

LETRAMENTO CRÍTICO: UM EXPERIMENTO DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA FEIRA DA VILA AURORA, MATO GROSSO, BRASIL

Jonathan de Paula Camargo*
jonathancamargo88@hotmail.com
Delvânia Aparecida Góes dos Santos**
professoradelvania@gmail.com

RESUMO

Este trabalho relata um experimento de ensino crítico da língua inglesa em um contexto não escolar, cujos participantes foram pré-adolescentes entre 10 e 12 anos, filhos de feirantes. O objetivo deste estudo foi realizar um experimento de ensino crítico, flexível e baseado no interesse dos alunos-participantes com o propósito de promover engajamento e motivação na aprendizagem de inglês. A base teórica está ancorada em conceitos de Freire (1996), Schön (1995), de letramento crítico (JORDÃO, 2010; SOUZA, 2011, MONTE-MÓR, 2009, 2010, 2011) e nas orientações dos documentos oficiais (LDB, PCN e Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso).

Palavras-chave: letramento crítico; autonomia do professor; ensino de língua inglesa.

1 INTRODUÇÃO

A LDB 9394/96 propõe um ensino mais integrador, focado na construção de competências e habilidades. Por meio dos parâmetros e orientações curriculares (PCN, OCEM) é possível perceber que os documentos enfatizam a importância da cidadania como parte da formação básica.

Nos documentos oficiais o conceito de cidadania é definido como “a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa ocupa na sociedade” (OCEM, 2006, p. 91). Em outras palavras, recomenda uma formação baseada nos direitos e deveres sociais de cada brasileiro. Essas orientações requerem do professor práticas pedagógicas mais críticas e politizadas (COX & ASSIS-PETERSON, 1999; CONTRERAS, 2002; BORELLI e PESSOA, 2011).

Nesse sentido, escolhemos um conceito chave para a formação do pensamento crítico e posicionamento cidadão – autonomia. Por autonomia, neste estudo, nos referimos às possibilidades do professor delinear, elaborar e conduzir momentos de ensino-aprendizagem baseados em escolhas mais amplas do que as balizadas por livros didáticos ou programas pré-estabelecidos, para que haja oportunidade para o professor testar suas capacidades e próprias convicções sobre o ensino.

Contreras (2002), ao revisar a concepção de autonomia, conhecida na área da Educação por meio das ideias de Paulo Freire (1996), acrescenta ao conceito de professor reflexivo (SCHÖN, 1995) outro elemento fundamental – o de crítico.

* Professor do IFMT–Sorriso, Graduado em Letras/Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa.

** Orientadora do estudo e Professora do Departamento de Letras/Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa (UFMT-Rondonópolis); Mestre em Estudos de Linguagem.

Contreras (2002) defende a necessidade de dispor de uma análise teórica, uma teoria crítica que permitisse aos professores perceber qual a sua situação e o seu papel no sistema social. Segundo o autor, os docentes necessitam definir a si mesmos como intelectuais transformadores.

Paulo Freire (1996), em seus pensamentos de emancipação e autonomia, já colocava a importância do professor crítico, não apenas no seu fazer pedagógico, mas também em sua atitude e agir social. Segundo o autor, a autonomia é a prática “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2000a, p. 11). Freire vê o professor como mediador do saber, um agente que tem consciência da importância de respeitar as experiências de mundo do aprendiz e a partir delas construir novos conhecimentos e promover o desenvolvimento de uma consciência crítica. Esse é o sentido de autonomia adotado neste experimento – ancorados nele, aprendizes e professor buscam novas experiências de aprendizagem, ambos experimentam novas formas de conhecer.

Diante dos conceitos de Contreras (2002) e Freire (2000a, p. 11), pode-se dizer que o professor crítico-reflexivo é aquele que tem consciência de seu papel, sabe que lugar ocupa na sociedade, considera-se um co-construtor do saber, levando em conta o que os alunos já sabem a fim de ampliar seus conhecimentos. Ou seja, um profissional que age dentro e fora da sala de aula e contribui para a formação não apenas de ‘alunos’, mas de cidadãos. Retomaremos essa discussão mais adiante.

Cabe ainda ressaltar que a formação de um professor crítico está concomitantemente relacionada à formação do professor pesquisador. Como afirma Freire (1996), a curiosidade e a surpresa são essenciais para a constituição do professor crítico. Essas características também são fundamentais para a figura do pesquisador. Portanto, faz todo o sentido alimentar o lado pesquisador do professor para que ele tenha um repertório maior de saberes e, por consequência, atue de forma mais inovadora na Educação.

