

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AFETIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: algumas reflexões teóricas**STUDENT TEACHING SUPERVISION AND AFFECT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING DURING EMERGENCY REMOTE TEACHING: theoretical reflections****SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES Y AFECTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DURANTE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: reflexiones teóricas** Aline de Oliveira Ferreira Amorim¹ Rivaldo Ferreira da Silva²

1. Graduada em Letras inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: professora@teacheralineferreira.com
1. Graduado em Letras inglês (UEPB) e Doutorando em Linguagem e Ensino (UFCG). E-mail: rivaldoferreira17cl@gmail.com

ABSTRACT: In the present work, we have as a general objective to theoretically discuss how affectivity, English language teaching and the Student Teaching Supervision (STS) interrelate during the period of Emergency Remote Teaching (ERT). As a theoretical reference we will use Hodges et al. (2020); Oliveira; Corrêa; Morés (2020); Silva e Ferreira (2021); Sousa; Silva; Costa (2020) to base our studies on the ERT; Pimenta and Lima (2005;2006), Perrenoud (2002); Farias; Santos; Souza (2021) who will deal with STS and its importance for teacher training; Arnold (2009); La Taille; Oliveira; Dantas (2019); Freire (2002; 2007); Francelino (2022) regarding the discussions about the dimension of affectivity from the perspective of psychology, also clarifying the importance of this dimension for learning English; to foster discussion about the interrelationship between ERT, STS, English language teaching and affectivity, we will use the experience reports of Barbosa and Silveira (2021); Morais and Andrade (2021). To carry out this research, we used the methodology of a qualitative approach with a bibliographical nature. The affective dimension is not only related to teachers in training and students in internship classes, but also to other participants in Education, thus being a joint effort.

Keywords: Student Teaching Supervision; Affectivity; Emergency Remote Teaching; English Language Teaching.

RESUMO: No presente trabalho, possuímos como objetivo geral discutir teoricamente de que forma a afetividade, o ensino de língua inglesa e o Estágio Supervisionado (ES) se inter-relacionam durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Como referencial teórico faremos uso de Hodges *et al.* (2020); Oliveira; Corrêa; Morés (2020); Silva e Ferreira (2021); Sousa; Silva; Costa (2020) para embasar nossos estudos acerca do ERE; Pimenta e Lima (2005;2006); Perrenoud (2002); Farias; Santos; Souza (2021); que tratarão de ES e sua importância para a formação docente; Arnold (2009), La Taille; Oliveira; Dantas (2019); Freire (2002; 2007); Francelino (2022) quanto às discussões acerca da dimensão da afetividade na perspectiva da psicologia, esclarecendo também a importância dessa dimensão para o aprendizado de inglês; para fomentar a discussão acerca a inter-relação entre ERE, ES, ensino de língua inglesa e afetividade, faremos uso dos relatos de experiência de Barbosa e Silveira (2021); Morais e Andrade (2021). Para realizar essa pesquisa utilizamos a metodologia de abordagem qualitativa com natureza bibliográfica. A dimensão afetiva não está relacionada apenas aos professores em formações e os alunos das turmas de estágio, mas também aos demais participantes do Ensino, sendo assim um trabalho em conjunto.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado; Afetividade; Ensino Remoto Emergencial; Ensino de Língua Inglesa.

RESUMEN: En el presente trabajo, tenemos como objetivo general desarrollar teóricamente de qué manera la afectividad, la enseñanza de la lengua inglesa y la Práctica Docente Supervisada (PDS) se interrelacionan durante el período de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Como marco teórico, utilizaremos a Hodges et al. (2020); Oliveira; Corrêa; Morés (2020); Silva y Ferreira (2021); Sousa; Silva; Costa (2020) para fundamentar nuestros estudios sobre el ERE; Pimenta y Lima (2005; 2006); Perrenoud (2002); Farias; Santos; Souza (2021), quienes abordarán la PDS y su importancia en la formación docente; Arnold (2009), La Taille; Oliveira; Dantas (2019); Freire (2002; 2007); Francelino (2022) en lo que respecta a las discusiones sobre la dimensión de la afectividad desde la perspectiva de la psicología, aclarando también la importancia de esta dimensión para el aprendizaje del inglés. Para fomentar la discusión sobre la interrelación entre ERE, PDS, enseñanza de la lengua inglesa y afectividad, utilizaremos los relatos de experiencia de Barbosa y Silveira (2021); Morais y Andrade (2021). Para realizar esta investigación, utilizamos una metodología de enfoque cualitativo de naturaleza bibliográfica. La dimensión afectiva no solo está relacionada con los docentes en formación y los alumnos de las clases de práctica docente, sino también con los demás participantes de la enseñanza, constituyendo así un trabajo conjunto.

Palabras clave: Práctica Docente Supervisada; Afectividad; Enseñanza Remota de Emergencia; Enseñanza de la Lengua Inglesa.

Recebido em: 10/12/2024

Aprovado em: 27/12/2024



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução¹

A pandemia da COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021, foi um dos desafios mais impactantes e desafiadores da contemporaneidade. Diversos serviços necessários à garantia de qualidade de vida para a sociedade, dentre eles a Educação, sofreram grandes prejuízos. Tais prejuízos ocorreram devido à necessidade de isolamento social para evitar a propagação do vírus SARS-CoV-2, ou COVID-19, e o grande número de mortes ocasionadas pelo vírus. Escolas e universidades foram obrigadas a suspender as aulas presenciais e passaram a trabalhar com o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Foram dois anos de (re)adaptações de todo o corpo docente e discente perante as incertezas e ansiedades vividas. E, apesar do cenário medonho, o resistir docente não foi deixado de lado.

Essa resistência, pela perspectiva Freireana (2002), é uma luta que pode ser travada através de protestos como marchas em prol da educação e pode ser travada dentro da sala de aula, através de um agir docente que busca ajudar o estudante a libertar-se mentalmente utilizando o pensamento crítico-reflexivo. Esse agir docente resistente visa primeiro o “querer bem” (FREIRE, 2002, p.89-91) ao estudante, através da afetividade. Para que isso ocorra, um dos primeiros passos é uma formação docente em que Estágio Supervisionado (ES) possa trabalhar teoria e prática de forma alinhadas (PIMENTA e LIMA, 2005; 2006).

Porém, o cenário pandêmico modificou a maneira com que ES funcionaria. O componente curricular passou por modificações para que pudesse acontecer e garantir aquilo que é previsto pela Lei do Estágio (Lei nº 11.788, 25 de setembro de 2008)², aderindo ao ERE. Durante o período de ERE, muitas foram as dificuldades encontradas pelos professores formadores, em formação e regentes e para que pudessem resistir a essas dificuldades, o corpo docente precisou trabalhar de forma afetiva e conjunta tornando a experiência do ES a mais completa possível dentro das circunstâncias presentes.

