ensino afetivo, então, “representa a esperança de aperfeiçoar as atitudes, a motivação, a autoconfiança e os níveis de ansiedade” (CITTOLIN 2003, p.1), fatores que descomplexificam o ensino e a aprendizagem, faces de uma mesma moeda. Em um estudo acerca da questão da aprendizagem autodirigida, MENEZES (2009, p.2) destaca “a redefinição do papel do professor como autossupervisor reflexivo, num processo continuado e exigente de regulação em que os alunos se tornam parceiros da reconstrução da pedagogia”. Assim como os alunos, e com eles, o professor precisa ser sujeito da elaboração e condução dos seus objetivos intelectuais, sociais e afetivos, entendendo-se como um ser inacabado (Freire, 2014). “O que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem” (FREIRE, 1999, apud DALLA VECHIA, apud STRECK, REDIM, ZITKOSKI, 2008, p. 29).

Enquanto habilidade socioemocional, o autoconhecimento precisa ser trabalhado. Autorregular-se e autorregular a aprendizagem também promovem o autoconhecimento. A autorregulação da aprendizagem pode oferecer os subsídios para que as discussões acerca de diferenças de estratégias de acesso ao conhecimento e autoconhecimento, de ideias, sentimentos, valores próprios e do outro, permeadas de ambiguidades, contemplem autonomia e limites. Limites que garantam o bem-estar dos envolvidos. E o bem-estar, diante das inúmeras situações que podem ser vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem e no processo de escolarização, pode ser um fator para a permanência do aluno, pois se liga à presença, ao sentimento de pertencimento social e à acolhida, possível elemento gerador de êxito. O conhecimento relevante, o que marca e não é esquecido, ocorre em um meio relacional no qual existe a troca e a construção participativa do sujeito, em um ambiente de satisfação pela conquista de uma nova aprendizagem ou de uma relação de afeto (Machado, Fiss, 2014).

No entanto, faz-se necessária a especificação desses conceitos basilares, assim como da sua influência no cenário educacional: afetividade e autorregulação da aprendizagem, apresentados a seguir.

2.4 Afetividade versus Razão

Razão e afeto são temas envoltos em dicotomias e dilemas. “Desde os filósofos gregos da Antiguidade, razão e afeto foram apartados, sendo a razão considerada nossa característica

humana superior, aquela que efetivamente nos caracteriza como humanidade” (SOLIGO, 2018, In LEITE 2018, p. 9). Continuando, Soligo diz que, nesse contexto, as emoções e os afetos seriam nossa porção primitiva e, para garantia de nossa condição humana, deveria ser controlada e eliminada.

Para Platão (427 a.C. -347 a.C), o mundo estava dividido em dois planos: o mundo das ideias e o mundo sensível; e era o plano das ideias que nos conferia a condição de humanos (ibid, p. 9).

Na Idade Média, na filosofia teológica, a racionalidade era o que nos aproximava de Deus, e portanto, nos conferia humanidade. Assim,

afetos deveriam ser evitados, expurgados. A partir de uma perspectiva de mundo masculina, calcada nas relações que conferiam aos homens o lugar de poder, o pensamento dominante da época atribuía às mulheres o domínio dos afetos, justificando assim sua posição sempre subalterna aos homens, dotados da valorizada racionalidade (SOLIGO, 2018, In LEITE 2018, p. 10).

Conforme elucida Soligo (2018, In Leite 2018, p. 10), no século XVII, a ideia da razão como condição de existência foi reiterada pelo filósofo René Descartes (1596-1650) com o axioma “*Cogito, ergo sum*” (Penso, logo existo). No século XVIII, do mesmo modo, os iluministas franceses defendiam a importância do pensamento racional, em oposição às crenças religiosas e os atos movidos pelos afetos.

Ainda tratando da história, Soligo (ibid) diz que, no século XIX, ao afirmar a prevalência do pensamento científico sobre as demais formas de compreensão do mundo, o positivismo preconiza a objetividade e a neutralidade como condições da ciência, apagando a subjetividade e o afeto dos campos da ciência, da produção e da educação.

Também no campo da Sociologia, a razão se apresenta como critério para definição e adaptação à ordem social, em oposição à primitividade dos afetos. Essa ideia é alimentada por Durkheim (1858-1917), ao falar de uma educação que fosse capaz de transformar a criança de um ser naturalmente selvagem para um indivíduo socializado, apto à vida em sociedade, adequada à ordem capitalista que se desenvolvia na Europa (Soligo, 2018, In Leite, 2018).

Na perspectiva de Marx (1818-1883), a racionalidade ainda prevalece, mas, diferente de Durkheim, não vinculada aos critérios de adaptabilidade social, “mas como condição de superação da alienação imposta pelo sistema capitalista” (ibid, p. 11).

Com o desenvolvimento da Psicologia, que se apresenta como ciência a partir do século XIX, o mesmo movimento é observado: a razão ainda é vista “como condição humana

primordial e indicadora de amadurecimento psicológico” (ibid, p. 11), mesmo que tenha dedicado parte significativa de seus estudos à compreensão das emoções e dos afetos.

Este breve resumo

...ajuda a compreender as razões do predomínio da concepção dualista no pensamento ocidental e do domínio da razão sobre a emoção. Da mesma forma, possibilita entender a ausência da dimensão afetiva no pensamento pedagógico e educacional dos sistemas de ensino nos diversos países. Concretamente, isto significa que as políticas educacionais e o próprio pensamento pedagógico desenvolveram-se a partir do pressuposto de que a dimensão afetiva não participa do processo de ensino e aprendizagem, o qual pode ser explicado e planejado apenas em função dos aspectos cognitivos. E mais, que é possível desenvolver a dimensão cognitiva sem interferir ou sem que seja influenciada pela dimensão afetiva. (LEITE, 2018, p. 29).

A concepção dualista razão/emoção vê o sujeito como alguém que ora pensa, ora sente, sem vínculo entre estas dimensões. Em oposição, visando à superação da concepção dualista, está a concepção monista, que vai reinterpretar a relação entre razão e emoção.

É somente na segunda metade do século XX, pela influência da concepção monista, que surgem estudos pioneiros sobre a dimensão afetiva nas relações de ensino-aprendizagem, em sala de aula, a partir dos estudos de Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962), no advento das teorias interacionistas, conforme aponta Leite (2018).

A explanação sobre a razão, nessa seção que trata sobre a afetividade, faz-se necessária para que se atente para o quanto a organização humana esteve envolta na dualidade entre esses dois pontos. Em função disso, tratar sobre o tema afetividade não significa eliminar a racionalidade.

Por afetividade, entende-se um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza” (CODO & GAZZOTTI, 1999 apud BEZERRA, 2006, p. 21). Para Wallon, a dimensão afetiva é o conceito fundamental da sua teoria de aprendizagem. Entretanto, o autor diferencia os conceitos de afetividade e emoção. Galvão assinala que, para Wallon,

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (GALVÃO, 1999 apud BEZERRA, 2006, p. 21).

A compreensão do conceito de afetividade é importante para o estabelecimento da relação entre a construção do vocabulário da Língua Inglesa e as atividades autorreguladas, a serem propostas aos alunos do CTE. Assim, cabe o aprofundamento sobre o tema, conforme

descrito nas seções seguintes, tendo Vygotsky como referência e ampliando a já citada contribuição de Wallon.

2.4.1 A afetividade em Vygotsky

Para Vygotsky, “o processo de desenvolvimento humano ocorre a partir das situações de aprendizagem, envolvendo as experiências vivenciadas nos diversos contextos sociais que a cultura possibilita, onde o papel do outro é fundamental” (LEITE, 2018, p. 32).

Rego (2011) diz que, ao longo dos escritos de Vygotsky, é possível perceber, mesmo de modo implícito, sua profunda preocupação em integrar os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano. A autora afirma que “Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza” (REGO, 2011, p. 120), conforme as palavras do próprio autor:

...a fertilidade de nosso método pode ser demonstrado também em outras questões concernentes às relações entre as funções, ou entre a consciência como um todo e suas partes. Uma breve referência a pelo menos uma dessas questões indicará a direção que nossos estudos futuros poderão tomar, e demonstrará a importância do presente estudo. Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VYGOTSKY, 2008, p.9)

Como é possível observar, na perspectiva de Vygotsky, “cognição e afeto não se encontram dissociadas do ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo” (REGO, 2011, p. 122), o que torna impossível compreendê-los separadamente.

Vale registrar que Vygotsky “prevê que o Homem é o único animal superior com inúmeras possibilidades de desenvolvimento das funções superiores mais complexas, desde que esteja inserido em um ambiente sociocultural adequadamente organizado” (LEITE, 2018, p. 33). Assim, sua concepção sobre o aprendizado decorre da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade.

Uma das grandes contribuições de Vygotsky, que se traz para a educação, é a mediação, que é um dos conceitos-chave de sua teoria. Para ele, todo aprendizado é necessariamente mediado, o que torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante.

Conclui-se, portanto, que, se para Vygotsky cognição e afeto não se dissociam do indivíduo, a afetividade nas salas de aula ganha papel relevante. Segundo Vygotsky, a escola, “por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada” (REGO, 2011, p. 103). Essa consideração expande a valorização do professor e dos processos educativos que acontecem na escola.

Lima (2018 In Leite, 2018) apresenta o resultado de uma pesquisa sobre a dimensão afetiva e a matemática, intitulada “Matemática e afetividade: uma equação possível?”, que demonstra a marcante presença da mediação pedagógica realizada por um professor de matemática, como um dos principais determinantes da qualidade das relações estabelecidas entre sujeito-objeto. No relato de sua experiência, a autora diz que, mesmo para os alunos marcados pelas dificuldades em matemática em sua trajetória escolar, houve o estabelecimento de uma relação afetiva e positiva com a disciplina. Diz ainda que, para que a escola e a prática docente estejam voltadas para a internalização dos saberes e sobre a forma como os alunos irão deles lançar mão no dia-a-dia, é preciso que, no planejamento do processo de ensino, a dimensão afetiva esteja presente.

Apropriando-se das ideias de Vygotsky, assim como da experiência relatada por Lima (idem), para o ensino da Língua Inglesa, advoga-se que o desenvolvimento da afetividade na sala de aula pode servir de mediação entre os conhecimentos a serem trabalhados no CTE, e os eventos que marcaram a história de cada um dos alunos, eventos esses permeados de sensações e afetos. Tal concepção alicerça o produto educacional produzido.

2.4.2 A afetividade em Wallon

A proposta walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada, em que a abordagem é considerar a pessoa como um todo. Para Wallon, o processo de desenvolvimento humano está “centrado na relação dialética que ocorre entre quatro grandes *núcleos funcionais*, determinantes do processo: a *afetividade*, a *cognição* e o *movimento*” (LEITE, 2018, p. 34). É a relação destes três núcleos que vai constituir o quarto: a *pessoa*.

Wallon amplia a compreensão sobre a afetividade, envolvendo a esta a emoção, considerada como o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o sujeito e seu ambiente; o sentimento, caracterizado pelos componentes representacionais e de maior duração; e a paixão, sendo algo mais duradouro e intenso, que possibilita mais autocontrole sobre o comportamento. (Leite, 2018).

Nessa perspectiva, a afetividade se torna um conceito mais amplo e complexo, constituindo-se como parte do desenvolvimento humano, com os elementos simbólicos fornecidos pela cultura.

Considera-se, portanto, que emoção e cognição coexistem no indivíduo. Leite (2018) afirma que os aspectos afetivos e cognitivos estão entrelaçados e, por isso, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo.

Diferentes trabalhos acadêmicos apresentam resultados satisfatórios quando se apropriam da afetividade na prática pedagógica. Gazoli (In Leite, 2018), no trabalho “Formação de leitores: a mediação com estudantes adultos”, por exemplo, destaca que a paixão de uma professora pela poesia e o prazer que demonstra pela leitura contagiaram os estudantes de uma turma de adultos, refletindo o caráter contagioso da afetividade, de que trata Wallon.

Ainda sobre o relato da experiência de prática de leitura, vivida com a turma de adultos, Gazoli (In Leite, 2018) diz que a afetividade é contagiante, mas que a irritabilidade, o desânimo e o tédio presenciados em uma sala de aula, também podem ser contagiantes, de forma negativa.

Na perspectiva de Vygotsky e Wallon, a afetividade assume um caráter social, por isso a necessidade da interação e da consideração do aluno como sujeito, em todo o processo pedagógico.

Tanto na experiência relatada por Lima, na seção anterior, quanto na relatada por Gazoli, a afetividade é elemento fundamental na relação professor/aluno, e vista como um fator de desenvolvimento dos aspectos cognitivos. Essa consideração embasa o trabalho da Língua Inglesa no CTE, na construção e apropriação do vocabulário, materializada na sequência didática produzida.

As atividades planejadas para a turma do CTE, elencadas na seção que trata da sequência didática, foram mediadas pelos elementos constitutivos do arcabouço emocional dos alunos, contribuindo para a aprendizagem da língua inglesa, mas, principalmente, para o desenvolvimento da autonomia.

2.5 O conceito de autorregulação da aprendizagem

De acordo com o dicionário, autorregulação é a “capacidade que um sistema possui de controlar o funcionamento de seus próprios componentes” (BECHARA, 2011). Com relação à aprendizagem, a autorregulação é compreendida como “um processo em que o aluno

estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado” (ZIMMERMAN, SCHUNK, 2011 *apud* GANDA, BORUCHOVITCH, 2018, p.71).

As ações de estruturar, monitorar e avaliar a aprendizagem não acontecem aleatoriamente e nem são habilidades inatas. Então, na relação com a aprendizagem, a autorregulação é uma habilidade que o indivíduo adquire ao longo da vida, a partir de suas próprias experiências, do ensinamento de outras pessoas e da interferência do ambiente em que se insere (Ganda, Boruchovitch, 2018). Assim, voltando à definição do dicionário, é possível concluir que a capacidade de se autorregular, sem a intervenção externa, é construída pelo indivíduo, na relação com o outro, a partir das intervenções e mediações que ocorrem na dinâmica social.

Polydoro e Azzi (2009) dizem que o tema da autorregulação vem sendo investigado por diversas abordagens da psicologia, e por diferentes autores. Dentre as teorias da psicologia, a mais difundida é a Teoria Social Cognitiva, que vem orientando o trabalho e pesquisa de professores e psicólogos. Essa teoria parte do pressuposto de que há uma reciprocidade entre os fatores pessoais, comportamentais e ambientais no funcionamento humano (Ganda, Boruchovitch, 2018).

O papel da autorregulação no exercício da agência humana, quer dizer, na capacidade do homem intervir intencionalmente em seu ambiente, tem sido destacado por Polydoro, Azzi (2009). Segundo elas, as pessoas “não apenas reagem ao ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários” (*ibid*, p.75).

Pestalozzi, um pensador e educador suíço, considerado o pai da psicologia moderna, e que tem seu nome vinculado aos movimentos de reforma da educação do século XIX, já postulava que um dos cuidados principais do professor precisa atentar para a evolução do aluno, as suas aptidões e necessidades, de acordo com as diferentes idades, assim, o aprendizado seria, em grande parte, conduzido pelo próprio aluno, baseado na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento: a ideia do aprender fazendo, não importando tanto o conteúdo, mas o desenvolvimento das habilidades e dos valores (INCONTRI, 1997).

Segundo Pestalozzi, para se adquirir novas simbolizações, é preciso obter experiências, seguindo os princípios libertários e da personalidade de cada ser, considerando o pensar autônomo alicerçado no afeto e na atmosfera de segurança (SOËTARD, 2010; PESTALOZZI in MANACORDA, 1989, in CUNHA et al, 2018).

O desenvolvimento de pesquisas sobre a autorregulação vem se intensificando, desde os meados da década de 1980, principalmente no contexto educacional, em que se busca descobrir a forma pela qual os alunos podem se tornar autônomos no seu processo de aprendizagem, sendo capaz de regulá-lo. Com as pesquisas, “a literatura revela que os alunos mais autorregulados têm melhor aproveitamento da aprendizagem no ambiente escolar e apresentam maior desempenho e motivação diante dos estudos” (PANADERO, KLUG, JÄRVELÄ, 2015; SCHUNK, ZIMMERMAN, 2008, apud GANDA, BORUCHOVITCH, 2018). Os teóricos apontam, ainda, que a dimensão social que abarca toda a comunidade escolar (pais, professores, colegas) e o contexto econômico/cultural, de fato, podem influenciar o aprendizado do aluno. E mais, baseadas em outros autores, Ganda e Boruchovitch dizem que,

...além das crenças pessoais, da motivação e do uso de estratégias de aprendizagem, outro importante fator que perpassa todas as etapas do processo de autorregulação é a emoção/sentimento. Os estados emocionais, formados por componentes fisiológicos, cognitivos e comportamentais, se manifestam antes, durante e após a realização de uma atividade. As emoções podem afetar a aprendizagem em um sentido positivo ou negativo, dependendo de sua intensidade, das características particulares do aluno, das estratégias cognitivas e metacognitivas, conhecidas e usadas por ele, do apoio social que recebe e até mesmo do contexto cultural no qual está inserido (GANDA, BORUCHOVITCH, 2018, p.74).

Assim, o controle emocional tem um papel fundamental na autorregulação. Daí a necessidade, mais que emergente, das emoções adentrarem e se fixarem nas salas de aula, em todos os níveis de ensino.

A interação entre os processos de autorregulação da aprendizagem, a busca da autonomia, a consideração e a valorização dos aspectos afetivos e emocionais, e o desenvolvimento da responsabilidade, podem mobilizar os conhecimentos em Língua Inglesa, como mostra o esquema da figura 1.

Figura 1. Representação da interação dos processos que mobilizam os conhecimentos em Língua Inglesa.



Fonte: Dos autores, 2019.

3 METODOLOGIA

Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar.
Thiago de Mello

A pesquisa realizada aqui possui abordagem qualitativa e é caracterizada como pesquisa-ação, porque pode ser utilizada para aprimorar o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos (Tripp, 2005). Essa forma de investigação se mostra totalmente apropriada ao projeto em questão.

Como pesquisa qualitativa, a investigação é descritiva, sendo o processo mais importante que os resultados ou produtos, conforme dizem Bogdan e Biklen (1994 apud Souza, 2015). A pesquisa qualitativa tem foco no grupo de participantes, considerando suas narrativas e diferentes pontos de vista. Como ratificam os autores citados, é baseada na interpretação, pressupõe o contato direto, e o interesse do pesquisador volta-se para as atividades e os procedimentos, assim como para as interações pesquisador-pesquisado.

Uma vez que se compreenda o contexto, abre-se a possibilidade de intervenção e modificação de uma situação, o que é tarefa da pesquisa-ação (Severino, 2007 apud Souza, 2015), envolvendo a prática reflexiva e a prática educativa, gerando transformação.

