

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

Stéfani Rodrigues Figueiredo

***ROLE MODELS: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM
INGLÊS***

PORTO ALEGRE
2023

Stéfani Rodrigues Figueiredo

ROLE MODELS: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM
INGLÊS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Línguas
Modernas do Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Sarmento

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Figueiredo, Stéfani Rodrigues
Role Models: reflexões sobre uma experiência de
estágio em inglês / Stéfani Rodrigues Figueiredo. --
2023.
44 f.
Orientadora: Simone Sarmento.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e
Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e
Literaturas de Língua Inglesa, Porto Alegre, BR-RS,
2023.

1. Planejamento. 2. Ensino de inglês como língua
adicional. 3. Pedagogia de projetos. I. Sarmento,
Simone, orient. II. Título.

Stéfani Rodrigues Figueiredo

ROLE MODELS: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM
INGLÊS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Línguas
Modernas do Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Sarmento

Porto Alegre, 05 de setembro de 2023

Resultado: Aprovada.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Simone Sarmento – Orientadora
UFRGS

Ana Paula Seixas Vial
IFSul

Marine Laísa Matte
IFSul

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família, sobretudo minha mãe, que sempre apoiou meu sonho de estudar e tornou a conquista do ensino superior possível para mim. Agradeço à minha colega de estágio e amiga Gabrielle Nardi, que me inspira constantemente como pessoa e como professora. Agradeço aos meus amigos pela paciência com os meus sumiços de fim de semestre. Agradeço também aos meus professores da Letras UFRGS, especialmente: Denise Sales e Cecília Rosas, do setor de russo, por me permitirem viver a vida acadêmica intensamente em um lugar totalmente inesperado; Lia Schulz e Margarete Schlatter, pelo comprometimento com a docência real nas cadeiras de estágio; Ian Alexander, por me mostrar que a empatia muda tudo; e Simone Sarmento, minha orientadora, por atenciosamente me guiar pela minha descoberta como professora. Agradeço ainda à professora Maíra Mello do Colégio de Aplicação da UFRGS, por ceder sua turma para eu e minha colega Gabrielle no nosso primeiro estágio, pela parceria durante meu período como monitora e pelas oportunidades oferecidas para compartilhar meu amor pelas línguas. Finalmente, agradeço aos meus alunos, que me ensinam a ser professora na prática e me mostram que faço o que amo.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso descreve e reflete acerca de uma experiência de docência para a cadeira Estágio de Docência em Língua Inglesa I do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizado na disciplina de inglês em uma turma de sétimo ano do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS, em Porto Alegre - RS. A análise realizada neste trabalho leva em conta as metas e abordagens sugeridas para o ensino de inglês expostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Adicionalmente, se baseia na pedagogia de projetos (Schlatter; Garcez, 2009, 2012) desenvolvidos a partir de tarefas (Scrivener, 2005; Holden; Nobre, 2018). O projeto tematizou os estereótipos de gênero presentes na mídia popular e convidou os alunos a eleger figuras que eles consideravam exemplares. O objetivo é, a partir das reflexões referentes à prática desenvolvida no estágio, destacar o que funcionou ou não e, a partir disso, propor um replanejamento para dar conta das lacunas diagnosticadas, substituindo tarefas e textos quando necessário.

Palavras-chave: Planejamento; Ensino de inglês como língua adicional; Pedagogia de projetos.

ABSTRACT

This paper describes and reflects on a teaching experience for the English Practicum I course of the Languages, Linguistics and Literature - Teaching Track major at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) carried out in the English subject in a seventh year group at Colégio de Aplicação (CAp) - UFRGS, in Porto Alegre - RS. The analysis carried out in this paper takes into account the goals and pedagogical approaches suggested for teaching English set out in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Additionally, it is based on project-based learning (Schlatter; Garcez, 2009, 2012) developed through tasks (Scrivener, 2005; Holden; Nobre, 2018). The project addressed gender stereotypes present in popular media and invited students to elect their role models. The objective is, based on the analysis of the practice developed in the practicum, to highlight what worked or not and, based on that, propose a replanning of the classes to deal with the diagnosed gaps, replacing tasks and texts when necessary.

Keywords: Lesson planning; Teaching English as an additional language; Project-based learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	9
2.1 O inglês na educação básica de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	9
2.2 O trabalho com projetos	11
2.3 Tarefas	13
3 PROJETO <i>ROLE MODELS</i> - RELATO E REPLANEJAMENTO	15
3.1 Conhecendo os alunos e introduzindo o tema	16
3.1.1 Aula um - dois períodos	16
3.1.2 Aula dois - um período	16
3.1.3 Análise	17
3.2 Masculinidade saudável e <i>role models</i> : artigo, <i>vlog</i>	20
3.2.1 Aula três - dois períodos	20
3.2.2 Aula quatro - um período	21
3.2.3 Aula cinco - dois períodos	25
3.2.4 Aula seis - um período	26
3.2.5 Análise	26
3.3 Estereótipos femininos na mídia: música, <i>video essay</i>	28
3.3.1 Aula sete - dois períodos	29
3.3.2 Aula oito - um período	32
3.3.3 Aula nove - dois períodos	32
3.3.4 Aula dez - um período	34
3.3.5 Análise	34
3.4 Apresentação dos alunos e fechamento	36
3.4.1 Aula onze - um período	36
3.4.2 Aula doze - dois períodos	36
3.4.3 Aula treze - dois períodos	37
3.4.4 Aula quatorze - um período	38
3.4.5 Análise	38
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

Minha primeira experiência como professora em sala de aula foi no primeiro estágio em língua inglesa da licenciatura em Letras, onde encarei¹, junto de minha dupla docente, uma turma razoavelmente pequena (por volta de quinze alunos) de adolescentes na faixa dos treze anos de idade, cursando o sétimo ano do ensino fundamental no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O CAp UFRGS é uma escola pública de Porto Alegre da rede federal, vinculada à universidade. Por conta disso, tem uma infraestrutura acima da média das escolas públicas e dispõe de professores altamente qualificados, que estão alinhados pedagogicamente e atualizados acerca da produção científica universitária na área de ensino de línguas adicionais. Esse contexto facilitou o desenvolvimento de um projeto de ensino nos moldes propostos nas disciplinas de estágio e didática, levando em conta os interesses dos alunos e a construção de habilidades linguísticas, norteadas por gêneros discursivos, através da interação.

No período de observação das aulas, pôde-se perceber que a turma era claramente dividida entre meninos e meninas, existindo até um senso de competitividade entre eles. Em relação à seleção de tópicos a serem trabalhados em aula, Schlatter e Garcez (2012, p. 47) afirmam não ser necessário que os alunos se interessem pelo tema, mas "[...] saber que eles se sentem mobilizados por determinados assuntos, no entanto, pode ser um ponto de partida importante para sabermos como abordar com eficácia os conhecimentos que deverão ser problematizados e estudados na escola". Tendo isso em vista, foi proposto um projeto que demonstrava uma boa capacidade de engajamento, trabalhando justamente com as questões de gênero que estavam tão presentes no dia a dia da turma.

O projeto *Role Models* teve como objetivo convidar os alunos a examinar os estereótipos de gênero presentes na mídia, sobretudo nos filmes, séries e músicas; analisar como essas expectativas e papéis de gênero afetam ou afetaram suas vidas, relacionando com suas próprias experiências; e eleger seus *role models* – as

¹ O projeto pedagógico foi planejado e desenvolvido em dupla, junto de minha colega Gabrielle Nardi. Nas porções de análise deste trabalho, usarei os verbos na primeira pessoa do singular; nas porções de relato, usarei os verbos no plural, refletindo o trabalho colaborativo. Aproveito para agradecer novamente à Gabrielle Nardi pela parceria.

figuras que, após as reflexões, eles considerassem exemplares. Adicionalmente, pretendeu-se diminuir a divisão entre gêneros presente na turma. Além do interesse dos alunos, que costumavam conversar sobre o que assistiam, liam, ouviam e jogavam, levou-se em conta que “filmes, programas de TV e livros com clichês de gênero estereotipados e representações enviesadas reificam e reforçam estereótipos de gênero na sociedade” (Gala *et al.*, 2020, p. 212)². Decidiu-se discutir tanto a feminilidade quanto a masculinidade, já que consideramos que normalmente, quando se trabalha com gênero em aula, o foco fica exclusivamente nas mulheres, de forma que os meninos muitas vezes não têm espaço e insumos para analisar e questionar suas próprias vivências.

Durante o desenvolvimento do projeto, foi possível perceber que algumas atividades transcorreram de acordo com o esperado, enquanto outras foram menos bem-sucedidas. Com base nessas observações, apresento um relato das aulas desse projeto e proponho a substituição de certas tarefas e a adição de outras que julgo mais produtivas do que as realizadas.

