



GOLDILOCKS AND THE THREE BEARS: PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTOS CRÍTICOS EMERGENTES DA LEITURA DE UMA ESTÓRIA INFANTIL

Luana Cristina Amorim Roja de LIMA (UEMS)¹

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de BARROS (UEMS)²

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma dissertação em andamento e tem como objetivo principal verificar em que medida a leitura e atividades relacionadas à estória infantil *Goldilocks and the three bears*³ em aula de Língua Inglesa podem fazer emergir momentos de reflexões ligadas aos conceitos teóricos dos Letramentos Críticos. Para tal, nos baseamos nas leituras de autores relevantes nas áreas, como Monte Mór (2013), Rojo (2005), Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Atwell (2007). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e cunho etnográfico que se deu em uma turma de 22 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Terenos – MS. A coleta dos dados foi feita por meio de diário feito pela professora e pesquisadora deste estudo; produções dos alunos; bem como, gravações de áudio.

Palavras-chave: Letramentos Críticos; Estória infantil; Ensino de Inglês.

¹ lulu.zinha_amorim@hotmail.com.

² chaves.adri@hotmail.com

³ NAMM, D. GRAEGIN, S. Goldilocks and the three bears. Sterling children's books: New York, 2013.

Introdução

Atualmente, o ensino de Língua Inglesa para crianças, na maior parte do país, se limita a instituições particulares e/ou escolas de idiomas, sendo que na rede pública de ensino as aulas de língua estrangeira têm início a partir do sexto ano do ensino fundamental. Garcia (2011, p.19) afirmou em seus estudos que “todas as modalidades de Ensino de Inglês para Crianças (EIC), mantêm uma característica comum: estão presentes **apenas** (grifo meu) no âmbito privado de ensino.”.

Opondo-se a afirmação da autora, vemos que mudanças já aconteceram nas modalidades de Ensino de Inglês para Crianças e que alguns municípios no país já oferecem a disciplina nas séries iniciais. Em âmbito nacional podemos citar o município de Londrina, que em 2008 deu início a essa modalidade em todas as escolas municipais londrinenses (CORADIM; TANACA, 2013).

No Estado de Mato Grosso do Sul, atualmente e até onde este estudo pôde investigar, os municípios de Dourados, Jardim e Terenos já oferecem o Inglês como Língua Estrangeira do 1º ao 5º ano de ensino fundamental, diferenciando-se do que é exigido pela legislação nacional.

No caso desta pesquisa, o contexto é uma escola pública do município de Terenos – MS. A pequena cidade com estimada população de 20.855 habitantes (IBGE, 2017), implantou o ensino de Inglês nos anos iniciais em 2007, nas escolas urbanas e rurais do município.

Coradim e Tanaca (2013, p. 141) sugerem que “o ensino de Inglês desde a infância pode desenvolver o gosto pela língua e promover o desenvolvimento da consciência, identidade linguística e cultural”, enquanto Rocha (2009; 2010) enfatiza que a LE também pode ser um caminho para que a criança assuma um papel mais ativo e mais crítico por meio das práticas transculturais e plurilíngues que podem ser desenvolvidas nas aulas de LE.

Tendo por base tais afirmações e lembrando-se de que enquanto pesquisadores, não nos é concedido o dom da onisciência ou o poder de apreensão global instantânea do mundo (FARACO, 1991) e assim fazemos aproximações e recortes da realidade, o presente estudo tem como objetivo principal apresentar resultados parciais de uma dissertação em andamento, cujo foco é o uso de histórias infantis nas aulas de LE, como

uma ferramenta para adaptação com a língua estrangeira e para o desenvolvimento da criticidade dos alunos nos momentos em que os Letramentos Críticos emergem das discussões com os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa são 22 alunos, com idade média de 9 anos, do 3º ano de uma escola pública municipal de Terenos. A professora da turma vem a ser a pesquisadora deste estudo e busca diferenciar os papéis, distanciando os sentimentos e crenças da professora, dos dados e análises da pesquisadora. A coleta dos dados deu-se por meio de diários, produções dos alunos e gravações de áudio e vídeo.

Outro aspecto a ser mencionado recai sobre a natureza qualitativa desta pesquisa, visto que apresenta algumas características que segundo Bogdam e Biklen (1994) são comuns aos estudos desta natureza. A primeira delas é que os dados foram coletados em um ambiente natural de ensino de inglês para crianças em uma escola pública, ou seja, interessa ao investigador que o contexto seja priorizado.

