

Praticando conceitos e conceituando a prática: rumo a uma experiência de estágio em Inglês transformadora

Marina Meira de Oliveira, Natália Umá Hagge
Lopes Cabral, Danielle de Almeida Menezes e
Juliana Jandre Barreto

1. Introdução

180

Discussões a respeito do processo de formação de professores, embora possam desdobrar-se em inúmeros focos de análise, comumente contemplam em alguma medida a questão controversa dos saberes docentes e profissionais. Dentre esses diversos conhecimentos e habilidades que serviriam de base à profissão docente, e que se encontram em constante disputa e negociação, destacam-se aqui aqueles que constituiriam os “saberes a serem ensinados”, ou seja, os conteúdos curriculares selecionados para serem objeto de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas escolares. Como pontuado por Tardif (2014), trata-se de saberes de natureza política e social, que sofrem modificações ao longo do tempo a depender de mudanças nas estruturas e hierarquias sociais.

Partindo desse princípio, destacamos aqui a importância de reflexões críticas empreendidas ao longo do processo de formação de professores que focalizem os objetos colocados como foco de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Diante disso, e levando em conta o contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa em que se desenvolveu esse trabalho, torna-se inevitável discutir inicialmente o que seria o fenômeno linguístico, a ser transposto didaticamente em sala de aula por esses futuros docentes. Sejam maternas ou estrangeiras, as línguas apresentam a particularidade de

transcenderem o estado de objetos externos a serem estudados, para se constituírem em componentes identitários dos próprios sujeitos. Dessa forma, toda língua natural se caracteriza por ser não somente um meio de comunicação, mas também a portadora de uma cultura particular, representando o patrimônio coletivo de um povo ao carregar sua memória, hábitos, valores e saberes (THIONG’O, 1986). Portanto, em um processo de formação docente que contemple o ensino e aprendizagem de línguas e que considere essa perspectiva dual do objeto a ser trabalhado, torna-se imprescindível o tratamento da dimensão cultural do fenômeno linguístico.

Os efeitos dessa compreensão de língua como cultura para seu ensino e aprendizagem tornam-se ainda mais complexos no trabalho com a Língua Inglesa na contemporaneidade. Como será mais bem detalhado a seguir, o idioma disseminou-se de tal forma ao redor do globo, como consequência de processos de colonização diversos, que não se pode conceber uma relação simples e direta entre a Língua Inglesa e a veiculação de uma única cultura associada a determinada comunidade de fala, sem arriscar cair em um anacronismo. No entanto, é também verdade que crenças quanto ao monopólio linguístico e cultural do idioma por parte de certos falantes, socialmente construídos como superiores em relação aos demais usuários, ainda perduram com relativa força no imaginário

social (SEIDLHOFER, 2011).

Foi justamente diante da constatação de que crenças como as mencionadas acima se faziam presentes entre os alunos do 9º ano de um colégio de aplicação federal – onde estava em curso o estágio supervisionado em Língua Inglesa de uma universidade federal – que se intencionou desenvolver o projeto de iniciação artística e cultural relatado neste trabalho. O projeto, que tinha como objetivo implementar ações que solucionassem em alguma medida o problema encontrado, foi conduzido por duas licenciandas da universidade em questão, e se constituiu como *locus* de produção criativa de oficinas pedagógicas e de análise investigativa sobre a própria intervenção artística-cultural empreendida.

"Buscaremos mostrar, ao longo do texto, de que forma o projeto promoveu mudanças no currículo de língua inglesa previsto para o 9º ano do Ensino Fundamental da escola em que se desenvolveu, sobretudo ao acrescentar temáticas que estavam em diálogo constante e direto com a realidade de estudantes inseridos em um mundo multilíngue e multicultural."

Cabe ressaltar que, para além da finalidade do projeto em si associada à problematização de crenças quanto ao monopólio linguístico-cultural do Inglês, a iniciativa de atribuir sua condução às licenciandas teve como propósito promover uma atuação mais autônoma das estagiárias em seu processo de formação. Essa

decisão teve como base a pesquisa realizada por Menezes e Jandre (2012) a respeito da percepção de licenciandos e alunos acerca do estágio de Língua Inglesa conduzido em um colégio de aplicação de uma universidade pública federal, localizada na cidade do Rio de Janeiro. A partir desse estudo, as pesquisadoras constataram que os alunos do contexto investigado tendem a perceber os licenciandos mais como colegas de turma do que como professores. Isso fez com que as pesquisadoras questionassem o espaço de atuação oferecido aos licenciados durante o processo de estágio e o nível de sua contribuição efetiva para que profissionais em formação construíssem uma identidade docente capaz de ser percebida (e, de certo modo, endossada) pelos alunos. Aproveitando a questão levantada pelas pesquisadoras, a professora de Prática de Ensino em Língua Inglesa e a professora regente de Inglês do colégio de aplicação em questão selecionaram duas licenciandas para protagonizar a intervenção-investigação desenvolvida por meio do projeto, no intuito de proporcionar maior independência na experiência de estágio. A vivência e o protagonismo das licenciandas em questão fizeram com que elas desenvolvessem o aspecto de autonomia no fazer docente, aspecto essencial para a adaptação do currículo à realidade dos alunos de forma continuada e sustentável, que se busca implementar nas escolas (MONTEIRO e AZEVEDO, 2010). A iniciativa em questão teve um caráter experimental, podendo vir a ser replicada posteriormente caso surtisse o efeito desejado, com as devidas adaptações ao novo contexto em foco.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de intervenção pedagógica conduzida no ano de 2013 por meio de um projeto de iniciação artística e cultural desenvolvido com os alunos do 9º ano de um colégio público federal. O projeto, que foi liderado por duas licenciandas supervisionadas pelas professoras regente e de prática de ensino, constituiu uma experiência de pesquisa-ação. Assim, as próximas seções pretendem explorar mais detalhadamente: os pressupostos teóricos que

181

embasaram sua concepção; os procedimentos utilizados na intervenção pedagógica; o caminho metodológico delineado na análise investigativa de sua realização, juntamente com os resultados obtidos; e as limitações enfrentadas ao longo do processo.