Apesar da predominância dos métodos tradicionais (puramente estruturalista/gramatical) em detrimento de uma abordagem discursiva da língua (ASSIS-PETERSON, COX e GÓES DOS SANTOS, 2010) em muitas escolas brasileiras, na atualidade faz mais sentido pensar o ensino de línguas em sua complexidade e dentro de perspectivas pós-método.

Jordão (2010) discute os estudos sobre letramento crítico e aprendizagem de segunda língua, apontando a relevância de se compreender os motivos que levam à apreensão de uma segunda língua e quais tipos de relações são essas que se fazem presentes nesse processo de ensino-aprendizagem, e ainda, como o falante é posicionado.

Souza (2011) redefine o conceito de letramento crítico e o difere em um quadro comparativo que ajuda a vislumbrar as mudanças contextuais que colocam as práticas de ensino em um território de constantes mudanças. De acordo com o estudioso, os principais traços dados ao letramento crítico redefinido é o enfoque no contexto e na produção de significação, na percepção da significação, sempre passível de ser reinterpretada e no constante questionamento: “Porque eu entendi/ele entendeu assim? Porque eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Porque eu acho que ele quer dizer X?” (SOUZA, 2011, p. 139).

Monte Mór (2011) sinaliza a relevância do trabalho de letramento crítico como prática de leitura comprometida com a expansão das perspectivas do aluno. Tal expansão consiste no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a

relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças. De acordo com essas perspectivas, promover a aprendizagem para além dos muros da escola, em outros espaços sociais, é colaborar para um projeto de formação mais significativo.

No que tange à elaboração e a produção de material didático, vários autores afirmam que essa é uma competência relevante para o professor de língua inglesa, em especial para o professor que quer promover um ensino crítico e levar em consideração o conhecimento dos alunos.

Guilherme (2012, p. 19-21) afirma que elaborar e produzir materiais didáticos em sintonia com as demandas da contemporaneidade é um grande desafio, a autora diz que espera-se que a elaboração de materiais e a correspondente educação/formação em línguas, culturas e comunicação intercultural acabe por gerar reflexão-na-ação sem restringir a espontaneidade ou o envolvimento emocional.

Segundo Leffa (2003, p. 27), a produção de materiais de ensino é “uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”. Essa sequência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Leffa (2003, p. 28) propõe quatro etapas para essa elaboração: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Para o autor, essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo. Foi essa proposta que aplicamos na elaboração dos materiais de nosso experimento.

2 CONTEXTO DA PESQUISA, PARTICIPANTES E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Trata-se de um experimento baseado na perspectiva do letramento crítico realizado em um espaço não-convencional de ensino, a feira-livre da Vila Aurora, cujo público-alvo foram pré-adolescentes entre 10 e 12 anos, filhos de feirantes e frequentadores assíduos do referido espaço social.

O local escolhido foi uma feira-livre, por constituir um espaço social rico, tanto no quesito ‘acontecimentos discursivos’ quanto em recursos visuais, formando um cenário vivo para a aprendizagem da língua inglesa.

A coleta de dados se deu em dois momentos distintos: a coleta de dados preliminares, realizada no primeiro contato com os sujeitos participantes e a coleta de dados ao longo do experimento, advinda das reflexões tomadas como notas do pesquisador e também das reflexões dos alunos-participantes. As atividades pedagógicas que possibilitaram a coleta de dados durante o experimento tiveram duração de 28 semanas, com encontros às sextas-feiras, ao final da tarde, entre 18h e 20h.

O grupo de voluntários do experimento constituiu-se de filhos dos feirantes que ficavam ociosos pela feira enquanto seus pais ou responsáveis trabalhavam. Contou com a participação voluntária de nove alunos inicialmente – quatro participantes do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Ao término, havia cinco participantes, dois garotos e três garotas.

Por se tratar de um ambiente público, onde pessoas transitam em um fluxo constante, a escolha do local das aulas dentro desse espaço, obedeceu a um único critério: um lugar que fosse

o mais “calmo” possível, com o intuito de facilitar as discussões e as interações entre os participantes. O espaço encontrado foi um *stand* na última fila da feira.