Com essa proposta metodológica, o produto educacional elaborado foi uma sequência didática aplicada durante as aulas de Língua Inglesa, ministradas no terceiro módulo do CTE. A pesquisadora é a professora desse componente curricular, da turma referida. Para sua elaboração, o Projeto Pedagógico do Curso foi revisitado e analisado, especificamente o ensino de Língua Inglesa, de maneira que o recorte sobre o módulo do curso fosse feito sem a fragmentação da proposta do ensino da língua, em sua totalidade.

Baseada no referencial teórico, considerando a relevância da autorregulação da aprendizagem e da afetividade, a sequência didática foi desenhada e aplicada na turma, no primeiro semestre do ano letivo de 2019. Os alunos, todos maiores de idade, assinaram o termo de consentido esclarecido, pelo qual foram convidados a participar, bem como a declaração de autorização para eventual uso de imagem e áudio.

Após a aprovação da proposta de pesquisa pelo Comitê de Ética, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, segundo Parecer Consubstanciado do CEP, Nº 3.236.024, iniciou-se o trabalho na turma, de acordo com a ementa proposta para o curso em questão.

O CTE, que compõe o eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer, é ofertado na forma concomitante, no turno noturno, organizado em módulos, com três semestres letivos, dos quais, um é de Inglês Básico e um é de Inglês Instrumental. O curso segue a proposta de verticalização do Ensino do *campus* Cabo Frio, a partir de análise no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) e da experiência dos docentes que atuam no eixo. Segundo o CNCT (MEC, 2016), o Técnico em Eventos é o profissional que:

- auxilia e atua na prospecção, no planejamento, na organização, na coordenação e na execução dos serviços de apoio técnico e logístico de eventos e cerimoniais, utilizando o protocolo e etiqueta formal;
- realiza procedimentos administrativos e operacionais relativos a eventos;
- recepciona e promove serviços de eventos;
- planeja e participa da confecção de ornamentos decorativos;
- coordena o armazenamento e manuseio de gêneros alimentícios servidos em eventos.

3.1 Procedimentos metodológicos

A turma selecionada para a aplicação da pesquisa é composta por vinte e três alunos, com uma frequência regular de vinte e dois alunos por aula, daí o número total de respondentes. Os alunos da turma são trabalhadores, em sua maioria, e trazem na bagagem as histórias e experiências vividas em diferentes contextos escolares, em diferentes momentos da vida, sendo esse fato visível pela diferença de idade apresentada.

Para levantamento de questões pertinentes ao relacionamento dos alunos com a Língua Inglesa, bem como sobre questões pontuais acerca dos vínculos afetivos necessários à significação da aprendizagem e o conhecimento dos aspectos socioemocionais da turma, foi aplicado um questionário, que se encontra no apêndice 3. Para a sua construção, utilizaram-se, como referência, as propostas apresentadas por Chabot e Chabot (2005).

Com os dados do questionário supracitado, delineou-se o perfil da turma. As questões foram tabuladas e analisadas e colaboraram para a reflexão dos temas e formulação das ideias abordadas.

Do total de alunos, treze pessoas são do gênero feminino, oito masculino, e um não se identificou. Dezoito anos é a menor idade apresentada, e cinquenta e seis a maior idade, o que reflete a heterogeneidade da turma.

Tabela 1. Estabelecimento do perfil da turma do curso de Técnico em Eventos.

Idades	Total de alunos
18 a 20	13
21 a 25	5
26 a 30	-
31 a 35	-
36 a 40	1
41 a 45	1
46 a 50	1
51 a 56	1

Fonte: Dos autores, 2019.

Embora bastante heterogênea, trata-se de uma turma com vivências comuns, na relação com a Língua Inglesa, o que será demonstrado na seção seguinte.

Consolidado o perfil da turma, a sequência didática foi planejada e, posteriormente, aplicada durante as aulas, em dez encontros, com duas horas/aula em cada, de 09 de abril a 04 de junho de 2019, totalizando vinte horas/aula. Como produto final da sequência didática, cada grupo de trabalho deveria apresentar e ensinar a lista de vocabulários relativa ao evento escolhido.

No primeiro encontro, como disparador motivacional, na tentativa de suscitar reflexões e considerações dos alunos a respeito da importância do conhecimento do idioma já conquistado por cada um deles, e de suas próprias trajetórias de aprendizagem, procurando afastá-los de qualquer julgamento sobre a qualidade desse conhecimento, indicou-se a leitura do fragmento de um poema da escritora indiana Kamala Das, propositadamente escolhido porque escrito naquele que não é o idioma oficial do seu país de origem. O poema foi retirado do Caderno de Provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 2018.

Don't write in English, they said,
 English is not your mother tongue...
 ... The language I speak becomes mine,
 Its distortions, its queerness,
 All mine, mine alone,
 It is half English, half Indian, funny perhaps,
 But it is honest,
 It is as human as I am human...
 ... It voices my joys, my longings, my hopes...

Com o levantamento do perfil da turma e dos conhecimentos prévios em Língua Inglesa, e da verificação da relação pessoal dos alunos com a língua estrangeira, aconteceu o segundo encontro. Nesse encontro, discutiu-se a proposta de trabalho, e os alunos sugeriram

que o cronograma de ações relativas à condução de suas próprias pesquisas, assim como a definição das estratégias de cada grupo para fins de apresentação, prática e consolidação do vocabulário acessado, tudo fosse estruturado somente após o desenvolvimento da primeira atividade, essa de caráter individual: a busca, na memória, de elementos que representassem o evento de preferência, diferentemente das ações inicialmente listadas no roteiro da sequência didática. No segundo encontro, realizou-se a primeira atividade.

- Atividade 1(em Apêndice 1): Preenchimento da atividade escrita, em apêndice. Individualmente, os alunos deveriam escolher o evento de sua preferência e listar as palavras, escritas em Língua Portuguesa, relacionadas a esse evento. As palavras foram apresentadas oralmente, e a turma identificou as coincidências, tanto quanto ao evento como quanto às palavras citadas.

No terceiro encontro, a turma foi organizada em grupos a partir dos eventos elencados e da lista de eventos disposta no quadro da sala de aula. Os eventos citados foram formatura, aniversário, casamento, Natal, festa junina e evento esportivo. Como os grupos foram formados pelos eventos listados individualmente, não havia a possibilidade de previamente determinar a quantidade de grupos e de componentes. O que havia anteriormente previsto, é que, se porventura houvesse total incompatibilidade de ideias, ou se o evento de algum aluno ficasse sem representatividade, os próprios alunos deveriam dialogar e se reorganizar, chegando a um consenso baseado em um mínimo de afinidade.

Posteriormente, os alunos interessados nos mesmos eventos se reuniram para escolher, entre o vocabulário presente em suas listas individuais, quais palavras seriam aproveitadas, uma etapa bastante significativa, pois foram orientados a pensar por que as palavras deveriam ou não constar de um glossário técnico sobre um evento, assim como até que ponto as suas próprias palavras seriam relevantes para os demais, para o trabalho e para a disciplina de Língua Inglesa, dentro do curso.

- Atividade 2 (em Apêndice 2): Atividade escrita, em apêndice. Comparação das listas do evento de cada grupo e seleção do vocabulário pertinente. À lista de palavras escolhidas, elencadas no quadro, no espaço de cada evento, foram acrescentadas aquelas que não surgiram espontaneamente, e que fazem parte ou não de um evento específico, mas devem ser apresentadas ao aluno, em conformidade com a ementa.

O quarto encontro se deu nas sétima e oitava aulas, ocasião na qual os componentes de cada grupo apresentaram as primeiras traduções, em Inglês, das palavras e expressões listadas pelo grupo. O apoio da professora restringiu-se a recomendações dos *sites* de dicionários e de pronúncia mais comumente utilizados por aprendizes do idioma, além de ajustes eventuais de determinados termos, com relação à sua categoria morfológica e à sua adequação ao contexto de eventos.

No quinto encontro, uma nova rodada de conversas com os membros de cada grupo, permitiu identificar, em particular, demandas individuais mais específicas, fato que possibilitou à professora escoltá-los, no sentido de propor a realização de algumas estratégias de aprendizagem, como, por exemplo, a recomendação de elaboração de pequenos mapas conceituais, um recurso mnemônico comprovadamente eficaz. Antes, porém, propôs-se um exercício de reflexão individual, a se realizar paralelamente à execução das etapas da sequência, para que cada aluno procurasse pensar sobre o seu jeito de melhor aprender as palavras novas do idioma, desenvolvendo, assim, as estratégias particulares que lhe conviesse.

Esse contato com os grupos, também oportunizou algumas elucidações sobre diferenças de palavras do Inglês britânico para o americano, além de distinções ortográficas e de pronúncia, em consonância com a ementa do curso, que propõe uma incursão em algumas características da cultura britânica e americana.

O sexto encontro acolheu o planejamento, pelos componentes dos grupos, das apresentações dos eventos. A professora permaneceu na sala de aula, em total disponibilidade, interagindo com os alunos, apenas quando solicitada.

Os quarto, quinto e sexto encontros objetivaram promover, por meio do trabalho em grupo, o desenvolvimento de habilidades necessárias à pesquisa.

No sétimo encontro, em um primeiro momento, os alunos reuniram-se para organizar a ordem de apresentação das etapas para a professora. Dentro da proposta de diminuição gradativa de assistência, dando ainda mais responsabilidade aos grupos, a professora limitou-se a circular pela sala. Viabilizou-se identificar o quanto as estratégias de ensino da Língua, usadas por ela, ao longo do módulo em curso, e mesmo do módulo anterior, fizeram parte das tarefas elaboradas pelos grupos. Em um segundo momento, cada grupo levou à professora seus esquemas detalhados de apresentação. Esse foi o último encontro antes das apresentações dos trabalhos.

Os oitavo e nono encontros foram dedicados às apresentações. Em cada encontro, aconteceram três apresentações. No oitavo, apresentaram-se os seguintes grupos: casamento,

festa junina e formatura. No nono, evento esportivo, aniversário e Natal. Definiu-se que o tempo de cada apresentação não deveria ultrapassar vinte minutos.

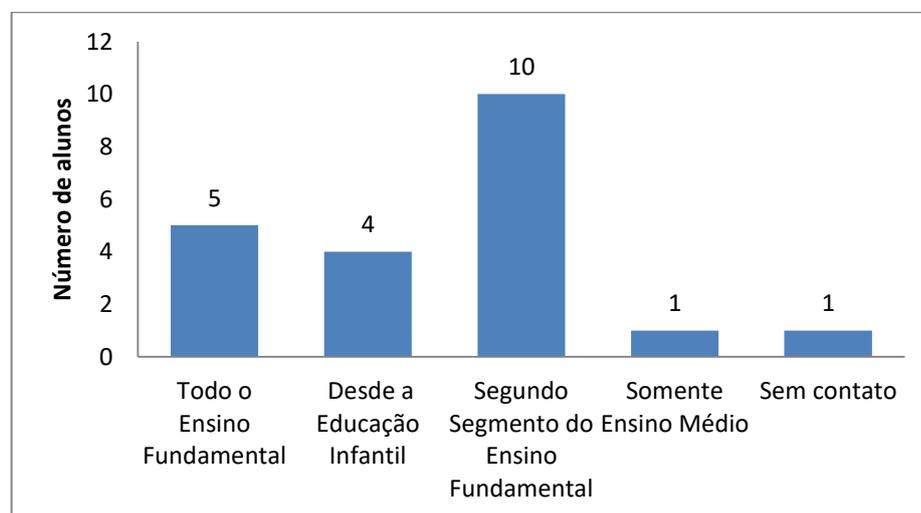
No décimo encontro, para finalizar a sequência didática, foi feita última roda de conversa, para que os alunos se expusessem, perante o grupo e a professora, apresentando suas considerações a respeito de tudo o que foi vivido, tanto em relação à aprendizagem da Língua Inglesa, quanto em relação ao seu empenho e envolvimento nas tarefas.

3.2 Análise do questionário: perfil da turma

O questionário, contendo dezesseis questões objetivas, foi aplicado no primeiro encontro, após os esclarecimentos sobre a sequência didática.

Sobre o contato com o idioma, conforme a primeira pergunta do questionário, dos respondentes, somente um aluno diz não ter tido contato com a Língua Inglesa no seu período de Educação Básica, e um diz ter tido contato somente no período do Ensino Médio, parte final da Educação Básica. A Figura 2 apresenta um panorama do contato dos alunos com a Língua Inglesa, durante a sua trajetória escolar.

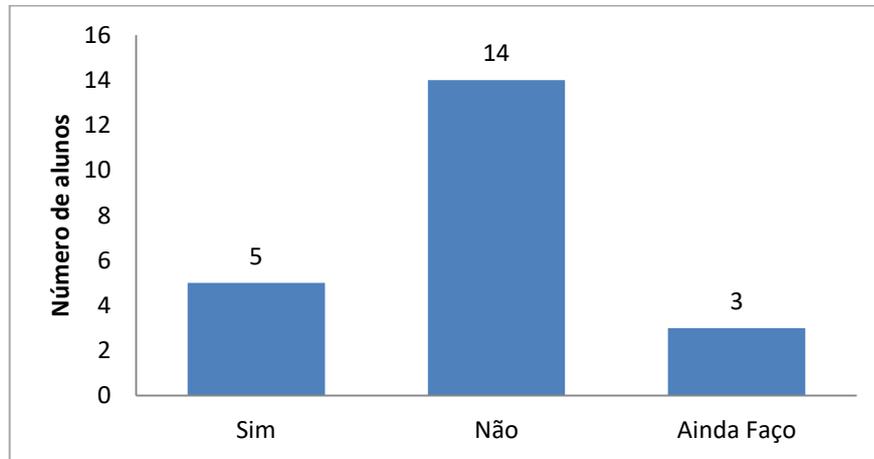
Figura 2. Contato da Língua Inglesa na trajetória escolar.



Fonte: Dos autores, 2019.

Com a segunda questão, foi possível identificar que pouquíssimos fizeram algum curso de idioma fora do ambiente escolar, e somente três alunos ainda o fazem, o que demonstra que o conhecimento que a maioria da turma apresenta sobre a Língua Inglesa foi construído no espaço escolar. A Figura 3 mostra o estudo do idioma fora do ambiente escolar.

Figura 3. Sobre a participação em cursos de Língua Inglesa fora do ambiente escolar.

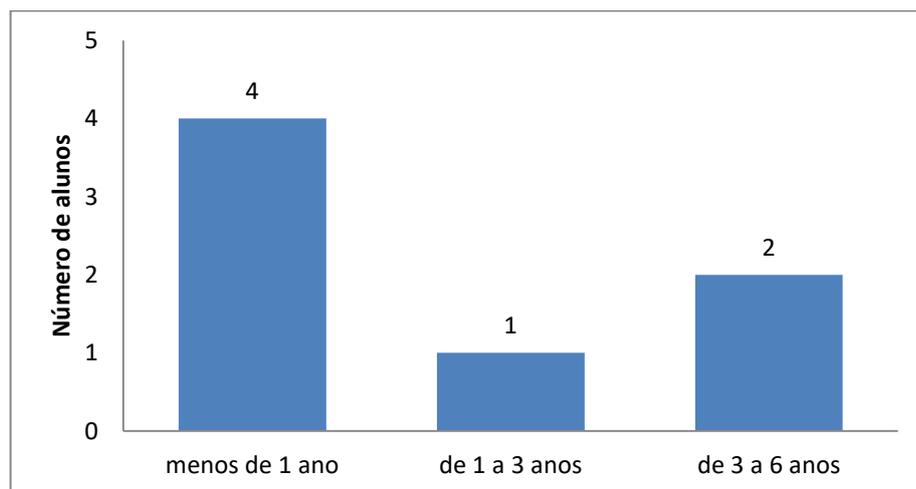


Fonte: Dos autores, 2019.

A terceira questão deveria ser assinalada somente pelos alunos que responderam positivamente (ainda faço) à questão anterior. Cinco alunos fizeram algum curso de Inglês e três ainda o fazem, fora do ambiente escolar.

Dos oito alunos que responderam que fizeram ou ainda fazem curso de Língua Inglesa fora do ambiente escolar, quatro alunos por menos de um ano, dois alunos pelo período de três a seis anos e um aluno pelo período de um a três anos, conforme representação na Figura 4.

Figura 4. Sobre o tempo de curso fora do ambiente escolar.

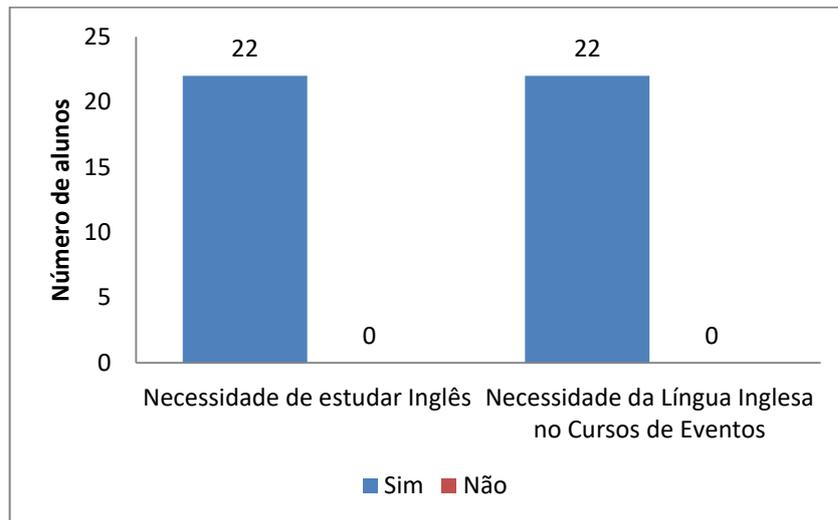


Fonte: Dos autores, 2019.

Sobre o formato de oferta dos cursos realizados, respondendo à questão quatro, para os que tiveram a oportunidade de cursá-los, todos os alunos fizeram-nos na modalidade presencial.

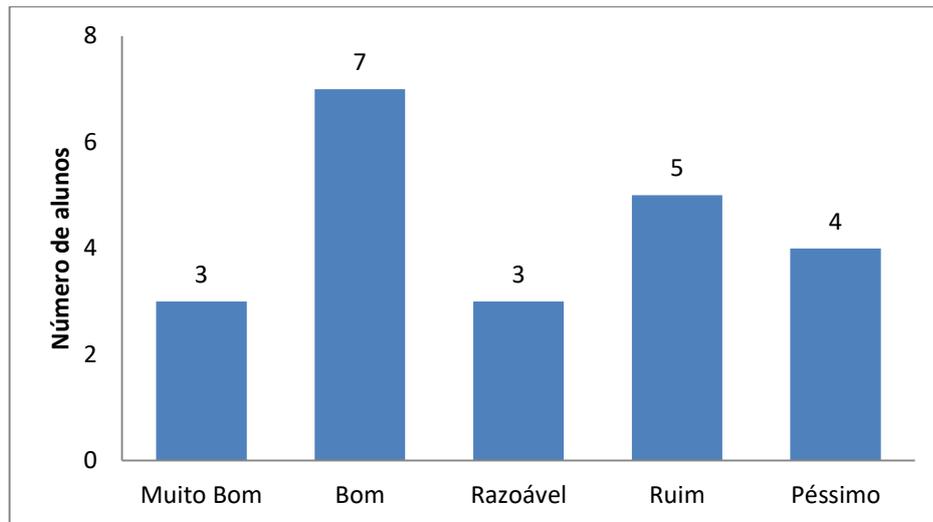
A grande maioria dos alunos, respondendo à questão cinco, afirma gostar de estudar Inglês. Apenas dois dos vinte e dois respondentes dizem o contrário. Sobre o gosto e a necessidade de estudar a Língua Inglesa, há similaridade. Assim como a questão relacionada ao gosto, a necessidade de estudar é considerada relevante por todos. Os alunos apresentam a mesma visão quanto à necessidade do estudo da Língua Inglesa no Curso de Eventos. Na Figura 5, representando as questões seis e sete, é apresentada a opinião dos alunos sobre a necessidade de aprender a Língua Inglesa.

