

ENSINO DE INGLÊS E LETRAMENTO CRÍTICO NA UNIVERSIDADE: FOCO NO PROJETO DE EXTENSÃO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO¹

Álex Marcondes da Silva²

Sérgio Ifa³

Resumo

Este artigo visa descrever e interpretar aulas de inglês do Projeto Casas de Cultura no Campus-Comunidades, que foram embaçadas na perspectiva do letramento crítico e ministradas a alunos de escolas estaduais. A metodologia empregada foi a pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados foram diários, planos de aula e comentários de alunos. Os resultados apontam que as aulas sobre o tema Moda levaram os alunos a se expressarem melhor, a fazerem críticas e a perceberem os diversos pontos de vista sobre o tema abordado em sala de aula.

Palavras-chave: Projeto de extensão. Letramento crítico. Pesquisa-ação. Ensino de inglês. Ensino Médio.

Abstract

This paper aims at describing and interpreting English classes of the Project *Casas de Cultura no Campus-Comunidades*. Based on the critical literacy approach, along with the action-research methodology, we have used authentic texts in the classroom for beginners so as to promote students' critical awareness towards Fashion, the topic selected. The results have shown that the thematic classes about Fashion favored the students so as to better express themselves, to make them produce sharp criticism and, last but not least, students could be aware of the different points of view related to the theme constructed in the classroom.

Keywords: Extension project. Critical literacy. Action research. English teaching. High school.

1 Introdução

A contemporaneidade está provocando mudanças expressivas e promovendo questionamentos sobre os conceitos ditos “antigos” em várias áreas. Embora seja explicitado em muitos discursos populares que vivemos períodos difíceis devido a essas influências tecnológicas, concordamos com Castells (2000), quando afirma que a tecnologia é uma marca da sociedade atual e que esta, por sua vez, precisa da tecnologia para ser entendida e representada. Concordamos também com Levy (2001) quando afirma que, embora estejamos recebendo uma inundação tecnológica que pode gerar um fluxo caótico de informações e confusão intelectual, estamos vivendo em uma época sem precedentes por conta das possibilidades propiciadas pelas tecnologias.

¹ Este artigo representa parte de uma pesquisa que foi selecionada por meio do Edital 006/2011 – ProEx/Propep@UFAL - PIBIP-AÇÃO (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa-Ação).

² Professor do Projeto Casas de Cultura no Campus e licenciando de Letras/Inglês na Universidade Federal de Alagoas; pesquisador PIBIP-AÇÃO (2011/2012).

³ Professor doutor da graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras, líder do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET-UFAL), coordenador do Projeto Casas de Cultura no Campus e orientador do PIBIP-AÇÃO (2011/2012).

Por vivermos em um mundo tecnológico que nos insere em contextos cada vez mais amplos e heterogêneos, preocupa-nos entender de que forma a educação, mais especificamente o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pode contribuir para a formação de cidadãos para esta sociedade e a próxima. Adotamos a perspectiva do Letramento Crítico como embasamento teórico porque traz e exige novas formas de compreender o processo ensino-aprendizagem e a formação cidadã.

Este artigo tem como objetivo, portanto, mostrar de que forma articulamos essa perspectiva ao ensino de língua inglesa no Projeto de Extensão Casas de Cultura no Campus-Comunidades na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O projeto oferece aulas de inglês e espanhol para alunos do ensino médio de escolas públicas do entorno do campus da universidade. Objetivamos, portanto, provocar e contribuir com as discussões, relacionando letramento crítico e o ensino de língua inglesa.

2 Letramento: algumas revisões conceituais

O conceito de letramento vem se modificando ao longo dos anos. Há uma linha tênue entre os termos letramento e alfabetização. Ambos carregam a ideia da necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita. O que diferencia a alfabetização do letramento é que, enquanto aquela apenas leva em conta o aprendizado da leitura e da escrita, o letramento traz questões mais abrangentes. Soares (2002, p. 39) esclarece tal diferença:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado [...] é aquele que, além disso, usa socialmente a leitura e a escrita. [...] responde adequadamente às demandas da sociedade.

Entendemos, assim, que o cidadão letrado é aquele que possui e mobiliza os conhecimentos dos usos sociais da linguagem e ciente está do que e do por que usar tais conhecimentos nos contextos em que está inserido.

Desse modo, vemos que não há uma relação hierárquica entre letramento e alfabetização. São apenas focos diferentes a partir de um denominador comum: a aprendizagem da leitura e escrita.