A aula inicial, denominada neste estudo como aula diagnóstico – primeiro contato para sondagem dos possíveis participantes no projeto, aconteceu no dia 05 de abril de 2013. Os dados preliminares, obtidos neste primeiro momento, foram gerados de: a) por meio de diálogo informal com os participantes e registrados como Notas do Professor – o professor-pesquisador anotou tópicos que os participantes gostariam de aprender durante o experimento; b) por meio de desenhos e gravação de áudio em que os alunos expuseram o que o inglês representa/significa para eles (percepção da língua inglesa).

A partir dessa primeira coleta, como mencionado anteriormente, foi possível pensar em um esboço de conteúdo programático e em linhas diretrizes para o desenvolvimento de um plano de práticas pedagógicas. Entretanto, as percepções do professor sobre as interações e contribuições dos alunos-participantes, é que determinavam a elaboração e a re-elaboração dos conteúdos e abordagens das aulas posteriores.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: REFLEXÕES SOBRE O EXPERIMENTO DE ENSINO CRÍTICO

A partir da leitura dos dados preliminares (desenhos e transcrições de áudio, notas do pesquisador) com o objetivo de identificar qual a concepção que os participantes tinham da língua inglesa, pudemos inferir que os alunos-participantes tinham basicamente duas concepções: 1) a visão da língua pela língua, como um saber desconectado da realidade social, como uma lista de palavras soltas; 2) a visão da língua como um meio de comunicação e de representação da realidade.

3.1 QUADRO DE RESPOSTAS

Em uma leitura mais pontual dos dados (veja quadro de respostas abaixo) podemos interpretar que a resposta dada pelo sujeito-participante 1 indica que as aulas de inglês que ele tem na escola influenciaram a maneira como este participante se identifica com a língua inglesa.

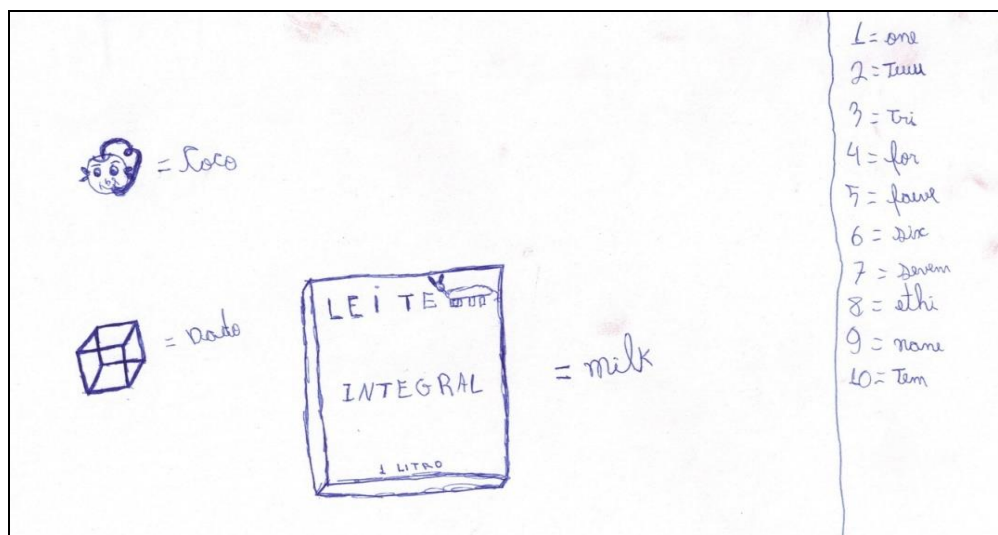
Quadro 1. Por que você desenhou isto? ¹ Qual a relação do seu desenho com a língua inglesa?

<p>Sujeito Participante 1: Porque foi o que eu aprendi na escola.</p> <p>Sujeito participante 2: Porque a bandeira da Inglaterra me faz lembrar de inglês.</p> <p>Sujeito participante 3: Porque eu desenei o que eu gosto de desenhar.</p> <p>Sujeito participante 4: Porque árvore me lembra inglês e você pediu para desenhar qualquer desenho.</p> <p>Sujeito participante 5: Because it's my city.</p> <p>Sujeito participante 6: Porque é um homem.</p> <p>Sujeito participante 7: É porque “love” foi uma das primeiras palavras que eu vi em inglês.</p>

Podemos dizer que há indícios de que as vivências escolares, por meio do conteúdo abordado em sala de aula constituem a perspectiva que o aluno tem da língua. O aluno 1 vê o

