

GT 07 - ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS EM FOCO**PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS REINANTES, MODELOS TRADICIONAIS DISTANTES: O LETRAMENTO CRÍTICO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA**Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle¹**Resumo**

Este estudo, que tem como tema a sala de aula de Língua Inglesa no ensino fundamental da escola pública, faz parte das ações de pesquisa empreendidas durante o meu mestrado. A proposta que se instaurou, apoiada em perspectivas críticas de educação linguística, investigou como os/as participantes reagem às atividades críticas com temas sociais. O intuito maior era o de promover uma movimentação de sentidos em relação a concepções prévias e cristalizadas dos/as educandos/as. Filiando-se a essa compreensão, um dos aportes teóricos que ampara este estudo repousa no pós-modernismo (SILVA, 2014), movimento intelectual que marca a nova época histórica da pós-modernidade, mostrando-nos que a estabilização dos conceitos é fruto da historicidade. Outras teorizações abraçadas dizem respeito ao discurso curricular pós-crítico (PARAÍSO, 2004; SILVA, 2014) e ao letramento crítico (MENEZES de SOUZA, 2011; ZACCHI, 2014). Nesse recorte serão mostradas algumas atividades desenvolvidas pelos/as participantes da pesquisa – alunos/as do 6º ano do ensino fundamental – corroborando a importância de práticas contextualizadas que levem em conta atores/atrizes e o local onde o ensino-aprendizagem acontece (ZACCHI, 2014). Nesse sentido, é possível afastar a neutralidade das práticas de letramento, bem como modelos tradicionais de ensino, onde o local/global seja algo preestabelecido. Esta proposta configura-se como um estudo de caso de natureza etnográfico-crítica e os dados gerados sinalizam de forma positiva quanto à implementação do ensino crítico em séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino de Inglês. Escola pública. Letramento crítico.

Iniciando discussões e teorizações

Práticas contextualizadas reinantes, modelos tradicionais distantes. Busquei no título desse estudo abarcar simultaneamente um desejo e uma inquietação, aflorados durante minha trajetória como professora de Língua Inglesa da rede pública. De maneira sucinta, diria que a aspiração por práticas contextualizadas repousa na busca por significados inseridos no contexto social (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001) dos educandos/as. No que diz respeito à inquietação,

¹ Professora de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de Goiânia, Mestra em Letras e Linguística (UFG) e Especialista em Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa (UFG) hoelzletras@hotmail.com

expresso o anseio pelo afastamento de modelos habituais, ciente, entretanto, de que ainda carregamos traços do que Gramsci (1971 citado por KUMARAVADIVELU, 2014, p.12) denomina “intelectual tradicional”, ou seja, um profissional que trabalha dentro dos limites das instituições da ordem hegemônica existente. Nessa direção, creio que é na busca pessoal – e profissional – de cada docente que descortina-se o que o mesmo estudioso chama de “intelectual orgânico”, definido como um profissional que luta por transformações.

O presente estudo constitui-se como um recorte da minha dissertação de mestrado, que teve como intuito promover uma movimentação de sentidos em relação a concepções prévias e cristalizadas dos/as educandos/as, a partir de temas sociais. Filiando-se a essa compreensão, um dos aportes teóricos que ampara esta proposta repousa no pós-modernismo (SILVA, 2014), movimento intelectual que marca a nova época histórica da pós-modernidade, mostrando-nos que a estabilização dos conceitos é fruto da historicidade. Outras teorizações abraçadas dizem respeito ao discurso curricular pós-crítico (PARAÍSO, 2004; SILVA, 2014) e ao letramento crítico (MENEZES de SOUZA, 2011; ZACCHI, 2014).

“Ordem, progresso, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, sistemas únicos de leitura da realidade, grandes narrativas, teorias universalistas, fundamentos definitivos de explicação, hierarquia, instituições sólidas, poder central, claras distinções entre público e privado etc.” Esse é o repertório de palavras escolhido pela estudiosa Nicolaci-da-Costa (2004, p. 83) para assinalar as características atribuídas à modernidade por grande parte de analistas da pós-modernidade. Esta época histórica, segundo Silva (2000), é marcada pelo movimento intelectual do pós-modernismo, e é completamente distinta de sua precedente, a Modernidade. Ainda nessa linha de compreensão, Silva (2000) argumenta que tal transição desencadeou uma mudança brusca nos padrões epistemológicos modernistas.

