

O ensino de língua inglesa em contexto da EJA: experiências e reflexões no Estágio Supervisionado

English language teaching in the context of EJA: experiences and reflections in the Supervised Internship

 Francisco Gabriel Cordeiro Silva

 Antônio Pereira de Queiroz Neto

 Hélio Silva

Resumo: Este estudo objetiva analisar uso da língua inglesa durante a experiência de ensino-aprendizagem, pautada no sociointeracionismo, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estágio Supervisionado, em uma escola pública da Paraíba. Consideramos Crystal (2003), Seidlhofer (2011), Vygotsky (1984) e Pólio e Duff (1994) como alicerces para tal proposta, a fim de compreender alguns caminhos que demonstram que é possível aprender inglês em contextos de uso autêntico. Desta forma, esta pesquisa classifica-se como qualitativa, interpretativista (MOREIRA; CALEFFE, 2008) e no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Na análise de dados, constatamos que, por meio da implementação de uma sequência didática voltada para a temática culinária e o gênero textual de receitas, foi possível aos

Francisco Gabriel Cordeiro Silva. Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Professor de Língua Inglesa vinculado ao Departamento de Letras e Artes da UEPB.

Antônio Pereira de Queiroz Neto. Graduando em Letras-Inglês pela UEPB.

Hélio Silva. Graduando em Letras-Inglês pela UEPB.

alunos mergulharem na construção de conhecimentos, em inglês, através da ação e da socialização de receitas propostas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. EJA. Ensino de língua inglesa. Sociointeracionismo.

Abstract: This study aims to analyze the use of the English language during the teaching-learning experience, based on sociointeractionism, in a Youth and Adult Education (EJA) class, in the Supervised Internship, in a public school from Paraíba. We consider Crystal (2003), Seidlhofer (2011), Vygotsky (1984) and Pólio and Duff (1994) as foundations for this proposal in order to understand some paths that demonstrate that it is possible to learn English in contexts of authentic use. Therefore, this research is classified as qualitative, interpretive (MOREIRA; CALEFFE, 2008) and within the scope of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). In data analysis, we found that through the implementation of a didactic sequence focused on culinary themes and the textual genre of recipes it was possible for students to immerse themselves in the construction of knowledge in English through action and socialization of proposed recipes in the school environment.

Keywords: Supervised Internship. EJA. English language teaching. Sociointeractionism.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar uso da língua inglesa durante a experiência de ensino-aprendizagem, pautada no sociointeracionismo, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estágio Supervisionado, em uma escola pública da Paraíba. Assim, discutimos questões teórico-pedagógicas relacionadas às práticas de planejamento e de ensino desenvolvidas por dois estagiários no âm-

bito do componente curricular Estágio Supervisionado II, do curso de Letras-Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba.

O Estágio Supervisionado possui caráter obrigatório em todos os cursos de graduação em licenciatura segundo as regulamentações brasileiras vigentes para os cursos desta natureza. Em nosso caso, fomos submetidos às atividades em três etapas distintas: a primeira concentra-se na observação de aulas do docente titular da turma escolhida para atuação, a segunda remete-se ao planejamento de aulas e a terceira relaciona-se ao próprio exercício docente com intervenção no Ensino Fundamental: anos finais e/ou em ciclos da Educação de Jovens de Adultos (doravante EJA).

Assim, a escola receptora em que estagiamos situa-se na cidade de Campina Grande, interior da Paraíba, em um bairro de classe média baixa. As aulas foram ministradas nas terças-feiras no período da noite, e a turma na qual ocorreu a regência se tratava de uma turma da EJA do ciclo IV, em que contava com uma média de 11 alunos. Então, as regências das aulas ficaram sob responsabilidade de dois (2) estagiários, considerando um total de 8 (oito) aulas de estágio, sendo quatro (4) aulas de observação e quatro (4) de regência.