O letramento crítico entende o texto como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um “local de luta, negociação e mudança” (NORTON, 2007, p. 6). O letramento crítico (doravante LC) pode ser um fator que promove práticas e ações que nos levam a entender melhor a sociedade na qual vivemos porque nos impulsiona a desenvolver uma visão crítica. De acordo com Lankshear e Knobel (1998, p. 8; tradução nossa):

Letramento crítico é um compromisso discursivo, uma forma de vida, um modo de existir no mundo. Desse modo, as práticas de letramento crítico são um apelo para teorizar o mundo e a língua(gem)/texto/inscrição/letramento em relação ao mundo: Desenvolver um entendimento do mundo social como um campo desigual, e se tornar consciente de como a língua(gem) e os usuários da língua(gem) estão comprometidos em criar, manter ou desafiar esse campo e as representações que o sustentam. O campo, certamente, não é estático, mas está sempre no processo de construção e reconstrução [...].

Pela característica de provocar questionamentos sobre como construímos significados sobre a vida, o mundo e outros temas, o LC se mostrou bastante interessante porque exigiu que nós abrissemos espaços para que os alunos pudessem veicular e (re)pensar suas visões sobre o mundo social e desigual (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998). O uso da língua inglesa ajudou a ver que há pessoas que fizeram uso da língua estrangeira para revelar outros pontos de vista sobre os temas trabalhados durante a coleta de dados da pesquisa.

Os alunos foram, portanto, convidados a refletir sobre o aprendizado da língua inglesa e sobre questões relacionadas aos temas tratados em aula. Tentamos, dessa forma, criar um ambiente propício para o questionamento, as críticas, os posicionamentos sobre as diferenças apresentadas e vividas, bem como sobre como essas diferenças são produzidas e veiculadas em diversos contextos por diferentes pessoas.

Ao conceber o ensino da língua inglesa por meio do letramento crítico, visamos provocar novos horizontes por meio do trabalho com a leitura de forma diferenciada da perspectiva tradicional, isto é, objetivamos ir além da decodificação (alfabetização) para promover a construção de significados situados, isto é, contextualizados.

Entendemos que trabalhar a leitura de um texto, seja oral, escrito, visual, entre outros, sob a perspectiva do LC, é propiciar espaços para questionamentos e reflexões para, se possível, contribuirmos para a formação de leitores críticos, que, segundo Menezes de Souza (2011), podem ser definidos como aqueles que leem se lendo, que têm a consciência dos significados e de como eles são construídos. Um leitor crítico, inserido contextualizadamente, por exemplo, pode se questionar: *Por que entendi assim? Por que acho isso? Que fatores sociais e/ou culturais me fazem pensar dessa maneira? Por quê?*

A partir desses questionamentos e outros, tem-se o intuito de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos (mais) críticos e ativos em sociedade ao fazê-los (1) compreender sua posição e/ou lugar que nela ocupam e (2) desenvolver valores e atitudes essenciais para o exercício da cidadania nas diversas inter-relações que se constroem na sociedade. Queremos contribuir para que os alunos consigam “estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar, criticamente, frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a

economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro” (BRASIL, 2011, p. 35).

3 Projeto Casas de Cultura no Campus-Comunidades (CCCC)

Em agosto de 2011, foi criado o projeto Casas de Cultura no Campus-Comunidades, doravante CCCC. Criado e coordenado pelo prof. Dr. Sérgio Ifa, o projeto visa contribuir com a formação cidadã dos alunos por meio do ensino das línguas inglesa e espanhola. Atualmente, o CCCC se destina exclusivamente às comunidades externas da universidade. Mais especificamente, priorizamos atender os alunos de escolas públicas que não têm condições financeiras de custear um curso de idiomas. No futuro, os adultos desempregados e/ou em situação de vulnerabilidade social serão também contemplados pelo CCCC.

O público-alvo do CCCC são os estudantes do ensino médio da rede pública de ensino do entorno da Universidade Federal de Alagoas. As escolas participantes são: Alfredo Gaspar, Benedita de Castro e Ouvídio Edgar. Tivemos, em 2012, um crescimento significativo: quatro turmas de inglês e duas de espanhol. Cada turma recebe 30 alunos, e as aulas acontecem nas salas de aulas do bloco da Faculdade de Letras da UFAL.