Buscaremos mostrar, ao longo do texto, de que forma o projeto promoveu mudanças no currículo de língua inglesa previsto para o 9º ano do Ensino Fundamental da escola em que se desenvolveu, sobretudo ao acrescentar temáticas que estavam em diálogo constante e direto com a realidade de estudantes inseridos em um mundo multilíngue e multicultural. Buscaremos, ainda, evidenciar que esse processo de construção do currículo escolar foi protagonizado por docentes que atuavam na própria escola – quer no seu estágio de formação inicial (licenciandas) ou já em pleno exercício (professora regente) – a partir de necessidades identificadas por parte dos alunos. Embora a experiência aqui relatada tenha ocorrido em 2013, características como as mencionadas acima conformam um processo que ganha relevância no cenário atual, em que novas políticas educacionais especialmente direcionadas ao desenho curricular vêm sendo formuladas e implementadas em nível nacional, em meio a um cenário de múltiplas controvérsias. Esperamos, dessa forma, poder contribuir para essa rica e complexa discussão, a partir do que consideramos ser uma experiência potencialmente transformadora.

2. Embasamento teórico

O embasamento teórico do projeto de iniciação artística e cultural em tela compreende três aspectos considerados importantes de serem levados em conta pelo professor de Inglês em situação de formação inicial: o papel do idioma no cenário global contemporâneo, a importância de que o ensino dessa língua contribua para uma formação linguístico-discursiva crítica dos alunos e a relevância de que o período de estágio oportunize experiências que favoreçam o desenvolvimento de docentes autônomos. As

próximas seções abordam essas questões.

2.1. A Língua Inglesa no século XXI: particularidades e transposição didática

O fenômeno da globalização, inicialmente atrelado a uma integração de ordem marcadamente econômica, hoje também se apresenta como um interconector de comunidades em nível social e cultural (DEWEY & JENKINS, 2010). Esse fenômeno, que se fez possível a partir do uso da Língua Inglesa como principal ferramenta de comunicação internacional, acabou por impactar a natureza da própria língua, a qual se tornou processo e produto da globalização ao mesmo tempo.

"No entanto, a peculiaridade do Inglês tem sido o nível em que tais mudanças vêm ocorrendo justamente em decorrência do grau de globalização sem precedentes que se vive hoje."

Desde sua primeira diáspora iniciada no século XV – em que a Língua Inglesa foi levada por seus falantes monolíngues a outras localidades (a exemplo dos Estados Unidos) em que também se estabeleceu como idioma dominante adquirido pelos habitantes como primeira língua, por conta do processo de colonização – o Inglês passou por adaptações a depender das necessidades comunicativas dos novos usuários (KACHRU, 1992). O mesmo fenômeno de acomodação aconteceu em sua segunda diáspora (séculos XIX e XX), dessa vez em escala ainda maior, visto que o idioma foi transplantado a civilizações mais numerosas e complexas (a exemplo da expansão do Império Britânico em países de África e da Ásia), dando origem ao chamado *Inglês como*

Segunda Língua. Nesses contextos, o Inglês é tido como o (ou um dos) idioma(s) oficial(is) do país, sendo usado sobretudo pela mídia e órgãos legais do governo, em paralelo com outros idiomas vernaculares. Naturalmente, sendo incorporada por falantes de outro contexto sociocultural, a língua adquiriu traços particulares da realidade local e configurou-se em diversas variedades específicas, a exemplo do Inglês falado na Índia, Nigéria, Hong Kong etc. Finalmente, em seu terceiro movimento de expansão, que teve a particularidade de não ter sido engendrado por uma colonização histórica de natureza similar às duas primeiras, o Inglês teria chegado a outros países como o Brasil. Nesses países, apesar de não gozar de um status oficial como língua de instrução formal e de circulação midiática/legal, o idioma se configura como importante meio de comunicação intercultural, além de ter um forte valor econômico agregado. Também nesses locais em que se estabeleceu como *Língua Estrangeira*, ou ainda, *Língua Adicional*¹ segundo classificações mais atuais, a Língua Inglesa sofreu modificações.

Independentemente da localização geográfica ou período histórico, em nenhum momento o idioma de comunicação global foi simplesmente distribuído e reproduzido em sua suposta forma nativa, ou seja, aquela usada por seus falantes monolíngues onde surgiu e/ou foi estabelecida na primeira diáspora. A todo instante, a Língua Inglesa esteve em constante processo de acomodação e transformação (SEIDLHOFER, 2011; JENKINS, 2011), o que nada mais é do que um fenômeno natural por que passam todas as línguas humanas. No entanto, a peculiaridade do Inglês tem sido o nível em que tais mudanças vêm ocorrendo justamente em decorrência do grau de globalização sem precedentes que se vive hoje.