Para fins de análise, pretendemos dissertar a respeito tanto das observações quanto das regências, realizadas sob três perspectivas: em primeiro lugar, do ensino de língua franca segundo Seidlhofer (2011) e Canagarajah (2012), por exemplo; por conseguinte, consideramos o sociointeracionismo como proposto por Vygotsky em seus colóquios; e, por fim, nos detemos as implicações dos usos e desusos da língua materna em contextos de ensino língua estrangeira no Brasil, de acordo com as reflexões de Phillipson (1992).

Desta forma, tais perspectivas foram selecionadas, uma vez que consideramos pertinente analisar a forma como a língua inglesa foi

usada extensivamente em vários contextos e de várias formas diferentes tanto pela professora supervisora, quanto pelos estagiários. Fato que, ao tratar-se de uma escola pública brasileira no interior da Paraíba, assumiu um caráter completamente inovador, visto que, segundo discussões das práticas de ensino referentes ao componente de língua inglesa em escolas públicas, bem como das experiências compartilhadas durante as aulas de Estágio Supervisionado, constatamos, mesmo empiricamente que, geralmente, as aulas de tal componente se concentram na análise sintática das estruturas gramaticais da língua em foco.

Ademais, as práticas discursivas orais ocupavam pouco ou, em alguns casos, nenhum espaço no ensino de inglês, o que vem sendo modificado, uma vez a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) prevê que deve ser proporcionado aos estudantes práticas em que o uso da língua simule contextos reais de comunicação – o que difere das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), que sinalizam uma ênfase ao uso de inglês na sua versão escrita para a preparação de exames.

Adiante, revisitamos as teorias que servem como pressupostos teóricos-metodológicos utilizados na análise das aulas ministradas o período de Estágio Supervisionado. Na primeira seção, iremos nos concentrar na revisão bibliográfica de autores, Seidlhofer (2011), a mencionar, que abordam o conceito de língua inglesa enquanto língua franca. Por conseguinte, na segunda parte, será visitado o conceito de sociointeracionismo proposto por Vygotsky (1984), uma vez que, como proposto pelo autor, as linguagens verbais e não-verbais como meios de comunicação são elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, revisitamos e contestamos a crença de que os falantes nativos, ou seja, americanos e ingleses, são os detentores da “versão

mais natural e pura” da língua inglesa e, conseqüentemente, servem como modelo a ser imitado. Por fim, analisaremos brevemente a importância da língua materna, bem como, ela, ou a proibição de seu uso, pode interferir positiva ou negativamente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Inglês enquanto língua franca

Muito se tem discutido no que se refere ao uso da língua inglesa em caráter de língua franca e, por conseguinte, às implicações pedagógicas e educacionais desta concepção. Neste sentido, diversos autores têm teorizado em seus trabalhos sobre essa mudança paradigmática no que diz respeito à percepção que temos da língua inglesa não só em nosso país, mas como também em um contexto global (Berns *et al.*, 2009; Seidlhofer, 2011). Assim, o conceito “inglês como língua franca”, segundo Seidlhofer (2011), refere-se aos contextos de uso em que a língua funciona como ferramenta de interação entre povos de culturas diferentes cujas línguas maternas são distintas.

Nos últimos anos, a língua inglesa tem passado por um acelerado processo de internacionalização. Todavia, ainda não podemos sustentar o fato de que todas as pessoas conseguem se expressar/comunicar nesta na língua. Crystal (2003) pontua que uma língua alcança um *status* global quando ela ocupa um papel reconhecível em cada país. Ou seja, em cada nação, a língua inglesa possui um papel fixo e importante na comunicação, ora como primeira língua, ora como segunda língua, ora como língua estrangeira. De um falante a milhões, ela pode ser reconhecida em qualquer parte, uma vez que, conforme Crystal (2003) relata, um quarto da população mundial é fluente em inglês, isto é, aproximadamente 1.5 bilhões de pessoas.