Além da introdução, o presente trabalho é composto por mais três partes. Inicia-se com a fundamentação teórica que embasa a análise e replanejamento do projeto, informando os objetivos da aula de inglês na educação básica a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a relevância do ensino por projetos e da preparação de tarefas produtivas, alinhadas aos propósitos pedagógicos almejados. A seguir, é feito um relato de todas as aulas que compuseram o projeto, agrupadas em etapas. Ao final de cada etapa, avalia-se o desenvolvimento das tarefas e, quando não satisfatório, propõe-se alterações para futuros projetos. Por fim, concluo com as minhas considerações finais, fazendo um apanhado das mudanças colocadas.

² Traduzido de: “Movies, TV shows, and books with stereotypically gendered tropes and biased representation reify and reinforce gender stereotypes in society.”

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 O inglês na educação básica de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC orienta que os professores planejem as suas aulas objetivando a promoção do desenvolvimento das competências dos alunos. Isto é, eles devem propor atividades que estimulem os estudantes a mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas e enfrentar desafios em diferentes contextos da vida real (Brasil, 2018). Para isso, devem focar não somente no conteúdo, mas também na contextualização, na aplicação e na autonomia do estudante:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 15).

Mais especificamente, o ensino de inglês deve capacitar os alunos em relação às habilidades linguísticas necessárias para se integrarem no mundo atual, marcado pela globalização, agindo nele com uma mentalidade crítica e cidadã. Além disso, o inglês pode ser uma porta de entrada para a exploração de novas oportunidades de aprendizado (Brasil, 2018), permitindo o contato com textos e contextos diferentes dos disponíveis na língua materna. Nesse sentido, a BNCC afirma que o ensino de língua inglesa deve apresentar um caráter formativo, "em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas" (Brasil, 2018, p. 239).

De acordo com o documento, partir dessa perspectiva tem três principais implicações, sendo a primeira que o estudo da língua inglesa leve em conta a função social e política do idioma, invocando seu *status* como língua franca. Portanto, considera-se que o inglês não está confinado aos países que o têm como língua oficial, sobretudo aos Estados Unidos e à Inglaterra, mas é presente de forma válida em todos os lugares, servindo como um *proxy* da comunicação em um mundo globalizado (Brasil, 2018).

Em segundo lugar, aborda a noção de letramento, propondo a ampliação dessa perspectiva para os multiletramentos. Se o letramento envolve pautar o

ensino pelas “[...] práticas sociais públicas que acontecem pelo uso da linguagem e está voltado para a ampliação da participação dos educandos nas esferas de uso da linguagem em que já atuam e seu ingresso em novos espaços de participação [...]” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 49), os multiletramentos colocam a necessidade de levar em conta as diferentes linguagens e semioses embutidas nas práticas sociais atuais, sobretudo no mundo digital (Brasil, 2018). Considerando que o inglês ainda é o idioma mais popular da internet, saber agir nessa língua é uma forma importante de ampliar as oportunidades de engajamento e interação dos alunos.

A terceira implicação discorre sobre abordagens de ensino, no sentido de situar o ensino de inglês fora de um paradigma normativista. Retomando o conceito de língua franca, é indicado um distanciamento da ideia de um “falante ideal”, focando na capacidade de comunicação e inteligibilidade em vez da correção gramatical e, ainda, reforça-se a importância da cultura no processo de aprendizagem (Brasil, 2018). Nesse sentido, considera-se que para estar de acordo com essa abordagem de ensino, o professor precisa ter

[...] uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de *ain't* para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como *isn't* ou *aren't*. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística (Brasil, 2018, p. 242).

Retomando o caráter formativo do estudo da língua inglesa indicado pela BNCC, o projeto *Role Models* se propôs a auxiliar os alunos no processo de desenvolvimento da criticidade ao consumir produtos midiáticos. O planejamento dessas aulas exigiu criatividade e, portanto, se beneficiou bastante da docência compartilhada. Também conhecida pelo termo “bidocência”, a docência compartilhada consiste, de acordo com Hochnadel e Conte (2019, p. 84), “em mais de um professor na sala de aula para promover a ação educativa”. O planejamento do projeto, as aulas ministradas e até mesmo parte da análise das tarefas propostas (através de conversas após as aulas) se deram em conjunto com minha dupla docente. Nesse sentido, Hochnadel e Conte (2019, p. 85) consideram que a docência compartilhada “não pode ser [considerada] uma simples divisão de tarefas,

mas sim a possibilidade de encontro e troca de ideias e experiências que agrega imensamente à práxis do educador”.

2.2 O trabalho com projetos

Considerando os objetivos da aula de inglês na educação básica e a perspectiva de ensino exposta na BNCC e privilegiada durante a graduação, a proposta de ensino para a turma foi embasada na pedagogia de projetos. Segundo Schlatter e Garcez (2012), o projeto pedagógico é definido como

[...] uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela (Schlatter; Garcez, 2012, p. 91).

Um projeto pedagógico propicia o mapeamento de um caminho claro de trabalho para o professor, proporcionando uma sequência de aulas coesa e alinhada aos objetivos traçados. Nesse sentido, Schlatter e Garcez (2012, p. 90) afirmam que o planejamento por projetos "confere coerência interna à unidade, justificando todas as tarefas pedagógicas que o constituem e a avaliação".

Ademais, o conceito de projeto não se limita à escola, abrangendo diversas situações da vida em que planejamos e executamos atividades com um objetivo definido. Essas atividades envolvem escolhas, desafios, recursos, prazos e avaliações, assim como os projetos pedagógicos. Portanto, trabalhar com projetos no ensino de língua inglesa é uma forma de dar concretude a aprendizagem dos alunos, estimulando o engajamento:

Raramente, percebemos que a maioria das atividades que desenvolvemos no nosso dia a dia são projetos. Quando planejamos a festa de aniversário de nossos filhos, envolvemo-nos em algum concerto na nossa casa ou decidimos viajar, estamos envolvidos em projetos. Todas as tarefas relevantes em nossas vidas são projetos nos quais escolhemos nos engajar (Welp; Vial, 2016, p. 237).

Relativo à estrutura de um projeto, ele se constitui de etapas que “[...] envolvem a problematização e a contextualização do problema; a leitura de textos; a produção de textos, a avaliação e a análise de novas possibilidades de participação” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 91).

Para o projeto *Role Models*, a pergunta “Quem sou e quais exemplos sigo?” norteou um trabalho com os estereótipos de gênero presentes na mídia popular, caracterizando assim sua problematização. Para esse propósito, considero que estereótipos de gênero são “o conjunto de crenças acerca dos atributos pessoais adequados a homens e mulheres, sejam estas crenças individuais ou partilhadas” (D’Amorim, 1997, p. 122).

Ainda, a seleção de textos e as tarefas de leitura buscaram suscitar uma análise crítica por parte dos alunos acerca dos conteúdos midiáticos que consumimos, refletindo sobre como isso impacta a própria vida e a do próximo, além de construir um repertório do qual eles poderiam retirar e atualizar argumentos para justificar suas respostas e fundamentar suas escolhas de *role model*. A produção textual de um *card*, forma popular entre os jovens de se apresentarem aos outros nas redes sociais, se mostra relevante na medida em que a proposta é que os alunos examinem a sua própria identidade e como ela se relaciona com a do outro. A avaliação se deu no decorrer do projeto, tanto no produto final quanto nas tarefas que o antecederam, visando verificar o progresso no uso da língua para ler o mundo e se colocar nele.

Mais do que estudar as regras gramaticais da língua inglesa, buscou-se auxiliar os alunos no processo de se entenderem e se relacionarem com o próximo, inclusive com os próprios colegas, mediante a observação de uma turma fragmentada, com um visível distanciamento entre meninos e meninas. Assim, me alinho com a perspectiva de Schlatter e Garcez (2009), que defendem que

[...] o ensino de línguas adicionais na escola serve para o desenvolvimento da reflexão sobre si mesmo e sobre a sua condição mediante o encontro com o outro, em outras palavras, para que o educando possa compreender a si mesmo e o mundo em que vive [...] (Schlatter; Garcez, 2009, p. 133).

Em vista de todas as etapas que constituem um projeto, levo em conta as considerações de Schlatter e Garcez (2012), que afirmam que “cada uma dessas etapas inclui várias tarefas preparatórias, tarefas de apoio, tarefas de avaliação, de retomada e de redirecionamentos [...]” (p. 91). Posta a importância das tarefas, reviso o projeto original a partir da alteração das tarefas propostas, de forma a melhor adequá-las ao objetivo de concretizar as metas colocadas no projeto.