1 A denominação língua adicional tem sido preferida àquela mais tradicional língua estrangeira em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, em virtude da conotação ligeiramente negativa que o termo estrangeiro pode assumir como algo “estranho”, “alheio” ao aprendiz. Além disso, de acordo com Schlatter e Garcez (2009, p.127), a referência mais recente enfatiza o “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa” (grifo nosso).

Na atual conjuntura, conceitos como *comunidade de fala*, onde a princípio seria possível identificar os ditos falantes nativos, necessitam de revisão, uma vez que as barreiras entre as comunidades se mostram cada vez mais imperceptíveis, tanto física quanto virtualmente. Do mesmo modo, a própria ideia de nativo como algo revestido de prestígio, em contraste com a conotação negativa que carrega o conceito de *não nativo*, tem de ser relativizada, sobretudo na situação de uma língua como o Inglês em que o número de falantes não nativos já supera há bastante tempo o número dos que a tem como primeira língua (STREVEENS, 1992; SMITH, 1992). Trata-se de uma situação tal, que essas conotações podem ser até mesmo invertidas, uma vez que falantes nativos de Inglês tendem a ser monolíngues devido à crença comum de que já dominam o idioma global, sendo esse, portanto, entendido como suficiente. Em um cenário globalizado onde fluxos de pessoas e culturas são intensificados, falantes *não nativos* apresentam uma vantagem em relação aos primeiros por serem, no mínimo, bilíngues, o que potencializa sua capacidade de comunicação intercultural (SEIDLHOFER, 2011).

Assim, levando-se em consideração as particularidades do cenário atual e, principalmente, do papel que a Língua Inglesa nele desempenha como agente de transformação e transformado, cabe refletir a respeito de seu processo de didatização. Tão importante quanto saber o idioma deve ser pensar criticamente sobre o porquê de aprendê-lo, as diferentes variedades que ele assume e a razão para tal, e, sobretudo, ver a si próprio (o aprendiz) como mais um agente legítimo de transformação dessa língua, que é posse de todo o globo.

2.2. Letramento Crítico no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

A partir do exposto acima, a perspectiva de letramento crítico configurou outro importante embasamento teórico para o projeto em questão. Entendendo que o conceito de letramento envolve “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do

escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p.6), o objetivo do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa aqui considerado ultrapassa o domínio da tecnologia de escrita e de leitura no idioma adicional. Indo além de uma alfabetização em outra língua com enfoque puramente linguístico, o processo em questão passa a englobar também o desenvolvimento de habilidades mais complexas que, de fato, permitam ao aluno uma ampliação de sua participação e agência social com base no conhecimento a ser construído. O viés crítico acrescentado a essa perspectiva permite dar conta da postura analítica, consciente, mediadora e transformadora que se intenciona construir com o aprendiz de forma a melhor capacitá-lo para sua atuação no mundo globalizado descrito anteriormente, em que a diversidade de culturas, por vezes em situações de choque, é um fator visível (MENEZES DE SOUZA, 2011). De acordo com o autor, o desenvolvimento dessa criticidade necessariamente perpassa a compreensão da alteridade, o aprendizado do “outro” e a conscientização de sua posição a partir de sua escuta atenciosa. Somente assim seria possível construir a própria identidade e significar a realidade sociohistórica na qual se está inserido e sobre a qual o aluno cidadão irá atuar.

Considerando a forte relação existente entre o desenvolvimento do letramento crítico e a compreensão e análise da diferença, pode-se dizer que o ensino e aprendizagem de línguas adicionais constitui um espaço privilegiado para a realização de práticas educacionais. A condição atual da Língua Inglesa especificamente, como meio de comunicação global e intercultural por excelência, maximiza ainda mais esse potencial de acesso à diversidade. Um ensino nessa área que se pretenda baseado nos princípios do letramento crítico não pode prescindir, portanto, do entendimento de língua como “discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo” (JORDÃO, 2013, p.73). Cabe ao professor oferecer, assim, oportunidades para que o aluno possa tomar conhecimento dessa realidade, identificando

essas representações e posicionamentos ideológicos nos textos em língua-alvo com os quais vão lidar (em suas diversas modalidades, gêneros e mídias-suporte). Dessa forma, mais do que dominar as propriedades linguísticas do idioma em si, poderão se tornar participantes críticos e produtores criativos, cidadãos-agente nos diferentes contextos em que farão uso da língua, apropriando-se dela verdadeiramente.

2.3. Formação inicial de professores e autonomia docente

No cerne do desenvolvimento do projeto está a própria conceituação de estágio. A este respeito, alinhamo-nos com o entendimento que Pimenta e Lima (2004, 2006) possuem desse período de formação. Segundo as autoras, o estágio não se trata apenas de uma atividade de cunho prático, no sentido de espaço para implementação e treino de conteúdos previamente estudados. Constitui-se, na realidade, em um campo epistemológico, uma atividade teórica de conhecimento que objetiva instrumentalizar a *práxis docente*, entendida como “atividade de transformação da realidade” (PIMENTA & LIMA, 2006, p.14). Essa postura subverte a noção de escola como espaço de pura reprodução de conhecimento e a legitima também como locus de produção do saber. Tal perspectiva entende que o estágio cabe ser desenvolvido sob a forma de pesquisa, dado o caráter investigativo e reflexivo dessa atividade, marcada por uma postura interventiva do professor em formação sobre a escola e seus sujeitos, durante sua inserção no contexto de formação. Ao aliar formação inicial e pesquisa, contribui-se para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança do estagiário, que passa a se engajar em “um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo” (PIMENTA & LIMA, 2006, p.12) de observação de aulas e imitação de modelos e práticas pré-existentes, sem apropriação crítica.