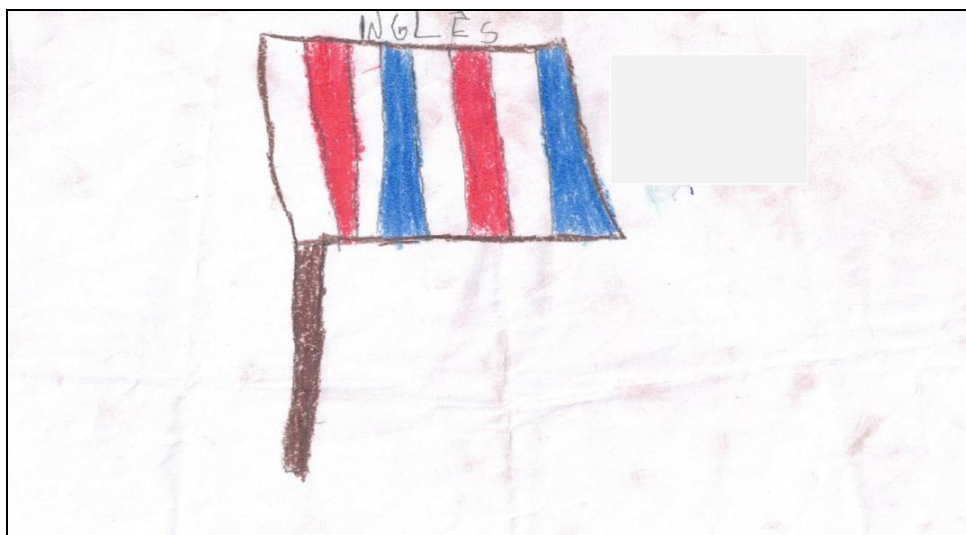
¹ O quadro de respostas refere-se à explicação (justificativa) que os alunos deram aos seus desenhos/representações. Por questões editoriais não inserimos os anexos do artigo, mas estes podem ser obtidos por meio do email: jhowdepaula@live.com

inglês como uma lousa com listas de palavras, ora dentro de uma categoria (números de um a dez), ora como palavras soltas que lhe vem à memória, caracterizando deste modo, uma visão tradicional de ensino, como é possível observar em seguida:



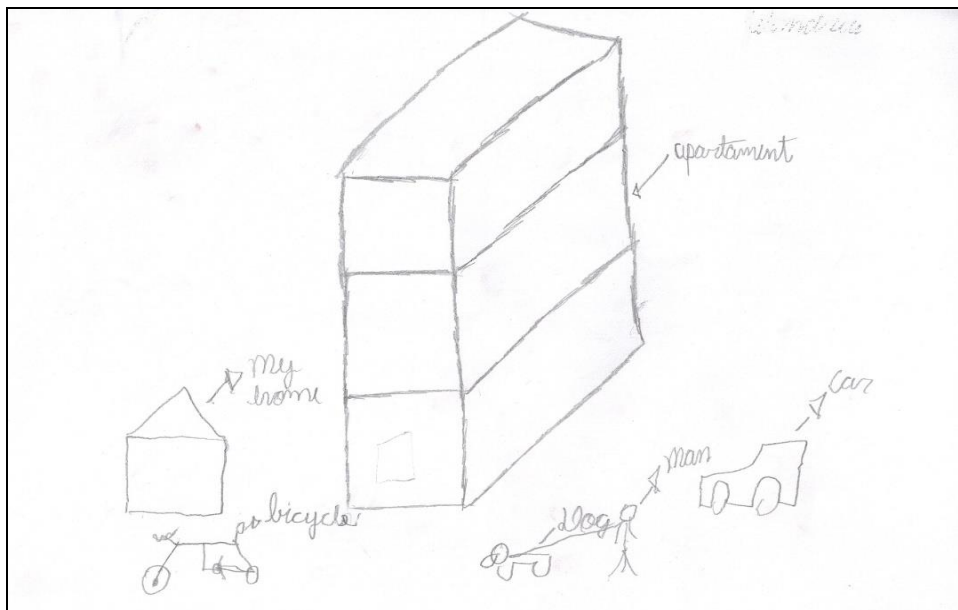
Sujeito participante 1 - Imagem recolhida durante a execução do experimento em abril de 2013.