2.3 Tarefas

Uma tarefa é "algo que os estudantes fazem que envolve usar ou trabalhar com a língua para atingir um objetivo específico" (Scrivener, 2005, p. 41).³ Nota-se que a partir dessa definição, fica claro que o foco está no aluno, que é quem efetivamente desempenha a tarefa. Esse entendimento é crucial para entender os diferentes momentos de uma aula, de forma a maximizar o engajamento dos estudantes. Nesse sentido, Scrivener (2005) pondera que:

Algumas coisas que acontecem em uma sala de aula não são tarefas. Por exemplo, imagine uma sala onde o professor começou a discutir espontaneamente de forma longa e complicada a formação de orações em voz passiva. O que os estudantes estão fazendo que tem um resultado? Discutivelmente, existe uma tarefa subentendida, nomeadamente que os alunos devem "ouvir e entender", mas, ao não ser explícito, existe um perigo real de que os estudantes não estejam genuinamente engajados em basicamente nada (Scrivener, 2005, p. 41).⁴

Ao planejar as atividades do projeto *Role Models*, organizamos as tarefas pensando nas quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar, tomando como base Holden e Nobre (2018). Para as tarefas de exploração da leitura de textos escritos, consideramos que uma boa forma de estruturá-las segue a ordem de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. As tarefas de exploração de textos orais seguiram a mesma estrutura – pré-escuta, durante a escuta e pós-escuta – levando em conta que também é uma habilidade receptiva (em contraste com as habilidades produtivas de escrever e falar). Ao revisar o planejamento do projeto no presente trabalho, mantive essas estruturas em mente, mesmo quando não uso os mesmos termos explicitamente.

Na fase de pré-leitura, as tarefas têm o propósito de preparar o aluno para interagir com o texto de forma mais produtiva. Para isso, Holden e Nobre (2018) sugerem levar em conta o que os alunos já sabem e usar esse conhecimento prévio; instigar o interesse dos alunos no texto selecionado; e pensar no vocabulário essencial para o entendimento dele, antecipando as palavras que os alunos não

³ Traduzido de: "something that learners do that involves them using or working with language to achieve some specific outcome."

⁴ Traduzido de: "Some things that happen in the classroom are not tasks. For example, picture a room where the teacher has started spontaneously discussing in a lengthy or convoluted manner the formation of passive sentences. What are students doing that has an outcome? Arguably, there is an implied task, namely that students should 'listen and understand', but, by not being explicit, there is a real danger that learners are not genuinely engaged in anything much at all."

conhecem. Em relação ao último item, os autores frisam que é importante considerar que os alunos não precisam saber todas as palavras para entender o texto, já que mesmo em nossa língua materna, encontramos palavras desconhecidas e as ignoramos, exceto quando fundamentais para a compreensão.

As atividades durante a leitura têm o objetivo de auxiliar os alunos a efetivamente ler e interpretar o texto. Atividades relevantes podem focar na identificação do propósito do texto e na reflexão acerca da organização e estilo dele, observando os efeitos de sentido provocados pelas diferentes escolhas linguísticas (Holden; Nobre, 2018).

Na etapa de pós-leitura, a ideia é refletir a vida real, já que dificilmente lemos um texto e não respondemos a ele de alguma forma. De acordo com Holden e Nobre (2018), as principais finalidades das tarefas dessa etapa são discutir conteúdo e forma do texto, consolidar a leitura e relacionar o conteúdo com a vida dos alunos.

As tarefas de escuta se estruturam de forma similar às de leitura. Já as atividades de escrita precisam instigar os alunos a levar em conta o motivo pelo qual o texto está sendo escrito, a interlocução, o estilo e o meio de circulação. Além disso, precisam considerar o processo de escrita, que frequentemente exige um planejamento. Adicionalmente, ter em mente que, apesar de o ato de escrever ser costumeiramente uma atividade solitária, existe um grande potencial produtivo na escrita colaborativa. Finalmente, as tarefas de fala exigem considerações bastante semelhantes às de escrita, adicionando a questão da pronúncia (Holden; Nobre, 2018).

Uma das vantagens do trabalho por projetos é que existe um caminho natural a se traçar para a proposta das tarefas. Isso acontece porque o produto final é o que estabelece os procedimentos e etapas necessários para sua realização, servindo como fio condutor do projeto (Schlatter; Garcez, 2009).

Postas as considerações sobre o que são tarefas, a importância delas dentro de um projeto pedagógico e como podemos organizá-las na aula de língua adicional, gostaria de reforçar a importância de colocar o aluno no centro. Nesse sentido, Scrivener (2005, p. 41) convida o professor a “pensar em uma aula completa como uma sequência coerente de tarefas **focadas nos estudantes**”⁵ (grifo nosso).

⁵ Traduzido de: “Think of a complete lesson as being a coherent sequence of such learner-targeted tasks.”

3 PROJETO *ROLE MODELS* - RELATO E REPLANEJAMENTO

Quadro 1 - Resumo do projeto

Título	<i>Role Models</i>
Temática	Estereótipos de gênero na mídia popular (filmes, séries, livros, músicas, etc.)
Etapa escolar	Sétimo ano do Ensino Fundamental
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Examinar os estereótipos de gênero presentes na mídia, sobretudo nos filmes, séries e músicas; - Analisar como essas expectativas e papéis de gênero afetam suas vidas, relacionando com suas próprias experiências; - Eleger seus <i>role models</i> – as figuras que, após as reflexões, eles considerassem exemplares; - Diminuir a divisão entre gêneros presente na turma.
Gêneros discursivos	Estruturante: <i>card</i> De apoio: artigo, <i>vlog</i> , música e <i>video essay</i>
Aulas e etapas	<p>Etapa 1: Conhecendo os alunos e introduzindo o tema - aulas 1 e 2</p> <p>Etapa 2: Masculinidade saudável e <i>role models</i> - aulas 3 a 6</p> <p>Etapa 3: Estereótipos femininos na mídia - aulas 7 a 10</p> <p>Etapa 4: Apresentação dos alunos e fechamento - aulas 11 a 14</p>
Produto final	<i>Card</i> e apresentação oral sobre seu <i>role model</i>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

3.1 Conhecendo os alunos e introduzindo o tema

3.1.1 Aula um - dois períodos

Na aula inicial, propusemos aos alunos produzirem *cards* com informações sobre eles (Figura 1), tal como na história em quadrinhos *Heartstopper*, que eles já conheciam através da adaptação da *Netflix*. Esse *card* continha informações como nome, apelido, pronomes pelos quais gostariam de ser chamados e um fato curioso sobre eles, além de uma ilustração que os representasse. As professoras circularam pela sala durante a produção do texto, observando como os alunos trabalhavam e auxiliando nas dúvidas. Além das dúvidas de vocabulário para preencher o *card*, alguns alunos perguntaram sobre a questão dos pronomes de tratamento, suscitando uma reflexão sobre gênero a medida em que para alguns alunos, seus pronomes preferidos eram óbvios e, para outros, havia mais de uma possibilidade, como o uso do *singular they*⁶. Após a produção desse *card*, foi feita uma atividade na qual as professoras ou um aluno voluntário lia o fato curioso de um estudante e o resto da turma tentava descobrir a quem ele pertencia.

Figura 1 - Modelo de *card* pessoal

Name:
Preferred pronouns:
Age: Birthday:
Star sign:
Favorite color:
Favorite food:
Artist/Character I like:
Fun Fact:

Fonte: elaborado pela autora (2022).

3.1.2 Aula dois - um período

⁶ O *singular they* é uma forma de se referir a alguém quando não sabemos o seu gênero. Atualmente, é comum que essa noção seja ampliada para se referir também a pessoas não-binárias.

Na segunda aula, comunicamos aos alunos que trabalharíamos com a temática da representação dos gêneros binários em produtos de mídia, como séries, filmes e músicas. Levando em conta a diversidade de gênero da turma, tivemos o cuidado de enfatizar que os gêneros não-binários foram excluídos estritamente por falta de representatividade na mídia. Foi proposta uma atividade na qual os alunos deveriam atribuir uma série de adjetivos a homens ou mulheres. O objetivo foi registrar estereótipos de gênero presentes na turma para, ao final do projeto, refazer esse exercício e comparar, a fim de observar algum progresso no entendimento dos alunos quanto a isso.

3.1.3 Análise

As duas tarefas da primeira aula, a produção de *cards* e o jogo de descobrir o fato curioso do colega, tinham três principais objetivos. O primeiro era obter uma noção do nível de conforto e autonomia dos alunos no uso do inglês, para pensar nas próximas tarefas do projeto. O segundo era colocar os alunos no ritmo do projeto, no sentido de já começar a pensar em si mesmos e suas identidades. O terceiro era efetivamente conhecer os alunos e dar a chance de eles mesmos se conhecerem melhor como turma, já que mesmo se vendo todos os dias, a fragmentação da turma em “panelinhas” de meninos e meninas prejudicava esse processo. Considero que essa atividade atingiu os objetivos propostos, pois além de efetivamente usarem a língua inglesa para concluir a tarefa, os alunos dialogaram bastante sobre suas características e preferências.

Na segunda aula, a tarefa do quadro comparativo foi feita através de votação aberta e, no decorrer dessa dinâmica, pude observar alguns problemas, conforme a seguir descrito.

1) Confirmando o que foi visto durante as observações, existia uma divisão bem clara entre os meninos e as meninas da turma: ambos queriam reivindicar os adjetivos vistos como mais desejáveis para o seu grupo. Ao encontrar adjetivos positivos, como *brave* (corajoso/a), todos os meninos queriam colocar no lado dos homens e todas as meninas queriam colocar no lado das mulheres. O contrário acontecia com os adjetivos negativos.