Além disso, os dados são analisados de maneira indutiva (BOGDAM; BIKLEN, 1994, p. 50), isto é, não existe uma hipótese completamente definida. Ao contrário disso, ela vai ganhando forma enquanto os processos estão acontecendo e os dados surgindo. Quanto ao caráter etnográfico da pesquisa, pode-se dizer que o contato direto do pesquisador com o contexto (ANDRÉ, 2013) acontece ao longo da coleta dos dados e também de sua análise.

Sabendo que este artigo é somente um recorte de uma pesquisa em andamento, apresentaremos e analisaremos aqui os dados coletados a partir da contação de uma estória infantil – *Goldilocks and the three bears*. Abordaremos também alguns aspectos teóricos relacionados aos Letramentos Críticos, tendo em vista que as atividades desenvolvidas a partir da estória tinham como objetivo principal a emergência de práticas e reflexões sobre os Letramentos Críticos.

Letramentos Críticos

O termo Letramentos Críticos (ainda no singular) foi abordado por Gina Cervetti, Michael Pardales e James Damico (2001), que em seus estudos apresentam as bases dos Letramentos Críticos, as diferenças entre leitura crítica e Letramentos Críticos e também uma experiência exemplificando a teoria proposta por eles.

Para compreender melhor o que são os Letramentos Críticos, procuramos entender um pouco mais sobre a palavra crítico. Há uma gama de conceitos advindos de diferentes autores sobre o termo. Monte Mór (2013) destaca alguns destes pesquisadores, auxiliando-nos na delimitação do que seria *crítico*. Gikandi (2005), por exemplo, distingue *criticism* e *critique*, cujas traduções para o português convergem para uma mesma palavra – crítica.

Para ele, *criticism* aponta para a crítica por meio de avaliação, cujos critérios são definidos a partir de um conhecimento especializado sobre o objeto ou sujeito avaliado. Diferentemente disso, *critique* não demanda especialização ou conhecimento prévio, pois tem relação com as percepções sociais, tornando-se assim uma crítica social.

O estudo de Gikandi tem fundamentação em Leavis (1969) ao advogar que “crítica e cultura estão intrinsecamente relacionadas” (MONTE MÓR, 2013, p. 34) e mais tarde Vattimo (1990) sustenta tais perspectivas ao caracterizar *criticism* como interpretação e avaliação especializadas; e *critique* como análise social.

Outro importante teórico mencionado por Monte Mór é Barthes (1999) que afirma que “o objeto do crítico não é o mundo, mas o discurso de um outro” (Monte Mór, 2013, p. 35). A distinção feita por ele corrobora com a de Gikandi, pois o mesmo define dois tipos de crítica: uma universitária e outra ideológica. A primeira delas segue um modelo positivista de objetividade e rigor enquanto que a segunda é subjetiva, com interpretações ideológicas.

Além disso, o conceito crítico de Letramentos é inspirado em dois grandes pesquisadores, Paulo Freire (1967, 1977) e Norman Fairclough (1998). Freire postulou a Pedagogia crítica, referindo-se a libertação do homem, a mudança social e ao olhar atento para as desigualdades e para aqueles que não têm voz, ou seja, os marginalizados pela sociedade (CORADIM, 2008).

Enquanto isso, Fairclough estabeleceu a consciência crítica da linguagem, vencendo as fronteiras do estruturalismo de Saussure. Para ele, o texto possui forças ideológicas e fortes discursos que devem ser considerados na leitura e na compreensão dos mesmos. Além disso, a escrita, bem como a leitura, precisa situar-se em práticas e eventos sociais.

Segundo Cervetti (et al, 2001) o pós estruturalismo é uma recente influência para os Letramentos Críticos, no que diz respeito aos significados apreendidos pelos textos,

visto que estes significados não são obtidos nos signos por si só, mas sim se relacionando a outros sentidos, aos contextos sócio-políticos e ao sistema discursivo.

