

REALIDADE CULTURAL E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE INGLÊS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

CULTURAL REALITY AND SIGNIFICANT ENGLISH LEARNING IN PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

SILVA, Valdilene Elisa da.
BORGES, Mariana de Oliveira.
SANTOS, Diego Henrique dos.
FALCÃO, Lara Kamyla Paulina.

Resumo: Neste estudo, viabilizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, faz-se uma análise das praxiologias significativas da Língua Inglesa adotadas nas aulas e nas oficinas na escola-campo. O projeto foi realizado em parceria com uma escola municipal da cidade de Porangatu, Goiás, de 2018 a 2020, e integrou bolsistas, voluntários e professoras, considerando sempre a realidade cultural dos alunos. Consequentemente, a problemática principal do estudo esteve centrada no desinteresse e no desconhecimento da importância desse idioma por parte dos alunos, cujos motivos destacam-se como hipóteses a baixa autoestima, a vergonha da condição linguística e o meio cultural. Partindo-se da premissa de que a Língua Inglesa pode proporcionar novos horizontes no futuro desses alunos, buscou-se levantar conhecimentos contextualizados e significativos que contribuíssem para a formação do perfil docente dos pibidianos. Tomou-se como fundamentos as ideias defendidas por Ausubel (1982 *apud* PELIZZARI, 2002), Rajagopalan (2003), Bauman (2005, 2013), Guerreiro (2005) e Gomes, (2011), além de outros autores. Assim, neste artigo propõem-se praxiologias significativas e contextualizadas, a fim de despertar o interesse do aluno para o idioma, encontrando sentido no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: PIBID. Língua inglesa. Realidade cultural. Aprendizagem significativa. Oficinas.

Abstract: Initially this study, made possible by Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), analyzes the significant praxiologies of the English language adopted in classes and workshops in the public school. The project was carried out in partnership with a municipal school in the city of Porangatu, Goiás, and included scholarship holders, volunteers and teachers, always considering the cultural reality of the students. Consequently, the main problem of the study was centered on the students' disinterest and lack of knowledge about the importance of this language, whose reasons stand out as hypotheses: low self-esteem, the shame of the linguistic condition and the cultural environment. Starting from the premise that the English language can provide new horizons in the future of these students, we search for contextualized and significant knowledge that contributed to the formation of the teaching profile of Pibidianos (scholarship holders). Then, in this study, the ideas defended by Ausubel (1982 *apud* PELIZZARI, 2002), Rajagopalan (2003), Pessoa et al., (2018), Bauman, (2005, 2013), Guerreiro (2005) and Gomes, (2011), were taken as theoretical foundations. Thus, this article proposes significant and contextualized praxiologies, in order to awaken the student's interest in the language, finding meaning in the teaching and learning process.

Keywords: PIBID. English language. Cultural reality. Meaningful learning. Workshops.

Introdução

No presente artigo propõe-se discutir a realidade cultural dos alunos da Escola Municipal Euzébio Martins da Cunha e das ações realizadas pelos bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, com o objetivo central de promover praxiologias significativas em Língua Inglesa para alunos do Ensino Fundamental II, em parceria com a Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Porangatu/GO.

A escola na qual o programa foi desenvolvido situa-se em região periférica da cidade de Porangatu, onde muitos alunos viviam em condições de vida difíceis e, em consequência, grande parte não se sentia motivada para a aprendizagem da Língua Inglesa. Para a realidade cultural desses alunos, aprender uma nova língua parecia não ter utilidade, pois não reconhecem o valor social e o “poder” que a Língua Inglesa pode proporcionar, circunstância que dificulta a realização da práxis da segunda língua.

Para Rajagopalan (2003), o ensino de língua estrangeira leva muitas vezes o aluno a se sentir envergonhado de sua condição linguística, o que se agrava no caso de alunos com autoestima diminuída. Por essa razão, busca-se conceber a formação do perfil docente do professor de modo a superar problemas dessa natureza nas futuras práticas de ensino da Língua Inglesa. No caso do PIBID em análise, essas práticas de ensino contextualizadas com a realidade cultural dos alunos foram realizadas por meio de oficinas ministradas ao longo do programa.

Dessa forma, na primeira parte do presente estudo, “Aprendizagem significativa da Língua Inglesa”, busca-se apresentar o conceito de aprendizagem significativa proposto por David Ausubel (1982 *apud* KOCHHANN; MORAES, 2014). A partir da experiência do PIBID, a intenção é discutir, analisar e conceber práticas educativas que possam melhorar a relação de alunos de escolas públicas com a Língua Inglesa, bem como entender a sua realidade cultural como parte desse processo.