Com base nesses pressupostos teóricos, o projeto sobre o qual este trabalho discorre se traduziu em uma iniciativa que proporcionou

uma experiência transformadora do estágio supervisionado em Língua Inglesa, desenvolvido sob a forma de uma atividade de pesquisa. Entendendo essa dinâmica como um movimento de investigação, análise e reflexão sobre a própria prática, pode-se dizer que as licenciandas foram professoras-pesquisadoras do processo de ensino e aprendizagem de Inglês como língua global de comunicação intercultural para alunos do 9º ano do ensino fundamental do contexto investigado. Ambas se engajaram na transposição didática para o contexto escolar de discussões acadêmicas recentes que se debruçam sobre a Língua Inglesa, realizando, dessa forma, uma reflexão crítica a respeito dos “saberes a serem ensinados” em sua disciplina em face de dada conjuntura sociohistórica. A escolha acerca dos elementos a serem trabalhados se faz relevante nesse momento por configurar a compreensão do currículo como um processo contínuo de análises das ações e transformações das relações de poder no processo educacional (ANDRADE, 2016). Logo, as licenciandas atuaram ativamente como pesquisadoras da própria prática ao investigarem os sucessos e os percalços ocorridos ao longo de sua postura interventiva.

3. Metodologia

O trabalho realizado com os alunos da escola se norteou pelos pressupostos da pesquisa-ação (ANDRÉ, 2012). Segundo Thiollent (2011, p. 20),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No contexto em questão, o problema coletivo encontrado girava em torno das visões estereotipadas acerca da língua inglesa, a exemplo da ideia de que o idioma pertence a

países ricos e de grande influência cultural em nossa sociedade, como os Estados Unidos e a Inglaterra.

"Isso foi percebido pelas estagiárias a partir de suas reflexões sucessivas sobre as ações mais bem-sucedidas e as menos motivadoras em sala de aula, além, obviamente, da análise dos dados gerados via questionário e avaliações formais."

Dessa forma, o resultado que se intencionava obter ao final da intervenção pedagógica promovida pelas pesquisadoras-participantes seria a desconstrução de tais crenças. A partir do envolvimento dos alunos no processo, foi possível fazer com que compreendessem a língua inglesa na perspectiva de língua global. Para isso, as estagiárias planejavam cada encontro a partir da observação contínua de sua própria prática e das reações dos alunos em sala de aula. A fim de fazer um diagnóstico acurado das turmas que possibilitasse o planejamento de atividades direcionadas às necessidades dos estudantes, foram utilizados mecanismos mais sistemáticos para a geração de dados, como questionários de apreciação dos encontros e uma avaliação formal aplicada após a 6ª oficina, em setembro de 2013.

Tripp (2005) defende que a pesquisa-ação é uma variante da pesquisa qualitativa passível de se tornar um meio de desenvolvimento de professores-pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas a fim de aprimorar seu ensino e a aprendizagem dos alunos. Isso foi percebido pelas estagiárias a partir de suas reflexões sucessivas sobre as ações mais bem-sucedidas e as menos motivadoras em sala de aula, além, obviamente, da análise dos dados

gerados via questionário e avaliações formais. Foi constante esse processo cíclico de planejamento, observação e transformação da própria prática profissional ao longo dos encontros.

3.1. Metodologia utilizada na intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica promovida pelo projeto foi feita por meio da condução de oficinas. A sistemática dos encontros seguia o seguinte formato: inicialmente, era feita uma atividade com o propósito de introduzir o tema da oficina. Em seguida, as estagiárias faziam uso de um ou mais textos, pertencentes a gêneros diversos, tais como artigos, músicas, charges, mapas e vídeos, para aprofundar a temática. Esses textos buscavam gerar discussões em sala referentes a países anglofalantes, incluindo tarefas que exercitavam a compreensão da língua-alvo e a criticidade dos alunos em relação ao assunto proposto. Para cada encontro era elaborada uma apresentação em powerpoint com as atividades propostas, a fim de nortear e otimizar a condução da aula (cf. Anexo 1).

A escolha das temáticas abordadas em cada aula foi orientada, principalmente, pelos “Três Círculos de Kachru”² (KACHRU, 1982/1992), numa perspectiva de trabalho cronológica do desenvolvimento da língua inglesa, de modo a explicar o atual status de língua global que atingiu. A partir do desdobramento dos conceitos de *Inner Circle*, *Outer Circle* e *Expanding Circle*, os alunos perceberam que a identidade do falante nativo não era simplesmente britânica ou americana, mas que outros países também utilizavam o idioma para fins acadêmicos, comerciais e midiáticos. Os pontos abordados nos encontros foram os seguintes:

1. O Inglês hoje – falantes da Língua Inglesa no mundo atual

2. História da Língua Inglesa – da Cultura

2 Apesar de reconhecer a divergência de opiniões sobre essa taxonomia (GRADDOL, 2006) e as releituras existentes da proposta pelo próprio autor (KACHRU, 2004), por uma questão didática, optamos por utilizá-la.