Consideramos que o tema “afetividade”, apesar de não ser novo e ser mencionado em pesquisas de formas diferentes como “dimensões afetivas” ou como “querer bem”, por vezes até mesmo sendo apenas mencionada como “emoções em sala de aula”, possui pouco entendimento. Arnold (2019) afirma que essa falta de entendimento pode acontecer devido à falta de pesquisas de natureza qualitativa, tendo em vista que quantificar afetividade é algo complexo.³ Por isso, acreditamos que se faz necessário continuar refletindo acerca das vivências dos professores formadores, regentes e em formação durante o período pandêmico da COVID-19, em que foi inserida uma nova realidade de sala de aula através do ERE onde as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tornaram-se suportes principais das aulas e o distanciamento social só poderia ser reduzida virtualmente com o uso da afetividade.

Devido a isso, aspiramos buscar respostas para a seguinte questão de pesquisa: de que forma a afetividade, o ensino de língua inglesa e o componente curricular ES na modalidade de ERE se inter-relacionam? Assim, possuímos como objetivo geral discorrer teoricamente como a afetividade, o ensino de língua inglesa e o ES se inter-relacionam durante o período de ERE. Para alcançar este objetivo, possuímos como objetivos específicos: i) esclarecer o que foi o ERE e seu impacto na educação; ii) tecer breves reflexões acerca do componente curricular ES; iii) explicar a dimensão da afetividade de um ponto de vista neurocientífico e psicológico; e iv) discorrer acerca da inter-relação entre ES, ERE, afetividade e Ensino de Línguas tendo como base teórica relatos de experiência. Faremos também o uso de metodologia com abordagem qualitativa de natureza bibliográfica. Qualitativa, porque buscamos “compreender (...) fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007, p. ix *apud* Paiva, 2019, p.

¹ Este trabalho advém de um recorte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Letras Inglês, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

² Brasil (2008).

³ “*In part this may be because research in the field is often of a quantitative nature, and affective aspects of language learning may not always be easy to deal with in a quantitative research frame.*” (Arnold, 2019, p.145-146)

13). Fenômenos esses que não “podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo, portanto, capazes de orientar a situação de diferentes maneiras.” (GIL, 2008, p. 4-5) Bibliográfica, porque utilizamos “estudos já publicados em livros e artigos acadêmicos, além de informações encontradas em relatórios, *podcasts*, páginas da *web*, *blogs*, vídeos, bancos de dados, apresentações digitais, gravações de palestras, folhetos etc.” (PAIVA, 2019, p. 60). Além disso, dividimos o referencial teórico em quatro temas, a saber: i) ERE; ii) ES; iii) Afetividade no Ensino de Língua Inglesa; iv) Inter-relação entre a afetividade, o ensino de língua inglesa, o ES durante o ERE.

Recorremos a uma seleção cuidadosa de contribuições científicas que pudessem ser relevantes para o nosso trabalho. Assim, como suporte teórico faremos uso de Hodges *et al.* (2020); Oliveira; Corrêa; Morés (2020); Silva e Ferreira (2021); Sousa, Silva; Costa (2020) esclarecendo o conceito de ERE e sua aplicação durante o período pandêmico. Os autores definem o que é o ERE além de explorar os desafios e oportunidades encontradas pelos professores na instituição do ERE como nova modalidade, adicionalmente abordam o uso pedagógico das TDICs e o impacto social e cultural que a pandemia e o ERE trouxeram para o sistema educacional. Em seguida, falaremos dos tipos de ES e sua relevância na formação inicial de professores para o desenvolvimento de um agir docente crítico-reflexivo que integra teoria e prática à luz de Pimenta e Lima (2005;2006); Perrenoud (2002); Farias; Santos; Souza (2021); Carvalho e Lima (2015). Esses autores, contribuem com nossa pesquisa ao abordar pontos importantes como as diferentes formas em que ES pode ser aplicado e sua importância para a formação de futuros professores. Além disso, contamos com as contribuições de La Taille; Oliveira; Dantas (2019); Freire (2002; 2007); Francelino (2022) para discorrer acerca da dimensão da afetividade na perspectiva da psicologia, esclarecendo também a importância dessa dimensão para o ensino de língua de inglesa. Desta forma, os autores nos oferecerem uma base sólida para que possamos discutir o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Para fomentar a discussão acerca da inter-relação entre ES, ensino de língua inglesa e afetividade no período de ERE faremos uso dos relatos de experiência de Barbosa e Silveira (2021); Morais e Andrade (2021) que atuaram respectivamente no ensino de língua inglesa dentro do componente curricular ES durante o período de pandemia como professores em formação inicial e em formação continuada. Ao trabalharmos com o relato de Barbosa e Silveira (2021) temos uma valiosa perspectiva de ES através da visão do estagiário, enquanto Morais e Andrade (2021) enriquecem a discussão trazendo o olhar dos professores em formação continuada. Ao final da pesquisa, acreditamos ser importante tecer algumas considerações acerca de todo o estudo realizado, revisitando toda a pesquisa e mostrando quais os resultados encontrados.

A justificativa para este trabalho reside na necessidade de continuarmos tecendo reflexões acerca do impacto da afetividade dentro do sistema educacional, mesmo em situações controversas como no contexto da pandemia da COVID-19. Adicionalmente, buscamos preencher as lacunas que envolvem a afetividade no ensino de língua inglesa, especialmente no contexto de ES realizado durante o ERE. Estes motivos emergem de experiências da pesquisadora no componente curricular de ES, a qual testemunhou os efeitos positivos do agir docente afetivo com base no ERE.

Referencial Teórico

Nesta seção, buscamos inicialmente discorrer de forma teórica os conceitos relacionados ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), apresentando as definições do termo ERE e os impactos dessa nova modalidade no sistema de ensino. Em seguida, faremos breves reflexões acerca do Estágio Supervisionado (ES) e suas contribuições para a formação inicial de professores. Ademais, traremos algumas percepções referentes à dimensão da afetividade e o ensino de língua inglesa. Por fim, contemplaremos como a afetividade, o ensino de língua inglesa e o ES se inter-relacionam durante o período do ERE sintetizando as reflexões desenvolvidas.

Ensino Remoto Emergencial (ERE): As novas (re)configurações no campo de ensino

A crise global de saúde pública causada pelo vírus da COVID-19 impactou todo o mundo, principalmente nos anos de 2020 e 2021. A rápida propagação do coronavírus SARS-Cov-2 levou a Organização Mundial da Saúde a declarar que o mundo estaria enfrentando uma pandemia. Devido a isso, aeroportos e comércios foram fechados, escolas e universidades suspenderam suas aulas presenciais e os hospitais precisaram separar uma ala exclusiva para tratar as pessoas que contraíram o vírus. A pandemia trouxe diversos desafios e mostrou a importância do incentivo à ciência para que houvesse a elaboração de vacinas e tratamentos eficazes.