Figura 5. Gráfico sobre a necessidade de estudar a Língua Inglesa.



Fonte: Dos autores, 2019.

Embora a maioria da turma tenha tido contato com a Língua Inglesa por no mínimo sete anos letivos, respondendo a oitava questão, os alunos classificaram como insatisfatório o próprio nível de conhecimento, aqui representado na figura 6.

Figura 6. Classificação do nível de conhecimento na Língua Inglesa.

Fonte: Dos autores, 2019.

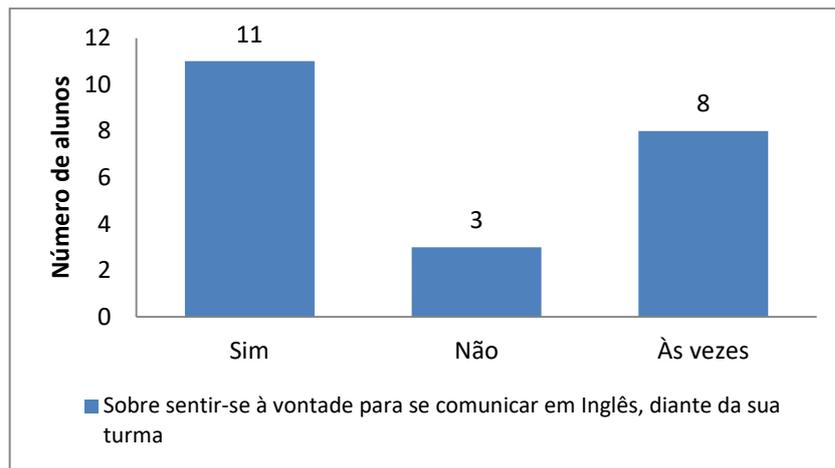
As ações de ler, escrever e falar em Inglês também foram alvo de pergunta, conforme questão 9. Ao serem questionados sobre essas ações, sobre a prática da língua Inglesa, os alunos demonstraram suas preferências e também as dificuldades. A Figura 7 apresenta a preferência da prática da Língua Inglesa demonstrada pelos alunos.

Figura 7. Sobre a preferência da prática da Língua Inglesa.

Fonte: Dos autores, 2019.

Sobre as questões socioemocionais tratadas no questionário, as respostas apresentam-se como fator que impulsiona o processo de aprendizagem. A Figura 8 apresenta o resultado da décima pergunta.

Figura 8. Gráfico com as resposta dos alunos sobre sentir-se à vontade para se comunicar em Inglês diante de sua turma.

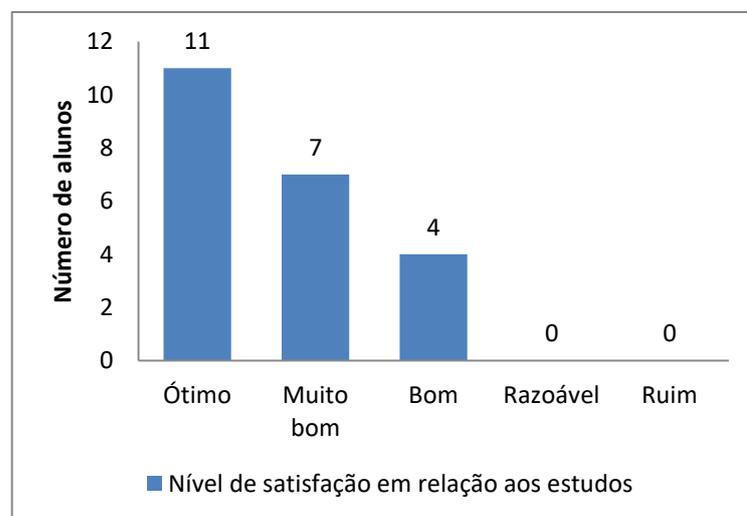


Fonte: Dos autores, 2019.

Embora a maioria dos alunos tenha demonstrado sentir-se à vontade para se comunicar em Inglês, no somatório entre os que não se sentem com os que dizem que às vezes se sentem à vontade, o quantitativo é o mesmo.

Em resposta à pergunta 11, sobre o nível de satisfação em relação aos estudos, no curso de eventos, nenhum aluno demonstra insatisfação, conforme apresentado na Figura 9.

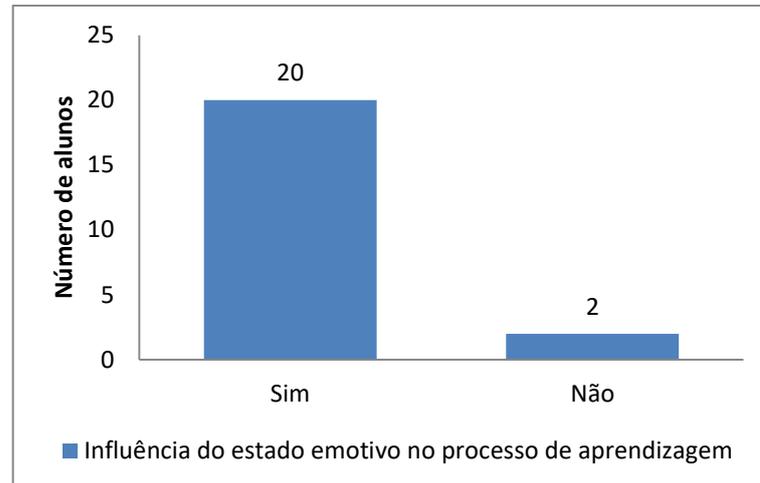
Figura 9. Gráfico com as resposta dos alunos sobre o nível de satisfação em relação aos estudos.



Fonte: Dos autores, 2019.

Em resposta a questão doze, quase a totalidade dos alunos concorda que o estado emotivo influencia positivamente em seu processo de aprendizagem, retratado pela Figura 10.

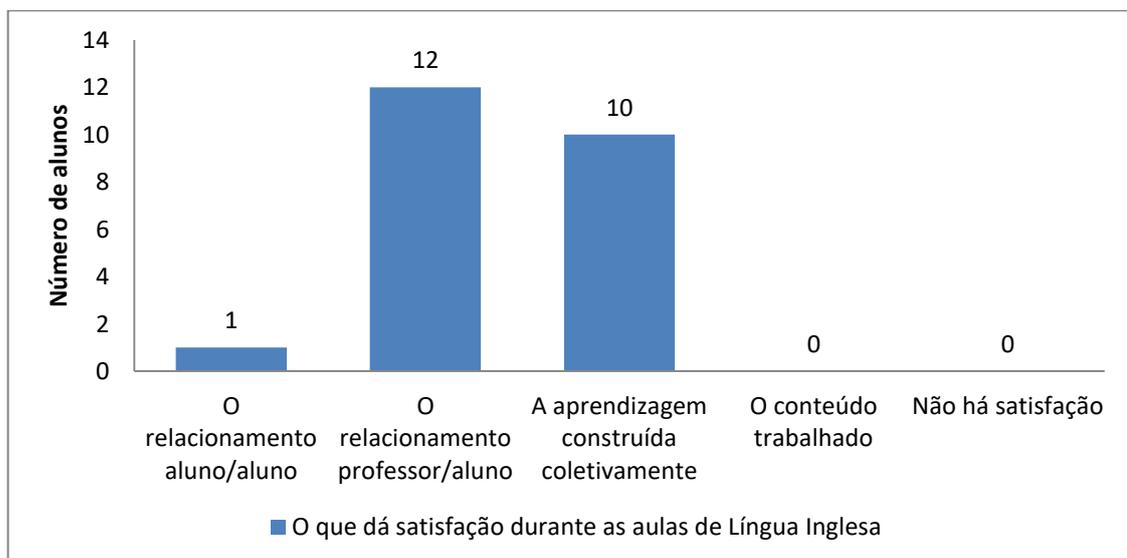
Figura 10. Gráfico com as resposta dos alunos sobre a influência do estado emotivo no processo de aprendizagem.



Fonte: Dos autores, 2019.

Sobre o que proporciona a satisfação dos alunos durante as aulas de Língua Inglesa, o relacionamento aluno/aluno, primeiro item do gráfico retratado na Figura 11, apresenta pouquíssima representatividade. Em contrapartida, o relacionamento professor/aluno, segundo item, é o fator de maior relevância, bem próximo ao item aprendizagem construído coletivamente.

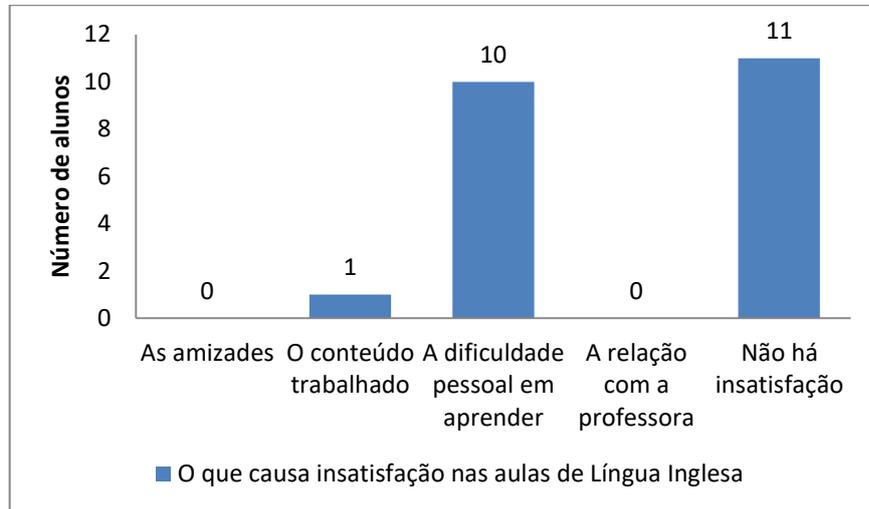
Figura 11. Gráfico com as resposta dos alunos sobre satisfação durante as aulas de Língua Inglesa.



Fonte: Dos autores, 2019.

Embora a maioria dos alunos diga não haver insatisfação nas aulas de Língua Inglesa, a dificuldade pessoal em aprender emerge como um forte elemento da insatisfação, atendendo a questão quatorze, conforme Figura 12.

Figura 12. Gráfico com as resposta dos alunos sobre a insatisfação nas aulas de Língua Inglesa.



Fonte: Dos autores, 2019.

Atendendo a questão 15, a representação da satisfação do aluno na sala de aula se traduz sobre a forma de participação e realização de atividades, majoritariamente, é apresentada na Figura 13.

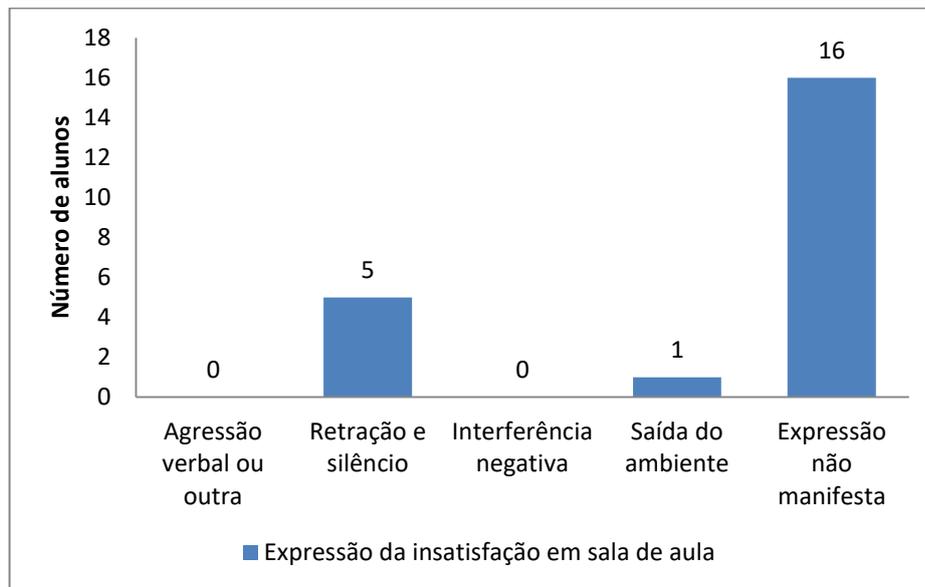
Figura 13. Gráfico com as resposta dos alunos sobre a expressão da satisfação em sala de aula.



Fonte: Dos autores, 2019.

Ao contrário da manifestação da satisfação por parte dos alunos, a insatisfação é velada, conforme mostra a Figura 14, como representação da última questão, uma vez que, convencionalmente, na posição de aluno, o sujeito não expressa seus medos, frustrações, inseguranças e insatisfações.

Figura 14. Gráfico com as resposta dos alunos sobre expressão da insatisfação em sala de aula.



Fonte: Dos autores, 2019.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Traçado o perfil da turma, a sequência didática foi planejada e desenvolvida, a partir da ementa proposta para o curso, em atendimento ao perfil do egresso pretendido, conforme já registrado, com o enfoque voltado para o conhecimento do vocabulário de festividades e eventos, partindo de elementos afetivos, buscando a promoção da autorregulação da aprendizagem dos alunos.

Assim como um rio, um curso d'água que flui por gravidade em direção a um oceano, tem uma nascente, a sequência didática, produto educacional desenvolvido e aplicado, também tem. Ela nasce de ideias já definidas e termos conceituados no cenário educacional, mas talvez ainda pouco explorados no campo da educação profissional e tecnológica, possivelmente em função da sua própria trajetória histórica de criação e desenvolvimento.

Por sequência didática, entende-se “um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (ARAÚJO, 2013, p. 323). Esse conceito se tornou conhecido no Brasil, a partir das pesquisas de Dolz, Noverraz e Schneuwly, sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade. Para esse grupo de autores, a sequência didática é um conjunto de atividades organizadas de forma sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (ARAÚJO, 2013). É ainda considerada “um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe” (CRISTOVÃO, 2009 apud CORREA, BRITO, TOGNATO, 2018, p. 30), e “que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18)

Partindo do conceito da sequência didática, saindo da esfera específica do gênero textual oral e escrito, o que fica é a consideração de que essa metodologia de ensino pode ser considerada um instrumento de mediação entre os alunos e os saberes a serem desenvolvidos, uma vez que as atividades são guiadas por um tema, o que promove a autonomia em classe.

Nessa perspectiva, o produto educacional construído e aplicado está estruturado de forma a propiciar o desenvolvimento das habilidades cognitivas, especificamente voltadas para a aprendizagem da Língua Inglesa, a partir dos elementos que envolvem as habilidades afetivas e emocionais.

Por esse motivo, a sequência didática, está pautada na cognição e na emoção, buscando a autorregulação dos alunos na apreensão e comunicação da uma segunda língua, por meio da qual seja viável instrumentalizar e assumir a condição de sujeito no processo de

ensino-aprendizagem. Assim, a sequência didática proposta implica necessariamente o protagonismo do aluno, diante das tarefas a serem construídas e realizadas coletivamente.

Como a proposta de trabalho a ser aplicada no módulo do curso está voltada para o Inglês Instrumental, a instrumentalidade, que se deu a partir da aquisição do vocabulário utilizado em festividades e eventos diversos, foi o caminho encontrado para o desenvolvimento das habilidades necessárias à autorregulação da aprendizagem.

O diferencial do trabalho aqui proposto é a associação do vocabulário às experiências, histórias e memórias dos alunos, sobre os eventos sociais que vivenciaram, buscando a autonomia e a autorregulação da aprendizagem, em todo o processo.

Em outras palavras, a sequência didática foi ao encontro do objetivo supracitado, não apenas na perspectiva de viabilizar o contato do aluno com o vocabulário necessário, mas, principalmente, na condução de uma proposta concreta de expansão plena, independente, sobretudo autônoma, desse vocabulário, a partir de uma experiência de aprendizagem autorregulada, em que o aluno descobriu alternativas de acesso e de internalização de palavras, por meio do acolhimento, pelo professor e pelo grupo, de suas próprias memórias afetivas. Nesse contexto, eventuais erros de ortografia e pronúncia foram naturalmente percebidos e corrigidos no processo, sem a interferência direta do professor, a menos quando realmente indispensável. A sequência didática é apresentada no Apêndice.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões da pesquisa serão relatados em articulação e diálogo com o referencial teórico. Essa escolha de registro está pautada na perspectiva de reflexão-na-ação.

A ideia de reflexão-na-ação é trazida por Schön (2000). Para ele há duas formas de reflexão: refletir sobre a ação, numa leitura retrospectiva sobre o que foi feito tentando descobrir como as ações podem ter contribuído para o resultado, ou refletir no meio da ação, sem interrompê-la, quando o pensar pode dar nova forma ao que ainda está sendo feito – essa é a reflexão-na-ação (Schön, 2000). A proposta, portanto, por mais que aparentemente pareça misturar questões metodológicas da pesquisa com os itens de referencial teórico e análise dos resultados, propõe-se articular as ideias e demonstrar o processo desencadeado com o produto educacional, no movimento de reflexão enquanto acontece a ação.

5.1 O olhar sobre a turma

Conforme apresentado no perfil traçado através do questionário, percebe-se a heterogeneidade da turma, mas com bastante similaridade nas experiências escolares com o ensino da Língua Inglesa.

No processo escolar, à exceção de um aluno, todos tiveram contato com o Inglês. Infere-se que esse aluno seja o mais velho da turma, uma vez que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, o ensino de uma língua estrangeira moderna já estava previsto a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental. Em 2017, a referida lei é alterada e, conforme o Art.26, § 5º, determina-se que a oferta de idioma deva ser a língua inglesa (Brasil, 2019).

A maioria dos alunos descreve que o contato com a Língua Inglesa se deu exclusivamente no ambiente escolar. Pouquíssimos alunos fizeram algum curso fora desse, e somente três alunos ainda o fazem, fato que reforça a importância da escola nesse processo de aquisição de conhecimento. Entretanto, a experiência desses alunos com o idioma se revela insatisfatória.

