

O PESO CULTURAL SUBJETIVO EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA COVID-19

THE SUBJECTIVE CULTURAL FORCE IN A CLASSROOM: AN EXPERIENCE REPORT ABOUT TEACHING AND LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Gabriela de SOUZA¹, Andressa BRAWERMAN-ALBINI²

RESUMO: Apresentaremos, no seguinte relato, nossas experiências no programa de Residência Pedagógica da CAPES, 2020-2022, em um colégio estadual de Curitiba, Paraná. O relato tem como objetivo revisar os principais temas oferecidos nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica Estaduais e na Base Nacional Curricular Comum e possíveis maneiras de aplicá-los em sala de aula. Nas atividades didáticas apresentadas, seguiremos o currículo baseando-nos em três principais esferas: afetividade, subjetividade e interculturalidade. Ministradas em turmas do Ensino Médio e Fundamental, as aulas oferecem uma perspectiva de professores sobre o ensino remoto e suas consequências para os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem de inglês; interculturalidade; Residência Pedagógica.

ABSTRACT: Throughout the following article, we will present our experiences in CAPES' program, Pedagogical Residency, 2020-2022, in a state school in Curitiba, Paraná. This article aims to review the main themes offered in the *Diretrizes Curriculares de Educação Básica Estaduais* and the *Base Nacional Curricular Comum*, and possible ways of applying such themes in classrooms. The teaching activities' curriculum was created based on three main spheres: affectivity, subjectivity, and interculturality. Administered for Elementary Education and High School levels, the classes offer a teacher's perspective on remote teaching and its consequences for the students.

¹ Graduanda do Curso de Letras-Inglês, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andressa Brawerman Albini. Bolsista do programa de Residência Pedagógica da CAPES. E-mail: gabriela.2018@alunos.utfpr.edu.br

² Professora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica da CAPES. E-mail: andbrow@utfpr.edu.br.

KEYWORDS: English teaching-learning; interculturality; Pedagogical Residency.

1 Introdução

Segundo as Diretrizes Curriculares de Educação Básica Estaduais (DCEs), o currículo presente na Educação Básica do Estado do Paraná é, em partes, focado na subjetividade individual do aluno, na interdisciplinaridade das disciplinas, e na capacidade de adaptação, inovação e contextualização do professor (PARANÁ, 2008). Todas essas coisas se entrelaçam e desenvolvem-se juntas na construção do conhecimento. Primeiro, a subjetividade do aluno dá a base para a contextualização do professor; depois, a característica interdisciplinar de Línguas Estrangeiras Modernas, em específico, demanda inovação constante; e, por fim, a adaptação do professor torna a aula dinâmica e a sala de aula um ambiente de aprendizado real. Nesse ambiente, é esperado que os alunos resgatem de suas próprias experiências e adicionem sobre elas o conhecimento externo que é trazido pelo professor e pelos colegas. A partir daí, cria-se a ideia apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de que a língua se solidifica e nacionaliza-se a partir do contato com diferentes culturas (BRASIL, 2018), apoiando-se na ideia do inglês como Língua Franca. A normatização da língua inglesa é deixada em segundo plano, visando abranger o eixo, abordado na BNCC, com o qual trabalhamos aqui: a dimensão intercultural.

A dimensão intercultural da BNCC contém, por si só, três fatores que foram motivadores para esse relato: as relações culturais, o movimento identitário e como ambos transformam(-se com) a língua. O processo de 'desterritorialização' da língua molda as identidades culturais de nossos alunos dentro da característica internacional da língua inglesa — a maneira como entendemos a estrutura linguística, partindo da inteligibilidade, da criação de pontes entre culturas, é essencial para o aspecto intercultural do ensino-aprendizagem proposto. Essa visão de língua é vista sobre uma diferente perspectiva, com “desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural.” (BRASIL, 2018, p. 245).

Sendo assim, temos como focos principais trabalhar com a subjetividade individual do aluno e sua relação com o aspecto intercultural da língua inglesa, que abrange a contextualização, interdisciplinaridade e capacidade de adaptação anteriormente mencionadas. Segundo Giddens (1991), a reflexividade do Eu é onipresente, contínua. No entanto, abordar a subjetividade de diversos alunos é uma tarefa um tanto quanto grande, principalmente para professores em formação. Como é possível criar uma aula, uma atividade, um exercício, que leve em consideração a diversidade cultural, social e identitária de adolescentes de (pela nossa experiência) diversas idades, estudantes do sistema público de educação? Quando nos deparamos com esse obstáculo, não demorou muito para encontrarmos a resposta: o discurso é criador identitário e cultural. Isso significa que fomos criados na interação social, ao analisar e aceitar, ao nos aprofundarmos nas diferenças que nos são apresentadas em ambientes interativos. Segundo Bakhtin (1990, p. 113), “Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...]”. A linguagem é o meio pelo qual navegamos nas nossas diferenças, e, como professores de Línguas Estrangeiras Modernas, estamos oferecendo aos nossos alunos uma das (senão a) ferramentas mais importantes de conhecimento sociocultural. Sabemos quem somos ao perceber que não somos o outro; a identidade do Eu existe em correlação com a identidade do Outro e precisamos entender uma para conseguir entender outra. É esse o processo de letramento que o currículo aborda ou deveria abordar.