[...] a abordagem do letramento crítico (LC) “está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas”, e está associada à ideia de “empoderamento” do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar. (CERVETTI, 2001, *et al*, *apud* SANTOS, *et al*, 2013, p. 5)

Os Letramentos Críticos podem proporcionar aos educandos momentos de entendimento mais profundo dos textos, em que eles tenham a chance de aprender na escola como reconhecer o poder das ideologias e perceber que os textos que estão nos livros, nas mídias, na internet e em qualquer outro meio são carregados de sentidos, sentidos estes que por muitas vezes reforçam desigualdades sociais. De acordo com Cervetti, Damico e Pardales:

Teorias críticas de letramento são derivadas, em parte, da teoria da crítica social, particularmente o seu conhecimento acerca do alívio dos sofrimentos humanos e a formação de um mundo mais justo através da crítica da existência de problemas sociais e políticos e a colocação de alternativas. (CERVETTI, et al, 2001, p. 6 – tradução nossa) ⁴

O excerto acima citado nos mostra que os Letramentos Críticos são socialmente engajados e os textos são lidos e compreendidos sob uma visão crítica de mundo, de cidadão que constata os problemas, percebem a necessidade de mudanças e buscam promover as transformações necessárias. Coradim (2008, p.30) sustenta que “a partir dessas definições, o termo LC é introduzido como interdisciplinar, pois está vinculado a teorias sobre movimentos sociais, relação entre língua, saber poder e globalização.”.

Muitas vezes, entretanto, os momentos de leitura na escola são muito superficiais, não há a preocupação em formar uma consciência crítica no educando para que ele atue em sua comunidade. Além disso, a mídia normalmente faz com que

⁴ Critical theories of literacy are derived, in part, from critical social theory, particularly its concern with the alleviation of human suffering and the formation of a more just world through the critique of existing social and political problems and the posing of alternatives. (CERVETTI, et al, 2001, p.6)

sejamos sujeitos cada vez menos críticos, não sabendo selecionar as informações que são pertinentes e as que não o são.

Nas palavras de Rojo (2012, p. 28) Letramentos Críticos são: “transformar o consumidor acrítico em analista crítico e para tanto, são necessários critérios analíticos que requerem uma metalinguagem e extraposição.”.

É necessário que o educador incentive seu aluno a ler um texto analisando os discursos com critérios bem definidos, percebendo a linguagem utilizada e extrapolando os limites do que está escrito apenas, para que assim a análise das informações e a compreensão das mesmas provoquem mudanças individuais e coletivas nos leitores. De acordo com Walkyria Monte Mór (2013, p. 42):

O letramento crítico 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 permeada por ideologias. Sendo assim, a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional.

As asserções colocadas acima demonstram que a perspectiva dos Letramentos Críticos pressupõe uma habilidade crítica de ler os textos interpretando as relações de poder, construindo sentidos e possibilitando agência social e cidadania ativa dos educandos sujeitos a esse tipo de filosofia educacional. Quanto a isso, Cervetti, Damico e Pardales afirmam que:

Uma vez que eles reconhecem que textos são representações da realidade e que essas representações são construções sociais, eles têm uma ótima oportunidade de tomar uma posição mais empoderada a respeito desses textos – rejeitá-los ou reconstruí-los de forma mais consistente com as próprias experiências deles no mundo. (CERVETTI, et al, 2001 p. 8, tradução nossa)⁵

O empoderamento social possibilitado pelos Letramentos Críticos torna-se um agente de transformações sociais na luta contra desigualdades. Os educandos podem a

⁵ Once they recognize that texts are representations of reality and that these representations are social constructions, they have a greater opportunity to take a more powerful position with respect to these texts - to reject them or reconstruct them in ways that are more consistent with their own experiences in the world. (CERVETTI, et al, 2001, p.8)

partir da leitura de um texto reconhecer certas relações de poder e refletir no papel deles sobre tal realidade, então eles podem se reconhecer nisto ou reconhecer alguém próximo, contestar, questionar, tomar decisões, buscar maneiras de atuar para a cidadania e para um mundo melhor.

Jordão (2013) aponta alguns pressupostos acerca dos Letramentos Críticos em consonância a certos aspectos educacionais importantes. Para ela o papel da língua nos Letramentos Críticos é de discurso ideológico, “um espaço de construção e atribuição de sentidos.” (p. 73). Além disso, a autora destaca que há uma multiplicidade de sentidos quando se fala em Letramentos Críticos e isso é um aspecto positivo, pois é possível construí-los e negociá-los com os educandos, sem que haja imposições.