No Brasil, a suspensão das aulas presenciais se deu através das Portarias Nº 343, de março de 2020 e Nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020), além de Medidas Provisórias. A suspensão foi feita de forma gradual e em contexto acadêmico e escolar, em que cada Estado ficou responsável por aplicá-la da melhor maneira possível. Diante do cenário pandêmico e do isolamento social, foi (im)posta aos professores, em formação inicial e continuada, o ERE como uma nova modalidade de ensino, na qual as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) tornaram-se artefato principal. Antes de darmos continuidade à temática, acreditamos que seja necessário primeiro esclarecermos o que de fato seria o ERE, pois apesar de ser um termo muito conhecido e utilizado no meio acadêmico, é também um termo dinâmico e que vem se (re)configurando, conseqüentemente existem atualmente diversas definições destinadas a ele, sendo as mais recorrentes, expostas no Quadro 01 a seguir.

Quadro 01 - Definições de ERE

Autor, ano e página:	Definição:
Hodges <i>et al.</i>, (2020, p.1)	“Uma mudança temporária na entrega de conteúdo para um modo de entrega alternativo devido a um contexto de crise” (tradução nossa) ⁴
Oliveira; Corrêa; Morés (2020, p. 3)	“O modelo de educação como aulas síncronas com uso de tecnologias digitais interativas via Internet e, por vezes, complementadas com materiais impressos, disponibilizados nas secretarias das escolas, com uma metodologia semelhante à do ensino presencial, incluindo horários fixos de aulas por períodos e com salas virtuais com o mesmo número de estudantes do modelo presencial.”
Silva e Ferreira (2021, p. 7)	“O termo visa descrever atividades educativas que são mediadas pela internet, que possuem objetivos claros e que alcançam públicos específicos em diferentes lugares ao mesmo tempo.”

Fonte: Elaboração da Autora (2023).

Os autores mencionados no Quadro 01 oferecem perspectivas diferentes, mas que se completam acerca do ERE. Hodges *et al* (2020) define o ERE como uma resposta rápida e temporária para um momento de crise. Contribuindo para essa definição, Oliveira; Corrêa; Morés (2020) descrevem o modelo mais comum adotado durante essa modalidade, que envolve a combinação de aulas síncronas mediadas pelas TDICs de forma online e o uso de materiais impressos semelhantes ao ensino presencial. Adicionalmente, Silva e Ferreira (2021) destacam que a capacidade do ERE em atingir diferentes públicos e oferecer uma ampla gama de atividade educativas de forma online. Assim, com essas diferentes abordagens, os

⁴ “a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances” (HODGES *et al*, 2020, p.1)

estudiosos proporcionam uma visão abrangente sobre a natureza temporária do ensino remoto e a diversidade de estratégias pedagógicas possíveis nesse contexto.

Em outras palavras, o ERE é a transposição do ensino presencial, híbrido ou semipresencial para o remoto, de forma temporária utilizando-se das TDICs numa situação de emergência cujo objetivo é o de concluir o calendário acadêmico, evitando assim um prejuízo maior aos estudantes que já precisavam lidar com as milhares de mortes ocasionadas pelo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19) e as incertezas quanto ao quando iriam voltar às atividades normais.

Por ser um ensino em caráter emergencial, compreende-se que o modelo proposto não seria algo duradouro. A expectativa não era a de uma duração longa, nem de um projeto estático. Cada instituição de ensino utilizou a melhor maneira de aplicar o ERE. No entanto, nem todas puderam aplicá-lo por meio de reuniões síncronas em plataformas como o *Google Meet* e outras semelhantes. Em face desse contexto, as instituições precisaram apresentar “soluções criativas do problema” (HODGES *et al.*, 2020)⁵. Dentre as quais, Silva e Ferreira (2021) mencionam o uso de plataformas de forma assíncrona, tais como o *Google Classroom*; *Padlet*; *Whatsapp*; *Survey Monkey*, entre outras.

A partir dessa nova realidade do ensino mediado pelas TDICs, Silva e Ferreira (2021, p. 283), pontuam que o ERE “vem possibilitando duas concepções ou modalidades de aulas, sendo elas de caráter síncrono e assíncrono”. O primeiro; pode ser definido como a modalidade de ensino de tempo real que mais se assemelha ao ensino presencial uma vez que, nessa modalidade, as aulas são ministradas com horário pré-definido e os alunos precisam estar presentes de forma online para acompanhar a aula e participar das discussões realizadas ao vivo. Enquanto o segundo, pode ser entendido como a modalidade em que o estudante possui o acesso ao conteúdo em momentos distintos, não precisando estar conectado no mesmo momento que seus professores. Na modalidade assíncrona, os docentes poderiam disponibilizar diversos materiais como vídeos gravados, textos, artigos, etc. através de plataformas digitais, como o *Google Classroom*, por exemplo.

Ambas as modalidades possuem suas vantagens e desvantagens. Por exemplo, na modalidade síncrona, uma das maiores vantagens é a interação aluno-professor que é realizada ao vivo e o horário fixo que ajuda na organização da rotina. Contudo, de acordo com Silva e Ferreira (2021) a desvantagem dentro do contexto brasileiro é a desigualdade social que não permite que todos os estudantes da rede básica e superior de ensino consigam ter acesso a essas aulas. Por outro lado, a modalidade assíncrona limita a interação aluno-professor, além de intensificar a falta de disciplina dos estudantes. Não podemos considerar apenas uma modalidade ou colocá-las numa dicotomia de bem e mal, por essa razão, ambas foram utilizadas para melhor atender às necessidades do momento.

O ERE possibilitou aos professores a oportunidade de conhecer novas ferramentas de ensino, ainda que de forma compulsória. Porém, a desigualdade social no Brasil foi acentuada, e, de acordo com Avelino e Mendes (2020), o problema que antes era a tecnologia chegar às escolas, agora, une-se à falta de recursos dentro da casa dos estudantes. Esta modalidade foi inserida no contexto educacional devido à urgência em dar prosseguimento às atividades de ensino. Os docentes precisaram “(re)construir o conhecimento” (SOUSA *et al.*, 2020, p. 176) numa velocidade “sem precedentes e espantosa” (HODGES *et al.*, 2020, p.1)⁶. No entanto, os professores não estavam preparados físico-mental-emocionalmente para esta migração de aulas presenciais para aulas mediadas pelas TDICs e as circunstâncias da implementação do ERE eram abaixo do ideal. Dentre as dificuldades encontradas pelos professores em formação inicial e continuada, Rondini; Pedro e Duarte (2020) pontuam: i) a necessidade de se ajustar a uma nova maneira de ensinar em tempo escasso; ii) a desigualdade social entre os estudantes, que era um impeditivo ao acesso às aulas; iii)

⁵ “What becomes apparent as we examine examples of educational planning in crises is that these situations require creative problem solving.” (HODGES *et al.*, 2020, p.1)

⁶ “the speed with which this move to online instruction is expected to happen is unprecedented and staggering.” (HODGES *et al.*, 2020, p.1)

o aumento significativo da carga de trabalho devido à necessidade em permanecer constantemente conectado. As mesmas TDICs que possibilitam a utilização de novos meios para ensinar e que, segundo Rondini, Pedro e Duarte (2020), possuem propensão de utilização pós-pandemia pelos professores, trazendo oportunidades para trabalhar o protagonismo dos estudantes e dinamizar as aulas com ferramentas diferentes, são também motivo de ansiedade, frustração e cansaço devido à falta de estrutura necessária para seu uso pleno.