As aulas são ministradas por alunos do curso de letras que passam por uma rigorosa seleção. Esses alunos recebem orientações constantes, tanto para planejamento e direcionamento de suas aulas como para ampliação de perspectivas por meio das reflexões sobre as aulas, os papéis desempenhados e os encaminhamentos futuros.

4 Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa-ação, devido ao seu caráter interacional e reflexivo que possibilita a resolução das situações problemáticas da investigação.

A pesquisa-ação, como o nome sugere, é a união das atividades de pesquisa com atividades de ação. É preciso entender aqui a *pesquisa* como o estudo feito a partir de observações, análises e propostas de um determinado objeto/local/situação e também entender que *ação* se refere às tentativas de modificação dessas realidades percebidas durante a pesquisa. De acordo com Kemmis e Mc Taggart (1988), a pesquisa-ação é caracterizada como espiral. Um ciclo de movimento entre pesquisas, ações e reflexões. Isto é, há, nesse ciclo, as seguintes etapas: o planejamento, a implementação, a descrição do que foi implementado e de como se desenvolveu e a avaliação desse processo. Se necessário, repetimos as ações do ciclo. Salientamos que a aprendizagem se dá em todas as etapas do ciclo. Mais importante é o valor

que se extrai dessa relação entre planejar-aplicar-descrever-avaliar, da qual valorizamos tanto a importância da prática como da teoria.

Assim, a pesquisa-ação procura estreitar, na nossa compreensão, os dois pólos: o teórico e o prático. Evidencia e provoca a busca pelas melhores possibilidades de se resolver os problemas identificados e pelas formas viáveis para conseguir solucioná-los, resultando em mudanças no contexto social pesquisado.

4.1 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 30 alunos⁴, entre 14 e 17 anos, das três escolas estaduais mencionadas. As aulas foram ministradas pelo professor Álex Marcondes da Silva, na época licenciando em Língua Inglesa (UFAL) e bolsista PIBIP-AÇÃO 2011/2012. A pesquisa foi realizada durante o período de agosto de 2011 a julho de 2012.

4.2 Instrumentos de coleta dos dados

O corpus que selecionamos para este artigo consiste na análise de dados coletados por meio de três instrumentos: dois planos de aula, três diários de aula e 30 comentários dos alunos. Descrevemos, abaixo, cada instrumento de coleta.

4.2.1 Planos de aula

Os temas escolhidos nas aulas de letramento crítico, do CCCC, são escolhidos por nós, professores, em conjunto com os alunos, a partir da observação e/ou do levantamento que fazemos sobre interesses, atividades de lazer etc. Os temas funcionam como espinha dorsal das aulas. A partir do tema escolhido pelos participantes, decidimos com quais gêneros textuais/discursivos trabalharemos. Em seguida, escolhemos os aspectos lexicais e gramaticais da língua inglesa como conteúdo linguístico a ser trabalhado. Os temas são geradores das discussões em sala de aula. Diante da grande quantidade de dados coletados e analisados, optamos por focar apenas um tema neste artigo. Nesse caso, o tema moda foi escolhido devido ao interesse dos alunos do ensino médio, entre 14 e 17 anos. A escolha do tema se deu por meio de diálogos entre professor e alunos, fora sala de aula, em uma conversa casual sobre roupas e estilos das pessoas se vestirem. Além do tema ser relevante para os alunos, o

⁴ Os nomes dados aos participantes da pesquisa, mencionados no presente artigo, são de caráter fictício.

rapport que o professor construiu com eles ajudou não apenas na definição do assunto como na condução das aulas.

Trabalhamos com textos autênticos, isto é, textos que são encontrados sem propósitos iniciais para ensino, tais como artigos de jornais, esquemas, fotos de publicidade, história em quadrinhos, músicas, receita, bula, propaganda, dentre outros. São, portanto, textos ausentes de adaptações gramaticais ou estilísticas, por exemplo. Fazemos uso dos textos orais ou escritos porque fazem parte do nosso dia a dia (estão próximos a nós) ou estão no mundo (sabemos que existem, mas não estão próximos a nós) e principalmente porque estamos ou somos rodeados por eles, quer sejam informais ou formais. Nossa experiência de trabalho com textos autênticos nos autoriza a afirmar que usá-los em sala de aula é fundamental porque é visível a maior expressão pessoal e a autonomia dos alunos. Bérard (1991 apud MARTINEZ, 2009, p. 67) afirma que “eles, os textos autênticos, estão mais próximos do uso linguístico real, sendo, portanto, capazes de suscitar conhecimentos e reflexão no aprendiz sobre as condições sociais e culturais de sua produção”.