2) A turma era composta por um número maior de meninas e, por conta do comportamento descrito no item 1, os meninos reclamaram que era mais fácil para

elas do que para eles colocarem os adjetivos na categoria que queriam. De acordo com os meninos, “se temos nove meninas e seis meninos participando da votação, elas sempre conseguirão tomar os adjetivos positivos para si, pois estão em maior número”.

3) O formato de votação aberta permitiu que as tensões presentes na turma fossem amplificadas, se caracterizando como um ambiente de competitividade entre os gêneros em vez de “um grupo de pessoas que trabalham juntas para construir conhecimentos [...]” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 43).

Levando em conta o objetivo da atividade, considero que um caminho alternativo para enfrentar esses problemas seria propor uma tarefa na qual os alunos, em pequenos grupos de gênero misto, atribuiriam os adjetivos para homens e mulheres (Figura 2) e, depois, compartilhariam as respostas com o grande grupo. Ao final, se discutiria a divisão de gênero observada nas respostas da turma. Dessa forma, poderia-se minimizar a divisão entre meninos e meninas e a competitividade do formato votação aberta.

Figura 2 - Modelo reformulado de atividade de adjetivos

Where would you put the adjective? Choose a side.

beautiful // smart // strong // sweet // interesting // selfish // angry // successful // confident // emotional // pretty // vain // gracious // kind // jealous // delicate // adorable // careful // crazy // gentle // nice // cool // friendly // ambitious // arrogant // faithful // lazy // brave // intelligent // rude // smart // witty // hard-working // adventurous // aggressive // handsome // hilarious // talented // wild // other adjectives



Below the illustrations are ten horizontal dashed lines for writing.

3.2 Masculinidade saudável e *role models*: artigo, vlog

3.2.1 Aula três - dois períodos

Na aula três, começamos a falar sobre masculinidade saudável usando um artigo (Figura 3) da iniciativa *UMatter* (Princeton University). Como pré-leitura, avaliamos o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero artigo através de questões feitas oralmente. Perguntamos sobre o conteúdo, os objetivos, a linguagem e os meios de circulação dos artigos que ele já conhecia, buscando levá-los a reconhecer as semelhanças e diferenças entre os diversos tipos de artigo, tais como de jornal, científico ou da internet, como o que utilizamos em aula. Também discutimos a confiabilidade da fonte do texto. Nesse momento, escolhemos não tratar especificamente do tema do artigo, deixando que os alunos chegassem a uma conclusão com a tarefa seguinte. Os alunos fizeram então uma atividade de *jigsaw reading*⁷ (Scrivener, 2005), onde eles foram divididos em pequenos grupos e receberam um trecho do texto. Os alunos deveriam trabalhar com seus colegas para entender o seu trecho, resumir e relatar ao resto da turma, levando em conta que só eles tiveram acesso àquele trecho. Após, a turma precisava entrar em consenso sobre a ordem dos trechos para constituir o texto completo e chegar no tema abordado no artigo.

⁷ Em uma tarefa *jigsaw*, os estudantes leem ou ouvem diferentes textos ou diferentes trechos de um mesmo texto, de forma que cada grupo (ou cada aluno) tenha informações que os outros não têm. Os alunos precisam então se comunicar entre si e trabalhar juntos, compartilhando informações para completar a tarefa. Tal qual um quebra-cabeça, os alunos partem de partes para chegar em um todo.

Figura 3 - Captura de tela do artigo *Healthy Masculinity*

Healthy Masculinity

You've probably heard expressions like "man up" or "real men don't cry." While the concept of gender is often associated with women, statements like these reflect gendered expectations for men too. Think about a term like *guy code*: it refers to the unspoken rules that men are "supposed" to follow.

How do men learn the rules? Starting from childhood, boys and men are often called out for behavior that doesn't match society's definition of manhood. It might take the form of name calling ("sissy," "punk," "wuss"), being told that they're gay or "throw like a girl," or aggression against them such as hitting, bullying, or even sexual assault.

This forces men to make a choice. Either:

1. Go along with stereotypical male roles, even if they personally don't agree with them; or
2. Push back against the rules and feel like they're "going against the grain."

Adhering to male stereotypes:

- Avoiding help-seeking (medical attention, emotional support)
- Not showing weakness, presenting as tough, expecting other men and boys to be tough(er)
- Restricting emotions to "acceptable" ones for men (anger, happiness, jealousy, lust)
- Caretaking exclusively, being the "breadwinner"
- Pressuring other men to behave in stereotypically masculine ways

This can lead to men not taking care of themselves, not recognizing that others need help, and in some cases actually hurting other people.

Allowing a fuller range of emotions and behaviors:

- Asking for help when needed
- Showing vulnerability
- Expressing a wide range of emotions (sadness, fear, shame, kindness, tenderness)
- **Developing healthy relationship skills** (active listening, communication, nonjudgmental support, **seeking out consent**)
- Feeling comfortable in emotionally nurturing roles
- **Calling out/in** other men who engage in behaviors that are disrespectful or aggressive

This allows men to take care of themselves, recognize when others need help, care for others, and contribute to a more respectful culture for all genders.

Fonte: <https://umatter.princeton.edu/respect-matters/healthy-masculinity>.

3.2.2 Aula quatro - um período

Na quarta aula, entregamos um *handout* com o artigo da aula anterior na íntegra e algumas tarefas (Figuras 4 e 5). Para iniciar, o tema masculinidade saudável foi retomado, discutindo sua relevância. De modo geral, a turma considerou o tema importante de ser discutido. Em seguida, foi feita uma primeira leitura do texto completo, para trabalhar a análise linguística: os alunos foram orientados a realizar uma leitura silenciosa para fazer as atividades relativas às expressões presentes no texto e os diferentes efeitos de sentido produzidos pelo uso de aspas.

Figura 4 - Página 1 de tarefas do artigo *Healthy Masculinity***Pre-reading**

1- We are going to read an article called "Healthy Masculinity". What do you think the text is about? Do you think this subject is important? Why?

While Reading

1- Underline the words you know in the text

2- Have you ever heard the expressions "man up" and "real men don't cry" mentioned in the text?

3- Why is the word "supposed" between quotation marks? Are they directly quoting someone?

4- True or False?

- Guy code is a collection of unspoken rules that men are "supposed" to follow
- Men start learning those rules in adulthood
- Name calling is a healthy masculinity practice
- Being compared to a girl makes men less manly / hurts their masculinity
- Asking for help when needed is a healthy masculinity practice

5- Assign the numbers to the translation

<i>Adhering to male stereotypes:</i>	<i>Aderir aos estereótipos masculinos</i>
1. Avoiding help-seeking (medical attention, emotional support)	<input type="checkbox"/> Exclusivamente cuidar, sendo o "chefe de família", provedor
2. Not showing weakness, presenting as tough, expecting other men and boys to be tough(er)	<input type="checkbox"/> Evitar a procura de ajuda (atenção médica, apoio emocional)
3. Restricting emotions to "acceptable" ones for men (anger, happiness, jealousy, lust)	<input type="checkbox"/> Não mostrar fraqueza, apresentando-se como "durão", esperando que outros homens e meninos sejam "durões"
4. Caretaking exclusively, being the "breadwinner"	<input type="checkbox"/> Pressionar outros homens a se comportarem de maneiras estereotipicamente masculinas
5. Pressuring other men to behave in stereotypically masculine ways	<input type="checkbox"/> Restringir as emoções às "aceitáveis" para homens (raiva, felicidade, ciúme, desejo)

Figura 5 - Página 2 de tarefas do artigo *Healthy Masculinity*

<i>Allowing a fuller range of emotions and behaviors:</i>	<i>Permitir uma gama maior de emoções e comportamentos:</i>
I. Asking for help when needed	<input type="checkbox"/> Desenvolver habilidades de relacionamento saudáveis (ouvir ativamente, comunicação, apoio sem julgamentos, buscar consentimento)
II. Showing vulnerability	<input type="checkbox"/> Mostrar vulnerabilidade
III. Expressing a wide range of emotions (sadness, fear, shame, kindness, tenderness)	<input type="checkbox"/> Chamar a atenção de outros homens que têm comportamentos desrespeitosos ou agressivos
IV. Developing healthy relationship skills (active listening, communication, nonjudgmental support, seeking out consent)	<input type="checkbox"/> Pedir ajuda quando necessário
V. Feeling comfortable in emotionally nurturing roles	<input type="checkbox"/> Se sentir confortável em papéis emocionalmente carinhosos
VI. Calling out/in other men who engage in behaviors that are disrespectful or aggressive	<input type="checkbox"/> Expressar uma ampla gama de emoções (tristeza, medo, vergonha, bondade, ternura)

Post Reading

1- Do you think the article "Healthy Masculinity" helps create a safer and more caring community? Why?