Apesar de ser um contexto desafiador, o ERE proporcionou oportunidades que puderam ser exploradas pelos professores. Segundo Garcia *et al.* (2020), uma dessas oportunidades consiste no “uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras.” Para poder fazer um uso significativo das possibilidades trazidas pelo ERE, os professores precisaram das mesmas competências necessárias ao ensino presencial: i) organização didática; ii) avaliação em processo; iii) avaliação de resultados (*op. cit.*, 2020). De acordo com as autoras, a organização didática “se dá com vista a promover, orientar e possibilitar o domínio do conteúdo, sempre em atenção e respeito às fases da aprendizagem do aluno (*op. cit.*, 2020),” enquanto a avaliação em processo engloba o monitoramento do desenvolvimento do estudante durante o processo de aprendizagem. Por fim, a avaliação de resultados refere-se à avaliação do conhecimento ao final do processo de aprendizagem. Essas competências são necessárias não apenas no ERE, como no ensino presencial. Correlacionar o contexto vivido pelos discentes associando aos conteúdos que precisam ser trabalhados é fundamental para um aprendizado significativo. Para cumprir tais competências, os professores precisavam,

abordar elementos ligados ao cotidiano dos alunos, discutindo inclusive a situação de pandemia vivida, de maneira a explorar a dimensão educativa, pedagógica e científica, assim como instigar motivações que os mobilizem a aprender em caráter colaborativo. (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p. 5).

No entanto, havia também os empecilhos. Apesar de termos professores capacitados para lecionar presencialmente, faltava-lhes estrutura para que conseguissem atuar da melhor maneira possível de forma online. Além disso, a formação deficitária dos docentes devido à urgência em estabelecer o ERE é um contraponto ao que defende Pimenta (1999). A autora argumenta que se faz necessário uma boa formação, pois “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os (*op. cit.*, 1999, p.26).”

Além das competências cognitivas, é preciso salientar a necessidade de se ter competências socioemocionais, como, por exemplo, a esperança, empatia e a afetividade, pois “todas as decisões planejadas e desenvolvidas pelos professores produzem fortes impactos afetivos nos alunos, mesmo quando os docentes não estão fisicamente presentes na situação” (LEITE, 2012, p. 359). As competências socioemocionais fogem do campo da utopia e entram no campo da necessidade, como forma de resistir mesmo numa realidade ainda mais difícil do que a que os professores estavam, infelizmente, habituados. Contudo, os docentes seguiram resistentes, não se entregando ao “fatalismo da desesperança” (FREIRE, 2002, p.5), mas *esperançando* um futuro melhor, buscaram no mais íntimo de si, forças para mais este embate fazendo um agir docente afetivo que resultou numa aprendizagem mais significativa aos estudantes.

Dessa forma, nesse caráter de (trans)formação do professor e compreendendo que o ERE não afetou apenas as escolas, mas também como o ES passou a ser realizado, na próxima seção, intitulada de “A formação do Professor no Estágio Supervisionado: Breve Reflexões”, pretendemos abordar de maneira sucinta a importância do ES na Formação Inicial dos professores de Língua Inglesa para reforçar o valor desse componente curricular para a formação docente e tecer algumas considerações sobre o que é o estágio e seus tipos.

A formação do Professor no Estágio Supervisionado (ES): Breves Reflexões

No contexto de uma licenciatura, o componente curricular Estágio Supervisionado (ES) desempenha um papel fundamental ao permitir que os estudantes reflitam sobre sua futura atuação como professores. O objetivo principal do ES é promover uma experiência imersiva em que os estudantes possam articular teoria e prática, aplicando aquilo que estava apenas no campo das ideias e vivenciando a realidade educacional. Por meio dessa integração, busca-se alcançar um alinhamento significativo entre os conhecimentos adquiridos durante o curso de licenciatura e sua aplicação efetiva na sala de aula, pois “o que se espera da formação inicial é que seja capaz de preparar um profissional qualificado capaz de dar conta com eficiência das mais variadas necessidades de aprendizagem (FARIAS; SANTOS; SOUZA, 2021, p.168).”

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2005;2006 p.6) vão dizer que “o estágio se constitui como campo de conhecimento” e por isso, teoria e prática caminham juntas - sendo um “contraponto à credence popular na teoria, a prática é outra”. As autoras enfatizam que o estágio não é a parte prática do curso, pois é necessário que antes de qualquer ação haja aprofundamento teórico. Logo, teoria e prática são interdependentes, apesar de únicas. Esse pensamento corrobora com o que Perrenoud (2002, p.30) diz acerca do agir docente ao afirmar que “não há ação complexa sem reflexão no processo”. E, a formação do professor durante o ES é uma ação complexa, uma vez que vai além do estudo teórico e da prática. Os autores Farias; Santos; Souza (2021) completam esse pensamento ao dizer que,

os estágios são atividades que possibilitam uma imersão dos/as licenciandos/as nos espaços escolares, de modo que os mesmos podem vivenciar as mais diversas situações que envolvem esses espaços, que envolvem um contexto organizacional e sociocultural complexo. (*op. cit.*, 2021, p.169)

Os autores entendem que o ES possibilita aos futuros professores um momento de compreensão acerca da relação escola-professor-aluno, em conjunto com uma familiarização do ambiente escolar. Isso permite que o estagiário se sinta mais confortável e confiante acerca do ensinar. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), o ES precisa observar algumas orientações definidas através da Resolução CNE/CP nº 2, 19 de fevereiro de 2002, artigo 2º,

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;**
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, grifo da autora)

O ponto IV do texto retrata aquilo que Pimenta e Lima (2005;2006) pontuam ao defender que o ES se consolida como “uma atitude investigativa”. Reafirmando assim, que não pode haver uma dissociação entre teoria e prática. Ainda sobre estágio, Pimenta e Lima (2005;2006) elencam 4 tipos presentes na formação docente a saber: i) o estágio como imitação através de observação dos professores; ii) o estágio tecnicista; iii) o estágio crítico e não reflexivo; iv) o estágio que alinha teoria e prática. O primeiro estágio exclui a reflexão e o arcabouço teórico adquirido durante a formação utilizando um modelo estático, não modificável. Esse título de “estágio como imitação”, refere-se ao fato de o professor em formação não fazer uma análise crítica da ação, apenas a repetição dela, imitando assim o professor observado. Dentro da perspectiva de ES como um estágio de imitação, os futuros professores tendem a modelar os docentes que consideram bons. Para as autoras (*op. cit.*, 2005;2006) essa perspectiva traz como principal problema a

carência de discernimento quanto ao fato de que “o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes”. A ideia do que é ser um professor bom é polissêmica, por ser subjetiva. Algumas atitudes dos professores podem ser bem vistas pelos estudantes e trazerem resultados positivos para uma determinada turma, todavia em outra turma além de não funcionar, pode prejudicar os discentes.