Utilizamos quatro aulas com o tema, e o objetivo geral foi o de fazer com que os alunos pensassem e refletissem sobre a relação entre moda e sociedade, sobre o que é estar na moda e suas possíveis implicações no cotidiano. Como objetivos específicos da primeira aula, trabalhamos com a compreensão oral, e o texto escolhido foi a música *Fashion*, da cantora Lady Gaga. Enfocamos o trabalho com o conhecimento prévio, as estratégias de predição e identificação das informações específicas. Os objetivos da segunda aula se referiram ao conhecimento prévio sobre moda e sobre a cantora, porque trabalhamos com a letra da música como texto escrito e enfocamos, por exemplo, as estratégias de *skimming* e *scanning*.

4.2.2 Diários de aula

O diário de aula é um registro escrito que os professores do CCCC fazem das aulas ministradas. Nesse registro, além da descrição das aulas ministradas com o maior número de detalhes possível, é sugerido que os professores tentem problematizar e refletir sobre os acontecimentos da aula (favoráveis ou não, bons ou não). O processo de escrita faz com que os professores consigam geralmente perceber momentos da aula que deram certo ou não, procedimentos que poderiam ter sido diferentes e, assim, se questionarem sobre isso e sobre quais encaminhamentos dariam a situações futuras. Assim, podemos considerar o diário de aula como um instrumento poderoso na formação desses professores porque neles promove: (1) a reflexão sobre as atitudes dos alunos nas aulas e a compreensão delas, na medida do

possível, sob outro(s) prisma(s), bem como (2) o exercício da autorreflexão sobre as próprias atitudes durante seu processo de formação.

4.2.3 Comentários dos alunos

O último instrumento de coleta são os comentários dos alunos. Eles registraram, no final da última aula temática, os aspectos mais significativos do processo ensino/aprendizagem, quando responderam à pergunta: “*O que eu aprendi nessas aulas?*”. Como professores e pesquisadores, a experiência tem comprovado que os comentários oferecem informações valiosas porque atendem a um triplo objetivo: (1) reconhecimento dos alunos em relação ao que fixaram e aprenderam; (2) retroalimentação para os professores sobre objetivos alcançados (ou não) e (3) planejamento de futuras ações a partir das reflexões feitas.

5. Interpretação dos dados

A seguir, descrevemos e interpretamos os dados em três seções, com o objetivo de demonstrar o processo da pesquisa-ação deste estudo: a aula de compreensão oral, a de compreensão escrita e os comentários dos alunos.

5.1 Aula de compreensão oral

Ao confrontar plano de aula e diário do professor Álex, percebemos que o professor elaborou e ministrou a aula cuidadosamente. Levantou inicialmente o conhecimento de mundo dos alunos antes de colocar a música para tocar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental - PCN de LE - (BRASIL, 1998, p. 73), o conhecimento de mundo pode apoiar a aprendizagem de uma língua adicional ao motivar os alunos a falarem e escreverem sobre um determinado assunto e ao ajudar na reflexão em relação a outras culturas, hábitos etc. No excerto do diário do professor, datado de 14 de março de 2012, percebemos suas ações para ativar o conhecimento de mundo dos alunos:

[...] eu escrevi a palavra *song* no quadro e os alunos imediatamente falaram que era canção. *Very good!*, eu disse para eles. Disse para eles que eu trouxe uma canção e que gostaria que adivinhassem o tipo de música que eu tinha trazido. A maioria disse rock. Acho que isso reflete um pouco da imagem que eu passo para eles. Apesar de que uns alunos falaram brega e outros falaram pop. Disse aos alunos que eu revelaria a música posteriormente. E que eles teriam que adivinhar conforme a discussão ocorresse. Perguntei que elementos nós precisamos ter para fazer uma *song*. Os alunos saíram falando: Ritmo, harmonia, letra, sintonia e melodia [...].

Outra atividade planejada foi o trabalho das características de uma música. Ao fazer essa atividade, Álex entende que as atividades denominadas *warm-up* são de extrema importância para as aulas, pois elas tanto trazem o aluno para mais perto do tema da aula como também os ajudam em discussões posteriores.

A atividade consistia em fazer perguntas para os alunos para que eles fossem montando, com o professor, as principais características do texto autêntico trabalhado: o gênero música. Seu uso em sala de aula se justificou porque música faz parte do mundo em que vivemos. Segundo Celce-Murcia e Olshtain (2000, p. 125), o aprendiz deve ter a oportunidade de examinar textos que envolvam variados graus de planejamento, diversos níveis de formalidade, assim como diferentes números de participantes em sua construção.