Já na segunda parte, "Concepções culturais sobre a realidade e perfil dos alunos", apresentam-se diversos conceitos de cultura e a relação com o trabalho desenvolvido na escola-campo. A análise se baseou inicialmente em Bauman (2013), com a definição de mundo líquido e a relação com o perfil do aluno no processo de ensino e aprendizagem da língua. A complexidade do conceito levou à pesquisa, com base em Gomes (2011), sobre as influências e estímulos presentes na realidade em estudo, destacando os conceitos presentes e as crenças e

valores que fazem parte do perfil dos alunos. Esses elementos ajudam o professor a entender a realidade cultural deles, a fim de buscar práticas pedagógicas significativas.

O conceito de liberdade foi utilizado conforme Guerreiro (2005), que considera as teorias de Lo Bianco (2003) e Kramsch (1998) para justificar a relação entre linguística e cultura. Por fim, as considerações se baseiam nas convenções e crenças presentes na sala de aula, aspectos externos que estão inevitavelmente ligados à prática do professor de línguas nas escolas públicas, dada a estrutura “cultural” do sistema de educação no Brasil.

No que se refere à terceira parte do artigo, as aulas e oficinas são analisadas quanto às abordagens utilizadas e a eficácia dos resultados. Buscou-se desenvolver um planejamento que contemplasse a realidade cultural dos alunos e preenchesse as lacunas e dificuldades no ensino da segunda língua. Um ponto de destaque desses momentos que foram levados em consideração está na concepção do inglês como língua franca, uma sugestão da BNCC - Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Língua Inglesa.

Além disso, temas importantes, como autoestima e interação, foram destacados durante o processo de construção das oficinas entre os participantes do planejamento. Dentre esses temas, foram escolhidos alguns para serem discutidos com os alunos em sala de aula, a fim de que houvesse uma elucidação mais completa.

1 Aprendizagem significativa de Língua Inglesa

O processo de aprendizagem significativa estudado por Ausubel (1982 *apud* KOCHHANN; MORAES, 2014) propõe que o processo de ensino-aprendizagem precisa fazer sentido para o aluno, de forma que se torne significativo. Para tanto, o autor apresenta duas condições: o conteúdo deve ser potencialmente significativo e o aluno deve estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária (PELIZZARI *et al.*, 2002). O material seria o conteúdo dado em sala de aula e os elementos pedagógicos incluídos na aula pelo professor. O processo é resultado do envolvimento das duas partes, professor e aluno, com um mesmo objetivo, a aprendizagem.

Para que o processo aconteça, Ausubel (1982 *apud* KOCHHANN; MORAES, 2014) sugere que se utilizem os subsunçores – organizadores prévios, conhecimentos que os alunos já possuem e que são relevantes para que a nova informação se ancore. Os subsunçores funcionariam como uma ponte entre o que já se sabe e a nova informação, até que esta se torne relevante e se transforme em conhecimento, isto é, um movimento realizado pelo aluno. Os

bolsistas do PIBID, sob a orientação da professora supervisora da escola onde o programa foi realizado, desenvolveram uma aula que passou a ser chamada de “Mercadinho”. Nela, os alunos do Ensino Fundamental II simularam em Língua Inglesa a compra de produtos que são vendidos num supermercado. Para a realização da aula, eles aprenderam novas expressões nesse idioma, formas de perguntar e responder sobre o preço de produtos, além de outros conhecimentos linguísticos. Para que isso acontecesse, os alunos se apoiaram em alguns conhecimentos que já haviam adquirido, como os números e algumas palavras em Língua Inglesa. Na ocasião, trabalhou-se com os subsunçores de Ausubel e estudou-se a língua de acordo com uma situação comunicacional real, que promove a interação e a aprendizagem significativa.

Aparecida Ferreira, em seu artigo *Educação linguística crítica e identidades sociais de raça* (FERREIRA, 2018), discute a educação linguística crítica e afirma que, para o ensino de Língua Inglesa ser realizado, é necessário reconhecer as identidades sociais das quais os alunos fazem parte. Portanto, considera-se que para uma práxis significativa não basta apenas saber os conhecimentos prévios dos estudantes, mas também é preciso entender, por exemplo, suas identidades de raça, gênero, classe social, a fim de reconhecer a sua realidade e aquilo que realmente é significativo para eles.

Ainda segundo a autora,

[...] aprender uma língua é entender que o outro, primeiro, tem necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua que se comunica com ele/a. Essa língua necessita trazer questões para serem discutidas em sala de aula que tenham a ver com a realidade dele/a, que aborda questões por que eles/as se interessam e das quais possam ser agentes ativos no processo das interações que ocorrem enquanto a Língua Inglesa é negociada, discutida, refletida e aprendida (FERREIRA, 2018, p. 43).

Convém destacar o interesse em transformar os alunos em agentes ativos em sua aprendizagem da Língua Inglesa. Os alunos do 8º ano-A demonstraram interesse em assistir a séries norte-americanas quando lhes foi sugerido que as assistissem na Língua Inglesa com o uso de legendas. Ao retornar a essa mesma turma após algumas semanas, os bolsistas receberam a notícia dos próprios alunos, muito animados, que acataram a sugestão e conseguiram reconhecer muitas palavras que foram estudadas em sala de aula. Esse é um exemplo de que a aprendizagem, além de significativa, pode também ser prazerosa para os alunos. Acrescente-se

a isso o fato de que a Língua Inglesa agora faz parte do cotidiano desses estudantes, assim como as músicas já faziam parte. Diante disso, é possível reafirmar que o idioma pode ser ensinado a partir daquilo que já faz parte do cotidiano deles.