Em consonância com os pensamentos de Fabricio e Moita Lopes (2002), o modo homogêneo como as pessoas foram desenhadas nas práticas discursivas da Modernidade constitui-se como uma das principais críticas pós-modernistas. Assim, ainda somos guiados por muitos padrões de normatividade dessa época histórica. Ainda segundo a autora e o autor, devido a esse processo, a sociedade apoia-se em binarismos para estabelecer que homens, brancos e heterossexuais estão em posições privilegiadas. Nessa direção, considero que seja relevante iniciar as discussões deste estudo chamando à discussão a Modernidade/Pós-Modernidade para demonstrar que a manutenção de conceitos e modelos tradicionais perpassa um caminho histórico.

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível notar que o modo como esses conhecimentos vem sendo (re)produzidos ao longo do tempo reflete-se também na educação. Assim, é importante compreender como tais conhecimentos são abordados no discurso curricular. Segundo Lopes (2013, p.18), quando um currículo é informado a partir das teorias pós-críticas, “são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida.” Assim, as teorias pós-críticas do currículo têm as lentes direcionadas para diferentes aspectos em relação às teorias tradicionais e críticas. As primeiras pautavam-se em questões técnicas e na neutralidade científica, trazendo assim uma postura despolitizada do currículo, buscando a mera adaptação dos sujeitos às suas profissões. Já as teorias críticas, compreendendo as relações de “poder entrelaçadas no currículo, avançaram o entendimento de currículo como um rol de disciplinas. Porém, foram necessários os estudos pós-críticos para que percebêssemos essas relações sociais de poder para além da classe social.” (HENNING, 2009, p.48). Assim, as teorias pós-críticas sinalizaram a presença das relações de poder no discurso curricular também em questões de raça, etnia, gênero, sexualidade etc.

Para reafirmar o caminho teórico percorrido até aqui, entram em cena as ponderações da estudiosa Monte-Mór (2002). Ela afirma que, ao longo da história, somos impregnados por pensamentos e valores monolíticos, que nos fazem raciocinar de maneira linear. Tal colocação vem ao encontro das discussões iniciais sobre a Modernidade, geradora de um sujeito unitário e centrado. Seguindo essa linha de compreensão, Monte-Mór (2002) pondera ainda que o que vem “caracterizando as últimas décadas, no entanto, vem a ser o fato de que a variedade, a diversidade, a divergência, a pluralidade de crenças, pensamentos, comportamentos e valores tornaram-se socialmente visíveis” (2002, p. 147-148). Nessa direção, e conforme as colocações da estudiosa, reitero a importância de um discurso curricular pós-crítico, que combate o domínio do “padrão europeu branco, civilizado e heterossexual que exclui o que não esteja a ele relacionado” (OLIVEIRA, 2006, p.3). Assim, as teorizações pós-críticas abrem-se para a diversidade e a pluralidade, duelando contra critérios preestabelecidos.

Impulsionada por tais reflexões, chamo à discussão a expressão “letramento crítico”. Numa rápida contextualização do termo “letramento”, percebe-se nos dias atuais que este ganhou novas dimensões em relação ao seu conceito tradicional, que restringia a língua ao código escrito. Estudos e experiências recentes tentam posicionar a língua política e ideologicamente, considerando os diferentes ambientes sociais e culturais – bem como seus/suas integrantes – onde o ensino-aprendizagem acontece. Tais tentativas apoiam-se, portanto, em aspectos do letramento crítico, que

segundo Monte-Mor (2013, p.42) “parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias”.

No que concerne ao letramento crítico no ensino de línguas estrangeiras, e considerando o afastamento de práticas neutras nessa área, Jorge (2012, p. 842) considera que

[r]econceptualizar as abordagens para o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil constitui uma mudança política significativa no que diz respeito a escolas “regulares”, uma vez que considera-se que ensinar uma língua deve ser visto como muito mais que apenas oferecer aos alunos uma ferramenta para a comunicação. A língua inglesa também é vista como uma ferramenta para promover criticidade e reflexão.