Celta a Shakespeare

3. Shakespeare e o Teatro Elizabethano – Romeu e Julieta

4. O Novo Mundo – a Colonização dos Estados Unidos

5. Festividades – Thanksgiving (Dia de Ação de Graças) e Valentine’s Day

6. Festividades - Halloween

7. O Inglês na Índia – Aspectos culturais em geral

8. O Inglês na Índia – Bollywood

9. O Inglês na África – Nigéria

10. O Inglês na África – Reflexão crítica e “A partilha da África”

11. O Inglês na Ásia – Singapura

12. O Inglês como língua global

O primeiro encontro teve início com a entrega de um mapa mundi no qual os alunos, em pequenos grupos, deveriam colorir os países cujos habitantes falavam inglês, de acordo com suas crenças. Como era esperado, a grande maioria dos mapas apresentava exclusivamente os Estados Unidos e o Reino Unido coloridos, com eventuais inclusões do Canadá e Austrália. Após o empenho inicial em explorar outros territórios em que o inglês é falado com diferentes status, e ajudar os alunos a desconstruírem estereótipos em relação à identidade do falante nativo, as duas aulas seguintes levaram para os alunos um panorama da origem da língua inglesa, de forma que pudessem compreender melhor de que modo a língua tomou as proporções globais que assume hoje. Tal panorama envolveu a apresentação de elementos culturais relacionados aos povos usuários do idioma, além de abordagens interdisciplinares, a exemplo do trabalho com o teatro elisabetano e as obras de Shakespeare. A organização do teatro e a própria peça Romeu e Julieta já haviam sido abordadas nas turmas anteriormente, durante as aulas de artes daquele mesmo ano letivo. A retomada da questão na aula de Língua Inglesa propiciou uma visão interdisciplinar do assunto, indo ao encontro das orientações oficiais para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998).

Na quarta aula, a primeira diáspora do

inglês foi abordada através da colonização dos Estados Unidos, tema que também gerou interdisciplinaridade com o conteúdo abordado em História. O material utilizado envolveu fragmentos de relatos de viajantes ingleses que desembarcaram tanto no norte quanto no sul das treze colônias americanas, iniciando uma breve discussão sobre a festividade do Dia de Ação de Graças. Os dois encontros seguintes trataram de algumas celebrações típicas americanas, conhecidas ao redor do mundo, como o *Halloween* e o *Valentine's Day*. Essas aulas motivaram discussões acerca das lendas e dos elementos característicos dessas festividades e como elas são vistas e celebradas em outros países, incluindo o Brasil.

O sétimo e oitavo encontros discutiram o Inglês na Índia. Foram apresentados aspectos culturais em geral a respeito do país e o papel do inglês como segunda língua, retomando o conceito dos círculos de Kachru (1992). Ambas as aulas geraram discussões a respeito da indústria cinematográfica indiana (Bollywood) e de como a cultura e realidade indiana são vistas ao redor do mundo em novelas e filmes sobre a Índia produzidos em outros países.

O nono encontro teve como ponto principal o Inglês na Nigéria. A conexão entre a questão indiana e a Nigéria se deu através do cinema, uma vez que a produção de filmes nigeriana (*Nollywood*) também é muito significativa e aborda aspectos relacionados à realidade do país. A aula promoveu mais uma oportunidade de trabalho interdisciplinar, dessa vez com História e Geografia, a partir de uma discussão acerca da partilha de África, assunto que foi aprofundado no décimo encontro.

Singapura foi o país abordado no penúltimo encontro do projeto. Uma das variedades de Inglês falada no país (*Singlish*) foi apresentada aos alunos, assim como elementos culturais singapurienses, como a supervalorização de produtos e artistas estrangeiros em detrimento do que é produzido no próprio país. A respeito desse traço cultural, os alunos foram levados a discutir possíveis semelhanças com o Brasil.

Por fim, no décimo segundo encontro, focalizamos a atual situação da língua inglesa no cenário global, introduzindo e problematizando conceitos como *Globish*, uma espécie de variedade por si só relativa ao inglês usado internacionalmente³. Outro tópico importante também debatido foi o futuro do inglês na conjuntura socioeconômica contemporânea, o que levou a uma discussão não consensual sobre a garantia da hegemonia do inglês nas próximas décadas ou a emergência de outra língua com status global.

3.2. Metodologia utilizada na investigação do projeto: análise de questionários e avaliação formal

Com o intuito de melhor compreender o que os alunos haviam construído de aprendizado em cada encontro, as estagiárias lançaram mão de questionários a serem preenchidos ao final das aulas (cf. Anexo 2). O questionário era composto pelas quatro seguintes perguntas: “Qual a carinha que melhor descreve sua opinião sobre este encontro?”; “O que você aprendeu?”; “Você já havia ouvido falar no assunto discutido no encontro de hoje? Se sim, em qual contexto?”; “Do que você mais gostou e do que menos gostou? Por quê?”

Inicialmente, os questionários puderam ser encarados como um instrumento efetivo de acompanhamento do trabalho realizado e do entendimento dos alunos, visto que

3 Optamos pela modalização “uma espécie de” por entendermos que não se trata de uma variedade propriamente dita da língua, com formulações lexicogramaticais características que representam os símbolos culturais de determinada comunidade de fala. *Globish*, aqui, se refere ao termo cunhado pelo francês Jean-Paul Nerrière para se referir a uma ferramenta linguística para falantes não-nativos de Inglês, com um vocabulário simplificado de apenas 1500 palavras dentre as mais comuns no idioma. (MC CRUM, 2010).