Outro aspecto citado por Jordão é o lugar do saber e dos conhecimentos nos Letramentos Críticos, sendo eles vistos como “ideológicos, incompletos, deslizantes, múltiplos e relativos; sempre passíveis de contestação, questionamentos e transformação” (JORDÃO, 2013, p.81). Segundo a autora, para que haja o engajamento social faz-se necessário desenvolver em si e nos educandos o que ela chama de *atitude de atenção* para com nossos valores e nossas crenças.

É nesse sentido que Street (1995, apud Coradim, 2008) fala em três dimensões de finalidade dos Letramentos Críticos: 1) tornar o cidadão consciente da realidade; 2) promover transformação; 3) dar acesso. Ou seja, eles têm como objetivo formar um cidadão mais humano e mais consciente dos problemas sociais ao seu redor, promovendo assim em o desejo por mudança, o acesso e por fim a efetiva transformação. Paralelo a isso, Motta (2008, p. 14) advoga que:

O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade.

Sendo assim, percebe-se que a proposta dos Letramentos Críticos pode se tornar um caminho eficaz para a formação cidadã e para o processo humanizador dos educandos, contando que essa é a função principal da educação. Tal aspecto vai de encontro ao objetivo do estudo, isto é, verificar se é possível um diálogo entre os

Letramentos Críticos e o ensino–aprendizagem de Língua Inglesa nas séries iniciais, utilizando a leitura de estórias infantis.

Estórias infantis e ensino de Língua Inglesa

A leitura é uma habilidade cuja importância é constantemente mencionada quando o assunto é educação. Sabemos que esta é fundamental para as diversas áreas do conhecimento e que deve ser incentivada em todos os níveis e idades, dentro e fora da escola.

Entretanto, ao pensar no ensino de Língua Inglesa vemos que o ato de ler pode parecer desafiador, mais ainda quando pensamos nas crianças como público alvo. Isto porque podemos supor que a criança ainda está sendo alfabetizada em sua primeira língua e não possui um vasto vocabulário ou domínio de estruturas gramaticais em inglês.

Neste trabalho, a leitura de estórias infantis bastante conhecidas foi o instrumento escolhido para verificar se a aquisição de vocabulário e de estruturas na Língua Inglesa seria possível. Além disso, houve o interesse de investigar se esses momentos de leitura e compreensão das estórias possibilitariam uma leitura mais crítica de situações do cotidiano dos próprios alunos.

Dessa maneira, a leitura não seria um momento em que o aluno ficaria passivo e atuaria apenas como ouvinte (TONELLI, 2005). Ao contrário disso, seria uma oportunidade de repensar, redesenhar e criticar o que estava sendo abordado pelo autor. Rojo (2005, p. 207) afirma que “no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.”.

Com isso é possível inferir que a leitura nas aulas de inglês oferece a oportunidade da criança pensar criticamente usando uma ferramenta que é apresentada a ele em outro idioma, ou seja, mais uma lente para que este sujeito consiga ler o seu mundo e também o mundo do outro. Por outro lado, existem as barreiras linguísticas e podemos questionar sobre o repertório deste aluno para que ele consiga compreender um livro em outro idioma.

Essa é uma questão que as próprias crianças já identificam como desafio. Eles não se acham capazes de ler uma estória em inglês. No seguinte excerto podemos exemplificar essa crença dos alunos:

P: Hoje nós vamos começar a trabalhar com algumas histórias que talvez vocês já conheçam em português. Vamos ler as histórias juntos e fazer algumas atividades sobre essas histórias. A história de hoje se chama *Goldilocks and the three bears*.

(mostro a capa do livro a eles)

A1: Cachinhos dourados e os três ursinhos.

P: *Once upon a time, there were three bears who lived in a cottage...*

A2: **Ihhh! Não vai dar pra entender nada!**

Vemos que ao iniciar a leitura da estória para os alunos, a professora fala em português e isso gera uma expectativa de que a leitura será na língua materna. Então, quando a professora inicia a leitura em inglês, surge um desconforto da parte do aluno e este acredita que não será possível compreender o texto. Com relação a esta crença Tonelli sugere que:

De acordo com Ellis e Brewster (1991), acompanhar o significado da história e antecipar a linguagem a ser utilizada são habilidades importantes na aprendizagem de línguas, pois desenvolvem no aprendiz a noção geral do texto e a segurança de que eles são capazes de compreender o enredo, ainda que não dominem o significado de todas as palavras em LI. (TONELLI, 2005, p. 44)

Essa afirmação vai de encontro ao que os próprios alunos puderam observar ao final da leitura. A utilização das imagens do livro e o fato de que os alunos já conhecia a estória possibilitou que eles ganhassem mais confiança ao longo da leitura e ao final puderam observar que a compreensão do enredo não dependia do conhecimento do significado de todas as palavras.