Segundo, temos o segundo tipo de estágio: o tecnicista. Assim como o primeiro tipo, o segundo ignora o pensamento crítico. No entanto, a principal diferença entre ambos é que o segundo se concentra especificamente nas habilidades técnicas do professor, tornando-se um estágio simplista que reduz a complexidade do agir docente a técnicas e habilidades práticas, ou seja,

a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas (PIMENTA e LIMA, 2005;2006, p. 9).

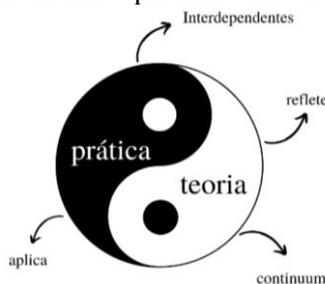
Segundo as autoras (*op. cit.*, 2005;2006), essa perspectiva de estágio é de certa forma limitada e pode fortalecer a crença de que a teoria e a prática atuam em hiato, inibindo a assimilação completa do que é ensinar. Nesse contexto, o enfoque maior está na execução das atividades práticas do estágio, negligenciando assim a reflexão teórica e uma compreensão mais profunda dos fundamentos pedagógicos necessários. A atividade de estágio pode se restringir a um aspecto instrumental, focado em questões operacionais e técnicas, sem explorar plenamente os aspectos teóricos e conceituais que fundamentam a prática docente. O problema neste tipo de estágio não está em se tentar compreender as técnicas, pois todas as profissões exigem técnicas. Contudo, limitar-se apenas às técnicas é compreender a prática docente como algo robótico, excluindo a humanidade necessária a ela.

Contrastante aos dois primeiros tipos, o terceiro tipo de estágio carrega uma visão da formação docente durante o período de ES como um momento de analisar e tecer críticas quanto à prática de ensino do professor observado sem refletir sobre a própria prática. O estagiário, ao não refletir acerca de suas críticas, descarta todo o conhecimento e aprendizado que pode vir a adquirir através da reflexão investigativa de si mesmo e de suas ações docentes.

Posto isso, compreendemos que o último tipo de estágio é o que mais concorda com uma experiência em ES reflexivo-investigativa, seguindo o proposto pelas diretrizes do CNE. O quarto tipo defendido por Pimenta e Lima (2005; 2006) possui por objetivo aproximar o docente da realidade de sala de aula, alinhando o que foi visto durante as aulas com aquilo que é visto durante a monitoria, fazendo o movimento de reflexão e ação e reflexão para o aprimoramento da ação.

Diante do exposto compreendemos que a teoria durante o componente curricular ES serve para uma intervenção mais completa, não apenas crítica, mas também compreensiva, em que os estagiários conectam teoria e realidade, sem tentar criar uma utopia que desconsidera o contexto em que o estágio está aplicado. Na imagem abaixo (Figura 1), representamos a teoria e a prática como um *yin e yang* por acreditarmos que vivem num eterno continuum.

Figura 1. Teoria e prática – um *continuum*



Fonte: Elaborado pela autora.

A teoria mostra-se importante no agir docente, pois é através dela que formulamos nossos conceitos do que é ensinar bem. Porém, compreendemos que o agir docente não é eficaz sem o aporte teórico, tornando-se apenas em palavras soltas, que podem até constituir algum sentido, porém dificilmente possuirá significado. É no alinhamento entre teoria e prática que se faz o agir docente completo.

Contudo, durante o período de 2020 e 2021, a pandemia da COVID-19 alterou a forma com que ES se apresentava. Por ser um componente curricular obrigatório e amparado pela Lei nº11.788 de 25 de setembro 2008, mais conhecida como Lei do Estágio (BRASIL, 2008) e por possuir diretrizes previstas pelo CNE, a disciplina deveria ser contemplada, mesmo em situação adversa. De acordo com Farias; Santos; Sousa (2021), um dos maiores problemas encontrados durante o período de ES está na falta de diálogo entre os projetos pedagógicos das universidades e escolas. Desta forma, os estágios não alcançam os objetivos destacados pelas diretrizes do CNE de forma plena. No entanto, nos relatos de Barbosa e Silveira (2021); Morais e Andrade (2021), que foram estudados no tópico 2.4, podemos perceber que esta não é a realidade de todas as escolas e universidades. Ao contrário, encontramos uma realidade em que a afetividade se fez presente.

O ES durante o período de pandemia, precisou adaptar-se a modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), reduzindo sua carga horária para que pudesse dialogar com a nova realidade. Acreditamos que se a carga horária de ES permanecesse intacta, não haveria condições que permitissem a vivência do componente curricular, pois a carga horária das escolas foi reduzida. Além disso, o fato da modalidade ERE ser algo novo fez com que não houvesse tanta teoria como suporte para o ensino remoto. Desta forma, os professores tiveram de ater aos conhecimentos prévios, que já eram escassos (cf. tópico 2.1) e passar a investigar a nova realidade, transformando a nova prática em fundamentos teóricos que possam docentes numa possível pandemia.

Compreendemos que esse movimento de ES como campo investigativo que gera novas concepções científicas acerca do agir docente, demonstrou ser algo presente durante a pandemia e no pós – pandemia. Dito isso, buscamos compreender a inter-relação da afetividade e ensino de língua inglesa dentro desse contexto de ES durante o ERE. Acreditamos que a afetividade permite haja conexão entre professor-aluno e através dessa conexão é que o professor passa a conhecer melhor aquele a quem ensina. Conhecendo melhor nossos estudantes e tornando-os o centro de seu processo de ensino-aprendizagem conseguimos desenvolver um ambiente afetivo e acolhedor, mesmo em períodos tenebrosos como foi o da pandemia. Devido a isso, no próximo tópico iremos tentar definir o conceito de afetividade e correlacionar com o ensino de Língua Inglesa, em seguida trataremos da inter-relação entre o ES durante o período de ERE, a Afetividade e o Ensino de Língua Inglesa.

A Afetividade no Ensino de Língua Inglesa

A relação professor-aluno, possui grande influência nos resultados alcançados pelos estudantes (FRANCELINO, 2022, p.85). Ou seja, escolas e universidades desempenham um papel intelectual e social importante no desenvolvimento dos discentes. Dito isto, acreditamos que é preciso compreender a afetividade no Ensino de Língua Inglesa como Segunda Língua (L2), pois esta dimensão emocional e cognitiva pode auxiliar o professor em situações adversas como foi durante o contexto de pandemia. Julgamos que assimilar o cognitivo e afetivo de forma separada é negligenciar o ser humano como um ser completo.

Partindo de uma visão holística, entendemos que o sistema educacional não pode ignorar as emoções dos estudantes. Contudo, compreendemos que esta é uma visão recente no campo das ciências da educação. No século passado, grandes nomes da psicologia tratavam da relação entre afetividade e ensino, dentre eles Piaget, Vygotsky e Wallon (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019). Segundo La Taille (2019, p.71), Piaget acreditava que “a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço.” A “Razão”, em Piaget, refere-se à cognição; inteligência. Além do psicólogo, seu companheiro

de profissão, Vygotsky (OLIVEIRA, 2019, p. 85) pontuava que “uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.” Enquanto, para Wallon (*apud* DANTAS, 2019), a afetividade é o que garante ao ser humano a possibilidade de conectar-se com o social, ela dá origem ao conhecimento e é através dela que moldamos o mundo à nossa volta, por possuir um caráter epidêmico, contagioso. O psicólogo afirma que a afetividade se desenvolve de acordo com o desenvolvimento cognitivo humano, passando por um processo em que, no início, é comandada apenas pela emoção; por conseguinte - devido ao desenvolvimento da linguagem - passa também a ser comandada pela cognição⁷. É a partir do desenvolvimento do sujeito através das relações interpessoais que é estabelecido o conhecimento cultural (WALLON *apud* DANTAS, 2019).