Em uma das rodas de conversa ocorridas, duas alunas do curso relatam sua experiência com o ensino da Língua Inglesa, no ambiente pedagógico:

O jeito que eu aprendi Inglês, 30, 40 anos atrás, não é diferente do jeito do meu filho. É igual. É *listening comprehension*, é preencher lacuna, não tem diferença. Não mudou absolutamente nada. Meu filho tem dez anos. Pro Inglês que eu tive na escola e depois pro cursinho, a mesma coisa. Talvez as crianças menores, como ele, estejam mais interessadas em Inglês do que eu fui. Não sei se por conta da mídia,

essa história de computador e tal, eles acabam pegando mais rápido, mas o jeito de ensinar Inglês é igualzinho. Os textos, é, os *listenings*, é *listening*, depois, *repeat* o que entendeu, igual. (Aluna da turma)

Pessoalmente, eu não sei falar (Inglês) porque eu acho também que o nosso país tem uma Educação Básica fraca, principalmente na Língua Estrangeira. Pra mim, que fui criada lá na Região Nordeste, estudei, desde a fase infantil, só que nessa parte de idiomas, realmente, até muitos professores não passam disso que os alunos acabaram de falar, daquele bem básico mesmo, então, é complicado e, muitas vezes, hoje, pra você realmente aprender, tem que fazer um curso caríssimo e, muitas vezes, você não consegue falar. (Aluna da turma)

Diante da aprendizagem insatisfatória, a frustração parece não estar relacionada ao gosto e interesse pelo idioma, uma vez que os alunos concordam que é importante aprender Inglês. A frustração parece decorrer da forma como se vem lidando com esse idioma na sala de aula.

Na opinião dos alunos, há similaridade entre o gosto e a necessidade de estudar a Língua Inglesa. Assim como a questão relacionada ao gosto, a necessidade de estudar é considerada relevante por todos. Os alunos apresentam a mesma visão quanto à necessidade do estudo da Língua Inglesa no Curso de Eventos.

Embora apresentem dificuldades, quase a totalidade dos alunos diz gostar de estudar Inglês, e todos ressaltam a necessidade de estudar a Língua Inglesa, considerando que a aquisição de uma segunda língua é importante para o seu desenvolvimento e aprimoramento profissional.

A necessidade de conhecimento e aquisição de uma língua estrangeira, na região que habitam, é retratada pelos alunos na Tabela 2.

Tabela 2. Necessidade de conhecimento e aquisição de uma língua estrangeira.

Alunos	Ideias apresentadas
Aluno 1	Saber Inglês é muito importante nessa região por causa do turismo. No ônibus que a gente pega, Búzios, só tem gringo.
Aluno 3	E pesa muito no currículo. Quando você vai procurar emprego, eles sempre perguntam se você sabe Inglês ou Espanhol.
Aluno 4	Eu sempre procuro vaga para governanta, mas, até pra trabalhar de governanta num hotel que seja de maior porte, você tem que ter o Inglês, pelo menos intermediário. Algumas palavras básicas eu até já entendi, mas eu não sinto segurança pra fazer uma entrevista.

Fonte: Dos autores, 2019.

Para os poucos alunos que têm ou tiveram a oportunidade de cursar a Língua Inglesa fora do ambiente escolar, o tempo de participação ainda é pouco relevante. Isso justifica, mais uma vez, a fragilidade e lacunas conceituais apresentadas pelos alunos, com relação à aquisição e comunicação nessa língua estrangeira.

Mesmo para os alunos que tiveram, ou têm, a oportunidade de frequentar Cursos de Idiomas fora do ambiente escolar, o tempo de estudo ainda é pouco, variando de três a seis anos. A especificidade comum aos alunos que cursaram ou cursam a Língua Inglesa fora do ambiente escolar é o fato de que todos os cursos seguem na modalidade presencial.

Todos os alunos concordam que o estudo da Língua Inglesa é necessário no Curso de Eventos, fato registrado não somente no questionário, mas nas falas, durante a roda de conversa. Porém, na conversa com os alunos, é possível perceber que há, por parte deles, uma expectativa com o curso de Eventos, que se mistura ao Curso Superior de Tecnólogo em Hotelaria, também ofertado no *campus*, conforme observado no diálogo entre três alunos:

Aluno 1. Isso é uma opinião minha: devido a estar nessa região, é mais um Inglês pra falar com turista, ou talvez até com o turismo receptivo, pra receber. É uma região em que acontecem muitos eventos.

Aluno 2. Hotel, né? *Check in, check out*, horários, datas...

Aluno 1. O Inglês (de Eventos) não deve ser exatamente igual ao de Hotelaria, mas chega um pouco próximo.

Aluno 3. Eventos é uma coisa ligada com pessoas, então, o mínimo que você tem que ter é a possibilidade de se comunicar com elas.

Aluno 2. Se você tiver que lidar com um cliente estrangeiro, você vai precisar de tudo: ler, escrever, falar.

Apesar de o diálogo retratar o equívoco dos alunos quanto à finalidade de cada curso, fica claro o reconhecimento, para os alunos, da importância da Língua Inglesa para a região.

Em sua fala, o último aluno destaca as ações de ler, escrever e falar em Inglês como relevantes. Ao serem questionados sobre essas ações, sobre a prática da língua Inglesa, os alunos demonstraram suas preferências e também as dificuldades.

Quando se trata da expressão de preferências, as habilidades de ler e escrever se sobrepõem a de falar. Embora diante da turma a maioria dos alunos tenha demonstrado sentir-se à vontade para se comunicar em Inglês, no somatório entre os que não se sentem com os que dizem que às vezes se sentem à vontade, o quantitativo é o mesmo. Falar em outro idioma requer uma exposição com a qual, na escola regular, os alunos não estão habituados.

Isso aponta para a necessidade de mobilização, por parte dos professores e de todos os alunos envolvidos, porque se trata da composição de um grupo, para a construção e

fortalecimento do sentimento de pertencimento, mesmo que o grupo seja ou pareça bastante heterogêneo. O fato de sentir-se à vontade para a comunicação em Inglês, manifestada por onze alunos pode ter relação com a amizade há tempos estabelecida entre esses alunos da turma, tornando a experiência da comunicação menos difícil.

O não sentir-se à vontade para se comunicar em Inglês pode ter sido gerado ao longo do processo de escolarização, em que o erro pode ter sido considerado um objeto de exclusão, não um elemento da formação. É preciso considerar que, no processo escolar, o aluno pode errar, e que a apreciação do professor sobre a sua produção não deve ser um motivo de exclusão.

É possível que a satisfação com os estudos, demonstrada pelos alunos, gere a liberdade de fala, de comunicação, pois “tomar a palavra diante de um grupo depende de uma decisão pessoal: é preciso vencer o medo, manter o controle, “assumir-se”, como se costuma dizer” (MEIRIEU, 2005, p. 77).

O nível de satisfação com relação aos estudos, apresentado pela turma, pode estar relacionado ao estado emotivo. Quase a totalidade da turma diz que o estado emotivo influencia no processo de aprendizagem.

Sobre o que proporciona a satisfação dos alunos durante as aulas de Língua Inglesa, o relacionamento aluno/aluno, tem pouquíssima representatividade. Em contrapartida, o relacionamento professor/aluno, segundo item, é o fator de maior relevância, bem próximo ao item aprendizagem construída coletivamente. Já dizia Rios, 2010, em seu trabalho, que a relação professor-aluno durante o processo de aprendizagem é uma relação comunicativa.

Embora a maioria dos alunos diga não haver insatisfação nas aulas de Língua Inglesa, a dificuldade pessoal em aprender emerge como um forte elemento da insatisfação. E essa dificuldade pode estar relacionada à abordagem mais convencional dos conteúdos.

É indiscutível o lugar dos conteúdos, mas é preciso cuidar da sua forma. Diferentemente da ideia de que o aluno deve aprender somente o que lhe suscita interesse, é preciso considerar que, se ele “soubesse o que deve aprender, ele não seria mais um aluno e não teria a necessidade de aprender” (MEIRIEU, 2005, p. 79). Daí a importância do trabalho docente sobre essa questão.

Ao contrário da manifestação da satisfação por parte dos alunos, a insatisfação é velada, uma vez que, convencionalmente, na posição de aluno, o sujeito não expressa seus medos, frustrações, inseguranças e insatisfações, pois, na relação pedagógica, “os professores ainda estão dominados pelo método da transferência de conhecimento” (SCHOR e FREIRE, 1986, p. 122).

Diante do perfil da turma, para o desenvolvimento das habilidades em Língua Inglesa, propostas para o CTE, do IFFluminense *Campus* Cabo Frio, reputa-se que, para aprender uma língua estrangeira, é necessário o envolvimento e o interesse em conhecer, em especular o que encontrou, e em procurar maneiras eficazes de estabelecer relações com o vivido e o descoberto (PUNHAGUI, 2012), tornando ativa a aprendizagem. Esse fato corrobora com a ideia de Immordino-Yang (2016) ao dizer que a aprendizagem é um processo dinâmico e social, que depende de um contexto no qual as emoções são e formam uma parte crítica de como, o quê, quando e porque as pessoas pensam, se lembram e aprendem.

A compreensão científica da influência das emoções sobre o pensar e o aprender tem sofrido transformações nos últimos anos. A neurociência, mais recentemente, destaca que as emoções não apenas interferem na aprendizagem, mas sobretudo, que a emoção e a cognição apoiam-se em processos neurais interdependentes (Immordino-Yang, 2016). Segundo a autora, é neurologicamente impossível construir memórias, articular pensamentos mais elaborados ou tomar decisões significativas sem a emoção (ibid).

5.2 O olhar sobre a sequência didática

Em cada encontro, mediante as atividades propostas pela sequência didática, com as atividades propostas, a turma seguiu, organizando-se e cumprindo as tarefas. Os alunos tinham total conhecimento da metodologia de trabalho e todos se mostraram interessados e envolvidos.

Conforme idealizado para o momento inicial, com a leitura do poema escolhido como disparador motivacional, os alunos participaram ativa e confortavelmente, abrindo espaço para o diálogo e para a apresentação da proposta de trabalho. Alguns deles ficaram extremamente sensibilizados, chorando enquanto relatavam suas experiências.

O tema do poema suscitou muitas reflexões sobre como os alunos se identificam com o idioma, os sentimentos de progresso e fracasso que naturalmente acompanham o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. O poema foi escolhido como disparador porque expressa uma espécie de autorização para o uso daquela que não é a sua língua mãe, com a permissão e o acolhimento das distorções que o aluno/aprendiz apresenta.

O erro é algo demasiadamente humano, e essa questão é abordada pela autora do poema de uma forma singela e bastante sensível. O diálogo sobre essa questão levou os alunos à percepção de que há, por parte de todos eles, um conhecimento prévio sobre a Língua Inglesa, a ser aceito e valorizado, considerando, portanto, que “o objeto a ser

conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo” (SHOR e FREIRE, 1986, p. 124). Continuam os autores supracitados afirmando que não é um gesto de bondade do professor conceder o conhecimento aos alunos, pois esse não é de sua posse exclusiva.

A riqueza desse momento esteve na visível articulação entre cognição e afetividade, mobilizando todos os sujeitos, como se a professora e os alunos tivessem sido convidados a participar de um banquete de experiências emocionais. Os conteúdos a serem desenvolvidos estavam postos à mesa, à disposição. A figura 15 retrata uns dos momentos durante o desenvolvimento da sequência didática.

Figura 15. Momento com os alunos durante o desenvolvimento do trabalho.



Fonte: Dos autores, 2019.

O poema abriu caminho para a aplicação do questionário, que continha itens relacionados tanto às vivências individuais, como aos fatores socioemocionais.

Com a realização da primeira atividade, que resultou na lista do vocabulário individual, destaca-se que a anotação de tais elementos representativos foi de suma importância para o momento das exposições orais, quando as semelhanças nas narrativas, as coincidências, sobretudo as sensações e emoções afins, compartilhadas em um ambiente acolhedor e paritário, geraram, nos alunos, grande interesse sobre as palavras dando vida às histórias afetivas dos colegas, o que, fácil e naturalmente, favoreceu a formação dos grupos, dando encadeamento à proposta de aprendizagem autorregulada.

Sobre formas direta e indireta de manter a aprendizagem autorregulada, Brown et al (apud Ewijk, Werf, 2012), distinguem três níveis de instrução de estratégia: no nível mais

elementar, o chamado treinamento cego, os alunos são induzidos a usar uma estratégia, sem que lhes seja fornecida qualquer informação sobre ela, exatamente para promover uma compreensão simultânea paralela sobre o significado da atividade. Não se revela por que usar uma estratégia, ou em que situação uma atividade é apropriada. Os alunos realizam a atividade, sem esta informação: a informação de que a atividade é uma estratégia de aprendizagem.

No desenrolar da sequência didática em questão, o trabalho dos grupos, formados a partir dos interesse afins, favoreceu o reconhecimento do outro como parte fundamental para o funcionamento e para a eficiência do projeto, pois implicou nas ações de todos os sujeitos envolvidos. Mais uma vez, o diálogo se apresentou como tática mediadora, corroborando com Shor e Freire quando dizem que o diálogo é a ação que vai além de uma estratégia a ser utilizada em aula, pois ele “é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem”(SHOR E FREIRE, 1986, p. 123), concebido como parte da natureza humana e do progresso histórico da humanidade.

As palavras selecionadas pelos grupos compuseram duas tabelas. Cabe ressaltar a existência de algum vocabulário de alimentos, bebidas, talheres, além de alguns acessórios de cozinha, o qual veio, naturalmente, contemplar um item discriminado na ementa do Curso Técnico em Eventos, especificamente para o módulo de Inglês Instrumental. Até a semana anterior a das apresentações dos grupos, os alunos tiveram a liberdade de alterar suas listas. Dois grupos, em especial, ampliaram sobremaneira seus repertórios: os grupos responsáveis pelos vocabulários de casamento e de festa junina. A tabela 3 contém a lista das primeiras palavras elencadas de cada grupo.

Tabela 3. Lista das primeiras palavras elencadas.

EVENTO	CASAMENTO	FESTA JUNINA	FORMATURA
COMPONENTES	4	3	3
VOCABULÁRIO	Data Convite Convidados Salão De Festa Presente Bolo de Aniversário Painel Decoração Palhaço Diversão Amigos Parentes Vela Desejos Doces Salgados Salgadinhos Pastel Refrigerante Arranjos de Mesa Copos Talheres Guardanapos	Brincadeiras Banda Palco Fogueira Comidas Típicas Barracas Balão Fogos de Artifício Bandeirinhas	Diploma Beca Discurso Orador Paraninfo Família Orgulho Realização Futuro Fotografias Filmagem Capelo Arranjos Reitor Vitória Emoção Choro Riso Memória Convite
EVENTO	EVENTO ESPORTIVO	ANIVERSÁRIO	NATAL
COMPONENTES	4	3	3
VOCABULÁRIO	Tempo Pódio Medalhas Campeão Ganhar Perder Empate Técnico Atleta Juiz Valores Jogos Olímpicos Cerimônia de Abertura Vitória Derrota Torcer Superação	Data Convite Convidados Salão De Festa Presente Bolo de Aniversário Painel Decoração Palhaço Diversão Amigos Parentes Vela Desejos Doces Salgados Salgadinhos Pastel Refrigerante Arranjos de Mesa Copos Talheres Guardanapos	Árvore de Natal Presentes Papai Noel União Oração Confraternização Perdão Família Amigos Caridade Pisca-Pisca Guirlanda Rena Trenó Afeto Paz Peru Ceia Passas Nozes

De posse das palavras, os grupos iniciaram o trabalho de tradução. Como as palavras registradas surgiram do arcabouço emocional, surgiu o desejo de ampliação de um conhecimento, a partir da observação de algo muito simples, que, entretanto, motivou os alunos numa produção tanto pessoal quanto coletiva. Foi o momento em que as noções pré-concebidas acerca das dificuldades da aprendizagem de um idioma começaram a ser desconstruídas. Os alunos descobriram que muito do vocabulário em Inglês já era conhecido e passível de compartilhamento, sem medo de julgamento.

Acompanhando e observando a produção dos grupos, a professora circulou pela sala, sempre que necessário, intervindo e orientando, num movimento de escuta e diálogo. Os grupos alternaram-se, na aproximação com a professora, socializando e confirmando os novos conhecimentos, além de distinções ortográficas e de pronúncia, em consonância com a ementa do curso, que propõe uma incursão em algumas características da cultura britânica e americana, visto que conhecer uma língua estrangeira é disponibilizar-se ao conhecimento da cultura de um povo. A figura 16 mostra o momento de conversa com o grupo.

Figura 16. Conversa com o grupo.



Fonte: Dos autores, 2019.

Dessa forma, criou-se um espaço para, por exemplo, conversar sobre as palavras *sweet* e *candy*, ambas trazidas pelo grupo responsável pelo evento aniversário, que não apenas traduziram a palavra “doces”, mas souberam onde eram usadas. Vieram à tona curiosidades muito interessantes, depois compartilhadas com o grande grupo, sendo as palavras *crisps* e *chips* um exemplo disso. O grupo trouxe para a sala de aula a informação de que, na Inglaterra, as batatas fritas de saquinho são *crisps* e não *chips*, e que *chips*, na Inglaterra, são as batatas fritas que acompanham os *hamburgers*, como se escreve em Inglês e nas

“hamburguerias” nacionais, sendo o americano aquele que chama os *chips* ingleses de *French fries*.

Tornou-se perfeitamente tangível a compreensão de que todo aprendizado precisa ultrapassar repetições e reproduções mecânicas e ir ao encontro de uma finalidade, na associação entre o que o aluno vê e as situações da sua língua materna e da sua realidade. A socialização da descoberta de que não existem palavras ideais para traduzir muitas palavras com as quais o brasileiro está completamente habituado, como *pastel*, por exemplo, a compreensão de que, na comunicação com um falante nativo do Inglês, dependendo de um contexto esclarecedor, se pode fazer uso de sua própria língua, foi o fator mais relevante dessa etapa da sequência.

O trabalho dos grupos representou o momento em que a autonomia, em relação a como estruturar uma aula, ficou mais evidente. A atitude da professora remete à concepção de que

O educador libertador nunca pode manipular os alunos, e tampouco abandoná-los à própria sorte. O oposto de manipulação não é *laissez-faire*, nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação. O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. (SHOR E FREIRE, 1986, p. 203)

Os alunos tiveram plena consciência do compromisso assumido com os demais e com a professora, compreendendo que não somente apropriar-se de um vocabulário novo, em Inglês, mas, principalmente, conseguir trabalhar esse vocabulário, de modo que a organização de cada etapa do processo alcançasse uma aprendizagem a ser constatada por eles mesmos, ao final, causou muita expectativa e uma certa insegurança. Algumas perguntas indicativas dessa insegurança surgiram aqui: “Professora, esse vocabulário da gente é o vocabulário que você ia ensinar? E se ficar faltando?”, “Se a gente se enrolar, na hora, você vai ajudar?”.