Outro aspecto a ser considerado quando a leitura é uma prática na aula de Língua Inglesa com as crianças é o fato de que estamos contribuindo para que estes indivíduos tenham contado com o livro, com o ato de ler. Para Atwell (2007, p. 25), “Nós precisamos perceber como nossos alunos podem aproveitar a relação com livros e, como leitores, com seus professores e uns com os outros.”⁶

⁶ “We need to figure out how our students can enjoy relationships with books and, as readers, with their teachers and one another.” (tradução nossa)

Em suma, as estórias infantis podem ser uma ferramenta para que os alunos, além de aprenderem novos vocabulários, desenvolvam uma relação prazerosa com a leitura. E, além disso, quando essa leitura não coloca a criança no papel de apenas ouvinte, passivo ao enredo, é possível oferecer momentos de reflexão sobre atitudes reais, sobre comportamentos, sobre eles mesmos, o contexto em que vivem e a sociedade.

Goldilocks and the three bears

Como já apresentado anteriormente, este artigo é um recorte de uma dissertação em andamento, e para tanto os excertos e as produções relacionadas a uma das estórias infantis contadas aos alunos, será aqui analisada, sendo ela *Goldilocks and the three bears*. A coleta dos dados aconteceu com os 22 alunos do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Alvaro Lopes, localizada no município de Terenos, Mato Grosso do Sul.

A professora e também pesquisadora deste estudo fez a escolha desta estória infantil baseando-se em três fatores: 1) é uma estória que provavelmente os alunos já teriam lido ou ao menos ouvido falar em sua língua materna; 2) relembrar o vocabulário de *family* com os alunos por meio da leitura; 3) poderíamos pensar criticamente sobre a temática familiar ao longo da estória e com as produções pós-leitura.

Quando justifico a escolha do livro, pode parecer que houve certa influência do que a pesquisadora esperava dos resultados e de alguma maneira isso acontece, pois como afirma Jordão (2013, p. 74) “qualquer prática de construção de sentidos, inclusive a leitura e a escrita, é ideológica e acontece em referência a determinados sistemas de crenças, valores, interesses.”.

Ou seja, as crenças e os interesses da professora e pesquisadora foram um fator relevante na escolha do material que seria lido, bem como, no planejamento das atividades que ocorreriam após a leitura. A seguir, apresentamos alguns excertos transcritos a partir das gravações de áudio feitas ao longo da leitura do livro, assim como a análise dos mesmos.

P: *So, there were three bears: Pappa bear, Mamma bear and Baby bear. They were a family.*

(Enquanto isso, a professora mostra as imagens no livro)

P: A *family* de vocês é parecida com essa aqui?

Alguns dizem que sim, outros dizem que não.

A3: A minha é.

P: A sua é João Pedro?

A3: Sim. Sou eu, minha mãe e meu pai. Mas minha mãe está grávida, daqui um tempo não vai ser mais assim.

P: Quem falou que não é igual?

(...)

A4: Eu moro com meu pai e eu. Mas a família é meu pai, meu irmão, minha irmã, minha outra irmã. Minha mãe não mora comigo, é meu pai que me cuida.

P: Quem mais?

A5: Eu, minha mãe, meu tio, meu primo, minha vó e meu vô.

P: Acho que a gente podia tentar falar em inglês, não é? *My mother, my brother...*

A6: *My brother, my mother, my grandmother* e meu primo.

A7: *My mother, my brother, my father*, só que meu pai não mora na mesma casa, ele mora em outra casa, mas mesmo assim é minha família.

P: Sim. Claro.

P: Então, essa aqui é a *family* dos *bears*, mas nem todas as *families* precisam ser como a deles, cada um tem a sua *family* não é mesmo?

A9: Sim!