Tratando-se de definição, sabemos que a afetividade, por ser uma dimensão que envolve afetos, emoções, etc., possui um sentido complexo. Devido a isso, reunimos no Quadro 02 algumas definições utilizadas por estudiosos da área.

Quadro 02 - Definições de Afetividade

Autor, ano e página:	Definição:
Arnold (2009, p. 145)	“o termo afeto refere-se essencialmente a área das emoções, sentimentos, crenças, humor e atitudes, o que influencia fortemente nosso comportamento.” ⁸
Freire (2002, p. 89-91)	“querer bem.” ⁹
Francelino (2022, p. 39)	“A afetividade na ótica de Wallon (1968) está intimamente ligada à inteligência. Para este pensador existe uma distinção entre emoção e afetividade. (...) poderíamos estabelecer que o afeto é uma transformação, à medida que, ao sermos afetados, o nosso organismo recebe os estímulos que são traduzidos em impulsos elétricos e conduzidos ao nosso cérebro.”

Fonte: Elaboração da Autora (2023).

Diante das definições apontadas acima, podemos inferir que apesar de estar conectada às emoções, a afetividade não necessariamente implica em sentir algo pelo aluno, mas em agir pelo bem dele. Além disso, não devemos confundir afetividade com carinho. O carinho pode, sim, acontecer num ambiente afetivo, porém a rigorosidade também é uma forma de afetividade. Levando para a perspectiva Freireana (2002), notamos que o professor deixa claro que querer o bem do estudante é diferente de agir sem ética ao afirmar que,

a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele. A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser "adocicado" nem tampouco num ser arestoso e amargo (FREIRE, 2002, p. 89-90).

⁷ Entendemos o desenvolvimento da cognição como o desenvolvimento da razão, pois, assim como Piaget, Wallon trata os termos “cognição” e “razão” de forma intercambiável, bem como o termo “inteligência.”

⁸ “The term affect refers essentially to the area of emotions, feelings, beliefs, moods and attitudes, which greatly influences our behavior.” (Arnold, 2009, p. 145)

⁹ Em seu livro “Pedagogia da Autonomia” nota-se que Freire utiliza a expressão “querer bem” para dizer “agir com afetividade”. No capítulo do livro em que trata do “querer bem” o autor diz que “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (p. 89), confirmando assim que o “bem-querer” encontra-se dentro da dimensão da afetividade.

Em se tratando da afetividade no ensino de uma Segunda Língua (L2), Arnold (2019, p. 145-147, tradução nossa) declara que muitos dos métodos para ensino de Inglês como L2 dos anos 1970, tal qual *Suggestopedia*, “levam em consideração o papel do afeto no ensino-aprendizagem de línguas”¹⁰. Além disso, a professora afirma que a afetividade tem um papel tão reconhecidamente importante que no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) “dentre as competências envolvidas no aprendizado de uma nova língua está a *Existential Competence*, (*savoir-être*), que é composta basicamente de elementos da dimensão afetiva.”¹¹ Outro ponto trazido pela autora (*op. cit.*, 2019) é que no aprendizado de uma L2 para o estudante não-nativo, a afetividade torna-se algo essencial, pois como ainda não conseguem expressar-se bem na outra língua, a “sua autoimagem fica mais vulnerável”¹².

Dentro do estudo acerca do processo de aquisição de língua, conforme pontua Oliveira (2019), Vygotsky compreende que primeiro tenta-se aprender aquilo que é necessário para a comunicação e depois internaliza-se a língua e atribui a ela a função de organizar seus pensamentos. É por meio da internalização da linguagem que se desenvolve a motivação para uma comunicação mais confiante, pois a língua que antes era apenas do outro, passa também a ser minha e esse processo só é possível se for dado ao estudante algo com que ele crie conexão. Logo, a afetividade torna-se, de acordo com Oliveira (2010, p. 11), “um fator significativo no desenvolvimento cognitivo do aluno, bem como as demais relações estabelecidas na escola”.

Além dos benefícios para os discentes, trabalhar com a dimensão da afetividade pode trazer vantagens para a atuação dos professores em formação inicial e continuada. Francelino (2022) concebe que “compreender como as emoções se manifestam permitiria ao adulto (professor) o maior nível de autocontrole e conseqüentemente de maior otimismo e segurança em relação a sua atuação e práticas.” O estudioso compreende que existem inúmeras dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e que começar por trabalhar com afetividade não apenas na atuação docente, mas também para com o docente, ajuda na construção de um ambiente escolar que possa constituir uma ligação entre ensino e aprendizagem mais eficaz.

Sabendo disso, trabalharemos no subtópico a seguir, algumas reflexões acerca da Afetividade no Ensino de Língua Inglesa durante o período de Estágio Supervisionado (ES) no contexto de Pandemia e ERE.

Afetividade, Ensino Remoto Emergencial, Estágio Supervisionado e Ensino da Língua Inglesa: como se inter-relacionam?

Como mencionado anteriormente (cf. 2.1 e 2.2), os anos de 2020 e 2021 foram, de certa maneira, tenebrosos para a educação brasileira. De repente uma pandemia obrigou todos a ficarem em casa, a sala de aula agora se tornou virtual, mais do que nunca as TDICs tornaram-se necessárias e rotineiras. Professores que antes eram preparados apenas para o ensino presencial, tiveram que reformular suas aulas e professores em formação que aguardavam ansiosamente para a prática em Estágio Supervisionado (ES) de forma presencial, agora teriam que se preparar para um Ensino Remoto Emergencial (ERE).

¹⁰ “Much more recently, in the 1970s *Suggestopedia*, *Silent Way*, *Community Language Learning* (sometimes been referred to as the affective-humanistic language teaching methods) along with *Total Physical Response* all took into account the role of affect in language learning (Arnold, 2019, p. 146).”

¹¹ “the Common European Framework of Reference for Languages includes among the competences involved in language learning the *Existential competence* (*savoir-être*), which is basically composed of elements of the affective domain (Arnold, 2019, p. 146).”

¹² “The relationship between learning and affect holds for any classroom and any subject, but with non-native language learning it is crucial, given that students’ self image is more vulnerable when they do not yet have mastery of their vehicle for expression –language (Arnold, 2019, p. 147).”