Com isso em mente, o presente trabalho tem como objetivo relatar nossa experiência no programa de Residência Pedagógica da CAPES, na tentativa de ministrar as relações subjetivas e interculturais dos alunos do sistema público de ensino do Paraná durante o ensino remoto. A pandemia COVID-19 afetou imensamente o sistema educacional brasileiro. Assim, tentamos aqui oferecer atividades que considerem o veículo de aprendizagem além de somente os objetivos finais do aprendizado.

2 Contexto

O programa de Residência Pedagógica da CAPES é oferecido aos alunos de Licenciatura a partir da segunda metade do curso (que tenham cursado um

mínimo de 50% do curso). O objetivo apresentado pelo programa é “intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior.” (BRASIL, 2019). Cada subprojeto é composto por 24 residentes do curso de Licenciatura envolvido, um professor orientador da universidade e três professores preceptores de escolas públicas diferentes. Todos os bolsistas são selecionados por editais específicos. Após a seleção do orientador, a partir de uma reunião com a Secretaria de Educação (SEED-PR), as escolas são escolhidas e os preceptores são selecionados.

As atividades eram supervisionadas pela orientadora do subprojeto com encontros semanais, nos quais eram discutidos os contextos da formação prática através da teoria (como exemplos, trabalhamos com as diferentes competências linguísticas, documentos oficiais nacionais e estaduais e crenças em sala de aula). Os residentes também precisavam realizar observações nas quais tópicos metodológicos eram discutidos a partir das aulas do professor preceptor ou das videoaulas do canal do YouTube ‘Aulas Paraná’.

Trabalhamos com Ensino Médio e Ensino Fundamental em um colégio estadual de Curitiba a partir dos horários do professor preceptor e de nossa própria agenda. A diversificação de turmas era encorajada para que pudéssemos experienciar práticas diferentes. Enquanto o conteúdo trabalhado era aquele do próprio currículo das turmas e o professor preceptor e a orientadora tinham grande papel em nos ajudar com as atividades apresentadas, tínhamos liberdade para trazer esse conteúdo de diferentes maneiras. Trabalhamos, majoritariamente, de maneira remota, assim as atividades aqui apresentadas foram escolhidas justamente com o ensino remoto em mente. No início do programa, os alunos também estavam sujeitos ao distanciamento social, participando das aulas on-line. A partir da segunda metade de 2021, no entanto, começou a ser liberada a presença dos alunos em sala de aula, até, aos poucos, ser mandatória. Nós continuamos com o sistema on-line até o primeiro semestre de 2022.

3 As atividades

As atividades que apresentaremos foram ministradas para turmas diferentes de Ensino Médio e Ensino Fundamental. Todas foram em época de pandemia do vírus COVID-19, com as bolsistas na modalidade on-line e os alunos de forma on-line ou presencial. Mantemos em mente a diversidade identitária e cultural que envolve a construção linguística de conhecimento; utilizamos, em grande parte, de atividades de discussão contextualizadas (conversas após a apresentação de um vídeo, texto, etc.). Os alunos, quando motivados, conversavam sobre os diferentes tópicos apresentados e foram poucas as situações em que não houve muito a ser dito. Escolhemos majoritariamente o meio oral pelos seguintes motivos: 1. facilidade: não há tempo de espera na criação; 2. interação: gostaríamos de observar os alunos durante a troca de conhecimento; e, por fim, 3. afetividade: participando de discussões de opinião, passamos a conhecer os alunos e eles também passam a conhecer-nos. Isso tudo é baseado na Abordagem Comunicativa — principal abordagem dos currículos de línguas estrangeiras modernas atualmente —, em que a criação linguística é focada no ato de interação em si, na proposta comunicativa apresentada (contexto), ao invés de focar nos pontos gramaticais. A relação cultura-língua é apresentada por Brown (2011), que afirma que não há como separar essas entidades; dessa forma, a competência intercultural alimenta as habilidades comunicativas do aluno.

Alguns dos temas escolhidos foram: relações familiares, racismo, pandemia COVID-19 e as relações afetivas do aluno com a língua inglesa. A escolha dos temas foi baseada em tópicos de discussão relevantes e/ou possíveis áreas de interesse dos alunos (foram feitas observações em redes sociais sobre áreas em discussão). Como o foco é comunicativo, os alunos conversavam entre si ou com a sala inteira. Apesar de termos instigado a conversa na língua inglesa, em parte significativa eles discutiam em português. Essa prática não os foi negada para que os alunos com dificuldade e/ou vergonha pudessem participar, então, como meio-termo, decidimos tentar focar em misturar a língua-alvo com a língua de origem, ajudando-os com termos até aos poucos eles os instituírem no discurso. Como, em grande parte, trabalhamos com o Ensino Médio, relataremos aqui tanto atividades um pouco mais avançadas quanto algumas atividades que preparamos para o Ensino Fundamental (menor em número).