2 Concepções culturais sobre a realidade e perfil dos alunos

A escrita sobre a realidade cultural dos alunos que fizeram parte das aulas e oficinas desenvolvidas no âmbito do PIBID na Escola-Campo foi embasada em pesquisas que apresentam diversos conceitos de cultura.

Em *A cultura no mundo moderno líquido*, Bauman (2013, p. 18) revela que

[...] hoje a cultura consiste em ofertas, e não em proibições; em proposições, não em normas. Como Bourdieu observou, a cultura agora está engajada em fixar tentações e estabelecer estímulos, em atrair e seduzir, não em produzir uma regulação normativa [...]. Se há uma coisa para a qual a cultura hoje desempenha o papel de homeostato, esta não é a conservação do estado atual, mas a poderosa demanda por mudança constante [...]. Seria possível dizer que ela serve nem tanto às estratificações e divisões da sociedade, mas a um mercado de consumo orientado para a rotatividade.

Bauman analisa a sociedade denominada pós-moderna, que se caracteriza por relações fluidas, breves e “líquidas”, consequência da modernidade, que trouxe consigo o poder social relacionado à compra, decisões rápidas e à liberdade. Aquele que consegue tomar decisões ligadas à liberdade de escolha é, por voga, moderno, livre.

No ambiente desenhado por Bauman (2013), pode-se destacar o estabelecimento de alguns “objetivos sociais” que se relacionam juntos à constituição do perfil do sujeito pós-moderno. Tais objetivos são constituídos por padrões físicos e de comportamento que são típicos de uma estrutura que acompanha rápidas mudanças de sentidos e significados. Compreensão e distanciamento/aproximação, amor e junção/separação, respeito e discurso/silêncio são valores e atitudes que demandam considerações contextualizadas para sua análise e atitudes caracterizadas como pós-modernas.

Devido à sua complexidade, o conceito de cultura nos processos de ensino e aprendizagem varia sistematicamente conforme a identidade do aluno naquele nível, identidade essa sempre dinâmica, de acordo com Bauman (2013). Os estímulos internos são influenciados pelos colegas e, em sua maior parte, pela estrutura familiar, pela representatividade da família,

as atividades “culturais” que lhes são possíveis e as “decisões” nesse contexto, tudo isso é considerado realidade cultural dos alunos.

Diante de tantas concepções de cultura, apresentam-se as confluências que os múltiplos conceitos manifestam positiva ou negativamente sob o ponto de vista do professor em formação, considerando ainda o perfil dos alunos dentro do processo de aprendizagem da língua estrangeira.

No trecho a seguir, Mércio Pereira Gomes (2011) apresenta algumas definições mais comuns de cultura – a primeira delas era majoritária no contexto de valorização do comportamento “moral” relacionado ao status social:

Cultura equivalente à formação, no sentido de constituição e desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo. [...] Uma segunda categoria diz respeito à arte e suas manifestações. [...] outra categoria vê cultura como os hábitos e os costumes que representam e identificam um modo de ser de um povo. [...] Outra acepção diz que cultura é a identidade de um povo ou de uma coletividade, que se forma em torno de elementos simbólicos compartilhados. [...] Mais uma categoria considera que cultura é aquilo que está por trás dos costumes e das atitudes de um povo (GOMES, 2011, p. 34).

Existem teorias dominantes sobre cultura e seu uso, mas utiliza-se neste estudo o conceito de Edward Tylor (2011 *apud* GOMES, 2011, p. 35): “[...] cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem membro da sociedade”.

No que se refere ao conhecimento, as várias manifestações da linguagem observadas entre os alunos constituíram o conceito de linguagem presente na realidade das turmas e, conseqüentemente, da comunidade escolar. O acesso às tecnologias de distribuição de mídias, como músicas, filmes e jogos, são perceptivelmente comuns entre os alunos, inclusive séries de menor duração em comparação com séries de maior duração. Os estilos evidenciados pelos alunos durante os diálogos e realização de oficinas permitiram que as aulas fossem planejadas de modo que considerassem termos presentes nos jogos e não em músicas de estilo *pop rock*, por exemplo.

Em relação às crenças, destacam-se as experiências advindas das principais atividades desenvolvidas em sala de aula durante a atuação com o PIBID: textos, tradução, produção de cartazes, letras de músicas. Em entrevistas, identifica-se que as maiores dificuldades dos alunos são, em grande parte, na fala (*speaking*) e as facilidades estão nas atividades que envolvem música (não somente a letra). Foram sugeridas pelos alunos atividades com música, gincanas, jogos virtuais e filmes, pois são, semelhantemente, as maiores presenças “artísticas” na sua realidade. Os “gostos”, “preferências” e “interesses” apontados pelos alunos entrevistados confirmam a relação entre o ensino de línguas, arte e hábitos.