Segundo Ewijk e Werf (2012), a investigação sobre o conhecimento do professor e as suas crenças a respeito da aprendizagem autorregulada revela que, de fato, é interesse do professor promover a autonomia em sala de aula, mas esse professor não se sente seguro acerca do domínio das estratégias de aprendizagem que podem ajudar o aluno a lidar com essa autonomia. Continuam os autores dizendo que o professor pode acreditar que a autorregulação da aprendizagem é positiva, mas admitir que não dispõe do conhecimento necessário para promovê-la. Uma questão para pesquisas futuras é a inconsistência entre a crença e a prática do professor. Por um lado, reconhecer a importância da proposta e, por outro lado, ao mesmo tempo, não se sentir preparado para adotá-la. Menos a atitude e mais a falta de conhecimento

sobre como realizar bem a tarefa parece inviabilizar o uso da autorregulação da aprendizagem em sala.

Existem equívocos, por parte dos professores, na clara identificação dos instrumentos para efetivamente lidar com a autonomia pretendida. Uma compreensão teórica limitada ou inadequada pode levar a uma experiência de frustração entre alunos e professores, o que aponta para a necessidade de um treinamento. Daí, a indispensabilidade de ajudar o professor, já na sua formação profissional, a desenvolver uma maneira eficaz de integrar a autorregulação da aprendizagem ao seu cotidiano escolar (Ewijk e Werf, 2012).

Um estudo realizado pelos autores acima citados, mostrou que o professor apresenta uma postura acolhedora, quando se fala em autorregulação de aprendizagem, no quesito autonomia. A reflexão deve ser se o quadro positivo resultante do estudo constitui um ponto de partida para quem prepara o professor, ou se, em vez disso, representa apenas um conjunto de ideias de professores sobre como eles deveriam pensar.

Existem mais variáveis que afetam o comportamento do professor. Tais variáveis vão além dos conceitos, são um teste de eficiência. Apesar de aprová-la, o professor não se sente capaz, portanto, não integra a autorregulação de aprendizagem à sua atividade, por melhor que ela lhe possa parecer (Ewijk e Werf, 2012).

Com base em treinamentos para os professores sobre a autorregulação da aprendizagem, os autores Kramarski e Revach (*apud* Ewijk e Werf, 2012), concluem que a autoeficácia do professor pode estar relacionada ao desenvolvimento profissional desse professor e pode ser a causa da não implementação do que o professor aprende, durante o treinamento. Há que se ter em mente que as crenças do professor influenciam a percepção da nova informação. O treinamento deve acontecer o quanto antes, em sua formação, pois o professor começa a carreira docente usando métodos tradicionais de ensino trazidos das suas próprias experiências como aluno e, também, porque, em determinado momento, o professor desenvolve as suas próprias crenças, potencialmente incorretas, sobre aprendizagem autorregulada, ancoradas na sua experiência de ensino. Essas crenças começam a influenciar as suas percepções da nova informação. É importante quebrar o paradigma: mudar a crença do professor, antes que isso aconteça.

Durante o trabalho dos grupos, constatou-se que os alunos foram, paulatinamente, internalizando não somente conteúdos, mas também processos, aprendendo a aprender.

Duas considerações importantes devem ser feitas sobre os encontros. A primeira envolve o impacto da socialização da aprendizagem: o entrosamento dos membros do grupo, em cada grupo, assim como uma uniformidade na participação de cada aluno. A afinidade

com o evento escolhido, gostar da festa sobre a qual iriam falar, conhecer histórias dos colegas relacionadas à festa, tudo isso se traduziu em motivação. Motivação sem ansiedade. De fora, não era possível reconhecer quais alunos tinham mais conhecimento do idioma. A busca era o desenvolvimento da competência do grupo, por meio da análise crítica daquelas produções, uma reflexão sobre se estavam fazendo o certo.

A segunda consideração envolve o sentimento de concordância, de aceitação de uma provocação, por parte dos alunos, quando se mostraram tão dispostos a assumir uma posição tradicionalmente ocupada pela professora, mais uma vez, sem ansiedade. Uma hipótese para tal pode ser a percepção de que, sendo falante não nativa do idioma, a professora lida com tal desafio, cotidianamente. A diminuição da ansiedade parece dever-se, também, ao reconhecimento da professora quanto às próprias limitações no que concerne à terminologia mais técnica, pertinente ao Curso de Eventos, partilhando com o grupo situações em que a parceria de outros professores, na elaboração do seu material didático, se faz oportuna. Ela demonstra lidar, naturalmente e sem constrangimento, com tal desafio, cotidianamente. Em outras palavras, a compreensão, em última instância, de que a aprendizagem é uma atividade essencialmente colaborativa, de interação social, que se dá em contexto, conhecendo o que se sabe para poder prosseguir, estando esses princípios intimamente ligados à aprendizagem autorregulada.

Na aplicação da sequência, percebeu-se a necessidade de alguns pequenos ajustes, especialmente quanto à duração das etapas, pois os alunos pareciam não se dar conta do nível de dificuldade das atividades que estavam propondo, possivelmente um indicativo de que sentiam-se seguros sobre o que estavam prestes a apresentar, sem levar em consideração o tempo de assimilação de cada proposta pelos colegas, em uma turma relativamente heterogênea, em termos de conhecimento de Língua Inglesa.

Vale ressaltar que, em várias falas, nesse momento, ficou claro que os alunos se organizaram para apresentar o evento, a partir da identificação de facilidades e dificuldades individuais, muito provavelmente percebidas nas trocas de informação pessoal, dentro dos grupos.

Os encontros dedicados às apresentações foram estendidos de 2 para 4 aulas, ainda no momento da execução da sequência, a fim de antecipar quaisquer tipos de imprevistos, criando uma atmosfera tranquila e confortável, possibilitando, inclusive, se absolutamente imprescindível, do ponto de vista dos alunos, principalmente, refazer uma parte ou mesmo recomeçar a apresentação.

O fato de os alunos estarem familiarizados com a ementa e terem consciência de que parte dela estava sob seus cuidados, já que a professora não apresentaria os conteúdos, ativou, de modo muito positivo e eficaz, um sentimento de responsabilidade sobre a aprendizagem dos colegas, paralelamente à sua aprendizagem.

Para a apresentação do vocabulário, todos os grupos utilizaram *Powerpoint* para fins de visualização de palavras associadas a imagens. No entanto, cada grupo apresentou o vocabulário à sua maneira.

5.3 Apresentação dos grupos: a concretização do processo

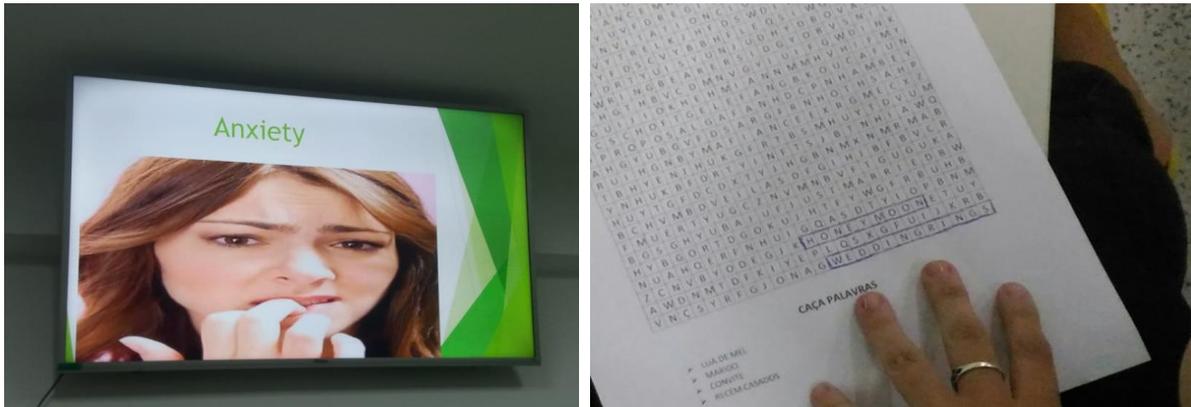
É chegado o momento das apresentações. Todas as atividades relatadas dizem respeito, exclusivamente, ao desenvolvimento, planejamento e atuação dos grupos. Para melhor compreensão, os grupos estão numerados, seguindo a ordem de apresentação.

- Grupo 1: Casamento

O grupo CASAMENTO, em um primeiro momento, dividiu os alunos presentes, em pequenos grupos, distribuindo, em seguida, uma atividade - um caça-palavras - que tinha um grupo de palavras diferentes, relacionadas ao evento, escritas em Português, abaixo do mesmo quadro caça-palavras, ou seja, o quadro era mesmo, mas não o grupo de palavras. A intenção, ao pedirem que os colegas realizassem a tarefa de procurar suas palavras, em Inglês, dentro do quadro caça-palavras, foi a de eliciar, antecipadamente, quais palavras já seriam conhecidas por algumas pessoas da sala. Assim, os próprios colegas começaram a apresentar o vocabulário de CASAMENTO, escrevendo, no quadro branco, as palavras com as quais já estavam familiarizados.

O próximo passo foi a apresentação, em *Powerpoint*, de imagens associadas ao vocabulário. Os alunos puderam visualizar a imagem, a palavra em Inglês, e, ao mesmo tempo, escutar a pronúncia. A repetição das palavras aconteceu naturalmente, por alguns alunos, inicialmente, depois, pela sala inteira, sem que isso fosse solicitado pelos alunos que estavam apresentando o trabalho. Por fim, os alunos foram convidados a concluir suas atividades caça-palavras e caminhar pela sala de aula, compartilhando as respostas de suas tarefas. Cópias das atividades foram disponibilizadas para quem quisesse guardar outras atividades, que não a do seu grupo. A Figura 17 apresenta a representação do grupo 1.

Figura 17. (a) Representação da apresentação do grupo 1 (b) Atividade apresentada pelo grupo 1.



Fonte: Dos autores, 2019.

- Grupo 2: Festa Junina

O grupo FESTA JUNINA apresentou o vocabulário relacionado ao evento escolhido, em *Powerpoint*, com imagens, palavras e áudio de pronúncias, tudo exibido ao mesmo tempo. A repetição das palavras, pelos alunos, aconteceu espontaneamente, sem a solicitação dos membros do grupo. Apenas ao final desse processo, os alunos acrescentaram às listas de palavras aquelas de que tinham conhecimento, em Inglês, em um momento de socialização de atividade.

Posteriormente, o grupo disponibilizou cópias do glossário das palavras usadas na apresentação.

- Grupo 3: Formatura

O grupo da FORMATURA introduziu o vocabulário, revelando, inicialmente, o nome do evento, em Português. Em seguida, propuseram uma brincadeira de *hangman*/força. Os alunos tiveram que adivinhar dez palavras, em Português, a partir da sugestão de letras para completá-las. O elemento facilitador, aqui, foram imagens em *Powerpoint*: uma imagem associada a cada palavra. Os alunos, assim, descobriram as palavras, para, depois, associá-las às suas correspondentes, em Inglês, escutando, ao mesmo tempo, duas vezes, a pronúncia de cada uma. Como ideia e iniciativa do próprio grupo, houve uma distribuição de chocolates para os ganhadores.

Para as outras palavras apresentadas, o procedimento foi o mesmo, sem a brincadeira da força. Os alunos, simplesmente, tentaram adivinhar, gritando suas palavras. O passo seguinte foi rerepresentar as imagens para que os alunos, em grupo, primeiramente,

pronunciassem as palavras em Inglês, para, somente depois, escutá-las. Finalmente, as imagens foram reapresentadas e os alunos disseram as palavras em Inglês. A atividade de consolidação foi, também, uma brincadeira. O grupo dividiu os alunos em duplas, lhes deu uma folha de papel em branco e pediu que escrevessem o maior número de palavras em Inglês de que se lembrassem, em um minuto. Houve mais distribuição de chocolates. Em seguida, todos os alunos tiveram mais dois minutos para concluir suas listas.

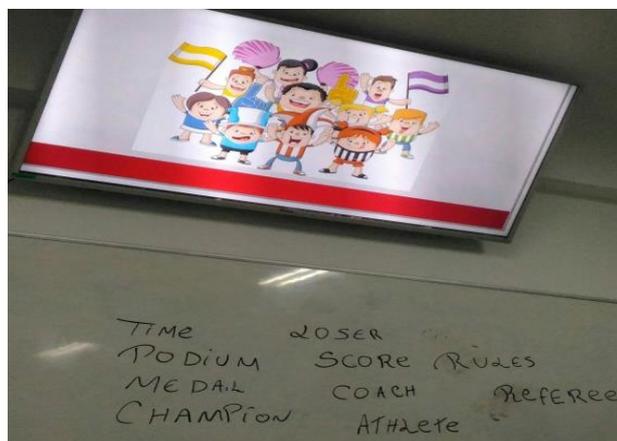
- Grupo 4: Eventos Esportivos

O grupo EVENTOS ESPORTIVOS usou o *Powerpoint*, no primeiro momento, para eliciar dos alunos as palavras escolhidas pelo grupo, para o trabalho. Os alunos foram divididos em grupos e, numa competição, tiveram que adivinhar, em Português, o vocabulário que o grupo apresentaria, em Inglês, em seguida. Assim, pouco a pouco, a lista de palavras foi surgindo, no quadro branco.

Na segunda apresentação das imagens, os membros do grupo perguntavam sobre cada palavra correspondente, em Inglês, antes de escrevê-la, no quadro. Apenas esse grupo solicitou a repetição da palavra, pelos colegas, a partir de como eles próprios falaram. Nenhuma repetição individual foi solicitada.

A consolidação aconteceu, também, na forma de competição. O quadro branco foi apagado e os alunos, em seus grupos, em duas rodadas, tiveram que puxar uma palavra de dentro de uma sacola. Um aluno do grupo seguinte escolhia um aluno desse grupo para soletrar, em Inglês, a palavra. Houve distribuição para os primeiros e segundos ganhadores: troféus de chocolate, ideia do próprio grupo. A Figura 18 apresenta a representação da apresentação do grupo 2 e a atividade apresentada pelo mesmo.

Figura 18. Representação da apresentação do grupo 4.



Fonte: Dos autores, 2019.

- Grupo 5: Aniversário

O grupo ANIVERSÁRIO começou a apresentação perguntando quais palavras os alunos esperavam encontrar em um trabalho sobre festa de ANIVERSÁRIO. Em duplas, os colegas ordenaram suas cinco palavras, escritas em Português, tentando adivinhar a ordem em que elas apareceriam, na apresentação. Em seguida, as imagens e as palavras, já escritas em Inglês, foram apresentadas, em *Powerpoint*. Nenhum membro do grupo leu as palavras. Em vez disso, perguntaram aos colegas "*How do you say it? How do you pronounce it?*", levando alguns colegas da sala a promoverem a repetição das palavras entre os demais.

Em seguida, as imagens foram reexibidas, uma repetição de palavras espontânea aconteceu, acompanhada de uma atividade escrita: letras embaralhadas que deveriam ser organizadas para formar algumas das palavras apresentadas. A Figura 19 apresenta a atividade proposta pelo grupo.

Figura 19. Atividade proposta pelo grupo 5.

INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Cabo Frio

Atividade

De acordo com o que foi dito na apresentação, reorganize as palavras na ordem correta.

DTAE Data (Data)

ONSBALLO: Balões (Balões)

EAKC Bolo (Bolo)

FRIDSEN Amigos (Amigos)

PAPHY Happy (Feliz)

YOJ Soy (Alegria)

Fonte: Dos autores, 2019.

- Grupo 6: Natal

Os grupos NATAL conduziu apresentação semelhante ao do grupo Festa Junina. Os alunos associaram as imagens às palavras e às pronúncias. Não houve solicitação explícita de repetição de palavras, mas alguns alunos repetiram-nas, espontaneamente. No momento de socialização de atividades, algumas palavras foram adicionadas à lista. O grupo não preparou nenhuma atividade escrita, portanto, não houve distribuição de tarefas. Entretanto, os alunos,

por si mesmos, fizeram as anotações que julgaram necessárias. A Figura 20 apresenta a atividade proposta pelo grupo.

Figura 20. Atividade proposta pelo grupo 6.



Fonte: Dos autores, 2019.

Ao findarem as apresentações, com a roda de conversa final do último encontro, todos tiveram a oportunidade de expor as ideias, sensações e sentimentos, como apresentado na figura 21.

Figura 21. Registro fotográfico do último encontro.



Fonte: Dos autores, 2019.

É impossível registrar os olhares, alguns marejados, outros brilhantes, bem como os sorrisos e a emoção transmitida com palavras e gestos. Mas aqui seguem, na íntegra, algumas

falas. Embora muitas e longas, retratam a visão dos alunos, e seria impossível deixá-las de fora. O destaque nas falas feitas pela autora, a própria professora, representam a afirmação de todo o contexto teórico que embasou o trabalho:

Eu acho que esse é o problema das pessoas, é a didática do professor. Se a pessoa ficar ali, muito na apostila, ela não vai aprender nada porque ela vai ficar decorando as coisas pra fazer uma prova, que vai passar e ela vai esquecer tudo. Com uma didática diferente, talvez o aluno consiga aprender sem decorar as coisas. (Aluno 1)

Eu acho que a didática pode influenciar muito, mas, mais é a falta de interesse do aluno, porque eu passei o Ensino Médio inteiro e eu tinha aula de Inglês, só que eu não aprendia nada. Minha mãe me colocou num curso de Inglês, fiquei o primeiro ano inteiro, cheguei a passar, só que não aprendi nada. Depois de um tempo que eu saí do curso, eu comecei a ter interesse e, (estala os dedos) assim, de um mês pro outro, eu já tinha aprendido muito mais do que no Ensino Médio e no Fundamental. (Aluno 2)

Sim, mas, depende da vontade também. Se a pessoa não tem vontade nenhuma de aprender... (Aluno3)

Ela falou de didática e realmente, por exemplo, eu fiquei 3 anos no (cita um curso específico), e eu não conseguia falar. Minha mãe falou que a didática de lá é a mesma do tempo dela. Recentemente, eu entrei num curso que a didática é muito diferente e eu tô gostando muito, porque é como se eu fizesse presencial e online ao mesmo tempo, porque eles dividem em níveis diferentes, e todo mundo fica dentro da sala. Então, você pode rever as coisas que você não lembrava e você pode aprender também com quem você está falando. Você prepara sua própria aula, quando você chega na sala, você está com a aula preparada. Você faz em casa o seu dever de casa. Não parece que você tem que se virar, mas você tem que se virar!! Você tem que arrumar um jeito, olhando o que as pessoas estão fazendo, de fazer também. (Aluno 4)

Gostei muito do tema CASAMENTO, uma coisa que eu e meu irmão, a gente está relacionado por causa da música, isso é muito legal, eu gosto muito. Eu fiquei muito feliz porque eu gosto muito de Inglês e eu amo séries; meu sonho é assistir séries sem legenda, meu sonho é passar 24 horas do dia falando só em Inglês. Quero agradecer pelas atividades, fez eu ter uma pronúncia melhor, algumas palavras que eu tinha dúvida, fez eu melhorar bastante. (Aluno 6)