Ainda que diferenciem em nível, a essência das atividades para ambos os círculos educacionais é a mesma: interculturalidade.

Para começar, refletiremos um pouco sobre a contextualização das aulas ministradas. Em todas as turmas que participamos, fazíamos questão de observar os alunos com quem estávamos trabalhando. Fizemos perguntas, preparamos atividades para melhor conhecê-los com o objetivo de utilizar essas informações como contexto dos conteúdos em sala de aula. Dessa maneira, conseguimos melhor aplicar o conceito de subjetividade à preparação de nossas aulas. Constantemente, fazíamos perguntas aos alunos, como ‘com quais materiais/mídias você gostaria de trabalhar?’, ‘qual aspecto do inglês você considera importante para a sua vida’, ou ‘qual é sua opinião sobre a aula dada hoje?’. O *feedback* dos alunos era sempre levado em consideração, tanto sobre os aspectos de possível melhora quanto sobre o conteúdo a ser acatado.

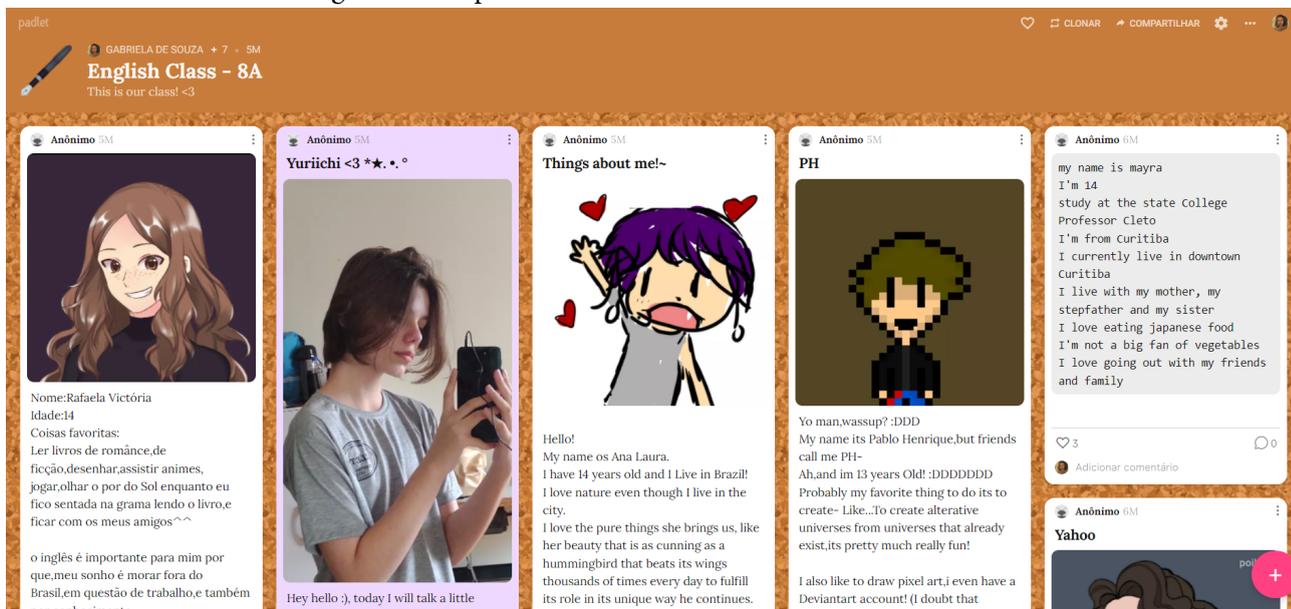
Antes de partir para as atividades em si, é importante enfatizar que o conteúdo linguístico era pré-escolhido pelo currículo da própria escola. O professor preceptor enviava uma lista de possíveis estruturas a serem trabalhadas, sejam elas parte da oralidade, leitura, conhecimento linguístico, escrita ou interculturalidade (partindo dos eixos da BNCC) e, entre elas, as bolsistas tinham liberdade de escolha, optando por dar continuidade aos conteúdos trabalhados pelo professor preceptor ou aqueles com os quais ele trabalharia num futuro próximo.