Com isso, pode-se depreender que as facilidades presentes no cotidiano do aluno (grande parte do período vespertino em que estão em casa) e as dificuldades advêm de atitudes dos colegas, uma “cultura” do medo do erro, da zombaria, típicos da estrutura brasileira. Nesse sentido, há outro fator agravante, a baixa autoestima, que será tratado mais à frente.

3 Formação da identidade do indivíduo

Definir perfis e identidades na presente conjuntura social torna-se um trabalho infundável, considerando que numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais, sexuais, qualquer tentativa de “solidificar” o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída (BAUMAN, 2005).

Na sala de aula, estar inteirado dos perfis constituintes do alunado é fundamental para a adequação de planos e projetos. Para isso, frequentemente são utilizadas considerações genéricas para abarcar a maioria da realidade cultural ali presente.

É possível considerar alguns aspectos, como a “liberdade”, ou seja, o espaço de escolha entre fenômenos e aspectos extrassala de aula, valor muito alardeado nos discursos atuais, para justificar a diversidade nas escolas públicas, ou ainda a má distribuição de renda em nosso país, mas isso seria uma análise rasa da realidade com que professores em formação se deparam nesse programa. Como define Bauman,

[...] em tempos líquido-modernos, a cultura (e, de modo mais particular, embora não exclusivo, sua esfera artística) é modelada para se ajustar à liberdade individual de escolha e à responsabilidade, igualmente individual, por essa escolha; e que sua função é garantir que a escolha seja e continue a ser uma necessidade e um dever inevitável da vida, enquanto a

responsabilidade pela escolha e suas consequências permaneçam onde foram colocadas pela condição humana líquido-moderna – sobre os ombros do indivíduo, agora nomeado para a posição de gerente principal da “política de vida”, e seu único chefe executivo (BAUMAN, 2013, p. 12).

Desse modo, há uma adequação da cultura para se encaixar numa liberdade desenhada pela pós-modernidade. Suas consequências recaem sobretudo na condição do sujeito, o que lhe é atribuído involuntariamente, juntamente com as consequências de sua representação social e seu poder, intelectual ou não. Se sabemos que a liberdade do indivíduo na pós-modernidade está condicionada aos sistemas de poderes sociais, é necessário no âmbito escolar construir a autonomia do trabalho docente, de modo que o professor seja autor do processo de ensino e aprendizagem. Assim, as escolhas dos caminhos para se ensinar, consideradas as condições impostas no pós-modernismo de rápidas mudanças, não deixam de evidenciar o reconhecimento do professor na aprendizagem do aluno.

Os estudos de Lo Bianco (2003) buscam relacionar a linguística com os estudos culturais frequentemente desconexos. Para ele, as convenções presentes em sala de aula influenciam a constituição da identidade do aluno aprendiz. Desse modo, após descrevermos as crenças e a realidade cultural dos alunos, é mais claro o caminho para se atingir objetivos específicos e competências em sala de aula. É importante ter claros esses conceitos nesta pesquisa para que se possa entender o que acontece na realidade da sala de aula do professor-participante, já que é pela linguagem que expressamos a realidade cultural, transmitimos ideias, fatos ou eventos que são comunicáveis e expressamos conhecimento de mundo compartilhado por um mesmo grupo (GUERREIRO, 2005).

Tudo é ditado pelas convenções culturais (GUERREIRO, 2005). Portanto, a cultura, independentemente do conceito abordado, as crenças e a realidade do aluno constituem base para um método que possibilita o ensino da língua. Embora esses fatos ocorram de maneira intrínseca ao modo como os professores em formação são inseridos na sala de aula, as ações devem ser elaboradas de forma específica ao grupo de alunos com o qual se tem contato para que a realidade cultural, como aqui tomada, seja objeto de libertação no processo de aprendizagem da língua e constituição do perfil discente e não como fator de repressão, desencadeando situações que dificultem o ensino e a vida em sociedade.

4 As oficinas de inglês como momentos de autonomia e liberdade

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202207

O processo de ensino-aprendizagem às vezes é compreendido pela sociedade como algo simples e que demanda somente a dedicação daquele que ensina e daquele que aprende. Isso revela uma desvalorização da docência, que pode ser originária de diversos espaços, como os poderes públicos, por motivos também diversos.

A título de exemplo, há o baixo piso salarial para os professores, algo que reverbera na sociedade e também sujeita o ofício do profissional ao desprestígio, de forma que todo o processo de desenvolvimento de uma aula, como estudo e planejamento, e o cuidado que se tem ao colaborar com a formação de cidadãos são desconsiderados e, por vezes, o trabalho do professor é considerado inferior aos demais.