Poderíamos afirmar que o caos estava instaurado e, por isso, os professores formadores, regentes e em formação apenas poderiam ter aguardado, paralisados, porém com esperança de que tudo iria melhorar, porém, não foi o que aconteceu. Ainda que alguns tenham se movimentado devido à obrigação imposta por seus superiores, muitos reconheceram a necessidade de esperar de forma ativa, corroboramos com Freire (2002) que um dos papéis do educador é caminhar com foco na esperança da mudança. Seguindo esse pensamento:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, **é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer** porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (FREIRE, 2002, P.5-6, grifo da autora)

Esses professores em formação inicial e continuada, que atuaram com afetividade durante um dos períodos mais difíceis para a educação brasileira, trabalharam visando uma mudança na educação. Certamente, foi um trabalho em conjunto: professores orientadores, que estavam aprendendo a trabalhar com uma sala de aula virtual, se dispuseram a utilizar diversas ferramentas para que os professores em formação também aprendessem a usar e trabalhar com sala de aula virtual. Concomitante a isso, os professores regentes estavam dispostos a ceder que suas turmas para que os docentes em formação pudessem ter a experiência de Estágio por algumas semanas. Adicionalmente, os professores em formação preocuparam-se em não prejudicar os estudantes e os professores regentes, trabalhando da melhor forma possível. Nota-se nos relatórios reflexivo de Barbosa e Silveira (2021) que a situação era completamente nova para todos, mesmo para aqueles que já tinham alguma experiência em sala de aula. As autoras (*op. cit.*, 2021) em seu relato de experiência, expõem que estavam,

nervosas, ansiosas e preocupadas com esse momento de intervenção, pois, apesar de ambas termos experiência na sala de aula, foi uma experiência completamente nova para nós. Temíamos prejudicar o professor e os alunos caso não fizéssemos um bom trabalho e ficamos com medo de constranger a nossa instituição de ensino e nossa professora formadora. (BARBOSA e SILVEIRA, 2021, p.7-9)

Esse misto de emoções não parou as estagiárias que seguiram atuando de forma esperançosa e afetiva em seu período de estágio. A perspectiva Freireana (2002) de afetividade fica evidente quando notamos o “querer bem” das professoras em formação. Esse sentimento é destacado no relato quando as autoras (2021) mencionam uma conversa com o professor regente da turma em que atuavam. Durante a conversa, o professor desabafa sobre a situação em que está inserido. Durante a conversa, ele demonstra seu cansaço mediante as cobranças das autoridades escolares em conjunto com a necessidade de produção sem precedentes. Contudo, o fato dele sentir-se à vontade para poder se abrir com as professoras que atuaram em sua turma, demonstra a presença de empatia, que faz parte da dimensão da afetividade. De acordo com Francellino (2022), “em situações conflituosas, a frustração do professor reverbera em todos ao seu redor, causando consequências para o processo.” Logo, a abertura que as estagiárias deram para que houvesse o desabafo do professor colabora para que seu trabalho seja performado melhor.

Em um outro momento do relato, há uma situação em que uma estudante justifica sua falta na aula anterior, mencionando que estava hospitalizada devido à uma crise de ansiedade. Mais uma vez a afetividade se fez presente, e as professoras atuaram como acreditavam que era o melhor para aquela situação. O resultado, segundo elas, foi que a aluna “se sentiu ouvida” (p. 10). Podemos destacar ainda que, ao se preocuparem com os estudantes e com a forma como eles apreenderam o conteúdo, as estagiárias demonstraram uma atitude dentro da dimensão da afetividade, o que resultou em um feito notável durante a aula: os alunos participaram.

Apesar de parecer algo simples, no contexto de ERE, essa conquista pode ser considerada uma vitória significativa. No ambiente virtual, o mais comum eram alunos com câmeras e microfones

desligados, além de pouca interação mesmo que pelo chat, ou seja, os professores ensinavam para os computadores e telas frias. Ao esperar de forma ativa, as professoras em formação puderam vivenciar os efeitos positivos do “querer bem” e com isso, a autora pôde relatar que conseguiu “captar a atenção dos alunos e essa atividade proporcionou um momento de participação bastante significativo para nós, levando em consideração que os alunos participavam das aulas passivamente, sem muita interação (BARBOSA, 2021, p. 9).”

Seguindo as reflexões acerca das experiências de ES durante o período de pandemia, é possível constatar a presença da afetividade na relação professor formador-professor em formação, como destacado no relato de Moraes e Andrade (2021, p.12) ao afirmarem,

O adentrar às escolas no ano de 2020 ocorreu de forma diferente, uma vez que o estágio foi desenvolvido de forma totalmente remota. Nesse contexto, **buscamos escutar a nós mesmas(os) – professoras(es) da universidade responsáveis pela disciplina, e as(os) professoras(es) em formação inicial sobre como entendiam a possibilidade do estágio feito** sem a presença física da e na escola naquela experiência de formação. (MORAIS; ANDRADE, 2021, p.12, grifo da autora)

O ato de escutar o outro e ponderar sobre o que foi escutado, faz parte da dimensão da afetividade. Os estudiosos (*op. cit.*, 2021), por “querer bem” aos seus orientandos diante do cenário caótico, optaram por ouvi-los e a partir de então tomar uma posição. Compreendemos que esse tipo de atitude pode refletir em como esses orientandos serão enquanto professores. Retomando Francelino (cf. tópico 2.3, 2022), podemos notar a importância de um trabalho em conjunto em que o professor é tratado com afetividade e que, mais tarde, transmitirá esse tratamento para seus futuros discentes. Mais adiante, notamos em suas reflexões, que a definição de ES está pautada na afetividade, ao retratarem que o ambiente escolar “não é espaço de prática; é espaço de **co-construção de conhecimentos e práxis da e para a formação docente**” (MORAIS; ANDRADE, 2021, p.119, grifo da autora). Dessa forma, quando os professores mencionam a práxis utilizando a preposição “para” e não apenas “da” está inferido ali, mais uma vez, o “querer bem” freiriano e quando utilizam o sufixo “co” na palavra construção notamos também, a afetividade Walloniana presente, mostrando, assim, que mesmo que o termo “afetividade” não esteja explicitamente escrito nos relatos, a afetividade, segundo Piaget (*apud* LA TAILLE, 2019, p. 71) é “a mola propulsora das ações” dos professores regentes, formadores e em formação.

Após tecer reflexões acerca da afetividade respaldada no agir docente, em especial de professores de Língua Inglesa, caminhamos para as nossas considerações finais.

Considerações Finais

O período da pandemia da COVID-19 trouxe muitos desafios tanto para os professores em formação inicial e continuada. Precisou-se realizar modificações no gênero aula, porquanto seu suporte presencial não estava disponível e, apesar de todos os percalços encontrados dentro do ERE, a afetividade se fez presente, transformando o processo de ensino-aprendizagem um pouco menos árduo. Sabendo disso, esta pesquisa teve por objetivo principal discutir teoricamente o papel da Afetividade no Ensino de Língua Inglesa em Estágio Supervisionado (ES) durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Através desta pesquisa, compreendemos que a afetividade no contexto de ERE Emergencial de Língua Inglesa dentro do período de ES não está direcionada exclusivamente ao ato de ensinar advindo apenas dos professores em formação, mas também, de todo o conjunto de professores que atuam em Estágio. O Ensino de Língua Inglesa em ES só é possível, porque antes da atuação dos estagiários houve a atuação dos professores formadores e dos professores regentes (durante o período de observação). E essa atuação, feita em conjunto e de forma colaborativa, chamada de “*escolumiversidadescola*” por Moraes e Andrade (2021, p.111) permite que o licenciando de Letras - Inglês consiga espelhar a afetividade em sua ação docente futura.