Por sua vez, o sujeito-participante 2 justifica que desenhou uma bandeira pelo motivo de ser de um país onde o inglês é falado. Esta visão nos permite inferir que a concepção de inglês do participante está vinculada à ideia de que a língua inglesa é de propriedade de outro povo (aos Estados Unidos, nesse caso), o que nos remete à disputa imperialista de inglês americano e inglês britânico, que por longos anos (e ainda hoje) agencia o ensino da língua em vários países, utilizando-se de um discurso hegemônico (visão tradicional geralmente propagada por cursos livres de idiomas). Podemos observar tais traços a seguir:



Sujeito participante 2 - Imagem recolhida durante a execução do experimento em abril de 2013.

O sujeito participante 5 engloba elementos presentes no seu dia a dia como apartamento, carro, cachorro, bicicleta entre outros, apontando suas definições em inglês. Esses elementos em combinação nos permite interpretar que a concepção deste participante sobre língua inglesa está associada a aspectos da sua realidade, de seu próprio espaço de vivência:



Sujeito participante 5 - Imagem recolhida durante a execução do experimento em abril de 2013.

O desenho e a explicação dadas pelo sujeito-participante 7 apresentam traços de uma fala social impressa em camisetas, sacolas, canecas e outros *souvenirs*, o que caracteriza o discurso de consumo, ou seja, o discurso influenciado pela disseminação de produtos que trazem logotipos e frases em inglês. O sujeito-participante disse que “Love” foi a primeira palavra que ele viu em inglês e pelo que indica seu aprendizado ocorreu fora da escola, pela composição visual do desenho. Percebemos, por meio da concepção dos alunos, que eles não tiveram contato com a perspectiva contextual e crítica da língua. Portanto, a proposta pedagógica do experimento começa a ganhar sentido.



Sujeito participante 7 - Imagem recolhida durante a execução do experimento em abril de 2013.

Em um segundo momento da aula diagnóstica, foi pedido aos alunos que falassem de seus interesses e do que eles gostariam de aprender. O resultado dessa conversa gerou dados que foram utilizados para a elaboração dos temas e das unidades didáticas que foram organizadas da seguinte forma:

Feira da Vila Aurora
Plano Global e Cronograma do Experimento

Tema	Aula / Breve Descrição
Aula diagnóstico	Momento: coletar a concepção de cada aluno sobre Língua Inglesa (o que já sabem em inglês) e o que gostariam de estudar no curso.
Time	Momento 1: frutas; meses; dias da semana; estações. Momento 2: calendário. Momento 3: tempo (reflexões). Momento 3: Como você vê esse tempo em que nós estamos aprendendo inglês aqui na feira. O que você fazia antes de estudar inglês na feira? E agora, você está gostando deste tempo que você está aprendendo inglês aqui na feira? E o que você gosta desse tempo? Momento 3: Atividades para checar o que já foi trabalhado. (avaliação)
Food and Health	Qual a importância da feira para a saúde das pessoas?
Sports and Health / overcoming obstacles in sports and in life (disabled people and sports)	Que tipo de alimentação os esportistas devem ter? Uma pessoa com limitação de movimentos, como um cadeirante, tem alimentação igual a de um não cadeirante?
Cities	Partes da cidade. Incluir a feira como parte da cidade. Discutir a importância da feira para a cidade. De que forma o trabalho da sua mãe ou pai contribui para a cidade e para as pessoas da cidade?
Entertainment	Music styles and favorite singers or band; (conectar gostos globais com gostos locais; Videogames (ver percepção de tecnologia) Você gostaria de usar o “facebook” para aprender coisas da escola?

Os dados foram utilizados para a elaboração de um curso dividido em quatro unidades temáticas. As atividades foram pensadas de modo que o aluno pudesse perceber a conexão entre o conhecimento de mundo e o conteúdo proposto, bem como refletir sobre a língua em seu uso cotidiano. Também foi levada em consideração a necessidade de promover a consciência cidadã e desenvolver o senso crítico dos alunos, conforme as orientações dos documentos oficiais (LDB, PCN e Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso).

Por não ser nosso principal objeto de pesquisa, não faremos uma análise e descrição detalhada de cada unidade. Entretanto, para a compreensão de como as unidades foram concebidas, apresentaremos a seguir uma breve análise da primeira unidade.