Outro ponto a ser destacado nesse cenário de desprestígio do professor é destacado por Siqueira e Barros (2013, p. 31), a problemática com relação aos professores de Língua Inglesa que não são nativos, considerada

[...] uma implicação muito importante no tocante ao resgate do valor do professor não-nativo que, como se sabe, em muitos espaços institucionais é considerado profissional de segunda categoria, sendo preterido no momento da contratação ou recebendo salários menores, mesmo tendo qualificação superior, apenas por que não teve “a sorte” de ter nascido em um país do círculo interno.

A ideia de que o professor nativo tem uma maior capacidade e qualidade de ensino por muito tempo ocupou um espaço relevante, porém estudos de alguns pesquisadores nos conduzem a acreditar que atualmente isso é um mito. El Kadri e Gimenez (2012, p. 126) consideram vantajosa a atuação de professores não nativos, afinal eles também estiveram na posição de aprendizes da língua e, por isso, reconhecem os motivos pelos quais se aprende um novo idioma e, conseqüentemente, compreendem as dificuldades de seus alunos, sendo este um dos muitos argumentos que se poderia apresentar.

O fato de esses professores serem considerados “profissionais de segunda categoria” leva à descrença no próprio ofício, acompanhada de insegurança e autocrítica que reforçam a ideia de incapacidade profissional. Em geral, os nativos são vistos como mais apropriados, por deterem um conhecimento empírico da cultura, questões linguísticas, etc. Portanto, são colocados num alto nível de proficiência, enquanto os não nativos atingem uma classificação inferior. Apesar de essas crenças transitarem pelos bastidores da educação, sempre presentes

nas instituições públicas, não existem motivos para discriminação e preconceito para com o professor não nativo.

Em contrapartida, mesmo com as numerosas adversidades previstas para o ofício de professor, o grupo de alunos e professoras do PIBID teve o trabalho focado no desenvolvimento, melhoria e formas de contribuição para um ensino de maior qualidade. As oficinas foram organizadas e embasadas principalmente em abordagens de ensino e fundamentos metodológicos, como os de Meirieu (1998), que critica a perspectiva tradicional que se tem do ensino, em que é preservada uma sequência de práticas – aplicação de conteúdo, compreensão e realização de exercícios – que não beneficia o sujeito aluno, pois acaba sendo uma metodologia limitada.

Desse modo, Meirieu (1998) propõe que os conhecimentos sejam ajustados e incorporados pelo professor na sua função de autor, de forma que estimulem o desenvolvimento cognitivo do aluno, e ele esteja na posição de sujeito protagonista. Não obstante, o planejamento foi desenvolvido conforme a perspectiva de Siqueira (2011, p. 105), com um ensino que “promova o contato com as mais diversas variedades de Língua Inglesa existentes no mundo e contribua para a formação do falante intercultural de ILF – Inglês como língua Franca – preparado para produzir os seus discursos e contra-discursos no diálogo entre culturas”.

No caso em estudo, associou-se o conhecimento prévio de alunos/professores em formação à realidade e à fase de desenvolvimento dos alunos da escola-campo. Fez-se uma abordagem inclusiva para que eles conseguissem se reconhecer na posição de sujeitos protagonistas que ocupam, considerando que a Língua Inglesa apresenta novas perspectivas e possibilidades. Levou-se em conta ainda o conceito de Inglês como Língua Franca que a Base Nacional Comum Curricular adotou, tendo em vista a relevância política e função social da língua. Conforme descrito na BNCC (BRASIL, 2018, p. 242),

Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da Língua Inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.

No que diz respeito ao Inglês como Língua Franca, Siqueira e Barros (2013, p. 8-9) explicitam o conceito:

[...] independentemente da globalização e de suas sempre crescentes demandas, para seguir o ritmo das novas transformações geopolíticas e atuar em culturas cada vez mais híbridas, o inglês surge como uma língua franca, desterritorializada e fronteiriça, que contribui de forma decisiva para que a comunicação entre as pessoas neste contexto global ocorra.

Essa mudança de visão sobre a língua que o documento norteador aponta provoca alterações nos objetivos de ensinar e, em consequência, movimenta todos os outros espaços de ensino. O não pertencimento dessa língua a um só povo caracteriza sua qualidade ampla e global de comunicação. Dessa forma, mitos são desfeitos, como a questão ou até mesmo necessidade de se falar como um nativo. Acredita-se que a importância da comunicação supera esse e outros mitos relacionados à Língua Inglesa.

Portanto, alguns temas importantes, como autoestima e interação, foram destacados durante o processo de discussão e planejamento das oficinas.