Compreendendo que a língua inglesa possui esse *status* de língua franca, ressaltamos, com base em Canagarajah (2012), que este marco se deu não somente devido a processos históricos que se desenvolveram ao longo dos últimos séculos, como a expansão imperial inglesa e a influência econômica norte-americana no cenário internacional, mas, sobretudo, ao crescente movimento de globalização e da forte presença da língua na internet. Desta forma, com o aumento do número de falantes desta língua ao redor do mundo, surge o conceito de “*World Englishes*”, o qual reconhece e legitima todas as múltiplas formas de variações linguísticas em detrimento da supremacia das variantes nativas desta língua. Este fenômeno é resultante de um fluxo intercultural intenso, da mobilidade dos povos no mundo, bem como da capacidade humana de inovar, de se adaptar (Canagarajah, 2012) e, a nosso ver, de se transformar e se reinventar.

Ao considerar o conceito de língua franca, entendemos que, nos mais diversos contextos sociais, os alunos devem desenvolver as habilidades linguísticas de forma equânime no sentido de conseguir se comunicar com inteligibilidade com outros falantes, nativos ou não, valorizando suas marcas linguísticas regionais. Ademais, pretendemos valorizar o conhecimento linguístico que os alunos já têm, bem como ressaltar as mais diferentes formas de utilização de inglês.

Desta forma, durante o estágio, nossos esforços se concentraram em não relacionar as práticas linguísticas a nenhum contexto nativo em específico em suas formas de falar e/ou agir, uma vez que pretendemos enaltecer as diversas formas de manifestação dos *World Englishes*. Logo, não pretendíamos exigir dos estudantes que imitassem nenhuma forma específica de variação linguística, mas que desenvolvessem as habilidades orais de inteligibilidade de modo que eles fossem capazes de se comunicar utilizando a língua em contextos autênticos.

Nesta perspectiva, ao invés de nos concentrarmos na correção meramente gramatical e/ou fonética, o enfoque do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa se deu na inteligibilidade (Cruz, 2015; Jenkins, 1998), tornando a noção de “erro” secundária, abrindo espaço para a ideia de compreensão e de respeito mútuos (Becker, 2013). De igual forma, o enfoque se deu por meio da interação entre os pares professor-aluno e aluno-aluno, visto que compreendemos que a língua se dá por meio da interação com o outro, sobretudo se for em contexto de uso autêntico e real, neste caso, da língua alvo. Assim, mobilizamos nossas atividades considerando as premissas do sociointeracionismo, em que exploramos na próxima seção.

Sociointeracionismo na aula de língua inglesa

Em se tratando de interação, consideramos as contribuições de Vygotsky (1984) acerca do sociointeracionismo, que evidencia a função das relações sociais na formação humana e no processo de aprendizagem, afinal, não se aprende sozinho, mas no desenvolvimento da alteridade em relação ao outro. Consideramos essa concepção como um dos princípios primordiais para as vivências durante o Estágio Supervisionado, uma vez que as relações que os estudantes estabelecem entre si, bem como com os estagiários, atribuem significados para o que se é ensinado e aprendido durante as aulas.

É possível afirmar que as trocas de informações, valores e ideias são ainda mais comuns e importantes no que se diz respeito aos contextos de ensino, tendo em vista que o processo de aprendizagem ou aquisição de uma língua só acontece no contato social, uma vez que, para Vygotsky (1984, p. 31) “signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As

funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças [...]”.

Com base no exposto, entendemos que a natureza da língua é essencialmente social de forma a cumprir funções comunicativas. Então, assim como a teoria sociointeracionista propõe, acreditamos que, durante as atividades de estágio, processos de troca, negociação e mediação são os pilares fundamentais da execução de todas as etapas em qualquer momento da sequência didática. Nesse sentido, os alunos foram, em diversos momentos, incentivados a trabalhar em pequenos grupos e utilizar da troca como ferramenta, tendo em vista que a conclusão dos objetivos gerais e específicos das aulas dependem da cooperação de todos.

No que tange à interação mediante o uso da língua materna, neste caso, a língua portuguesa (L1), ainda se causa um grande debate no meio acadêmico e profissional, visto que muitos estudiosos afirmam que quando pretendemos aprender uma língua estrangeira (L2) devemos minimizar o uso da L1, também por acreditarem que a L2 falada é menos burocrática do que a escrita e, por isso, o professor deve maximizar o uso dela em aula.