4 Esta questão se apresentava na forma de uma escala do tipo likert, composta de expressões faciais representativas do nível de (des)agrado geral do aluno com o encontro presenciado, que deveriam ser marcadas por ele como resposta.

eles tentavam, de fato, elaborar respostas que demonstrassem o que haviam compreendido sobre o tema abordado. De modo a ilustrar o nível de elaboração das respostas, selecionamos alguns exemplos, que seguem abaixo:

"Aprendi onde o inglês é falado no mundo e antes eu achava que era só nos Estados Unidos da América."
(Encontro 1: O Inglês hoje – falantes da Língua Inglesa no mundo atual)

"Muitas coisas, como por exemplo, a história do idioma Inglês, sua evolução e sobre o teatro de Shakespeare."
(Encontro 2: História da Língua Inglesa – da Cultura Celta a Shakespeare)

"Eu aprofundei meus conhecimentos da aula de história sobre colonização dos EUA e as treze colônias."
(Encontro 4: O Novo Mundo – a Colonização dos Estados Unidos)

Quadro 1: Exemplos de respostas ao questionário nas primeiras oficinas

No entanto, no decorrer das aulas, cada vez menos tempo restava para o preenchimento dos questionários, ora por atrasos relacionados a problemas estruturais da escola (necessidade de buscar aparelho de projeção em outras salas, por exemplo), ora porque algumas atividades propostas nos encontros acabavam se estendendo mais que o previsto. Além disso, o fato de que o mesmo padrão de questionário foi mantido ao longo dos encontros fez com que os alunos ficassem enfadados quando solicitados a responderem às quatro perguntas propostas. Ainda que estivessem demonstrando, no decorrer das aulas, interesse pelos tópicos abordados e discussões promovidas pelas estagiárias, as respostas dos questionários foram pouco a pouco se tornando cada vez mais superficiais e alguns alunos deixavam até de responder a algumas perguntas. Após dois encontros nos quais foi observado grande envolvimento dos alunos, sobre Halloween e Valentine's Day, as respostas sobre o que aprenderam paradoxalmente não refletiam o engajamento das turmas nas atividades propostas. Alguns exemplos de respostas à questão "O que você aprendeu?", referentes a esse encontro, são:

"Algumas coisas sobre o dia dos namorados"
"Comemorações dos EUA"
"Dias a serem comemorados"
(Encontro 5: Festividades – Thanksgiving (Dia de Ação de Graças) e Valentine's Day)

"Jack O' Lantern bebeu muito e morreu com coma alcóolicó e com isso dizem que seu espírito não foi pro céu e fica vagando entre nós." (Resposta à atividade 5)

Quadro 2: Exemplos de respostas ao questionário no decorrer das oficinas

Além disso, quando indagados sobre aquilo de que não gostaram na aula, muitos alunos acabavam externando que a parte mais entediante da aula era responder ao questionário. Sendo assim, as licenciandas, em conjunto com a professora regente e a da Prática de Ensino, concluíram que outro meio de avaliar as percepções das turmas se fazia necessário. Dessa forma, surgiu a ideia da formulação de um instrumento de aferição formal dos conteúdos dos encontros (cf. Anexo 3).

A avaliação elaborada apresentava cinco questões redigidas em língua inglesa, às quais os alunos deveriam responder em pequenos grupos, tendo sido dedicado um encontro inteiro para a atividade. A primeira pergunta trazia o círculo de Kachru e pedia aos alunos exemplos de países que se encaixariam nos diferentes perfis de uso do idioma. Ainda nessa questão, os alunos deviam explicar brevemente no que consistia a diferença entre tais perfis e o caso brasileiro em relação ao uso do inglês. A segunda pergunta trazia uma linha do tempo relativa à história da língua inglesa, em que os alunos deviam colar as ilustrações e legendas (entregues em folha separada) correspondentes ao período indicado. Já a terceira questão apresentava um gênero textual conhecido no meio digital (popularmente chamado de "meme") que trazia uma referência implícita a Shakespeare de forma irônica, explorada nos itens seguintes. A quarta questão, por sua vez, se iniciava com um trabalho sobre os dois tipos de colonização vivenciados nos Estados Unidos (norte e sul), às quais os alunos deveriam associar certos conceitos apresentados em uma tabela, e posteriormente trazia ilustrações a respeito da celebração de Thanksgiving, orientando que os alunos a identificassem e explicassem sua origem e modos de comemoração. Por fim, a quinta e última pergunta apresentava afirmações corretas e incorretas a respeito de duas celebrações trabalhadas em sala (Halloween e Valentine's Day), com o comando de avaliação de sua veracidade por parte dos alunos, seguido de outro item que explorava mais a fundo uma das

festividades.