Nesse sentido, Zachi (2014) aponta a urgência de perspectivas que levem em conta os/as atores/ atrizes, a situação, o tema e os locais onde o ensino-aprendizagem se desenvolve. A partir de preocupações como essas é que se intensificaram as discussões sobre “letramentos”, afastando modelos tradicionais de ensino, onde a relação local/global seja algo preestabelecido. Menezes de Souza (2011) defende que o letramento crítico não se ampara simplesmente no processo de “revelar ou desvelar as verdades as verdades de um texto” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.131) ancoradas no contexto do autor. Argumenta ainda que, é no *aprender a escutar/ouvir* que o/a educando/a compreende que seus valores e significados emergem de uma coletividade sócio-histórica. Nesse sentido, o letramento crítico tem como dever fazer aflorar essa percepção.

Procedimentos metodológicos

Este estudo, de natureza qualitativa, configura-se como um estudo de caso de natureza etnográfico-crítica. Constituindo-se como um recorte das ações de pesquisa empreendidas durante o mestrado, foi realizado em uma sala de aula de Língua Inglesa com alunos/as de 6º ano, na faixa etária entre 11 e 12 anos. Cabe ressaltar que os participantes obtiveram autorização dos pais ou responsáveis. Essas pessoas foram informadas e questionadas sobre a possibilidade da participação das crianças na pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Estudos críticos sinalizam que pressupostos do senso comum sejam questionados e discutidos. O tema *bullying* foi ministrado em oito aulas e algumas atividades foram desenvolvidas com o grupo. O material utilizado para abordagem do tema foram: tirinha *Monica's gang*, vídeo da música *Don't laugh at me*, reportagem sobre Michael, montagem da atividade *Wrinkled Wanda*.

Esta última atividade é bastante trabalhada em aulas com o tema *bullying*, podendo apresentar diferentes denominações. Consiste, primeiramente, na escrita de palavras e/ou expressões desrespeitosas no desenho do contorno do corpo de uma pessoa. Em seguida, o papel é amassado, representando que as marcas do *bullying* nunca serão apagadas das lembranças das vítimas. Neste estudo serão apresentadas duas produções individuais – história em quadrinhos e carta para Michael Morones² – feitas pelos participantes Dedé Chocolate e Wyads. Os nomes utilizados durante o trabalho são pseudônimos escolhidos pelos/as participantes.

Retomando parte do título desse estudo, “práticas tradicionais distantes”, considero importante salientar que não estou me isentando, por exemplo, do trabalho com a gramática durante as aulas críticas de Língua Inglesa. Entretanto, é preciso que a mesma seja vista de maneira contextualizada, a partir das características do texto ou tema abordados. Nessa direção, o conhecimento gramatical deve atrelar-se ao conhecimento discursivo na elaboração de sentidos (JORDÃO; FOGAÇA, 2007).

Análise das atividades

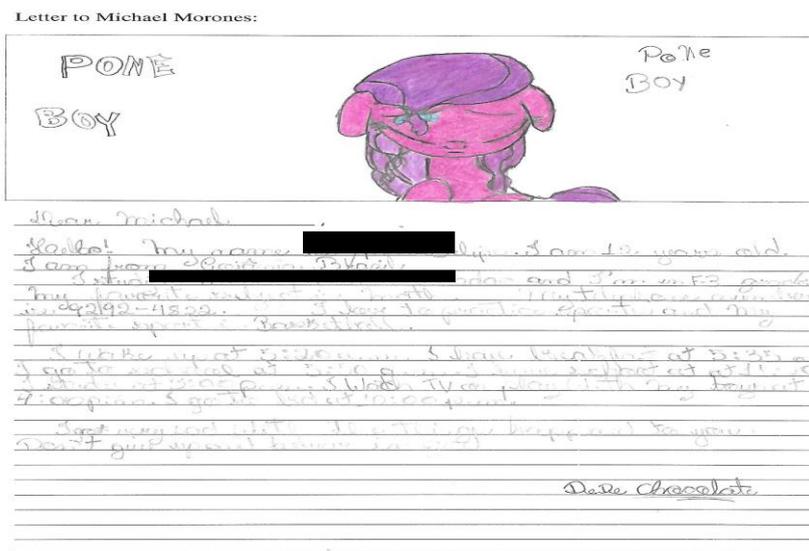
A partir das leituras e discussões que tratavam do tema *bullying*, foi solicitado que os/as alunos/as escrevessem uma carta a Michael Morones. Ao discutir a questão das “identidades”, Luke e Freebody (1997 citado por MONTE-MOR, 2013) defendem que estas são delineadas institucionalmente num texto, “sendo que a estruturação institucional da educação de natureza positivista tende a homogeneizar as diferenças” (MONTE-MÓR, 2013, p. 43). Assim, ao trazer o tema *bullying* para sala de aula, por meio de um texto que lida com questões de gênero – no caso a reportagem sobre Michael Morones – estamos descortinando desigualdades que tendem a ser silenciadas no contexto educacional.