A primeira unidade temática (Time), que tem como tema geral o tempo, deu-se pelas sugestões dos sujeitos participantes em aprender sobre dias da semana, estações do ano, calendário, entre outros. Assim, como atividade preliminar, cada participante foi encorajado a escrever ou desenhar sua concepção de tempo. Advindo desta etapa, obtivemos os dados a seguir:

Quadro 2. O que é o tempo pra você?

Sujeito Participante 1: “O tempo pra mim é: o horário, a temperatura, os meses, dias, anos, coisas do passado que pra mim é quando eu mudei pra Rondonópolis, houve muitas coisas boas. Seja bem vindo a Rondonópolis.”
Sujeito Participante 2: “O tempo pra mim é um horário de eu fazer tudo: dormir, almoçar, acordar e outras coisas. Em Rondonópolis agora é 19:20. Em Cuiabá 20:00”
Sujeito Participante 3: “O tempo pra mim é mexer no ‘feise’ e no sms.”

Sujeito Participante 4: “Eu não gosto do tempo que não tou na escola. Eu gosto de ir para a escola todas as quartas.”

Sujeito Participante 6: “O tempo pra mim é? Legal e os velhos tempos quando eu entrei na escola.”

Sujeito Participante 7: “O tempo pra mim é coisas do passado. Eu de vez em quando, tenho um tempinho livre e nesse tempinho livre eu gosto de conversar com os meus amigos. Ou assistir TV. Também quando aqui em Rondonópolis é um horário em outro país é outro”.

Sujeito Participante 8: “Eu gosto do tempo porque ele deixa a gente livre, às vezes, porque a gente pode ficar à toa, ficar no computador a tarde inteira, comer, brincar, ficar ouvindo música. E também os velhos tempos mi lembram várias coisas.”

Sujeito Participante 9: “Eu gosto dos meus velhos tempos. Eu gosto dos meus velhos tempos porque me lembra várias coisas.”

Os dados acima nos permitiram observar que os participantes atribuem acontecimentos cotidianos para definir o tempo. Para eles, relacionar o tempo às suas próprias atividades e descrever quais atividades realizam em seu tempo livre, pode ser um indício de que estão começando a associar tempo à realização de atividades diárias. Há também a associação de tempo às horas, o que é comum nesta fase em que eles já organizam seu tempo entre as obrigações e as atividades de lazer, precisando ficar atentos às horas.

Uma vez que os alunos expuseram suas percepções e conhecimentos tácitos sobre o tema (tempo), o trabalho que se deu a seguir foi o de contextualizar o tempo dentro do cenário vivo da feira. Partimos de uma fala social recorrente, “há tempo de plantar e há tempo de colher”, para integrar a noção do tempo em movimento na produção das frutas e hortaliças.

Começamos com um quadro das estações do ano, discutindo as características de cada estação e que frutas eram produzidas em cada uma delas. Acrescentamos à discussão as diferenças de estações nos Hemisférios Norte e Sul, e do tipo de frutas e hortaliças típicas de cada um deles. Na continuação, explicamos que cada estação é composta por três meses, deste modo, o ensino dos meses do ano foi vinculado ao contexto das estações. Sobre os dias da semana, exemplificamos utilizando os dias em inglês em que os pais dos participantes trabalham em diferentes localidades da cidade, em diferentes feiras, para então trabalharmos a ordem dos dias da semana relacionados à realidade dos participantes.

Dentro do tema tempo, trabalhamos atividades do cotidiano e associamos a rotina dos participantes à rotina de seus pais feirantes e por fim, trabalhamos “calendários”, promovendo uma discussão sobre os diferentes calendários que coexistem no mundo e aproveitamos para revisar meses e dias por meio de datas comemorativas em calendários de diversas culturas.

Foi essa a lógica de organização e elaboração das unidades, cada uma abrangendo os assuntos de interesse dos alunos, porém, contextualizadas dentro de perspectivas culturais e interculturais, buscando conectar os conteúdos temáticos às práticas discursivas do cotidiano e à noção de cidadania, conforme a visão de Leffa (2003) e Guilherme (2012) no que se refere à elaboração de material didático e de acordo com os princípios gerais do ensino crítico (COX & ASSIS-PETERSON, 1999; CONTRERAS, 2002; BORELLI e PESSOA, 2011) bem como do letramento crítico (COPE E KALANTZIZ, 1996; STREET, 2003; JORDÃO, 2010; SOUZA, 2011; MONTE-MOR, 2013).