Em alguns contextos de ensino, professores têm consenso de que usar a L2 o máximo possível é vital para uma aprendizagem mais efetiva, como proposto por Pólio e Duff (1994). Consoante a esta perspectiva, não apenas profissionais, mas alguns estudiosos, também, possuem uma visão restrita com o uso da L1 na aula de L2, afirmando que, quanto mais usamos a L1 em sala de aula, a aprendizagem fica mais lenta e os alunos não conseguem focar na língua alvo (Phillipson, 1992).

No entanto, quando avaliamos e refletimos sobre o ponto de vista destes pesquisadores, emerge o questionamento: é necessário “descartar” totalmente a L1 na aula de L2? Por mais que o foco seja totalmente aprender e ter contato direto com a L2, descartar a L1 só “afastaria”

mais os alunos da língua alvo. Estudos constataam que a língua materna, no ensino de língua estrangeira, representa questões de afetividade, afinidade cultural, identidade e confiança (cf. Barnabé, 2008; Brown, 2007) e que, por isso, deve ser também utilizada.

Diante desses pressupostos, devemos entender que, para muitos estudantes, a aula de aula da escola pública é o primeiro contato mais direto com a língua alvo, haja vista as condições socioeconômicas de muitos, bem como a falta de afinidades com as tecnologias digitais que muitos adultos, público alvo da EJA, ainda possuem. Então, “L1 é usada como uma ferramenta poderosa de mediação semiótica entre aprendizes e dentro dos indivíduos” (Dicamilla; Anton, 1997, p. 415). Por fim, em nossas aulas de regência, a língua materna aparece por meio de suporte da professora supervisora quando os alunos não conseguem entender o que tentávamos ensinar. A ponderação entre a L1 e a L2 foi realizada de forma mútua, em que nenhuma língua se sobressaiu a outra, mas, dando maior foco no uso da L2 pelos alunos.

Contexto da pesquisa

A disciplina de Estágio Supervisionado II tem caráter teórico-prático, visando emergir os professores em formação inicial no ambiente em que pretendem trabalhar. O referido componente busca, também, através da preparação e supervisão, a autonomia dos mesmos para que possam se sentir aptos e confiantes ante ao desenvolvimento profissional. Em nosso caso, particularmente, tivemos 7 aulas, compreendidas em três (3) observações da professora titular e quatro (4) de regência. Tal divisão ocorreu para que os estagiários observassem, *a priori*, a professora titular da turma, a fim de desenvolver familiaridade com o ambiente pedagógico que logo se tornou, mesmo que provisoriamente, o “campo” de atuação.

A escola que nos foi direcionada é estadual e se localiza em um bairro de classe média baixa, na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba, possuindo uma estrutura física com salas espaçosas, organizadas e recursos tecnológicos recém-adquiridos. A escola conta, também, com uma cantina aconchegante, que nos foi cedida de forma a finalizamos nossas aulas com uma atividade prática.

Sendo assim, as atividades de estágio se concentraram em uma turma da EJA, ciclo IV, que contava em média com onze (11) alunos de idades entre dezoito (18) e vinte e três (23) anos. Linguisticamente, a turma era bastante diversificada em que, de modo geral, todos tinham conhecimentos básicos da língua inglesa. Entretanto, o nível de proficiência, de nenhuma forma, era uma dificuldade para estes participarem da aula de forma divertida, se esforçando para tentar manter uma comunicação em inglês.

Ambos os estagiários, na época, eram estudantes do curso de graduação em Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, turno noturno, em fase final de conclusão. Um dos professores em formação inicial residia na cidade de São Domingos do Cariri, onde ensinou, também, numa escola estadual no nível Fundamental e Médio por 2 anos. O outro professor em formação inicial residia na cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça, também na Paraíba, onde lecionou em turmas de Ensino Fundamental: anos finais e de EJA, na rede pública municipal, tendo iniciado sua carreira profissional em 2019.