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Após esse momento, as professoras deram um retorno coletivo oralmente para as tarefas, ouvindo as respostas dos alunos e aproveitando para oferecer uma breve explicação sobre os usos das aspas (Figura 6). Mais ao final da aula, os alunos se agruparam e fizeram atividades de compreensão marcando "verdadeiro" ou "falso" e enumerando as traduções de trechos do texto de acordo com o original. Por fim, perguntamos aos alunos se eles achavam que o artigo, que buscava auxiliar na promoção de uma sociedade mais segura e acolhedora, efetivamente atingia esse objetivo.

Figura 6 - Explicação sobre os usos das aspas

The main uses for quotation marks are to mark quotes and sayings of other people. Although, sometimes, and this is more subtle, we use quotation marks to show that we are using a word or phrase in an ironic or skeptical manner. This use is familiar in speech more than in writing, you'd see people use their hand gestures as quotation marks before a certain word. So, telling someone that 'that's what true friends are for' is a compliment, but on the other hand, telling someone 'that's what "true friends" are' is far from a compliment.

In other words, they are used in place of words such as "alleged" or "so-called". These speech marks are called "scare quotes" and they are used mainly by people to distance themselves from the words in question. Also, and more important, quotation marks should never be used to emphasize certain words. Instead, when you want to stress a word or phrase, you can either write them in bold, italicize, or underline them.



Adapted from:
<https://thelanguagenerds.com/2021/missused-quotation-marks/#:~:text=in%20other%20words%2C%20they%20are,from%20the%20words%20in%20question>.

3.2.3 Aula cinco - dois períodos

Na aula cinco, apresentamos brevemente o artigo em inglês da Wikipédia sobre o cantor e youtuber Conan Gray. Após, os alunos assistiram a um *vlog* (Gray, 2018) que fala sobre a relação dele com a masculinidade e os desafios de ser considerado um "homem feminino" (Figura 7). Apesar de não ser a ideia inicial, esse vídeo foi legendado em inglês para facilitar o entendimento, pois as caixas de som da sala não contavam com a melhor qualidade de áudio. Os alunos responderam questões de compreensão acerca do vídeo através do *Kahoot*⁸ e compartilharam suas opiniões sobre o que é "ser homem". Discutimos principalmente a ideia de que homens não podem demonstrar emoções nem sentimentos sem ter sua masculinidade invalidada.

Figura 7 - Captura de tela do *vlog*



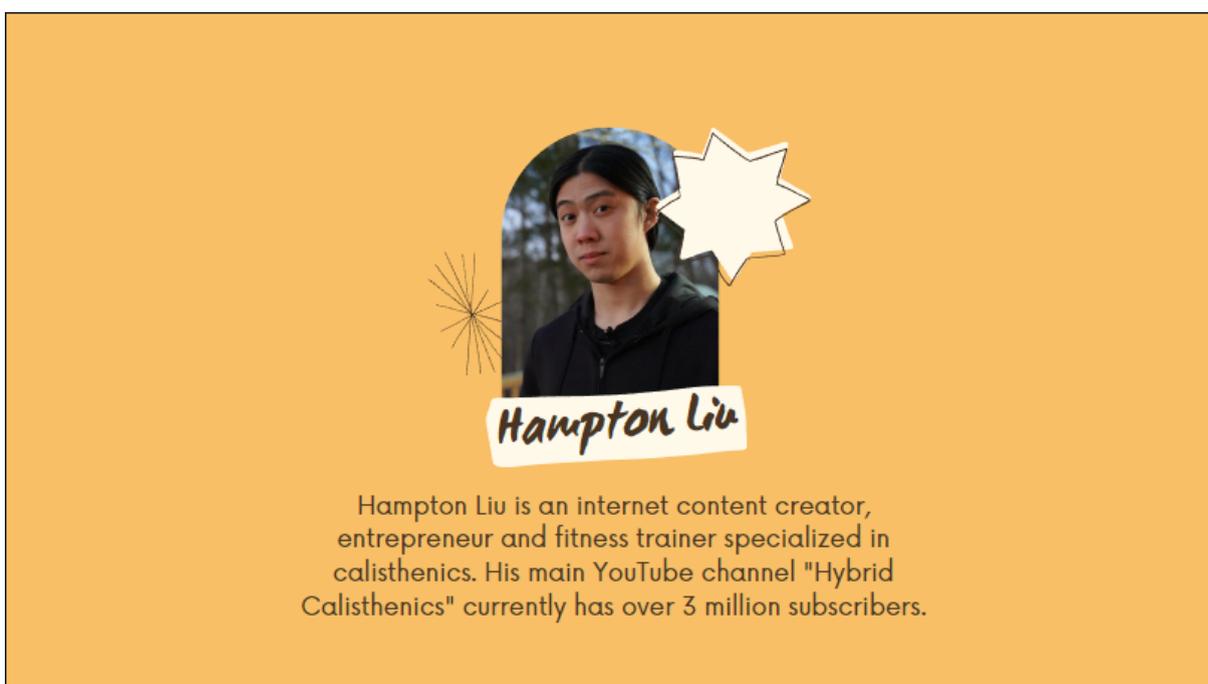
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_jVdCeepCYM (2018).

⁸ O *Kahoot* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos onde os jogadores podem responder questões de múltipla escolha propostas pelos professores (ou outras pessoas), recebendo pontos por acertar mais rápido, competindo com outros jogadores.

3.2.4 Aula seis - um período

Na aula seis, começamos a discutir mais especificamente o conceito de *role model* (uma pessoa que serve de exemplo e inspira aos outros), foco da apresentação do produto final. Conversamos brevemente sobre as características que fariam de alguém um *role model* e quais pessoas eles tinham em mente que cumpriam com os requisitos para ser considerado um. Após, realizei uma apresentação (Figura 8) do *role model* que eu escolhi, Hampton Liu, um criador de conteúdo sobre exercícios físicos e saúde mental conhecido no *YouTube* como *Hybrid Calisthenics*, que tem um público majoritariamente masculino e jovem. Essa apresentação serviu como um exemplo de como os alunos poderiam falar sobre seus próprios *role models*, que tipo de informações eles poderiam trazer, como eles poderiam justificar suas escolhas, entre outras coisas.

Figura 8 - Apresentação do *role model* Hampton Liu



Fonte: elaborado pela autora (2022).

3.2.5 Análise

A atividade de *jigsaw reading*, na aula três, foi uma escolha acertada para trabalhar com o artigo sobre masculinidade saudável, pois exigiu dos alunos leitura,

fala e a habilidade de resumir. Relativo à porção da atividade que concerne a fala, beneficiou-se de uma característica chamada *information gap*, que traz um nível de autenticidade para as interações em sala de aula, na medida em que reflete a forma como nos comunicamos na vida real. Scrivener (2005) explica que:

Quando uma pessoa sabe algo que outra pessoa não sabe, nós podemos dizer que há uma 'lacuna' de informação entre elas. A maior parte da comunicação da vida real acontece por conta dessas lacunas de informação (ou de opiniões ou ideias, etc.) Quando alguém sabe algo que não sabemos, existe um motivo para falar (ou escrever/ler). Ao criar atividades em sala de aula que incluam tais lacunas de informação, podemos propiciar atividades que imitam esse motivo para comunicação e isso pode ser mais motivador e útil para estudantes de língua do que falar sem nenhuma razão real para fazê-lo (Scrivener, 2005, p. 52-53).⁹

O único problema que encontrei foi que alguns grupos elegeram um só aluno para usar o *Google Lens* para traduzir o texto inteiro, o que ficou claro enquanto as professoras circulavam pela sala pedindo que os grupos reportassem o seu progresso na tarefa. No entanto, esse momento serviu para explicar que o tradutor não consegue fazer boas traduções sozinho, pois não sabe interpretar textos como um humano, e que a qualidade do trabalho dos grupos que efetivamente trabalharam juntos, arquitetando estratégias para entender e repassar o texto, era nitidamente superior.

A aula quatro explorou os aspectos linguísticos e de compreensão do artigo sobre masculinidade saudável. As atividades foram realizadas com facilidade pelos alunos, graças à atividade de *jigsaw reading* da aula anterior, que os familiarizou com o conteúdo e o vocabulário do texto. Em contraste, as questões que solicitavam a opinião dos alunos foram pouco exploradas, e as respostas dadas por eles foram superficiais e pouco críticas. Seria interessante diminuir o tempo das tarefas de compreensão e substituir por mais atividades que envolvessem produções orais ou escritas sobre o tema, por exemplo, um debate, para que os alunos pudessem exercitar sua capacidade argumentativa.

⁹ Traduzido de: "When one person knows something that another person doesn't, we can say that there is a 'gap' of information between them. Most real-life communication comes about because of such gaps of information (or of opinions or ideas, etc.). When someone knows something we don't, there is a reason for talking (or writing/reading). By creating classroom activities that include such information gaps, we can provide activities that mimic this reason for communication, and this may be more motivating and useful to language learners than speaking without any real reason for doing so."