3.1 No que consta à subjetividade do aluno

Com a ideia de contextualização individual em mente, trouxemos uma atividade aplicada para alunos do oitavo ano, ministrada com as professoras on-line e os alunos (cerca de 30 ou mais) presencialmente no colégio. O desafio de conhecer os alunos durante aulas remotas, ainda mais em modelo híbrido, é difícil de ser superado. Como afirma Alves (2020, p. 354), o isolamento social “[...] atingiu de forma significativa estudantes, pais e professores dos distintos níveis de educação, gerando um sentimento de confusão, dúvidas e angústias [...]”. Esse afastamento físico de ambientes escolares trouxe, também, o afastamento emocional dos alunos e professores, o que conseqüentemente abala

a construção de conhecimento a partir da subjetividade dos alunos. Tendo em mente, no entanto, a necessidade dessa abordagem inicial, explicitada nos documentos oficiais de currículo da educação básica, decidimos utilizar tecnologias digitais (também mencionadas nas DCEs e na BNCC) para conhecermo-nos um pouco melhor. Durante essa aula, pedimos aos alunos que criassem um texto respondendo quatro perguntas principais, de qualquer maneira que eles achassem interessante: nome, idade, hobbies e porque o inglês é (ou não) importante para eles. Essa atividade foi baseada no caráter identitário de ‘autobiografias’ explicado por Giddens (1991): segundo ele, escrever sobre nossas próprias vidas permite que nos entendamos em maior escala, abrindo portas para nosso futuro. Após criarem o texto em sala de aula, eles deveriam postá-lo no *website* de nome Padlet, onde ficaram as introduções de todos os alunos e também das professoras, que foram postadas anteriormente como exemplo. Dessa forma, mantivemos um reservatório online com informações importantes sobre os alunos com os quais trabalhamos pelas próximas semanas, usando do Padlet como ferramenta de complementação no letramento digital e também como uma referência para futuro uso (Figura 1).

Figura 1 – Captura de tela do *website* Padlet



Fonte: As autoras (2022)

Nessa atividade, os alunos foram participativos, colocando até imagens (cartoonizadas ou não) de si mesmos, seguindo os exemplos que havíamos dado

MOSAICO, SJ RIO PRETO, v. 21, n. 01, p. 33-50 39

anteriormente. Como é possível ver na Figura 1, a grande maioria dos textos postados foram completamente em inglês, mas houve um ou outro aluno que optou por postar em português. Ao aplicarmos essa atividade, ocorreu algo que merece ser trazido à tona: um dos nomes que um aluno colocou no texto não correspondia ao nome que tínhamos na lista de chamada. Ao trabalharmos com a subjetividade do aluno, é importante sempre levá-lo a sério; nomes são partes essenciais de como construímos nossa identidade social. Perguntamos ao aluno se ele gostaria de ser chamado pelo nome na lista de chamada ou no texto, e ele pareceu chocado com a ideia. A princípio, falou que poderia ser chamado pelo nome na lista, mas, ao explicarmos que o conforto dele é essencial para a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem ideal, passamos a chamá-lo pelo nome que ele mesmo nos providenciou.

A Figura 2 é de uma atividade utilizando o *website* Mentimeter, que aplicamos para uma turma do Ensino Médio, completamente on-line, com cerca de 20 alunos na chamada do *Google Meet*. Pedimos apenas para que eles completassem três coisas que eram de seu interesse, para então discutirmos, encontrarmos conexões e meio termos. Ambas as atividades (utilizando o Padlet ou o Mentimeter) demonstram aproximação do relacionamento professor-aluno, afunilando as possíveis áreas de interesse que havíamos separado para as turmas anteriormente. Para essa atividade, pedimos aos alunos para manterem as respostas em inglês, o que foi, sem muitos problemas, acatado.

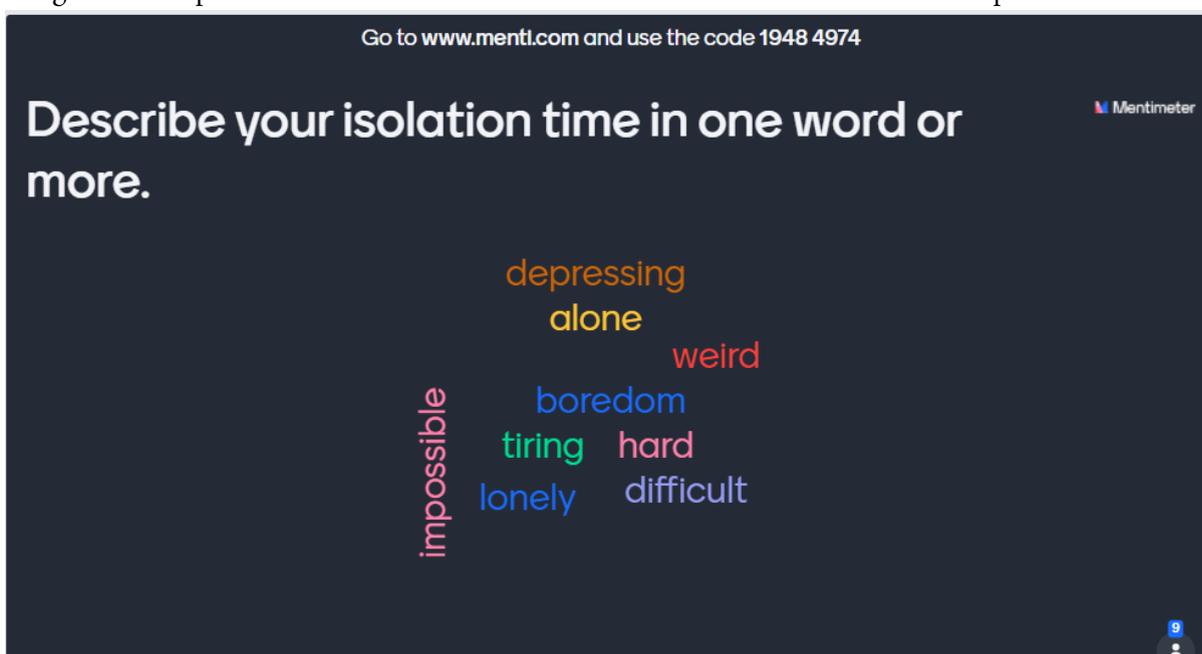
Figura 2 – Captura de tela do *website* Mentimeter utilizado em sala de aula