Todos os métodos que eu vi ensinarem não foi igual ao que eu vi aqui. Na primeira aula de Inglês, que eu tava morrendo de medo, a professora Adriana chegou na sala falando Inglês, eu falei: “gente, eu não sei o que eu tô fazendo aqui”. Eu achava que eu sabia Inglês, mas eu não sabia nada. Eu lembro da primeira

pirâmide que ela fez com as letras pra gente aprender as falas, e eu nunca tinha visto aquilo. E foi uma forma que até hoje, no meu curso, eu consigo falar as letras porque eu lembro da aula dela e eu nunca tive isso, então, foi uma coisa muito diferente pra mim. Eu, que sempre estudei em escola particular, não tive. Ela faz uma aula diferente, divertida, eu lembro dos jogos que ela separava, que ela fazia a gente acertar a palavra, muitas coisas, mas foi um aprendizado enorme pra mim, tudo que ela faz tem um quê atrás. Esse trabalho da FORMATURA, é um evento que eu gosto muito e, tipo assim, só de falar meus olhos já brilham; querendo, ou não, eu não iria procurar aquelas palavras sozinhas, se eu não tivesse um incentivo, e ela deu esse incentivo pra gente escolher, foi muito legal, gosto muito do método dela; eu consigo aprender mais com ela do que eu achava que aprendia, e aí eu já percebi que, na verdade, o que eu aprendia não era bem, tipo assim, eu aprendia, porém, eu não sabia falar. Eu, na verdade, não aprendia e aqui eu consegui aprender, eu consegui falar e eu estou muito feliz. Vai ser muito triste deixar esse curso agora. (Aluno 7)

Uma coisa que a professora ensinou pra gente, dessa forma diferente dela lidar com a matéria, é que ela ensina a gente interligando com as nossas emoções também, ela faz um link do que a gente gosta, um link com o que a gente tem que aprender a palavra, ou seja, qual foi a matéria, ligando com o nosso pessoal, isso acaba ajudando a gente a decorar e assimilar melhor a matéria. Porque é uma coisa de dentro, é uma coisa que a gente entende, é uma coisa... é o nosso jeito de entender, então, é basicamente isso que a gente entende. A gente tem as nossas próprias escolhas pra poder entender melhor a matéria, eu não sei explicar direito, mas é basicamente isso. (Aluno 8)

Então, no começo, não vou mentir pra ninguém, eu não estava muito a fim da atividade, mas eu acho que a gente... bom, pra mim, a melhor parte foi a primeira semana, que foi a semana que todo mundo chorou, né, desesperadamente, que eu consegui realmente assimilar uma emoção que eu sempre levei pra minha vida, que é Inglês. Isso me ajudou muito a trazer um pouquinho da minha forma de estudar pra sala. Foi muito interessante porque eu sempre estudei assim, associando tudo com música, com as pessoas, foi muito interessante mudar um pouquinho daquela coisa chata de sempre: ter quadro, verbo to be, quadro...foi assim a minha vida inteira e ninguém nunca aprende nada, acabou. (Aluno 9)

Eu fiquei assustada com a proposta, vocês não ficaram, não? Gente, eu pensei: “eu não sei nada de Inglês”. Aí, quando eu vi que o trabalho fazia você fazer coisas dinâmicas, a dinâmica, o lúdico, é ótimo. A gente vive no papel, no quadro. Se você sair da carteira que você escreve, olha para o professor, o professor está lá na frente, e você se transporta, vai para o lugar do professor, é outra situação. Quando eu me transporte no lugar da professora de Inglês, né, gente, eu falei: “gente!” E vi os meus amigos de sala de aula se tornando professores e levando aquilo tudo pro quadro, não pra lousa, mas levando pro slide... eu senti assim, eu falei assim: “Gente, como a gente acha que a gente não é nada, né?”. Quando a gente passa pro outro lado, pro lugar da professora, que a gente olha os nossos amigos fazendo o papel dela, lógico, não quanto ela, mas o papel que cada um sabe fazer, gente! Eu fiquei assim, cara, eu adorei as aulas. Nossa! Foram

ótimas! Foram muito boas! Não sei se a professora achou a mesma coisa. Eu não sou a professora de Inglês, mas nós estamos de parabéns com a aula que nós tivemos. (Aplausos). (Aluno 10)

Uma coisa que eu achei interessante, engraçada comigo mesmo, tava eu lá em casa, meu irmão sabe, ele viu, só eu escutando a pronúncia, e voltava, apertava de novo, toda hora escutando. Eu falo isso, é engraçado e tal, mas eu falo isso porque eu estudei numa escola privada, e, no ensino médio, teve muito o verbo to be, muito, muito verbo to be, o tempo todo. Falava as coisa lá, eu fazia as tarefas, mas, por incrível que pareça, o que eu pego como lição do ensino médio, porque claro, é defasado, porque todo mundo aprende o verbo to be o tempo todo, não aprende as palavras em Inglês, a pronúncia. E eu pego um curso de Eventos, a dedicação que a senhora tem com a gente, de pronúncia, de pronunciar as palavras de um jeito diferente... e, realmente, eu tenho dificuldade pra falar Inglês, mas realmente, eu agradeço a você pelo curso de Inglês, porque eu sei que tem um jeito de falar. O trabalho foi bom porque a gente aplicou, apesar de ser bastante palavra, a gente falou bastante coisa. Era pra gente ter falado pelo menos pouco, mas aquelas palavras teve todo o sentido. O trabalho fluiu, mas a gente aprendeu, a gente conversou, depois em grupo, cada um aprendeu a sua parcela. Se não fosse a senhora com esse pensamento de mudar, de inovar, de ver que a gente tem potencial, ia ser aquela mesmice do ensino médio. (Aluno 11)

O método aplicado que a senhora deu pra gente, pra mim foi muito bom. Eu aprendi muito. Esse então, da última aula foi maravilhoso! Os colegas do meu grupo foram perfeitos, me ajudaram muito e, com as dificuldades do trabalho, eu tive muita dificuldade de fazer o trabalho, mas eu aprendi muito, e o preparo, né, das palavras. O tema é um tema que eu gosto muito, CASAMENTO; e eu fiquei muito focada, muito empolgada. Nós fizemos aquilo que foi possível, mas eu gostaria de ter feito até mais, porque eu aprendi muito. Os meninos falando me ensinaram como falava as minhas palavras. Para mim foi importante tanto a disciplina como o grupo. O Inglês pra mim era um monstro e ele ficou bem pequeno, através da experiência. Eu gostei muito. (Aluno 12)

Eu achei as atividades muito didáticas, muito divertidas e diferentes. Por isso que a gente consegue lembrar de algumas palavras, foi de um jeito que a gente nunca fez antes. (Aluno 13)

Eu nunca tive muita intimidade com Inglês, e eu não sonhava que ia aprender. Eu achava que eu nunca ia conseguir aprender alguma palavra, alguma coisa. Quando a gente começou na aula, eu... “Meu Deus, o que é que eu to fazendo aqui?” Mas, aos pouquinhos, mas eu vi com os trabalhos, eu vi que eu poderia aprender até sozinha... pra mim foi muito gratificante. Eu observei que eu posso aprender se eu quiser, só depende de mim, eu vou conseguir, quem sabe um dia, conversar com você em Inglês. Teacher, thanks. I Love you. (Aluno 14)

Com os relatos dos alunos, permeados pelas emoções das experiências vividas, é possível perceber que o professor pode entender, interpretar e influenciar as emoções, de

maneira produtiva, em sala de aula. Tal compreensão também sugere uma possibilidade de motivação, de ampliação de conhecimento mais aprofundado e de transferência de habilidades para o mundo real, conforme diz Immordino-Yang (2016). Continua a autora dizendo que para formar alunos informados, hábeis, éticos e reflexivos, é necessário encontrar maneiras de aperfeiçoar os aspectos emocionais da aprendizagem na educação. As emoções são programas de ação que se desenvolvem como extensões de mecanismos de sobrevivência (Immordino-Yang, 2016).

Pelas falas aqui apresentadas, pode-se observar que os alunos abordaram dois temas principais: a metodologia aplicada em comparação com a metodologia tradicional e suas vivências na língua Inglesa. Como se pode notar pelos seus discursos, é urgente a necessidade de colocar o aluno como protagonista de sua aprendizagem.

Com a ideia de favorecer o desenvolvimento da autorregulação afetiva e efetiva na aprendizagem da Língua Inglesa, as atividades foram propostas e realizadas de forma a promoverem o acolhimento, a inserção e a integração. E em todo o processo aqui apresentado, o professor não se isentou de sua tarefa, tomando plena consciência do seu envolvimento e compromisso com os alunos, incluindo o ato de avaliá-los ao final do módulo do curso.

Também na última roda de conversa, além das descrições individuais sobre os sentimentos relacionados às atividades, os alunos se autoavaliaram em termos cognitivos e afetivos, com relação à atuação em todas as etapas da sequência didática. Numa escala de valores, entre Bom, Muito bom e Satisfatório, cada um se classificou. Os conceitos dos alunos foram compatíveis com a percepção e avaliação da professora, à exceção de duas alunas que estavam pouco preparadas, não só para a apresentação, mas em relação à apreensão do vocabulário. Essas duas classificaram seus desempenhos como Muito Bom, enquanto a professora os considerou Satisfatório. O contrário também aconteceu: oito alunos se classificaram como Bom, mas a professora lhes atribuiu o conceito Muito Bom. Os demais foram avaliados como Muito Bom, por eles mesmos e pela professora.

A autoavaliação realizada revelou um elemento ainda muito presente na aprendizagem da Língua Inglesa: a persistência do sentimento de incapacidade, que leva o aluno a não enxergar o alcance do seu desenvolvimento em cada passo dado ao longo do processo. O desafio é fazer com que ele se perceba evoluindo; é saber que sabe. Ao saber que sabe, o aluno mobiliza o conhecimento, sem que o professor lhe faça essa exigência. E mobilizar o conhecimento é um princípio da autorregulação. Esse foi o desafio posto pela sequência didática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Valeu a pena, ê ê
Valeu a pena, ê ê
Pescador de ilusões*

Marcelo Yuka

Diante de todas as questões levantadas com a turma, tanto nas respostas apresentadas no questionário quanto nas rodas de conversa, é notório que a aprendizagem da Língua Inglesa, em sala de aula, foi apontada como algo com pouca produtividade, muita repetição, sem compreensão, além de uma experiência marcada pela dificuldade gerada pelo temor e ansiedade, por requerer participação expositiva. E a ansiedade, que pode ser vista como uma das manifestações da afetividade, conforme apontam os autores citados, interfere diretamente na aprendizagem, principalmente na aquisição de uma língua estrangeira.

Pesquisas na área do Ensino da Língua Estrangeira, tomadas como referência para leitura, apontam que o sucesso dessa aprendizagem envolve fatores cognitivos e afetivos. De posse dessa informação, o produto educacional produzido e aplicado se voltou para a promoção da aprendizagem, mediada por fatores emocionais, afetivos e autorregulados.

A sequência didática aplicada aqui exclusivamente para o Ensino de Língua Estrangeira, pode ser adaptada e aplicada em qualquer nível de ensino e componente curricular, porque, em sua essência, não se trata de promover o conhecimento de vocabulário específico ao curso a que se destina, mas sim, de provocar, estimular e desenvolver o autoconhecimento, a autonomia e o sentimento de pertencimento a um grupo, por meio do enaltecimento da afetividade e emoções.

Reafirma-se, portanto, a ideia de que, no processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos caminham juntos, numa ação de constante reflexão, a saber, o professor sobre a sua própria prática, e o aluno, sobre o seu desenvolvimento. Tudo isso em um profundo processo de mediação: professor/aluno, aluno/aluno, saberes/conhecimentos, sempre permeados pela afetividade, no encadeamento da autorregulação da aprendizagem. Assim, defende-se a ideia de que a história de mediações nunca se exaure, enquanto o sujeito estiver inserido na sociedade.

Ao final do trabalho, duas questões se levantam para análises futuras: uma é relativa à formação docente, mais especificamente aos professores de Língua Inglesa; a outra, relativa à adequação do currículo escolar.

A questão da formação docente é um ponto a ser mais explorado, uma vez que quanto maior a qualificação e a capacidade de reflexão sobre as práticas e a própria concepção de

ensino e aprendizagem, mais habilitado estará o professor para filtrar o que é relevante, e é possível que, assim, ele esteja mais naturalmente seguro para transitar pelos limites e possibilidades impostos pelos modelos e estruturas pedagógicas.

Não é fácil quebrar paradigmas já cristalizados, mas, ao temor de errar, é preferível assumir uma postura mais ousada, por parte do docente no sentido de repensar a sua relação com o erro. Há que desobrigar-se de acertar, rigorosamente, em todas as suas propostas pedagógicas. Assim como parece fundamental enxergar, no erro do aluno, uma possibilidade da reflexão que constitui a essência da aprendizagem.

Entre os alunos da pesquisa em questão, a maioria afirma não ter contato com a língua inglesa fora do ambiente escolar. Entretanto, sobre o currículo proposto para o idioma, cabe considerar que, no contexto atual, o contato é enormemente facilitado por diferentes instrumentos e veículos de fácil acesso a todos, o que não significa que haja clareza e apropriação dos conhecimentos.

Daí é que é preciso aprender a aprender, pois, o que se faz fora da sala de aula pode resultar mais importante do que a própria aula. Ao entendimento de que o aluno já traz consigo, na memória símbolos e sons da língua materna, vislumbra-se o quanto pode ser relevante e efetivo incorporar esse conhecimento a algo de que esse aluno goste, que o interesse, o envolva, lhe chame a atenção.

Para aprender, conforme apresentado no trabalho, há necessidade de envolvimento. As habilidades socioemocionais aqui tratadas podem representar um caminho para a ampliação do conhecimento do mundo e de si mesmo, ou seja, o próprio ato de aprender.

Aprender um idioma não é apenas dominar as suas estruturas gramaticais, o seu vocabulário e a pronúncia de palavras. Em vez disso, deve-se priorizar o percurso da aprendizagem abandonando a ideia de que, diante de tão grande desafio, o ganho é sempre menor do que o esforço dispensado à tarefa. Vale mais o reconhecimento de um progresso lento, porém contínuo atrelado ao sentimento de dever cumprido.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem o sucesso escolar de alunos da Educação Básica.** São Paulo, 2014.

ALMEIDA FILHO, José Carlos, 2010, In SOUZA, Sheilla Andrade. Construção de identidade sob a perspectiva da língua como agência: the book is noto n the table anymore. **Revista Formação@Docente** – Belo Horizonte. v.10, n.2, 102-132, 2018.

ARAÚJO, D. L. de. **O que é (e como se faz) sequência didática? Entrepalavras, Fortaleza.** v. 3, n.1, p.322-334, jan/jul 2013.

BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. *Revista Didática Sistêmica*, Volume 4, julho a dezembro, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Secretaria de Educação profissional e Tecnológica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 2019.

BROWN, A. et AL, 1981 In EWIJK, Charlotte D.; WERF, Greetj Van der. What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation. **Hindawi Publishing Corporation. Education Research International.** 10 pages. Volume 2012

CHABOT, D.; CHABOT, M.. **Pedagogia Emocional: Sentir para Aprender. Como incorporar a Inteligência Emocional às suas estratégias de ensino.** Tradução: Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. Sá Editora, 2005.

CITTOLIN, S. F. **A afetividade e a construção de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo.** *Revista das Letras*, v. 6, 2003.

CRISTÓVÃO, V. L. L., 2009 In CORREA, F. P. P.; B. K. S.; TOGNATO, M. I. R. Gêneros de texto por meio de práticas sociais em Língua Inglesa: o papel da sequência didática produzida por pibidianos. **Ensino e Pesquisa.** União da Vitória, v. 16, n. 3, p. 25-45, julh/set., 2018.

CUNHA, L.P. et al. Mapeamento Bibliométrico da Produção Científica: Elaborando Conhecimento sobre Pestalozzi. **Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC)**, Itapetininga, v. 5. n. 4., p. 58-69, jul/set., 2018.

DU, X., 2009 In SIBOMANA, E. The acquisition of English as a second language in Rwanda: challenges and promises. **Rwandan Journal of Education** – Volume 2, 2014.

DICIONÁRIO Online de Português. Acesso em março de 2019.

EWIJK, C. D.; WERF, G.V. der. What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation.

Hindawi Publishing Corporation. Education Research International. 10 pages. Volume 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 56. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

_____, **Professora, Sim; Tia, Não: cartas a quem ousa ensinar.** 24. ed. rev. e atualizada – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GANDA, D.R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 46, pp. 71-80, 1º sem. de 2018.

GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. Formação de leitores: a mediação com estudantes adultos. In LEITE, S. A. S. (org). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

HIEBERT; KAMIL. Teaching and Learning Vocabulary _ Bringing Research to Practice. LEA, 2005.

IMMORDINO-YANG, M. H. Emotions Learning, and the Brain. Exploring The Educational Implications of Affective Neuroscience, W. W. Norton & Company; Edição: 1, 2016.

INCONTRI, D., **Pestalozzi: Educação e Ética.** Ed. Scipione: São Paulo, SP, 1997.

LEITE, S. A. S. (org). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

LIMA, Valéria de Araújo. Matemática e afetividade: uma equação possível. In LEITE, S. A. S. (org). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

KRAMARSKI; R. 2009 In EWIJK, C. D.; WERF, G. Van der. What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation. **Hindawi Publishing Corporation. Education Research International.** 10 pages. Volume 2012.

KRASHEN, S., 1982 In SIBOMANA, Emmanuel. The acquisition of English as a second language in Rwanda: challenges and promises. **Rwandan Journal of Education** – Volume 2, 2014.

MACHADO, J. V.; FISS, D. M. L. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, 2014.

MAGNO E SILVA, W. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? In GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Educação de professores de Línguas, os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, p. 293-317, 2008.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; NORTON, Bony. Querer é poder? Motivação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos**

olhares. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 18. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MENEZES, C. M. X. D. **A autodireção na aprendizagem do Inglês: uma história num curso profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Minho, 2009.

MEIRIEU, P., **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender**. trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **R. B. E. C. T.**, vol 2, núm 3, set/dez 2009.

PANADERO, KLUG; JÄRVELÄ, 2015 In GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 46, pp. 71-80, 1º sem. de 2018.

POYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 29, pp. 75-94, 2º sem. de 2009.

PUNHAGUI, G. C.. **Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: limites e possibilidades para a autorregulação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 166. 2012.

REGO, T. C.. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de Inglês como língua estrangeira. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 45(1): 55-73, jan/jun, 2006.

SCHÖN, D. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, A. J., 1996 In RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. 3. ed. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SIBOMANA, E. The acquisition of English as a second language in Rwanda: challenges and promises. **Rwandan Journal of Education** – Volume 2, 2014.

SOLIGO, A. Prefácio do livro. Unicamp, 2018. In LEITE, Sérgio A. da Silva. (org). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

SOUZA, Sheilla Andrade. Construção de identidade sob a perspectiva da língua como agência: the book is not on the table anymore. **Revista Formação@Docente** – Belo Horizonte. v.10, n.2, 102-132, 2018.

STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. ver. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

TRIPP, D.. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 31. N. 3, p. 443-466, set/dez, 2005.