P: Aqui na sala, como nós vimos, tem alguns que não moram com o *father* ou não moram com a *mother*. Tem gente que mora na mesma casa com *grandmother*, *grandfather*. Tem gente que não tem nem *brother*, nem *sister*. Assim como o *Baby bear*, por exemplo, ele não tem *brother* ou *sister*, ele é filho único.

O primeiro aspecto a ser analisado neste excerto é que constantemente os alunos e a professora transitam entre a língua materna e a língua alvo e a professora parece perceber isso apenas no final do diálogo, quando pede aos alunos que tentem falar as palavras relacionadas aos seus familiares em inglês.

Além disso, podemos observar que a discussão promovida neste excerto está relacionada aos diferentes tipos de família, o que vai de encontro ao que advoga Souza (2011, p.128): “Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do Letramento crítico.”.

Neste momento, vale lembrar o objetivo inicial da pesquisa, isto é, verificar a possibilidade de reflexões e práticas de Letramentos Críticos a partir da leitura de *Goldilocks and the three bears*. Verificamos com o diálogo entre a professora e os alunos que essas reflexões acontecem breve e superficialmente, sem que os alunos consigam aprofundar-se no assunto.

Em outro momento da leitura, os alunos conseguiram refletir criticamente sobre outra prática das personagens. Vejamos:

P: Então, cada um tinha sua *bed* não é? *Big, medium sized and small bed*. Isso é diferente?

A11: Não.

A3: Mas a mãe e o pai não dormem juntos.

A12: E também cada um tem um tamanho de cama. Cada cama de uma cor também.

P: Mas e porque que o *Pappa bear* tem que ser sempre o maior – *big chair, big bed*?

A11: Ah! Porque ele é o ‘mais grande’.

A13: Ou de certo por que ele é homem.

A14: Eu acho que não!

A4: Eu acho que isso é racismo!

P: Racismo? Mas racismo é o preconceito com relação à cor da pele. Racismo não é. Você acha que é preconceito?

A4: Isso!

P: Mas preconceito em relação ao que? Por que ele é o homem, ele tem que ter tudo maior?

A4: É e isso é preconceito.

P: Mas você acha isso certo Nathália?

A4: Não.

P: Mas como seria certo então?

A11: Não, mas não é preconceito e ao mesmo tempo é.

P: Porque?

A11: Porque, é porque ele é homem. Eu não sei explicar.

A15: Como se ele fosse o superior.

P: Sim. Eu entendi. Mas e vocês concordam com isso?

A4: Não. Nada a ver. Porque tem famílias que só tem a mãe. E a mãe faz o papel de pai. E aí a mãe que é superior.

A11: É isso que eu quis dizer. Queria falar igual a Nathália na verdade.

P: Tá. Então encontramos aqui uma coisa que talvez poderia ser diferente na história. Como vocês acham que poderia ser?

A15: A mãe tinha que ter o mesmo espaço que o pai. Ou então eles podiam dormir juntos.

P: Então, vocês acham que podia ser a mesma cama e o mesmo espaço para os dois. É isso?

(Alguns concordam que sim)

Analisando este segundo diálogo podemos perceber que os alunos se aprofundaram um pouco mais ao pensar criticamente sobre os pertences do papai urso. Quando a professora chama a atenção dos alunos para o fato de que tudo do papai urso é maior e questiona o motivo, a primeira razão apontada é o tamanho dele, pois é o maior da família.

Entretanto, logo em seguida uma aluna aponta para a questão da desigualdade entre homens e mulheres. Está explícito no diálogo que ela não usa essas palavras e até mesmo se confunde com os termos racismo e preconceito. Isso pode ser justificado pela própria idade dos sujeitos da pesquisa, já que os mesmos têm entre 8 e 10 anos. Mesmo assim, é possível perceber um momento em que os Letramentos Críticos emergem no diálogo dos alunos e eles passam a refletir sobre os papéis e as relações entre homens e mulheres na sociedade. De acordo com Souza (2011, p.136):

a produção de significação não é um ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo.

A afirmação acima justifica o fato de que ao longo do diálogo entre os alunos, eles estabelecem uma atitude colaborativa e cada sujeito traz suas experiências de mundo para chegarem a uma conclusão. Vemos que existe uma tentativa da parte das crianças de diferenciar as palavras racismo e preconceito, quando na verdade a intenção deles é questionar a superioridade do papai urso em relação aos outros membros da família.