Em conversa com a professora titular da turma ao qual ficaram alocados, no primeiro dia no ambiente escolar, ela propôs a ideia de fingirmos ser intercambistas vindo da cidade de Chicago que estavam ali para fazer uma pesquisa de como o ensino da língua inglesa transcorria em escola pública e como os alunos da EJA receberiam essa notícia e, principalmente, para ver como eles se comportavam. Ademais, a professora

e ambos os estagiários queriam testar a possibilidade se, com esses dois “estrangeiros”, os alunos se comportariam de forma diferente.

O período de estágio teve início no dia 27 de setembro com a primeira aula de observação. Neste dia, o que nos chamou atenção, à primeira vista, foi a turma com pouco compromisso com a aula. Em contrapartida, outro ponto que nos chamou bastante atenção foi o fato de que a professora titular conduzia toda sua aula em língua inglesa, nos deixando estarecidos. Ela conduzia a aula de maneira dinâmica, mas sem usar o português – utilizando, assim, bastante mímicas como recurso alternativo de explicação e de tradução intersemiótica.

Outrossim, os alunos recebiam atenção de forma equânime, até com aqueles que queriam chamar a atenção mediante um comportamento não atrativo. Observamos e refletimos a respeito da forma em que ela parabenizava e corrigia os alunos de forma simples, clara e bastante calma para que não criassem nenhum desconforto para estes. Com isto, o ambiente da sala de aula era sempre “leve”. As observações se seguiram nos dias 04 e 18 de novembro.

Nos dias 25 de outubro e, consecutivamente, 01, 08 e 22 de novembro, ocorreram as regências, ou seja, as aulas ministradas pelos estagiários. Para tanto, foi desenvolvida uma sequência didática contendo quatro planos de aula diferentes para serem executados em cada um destes dias respectivamente. No que diz respeito aos planos de aula, estes tinham como objetivo principal desenvolver não só as habilidades linguísticas concerne ao gênero textual *recipes*, mas também aos conteúdos linguísticos (*imperative mood*) e lexicais (*prep-info*, ingredientes, utensílios e *cooking verbs*) necessários para interpretação e execução da atividade prática. Discorreremos a respeito destas questões na próxima seção.

Análise de dados, resultados e discussões: permeando a produção e a culminância do gênero *recipy*

Durante a observação, pudemos constatar, mesmo que empiricamente, que o uso de gesticulações e mímicas, como alternativa de explicação e de tradução intersemiótica, possibilitou que os alunos conseguissem compreender o que estava sendo abordado nas aulas. A professora titular da turma seguia utilizando a língua inglesa constantemente em sala, provocando, a nosso ver, um momento de imersão na língua alvo, assim, sendo orientada por algumas discussões sobre a importância do foco, sobretudo na oralidade, da L2 no ensino desta (Pólio; Duff, 1994).

Ao contrário do que imaginávamos, não houve falta interesse por parte dos alunos nos momentos que a professora titular se expressava por meio da língua inglesa. Mediante ajuda dos gestos, ela chamava a atenção dos estudantes, tentando engajá-los nas discussões e explicações dos conteúdos.

Uma outra questão era a forma que ela tratava os alunos quando eles acertavam e tentavam se expressar através da L2: sempre havia elogios e sorrisos. Era perceptível que ela estava feliz por eles estarem tentando e se esforçando ao máximo para aprender por meio da interação dos pares professor-aluno e aluno-aluno, com o auxílio dos que tinham um maior conhecimento linguístico e lexical.

Algo que cativou bastante nossa atenção era a forma que a professora tratava os alunos com comportamentos não adequados para a sala de aula. Ela se referia/conduzia a estes alunos com muita educação e respeito. Com isto, percebemos que os mesmos se tornavam mais

receptivos e amigáveis, além de conseguir fazer com que estes alunos participassem da aula, inclusive, por meio da interação em inglês.

As atividades estagiários teve início no dia 25 de outubro com a execução das seguintes fases dos planos de aula: introdução ao gênero textual selecionado (*recipes*), partes de uma receita, ingredientes, utensílios e, por fim, os *cooking verbs* no modo imperativo que seriam necessários para a completude da culminância, que era a produção de panquecas na cozinha da escola pelos próprios alunos seguindo uma receita completamente em inglês, planejada para a última regência e utilizada como forma de avaliação do aprendizado dos alunos.