Os alunos do professor Álex se expressaram em português ao elencar as características da música. Ele verteu ao inglês as palavras que os alunos precisavam, escrevendo-as no quadro. Em seguida, fez um trabalho de repetição em voz alta. Fez revisão ao pedir para os alunos soletrarem algumas das novas palavras expostas no quadro. Na descrição do trabalho com o áudio da música, encontra-se no diário (14 de março de 2012):

Os alunos tinham a música dividida em estrofes. Eles tinham que organizar a música enquanto a ouviam. Foi uma atividade em grupo de 6 pessoas. Toquei a música 3 vezes, pois alguns alunos tiveram dificuldades.

Planejamos a atividade de montar a letra da música de acordo com o áudio para experimentar outras formas de trabalho com músicas, além do tradicional preenchimento de lacunas. Pensamos em utilizar a estratégia de *scanning*, pois os alunos deveriam prestar atenção aos sons finais de uma estrofe e iniciais de outra. No momento de corrigir a atividade, trouxemos um *lyric vídeo* da música, que são vídeos em que só aparece a letra da música do artista. Trouxemo-lo para que os alunos corrigissem a música por eles mesmos para, mais uma vez, variar a forma de correção, promovendo uma interação entre os pares na correção ao descentralizarmos a forma de correção professor-alunos. Para a aula seguinte, pedimos para que todos os alunos trouxessem a letra da música impressa ou copiada no caderno. A letra da música seria fundamental para o bom andamento dessa aula.

5.2 Aula de compreensão escrita

O professor iniciou a aula propondo que os alunos fizessem previsões sobre quais palavras eles sabiam, em inglês, sobre o tema da música, e quais dessas palavras eles achavam que estariam na letra da música, trabalhando, assim, o conhecimento prévio dos alunos. Em

seguida, os alunos foram convidados a explicar o assunto da música, utilizando o conhecimento que possuíam de mundo, da língua inglesa e suas percepções.

Nessa relação aluno-texto-explicação, podemos perceber ações condizentes com a perspectiva do letramento crítico, conforme excerto do diário do professor datado de 19 de março de 2012:

Perguntei qual seria o motivo de alguém fazer uma letra dessas, com esse tema. As opiniões foram diversas. Uns alunos disseram que *foi para se mostrar [...]* outros disseram que *foi apenas para fazer propaganda das marcas [...]* Outros falaram que *poderia ser até um protesto sobre a moda.*

Podemos interpretar que o professor, por meio do questionamento, foi promovendo a troca de opiniões ao provocar mais questionamentos. Para isso, foram pensadas algumas perguntas que incitasse opiniões mais críticas dos alunos. Perguntas como: Para qual tipo de público a música foi produzida? Por quê? Qual o motivo que leva alguém a fazer uma música assim? Essa música faria sucesso na época de seus pais? Qual é a mensagem da música? Você concorda? Por quê (não)?

Com essas perguntas foi possível ampliar a discussão e caminhar entre diversos pontos sociais e discutir sobre eles. Os alunos puderam ampliar sua visão ao se depararem com novos pontos de vista trazidos por colegas de turma. Pudemos ainda perceber que os alunos começaram a expressar mais espontaneamente o que pensavam e a compartilhar com os colegas, que, por sua vez, puderam também concordar ou discordar (total ou parcialmente). O excerto abaixo ilustra a conversa descrita pelo professor, em seu diário datado de 19 de março de 2012:

Eu perguntei qual foi a mensagem da música para eles. Uns falaram que nada. A música não mostrou nada demais para eles. Uns falaram que não entenderam bem a pergunta. Eu fiz de novo a pergunta e tentei ser mais simples e, ao mesmo tempo, usar um outro exemplo de música. Uma que eles conheçam. Falei sobre a música “Ai se eu te pego”, Perguntei se a letra da música passava alguma mensagem para eles, se haviam alguma nova ideia, algo que comunicasse uma opinião sobre alguma coisa. Eles começaram a entender. Falaram sobre a música do Michel Teló, primeiramente, dizendo que a música não era boa, que não tinha mensagem nenhuma, que era uma música idiota, que as pessoas que ouviam também eram idiotas. Eu perguntei por que essas pessoas eram idiotas? O que elas faziam para serem chamadas de idiotas. Os alunos falaram da letra da música, da coreografia, mas não chegaram nesse ponto. Eu insisti e perguntei isso de novo, dizendo que não haviam respondido a minha pergunta. Novamente não responderam. Então eu perguntei como eles podem afirmar que alguém é idiota só por que ela ouve uma música? Nessa hora um aluno falou que também é complicado falar assim, pois você vai ouvir a música a todo momento que passa na tv, na rádio. E que a música está famosa no mundo todo e fazendo sucesso. Quer dizer que o mundo todo é idiota? Gostei desse questionamento! Achei bem legal isso, pois o aluno

que falou que tudo era idiota já mudou a feição, ficou meio pensativo. Isso mexeu com ele de algum modo.