4.1 A autoestima na ação de ensinar e aprender em colaboração

Dentre as temáticas ponderadas, a autoestima destacou-se como principal. Essa escolha aconteceu após algumas oportunidades de conversa com os alunos, quando apresentaram em grande escala características de baixa autoestima. Segundo Tavares (2002, p. 4), a autoestima “é definida, assim, como visão positiva incontestável de si mesmo, de modo que acreditar nas possibilidades pessoais é parte das condições do sucesso escolar, sem considerar o contexto e outras dificuldades que possibilitam e dificultam o rendimento escolar”. Os alunos relataram uma visão negativa de si mesmos, desacreditando da própria capacidade de estudar e aprender um novo idioma, apegados à ideia de utilizar somente a língua portuguesa para se comunicar e contestando a possibilidade de utilizar a Língua Inglesa futuramente em algum trabalho, viagem, internet e em outras situações.

Naturalmente os círculos sociais nos quais o sujeito está inserido contribuem para a sua formação ideológica, discursiva e cognitiva; portanto, é impossível excluir a participação do outro nesse processo. Esse detalhe ganha destaque no período de observação das turmas, pois se percebeu que os alunos validam excessivamente a opinião dos colegas sobre suas ações. A validação do professor pode surtir efeito no que diz respeito à dedicação aos estudos, mas em

geral a validação dos colegas, amigos e familiares gera um efeito ainda maior, em razão da consideração e apreço por essas pessoas.

A ideia de sermos dependentes da opinião alheia advém da sensação de alívio e ao mesmo tempo de comodidade, pois imagina-se que a avaliação e confirmação de determinada atitude evitará possíveis frustrações e situações constrangedoras, afinal houve uma aprovação antes. Isso leva-nos a refletir sobre a necessidade de aceitação e ao mesmo tempo de perfeição, esquivando-nos de divergências e acatando aquilo que seria agradável para a grande maioria.

A discussão sobre assuntos relacionados à saúde mental e autoestima começou há pouco tempo. A título de exemplo, tem-se a campanha do Setembro Amarelo, iniciada em 2014 no Brasil, que busca ajudar e esclarecer questões de saúde mental, especialmente a prevenção do suicídio. O assunto foi introduzido aos poucos nas escolas e universidades através de palestras feitas por médicos e psicólogos. Por ser uma ação recente e mais conhecida no meio jovem e adulto, ainda é frequente encontrar pessoas com conceitos errôneos sobre o assunto, tendo como exemplo a baixa autoestima, que é compreendida unicamente pela dificuldade de aceitar as características físicas. Contudo, é a falta de confiança em si mesmo, medo da rejeição, timidez em excesso, tendência à procrastinação, hábito de se comparar aos outros, sensação de incapacidade, perfeccionismo, dificuldade em reconhecer as próprias conquistas e outras atitudes que acabam provocando problemas.

A falta de confiança é algo recorrente quando se trata do estudo da Língua Inglesa. Conforme relatos dos alunos, percebe-se que existe um sentimento de inferioridade e a crença de incapacidade. Essa ideia resulta em autossabotagem, e obstáculos são criados inconscientemente ou não para dificultar a realização da atividade. Nesse sentido, foram realizadas oficinas que promoviam a interação entre os alunos e universitários pibidianos, tendo como prioridade o respeito ao tempo de adaptação das crianças. Após o período de adaptação, as crianças sentiram-se mais à vontade para questionar, para se manifestar durante as atividades e desabafar sobre as dificuldades e problemas que enfrentam no aprendizado da segunda língua. É importante “ajudar os alunos a refletir sobre sua própria aprendizagem e conseqüentemente a busca e descoberta pessoal e a valorização dos saberes adquiridos” (BARCELOS, 2006, p. 146).

Assim, seria completamente equivocado e injusto dizer que o trabalho e as conquistas aconteceram unicamente por mérito do grupo de acadêmicos do PIBID. Os alunos da escola

tiveram participação efetiva e essencial para que se tivesse bons resultados. As atividades propostas estavam além do esperado por eles num contexto de aprendizagem de uma nova língua, no entanto estimulavam o desenvolvimento de questões pessoais e o trabalho em grupo, como a colaboração através de oficinas que se tornaram espaços de divisão de tarefas de maneira igualitária, assim como de responsabilidades.

Apesar de John-Steiner (2000 *apud* Mateus, 2013, p. 1111) não tratar de colaboração na perspectiva da formação de professores(as), seu estudo tem sido referência para se discutir diferentes padrões de colaboração. Para a autora, trabalhos cooperativos não podem ser confundidos com trabalhos colaborativos. Os primeiros se caracterizam por contribuições específicas para tarefas também específicas, ao passo que os últimos se distinguem pela equidade de papéis e responsabilidades entre participantes envolvidos em tarefas comuns.

4.2 A influência da L1 no aprendizado da L2 e os obstáculos na interação entre os participantes da pesquisa

O processo de aprendizagem é complexo e requer o estímulo de diversas habilidades, afinal as crianças estão em processo de desenvolvimento cognitivo, momento extremamente importante da infância. Porém, a elaboração das oficinas considerou aspectos não somente relativos ao aprendizado, mas principalmente ao que poderia impedir o acesso ao conhecimento. Algumas barreiras coletivas foram previstas, como a agitação da turma, mas as barreiras individuais de cada aluno ainda eram incógnitas. Poderíamos encontrar alunos muito participativos e outros mais introvertidos, ou alunos agitados, com muitas dificuldades, e até mesmo com algum tipo de déficit, demandando uma abordagem diferenciada no ensino da L2.