Na sequência, temos o exemplo da produção individual do aluno Dedé Chocolate que, ao final da carta, expressa os seus sentimentos em relação ao que ocorreu com Michael relatando “I got very sad with the things happened to you”. Assim, podemos perceber que a língua é utilizada para falar de sentimentos próprios, de acordo com as impressões do aluno sobre o ocorrido. Tal premissa apoia-se numa visão discursiva de mundo, aspecto importante do letramento crítico. É fácil perceber que o aluno construiu significados por meio da reportagem, haja vista que o posicionamento do

² Menino americano de 11 anos que, por gostar do desenho animado “My Little Pony”, sofria *bullying* na escola. Por esta razão, Michael Morones tentou suicídio.

mesmo em relação ao fato não foi simplesmente extraído do texto, e sim construído a partir de suas percepções.

Imagem 1 – Carta do aluno Dedé Chocolate para Michael Morones³



Quadro 1 – Transcrição da produção

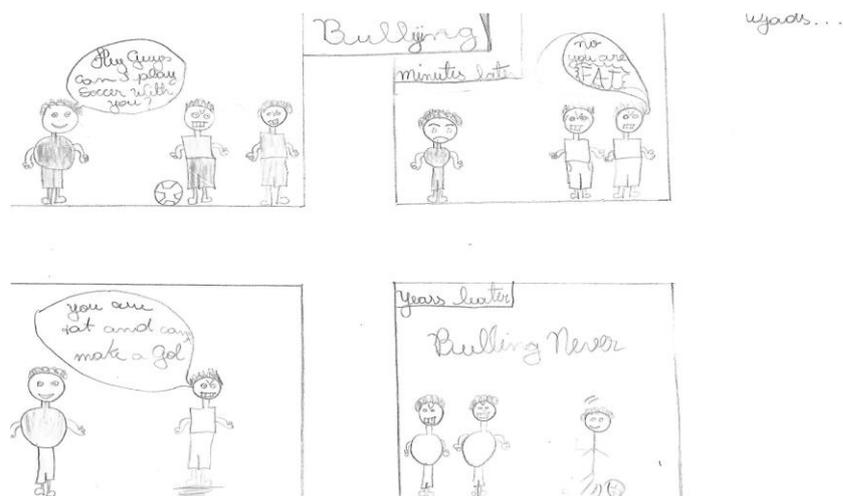
Dear Michael
Hello! My name is ----- . I am 12 years old. I am from Goiânia, Brazil.
I study at ----- and I'm in F3 grades. My favorite subject is Math. My telephone
number is 9292-4822. I love to practice sports and my favorite sport is
Basketball.
I wake up at 5:20 a.m. I have breakfast at 5:35 a.m. I go to school at 5:50 a.m. I
leave school at at 11:20 a.m. I study at 3:00 p.m. I watch TV or play with my toys
at 4:00 p.m. I go to bed at 10:00 p.m.

Abre-se então um espaço para discussões que provavelmente não teriam sido possibilitadas pelo letramento tradicional. Assim, damos um novo contorno à sala de aula como ambiente de reflexão crítica, abrindo possibilidades para novas significações.

Na história em quadrinhos criada por Wyads, o aluno utiliza a primeira pessoa do discurso, encenando talvez uma identidade que o represente. Durante o evento narrativo, um dos personagens sofre *bullying* ao ser chamado de gordo e é proibido de participar de um jogo. No final da história, parece haver uma reviravolta, pois quem antes teve a participação negada, parece agora ter domínio de bola, enquanto os agressores, dessa vez com mais peso, olham com espanto (e/ou raiva) para quem antes era agredido por eles.

Imagem 2 – História em quadrinhos do aluno Wyads sobre o *bullying*

³ Nomes reais, seja da instituição onde foi realizada a pesquisa, seja dos/as alunos/as, foram ocultados.