Neste sentido, no primeiro momento, os alunos foram convocados à biblioteca onde os estagiários já haviam preparado os materiais necessários para aula, bem como preparado a televisão onde seriam ilustrados os vídeos que seriam utilizados, bem como escrito algumas informações no quadro branco que serviria de apoio didático-pedagógico. Cada um dos alunos recebeu uma cópia da receita de panquecas selecionada como objeto de estudo, receita esta que serviria não só como ponto de partida para a explanação, mas, também, como modelo a ser seguido na produção da culminância, como ilustramos na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – *Recipe: homemade pancakes*


Pancake
RECIPE

PREP TIME: 10 MINUTES
COOK TIME: 15 MINUTES
SERVINGS: 5

INGREDIENTS:
1 cup all-purpose flour
2 tablespoons white sugar
2 teaspoons baking powder
1 teaspoon salt
1 egg, beaten
1 cup milk
2 tablespoons vegetable oil

PROCEDURE:

1. Mix flour, sugar, baking powder and salt.
2. Make a well in the center, and pour in milk, egg and oil.
3. Mix until smooth.
4. Heat a lightly oiled griddle or frying pan over medium high heat.
5. Pour or scoop the batter onto the griddle, using approximately 1/4 cup for each pancake.
6. Brown on both sides and serve hot.

NOTES:

- Choose the right pancake recipe
- Use a square or rectangular, completely flat nonstick griddle, and place over on medium-high heat to start;
- Add your pancake batter to the griddle, and then turn the heat to medium-low instead of butter, use olive oil.

Fonte: elaboração dos estagiários, autores deste artigo (2022)

Após este procedimento, indagamos os estudantes, em língua inglesa, a respeito do gênero textual apresentando, o qual se utiliza a linguagem verbal e não-verbal. Além disso, neste momento de identificação e de reconhecimento do referido gênero, buscamos fazer com que os alunos inferissem o léxico nele contido, visando a busca de trazer o conheci-

mento prévio que estes possuíam. Algumas das perguntas de inferência foram: *Do you like to eat?* (Você gosta de comer?), *What kind of food do you like? What kind of food don't you like?* (Que tipo de comida você gosta e que você não gosta?), *What text is it? - a poem, a letter, a song lyrics, a menu or a recipe?* (Que texto é este? – um poema, uma carta, uma letra de música, um cardápio ou uma receita?), *What kind of food does this recipe teach?* (Que tipo de comida esta receita ensina?), *Do you like pancakes?* (Você gosta de panquecas?).

Se faz importante enfatizarmos que, constantemente, instigávamos os alunos a responder todas as perguntas utilizando a língua inglesa, o que eles fizeram com sucesso. Desta forma, os professores em formação inicial partiram para uma breve discussão sobre as partes que compunham uma *recipe* usando como ferramenta pedagógica as informações que haviam sido previamente escritas no quadro. Ilustramos as partes principais de uma *recipe* (*title, prep-info, ingredients and procedure*), onde também havia sido replicada uma versão ampliada do gênero textual em questão para que os alunos pudessem relacionar cada um dos termos com uma parte específica da receita. Trabalhamos para que eles adquirissem uma compreensão geral das funções sociais deste e dos elementos que o compõem.

Na segunda parte da aula, foi o momento de introduzir os conhecimentos lexicais necessários para a execução da *recipe - homemade pancakes*. Neste sentido, os estagiários levaram para a aula os objetos que já eram indicados na própria receita como necessários, porém, ao invés de apenas falar como esses utensílios são chamados em inglês, a explanação ocorreu da seguinte forma: os estagiários já tinham impresso os nomes de tais objetos em inglês (*frying pan, blender, cup, plate, teaspoon and tablespoon*) em algumas tiras de papel.