Ao final da discussão eles puderam pensar em algo que gostariam que fosse diferente na história. Após as tentativas de expressar seus pensamentos sobre essa desigualdade, eles refletiram também sobre relações comuns em nossa sociedade, como o fato de que se uma mãe cuida da casa e dos filhos sozinha, ela faz o papel de pai.

Por fim, cabe analisar a fala da professora quando pergunta se a aluna acha determinada atitude certa e também questiona como seria o certo. É necessário observar que o uso de termos como certo ou errado não seriam recomendados em momentos de discussões como esta. De certa maneira, ao questionar “E você acha isso certo?” a professora está sugerindo que a resposta da aluna seja negativa e assim há uma influência na opinião da aluna.

De acordo com o diário da professora, após a leitura do livro e a discussão sobre os diferentes tipos de família, cada criança teve a oportunidade de redesenhar a capa do livro, imaginando como seria se a família do livro fosse a própria família deles:



(Produções dos alunos – redesenhando a capa do livro)

Em suma, a análise dos diálogos entre professora e alunos puderam mostrar que existe a possibilidade de que práticas e reflexões de Letramentos Críticos sejam emergentes nas aulas de inglês desde as séries iniciais. Ainda que, as discussões não sejam tão aprofundadas, é possível que os alunos estejam em contato, desde cedo, com uma leitura mais crítica dos textos, tendo as histórias infantis como instrumentos para tal prática.

Considerações finais:

O ensino de Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma iniciativa de alguns municípios do país e oferece algo além do que a legislação exige. Tal iniciativa sem dúvida pode trazer muitos benefícios para o desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos.

A priori podemos inferir que quando o aluno tem o contato com a língua estrangeira desde o início de sua escolarização, ele tem mais tempo para se familiarizar com o idioma, sem que o inglês seja algo completamente desconhecido quando ele ingressa nas séries finais do ensino fundamental.

Outrossim, esta é uma chance para que os alunos tenham contato com outra cultura desde cedo, que aprendam aspectos relacionados ao mundo e a globalização.

Monte Mór (2013) aponta para o fato de que as legislações educacionais já estabelecem a necessidade de que a educação se preocupe com o desenvolvimento de cidadãos críticos e as aulas de língua podem oferecer mais uma oportunidade para que os alunos, desde cedo, leiam textos (não apenas escritos) de maneira mais consciente.

Desta forma, este estudo destaca uma ferramenta que pode ser utilizada por professores de inglês no ensino fundamental I, e não somente na educação pública. A utilização de textos pertencentes ao universo da criança mostrou-se como um instrumento de diálogo sobre questões cotidianas e reais na sociedade.

Sendo assim, a emergência de práticas e reflexões sobre Letramentos Críticos esteve presente nas discussões entre professora e alunos, o que comprova a possibilidade de estabelecer uma leitura crítica com as crianças. Ainda que tais discussões não sejam tão aprofundadas, elas já preparam o sujeito para o pensamento crítico e os prepara para outros momentos da vida, dentro e fora da escola, em que precisarão desta criticidade.

Referências:

ATWELL, N. *At the reading zone*. USA: Scholastic, 2007.

BOGDAM, R. C; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CORADIM, J. N; TANACA, J. J. C. *Inglês nas Séries Iniciais e Inglês no Contexto de Língua Franca: Contribuições Reflexivas para Processos de Formação Continuada e Ensino-Aprendizagem*. *Gláuks Online*, v. 13, n. 1, p. 135-155, 2013.

CORADIM, J. N. *Leitura crítica e letramento crítico: Idealizações, desejos ou (im)possibilidades?* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008. p. 21-34.

CERVETTI, G; DAMICO, J. M.; PARDALES, J. S. *A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em junho de 2017.

GARCIA, B. R. V. *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011. Dissertação de mestrado.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MONTE MÓR, W. *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: Pontes Editores, 2013.

MOTTA, A. P. F. *O letramento crítico no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa sob a perspectiva docente*. Londrina: Programa de desenvolvimento educacional do Paraná, 2008.

ROJO, R. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J. M; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Pedagogia dos multiletramentos*. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, R. R. P. dos; IFA, S. *O Letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada*. The ESPECIALIST, Maceió, v. 34, n. 1, p. 1–23, 2013.

SOUZA, L. M. T. M. *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.

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino de Língua Inglesa para crianças*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005. Dissertação de mestrado.