Ao interpretar algumas reflexões do professor-pesquisador, foi possível identificar sua atenção às percepções dos alunos-participante, como se pode notar a seguir:

[...] me atentei a uma aluna quando ela disse que não sabia que pessoas com deficiência podiam ser atletas e participar de jogos olímpicos. (essa informação foi incorporada ao conhecimento da aluna - as possibilidades que os deficientes podem ter através do esporte) [...]

Outra observação de que o professor contribuiu para a ampliação do conhecimento do participante foi ao relacionar o “esporte” a uma situação específica de superação dos atletas paraolímpicos (texto trazido pelo professor para enriquecer a perspectivas dos alunos sobre esporte e superação), ou seja, permitiu ao participante a percepção de um vínculo entre a condição de superação de pessoas com deficiências físicas por meio da prática de esportes e o que estava sendo aprendido, atendendo deste modo, os critérios propostos pelos teóricos do ensino crítico e do letramento crítico.

Também é um indicador de tomada de posicionamento, o questionamento que os participantes fazem a respeito do direito e da inclusão dos deficientes físicos nas práticas sociais, sinalizados nas seguintes falas:

“Se todas as pessoas podem praticar esportes, por que os deficientes também não podem?” (Sujeito Participante 5)

“Para dar oportunidade para todas as pessoas. Para que elas não se sintam abandonadas.” (Sujeito Participante 10)

Por meio dessas falas, é possível perceber que o encaminhamento dado pela proposta e a perspectiva social do tema, provocou o interesse e a participação dos alunos.

Mais um indicador de letramento e aprendizagem, foi a fala do sujeito participante 4, quando este se referia às músicas que ouvia em inglês:

“Eu não entendia bosta nenhuma que os cara falava, agora entendo. Eu não estudo inglês na escola, eu estudo espanhol.”

Nesta fala, o aluno denota irritação por não compreender o significado presente nas letras de suas músicas favoritas em inglês, ou seja, o não acesso ao sentido era para o participante motivo de frustração. Após o experimento ele afirma que não é mais, porque ele *“agora entende”*. Ao dizer que *“eu não estudo inglês na escola, eu estudo espanhol”*, podemos inferir que o participante considera o conhecimento de inglês relevante no seu cotidiano de pré-adolescente que ouve músicas em inglês – o inglês está presente em seu mundo, porém ele não tem acesso ao ensino da língua.

Os exemplos acima, apesar de representar uma pequena amostra dos dados, permite-nos refletir sobre a relevância do ensino de inglês contextualizado e vinculado às práticas sociais e como tais práticas de ensino podem promover resultados interessantes para a educação lingüística do aprendiz e colocar o professor em um papel mais colaborativo e mediador do que prescritivo.

4 CONSIDERAÇÕES

A respeito da questão do ensino da língua inglesa em um contexto não escolar podemos, a partir dessa experiência realizada na feira, afirmar que as atividades realizadas foram bem diferentes das atividades que podem ser realizadas em uma sala de aula tradicional. Na feira, é possível contextualizar o que está sendo trabalhado e incluir exemplos visíveis que estão no ambiente, fazendo com que o ensino se torne mais interessante, significativo e tangível aos olhos dos alunos-participantes.

Outra característica diferenciada no experimento realizado na feira em comparação com o contexto escolar foi o horário de início e término dos encontros. No experimento realizado na feira os encontros não tiveram um tempo rigorosamente pré-estabelecido. O tempo de aula variava conforme o tempo que os alunos levavam para desenvolver as atividades propostas para cada encontro - às vezes 1h40min, outras vezes 2h15min - respeitando “o tempo e o ritmo dos alunos”, diferentemente do tempo cronometrado da escola. O ensino no contexto não escolar é mais livre e permite a aprendizagem em outro tempo.

Outro aspecto curioso foi que, mesmo com a interferência do barulho característico de uma feira, os participantes não dispersavam a atenção e realizavam as atividades com comprometimento. O que nos fez pensar se o barulho em sala de aula é realmente um motivo relevante para que o aprendizado não aconteça, como alegam muitos professores.