Fonte: As autoras (2022)

Levamos, também, em consideração o contexto em que estávamos lecionando essas aulas. O entendimento dos fatores sociológicos inerentes ao signo, interior ou exterior, também é importante para Bakhtin (1990), ao tratarmos do discurso. Na atividade seguinte, pedimos para alunos do segundo ano do Ensino Médio descreverem seu tempo em isolamento durante a pandemia do vírus COVID-19 em uma palavra ou mais. Segue o resultado na Figura 3.

Figura 3 – Captura de tela do *website* Mentimeter sobre o isolamento durante a pandemia



Fonte: As autoras (2022)

Nessa imagem, temos respostas que qualquer um de nós poderia dar: o tempo de isolamento foi/é depressivo, solitário, difícil, exaustivo, estranho, entediante, impossível. É importante entendermos que, como professores, estamos lidando com seres humanos. Essas experiências devem ser consideradas; não apenas como base para a criação de laços afetivos, como também materiais para a construção do conhecimento que parte deles, ou para eles. O foco de nossas aulas foram os alunos. Construimos, juntos, conhecimentos interculturais, linguísticos e sociais, partindo de nossas próprias subjetividades, do fator social do sujeito.

3.2 No que consta à contextualização cultural

Após a atividade do Mentimeter, trabalhamos com esses alunos do primeiro ano do Ensino Médio por mais algumas semanas. Isso providenciou tempo e preparação o suficiente para utilizarmos das ferramentas retiradas na primeira aula (com ajuda do Mentimeter) sobre seus interesses. Quando conversamos sobre, eles mencionaram especificamente videogames e, mais ainda, o jogo *Valorant*. Então, algumas aulas depois, encontramos a oportunidade para juntar essa informação com o conteúdo que seria ministrado durante aquela semana em sala de aula. O tema era *Giving Directions* e o objetivo era ensinarmos os alunos a pedirem e oferecerem informações de direções em inglês. Primeiramente, introduzimos o conteúdo utilizando textos e exercícios de prática como *warm-up* para as atividades principais. A Figura 4 mostra um dos slides utilizados em sala de aula, uma das atividades principais, no qual pegamos um mapa do jogo *Valorant*, e pedimos aos alunos para mostrarem-nos a direção de um certo ponto do mapa até o outro.

Figura 4 – Slide do jogo *Valorant* utilizado em sala de aula



Fonte: As autoras (2022)

Como mostra a imagem, pedimos que eles nos guiassem do ponto A ao ponto B e fomos seguindo as instruções (dadas completamente em inglês) com a

pequena imagem de um rosto sorrindo. É possível ver no slide que eles alcançaram o objetivo final.