A aula cinco foi uma oportunidade de trazer uma figura midiática que os alunos admiravam e se identificavam (o cantor e youtuber Conan Gray) para discutir a masculinidade. O vídeo escolhido, onde ele narra os desafios de ser um "homem feminino", efetivamente engajou os alunos. Ainda nessa aula, confirmamos que o uso da plataforma *Kahoot* para as perguntas de compreensão motivava a turma, de perfil competitivo, a engajar-se às tarefas, fato que usamos durante o resto do projeto para aumentar os níveis de participação dos alunos. Ademais, os alunos expressaram mais as suas opiniões nos momentos de reflexão, possivelmente porque nesta aula as perguntas pediam exemplos concretos de como as expectativas de gênero afetavam suas vidas, abrindo espaço para que os alunos contassem histórias e situações pelas quais passaram, como Conan Gray fez em seu *vlog*.

A única carência que encontrei na aula decorreu da necessidade de usar legendas em inglês no vídeo, o que nos fez perder a oportunidade de trabalhar a habilidade de escuta. Visto as limitações técnicas, uma forma de trabalhar a escuta sem lesar os alunos seria escolher um pequeno trecho do vídeo e propor uma atividade de preenchimento de lacunas.

Ao final do projeto, observando as escolhas de *role models* dos alunos, pude perceber que uma boa parte deles não refletiu criticamente acerca do que torna alguém passível de ser considerado um exemplo. Portanto, na sexta aula, quando apresentei meu *role model* e perguntei aos alunos as características de um e as pessoas exemplares que eles conheciam, uma opção seria diminuir a parte em que fiz minha apresentação e adicionar uma atividade para que os alunos escolhessem uma pessoa (não necessariamente a que eles iriam apresentar no final) e escrevessem uma justificativa convincente sobre o motivo dessa escolha. Essa tarefa serviria tanto para tornar mais concreto o conceito de *role model*, como para diagnosticar qualquer problema relativo à argumentação apresentada pelos alunos, possibilitando uma intervenção geral (com a turma toda) ou específica (com um estudante) antes da apresentação do produto final. Assim, os alunos poderiam expressar suas opiniões de forma mais clara e fundamentada, mostrando como seus *role models* se relacionam com os temas discutidos no projeto.

3.3 Estereótipos femininos na mídia: música, *video essay*

3.3.1 Aula sete - dois períodos

Na aula sete, começamos a trazer o foco para a feminilidade. Trabalhou-se com a música *Stupid Girls* (P!nk, 2006). O propósito era identificar os estereótipos femininos presentes na música e no clipe, discutindo criticamente. Na pré-leitura, perguntamos sobre a cantora, que os alunos já conheciam, e discutimos o conceito de estereótipo, além de explicar alguns itens de vocabulário que consideramos indispensáveis para o entendimento do texto. Após ouvirem a música e acompanharem a letra disponível no *handout* (Figuras 9 e 10), pedimos aos alunos para sublinhar as palavras que conheciam (uma atividade que a professora titular costumava fazer como forma de mostrar visualmente o quanto os alunos já sabiam) e para que se juntassem em grupos para discutir as impressões deles sobre a música. Pedimos ainda que fizessem anotações das discussões, pois seriam convidados a compartilhar suas considerações com o grande grupo. Em seguida, mostramos o videoclipe e perguntamos sobre as críticas presentes no vídeo em comparação com a música. Um tema presente em ambos é a ideia de que meninas que gostam de coisas femininas são burras por aparentemente não se importarem com assuntos "mais importantes".

Figura 9 - Página 1 do *handout***Pre-reading**

- 1- Do you know what a stereotype is? Where do they come from?
- 2- Do you know what *fit in* means? What about *outcast*?

While reading**In small groups, discuss the following questions:**

- 1- Underline the words you DO NOT know the meaning
- 2- What's the song about? Did you think it was about that when you read just the title?
- 3- How does Pink describe a stupid girl?
- 4- Why do you think she wrote the song?
- 5- Is the song old or new? Why do you think so?
- 6- Do you know the meaning of the word *anachronism*?
- 7- What is being criticized in the music video? Is it different from what the song criticized?
- 8- How does Pink describe a "stupid girl"? Liking feminine and girly things makes a person a "stupid girl"?

Post-reading

- 1- Do you think girls/women should be a certain way? Why or why not?
- 2- Where's the place of a woman?
- 3- Do you think the clothes a person wears influence how smart they are?
- 4- What are society's expectations for women?
- 5- Have you ever been judged by doing things that are considered "boy's stuff" or "girl's stuff"?

Figura 10 - Página 2 do *handout*

Stupid girls - P!nk	
Stupid girl Stupid girls Stupid girls	I cannot take any more
Maybe if I act like that That guy will call me back ...	I'm so glad that I'll never <u>fit in</u> That will never be me Outcasts and girls with ambition That's what I wanna see
I don't wanna be a stupid girl	Disasters all around A world of despair Your only concern Will it mess up my hair?
Go to Fred Segal you'll find them there Laughing loud so all the little people stare Looking for a daddy to pay for the champagne Droppin' names	Maybe if I act like that That guy will call me back girls I don't wanna be a stupid girl
What happened to the dream of a girl president? She's dancing in the video next to 50 Cent They travel in packs of two or three With their itsy-bitsy doggies and their teeny-weeny tees	Maybe if I act like that Flippin' my blond hair back Push up my bra like that I don't wanna be a stupid girl
Where oh where have the smart people gone? Oh where oh where could they be?	Maybe if I act like that Flipping my blond hair back Push up my bra like that Stupid girl!
Maybe if I act like that That guy will call me back girls I don't wanna be a stupid girl	Maybe if I act like that That guy will call me back girls I don't wanna be a stupid girl
Maybe if I act like that Flippin' my blond hair back Push up my bra like that I don't wanna be a stupid girl	Maybe if I act like that Flippin' my blond hair back Push up my bra like that I don't wanna be a stupid girl
The disease is growing it's epidemic I'm scared that there ain't a cure The world believes it and I'm going crazy	Maybe if I act like that Flipping my blond hair back Push up my bra like that Stupid girl

3.3.2 Aula oito - um período

Na oitava aula, buscamos trazer o debate sobre os estereótipos femininos para o cotidiano dos alunos através de questões que discutiam as expectativas sociais que recaem sobre as mulheres, como essas expectativas afetam a vida das meninas e dos meninos, as experiências pessoais deles com julgamentos a partir de estereótipos de gênero, entre outras. Apesar de o texto que precedeu essas discussões tematizasse somente os estereótipos femininos, os meninos participaram ativamente da conversa.

3.3.3 Aula nove - dois períodos

Na nona aula, começamos a discutir como os estereótipos aparecem em filmes através do conceito de tropo narrativo¹⁰, explicado aos alunos com o auxílio de um dicionário online. Ao fazer a chamada, orientamos os alunos a responderem com o nome do último filme que eles tinham assistido em vez de simplesmente dizer “presente”. Esse pequeno recurso serviu bastante ao propósito de engajar os alunos no tema da aula. Em seguida, assistimos trechos de um *video essay* (Shanspeare, 2021) disponível no *YouTube*, que argumenta que "coisas de menina" – se interessar por roupas, maquiagem, gostar de rosa, entre outras coisas tidas como femininas – são sempre retratadas de forma negativa em filmes e séries (Figura 11). Os alunos responderam às perguntas de compreensão (Figura 12) por meio da plataforma *Kahoot*.

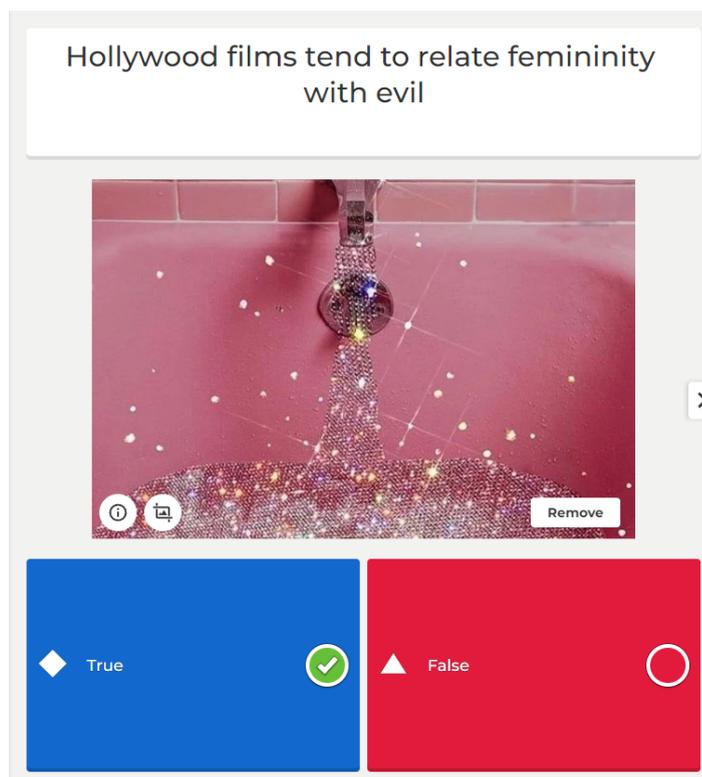
¹⁰ Tropos são elementos narrativos (como personagens arquetípicos e arcos de enredo) que aparecem frequentemente em obras da mídia. (Gala *et al.*, 2020)

Figura 11 - Captura de tela do video essay



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FDEOZqnJMqI> (2021).