É possível dizer que, no geral, os resultados foram bastante positivos nas duas turmas de nono ano que participaram do projeto, com pontuações que giraram em torno dos 80%. As médias 8,6 e 7,8 relativas as turmas A e B, respectivamente, apontam para uma diferença que não julgamos ser pouco significativa, o que atribuímos, a título de hipótese, a certas características da segunda turma e dos horários de sua grade semanal que podem ter prejudicado seu aproveitamento. Ao passo que a turma A tinha dois tempos dedicados ao Inglês distribuídos em dois dias distintos da semana, sendo um dia destinado à oficina e o outro, às aulas regulares, a turma B dispunha de dois tempos seguidos da disciplina, sem intervalo, com início às 7h da manhã. Na turma B, portanto, houve uma cisão mais abrupta entre o tempo destinado à oficina e aquele dedicado às atividades regulares. Essa divisão mais marcada entre as atividades realizadas no período da aula, o complicador do horário de início das atividades e certas características do grupo em si (como um maior desnivelamento entre os alunos) podem ter afetado negativamente a disposição e interesse da turma B no projeto.

Destacamos abaixo alguns exemplos de respostas às atividades 1, 4 e 5 das avaliações. Tais respostas refletem, com maior qualidade do que aquelas apresentadas nos questionários, o aprendizado dos alunos ao longo da fase de implementação do projeto. Optamos por destacar as respostas às atividades 1, 4 e 5 por serem questões discursivas enquanto as atividades 2 e 3 tinham caráter mais pontual e respostas objetivas.

“O primeiro: língua nativa (origem), o segundo: que foram colonizados, o terceiro: os que falam inglês para conseguirem melhores empregos e porque o inglês é uma língua universal.” (Resposta à atividade 1)

“No menor círculo são os países em que o inglês é a língua oficial, no círculo médio é onde o inglês é usado como segunda língua e para acordos oficiais, e no maior círculo o inglês é aprendido para outras razões não oficiais”. (Resposta à atividade 1)

“Os ingleses não sabiam plantar no norte, pois era muito frio, e os índios ajudaram eles, e para agradecer fizeram um banquete com peru que até hoje é celebrado.” (Resposta à atividade 4)

“Eles agradecem por ter comida no inverno. É um dia de gratidão, e de agradecimento pelas colheitas anuais.” (Resposta à atividade 4)

“O Jack era bêbado e morreu de tanto beber, e o espírito dele vaga pelas ruas e as abóboras servem para guiá-lo.” (Resposta à atividade 5)

Quadro 3: Respostas dadas à avaliação

De forma geral, a avaliação proporcionou uma visão mais concreta da construção de conhecimento por parte dos alunos ao longo dos encontros, e o êxito de ambas as turmas nas respostas às questões tornou mais clara a contribuição das aulas das estagiárias na formação crítico-cultural dos alunos.

189

4. Limitações do projeto

Embora as licenciandas utilizassem, para o projeto, metade da carga horária semanal de Língua Inglesa a que os alunos tinham direito, algumas dificuldades de gerenciamento das oficinas surgiram. Por exemplo, frequentemente os alunos mudavam de sala, uma movimentação que os deixava dispersos e gerava atrasos para o início dos encontros. A alternância se devia à dinâmica da escola, que, para as aulas de língua estrangeira, dividia o número aproximado de trinta alunos de uma turma em dois grupos de cerca de quinze cada, segundo o nível de proficiência no idioma que apresentavam (iniciante ou avançado). Dessa forma, sempre metade da turma ficava em sala e a outra metade saía, levando seu material, para ter aulas com outra professora. Ocasões de esquecimento de material escolar não eram raras, o que acabava por criar uma movimentação ainda maior com a entrada de alunos que já haviam saído, para buscarem os itens que diziam

ter esquecido. Além disso, quando a escola estava em semana de provas, dificilmente as licenciandas conseguiam ministrar suas aulas no formato regular, pois o calendário escolar era alterado de forma que os alunos passassem o dia respondendo a essas avaliações.

A culminância do projeto também não pôde ocorrer como foi prevista. A ideia inicial era realizar uma feira cultural a ser apresentada aos outros alunos da escola e avaliada por professores de diversas disciplinas. Entretanto, o calendário do colégio estava muito comprometido por conta de uma greve ocorrida no ano anterior. Assim, as apresentações dos alunos aconteceram em suas próprias turmas, dentro do horário de aula da disciplina.

5. Considerações finais

Retomando a origem do projeto na tentativa de solucionar uma situação-problema encontrada no contexto escolar em que se desenvolvia o estágio supervisionado em Língua Inglesa, pode-se dizer que os resultados verificados ao longo da investigação apontam para uma realização exitosa de seu propósito principal. Houve uma mudança notável nas percepções dos alunos quanto aos países cujos habitantes falavam inglês, à sua posição privilegiada para ditar as regras de seu uso e às manifestações culturais que estariam legitimamente associadas ao idioma.

A comparação dos mapas coloridos inicialmente – que apresentavam em sua maioria os territórios britânicos e norte-americanos sinalizados como os locais onde o inglês era falado – com as respostas dadas posteriormente aos questionários e à avaliação formal (*“Aprendi onde o Inglês é falado no mundo e antes eu achava que era só nos Estados Unidos da América.”*, *“porque o Inglês é uma língua universal”*) contribuiu para a verificação dessa mudança de postura. Dessa forma, consideramos que os questionários abertos e a avaliação constituíram instrumentos importantes para a análise qualitativa do efeito gerado pelo projeto no

desenvolvimento crítico e cultural dos alunos. Para além de sua contribuição investigativa, a aplicação dos questionários e da avaliação formal ofertou aos discentes momentos de reflexão sobre as temáticas que vinham sendo tratadas nas oficinas e, por essa razão, foram pedagogicamente relevantes.