URANGA, P. R. R. **A defasagem do desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação do Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas). UFRGS. Porto Alegre, 2014.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WENGER, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179–198). London, UK: Springer. doi: 10.1007/978-1-84996-133-2_11

YULE, G., 2014 In SIBOMANA, Emmanuel. The acquisition of English as a second language in Rwanda: challenges and promises. **Rwandan Journal of Education** – Volume 2, 2014.

ZIMMERMAN, SCHUNK, 2011 In GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 46, pp. 71-80, 1º sem. de 2018.

APÊNDICES**APÊNDICE 1****ATIVIDADE 1**

Curso Técnico em Eventos

Módulo II

Aluno(a): _____

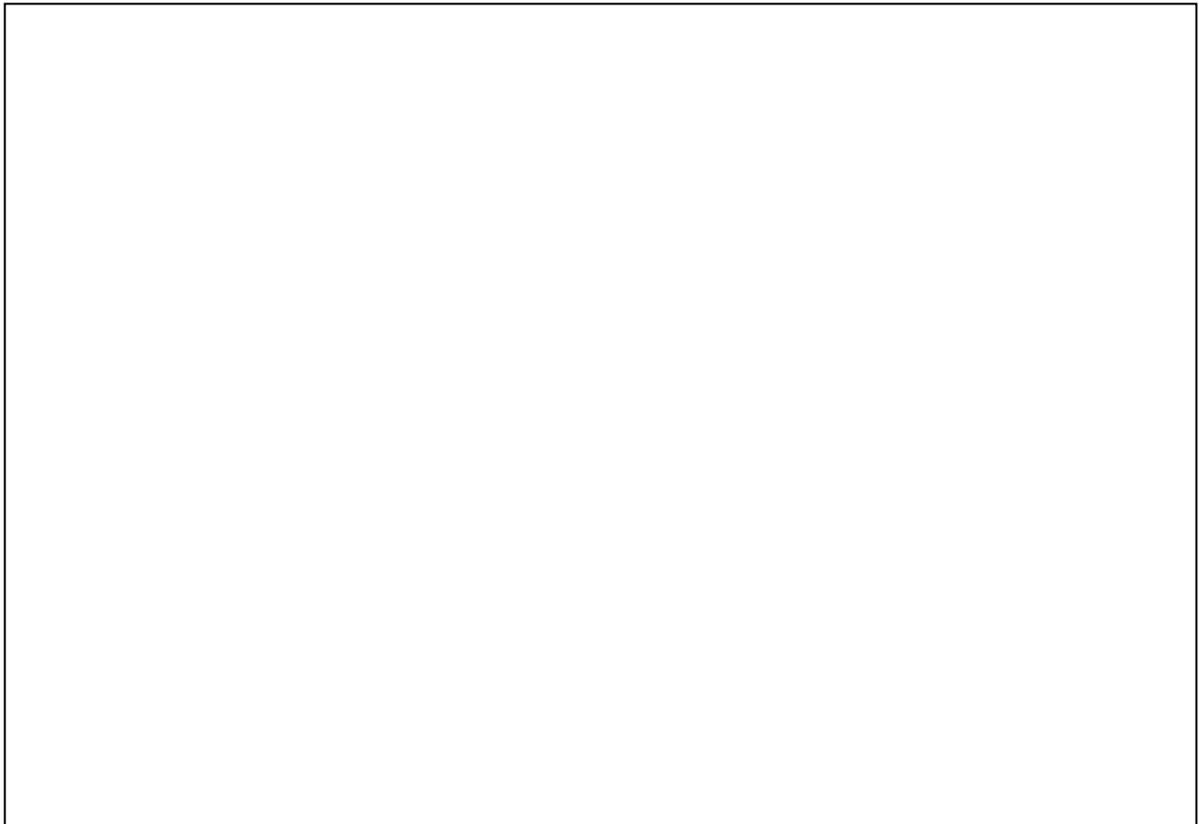
Componente Curricular: Língua Inglesa

Professora: Adriana Guimarães de Oliveira

Data: _____

1- Evento escolhido: _____

2- Vocabulário selecionado:



APÊNDICE 2
ATIVIDADE 2

Curso Técnico em Eventos
Módulo II
Componentes do Grupo: _____
Componente Curricular: Língua Inglesa
Professora: Adriana Guimarães de Oliveira
Data: _____

1- Evento Escolhido pelo grupo: _____

2- Vocabulário selecionado pelo grupo:

APÊNDICE 3
Questionário

Nome (opcional): _____ Idade: _____

- 1- Em sua trajetória escolar, seu contato com a Língua Inglesa se deu:
- em todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)
 - desde a Educação Infantil
 - a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano)
 - somente no Ensino Médio
 - não teve contato com a Língua Inglesa na Educação Básica

- 2- Você fez algum curso de Inglês fora do ambiente escolar?
- Sim Não Ainda faço

Se a resposta da segunda questão for positiva, responda a 3 e a 4. Se não, pule para a questão 5.

- 3- Quanto tempo de curso?
- menos de 1 ano
 - de 1 a 3 anos
 - de 3 a 6 anos
 - de 6 a 9 anos
 - mais de 9 anos

- 4- O(s) curso(s) realizado foi/é:
- presencial
 - on line* (ou à distância)
 - semi-presencial
 - um período presencial e um período *on line*

- 5- Você gosta de estudar Inglês?
- Sim Não

- 6- Você acha necessário estudar Inglês?
- Sim Não

- 7- Você acha que o estudo da Língua Inglesa é necessário no Curso de Eventos?
- Sim Não

- 8- Como você classifica o seu nível de inglês?
- Excelente
 - Muito bom
 - Bom
 - Razoável
 - Ruim
 - Péssimo

- 9- Sobre a prática da Língua inglesa, você prefere:
- Falar
 - Escrever

- Ler
 - Falar, ler e escrever
 - Falar e ler
 - Falar e escrever
 - Ler e escrever
 - Não tenho preferência
- 10- Diante de sua turma, no curso de Eventos, você se sente à vontade para se comunicar em Inglês?
- Sim Não Às vezes
- 11- Qual o seu nível de satisfação em relação aos seus estudos, no Curso de Eventos?
- Ótimo
- Muito bom
- Bom
- Razoável
- Ruim
- 12- Você acredita que seu estado emotivo influencia positiva ou negativamente em seu processo de aprendizagem?
- Sim Não
- 13- Durante as aulas de Língua Inglesa, o que te dá maior satisfação?
- O relacionamento aluno/aluno
- O relacionamento professor/aluno
- A aprendizagem construída coletivamente
- O conteúdo trabalhado
- Não há satisfação
- 14- Nas aulas de Língua Inglesa, o que te deixa insatisfeito?
- As amizades
- O conteúdo trabalhado
- A dificuldade pessoal em aprender
- A relação com a professora
- Não há insatisfação
- 15- Como você costuma expressar sua satisfação em sala de aula?
- Participando das aulas
- Procurando se relacionar bem com todos
- Realizando todas as atividades propostas
- Elogiando a professora
- Não costuma expressar satisfação
- 16- Como você costuma expressar sua insatisfação em sala de aula?
- Agredindo verbalmente, ou de outro modo colegas e professora
- Retraindo-me, ficando sério em silêncio.
- Interferindo negativamente no andamento da aula, com brincadeiras, deboche ou interrupções desnecessárias
- Deixando o ambiente
- Não costumo expressar insatisfação

AUTORREGULAÇÃO EFETIVA E AFETIVA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM EPT



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ADRIANA GUIMARÃES DE OLIVEIRA



REALIZAÇÃO:

Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológico – IFFluminense

AUTORES:

Adriana Guimarães de Oliveira
Prof. Dr. Dirceu Pereira dos Santos

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO:

Ian Neves Ramos

1ª EDIÇÃO

CAMPOS DOS GOYTACAZES

2019

SOBRE OS AUTORES



ADRIANA GUIMARÃES DE OLIVEIRA

Professora de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira, Americana e Inglesa. Especialista em Gramática da Língua Inglesa, pela Universidade de Pernambuco. Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, ministrando o componente curricular Língua Inglesa para os Cursos Técnicos de nível médio.

DIRCEU PEREIRA DOS SANTOS

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, atuando nos Cursos Técnicos e no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Profept). Possui graduação em Engenharia Química, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, mestrado e doutorado em Engenharia Química, ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.



APRESENTAÇÃO

Apresenta-se aqui uma SEQUÊNCIA DIDÁTICA elaborada como Produto Educacional da Dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProsEPT). Tem por objetivo demonstrar a sua aplicação para fins de promoção da autorregulação da aprendizagem e da autonomia dos sujeitos, a partir da afetividade, desenvolvida para o trabalho de Língua Inglesa no curso Técnico em Eventos, ofertado na forma concomitante.

SUMÁRIO

1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- 1.1 - O que é?
- 1.2 - Por Quê?
- 1.3 - Para Quê?

2 - VISITANDO OS CONCEITOS

- 2.1 - Afetividade
 - 2.1 1 - Afetividade em Vygotsky
 - 2.1 2 - Afetividade em Wallon
- 2.2 - Autorregulação da Aprendizagem

3 - O CURSO TÉCNICO EM EVENTOS

- 3.1 - Perfil do egresso
- 3.2 - A Língua Inglesa no Curso

4 - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5 - ENCONTROS 1 A 10

6 - APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

7 - CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS

8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1.1 - O QUE É?

- Por sequência didática, entende-se “um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (ARAÚJO, 2013, p. 323).
- Esse conceito se tornou conhecido no Brasil, a partir das pesquisas de Dolz, Noverraz e Schneuwly, sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade. Para esse grupo de autores, a sequência didática é um conjunto de atividades organizadas de forma sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (ARAÚJO, 2013).
- É ainda considerada “um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe” (CRISTOVÃO, 2009 apud CORREA, BRITO, TOGNATO, 2018, p. 30), e “que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18)

1.2 - POR QUÊ?

Pode ser considerada um instrumento de mediação entre os alunos e os saberes a serem desenvolvidos, uma vez que as atividades são guiadas por um tema, o que promove a autonomia em classe.

1.3 - PARA QUÊ?

Para proporcionar a autorregulação da aprendizagem de Língua Inglesa, em um Curso Técnico, permeada pela afetividade.

VISITANDO OS CONCEITOS

2.1 - AFETIVIDADE

Por afetividade, entende-se um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza” (CODO & GAZZOTTI, 1999 apud BEZERRA, 2006, p. 21)

2.1.1 - AFETIVIDADE EM VYGOTSKY

Concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai; mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza (REGO, 2011 p. 120)



2.1.2 - AFETIVIDADE EM WALLON

Para Wallon, o processo de desenvolvimento humano está “centrado na relação dialética que ocorre entre quatro grandes núcleos funcionais, determinantes do processo: a afetividade, a cognição e o movimento” (LEITE, 2018, p. 34). É a relação destes três núcleos que vai constituir o quarto: a pessoa.



Na perspectiva de Vygotsky e Wallon, a afetividade assume um caráter social, por isso a necessidade da consideração do aluno como sujeito em todo o processo pedagógico.

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- É um conceito multidimensional, que parte do princípio de que o aluno tem uma participação ativa em seu processo de aprendizagem e envolve a capacidade desse aluno se autoresponsabilizar pelo seu processo de aprender, planejando-o e monitorando-o.
- Abarca aspectos afetivos, motivacionais e sociais. (BORUCHOVITCH, 2019)
- A autorregulação é uma habilidade que o indivíduo adquire ao longo da vida, a partir de suas próprias experiências, do ensinamento de outras pessoas e da interferência do ambiente em que se insere

O CURSO TÉCNICO EM EVENTOS

3.1 - PERFIL DO EGRESSO

Profissional que auxilia no planejamento e execução do serviço de apoio técnico e logístico de eventos.

3.2 - A LÍNGUA INGLESA NO CURSO

- De caráter instrumental, se propõe o conhecimento do vocabulário técnico relacionado à atividade profissional de eventos, aplicando os conhecimentos nas ações de leitura, escrita, audição e oralidade.
- A aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, se faz por meio de práticas sociais, por meio de situações concretas de aprendizagem, na interação entre os interlocutores.
- Ensinar a língua vai além de ensinar gramática e frases descontextualizadas; o foco do ensino desloca-se para a produção de sentido, e o aprendiz torna-se agente de aprendizagem.
- A proposta da Língua Inglesa para o Curso Técnico é buscar o envolvimento dos alunos na construção do vocabulário básico, dando sentido a sua construção para que a compreensão e a apreensão da língua se deem em contextos reais de comunicação.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA



OBJETIVO

Mobilizar os alunos para pesquisa, produção e apresentação de eventos, com a apropriação de vocabulário específico de Língua Inglesa.



DURAÇÃO

20h/a



PERIODICIDADE

2h/a por semana



ESTRATÉGIA BÁSICA

Encadeamento de atividades autorreguladas



TEMA (CONTEÚDOS PROPOSTOS)

Vocabulário específico para eventos (Casamento, Natal, Festas Regionais e Temáticas)



PRODUTO FINAL PRETENDIDO

Desenvolvimento da autonomia e autoconfiança para a pesquisa e apropriação de vocabulário e expressões em língua inglesa, próprias ao esgrosso do curso técnico em eventos

ENCONTRO 1

OBJETIVO:

Conhecer o perfil da turma e a expectativa que os alunos apresentam sobre o estudo da Língua Inglesa no Curso Técnico em Eventos.

MATERIAL UTILIZADO:

Poema, quadro branco, pincel e apagador.

ATIVIDADES:

1. Roda de conversa inicial e aplicação de questionário contendo itens relacionados às vivências individuais e aos fatores socioemocionais;
2. Levantamento dos conhecimentos prévios da turma sobre a Língua Inglesa, assim como da relação desse conhecimento com cada aluno, por meio da proposta de reflexão das trajetórias de aprendizagem individuais;
3. Leitura do fragmento do poema da escritora indiana Kamala Das, para suscitar considerações a respeito da importância do idioma já conquistado por cada aluno.

Don't write in English, they said,
English is not your mother tongue...
... The language I speak becomes mine,
Its distortions, its queerness,
All mine, mine alone,
It is half English, half Indian, funny perhaps,
But it is honest,
It is as human as I am human...
... It voices my joys, my longings, my hopes...

DESTAQUE:

A leitura e a tradução do poema desencadearam muitas reflexões, traduzidas em relatos espontâneos bastante esclarecedores, a respeito das vivências de cada aluno com o idioma, especialmente em relação a anseios, ansiedade, medos e frustrações. O não julgamento estabeleceu uma atmosfera favorável à liberdade de expressão individual, ao reconhecimento de experiências afins e ao encontro dos aspectos cognitivos com os afetivos e emocionais.

AÇÃO DOCENTE:

1. Sensibilizar a turma para a proposta de trabalho.
2. Demonstrar-se receptivo e acessível à escuta.
3. Diagnosticar os conhecimentos e a relação da turma com o idioma.

ENCONTRO 2

OBJETIVOS:

1. Planejar coletivamente as ações a serem desencadeadas nas aulas de Língua Inglesa, visando atingir os objetivos propostos para a área, discutindo as ações e estratégias a serem desenvolvidas;
2. Fazer um levantamento prévio do vocabulário a ser trabalhado no decorrer do curso, a partir das relações afetivas e emocionais.

MATERIAL UTILIZADO:

Quadro branco, pincel, apagador e folha de atividade.

ATIVIDADES:

1. Discussão da proposta de trabalho
2. Aplicação da Atividade 1 (tarefa individual):
 - Escolha de um evento de sua preferência;
 - Listagem de palavras ou expressões relacionadas ao evento escolhido (levantamento de vocabulário);
 - Socialização da tarefa com a narrativa sobre o motivo da escolha do evento e de suas palavras representativas.

DESTAQUE:

Com a realização da primeira atividade, que resultou na lista do vocabulário individual, destaca-se que a anotação de tais elementos representativos foi de suma importância para o momento das exposições orais, quando as semelhanças nas narrativas, as coincidências, sobretudo as sensações e emoções afins, compartilhadas em um ambiente acolhedor e paritário, geraram, nos alunos, grande interesse sobre as palavras, dando vida às histórias afetivas dos colegas.

AÇÃO DOCENTE:

1. Preparar e organizar o ambiente para a livre expressão.
2. Mediar as exposições individuais.

ENCONTRO 3

OBJETIVOS:

1. Desenvolver habilidades necessárias à pesquisa;
2. Conhecer e/ou ampliar o conhecimento de vocabulário, em Inglês, relativo a eventos.

MATERIAL UTILIZADO:

Quadro branco, pincel, apagador e folha de atividade.

ATIVIDADES:

1. Realização da Atividade 2, em grupo, como desdobramento da Atividade 1:
 - Anotação, no quadro, dos eventos apresentados pelos alunos;
 - Organização dos grupos, a partir dos eventos apresentados;
 - Listagem do vocabulário relevante e acréscimo de palavras que, porventura, não surgissem individualmente;
 - Reconhecimento do grupo, identificando as habilidades individuais e as competências da equipe.

DESTAQUE:

O reconhecimento do aluno enquanto sujeito pertencente a um grupo de trabalho, assumindo compromissos, e o reconhecimento do outro como parte integrante do seu grupo, respeitando e considerando as diferentes habilidades, ficaram evidentes, nesse momento.

Além disso, a despeito da imprevisibilidade quanto à quantidade de grupos e de componentes de cada grupo, não houve total incompatibilidade de ideias, assim como não houve um aluno que se sentisse sem representatividade.

AÇÃO DOCENTE:

1. Mediar as relações nos grupos.
2. Contribuir para a seleção e organização do vocabulário destinado aos diferentes eventos.
3. Escutar e acolher as sugestões dos grupos.

EVENTOS ESCOLHIDOS:



Casamento



Eventos Esportivos



Aniversário



Natal



Festa Junina



Formatura

ENCONTRO 4

OBJETIVOS:

1. Desenvolver habilidades necessárias à pesquisa;
2. Conhecer e/ou ampliar o conhecimento de vocabulário, em Inglês, relativo a eventos.
3. Mapear as palavras ou expressões: substantivos, adjetivos, verbos.

MATERIAL UTILIZADO:

Registros dos alunos.

ATIVIDADES:

1. Trabalho dos grupos:

- Apresentação das primeiras traduções, em Inglês, das palavras e expressões elencadas pelos grupos;
- Recomendação dos *sites* de dicionários e de pronúncias mais comumente utilizados pelos aprendizes do idioma, além de ajustes individuais de determinados termos com relação à sua categoria morfológica e a sua adequação ao contexto de eventos.