Figura 12 - Exemplo de questão do Kahoot



Fonte: elaborado pela autora (2022).

3.3.4 Aula dez - um período

Na aula dez, além das questões de compreensão, trouxemos outras um pouco mais desafiadoras para os alunos, tratando de misoginia e papéis de gênero, nas quais os alunos deveriam usar o celular para pesquisar os termos e redigir uma resposta de acordo com o que entenderam. Por conta da dificuldade do texto escolhido, sentimos a necessidade de traduzir os trechos inteiros, o que culminou na falta de tempo para fazer as tarefas previstas.

3.3.5 Análise

Na sétima aula, ao trabalharmos com uma música da década retrasada, imaginamos que eles teriam uma reação bastante negativa, enxergando a letra como datada e cheia de clichês. Fomos surpreendidas por alunos que não só gostaram da música como também não enxergavam nada de particularmente errado nos estereótipos presentes na letra e no vídeoclipe. Após as discussões, eles conseguiram problematizar um pouco, mas continuamos surpresas com a aceitabilidade deles.

Na aula oito, pudemos observar uma mudança significativa na dinâmica da turma em relação à integração de gênero. Os meninos participaram ativamente do debate sobre os estereótipos femininos, mostrando interesse e respeito pelas opiniões e experiências dos colegas, na mesma intensidade que as meninas. Foi possível notar uma diminuição da força das "panelinhas" que dividiam meninas e meninos, e uma maior aproximação e cooperação entre eles, inclusive nas interações espontâneas fora do contexto das tarefas de língua. Esse resultado nos deixou bastante contentes e demonstrou que o projeto pedagógico atingiu um dos seus objetivos, que era promover a integração de gênero e o respeito à diversidade na turma.

A aula nove cumpriu bem o seu propósito de trazer as discussões sobre estereótipos para o mundo do cinema, que é possivelmente o meio mais popular de veiculação desses padrões e papéis de gênero. A chamada diferente, na qual os alunos deveriam citar o nome do último filme assistido no lugar de dizer "presente" foi um pequeno detalhe que fez bastante diferença no engajamento dos alunos, pois

começaram a aula visivelmente desanimados. A seleção de texto também funcionou no sentido de parecer relevante para os alunos, na medida em que os argumentos da autora foram exemplificados com o uso de filmes populares, que os alunos já conheciam, tornando a argumentação mais palpável para eles.

A ideia na décima aula era fazer algumas atividades de compreensão e ter momentos em que os alunos pudessem refletir e compartilhar suas opiniões, mas foi aqui que um dos maiores erros do projeto foi cometido: o texto selecionado, apesar de bastante relevante, era muito difícil, contando com muitas expressões idiomáticas que não são bem traduzidas para o português e referências que alunos brasileiros do sétimo ano, em geral, não têm. Como o entendimento dos alunos foi mínimo, sentiu-se a necessidade de traduzirmos o texto todo, o que não é nada produtivo do ponto de vista pedagógico. Nesse momento, que ocupou quase toda a aula, o foco saiu dos alunos, que não estavam trabalhando em nenhuma tarefa. Nesse sentido, me alinho a Scrivener (2005) quando reforça a importância de planejar pensando no que os alunos farão em vez de focar no que o professor fará:

Esta é uma consideração básica, importante e muitas vezes negligenciada ao planejar uma aula. Na medida do possível, certifique-se de que seus alunos tenham alguma coisa específica para fazer, seja qual for a etapa da aula. O planejamento de aula tradicional tendeu a ver a aula como uma série de coisas que o professor faz. Ao inverter isso e focar muito mais no que os alunos fazem, é provável que pensemos mais sobre o aprendizado real que pode surgir e criemos uma lição mais genuinamente útil (Scrivener, 2005, p. 41).¹¹

Considero que uma opção possível para não deixar de usar o texto seria a de escolher um trecho menor e usar como ponto de partida para discutir com os alunos. Seria possível então fazer uma seleção dos argumentos principais apresentados pela criadora do vídeo e designar um para cada grupo, para que eles discutissem e trouxessem exemplos de outros filmes e séries conhecidos que fazem uso dos estereótipos explicitados, justificando suas opiniões. Ao final, cada grupo ficaria responsável por escrever um breve comentário respondendo ao vídeo, já que essa é uma função que realmente existe na plataforma *YouTube*. Dessa forma, além de

¹¹ Traduzido de: "This is a basic, important and often overlooked consideration when planning a lesson. As far as possible, make sure that your learners have some specific thing to do, whatever the stage of the lesson. Traditional lesson planning has tended to see the lesson as a series of things that the teacher does. By turning it round and focusing much more on what the students do, we are likely to think more about the actual learning that might arise and create a lesson that is more genuinely useful."

evitar a tradução improdutiva, seria possível propiciar um momento em que os alunos pudessem exercitar suas capacidades de produção juntamente da recepção.

3.4 Apresentação dos alunos e fechamento

3.4.1 Aula onze - um período

Na aula onze foi proposto um jogo de vocabulário, uma sugestão da professora da disciplina de estágio (e orientadora do presente trabalho), que observou a aula anterior e pensou em uma forma de aproveitar o texto de forma produtiva. Entretanto, decidimos usar as palavras do quadro comparativo do início do projeto para fazer essa atividade, já que tínhamos decidido não abrir mão da atividade do quadro comparativo. Foram escondidas palavras em alguns lugares da sala e, em outros pedaços de papel, foram escondidas também as definições dessas palavras. Os alunos tinham de achar os papéis e conversar com os outros para formar o par da palavra com sua definição.

3.4.2 Aula doze - dois períodos

A aula doze foi dedicada a refazer o quadro comparativo de adjetivos e a apresentação do *role model* da outra professora para os alunos terem outro exemplo para se inspirar no momento de apresentar ao final do projeto. Para refazer a atividade do quadro, realizamos a alteração do formato, que antes era de votação, para um trabalho em duplas. A cada adjetivo da lista que íamos em voz alta, o aluno que havia encontrado o papel que o continha na atividade anterior tinha de se juntar com o aluno que havia encontrado a definição, formando um par. Juntos, eles deveriam entrar em consenso para decidir se o adjetivo deveria aparecer no lado das mulheres ou dos homens. Após, minha colega fez sua apresentação e os alunos responderam perguntas de compreensão (Figura 13) no *Kahoot*. Solicitamos que elaborassem um rascunho em casa, para que fizéssemos os ajustes finais na próxima aula.

Figura 13 - Exemplo de questão do Kahoot



Fonte: elaborado pela autora (2022).

3.4.3 Aula treze - dois períodos

Na aula treze, os alunos produziram seus *cards* de pessoa exemplar (Figura 14) e apresentações baseadas no rascunho que trouxeram de casa. Uma parte da turma trouxe os rascunhos e pôde melhorá-los e outra parte teve de fazer do zero, demandando bastante auxílio das professoras.

Figura 14 - Modelo de *card* para pessoa exemplar

My role model is...

Bio

Important for

Fun fact

I admire him/her/them because

Fonte: elaborado pela autora (2022).

3.4.4 Aula quatorze - um período

Na aula quatorze os alunos se sentaram em um círculo e foram convidados a falar sobre seus *role models*. A maioria participou, mas alguns alunos não quiseram, alegando vergonha ou nervosismo. De modo geral, as justificativas oferecidas por eles para as suas respectivas escolhas de pessoa exemplar não demonstraram o nível de criticidade esperado, com poucas exceções. Ao final do período, as professoras colocaram no mural da turma os dois *cards* feitos por cada estudante: o produzido no início do projeto, com suas informações biográficas e o produzido no final, com as informações biográficas do *role model* escolhido e a justificativa.

3.4.5 Análise

Desenvolver o jogo de vocabulário da aula onze da forma sugerida pela professora da cadeira de estágio, aproveitando o texto usado na aula anterior, seria mais produtivo. Além de trabalhar efetivamente o vocabulário presente no *video essay*, serviria como forma de fechar essa fase do projeto, aumentando seu grau de coerência interna.

Como mencionado anteriormente, considero que a atividade do quadro comparativo feita no início não foi tão produtiva quanto gostaríamos, e a realizada no final, na aula doze, teve um pouco mais de sucesso. Além do novo formato da tarefa impedir a competitividade exacerbada entre gêneros, o próprio perfil da turma já havia se alterado de tal forma que a segregação entre meninos e meninas não estava mais presente com a mesma intensidade. Insistimos em manter a atividade, pois no início do projeto já havíamos dito para os alunos que faríamos essa comparação, mas atualmente eu não manteria a atividade apenas por esse motivo. O trabalho com projetos exige uma flexibilidade do professor que, durante o percurso com a turma, frequentemente enxergará a necessidade de replanejamento (Schlatter; Garcez, 2012).