O excerto acima mostra a versatilidade das perguntas com uma perspectiva de letramento crítico. Foi possível fazer perguntas para que os alunos refletissem sobre a noção do que é ser ignorante e também se uma pessoa é tola só por ouvir um tipo de música. A partir de uma pergunta, que questionava a mensagem da música da Lady Gaga, foi possível trazer outras situações sociais para a aula, abrindo-se, assim, um leque para outros caminhos, como questionar as mensagens das músicas brasileiras e refletir sobre a noção do que é inepto ou não para eles e por que eles acham que é desse modo. Apesar de muitos poderem afirmar que houve um aparente desvirtuamento do objetivo da aula, entendemos que demos vazão ao que os alunos quiseram expressar, e da forma como se expressaram, eles puderam discutir, conversar, negociar suas visões de mundo. Tentamos, na medida do possível, trazer a discussão para um contexto mais local e próximo da realidade deles: a discussão sobre o sucesso da música cantada por Michel Teló.

Os alunos acharam que quem ouve tal música é idiota, porém, não souberam verbalizar exatamente o porquê dessas opiniões. Quando foram questionados novamente, não souberam responder. Somente após uma pergunta reformulada, talvez mais bem elaborada, fez sentido para os alunos: “Alguém é idiota só porque ela ouve uma música?” Interpretamos essa questão como desencadeadora de uma autorreflexão similar a “Por que penso da forma que penso?” ou ainda “O que me faz pensar assim?”, duas questões que favorecem o trabalho com a perspectiva do LC. Ao fazer tal questionamento, o aluno nos incluiu como aqueles que são bombardeados pela música que toca incessantemente na rádio, e por sua letra não ter nenhuma mensagem importante nos torna também idiotas?, isto é, “Quer dizer que o mundo todo é idiota?”

Concordamos com Silva⁵ (2012), quando este pondera e provoca que o ensino via Letramento Crítico não se resume ao trabalho, em sala de aula, com apenas uma determinada habilidade comunicativa (compreensão e produção oral ou escrita) em um único momento da aula. Deve fazer parte das ações cotidianas do professor em qualquer momento apropriado para que questionamentos possam provocar reflexões e ações. Isto é, concebemos letramento crítico como característica do SER professor, o qual pode ser materializado em palavras,

⁵ O professor Roberto Bezerra da Silva lançou a provocação/o questionamento no encontro anual do grupo de pesquisa Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras, realizado na USP, durante o IV Developing New Literacies in Cross-Cultural Contexts, entre três e cinco de setembro de 2012.

ações, gestos, por exemplo, em situações de ensino e de aprendizagem. Entendemos, portanto, como algo imprescindível a ser trabalhado na formação profissional de professores, bem como no desenvolvimento da cidadania de todos, ao promover espaços e provocações para construção, negociação de opiniões, visões (mais) críticas e abertas sobre os temas trabalhados em sala. Dito isso, interpretamos as ações do professor Álex na sala, ao trazer a discussão para a sala sobre uma realidade local (a música de Michel Teló, tocada e conhecida globalmente), como possíveis e condizentes dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Letramento Crítico. Opomo-nos, portanto, à visão de alguns professores que preferem enxergar a aula como carente de precisão e foco porque o objetivo foi parcialmente cumprido pelo desvio de foco na condução da discussão sobre o tema. No entanto, queremos salientar que não interpretamos como deslocamento do objetivo da aula. Pelo contrário, as ações foram condizentes com a proposta do letramento crítico, cujo foco está na postura do professor, que a qualquer momento da aula pode provocar questionamentos a fim de ampliar a visão dos alunos sobre o tema em questão. Letramento Crítico é, portanto, na nossa concepção, uma característica do ser professor e não um atributo ou uma ferramenta que se usa exclusivamente para ensinar determinados assuntos, habilidades comunicativas ou aspectos linguístico-discursivos, por exemplo.