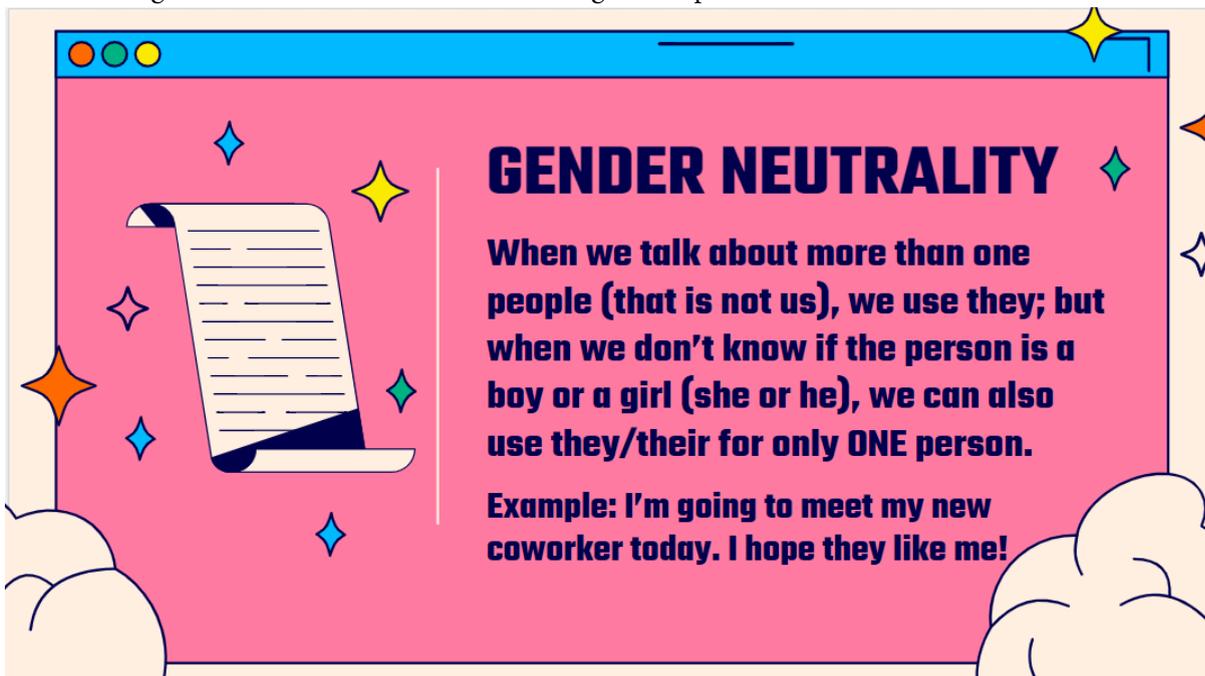
Os alunos, durante essa atividade, foram comunicativos e participativos. Percebemos como eles se sentiram confortáveis com a familiaridade do tema e muitos admitiram jogar o jogo em inglês - é um jogo que necessita de conversas com o microfone, muitas delas sobre direção. As atividades on-line durante a pandemia apresentaram diversos obstáculos e dificuldades para professores em geral, e não foi diferente para nós; era difícil pedir participação, criar atividades ativas, ministrar disciplina durante as interações dos alunos. No entanto, essa foi uma das primeiras aulas em que diversos alunos abriram o microfone e conversaram em inglês, comprovando que a atividade de contextualização e afetividade havia cumprido seu papel segundo nossos parâmetros.

3.3 No que consta à expansão cultural

Tendo em mente a prática “mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 481), a próxima atividade foi aplicada para a mesma turma do Ensino Médio, também on-line, com o objetivo de, após a contextualização do aluno, adicionar sobre esse conhecimento cultural e social, trazendo possíveis novas experiências e vivências para a mesa de discussão. Segundo Byram (1997), a comunicação de caráter global bem-sucedida depende da interligação de habilidades linguísticas com a competência intercultural. Assim, queríamos observar de que maneira eles refletiam sobre temas modernos e relativamente polêmicos, principalmente no que se refere à estruturação linguística.

O tema da aula era *Possessive Adjectives*, adjetivos possessivos, conteúdo que eles já haviam trabalhado anteriormente com o professor preceptor. Assim sendo, decidimos utilizar a aula para revisão e expansão, trazendo novas atividades de interesse linguístico. Como adjetivos possessivos trabalham diretamente com gênero, decidimos por trabalhar um pouco com diferentes gêneros, e as relações com não-binariedade que há tempo vem sendo trazida à tona nas discussões de gênero/sexo. Para começar, trouxemos uma explicação de neutralidade de gênero, como mostra a Figura 5:

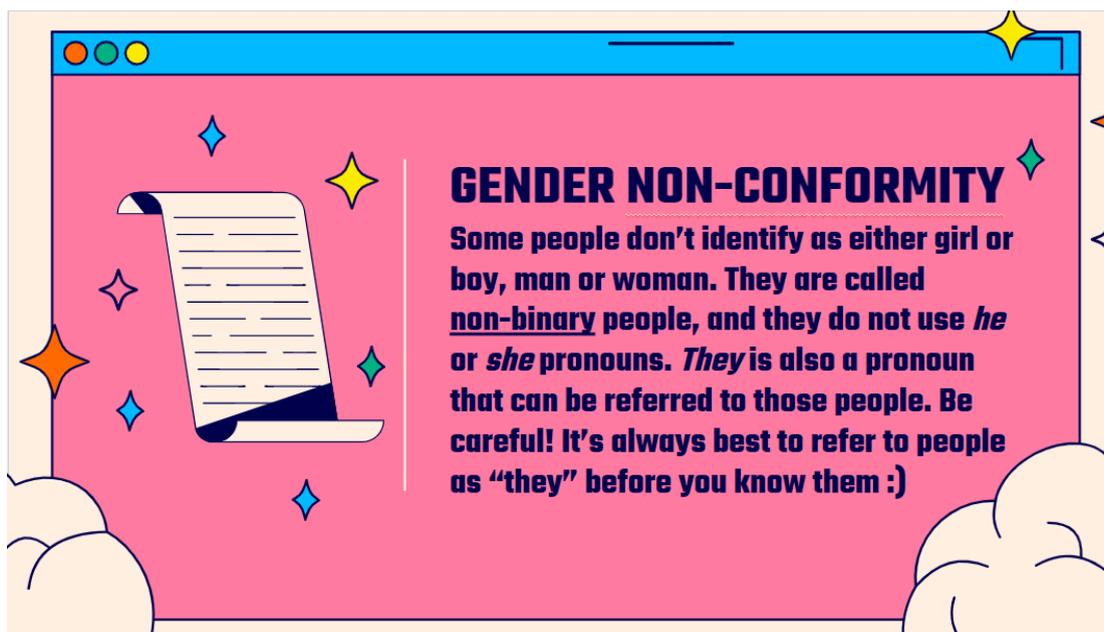
Figura 5 – Slide sobre neutralidade de gênero apresentado em sala de aula