Revisitando essa aula, eu preservaria a apresentação do segundo *role model* por parte da professora, apenas diminuindo o tempo de apresentação, de forma a se assemelhar com a apresentação que os próprios alunos teriam de fazer. Além disso, antes do início da apresentação, nós já daríamos aos alunos a estrutura do *card* dos

seus *role models*, que também serve para estruturar suas apresentações orais, para que eles pudessem identificar cada item na apresentação da professora e ter uma base concreta para desenvolver o seu próprio. Todo o resto da aula seria dedicado à produção dos cards, onde os alunos contariam com o auxílio das professoras, que teriam condição de avaliar o processo de produção dos alunos e intervir de forma mais produtiva antes do dia das apresentações. Ao final, as professoras pediram aos alunos que fizessem anotações para ajudar na hora de fazer a exposição oral de seus trabalhos.

A aula treze ficaria designada para fazer os últimos ajustes nos *cards* e, principalmente, para que os alunos treinassem suas apresentações. Os alunos escolheriam um ou dois colegas para trabalhar juntos e apresentariam seu *role model* para a sua dupla ou pequeno grupo. Eles conversariam entre si, trocando sugestões e encorajamentos. Enquanto isso, as professoras circulariam pela sala para fazer as intervenções necessárias e responder dúvidas, agindo como “um interlocutor mais experiente que pode orientar e auxiliar o educando a participar” (Schlatter; Garcez, 2009, p. 170). A tarefa em duplas tem o propósito de diminuir a insegurança dos alunos na produção oral através da prática, mas também coloca a possibilidade de os estudantes incentivarem uns aos outros emocionalmente, tirando proveito dos vínculos fortalecidos durante o projeto. A importância desse aspecto se mostrou evidente na apresentação final do projeto real, na qual os alunos espontaneamente se encorajavam entre si.

Analisando a aula quatorze, a das apresentações, observamos que muitos alunos ofereceram justificativas superficiais para suas escolhas de pessoa exemplar, considerando a pessoa legal, bonita ou engraçada, mas sem desenvolver como essas qualidades tornavam esse alguém particularmente exemplar. Por exemplo, um aluno escolheu o ator Adam Sandler como seu *role model* e disse que era engraçado e que fazia bons filmes. Apesar de não ser uma das escolhas mais esperadas, Sandler poderia ser elegido como exemplo, desde que fosse justificado como se relaciona com o tema da masculinidade saudável ou como inspira os outros, o que não aconteceu. Além disso, foi possível perceber que muitos alunos estavam se sentindo inseguros com a pronúncia, o que não é nada surpreendente, levando em conta a pouca quantidade de tarefas de produção oral durante as aulas. Esse foi um ponto frágil do projeto, já que foi planejado um produto final que exigia fala, mas não foram propostas tarefas que construíssem essas habilidades ou que

aumentassem a autoconfiança dos alunos nessa área. Considero que as alterações propostas nos itens anteriores dariam conta de resolver, pelo menos, a maior parte desses problemas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi relatada uma experiência de docência na disciplina de inglês com uma turma de sétimo ano do Colégio de Aplicação da UFRGS, realizada como parte da cadeira Estágio de Docência em Língua Inglesa I. Além do relato, foi proposta uma análise do projeto pedagógico posto em prática, tendo como referência as metas e abordagens sugeridas para o ensino de inglês na BNCC (Brasil, 2018), bem como a pedagogia de projetos (Schlatter; Garcez, 2009, 2012) e o trabalho com tarefas (Scrivener, 2005; Holden; Nobre, 2018). A fim de suscitar nos alunos uma reflexão acerca da sua identidade e relação com o mundo, o projeto tematizou os estereótipos de gênero na mídia e na sociedade, convidando os estudantes a eleger figuras que eles consideravam exemplares. A partir da análise das tarefas feitas em aula, orientada pelo referencial teórico, busquei destacar os aspectos positivos e negativos do projeto, sugerindo um replanejamento para adequar as atividades e os textos utilizados aos objetivos almejados.

Em relação aos aspectos positivos, considero que o projeto pedagógico foi em sua maior parte bem-sucedido, pois atingiu o objetivo de engajar os alunos nas discussões e atividades sobre os estereótipos de gênero na mídia e na sociedade. Além disso, o projeto contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em inglês, uma vez que demonstraram mais confiança para se expressar, produzindo enunciados cada vez mais complexos, principalmente nos momentos de aula em que eles não consideravam estar sob avaliação. Também foi positiva a integração de gênero que ocorreu na turma. Os alunos se aproximaram e cooperaram mais entre si, independentemente do seu gênero, diminuindo a competitividade e aumentando a cooperação entre os pares.

Referente às falhas e carências, destaco os momentos em que as dinâmicas sociais e tensões presentes no grupo não foram levadas em conta ao planejar; as ocasiões em que as questões que tinham maior potencial de provocar reflexão e criticidade foram pouco exploradas; a pouca quantidade de tarefas que exercitam as habilidades de escuta, fala e de argumentação; as eventuais aulas com foco no professor em vez do aluno; a seleção de textos inadequados para o tempo disponível para trabalhá-los; a falta de flexibilidade para substituir uma tarefa ineficaz quando necessário; a falta de preparação adequada dos estudantes para o produto

final por meio de atividades; e não tirar proveito dos vínculos sociais fortalecidos durante o desenvolvimento do projeto ao propor as tarefas.

Para aperfeiçoar o projeto pedagógico, recomendo substituições que levam em conta os objetivos, bem como as características e as necessidades da turma. As revisões incluem: uma tarefa de preenchimento de lacunas, para trabalhar a habilidade de escuta; a produção de um comentário respondendo a um vídeo do *YouTube*, exercitando a escrita; a realização de um debate, de forma a desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos; a adaptação dos textos selecionados quando necessário, preferindo usar trechos menores que podem ser melhor explorados; a preparação conjunta com os colegas para a apresentação do produto final, ensaiando a produção oral e se beneficiando do suporte emocional trocado entre os estudantes; e um tempo maior para a preparação do produto final, possibilitando fazer intervenções individuais e coletivas sempre que relevante.

Sendo uma *teacher* apaixonada pelo que faz, busco sempre analisar as aulas que já dei, mantendo um olhar crítico, que observa os pontos positivos e negativos, guardando essas considerações para aperfeiçoar futuros planejamentos. Considero a reflexão durante e após o desenvolvimento de um projeto indispensável para aumentar a qualidade do trabalho docente, se caracterizando como um momento de grande produtividade. Além da análise do próprio trabalho, aprendo constantemente com o trabalho de outros professores que, ao compartilharem seus trajetos, com erros e acertos, colaboram com o meu aprendizado como docente em formação. Da mesma forma, espero colaborar com outros professores através do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

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

D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto. Vol.5 no.3, p.122, (dez), 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v5n3/v5n3a10.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

GALA, Dhruvil; KHURSHEED, Mohammad Omar; LERNER, Hannah; *et al.* Analyzing Gender Bias within Narrative Tropes. In: **Proceedings of the Fourth Workshop on Natural Language Processing and Computational Social Science**. Online: Association for Computational Linguistics, 2020, p. 212–217. Disponível em: <https://www.aclweb.org/anthology/2020.nlpcss-1.23>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GRAY, Conan. 🌸 **i'm a girly boy and i don't care (kinda)** 🌸. YouTube, 04 jan. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_jVdCeepCYM&ab_channel=ConanGray. Acesso em: 7 ago. 2023.

HOCHNADEL, Simone Borges; CONTE, Elaine. **Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional?** Canoas: Editora Unilasalle, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/1220>. Acesso em: 09 set. 2023.

HOLDEN, S; NOBRE, V. **Teaching English Today: Contexts and Objectives**. São Paulo: SBS Livraria & Hub Editorial, 2018.

P!NK. **Stupid Girls (UK Clean version)**. YouTube, 18 mar. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H446rh5mqPQ>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012. 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SCRIVENER, Jim. **Learning teaching: a guidebook for English language teachers**. 2. ed. Oxford: Macmillan, 2010. (Macmillan books for teachers).

SHANSPEARE. **how hollywood demonizes ultra-femininity**. YouTube, 22 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FDEOZqnJMqI>. Acesso em: 7 ago. 2023.

UMATTER (New Jersey). Princeton University. **Healthy Masculinity**. Disponível em: <https://umatter.princeton.edu/respect-matters/healthy-masculinity>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; VIAL, Ana Paula Seixas. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 230-254, 21 dez. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/163553>. Acesso em: 17 ago. 2023

WIKIPEDIA. **Conan Gray**. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Conan_Gray. Acesso em: 16 ago. 2023.