Acreditamos que o professor Álex conseguiu atingir seu objetivo porque, pelo simples gesto de indagação estampado no rosto de um dos alunos, demonstrou um importante aspecto da abordagem do Letramento Crítico: o de parar para pensar e considerar sobre a questão a respeito da qual estavam conversando.

Mostrar que existem diversos pontos de vista sobre um determinado tema é uma das propostas do letramento crítico. A partir da aula de inglês, os alunos puderam trocar informações e negociar as visões. Nós do CCCC, procuramos, durante as aulas, questionar quem fala, de onde fala, por que fala da forma que fala, com quem fala, por exemplo, com o objetivo de provocar reflexões e (re)considerações nos pensamentos e ações.

5.3 Comentários dos alunos

Depois de todos esses questionamentos, houve uma última atividade com os alunos. Álex dividiu a sala em dois grupos. Um grupo defendeu que a moda é um bem para sociedade, enquanto o outro grupo defendeu que é um mal. Para esse debate, o professor inverteu os papéis dos alunos, isto é, quem, durante as duas conversas anteriores, tinha uma visão favorável da moda, nesta atividade defenderia os pontos desfavoráveis, e vice-versa. Após esse debate, os alunos registraram suas impressões, algumas delas analisadas abaixo:

Hoje a aula me ensinou os dois lados da moda. O bom e o ruim. Aprendi que discutir um assunto nos faz aprender a ver melhor as coisas.

Tivemos muito o que aprender. Principalmente a entender a opinião do outro.

Aprendi algumas palavras novas sobre roupa em inglês. Aprendi a falar sobre moda também. Discutir melhor o tema.

Opiniões diferentes, muito diferentes e postas pra fora. E no fim respeitadas.

(Excertos dos comentários dos alunos sobre a aula do dia 19 de março de 2012).

Os comentários dos alunos revelam, na nossa visão, que o objetivo da aula foi atingido porque provocamos uma possível ampliação da visão sobre o tema Moda. Os alunos conseguiram perceber que há mais de uma visão, exigindo, portanto, ouvir, entender a visão do outro e a respeitá-la. Como afirmam Cervetti, Pardalles e Damico (2001):

[...] todo texto apresenta representações da realidade, moldadas ideologicamente pelas práticas sociais e que o leitor deve conscientizar-se das representações embutidas nos textos para aprender a posicionar-se e situar-se em relação a eles.

O primeiro comentário nos torna mais conscientes de que o trabalho precisa ser continuado e revisado, porque o depoimento “a aula me ensinou os dois lados da moda” ainda sinaliza para uma visão dicotômica entre o lado bom e o ruim. Sabemos que propiciar diferentes visões faz parte de um processo, pois, ao refletirmos sobre nosso planejamento e nossas ações em sala de aula, questionamos a forma como elaboramos e planejamos a aula: um debate final com duas possíveis visões apenas, levando os alunos a pensarem, infelizmente, que há apenas duas visões. Exatamente o que não queríamos, pois objetivávamos mais visões possíveis sobre o tema Moda. Ao mesmo tempo em que isso nos desconcerta, nos provoca a tomadas de novas ações. Isso nos remete a uma característica central da perspectiva do letramento crítico, na nossa interpretação, a da tentativa do estabelecimento do bom convívio com os outros neste mundo heterogêneo e plural.

Analisando os comentários por um prisma positivo e prospectivo, estamos engajados para continuarmos o trabalho com a abordagem do Letramento Crítico aliado ao ensino de língua inglesa para os alunos do Ensino Médio de escolas do entorno da Universidade, porque a convivência com os alunos, valorizando o que aprendem e como conseguem ver o mundo de forma diferente, efetivamente alimenta nosso engajamento, nossas ações para um constante e inquietante repensar das nossas práticas em sala de aula.

6 Considerações finais

Com a integração de uma proposta de letramento crítico na sala de aula de língua inglesa, entendemos que é preciso que haja essa interação entre o que está dentro e fora da sala de aula, e que essa interação seja crítica, questionadora e que até mesmo essa relação possa ser alvo de questionamento.

O trabalho dentro da perspectiva do letramento crítico com a utilização dos textos autênticos tem nos ajudado a trazer um pouco mais de criticidade para as aulas de inglês, independentemente do nível em que nossos alunos estejam. Como é dito por Menezes de Souza (2011, p. 93), “é preciso levar os alunos a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes. Desnaturalizando ideias, crenças e conhecimentos do senso comum”.