O objetivo principal desta parte da atividade era que os estudantes relacionassem cada uma das tiras de papel com um dos objetos dispostos na mesa em pequenos grupos. Assim que eles atingissem a conclusão de qual termo se referia a qual objeto, eles poderiam guardar as tiras de papel em cada um dos utensílios. É vital enfatizar que, novamente, os pequenos grupos executaram a tarefa com sucesso apenas com os direcionamentos e sem auxílio de nenhum dos professores presentes. Por fim, os estagiários leram cada um dos termos pedindo sempre que os alunos os repetissem em seguida.

De forma que os estudantes pudessem memorizar os vocábulos antes da atividade final, uma proposta de interação entre os alunos se deu por meio da utilização do aplicativo *Plickers*: nesta atividade, era apresentadas algumas imagens que representavam alguns utensílios e ingredientes parte da *receipe*. Assim, os alunos precisavam relacionar o vocábulo correto que representava a figura utilizando um *QRcode* que havia sido distribuído para cada estudante previamente, conforme ilustramos na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Momento de utilização do *Plickers* para memorização do vocábulo



Fonte: acervo pessoal (2023)

Consecutivamente, após concluída a primeira etapa do estudo lexical referente ao texto e ao gênero textual ora proposto, se deu o momento de abordar os *cooking verbs* e como estes se conjugam no modo imperativo. Para tanto, antes de entregar uma versão da atividade escrita, apresentamos aos alunos dois vídeos que ilustravam os principais *cooking verbs*, em especial, os que estavam presentes no gênero (*to slice, to grate, to mix, to pour* etc.). Desta forma, os alunos receberam uma cópia da atividade, ilustrada por meio da Figura 3 a seguir, de modo que os pequenos grupos a respondessem coletivamente, permeando uma aprendizagem construtiva por meio da interação, conforme salientam Canagarajah (2012) e, mais precisamente, Vygotsky (1984).

A aula foi se encaminhando para o fim com a correção oral da atividade. Se faz necessário mencionar que esta foi a atividade na qual os alunos mais tiveram dificuldades em relacionar as palavras com as figuras. Então, os estagiários rapidamente a transformaram em uma atividade de *listening*, na qual eles pronunciavam os verbos para cada imagem e os estudantes, por sua vez, procuravam pela palavra correta dentre as disponíveis. Por fim, cada um dos *cooking verbs* foi lido pelos estagiários e repetido pelos alunos.

Figura 3 – Atividade de *cooking verbs*

1. Observe the verbs in the table below and make a relationship with the images

brown heat pour grate grill squeeze peel mix spread slice bake add chop
stew steam

| | | |
|--|--|--|
|  1) _____ |  2) _____ |  3) _____ |
|  4) _____ |  5) _____ |  6) _____ |
|  7) _____ |  8) _____ |  9) _____ |
|  10) _____ |  11) _____ |  12) _____ |
|  13) _____ |  14) _____ |  15) _____ |

Answers:

Fonte: elaborado pelos autores deste artigo (2022)

No último dia de regência, tendo sido elaborada uma atividade de resgate dos conteúdos anteriores usando o aplicativo *Plickers*, os professores em formação inicial se concentraram em revisar os aspectos lexicais referentes ao gênero *recipy* antes de partir para as atividades práticas. Logo após essa atividade de revisão, encaminhamos os alunos para a cozinha da escola, que já havia sido reservada previamente, para que colocassem a mão na massa e fizessem panquecas a partir do texto inicial, uma vez que esta seria forma de pôr em prática e usar a língua de forma palpável, pois todas as instruções estavam em inglês e assim foi feito, como representado na imagem abaixo.

Figura 4 – Momento de culminância do gênero textual



Fonte: acervo pessoal (2022)

O momento final, de culminância, foi propício para não apenas resgatar, mas, sobretudo, para consolidar o que os alunos haviam aprendido ao decorrer das regências. Outrossim, após as panquecas estarem

prontas e os alunos experimentarem sua própria produção, os estagiários pediram a atenção dos alunos para revelar que não eram norte-americanos, mas brasileiros, e que, mesmo não sendo nativos de algum país cuja a língua inglesa é a oficial, era e é possível se expressar e se comunicar em inglês.