Quadro 2 – Transição da história em quadrinhos

<p>Bullying - Hey guys, can I play soccer with you? Minutes later - No, you are FAT. - You are fat and can't make a gol Years later Bullying Never</p>

Podemos perceber que, aquele que sofrera *bullying* inicialmente, não devolve a ofensa aos agressores, e finaliza a história com os dizeres “Bullying never”. É possível inferir, nessa direção, que ao escolher as atitudes e falas de suas personagens, Wyads parece estar negociando novos sentidos para demonstrar que a prática de *bullying* não compensa.

Seguindo esta linha de compreensão, é por meio de seu repertório linguístico-identitário, que Wyads transforma os fatos acerca do *bullying*, transmitidos especialmente por meio da reportagem sobre Morones. É possível afirmar que o aluno, exposto a um evento ocorrido em outro país, consegue redimensionar localmente a prática do *bullying*, exercida agora durante uma partida de futebol, atividade que deve ser parte de seu contexto sócio-histórico. Conforme Menezes de Souza (2011, p. 135), tais percepções “são constituídas sócio-historicamente pelas comunidades às quais se pertence e pelas suas histórias anteriores da produção de significação”. Assim, durante a produção de Wyads emergem seu mundo e sua palavra, o que o torna um ator capaz de transformar uma realidade com a qual ele não concorda. No caso em questão, ele não retribui as ofensas direcionadas a ele, interrompendo a prática de *bullying* no contexto mostrado.

Considerações finais

Diante do exposto até aqui, e considerando as atividades discutidas, fica visível a necessidade por práticas que levem em conta a subjetividade do público envolvido, bem como seu contexto sócio histórico. Acredito ainda que, ao lidar com atividades como as descritas anteriormente, conseguimos afastar padrões de normatividade e ressignificar as práticas para o nosso contexto local. Ademais, fica claro como as relações de poder no discurso curricular podem ser vistas também em questões de raça, etnia, gênero, sexualidade etc, assim como informam as teorias pós-críticas. Cabe especialmente a nós, professores, selecionar tais questões em aulas de língua inglesa e trazê-las para discussão, o que se configura como uma decisão política (MOITA LOPES, 2002).

A pesquisa empreendida durante o mestrado apontou caminhos bastante produtivos no que diz respeito à implementação do ensino crítico em séries iniciais, o que pode ser confirmado por meio da minha agência e a dos/as alunos/as nas atividades apresentadas. Os/as participantes demonstram, por meio de suas materializações discursivas, que contextos podem ser ressignificados em diferentes situações, permitindo possíveis ações de transformação da realidade.

Deste modo, fica assinalada a importância da atuação de docentes e discentes no ensino crítico, considerando que os dois lados são posicionados no discurso e agem nele, fazendo emergir novas possibilidades de mudança social (FERREIRA, 2006 citado por PESSOA, URZÊDA FREITAS, 2012).

Referências

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: . Acesso em: 15 ago. 2017

FABRÍCIO, B. F; MOITA LOPES, L. P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *VEREDAS - Rev. Est. Ling*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/apres1.pdf>>. Acesso em: 11 set.2017.

JORGE, M. L. S. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and The Education About Race Relations in Brazil. *The Latin Americanist*, December 2012B, p. 79-90.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L. MCKAY, S. L.; HU, G.; RENANDYA, W. (Eds.). *Principles and Practices for teaching English as an International Language*. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 232p.

MONTE MÓR, W. Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais. *Interfaces Brasil/Canadá*, Porto Alegre - RS, v. 1, n.2, p. 145-161, 2002.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C, H; MACIEL, R. F (Orgs). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas*. Campinas: Editora Pontes, 2013, p 31-67.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. A Passagem Interna da Modernidade para a Pós-modernidade Psicológica. *Revista: Psicologia, ciência e profissão*, 2004, 24(I), 82-93 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n1/v24n1a10.pdf> Acesso em: 10 set. 2017

OLIVEIRA, T. C. F. Os PCN e as Teorias Pós-críticas do currículo: possibilidades investigativas. In: VII Encontro Nacional dos Pesquisadores de História - Novos objetos e novas abordagens, 2006, Belo Horizonte/MG. *Anais*. Belo Horizonte/MG: FAE/UFMG, 2006.

475

PESSOA, R. R.; URZÊDA FREITAS, M. T. Challenges in Critical Language Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 753-776, 2012. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.46/abstract>> Acesso em: 05 ago. 2017.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 156p.

ZACCHI, V. J. Novos letramentos e cosmopolitismo na formação de professores de línguas estrangeiras. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014. p. 137-160.