Constatou-se que os alunos enfrentavam diversos obstáculos que levavam ao desinteresse pela Língua Inglesa. Muitos tinham dificuldade na escrita e leitura na língua portuguesa, afetando a aquisição de uma segunda língua. Nesse ponto, a fala comum de “não sei português e não vou saber inglês” fazia sentido, dado que realmente não tinham conhecimento das habilidades da língua materna. Além desses fatores, vergonha e timidez dificultavam ainda mais o processo.

A vergonha surgia do medo de serem alvos de críticas dos colegas ou simplesmente pelo medo de acharem que a pronúncia estaria “errada”. A timidez em excesso também era um obstáculo, principalmente quando precisavam se relacionar com alguém desconhecido, como os acadêmicos do PIBID, e ainda quando o professor propunha algo diferente na rotina. É

importante salientar que a timidez corresponde ao desconforto que se tem em situações sociais em que é preciso uma exposição, por exemplo, e essa timidez é amplificada quando não se tem entendimento sobre o assunto. Essa sensação domina níveis cognitivos, afetivos, fisiológicos e comportamentais, impedindo que a pessoa alcance suas metas e seja reconhecida, sendo comum a busca por se manter despercebida para não ser o centro das atenções, ainda que por segundos. A vergonha impede a expressão por medo de causar estranhamento àqueles que são admirados e detêm a “palavra de validação”.

Na escola esses comportamentos são dominantes, principalmente quando se trata de um idioma que o aluno acredita não ter propriedade para o uso. Muitos alunos sabiam o significado de uma simples saudação, como “*Good Morning!*” ou “*How are you?*”, todavia a vergonha de expor o conceito e ser alvo de críticas ou receber muitos olhares ao mesmo tempo causava um bloqueio temporário que resultava na resposta “Não sei, professor(a)”.

Um dos focos do projeto era proporcionar um aprendizado maior sobre o conteúdo gramatical, mas situado culturalmente. Esse objetivo serviu como guia para a criação de oficinas e atividades. No primeiro momento, realizaram-se atividades que desvendaram na prática como era a relação dos alunos com a segunda língua e se já tinham um conhecimento prévio sobre determinados assuntos, como saudações, partes do corpo humano, etc. Dado o conhecimento da predominância de timidez e vergonha, foram elaboradas atividades que inicialmente eram aplicadas de forma coletiva. Conforme os alunos se sentiam mais à vontade nas aulas e participavam espontaneamente das atividades, o conteúdo aos poucos era exposto de forma individual, com questionamentos, auxílio da equipe e dos próprios colegas.

Com a conclusão do Programa na escola, organizou-se uma pequena confraternização e um momento de entrevista com alunos que se sentiram confortáveis para falar sobre a contribuição do PIBID em seu aprendizado. A ideia da conversa surgiu com o objetivo de registrar a passagem do Programa pela perspectiva daqueles que eram o principal foco: os alunos. Toda opinião sobre um determinado estudo ou trabalho é válida, seja de colegas professores que possuem conhecimento técnico sobre o assunto, seja dos participantes ativos, pois compreender através do próprio aluno como o trabalho o afetou no contexto de suas particularidades sociais, emocionais e cognitivas reforça a importância de se ter um olhar voltado para os detalhes de cada ser que preenche uma cadeira na sala de aula.

Em uma das entrevistas, uma aluna comentou sobre a contribuição do PIBID para a perda da timidez da seguinte maneira:

Entrevistador: Qual foi a contribuição do projeto para ajudar na sua timidez? Você acha que foi a forma como foi abordado o conteúdo ou porque não era só em forma de texto, isso fez a diferença? Fez com que você se sentisse mais à vontade?

Aluna: Sim, o conteúdo foi legal, gostei muito das aulas e da forma que vocês ensinaram a gente e eu me senti mais à vontade.

Com outro aluno, questionou-se como a atuação do PIBID contribuiu com a escola e se ele gostava mais do método utilizado pela professora regente anterior. A resposta foi satisfatória: “A gente aprendeu mais com esse projeto coisas que a gente não sabia. Foi importante”.

Além desses aspectos, percebeu-se que as crianças interagem mais com os pibidianos e com os próprios colegas do que no início do trabalho. Essa relação foi conquistada com o respeito ao processo de aprendizagem de cada um, o cuidado e atenção com as dificuldades e promoção de atividades estimuladoras. O contato com os alunos se tornou especial, ao ponto de ir além da escola. A interação na Língua Inglesa não acontecia totalmente na língua-alvo, mas por saudações e respostas curtas, por exemplo. Tornou-se um diálogo colaborativo, que nada mais é que um “diálogo espontâneo que constrói o conhecimento linguístico; é durante esse diálogo que o uso e a aprendizagem da língua co-ocorrem” (SWAIN, 2000 *apud* SEBA, 2012, p. 7).