Gostaríamos de ressaltar que a presente pesquisa não ignora todos os sentimentos ruins vivenciados pelos professores. Muito menos descarta o descaso que houve com a educação, porém consideramos que a afetividade foi um fator primordial para o desenvolvimento de todos os participantes do processo de Ensino-Aprendizagem, desde os professores formadores aos alunos das escolas em que houve a atuação dos professores em formação. Foi no olhar atento, na escuta ativa, na ação pelo “bem-querer” que os professores conseguiram resistir a um dos períodos mais tristes e tenebrosos da educação no Brasil. Acreditamos na força que vem do agir docente afetivo, que considera a esperança como um sentimento ativo e como diz nosso patrono da educação “Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós” (Freire, 2002, p.5).

O afeto é um facilitador no quesito ensino-aprendizagem, pois afetividade e aprendizagem devem ser entendidas juntas. Considerando que o agir docente também é um aprender constante, acreditamos que no processo de formação, do aprender a atuar como professores, há também o aprender a aprender. Portanto, atuar com afetividade torna-se crucial na vivência docente/discente.

Vale ressaltar, também, que afeto e carinho são conceitos distintos. Nem todo professor que atua com afetividade necessariamente demonstrará em relação a seus estudantes, da mesma forma que nem todo carinho provém de um “querer bem” (FREIRE, 2002) verdadeiro. Conforme Alves (2021), não devemos generalizar essa relação, pois a afetividade no contexto educacional envolve uma conexão mais profunda que vai além de demonstrações superficiais de carinho, dado que não se deve,

confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affecare*, quer dizer “ir atrás”. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. [...] Homem sem fome: o fogão nunca será aceso. O banquete nunca será servido. Dizia Miguel de Unamuno: “Saber por saber: isso é inumano...” (ALVES, 2021, p. 86-89)

Assim, por meio do afeto que o professor cria em sala de aula, presencial ou remota, um ambiente no qual o estudante se engaja por vontade própria e aprende por desejar aprender. É essa a “fome” que Alves (2021) traz em seu texto: a fome de aprender e aprender com significância. Com isso em mente, sugerimos aos pesquisadores da área de Linguística Aplicada que busquem aprofundar nosso trabalho, pois acreditamos que este trabalho possa trazer contribuições significativas tanto para a sociedade, ao explorar as estratégias socioemocionais utilizadas por professores e alunos durante o período emergencial do ensino remoto, quanto para academia, ao proporcionar reflexões aprofundadas sobre a vivência do ES.

Referências

ALVES, Rubem. **Ao professor com carinho: a arte do pensar e do afeto**. 1.ed. São Paulo: Planeta, 2021.

ARNOLD, Jane Morgan. Affect in L2 learning and teaching. *Estudios de lingüística inglesa aplicada - Elia* - Volume 9. 2009, p. 145-15. Disponível em: https://www.academia.edu/20103916/Affect_in_L2_learning_and_teaching . Acesso em: 06 de junho de 2023.

BARBOSA, Vanessa K. A.; SILVEIRA, Karyne S. D. **O Estágio Supervisionado de Língua Inglesa na Modalidade Remota: Um Relato De Experiência Reflexivo**. 2021, p. 8- . Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID1083_29072021173150.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2023.

BRASIL. Lei nº 11.788, 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 03 de abril de 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 2020, ed. 53, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 03 de abril de 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 2020, ed. 114, p. 62. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 03 de abril de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 2002, p. 9. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 de abril de 2023.

DANTAS, Heloísa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: Yves de La Taille; Marta Kohl de Oliveira; Heloísa Dantas. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, p.94-109, 2019. *Ebook*.

FARIAS, Grasielle Lima; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; SOUSA, Fabio Kalil. Estágio Curricular: contribuições e desafios na formação de licenciados em pedagogia. In: ARAÚJO, Karina de (org.). **Formação Docente em Perspectiva: políticas, proposições e práticas.** Curitiba: Bagai, 1ªed., p.169-182. *Ebook*.

FRANCELINO, Ricardo. **Emoções e Sentimentos no Processo de Ensino e Aprendizagem:** contribuições da teoria de Henri Wallon. 1.ed. São Paulo: Dialética, 2022. *Ebook*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Tânia C. M.; Moraes, Ione R. D.; Zaros, Lilian G.; Rêgo, Maria C. F. D. **Ensino Remoto Emergencial:** Proposta de design para organização de aulas. Caderno de Ensino Mediado por TIC. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. PDF.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 01 de abril de 2023.

LA TAILLE, Yves de. **Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget**. In: Yves de La Taille; Marta Kohl de Oliveira; Heloísa Dantas. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, p.51-82, 2019. *Ebook*.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas em Psicologia, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

MORAIS, Gleison Araújo; ANDRADE, Mariana Rosa Mastrella de. Conversas da *Escoluniversidadescola* por meio do Estágio Supervisionado Em Inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 30, n. 02, p. 107-132, 2021.

OLIVEIRA, Maristela F. dos S. **Afetividade e escola: uma relação em construção**. 2010, 57 f. Dissertação (Mestrado) (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo (RS).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **O problema da afetividade em Vigotski**. In: Yves de La Taille; Marta Kohl de Oliveira; Heloísa Dantas. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, p.83-93, 2019. *Ebook*.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; Corrêa, Ygor; Morés, Andréia. Ensino Remoto Emergencial Em Tempos de Covid-19: Formação Docente e Tecnologias Digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, e. 020028, p. 1-18, 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019c.

PERRENOUD, Philippe. **Da Reflexão na Essência da Ação a uma Prática Reflexiva**. In: Philippe Perrenoud. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. São Paulo: Artmed, p. 29-45, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Selma Garrido Pimenta (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, p.15-34, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005;2006.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia Santos. Pandemia da COVID - 19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Prática Pedagógica. **Revista Interfaces Científicas, Aracajú**, v. 10, n.1, p. 41 - 57, 2020.

SILVA, Rivaldo Ferreira da; FERREIRA, Telma Sueli Farias. Construção identitária do professor em formação inicial: reflexões de um graduando extensionista no contexto do ensino remoto. In: V Jornada de Línguas e Linguagens & I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens, 2021, Campina Grande -

PB. **Caderno de trabalhos completos da V Jornada de Línguas e Linguagens & I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens.** Campina Grande - PB: Revista Letras Raras, v.10, p.277-295, 2021.

SOUSA JÚNIOR, Michael Gouveia.; SILVA, F. G. C.; COSTA, M. A. M. O uso de tecnologias digitais no planejamento de professores de inglês em período de estágio supervisionado. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 1, p. 176-188, 2020.