Com palavras de incentivo e encorajamento, parabenizamos os estudantes por todo esforço empregado para que houvesse comunicação entre os pares, visto que, em momento algum, fazíamos uso da língua materna em sala de aula. Também, deixamos claro a satisfação e o agradecimento por eles estarem presentes e dispostos a aprender, e reforçamos que, independentemente da idade ou da classe socioeconômica, tudo é possível a quem estiver disposto a aprender – e, evidentemente, a colocar em prática a língua alvo, seja por quais meios for.

Considerações finais

Em suma, relatamos minuciosamente cada evento ocorrido nas aulas, uma vez que todos estes se fizeram relevantes para a análise ora apresentada. Ao longo do texto, discutimos sobre o ensino da língua inglesa num viés de língua franca e global, ponderamos sobre o ensino de inglês na perspectiva sociointeracionista e refletimos que, apesar de utilizarmos somente a língua inglesa nas aulas, o uso da língua materna também se faz necessário.

Apontamos, através da leitura de autores como Seidlhofer (2011), Canagarajah (2012), Vygotsky (1984) e Phillipson (1992), a base de nossa análise e de nossas reflexões de forma a teorizar criticamente o que foi observado durante a experiência do estágio. Ambas observações e, conseqüentemente, reflexões, nos permitiram, portanto, compreender que as experiências reais de contato com a língua inglesa

constituem uma das partes vitais da disciplina de língua inglesa para turmas da EJA, e para as demais modalidades de uma forma geral.

Ademais, com fulcro no exposto, podemos afirmar que experiências reais de ensino como esta que tivemos, não só tornam o aprendizado mais imersivo, mas simulam situações que extrapolam o contexto escolar e preparam os alunos para exercer seus papéis de cidadãos na sociedade globalizada (CANAGARAJAH, 2012; CRYSTAL, 2003). Enfatizamos, também, que elementos como um relacionamento equilibrado com a turma e falar com os alunos com de maneira respeitosa foram essenciais para o desenvolvimento das atividades planejadas.

Referências

- BECKER, M. R. *Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de lingua franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros*. 2013. 256 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://nupffale.paginas.ufsc.br/files/2019/06/Tese-M%C3%A1rcia-Regina-Becker.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- BERNABÉ, F. O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira. *Diálogos Pertinentes*, v. 4, n. 4, p. 243-257, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/lem_artigos/bernabe.pdf. Acesso em: 03 jan. 2024.
- BERNS, M.; JENKINS, J.; MODIANO, M.; SEIDLHOFER, B.; YANO, Y. Perspectives on English as a lingua franca. In: HOFFMAN, T.; SIEBERS, L. (ed.). *World Englishes: problems, properties and prospects*. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 369-384.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Longman, 2007.

CANAGARAJAH, A. S. *Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Londres e Nova York: Routledge, 2012.

CRUZ, N. C. Inteligibilidade e o ensino da pronúncia do inglês para brasileiros. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C (org.). *O jeitinho brasileiro de falar inglês: pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 239-252.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: CUP, 2003.

DICAMILLA, F.; ANTÓN, M. Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review*, n. 53, v. 4, p. 284-302, 1997. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Repetition-in-the-Collaborative-Discourse-of-L2-A-Dicamilla-Ant%C3%B3n/a2ffd9817adb1dfa19b590c19978747c6c46ca31>. Acesso em: 27 dez. 2023.

DUFF, P. A.; PÓLIO, C. G. Quanta língua estrangeira há na sala de aula de língua estrangeira. *Modern Language Journal*, v. 74, p. 154-166, 1990.

JENKINS, J. Which pronunciations norms and models for English as an International Language? *ELT Journal*, v. 52, n. 2, p. 119-126, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/52.2.119>. Acesso em: 03 jan. 2024.

PHILLIPSON, R. *Imperialismo Linguístico*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PÓLIO, C. P.; DUFF, P. A. Uso da língua por professores em aulas de língua estrangeira na universidade: uma análise qualitativa da alternância entre inglês e língua-alvo. *Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, p. 311-326, 1994.

SEIDLHOFER, J. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: OUP, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 04/01/2024

Aprovado em: 21/03/2024

Licenciado por