É preciso também fazer uma ressalva ao fato de que todos os alunos estão no ensino médio. Para muitos, o ensino médio é onde terminam sua jornada obrigatória de formação educacional. Apesar dessa triste constatação, alguns alunos puderam encontrar uma forma de se engajarem e de se organizarem ao participarem do nosso curso/projeto. Destacamos abaixo duas pequenas entrevistas realizadas por Álex com alunas participantes do projeto, para indicar a importância da continuidade das ações que estamos realizando.

Álex: As aulas de inglês fizeram você mudar de opinião sobre alguma coisa da sua vida? Ou você repensar sobre algo?

Poliana⁶: Acho que não [...] só de ter me dado mais otimismo.

Álex: Por quê? Como assim?

Poliana: Como eu disse, eu já saí meio perdida, sabe. [...] Aí eu não sabia muito o que fazer. Aí, pelo menos, fazer curso de inglês me fez ter mais otimismo para fazer novos cursos.

Álex: E as aulas de inglês fizeram você mudar de opinião, ou repensar sobre um aspecto da sua vida?

Thatianne: Ah, fizeram. Principalmente esse novo ano que fez, que me fez ter contato com pessoas que eu não pensava que teria nunca na vida.

Álex: Como assim?

Thatianne: Tipo assim, você se segurar mais, sabe? Pois tem pessoas na turma, assim, na sala, que você não gosta, mas tem que... se você quer aprender a subir na vida, você tem que aprender a engolir elas.

Álex: Então você diria que aprendeu a conviver melhor com as pessoas?

Thatianne: É. Com certeza. E a ter mais paciência.

Álex: E você acha que o curso tá modificando a vida dos seus colegas?

Thatianne: Acho que sim. Alguns.

Álex: Como você percebe isso?

Thatianne: Pelo jeito que eles falam já, pelo demonstrar. Tem pessoas que não tão nem aí, né...

Álex: Você fala sobre o inglês, ou sobre alguma coisa da vida deles?

Thatianne: Da vida também. Já que tão aprendendo a tolerar também, né. Como eu. ((risos))

(Excertos retirados de entrevistas feitas com os alunos em maio de 2012).

⁶ Nome fictício.

É possível perceber nos trechos acima que a participação das alunas nas aulas do CCCC contribuíram positivamente para (re)pensar e/ou (re)construir o papel delas como alunas, colegas, enfim, como cidadãs, pois as aulas as ajudaram a ter mais vontade de estudar e, conseqüentemente, a se mobilizarem para aprender. As aulas as ajudaram a se organizar, a aumentar a autoestima, ao perceberem que podem aprender e, talvez, fazer outros cursos. Para Thatianne, as aulas têm contribuído para seu desenvolvimento do senso social de convivência, ao exercitar sua paciência diante de situações das quais ela não gosta ou que simplesmente nunca pensou que fosse conhecer.

Buscamos, assim, neste artigo, descrever e interpretar dentro de um viés próprio daqueles que estão inseridos no Projeto CCCC, sendo, portanto, um olhar único, parcial e sempre questionador do próprio processo contínuo de pesquisa-ação, em que ações provocam reflexões que, por sua vez, exigem (novas) ações, levando a (novas) reflexões, porque objetivamos fazer com que nossos alunos possam ser mais cientes e críticos em relação ao meio social no qual vivem e nele participar ativamente. E tudo isso pode acontecer a partir da aula de inglês.

7 Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLS, M. *Network Society*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2000.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and language teaching: a guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*. v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: maio de 2012.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. *The action research planner*. 3. ed. Victoria: Deakin University, 1988.

LANKESHEAR, C.; KNOBEL, M. *Critical Literacy and New Technologies*. Paper presented at the American Education Research Association, San Diego, 1998. Disponível em: <<http://www.geocities.com/c.lankshear/critlitnewstechs.html>>. Acesso em: 18 maio 2012.

LEVY, P. *Cyberculture*. Mineapolis & London: University of Minesota Press, 2001.

MARTINEZ, P. A abordagem comunicativa. In: _____. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Cap. III, p. 65-76.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma definição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. (Org.). *Formação de professores de línguas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

_____. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. *Formação “desformatada”*: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

NORTON, B. Critical Literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15. 2007. Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.l/org.uk/images/journal/v1issue/norton.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2012.

SOARES, M. *Letramento: um tema e três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>>. Acesso em: 5 jun. 2012.