Fonte: As autoras (2022)

Nesse slide, é explicado que, na língua inglesa, a neutralidade de gênero é utilizada pelos pronomes *'they/them'*, e o adjetivo possessivo seria, conseqüentemente, *'their'*, mesmo referindo-se a apenas uma pessoa da qual não sabemos o gênero. Isso abriu espaço para a discussão de não-binaridade, visto que muitas pessoas não-binaries falantes do inglês utilizam esses mesmos pronomes para si mesmas. Segue o slide que apresentamos (Figura 6):

Figura 6 – Slide sobre não-conformidade de gênero apresentado em sala de aula



Fonte: As autoras (2022)

Nesse slide, explicamos o conceito de não-conformidade de gênero: a ideia de não se identificar com o binário de gênero (homem ou mulher, menino ou menina) e explicamos que essas pessoas que não se identificam nem pelo gênero feminino, nem pelo masculino são chamadas de pessoas não-binaries, ou, em inglês, *non-binary people*. Como pronomes (ou, no caso em estudo, adjetivos possessivos) são diretamente ligados a gênero, ao longo do tempo, essas pessoas decidiram por utilizar diferentes pronomes. Em português, seria a utilização de *elu/delu*. Em inglês, explicamos que o equivalente seria *they/them*, os pronomes já utilizados em neutralidade de gênero.

A atividade foi, para a nossa surpresa, aceita com bastante fervor. A maioria dos alunos participantes já sabia de tal diferenciação e participaram ativamente dos exercícios que trouxemos para completar o tópico em discussão e adicionar os adjetivos possessivos. Isso nos mostrou não apenas que eles estavam abertos a experiências e vivências diferentes daquelas deles próprios, como eles buscavam entender e aprender sobre tais experiências por si mesmos, demonstrando a autonomia e capacidade de abstração oferecidas pela BNCC no que caracteriza jovens do Ensino Médio. A língua inglesa foi, também, utilizada de maneira intercultural, alimentando-nos da competência sociolinguística da língua explicada por Brown (2001), que fala dos papéis e contextos sociais em que a língua é utilizada.

Tal conhecimento sobre a relação entre pronomes e gênero foi futuramente explorado, especialmente em atividades textuais, explorando o conteúdo linguístico sob diferentes lentes, gêneros textuais, e mídias digitais. O exemplo a seguir foi retirado de uma aula algumas semanas depois, sobre um tema bastante diferente; dessa vez, não focamos no aspecto gramatical, escolhendo por trabalhar apenas com um tema abstrato: família. Nesse slide (Figura 7), tínhamos apresentado anteriormente um texto sobre uma pessoa (da qual não sabíamos o gênero) falando sobre sua própria família. A atividade que segue é bem simples: eles deveriam responder as perguntas sobre as informações dadas no texto. No entanto, como é possível observar no slide (que já está com as respostas dos alunos), esperávamos que eles entendessem que, ao falar da pessoa que ‘escreveu’ o texto, eles deveriam utilizar dos pronomes e adjetivos possessivos *they/them/their*, acatando à neutralidade de gênero.

Figura 7 – Slide de atividade sobre família ministrada em sala de aula

Answer these questions about the text

How many **siblings** does this person have?
They have two brothers, one sister, a mother and a father (five people).

Who in the family is a teacher?
Their father.

Who in the family is a nurse?
Their mother.

Who came from Italy?
Their grandmother.

Fonte: As autoras (2022)

3.4 No que consta ao entendimento cultural diverso

Para terminar o ciclo, apresentaremos uma atividade ministrada em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, com o tema ‘Natal e Ano Novo’, as bolsistas *online* e os alunos presencialmente. Com o objetivo de entendermos as diferenças culturais, que consequentemente moldam a nossa visão linguística

(como anteriormente visto a partir da BNCC e de Byram, 1997), decidimos por criar exercícios e atividades baseados nas diferenças de comemoração/tradições dos feriados comemorativos, focalizando no Brasil e escolhendo os Estados Unidos como o país referência para países falantes de língua inglesa.