Ao observar as recomendações de Freire sobre autonomia, como: respeitar os conhecimentos dos alunos, reconhecê-los como capaz, tratá-los como coautores, identificamos maior interesse por parte dos participantes se comparado às minhas experiências de regência em escolas de ensino fundamental. O contexto e a prática situada gerou mais envolvimento, mais participação e o mais importante: questionamento de conceitos e percepções de mundo e de reflexão sobre os contextos ao seu redor, ampliando a percepção dos alunos sobre as realidades vividas (mas não explicitamente percebidas ou refletidas por outras perspectivas) no seu cotidiano. Os alunos sentiram-se livres para questionar, olhar criticamente sobre o que lhes era apresentado, repensando assim a partir de suas vivências, oportunidades de (re) construção de sentido e conceitos.

A respeito da autonomia do professor, podemos dizer que o experimento confirmou que a postura do professor faz diferença no processo de aprendizagem dos alunos. Ao criar possibilidades de outras práticas pedagógicas que as não-tradicionais (estruturalistas/funcionalistas), o interesse dos alunos fluiu com mais naturalidade, facilitando as interações entre professor e alunos. Enquanto professor, eu me sentia mais aberto e sensível à presença dos alunos e suas contribuições, eu buscava ler as entrelinhas, perceber melhor o que o aluno estava querendo dizer, buscando compreender os sentidos que eles atribuíam às palavras ditas. Por sua vez, os alunos respondiam mais naturalmente, expondo suas ideias e suas dúvidas com tranquilidade, ou seja, tiveram uma participação mais espontânea e aberta.

O professor, ao buscar sua autonomia sente-se motivado a pesquisar diversos assuntos e a pensar em formas de alcançar seu aluno, e como resultado dessa postura, ele aprende mais sobre a natureza de seu ofício que é ensinar. Esse, talvez, tenha sido um dos pontos mais relevantes para a formação do professor nessa experiência. O professor crítico-reflexivo ganha por rever constantemente suas práticas, por se perceber em suas práticas, por ter uma atitude de querer que suas aulas sejam construtivas e proporcionem conhecimentos significativos para a vida do aluno.

Foi o que aconteceu com o professor-pesquisador durante o experimento, especialmente durante a análise e interpretação dos dados quando ele diz ter compreendido o sentido do que Schön (1995) chama de “reflexão-sobre-a ação” e pode também refletir sobre o que já havia refletido ao rever suas anotações e escrever seu relatório – o professor pode observar como ele havia pensado sua prática.

De todos os papéis desempenhados neste experimento – articulador, organizador, elaborador de seqüências didáticas e atividades pedagógicas, professor, pesquisador, entre outros, o que mais foi valorizado pelo professor foi de professor-pesquisador, reforçando o conceito de Stenhouse (1985): aquele que segue pesquisando possibilidades, examinando efeitos, até encontrar o que para ele expressa seu autêntico sentido.

CRITICAL LITERACY: A TEACHING EXPERIENCE ON ENGLISH LANGUAGE IN VILA AURORA OPEN MARKET, MATO GROSSO, BRAZIL

ABSTRACT

This work describes an English Language teaching experience based on critical literacy perspectives. It is about teaching practice in an out-of-school context (open market), whose participants were pre-teens between 10 and 12. The main aim of this study was to promote a short-term course based on the participants' interests in order to get learners more participative and committed towards learning English as well as develop their critical awareness. The theoretical body was based on Freire (1996), Schön (1995), critical literacy authors (JORDÃO, 2010; SOUZA, 2011, MONTE-MÓR, 2009, 2010, 2011) and Public Education documents (LDB, PCN, and Mato Grosso Language Guidelines).

Keywords: critical literacy; teacher's autonomy; english language teaching.

REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P.; GÓES DOS SANTOS, D. A. Crenças & discursos: aproximações. In: SILVA, K. A. (Org.), **Crenças, discursos & linguagem**. v. 1. Campinas: Editora Pontes, 2010, p. 195- 226.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: UFG Editora, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 120 p.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. **TESOL Quarterly**, Alexandria-Virginia-USA, v. 33, issue 3, p. 433-452, autumn, 1999.

GÓES DOS SANTOS, D. A.; PINOTTI, S. S. M. Professor crítico-reflexivo: voz e ação para uma outra história possível. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 41-53.

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Let. & Let.** Uberlândia-MG, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010.

LEFFA, V. Como produzir materiais para o ensino de línguas. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003, p. 15-41.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Ensino de língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Paco Editorial, 2013.

SOUZA, L. M. T. S. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Prefácio de Maria Manuela Duarte Guilherme. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 13-23.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Recebido em 10 de julho de 2015. Aprovado em 13 de agosto de 2015.