Cabe lembrar que, para além da finalidade principal de caráter intervencionista do projeto, a seleção das licenciandas como líderes de sua condução foi motivada por um propósito formativo, embasado em pesquisas como a de Menezes e Jandre (2012). Ao colocar as estagiárias à frente do processo de elaboração dos materiais e dos encontros semanais com as turmas dentro de sua carga horária regular, as professoras supervisoras esperavam oferecer-lhes uma oportunidade de formação inicial mais ativa e autônoma, que as preparasse para exercer a docência de forma plena em contextos escolares.

A intervenção pedagógica propriamente dita representou um grande desafio, uma vez que envolvia a transposição didática de discussões acadêmicas sobre o inglês para um contexto em que a língua seria objeto de ensino-aprendizagem escolar, por meio de uma abordagem artístico-cultural em oficinas. Por conta disso, somente essa ação pôde ser pesquisada de forma mais sistemática dentro do tempo que se dispunha à época. Dessa forma, as considerações que dizem respeito aos efeitos para a formação docente das licenciandas, gerados em decorrência de sua participação como condutoras do projeto, não caracterizam conclusões baseadas em investigação empírica. Contudo, integram parte verídica de todo o processo descrito no presente trabalho, que consiste primordialmente em um relato de experiência.

"Tal mudança contribuiu para reforçar as percepções de que o objetivo de formação de identidade docente atrelado à escolha das estagiárias como protagonistas da proposta pedagógica empreendida também teve êxito."

Tendo isso em mente, ressaltamos a progressiva mudança no tratamento das estagiárias pelos alunos, que passaram a chamá-las de "professoras", e não mais de "licenciandas" como o faziam de início. Tal mudança contribuiu para reforçar as percepções de que o objetivo de formação de identidade docente atrelado à escolha das estagiárias como protagonistas da proposta pedagógica empreendida também teve êxito.

A despeito das limitações apresentadas e do reconhecimento de que o processo de resolução de problemas como aquele escolhido não seja finalizado brevemente, acreditamos que a experiência de pesquisa-ação tenha sido profundamente válida, tanto para os pesquisadores quanto para a comunidade em que foi realizada. É justamente por conta desse caráter contínuo do processo de resposta a situações como essa, de magnitude ampla quando consideramos sua manifestação em diversos contextos similares, que concebemos a importância da continuidade e ampliação de projetos afins, visando promover maior diálogo entre a universidade e a educação básica.

Como forma de encaminhamento para estudos futuros, devemos considerar a reaplicação/reconstrução desta intervenção pedagógica que se deu através do projeto, porém sistematizando não só a intervenção pedagógica em si, mas também seu caráter formativo para

os licenciandos. Acreditamos que a elaboração de diários reflexivos e análises de observação das aulas possam vir a ser recursos úteis na condução de pesquisas-participantes futuras.

Por fim, ressaltamos a importância de que essa experiência seja vista à luz das recentes discussões sobre políticas educacionais. Embora focalize uma iniciativa realizada em 2013, o projeto desenvolvido permanece atual na medida em que apresenta possibilidades da atuação docente na construção curricular de uma disciplina no contexto imediato da escola. Em meio a controvérsias que giram em torno dos níveis (in)desejados de padronização curricular, intervenções pedagógicas como a tematizada no presente trabalho podem lançar luz sobre possíveis (re)interpretações, (re)criações e (re)construções de políticas nacionais no nível local.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus – Série Prática Pedagógica, 2012.

ANDRADE, S. M. A. C. Currículo escolar, globalização e identidades: novos desafios e caminhos para o educador na contemporaneidade. *Interdisciplinaridade*, v. 1, p. 81-90, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DEWEY, M, JENKINS, J. English as a Lingua Franca in the Global Context: Interconnectedness, Variation and Change. In: SAXENA, M. & OMONIYI, T. (Eds). *Contending with Globalization in World Englishes*. Bristol: Channel View Publications, 2010. p. 72-92.

GRADDOL, D. *English Next*. Londres: British Council, 2006.

GRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

JENKINS J. Accommodating (to) ELF in the international university, *Journal of Pragmatics*, v. 43, n. 4: p. 926-936, 2011.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas, Pontes Editores: 2013. p. 69-90.

KACHRU, B. B. (Ed.). *The Other Tongue: English across Cultures*. 2 ed. Urbana: University of Illinois Press, 1992.

_____. *Asian Englishes: beyond the canon*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2004.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre estágio e prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ*, v. 8, p. 195-205, 2008.

McCRUM, R. *Globish: How English Became the World's Language*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, 2010.

MENEZES, D.A.; JANDRE, J. Licenciandos no CAP-UFRJ: a formação de professores de Língua Inglesa sob a ótica de alunos e estagiários. In: Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. *Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores*. Campinas, 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p 128-140.

MONTEIRO, M. A. A.; MONTEIRO, I. C. C.; AZEVEDO, T. C. C. A. M. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 117-130, Dez. 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica*. v.3, n.3 e 4. p.5-24, 2006.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 201

1.

SMITH, L.E. Spread of English and Issues of Intelligibility. In: KACHRU, B. B. (Ed.). *The Other Tongue, English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press, 1992. p. 75-90.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, Apr. 2004.

STREVEENS, P. English as an International Language: Directions in the 1990s In: KACHRU, B. B. (Ed.). *The Other Tongue, English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press, 1992. p. 27-47.

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

193

THIONG'O. N. W. *Decolonising the mind: the politics of language in African Literature*. London: James Currey, 1986.

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