Considerações finais

Para a prática educativa apresentada neste trabalho é crucial que o professor busque entender a identidade do aluno para, então, planejar suas aulas, reconhecendo a realidade cultural, identidade racial, social e de gênero, a fim de que as aulas sejam significativas, façam sentido de acordo com as experiências dos alunos. Isso não significa criar aulas “mirabolantes”, mas entender do que o aluno gosta, quais manifestações culturais – crenças, arte, moral, direitos, costumes – e quais manifestações linguísticas fazem parte da identidade desse aluno, pensando em como é possível fazer com que as praxiologias sejam estimulantes também nesse sentido. Esse processo pode facilitar as condições propostas por Ausubel, já que o conteúdo será

significativo culturalmente e, se relacionado aos gostos e identidades dos alunos, fará com que eles se disponham a relacionar o material de forma consistente.

De forma simples, se há a possibilidade de se fazer uma aula cultural, o professor pode escolher uma manifestação que o aluno conheça e goste, o que pode chamar a sua atenção e ser significativo. Se há o interesse em estudar questões sociais por meio da Língua Inglesa, é possível escolher temas que fazem parte da relação cultural do aluno, fazendo com que ele se sinta incluído, interessado, relacionando o conteúdo com aquilo que vive, buscando aprender mais. Essa proposta de ensino é também interdisciplinar, já que a cultura permeia todos os aspectos da vida em sociedade.

Foram usadas diferentes abordagens metodológicas nas oficinas, o que possibilitou entender dois elementos: o primeiro se refere a quais abordagens os alunos respondiam melhor, manifestavam maior interesse e, como resultado, aprendiam mais; o segundo diz respeito à possibilidade de o professor em formação entender, desenvolver e colocar em prática sua maneira de ensinar, familiarizando-se com o espaço escolar e tornando-se mais autônomo na docência.

Os recursos adotados para as aulas e oficinas com objetivo interacional devem estar adequados à realidade dos alunos, considerando a coletividade. Tal iniciativa enriquece a práxis em sala de aula no sentido de desconstruir estereótipos e adequar valores ao ensino de Língua Inglesa. Ademais, as aulas de Língua Estrangeira precisam promover um espaço de transformação pessoal, de visão de mundo e criação de caminhos de transformação na sociedade.

Oficinas, gincanas e rodas de conversa podem ser instrumentos de construção do conhecimento se compreendidas como meios de valorização dos perfis dos alunos, para que sejam construídos com autenticidade, promovendo a autoestima.

As oficinas em Língua Inglesa contribuíram para o crescimento linguístico dos alunos da Escola-Campo. Isso inclui a autonomia e a autoestima para fazer uso da língua, visto que, ao participarem das atividades propostas nas oficinas de maneira interclasse, os alunos criam uma maior relação comunicacional com os colegas e se sentem mais à vontade por entenderem que há um objetivo em comum: a aprendizagem.

Com relação ao ensino de inglês como língua franca e a relação com a autoestima do aluno, percebemos maior liberdade e incentivo à fala quando não há o medo de “não falar como

um nativo”, acreditando que os resultados não estão sendo alcançados. Essa questão também provoca uma mudança na maneira de ensinar, pois o inglês não precisa ser uma tentativa de imitar um norte-americano ou um britânico, o mais importante é a possibilidade da comunicação. Tal liberdade de se expressar sem preocupações com o sotaque relaciona-se à identidade regional ou nacional e provoca uma melhora na interação comunicacional.

Referências

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

CURADO SILVA, K. A. C. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum - Language and Culture**, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2012.

FERREIRA, A. J. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 41-48.

GOMES, M. P. **Antropologia**: ciência do homem, filosofia da cultura. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GUERREIRO, G. M. S. **Cultura, linguagem e ensino da língua estrangeira**: um estudo acerca desta inter-relação. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2005.

KOCHHANN, A.; MORAES, A. C. **Aprendizagem significativa na perspectiva de David Ausubel**. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2014.

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202207

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

LO BIANCO, J. Culture: visible, invisible and multiple. *In*: LO BIANCO, J.; CROZET, C. (ed.). **Teaching invisible culture: classroom practice and theory**. Melbourne: Language Australia, 2003. p. 11-38.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

PELIZZARI, A. *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul.2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SEBA, R. G. A instrução-focada-na-forma e a interação verbal no contexto de inglês para fins acadêmicos: uma abordagem vigotskiana. **the ESpecialist**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 1-23, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/17478/12993>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 87-115.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 2, n. 48, p. 5-39, jul./dez. 2013.

TAVARES, M. R. **Auto-estima: o que pensam os professores?** 2002. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.