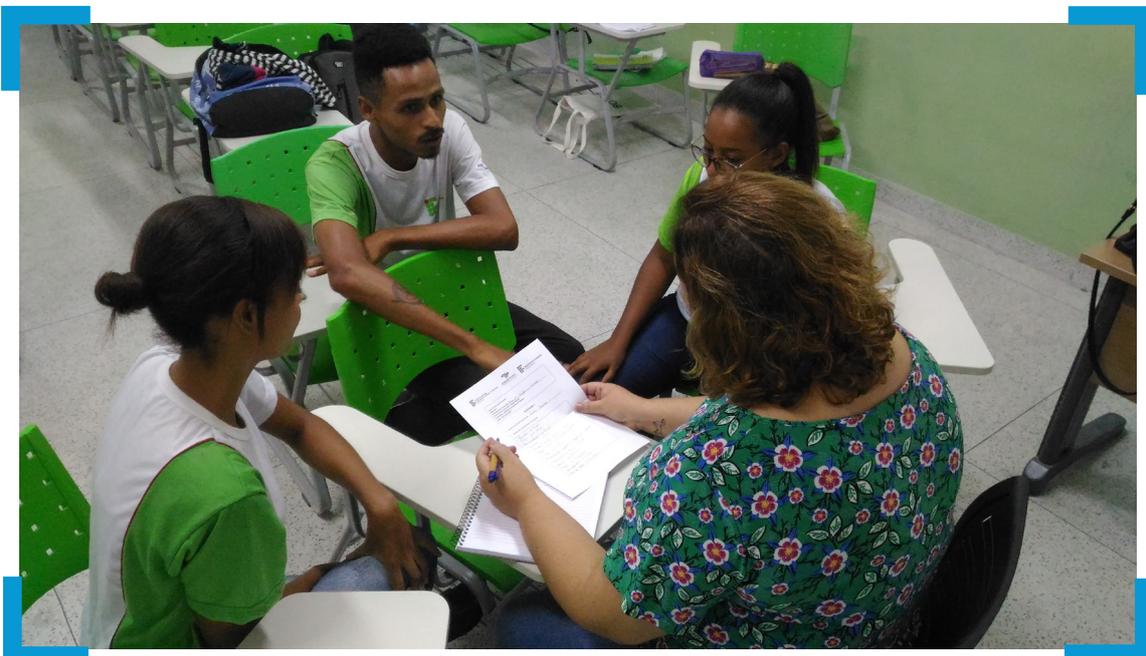
DESTAQUE:

A empatia e o sentimento de colaboração e reciprocidade, durante o trabalho.

A satisfação, diante da ampliação do vocabulário, com a descoberta de novas palavras. A descentralização espontânea do saber, minimizando a heterogeneidade natural entre os diferentes níveis de conhecimento do idioma em sala de aula.

AÇÃO DOCENTE:

1. Mediar a pesquisa e a construção do conhecimento.



ENCONTRO 5

OBJETIVOS:

1. Desenvolver habilidades necessárias à pesquisa;
2. Ampliar o conhecimento de vocabulário, em Inglês, relativo a eventos;
3. Desenvolvimento da autonomia, a partir das atividades autorreguladas.

MATERIAL UTILIZADO:

Registros dos alunos.

ATIVIDADES:

1. Roda de conversa com os grupos para identificação de demandas individuais mais específicas;
2. Atividades direcionadas para os grupos, a partir das demandas apresentadas.

DESTAQUE:

Descobertas e elucidações sobre diferenças de palavras do Inglês britânico para o americano, além de distinções ortográficas e de pronúncia, em consonância com a ementa do curso, que propõe uma incursão em características da cultura britânica e americana.

AÇÃO DOCENTE:

1. Mediar as relações nos grupos.
2. Contribuir para o desenvolvimento dos trabalhos.



ENCONTRO 6

OBJETIVOS:

1. Desenvolver habilidades necessárias à pesquisa;
2. Estimular a autonomia, a partir das atividades autorreguladas.

MATERIAL UTILIZADO:

Registros dos alunos.

ATIVIDADES:

1. Discussão e estudo do vocabulário selecionado: trabalho individual e coletivo (em cada grupo).

DESTAQUE:

Evidência concreta do modelo de aprendizagem autorregulada.

AÇÃO DOCENTE:

1. Mediar as relações nos grupos.
2. Orientar as pesquisas e os estudos.

ENCONTRO 7

OBJETIVOS:

1. Desenvolver habilidades necessárias à pesquisa;
2. Estimular a autonomia, a partir das atividades autorreguladas.

MATERIAL UTILIZADO:

Registros dos alunos.

ATIVIDADES:

Planejamento das apresentações dos trabalhos, devendo cada grupo apresentar para a turma, em dia determinado, o estudo feito sobre o evento escolhido, com o levantamento do vocabulário correspondente:

1. Planejamento do formato da apresentação;
2. Planejamento das atividades a serem desenvolvidas com a turma: apresentação, explicação, consolidação das informações, transformando-as em conhecimento.

DESTAQUE:

A percepção individual da responsabilidade com a aprendizagem do outro, além da própria.

AÇÃO DOCENTE:

1. Mediar as relações nos grupos.
2. Orientar o planejamento dos grupos.
3. Incentivar e orientar a socialização dos conhecimentos produzidos pelos grupos.

ENCONTRO 8 E 9

OBJETIVOS:

1. Conhecer o vocabulário relacionado aos eventos previamente selecionados;
2. Socializar os conhecimentos.

MATERIAL UTILIZADO:

Registros dos alunos.

ATIVIDADES:

1. Apresentação dos trabalhos.

DESTAQUE:

As apresentações dos grupos claramente evidenciaram e reproduziram um modelo escolar existente, demonstrando que há necessidade de referências e que elas existem, na trajetória de cada um. Nesse sentido, não foram inovadoras, confirmando que a criação começa com a imitação.

Entretanto, o diferencial aflorou no processo dessa construção. Para chegar a esse ponto, tal processo garantiu a cada um dos alunos a desburocratização da pesquisa, na medida em que introduziu os elementos afetivos, emocionais e cognitivos, os quais fortaleceram a autonomia e fundamentaram toda a aprendizagem.

AÇÃO DOCENTE:

1. Organizar o espaço para as apresentações dos grupos.
2. Planejar e seguir o tempo estabelecido para a apresentação de cada grupo.
3. Garantir a socialização dos conhecimentos.

ENCONTRO 10

OBJETIVOS:

1. Avaliar o processo de aprendizagem;
2. Socializar as experiências vividas.

MATERIAL UTILIZADO:

Os sujeitos do processo.

ATIVIDADES:

1. Roda de conversa final: relato das impressões, opiniões, sugestões e críticas, com a exposição, perante o grupo e a professora, de tudo o que foi vivenciado, tanto em relação à aprendizagem de Língua Inglesa quanto em relação ao seu empenho e envolvimento nas tarefas.
2. Avaliação do conhecimento sobre a Língua Estrangeira desenvolvido no bimestre em questão, do Curso de Eventos.

DESTAQUE:

A percepção de que o conhecimento não está limitado ao espaço escolar e muito menos centrado na seleção prévia do professor.

A compreensão adquirida de que, embora o aluno não saiba ou não conheça muito o idioma, ele sabe onde e de que maneira ampliar suas informações.

A descoberta de que as vivências e experiências, permeadas de emoções, afetos e sentimentos, podem ancorar as novas informações, conferindo-lhes significado.

AÇÃO DOCENTE:

1. Ouvir.
2. Mediar as falas.
3. Avaliar o processo e autoavaliar.



APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

CASAMENTO:

1. Divisão dos alunos presentes em pequenos grupos;
2. Distribuição de atividade escrita: um caça-palavras contendo as mesmas palavras em Inglês, escondidas dentro do quadro, e palavras diferentes, relacionadas ao evento, abaixo do quadro, escritas em Português, para que cada grupo procurasse seu bloco de palavras;
3. Solicitação de escrita, no quadro branco, das palavras com as quais os alunos já estavam familiarizados;
4. Apresentação, em *Powerpoint*, de figuras associadas ao vocabulário, assim como do áudio de cada pronúncia;
5. Repetição espontânea de palavras, sem a solicitação prévia dos componentes do grupo;
6. Solicitação de conclusão de tarefa;
7. Convite para caminhar pela sala de aula para socialização do vocabulário aprendido em cada grupo;
8. Disponibilização de cópias das atividades dos outros grupos para quem quisesse guardar atividades distintas da atividade do seu grupo.

FESTA JUNINA:

1. Apresentação do vocabulário relacionado ao evento escolhido, em *Powerpoint*, com imagens, palavras e áudio de pronúncias, tudo exibido ao mesmo tempo;
2. Repetição espontânea de palavras, sem solicitação prévia dos membros do grupo;
3. Solicitação de acréscimo de palavras à lista apresentada pelo grupo;
4. Disponibilização de cópias do glossário das palavras usadas na apresentação.

FORMATURA:

1. Introdução do vocabulário, por meio da revelação do nome do evento, em Português;
2. Proposta de brincadeira para os alunos: *hangman*/forca. Os alunos deveriam adivinhar dez palavras, em Português, todas elas relacionadas ao evento, sugerindo letras, a partir da quantidade de letras de cada palavra, tendo, como elemento facilitador, a exibição de imagens, em *Powerpoint*: uma imagem associada a cada palavra.
3. Associação das palavras descobertas às suas correspondentes em Inglês, para visualização e escuta simultânea, por áudio, duas vezes, de cada pronúncia.
4. Repetição espontânea das palavras apresentadas, sem a solicitação prévia dos componentes do grupo.
5. Como ideia e iniciativa do próprio grupo, distribuição de chocolates para os ganhadores.
6. Para as outras palavras relativas ao evento, repetição do procedimento, sem a brincadeira da forca.
7. Reapresentação das imagens para que os alunos, coletivamente, pronunciassem as palavras, em Inglês, antes de escutá-las.
8. Reapresentação das palavras para repetição coletiva sem áudio.
9. Proposta de consolidação, por meio de competição: divisão dos alunos em duplas e solicitação de listagem, em uma folha em branco, do maior número de palavras apresentadas, em um minuto.
10. Distribuição de chocolates para a dupla vencedora.
11. Solicitação de que as duplas concluíssem suas listas, em dois minutos.
12. Comparação do resultado da atividade, sem a interferência dos componentes do grupo.

EVENTOS ESPORTIVOS:

1. Utilização de *Powerpoint* para exibir imagens que levassem os alunos a descobrir as palavras escolhidas pelo grupo, para o trabalho: os alunos, divididos em grupos, em competição, deveriam adivinhar, em Português, o vocabulário a ser, em seguida, apresentado.
2. Concomitantemente, anotação das palavras, no quadro branco.
3. Posterior reapresentação das imagens, para a elicitación das palavras em Inglês, antes da escrita no quadro branco.
4. Solicitação de repetição de cada palavra, a partir da pronúncia dos próprios componentes do grupo. Nenhuma repetição individual foi exigida.

5. Proposta de brincadeira: em nova competição, em que, apagado o quadro, os alunos, em seus grupos, em duas rodadas, deveriam puxar uma palavra de dentro de uma sacola, devendo um aluno do grupo seguinte escolher um aluno do grupo anterior para soletrá-la, em Inglês.

ANIVERSÁRIO:

1. Elicitação de palavras relacionadas ao evento escolhido: organizados em duplas, os alunos deveriam fazer uma lista, escrita em Português, tentando adivinhar a ordem em que elas apareceriam, na apresentação.
2. Apresentação das imagens e das palavras correspondentes, já escritas em Inglês, em *Powerpoint*.
3. Sem exibição paralela de áudio, solicitação da pronúncia das palavras: nenhum membro do grupo deveria ler as palavras. Em vez disso, os próprios colegas da sala deveriam promover, espontaneamente, a repetição de palavras, entre os demais.
4. Reapresentação das imagens para eventual repetição, não solicitada pelos componentes do grupo.
5. Distribuição de atividade escrita: letras embaralhadas que deveriam ser organizadas para formar algumas das palavras anteriormente apresentadas.

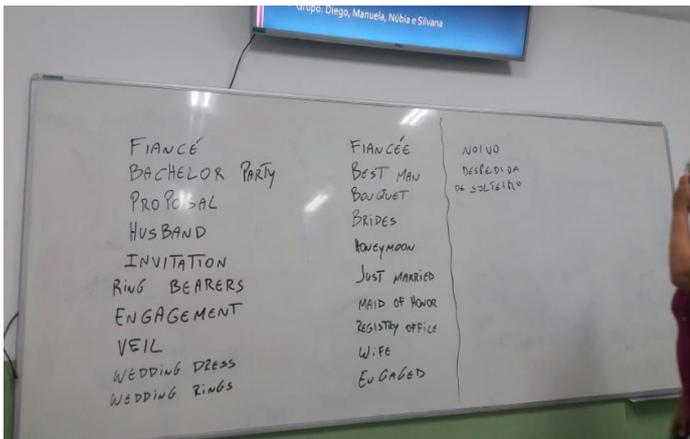
NATAL:

1. Apresentação do vocabulário relacionado ao evento escolhido, em *Powerpoint*, com imagens, palavras e áudio de pronúncias, tudo exibido ao mesmo tempo.
2. Repetição espontânea de palavras, sem solicitação prévia dos membros do grupo.
3. Solicitação de acréscimo de palavras à lista apresentada pelo grupo.
4. Anotações espontâneas do vocabulário, sem tal exigência, por parte dos componentes do grupo.

FOTOS



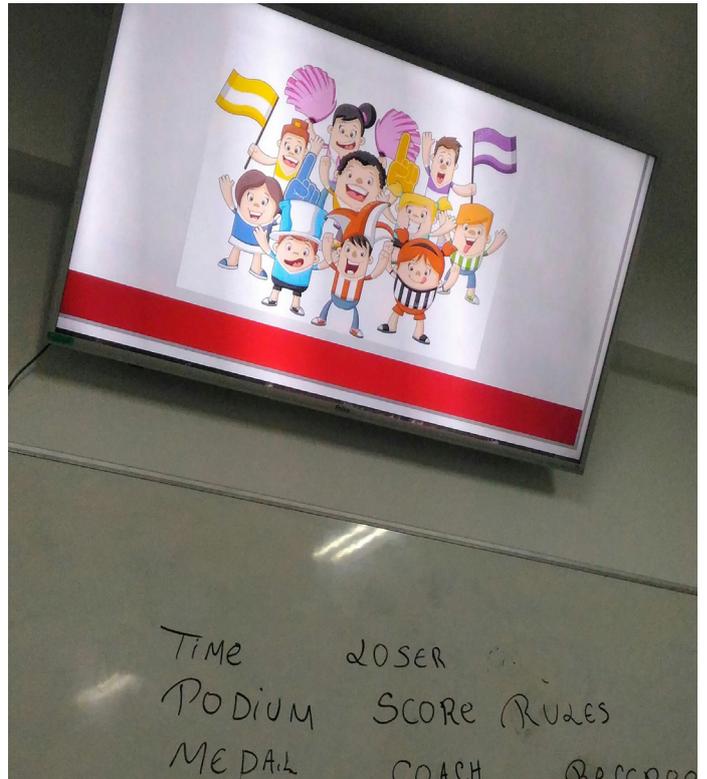
FESTA JUNINA



CASAMENTO



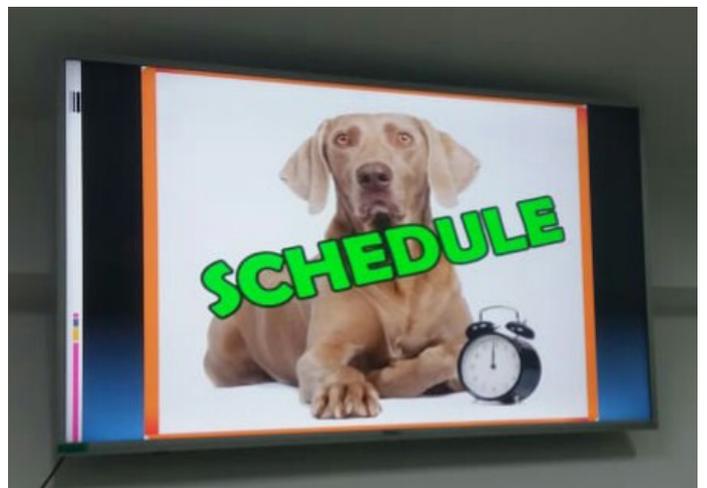
FORMATURA



EVENTOS ESPORTIVOS



NATAL



ANIVERSÁRIO

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO

Os grupos responsáveis pelo vocabulários de casamento e de festa junina, no decorrer do processo, até o momento da apresentação, ampliaram sobremaneira seus repertórios.

Em todos os grupos, os alunos internalizaram, paulatinamente, não somente os conteúdos, mas também processos, aprendendo a aprender.

A socialização da aprendizagem identificada no entrosamento dos membros do grupo, em cada grupo, assim como uma uniformidade na participação de cada aluno, foram perceptíveis e bastante impactantes.

A afinidade com o evento escolhido, gostar da festa sobre a qual iriam falar, conhecer histórias dos colegas relacionadas à festa, tudo isso se traduziu em motivação sem interferência da ansiedade.

A busca pelo desenvolvimento da competência do grupo, por meio da análise crítica das produções refletiu uma preocupação contínua sobre se os alunos estavam fazendo a coisa certa.

O sentimento de concordância, de aceitação de uma provocação, por parte dos alunos, quando se mostraram tão dispostos a assumir uma posição tradicionalmente ocupada pela professora, mas uma vez, sem ansiedade.

Durante o planejamento das apresentações, percebeu-se a necessidade de uns pequenos ajustes, especialmente quanto a duração das etapas, pois os alunos pareciam não se dar conta do nível de dificuldade das atividades que estavam propondo. Possivelmente um indicativo de que sentiam-se seguros sobre o que estavam prestes a apresentar, sem levar em consideração o tempo de assimilação de cada proposta pelos colegas, em uma turma relativamente heterogênea.

A organização para a apresentação se deu a partir da identificação das facilidades e dificuldades individuais, muito provavelmente percebidas nas trocas de informação pessoal dentro dos grupos.

O fato de os alunos estarem familiarizados com a ementa e terem consciência de que parte dela estava sobre seus cuidados, já que a professora não apresentaria os conteúdos, ativou, de modo muito positivo e eficaz, um sentimento de responsabilidade sobre a aprendizagem dos colegas, paralelamente à sua aprendizagem.

A compreensão, em última instância, de que a aprendizagem é uma atividade essencialmente colaborativa, de interação social, que se dá em contexto, conhecendo o que se sabe para poder prosseguir estando esses princípios intimamente ligados à aprendizagem autorregulada.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, D. L. de. **O que é (e como se faz) sequência didática?** *Entrepalavras, Fortaleza*.v. 3, n.1, p.322-334, jan/jul 2013.

CODO & GAZZOTTI, 1999 apud BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistêmica**, Volume 4, julho a dezembro, 2006.

CRISTÓVÃO, V. L. L., 2009 In CORREA, F. P. P.; BRITO. K. S.; TOGNATO, M. I. R. Gêneros de texto por meio de práticas sociais em Língua Inglesa: o papel da sequência didática produzida por pibidianos. **Ensino e Pesquisa**. União da Vitória, v. 16, n. 3, p. 25-45, julh/set., 2018.

LEITE, S. A. S. (org). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

REGO, T. C..**Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

ZIMMERMAN, SCHUNK, 2011 In GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Aautorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 46, pp. 71-80,1º sem. de 2018.