Inicialmente, como é possível observar no slide abaixo (Figura 8), apresentamos algumas diferenças entre as comemorações:

Figura 8 – Slide sobre celebração do Natal utilizado em sala de aula



Fonte: As autoras (2022)

Depois disso, perguntamos aos alunos o que mais eles conheciam de diferenças, adicionando a lista. Então, seguimos com uma série de atividades de adivinhação, em que, baseado em um fator simples (como uma imagem), os alunos deveriam tentar descobrir se estava sendo mostrado um Natal comum ao Brasil ou comum aos Estados Unidos. Eles podiam fazer perguntas (com o pedido de que tentassem falar em inglês), e eram respondidos na língua-alvo. A partir daí, cria-se a diferenciação do Eu com o Outro e é possível entender quem sou Eu dentro do mundo do Outro — oferecê-los cidadania ao armá-los com as ferramentas necessárias de reconhecimento cultural, e cria-se identidades socioculturais, interculturais, ao apresentá-los seus próprios (às vezes inconscientes) aspectos tradicionais à cultura e colocá-los em contrapartida com outros aspectos, de outras culturas.

Claro que, para essa atividade ser exponencialmente mais efetiva, é importante notar as sutilezas culturais dos alunos com os quais estamos trabalhando. Anteriormente, havíamos perguntado se todos os alunos em sala comemoravam o Natal, e, quando a resposta foi ‘sim’, conseguimos montar e aplicar a atividade revisada. A resposta dos alunos foi majoritariamente positiva. Eles tornaram a atividade em uma competição, e ganhava quem conseguisse adivinhar antes. Foram participativos e, mesmo que as conversas tenham sido majoritariamente na língua- fonte, o ambiente foi um de construção cultural-linguística.

Considerações finais

Com todas essas atividades, é possível criar uma linha do tempo que nós constantemente seguimos ao viajarmos de uma turma para a outra — primeiro entendemos o Eu, depois entendemos o Outro e, então, entendemos o Eu em relação ao Outro (a partir da própria característica social do Sujeito). Esse relato transpassa, então, todos os tópicos de importância didática curricular: subjetividade em um primeiro momento, as diferentes culturas em segundo e, por fim, ata-se o nó no processo de entendimento intercultural. Como professores, oferecemos aos alunos ferramentas de navegação social e identitária capazes de percorrer as relações inter- e intra-sociais; de entendimento do Eu como Giddens (1991) explica, a construção de uma narrativa identitária, que transpassa o discurso, quando entendemos a sociabilidade do Sujeito, segundo Bakhtin (1990).

Ao trabalharmos com todas essas turmas, as limitações com as quais nos deparamos foram, em grande parte, de caráter estrutural. O modelo remoto de aulas, híbrido ou não, demanda adaptação dos próprios professores. Questionamentos sobre como lidar com a indisciplina e de como pedir por atenção circulavam constantemente durante as reuniões com a orientadora e o planejamento das aulas. Além disso, exclusivo do modelo híbrido, a falta de preparação das escolas públicas paranaenses para lidar com a Internet e a tecnologia apresentava diversos desafios para as regências ministradas. Conquanto focamos na participação ativa dos alunos, essas limitações,

juntamente com a frustração generalizada apresentada por Alves (2020), dificultaram a quebra do modelo expositivo de sala de aula, em que o aluno recebe informações que nem sempre consegue seguir e orientações que nem sempre se adaptam para as necessidades de cada um deles. A solução que encontramos foi focar na comunicação. No entanto, essa não é uma solução que atravessa todos os desafios e conserta todos os problemas. A estrutura das aulas remotas ainda está sendo pesquisada, estudada e adaptada. É importante abriremos os espaços necessários para que professores, pais e alunos deem voz às suas frustrações e tentemos, em conjunto, navegá-las.

Como citar este artigo?

SOUZA, Gabriel de; ABRAWERMAN-ALBINI, Andressa. O peso cultural subjetivo em sala de aula: relato de experiência sobre o ensino aprendizagem durante a pandemia covid-19. *Mosaico*, São José do Rio Preto, v. 21, n. 01, p. 33-50, 2022.

Referências

ALVES, L. *Educação Remota: entre a ilusão e a realidade*. Aracaju: Interfaces Científicas: Educação, v. 8, n. 3, p. 348-365. 2020

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. SEI/CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf> Acesso em: 01 de ag. de 2022. Portaria GAB, 2019.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2001. ISBN 0-13-017816-0.

BYRAM, M. *Cultural studies in foreign language education*. Cleveland, England: Multilingual Matters. 1997.

GIDDENS, A. *Modernity and self-Identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press, 1991.

O PESO CULTURAL SUBJETIVO EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA COVID-19

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba, 2008.